

Studien zum Selbstkonzept
von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im
Grundschulalter
- Theoretische Überlegungen und eine explorative
Längsschnittstudie –

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Universität Flensburg

vorgelegt von

Dipl. Heilpäd. Guido Grothues

Gutachter:

Prof. Dr. Hildegard Heidtmann, Universität Flensburg

Prof. Dr. Volker Müller-Benedict, Universität Flensburg

Tag der Disputation: 09. April 2013

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Erkenntnistheoretische Grundlagen und methodische Fragen der Kindheitsforschung	9
2.1	Erkenntnistheoretische Grundlagen	9
2.1.1	Grundlagen und Entwicklung des Konstruktivismus.....	11
2.1.2	Ausgewählte Aspekte des Konstruktivismus: Sprache – Wahrheit – Ethik	17
2.1.3	Fazit	26
2.2	Kindheitsforschung – Ausgewählte Aspekte zu methodischen Fragen	28
2.2.1	Ein praktischer Einstieg: ‚Könnenwollen‘ zwischen ‚Kälwerdreck‘ und Partizipation	28
2.2.2	Bilder von Kindern und Kindheit	30
2.2.3	Konstruktivistische Perspektiven in der Kindheitsforschung.....	36
2.2.4	Aspekte des Faktors ‚Generationalität‘	41
2.2.5	Aspekte zur Validität kindlicher Aussagen.....	46
2.2.6	Aspekte des Faktors ‚Sprache‘	48
2.2.7	Forderungen an die Praxis	49
2.2.8	Fazit	51
3	Dimensionen der Selbstkonzeptforschung	54
3.1	Zum Begriff ‚Selbstkonzept‘	54
3.2	Historische Aspekte der Beschäftigung mit dem Selbst	57
3.2.1	Geistesgeschichtliche Aspekte.....	57
3.2.2	Kulturhistorische Aspekte	62
3.3	Theoretische Grundlagen der Selbstkonzeptforschung dargestellt anhand ausgewählter Ansätze	64
3.3.1	Zum Ansatz von William James	65
3.3.2	Zu den Ansätzen von Charles COOLEY und George Herbert MEAD	70
3.3.3	Zum Ansatz von Erving GOFFMAN	73
3.3.4	Zum Ansatz von Ernst VON GLASERSFELD	80
3.3.5	Zum Verhältnis von Selbst – Identität - Selbstkonzept	82
3.4	Definitionsansätze und Modelle von Selbstkonzepten.....	85
3.4.1	Definitionsansätze	85

3.4.2	Darstellung ausgewählter Modelle von Selbstkonzepten	93
3.4.3	Kritik und Weiterentwicklung	101
3.5	Anthropologische Bedingungen für Selbstkonzepte	106
3.6	Längsschnittliche Betrachtung der Entwicklung von der frühen Kindheit bis zum Schulalter	111
3.6.1	Entwicklung in der frühen Kindheit	112
3.6.2	Entwicklung in der Kindheit bis zum Schulalter	117
3.6.3	Der Beginn der Schulzeit.....	128
3.7	Querschnittliche Betrachtung von drei Entwicklungsaspekten aus drei Entwicklungsbereichen (sozial, emotional, kognitiv).....	140
3.7.1	Bindung als Grundlage.....	140
3.7.2	Zur Bedeutung selbstbewusster Emotionen.....	145
3.7.3	Zur Bedeutung des autobiografischen Gedächtnisses	149
4	Aspekte zur Selbstkonzeptentwicklung unter der Bedingung von Sprachentwicklungsstörungen	157
4.1	Exemplarische Darstellung einer Sprachstörung: Die Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES).....	158
4.1.1	Definition und Merkmale.....	158
4.1.2	Ursachen.....	163
4.1.3	Früherkennung.....	166
4.2	Zur Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen.....	171
4.2.1	Zur Problemstellung	171
4.2.2	Sprachentwicklung und Bindungsentwicklung.....	175
4.2.3	Dysfunktion der Spiegelneuronen	190
4.2.4	Defizite der prosodischen Informationsverarbeitung	195
4.2.5	Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die psychische Gesundheit und die psychosoziale Entwicklung – Ergebnisse der outcome-Forschung I	200
4.2.6	Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die Entwicklung der sozialen Integration – Ergebnisse der outcome-Forschung II	209
4.2.7	Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die kognitive und schulische Entwicklung – Ergebnisse der outcome-Forschung III	220
4.2.8	Übersicht über Studien zum Thema	241
5	Zur Entwicklung eines Forschungsdesigns für die vorliegende Studie.....	262

5.1	Forschungsfrage.....	262
5.2	Triangulation.....	265
5.2.1	Triangulationsformen.....	266
5.2.2	Konvergenz- und Komplementaritätsmodell.....	267
5.2.3	Fazit	270
5.3	Zur Auswahl möglicher Verfahren	271
5.3.1	Selbstaussagen.....	272
5.3.2	Fremdeinschätzung.....	274
5.3.3	Mögliche Verfahren zur Erfassung von Selbstkonzepten	276
5.3.4	Folgerungen	286
5.4	Ausgewählte Erhebungsverfahren.....	288
5.4.1	Das Befindlichkeitsprofil ‚Ich bin Ich‘ (KRAUSE o. J.).....	288
5.4.2	Der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2) (RAUER & SCHUCK 2004).....	292
5.4.3	Die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (PETERMANN & PETERMANN 2006).....	296
5.5	Interview und schriftliche Befragung.....	299
5.5.1	Schriftliche Befragung	299
5.5.2	Zum Interview mit Kindern.....	302
5.5.3	Zur Datenaufbereitung mittels Transkription	307
5.5.4	Zur Datenauswertung mittels der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ ...	311
5.6	Zum Untersuchungsdesign der eigenen Längsschnittstudie	314
6	Auswertung und interpretative Darstellung der Ergebnisse.....	324
6.1	Auswertung der anamnestischen Ergebnisse.....	324
6.1.1	Auswertung des Fragebogens zur Anamnese	324
6.1.2	Auswertung der vier Kategorien der Kinderinterviews und interpretative Zusammenfassung	330
6.1.3	Zusammenfassende Ergebnisse	351
6.2	Auswertung und Darstellung der Ergebnisse des ‚Ich bin Ich – Kinderversion‘ (IBI-K) und des ‚Ich bin Ich – Elternversion‘ (IBI-E) (KRAUSE o. J.).....	353
6.3	Auswertung und Darstellung der Ergebnisse des „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen“ (FEESS 1-2) (RAUER & SCHUCK 2004).....	362

6.4	Auswertung und Darstellung der Ergebnisse der ‚Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten‘ (LSL) (PETERMANN & PETERMANN 2006)	376
6.5	Zusammenfassende Übersichten	389
6.6	Kinderbilder und Perspektiven einzelner ausgewählter Kinder.....	398
6.7	Ergebnisse der eigenen Studie.....	421
6.7.1	Mobbing	422
6.7.2	Fremdeinschätzungen der Eltern	423
6.7.3	Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen.....	424
6.7.4	Einflussfaktor Geschlecht.....	426
6.7.5	Selbsteinschätzungen der Kinder.....	427
7	Schlussbetrachtung und Ausblick: Die Erhebung von Selbstkonzepten als Weg zum Verständnis von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen.....	429
8	Literatur.....	443
	Abkürzungsverzeichnis.....	464
	Abbildungsverzeichnis.....	466
	Tabellenverzeichnis.....	470

Der Arbeit ist ein Anhang beigelegt.

Wir sind alle aus verschiedenen Lappen zusammen gesetzt: und sind so ungestalt und so ungleich zusammengesetzt, dass jedes Stück von uns jeden Augenblick sein Spiel treibet. Ja, wir sind uns selbst, so wenig als andern, gleich.

Michel de Montaigne

Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.

Max Frisch

Even in a perfect world where everyone was equal

I'd still own the film rights and be working on the sequel

Everyday, everyday, everyday I write the book

Elvis Costello

1 Einleitung

Mit dem Beginn des Schuljahres 2006/2007 wurde im Kreis Dithmarschen, in der Form eines Modellprojektes, eine teilstationäre Sprachintensivmaßnahme eingerichtet, die die am meisten förderungsbedürftigen Kinder aufnimmt und ihnen eine bestmögliche Sprach- und Schulförderung ermöglichen will.

Bei der Sprachintensivmaßnahme handelt es sich um eine Durchgangsklasse, welche die Zeit der Eingangsphase abdeckt. Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler¹ wird individuell festgelegt und kann ein, zwei oder drei Jahre betragen. Nach der Zeit in der Sprachintensivmaßnahme erfolgt die Re-Integration in die örtliche Grundschule, wobei beschlossen wird, ob die Schullaufbahn in der ersten, zweiten oder dritten Klasse fortgesetzt wird. Laut der Konzeption² ist der Personenkreis der zur Aufnahme infrage kommenden Schülerinnen und Schüler wie folgt definiert: *„Die festgestellten Beeinträchtigungen im Bereich der Sprache sind so schwerwiegend und umfassend, dass die Schülerinnen und Schüler mit derart eingeschränkten sprachlichen Handlungskompetenzen nicht erfolgreich am Unterricht der zuständigen Grundschule teilnehmen und mit den vor Ort vorhandenen Möglichkeiten im Rahmen einer integrativen Maßnahme nicht bzw. noch nicht im ausreichenden Maße gefördert werden können.“* Damit handelt es sich um einen klar definierten Personenkreis, der laut Konzeption die schwierigen, vor Ort nicht integrativ zu beschulenden Kinder berücksichtigt. In dem zu erstellenden sonderpädagogischen Gutachten muss der Förderschwerpunkt ‚S‘ (wie ‚Sprache‘) festgestellt werden, zudem muss ein ‚besonders schwerwiegender Fall‘ vorliegen. Die Kinder mit den gravierendsten Beeinträchtigungen werden direkt vom Schulamt mit den Lehrkräften der Sprachintensivmaßnahme gemeinsam und in Zusammenarbeit mit den Amtsärzten ausgewählt. Die Klassengröße beträgt 12 Schülerinnen und Schüler. Die Sprachintensivmaßnahme findet ganztägig statt und besteht aus zwei Modulen: Einer dem Förderschwerpunkt angemessenen Beschulung am Vormittag und einem Sprachintensivhort am Nach-

¹ An dieser Stelle werden beide Geschlechter (‚Schülerinnen und Schüler‘) genannt. In den Fällen, wo in der Folge dies nicht geschieht und nur die männliche oder weibliche Form verwendet wird, möge die jeweils andere als mit eingeschlossen betrachtet werden.

² Der Darstellung der Sprachintensivmaßnahme liegen die Konzeptionen der beiden Träger dieser Maßnahme – Stiftung Mensch, Meldorf und Christian-Bütje-Schule, Meldorf - zu Grunde (beide unveröffentlicht; auf Anfrage jederzeit erhältlich über Stiftung Mensch; Eescher Weg 67, 25704 Meldorf; www.stiftung-mensch.com).

mittag bzw. nach Schulschluss. Träger des schulischen Teiles ist die Christian-Bütje-Schule, Meldorf; Träger des Sprachintensivhortes die Stiftung Mensch, ebenfalls in Meldorf, in deren Räumen die Sprachintensivmaßnahme auch räumlich angesiedelt ist. Die beiden Module greifen ineinander über, d. h. dass das Personal des Hortes (eine Erzieherin, ein Erzieher) an Teilen des Unterrichts teilnimmt und bereits Absprachen bezüglich individueller Förderung einzelner Kinder am Nachmittag mit den Lehrkräften erfolgen können. Umgekehrt sind die Lehrkräfte (eine Klassenlehrerin und zwei Fachlehrerinnen) teilweise auch am Nachmittag anwesend. Lehrkräfte und Hortpersonal bilden gemeinsam das Team der Sprachintensivmaßnahme, die sich den Namen ‚LautStark‘ gegeben hat.

Der Autor dieser Studie war seitens seines Arbeitgebers, der Stiftung Mensch, damit beauftragt, den Hortteil konzeptionell zu gestalten. Ohne das Vorwissen des Studienschwerpunktes ‚Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen‘ (sondern ‚Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung‘) und daher gewissermaßen naiv an diese Aufgabe herangehend, war die ursprüngliche Idee der Konzeption, den Kindern für die Dauer der Maßnahme eine Lernumgebung zu bieten, in der sie größtmögliche Fortschritte in ihrer Sprachentwicklung machen können, z. B. über wöchentlich zwei Einzelförderstunden, individuelle Hausaufgaben und auf den einzelnen Schüler abgestimmte, zwischen Lehrkräften und Hortpersonal abgesprochene Übungen und Spiele am Nachmittag. All dies führte auch tatsächlich zu deutlichen Fortschritten in der Sprachentwicklung. Gemäß der naiven Einstellung folgte im nächsten Schritt das Staunen, denn es wurde bereits im ersten Schuljahr der Maßnahme deutlich, dass die ‚direkte‘ Arbeit an der Sprachentwicklungsstörung nicht immer im Vordergrund stand (und dass man bisweilen gar nicht einmal dazu kam). Viele der Kinder brachten soziale und emotionale Auffälligkeiten mit, die sowohl den Unterricht als auch die Hortarbeit am Nachmittag beherrschten. Kinder mit starkem Geltungsbedürfnis und/oder aggressivem Verhalten forderten die Aufmerksamkeit des Personals ebenso wie Kinder, die scheinbar gänzlich ohne Selbstvertrauen waren, sodass sie permanenter ‚Aufbauarbeit‘ und Begleitung bedurften. Konzeptionell bedurfte es einer Umstellung und einer Berücksichtigung der besonderen emotionalen und sozialen Bedürfnisse, um mit dieser Kindergruppe arbeiten zu können. Aus dem Staunen darüber, dass die Kinder gar nicht ‚nur‘ eine Sprachentwicklungsstörung haben, entstand die Neugier, diesem Zusammenhang nachzugehen, was den Ausgangspunkt und das Forschungsinteresse dieser Arbeit darstellt.

Der Blick in ein renommiertes Lehrbuch (GRIMM 2003) macht deutlich, dass die Problematik dort zwar nicht großen Raum einnimmt, aber durchaus bekannt ist. GRIMM (2003) findet dafür unmissverständliche Worte: „*Sprachgestörte Kinder sind Risikokinder ersten Ranges für die Ausbildung psychiatrischer Störungen*“³ (GRIMM 2003, 175). In Zahlen heißt dies, das man als gesichert von 50 % betroffener Kinder ausgehen kann, die psychiatrische Probleme ausbilden, bis hin zu 90 % (vgl. GRIMM 2003, 175). Die Zahl hängt davon ab, wie weit man den Begriff ‚psychische Auffälligkeit‘ fasst und es muss berücksichtigt werden, dass die Wechselwirkungen zwischen Ursache und Wirkung nicht leicht zu klären sind. Eine Quote zwischen 50 und 90 % bedeutet auch, dass bis zur Hälfte der Kinder keine Auffälligkeiten ausbilden, was auch der Erfahrung der Sprachintensivmaßnahme entspricht. Unstrittig bei diesen Zahlen ist jedoch, dass es einen Zusammenhang gibt, der eine erhöhte Vulnerabilität begründet. Treffend ausgedrückt – auch als Forderung an die eigene oben beschriebene Herangehensweise – wird dies von HARTIG-GÖNNHEIMER (1995) in ihrer Aufforderung, die psychosozialen Auffälligkeiten der Kinder nicht als Störung der eigentlichen Förderung zu begreifen, sondern als Bestandteil ihrer Behinderung (HARTIG-GÖNNHEIMER 1995, 147). RICE (1993) beschreibt, wie es dazu kommen kann: Bereits in der frühen Kindheit führt eine gestörte Sprachentwicklung zu Problemen bei der Interaktion und Kommunikation. Mit dem Hinzutreten von peers im Kindergarten verschärft sich die Situation durch Ausgrenzungserfahrungen und Außenseiterpositionen. Mit diesen Erfahrungen beginnen die Kinder ihre Schullaufbahn, wo diese sich fortsetzen und neben den sozialen Erfahrungen auch Auswirkungen auf den schulischen Leistungsbereich auftreten (RICE 1993; vgl. auch HARTMANN 2002a). Wie oben beschrieben, kann nicht gesagt werden, in welcher Art sich die emotionalen und sozialen Auffälligkeiten der Kinder darstellen. Während der Sprachintensivmaßnahme zeigte sich sowohl extremer Rückzug als auch das Gegenteil, d. h. aggressives Handeln. Zu beobachten war Überangepasstheit und Geltungsbedürfnis in jeder Form, dazu Schweigen, ‚Kaspern‘, Nägelkauen, Einnässen und vieles mehr. Daher lässt sich sagen, dass für den Fall einer besonderen Vulnerabilität für psychi(atr)ische Störungen beim Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung die sich ausbildenden Auffälligkeiten unspezifisch sind.

³ Wörtliche Zitate sind in dieser Arbeit in kursiver Schrift gesetzt.

Um bei der Klärung des Zusammenhanges einen Schritt weiterzukommen und um diesen Komplex der unspezifischen Auffälligkeiten zusammenzufassen und in ein neues Licht zu bringen, bietet sich der Begriff des ‚Selbstkonzeptes‘ an. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher die Gesamtheit der sozial-emotionalen Probleme im Zusammenhang mit einer Sprachentwicklungsstörung im Lichte der Selbstkonzeptentwicklung betrachtet werden, wobei zu klären sein wird, was angesichts der in den Nachschlagewerken festgestellten „*babylonischen Sprachverwirrung*“ (MOSCHNER 2001, 629) bezüglich dieses Begriffs unter ‚Selbstkonzept‘ verstanden werden soll. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung, die in Kapitel 5 präzisiert wird, lautet daher in einer ersten allgemeinen Bestimmung: Wie lässt sich das Selbstkonzept von Kindern mit einer schweren Sprachentwicklungsstörung unter besonderer Berücksichtigung ihrer eigenen Perspektive beschreiben und wie entwickelt sich dieses Selbstkonzept? Als Zeitrahmen gilt die Zeit während der Sprachintensivmaßnahme, in der die Kinder zu ihren Einstellungen zu bestimmten Selbstkonzeptbereichen befragt werden. Insgesamt soll die Studie über drei Schuljahre durchgeführt werden, sodass mit Abgängern und Neuaufnahmen eine größere Anzahl an Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann, deren Selbstkonzeptentwicklung untersucht wird. Jedes Kind soll zusätzlich in einem Interview zu seinen Erfahrungen vor der Sprachintensivmaßnahme, die es also in der Zeit seines jeweiligen Kindergartenbesuchs sammeln konnte, befragt werden. Die Eltern erhalten zu diesem Thema einen Fragebogen. Die Abgangskinder sollen nach dem Wechsel in die örtliche Grundschule noch einmal besucht werden und an einer Nacherhebung teilnehmen; ebenso deren Eltern und die jeweiligen Lehrkräfte.

Es gibt verschiedene Wege, das Selbstkonzept der Kinder zu erforschen. In den Studien aus dem angloamerikanischen Raum, die in Kapitel 3 vorgestellt werden, findet sich häufig die Beobachtung oder die Befragung von Eltern oder Lehrkräften. In dieser Studie soll die Selbsteinschätzung der Kinder im Mittelpunkt stehen und folgt damit einem Paradigma der Kindheitsforschung, das mit dem Buchtitel „*Den Kindern eine Stimme geben!*“ recht anschaulich bezeichnet wird (vgl. HONIG, LANGE & LEU 1999, MEY 2001).

Der Schwerpunkt liegt auf der subjektiven Bewertung und Einschätzung der Kinder ihrer jeweiligen persönlichen Situation und ihrer Lernumwelt. Diese ist der wesentliche Faktor für ihre sozial-emotionale Entwicklung. Die subjektive Sicht von Kindern

mit Sprachentwicklungsstörungen ist wenig erforscht, wie HARTMANN (2002a) schreibt: *„Es liegen bislang kaum Studien vor, in denen sprachgestörte Kinder direkt über ihre soziale Situation Auskunft gaben. Die Untersuchung der Sicht von Kindern, wie sie in die soziale Welt von Gleichaltrigen integriert sind, ist bei sprachgestörten Kindern eine besondere Herausforderung“* (HARTMANN 2002a, 143). Worin die bei HARTMANN (2002a) angesprochenen Herausforderungen bestehen, wird in Kapitel 2.2 diskutiert, in dem Besonderheiten der Forschung mit Kindern, speziell auch mit Sprachentwicklungsstörungen, thematisiert werden. Die Selbsteinschätzungen der Kinder werden in dieser Studie ergänzt um Fremdeinschätzungen von Eltern und Lehrerinnen.

Da die Forschungslage zu dieser Thematik kaum entwickelt ist, handelt es sich bei der durchgeführten Untersuchung um eine explorative Studie. Explorativ ist auch die eigene Herangehensweise im theoretischen Teil dieser Arbeit zu nennen. In diesem wird in drei Kapiteln die eigene Neugier über die Gründe der vorgefundenen Vielfalt an sozialen und emotionalen Schwierigkeiten der Kinder und der Frage nach deren möglichen Gründen verfolgt und versucht, mithilfe von Theorien, Studien und theoretischen Überlegungen zu Antworten zu gelangen. Die Arbeit ist dabei wie folgt aufgebaut:

Kapitel 2 beschäftigt sich im ersten Teil mit erkenntnistheoretischen Grundlagen. In dieser Studie bildet der Konstruktivismus in erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Hinsicht die Metatheorie, vor deren Hintergrund die Thematik dieser Arbeit betrachtet wird. Hierbei werden verschiedene Formen des Konstruktivismus vorgestellt, wobei die Form des ‚Radikalen Konstruktivismus‘ (VON GLASERSFELD 1991; 1997; 2008) und der ‚Interaktionistische Konstruktivismus‘ (REICH z. B. 1998; 2001a; 2001b; 2005) den Schwerpunkt bilden. Der beschriebene Vorsatz, die subjektive Wahrnehmung der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen, bringt, wie bereits angesprochen, ganz eigene methodische Fragestellungen mit sich, die in Kapitel 2.2 zum Thema Kindheitsforschung diskutiert und in Verbindung zum konstruktivistischen Forschungsverständnis gebracht werden. Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen eine Stimme zu geben, ist dabei noch einmal eine besondere Herausforderung und wird in die Überlegungen zu den Fragen nach der prinzipiellen Verstehbarkeit kindlicher Lebenswelten und nach der Validität kindlicher Aussagen auch im Zusammenhang mit dem Faktor Sprache diskutiert. Hieraus lassen sich Erkenntnisse darüber

ableiten, wie eine Strukturierung des eigenen Forschungsvorhabens und eine angemessene Sicht auf die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen als ‚Forschungssubjekte‘ aussehen kann.

Kapitel 3 widmet sich der Selbstkonzeptforschung. Bevor die Selbstkonzeptforschung in einem engeren Sinne im Mittelpunkt steht, erfolgt eine historische Betrachtung (Kapitel 3.2). Diese Zugangsweise zeigt aus geisteswissenschaftlicher und kulturhistorischer Sicht, wie seit jeher eine Beschäftigung mit dem Selbst stattgefunden hat, und verdeutlicht einerseits die geschichtlichen Wurzeln der Selbstkonzeptforschung, andererseits auch, wie die aktuelle Sichtweise mit z. B. ökonomischen oder sozialen Bedingungen verbunden ist. In Kapitel 3.3 wird die Selbstkonzeptforschung im engeren Sinne thematisiert. Um die Vielfalt der Aspekte zu systematisieren, werden diese an ausgewählten Ansätzen dargestellt, beginnend mit der Sicht William JAMES‘ (1890). Nach der Diskussion verschiedener Ansätze anhand ausgewählter Autoren wird die Thematik in Kapitel 3.4 inhaltlich systematisiert, indem verschiedene Definitionsansätze (Kapitel 3.4.1) und Modelle (Kapitel 3.4.2 und 3.4.3) vorgestellt werden.

Kapitel 3.5 beschäftigt sich mit anthropologischen Fragen im Zusammenhang mit der Ausbildung von Selbstkonzepten. Die beiden folgenden Kapitel 3.6 und 3.7 folgen einer entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise und konzentrieren sich darauf, wie sich Selbstkonzepte ausbilden. Dabei gliedert sich die Darstellung in eine längsschnittlich orientierte Darstellung (Kapitel 3.6) und eine querschnittliche (Kapitel 3.7). Die längsschnittliche Betrachtung folgt der Entwicklung von der frühen Kindheit (ab der Geburt) bis zur Grundschulzeit, d. h. etwa bis zum Alter der Kinder, die an dieser Studie teilnahmen. Besonders berücksichtigt werden dabei auch die Situation des Schulanfängers und die mit diesem Lebensabschnitt verbundenen Herausforderungen. In der querschnittlichen Betrachtung werden drei ausgewählte Entwicklungsaspekte (Bindung, selbstbewusste Emotionen und autobiografisches Gedächtnis) und deren Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung diskutiert.

Kapitel 4 erforscht aus theoretischer Sicht, inwieweit sich für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen die mit RICE (1993) beschriebene besondere Gefährdungslage ergibt und was die Gründe hierfür sein können (Kapitel 4.2.1 – 4.2.4). Zuvor wird am Beispiel der verbreitetsten Sprachentwicklungsstörung, der ‚Spezifischen Sprachentwicklungsstörung‘ (DANNENBAUER z. B. 2001; 2004; 2009a), das auch in dieser

Untersuchung am häufigsten vertretene Störungsbild charakterisiert und mit seinen möglichen Auswirkungen auf den sozialen und emotionalen Bereich erläutert (Kapitel 4.1). Die Darstellung von Studien zum Thema bestimmt den weiteren Verlauf dieses Kapitels. Die Ergebnisse der Outcome-Forschung, das heißt Studien zu Folgen einer Sprachentwicklungsstörung, sind dabei in drei Kapitel gegliedert: Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und die psychosoziale Entwicklung (4.2.5), auf die soziale Integration (Kapitel 4.2.6) sowie auf die kognitive und schulische Entwicklung (Kapitel 4.2.7). Eine Übersicht über alle zitierten und einige weitere Studien beschließt das Kapitel (4.2.8).

Theoretisch ist damit die Grundlage geschaffen, um in Kapitel 5 das Forschungsdesign der vorliegenden Studie zu entwerfen. Nach dem das Forschungsinteresse, wie hier bereits angesprochen, noch einmal konkretisiert wird (Kapitel 5.1), wird in Kapitel 5.2 mit dem Konzept der Triangulation (vgl. FLICK 2008) ein Vorgehen beschrieben, welches dem explorativen Forschungsinteresse eine methodische Grundlage gibt. Die möglichen Verfahren zur Erfassung von Selbstkonzepten sind für Kinder, speziell im Vorschul- und Schulanfängeralter, nicht sehr zahlreich. Kapitel 5.3. diskutiert grundsätzliche Fragen zu Selbst- und Fremdeinschätzungen (Kapitel 5.3.1 und 5.3.2) und beschreibt mögliche Verfahren, die für diese Altersgruppe infrage kommen (Kapitel 5.3.3). Das Kapitel liefert damit die Entscheidungsgrundlage zur Auswahl möglicher Verfahren, die dann in Kapitel 5.4 vorgestellt werden. Da neben den Fragebögen auch Interviews eingesetzt werden (zur Erfassung der Zeit vor der Sprachintensivmaßnahme in den jeweiligen Kindergärten) und da die Einzelbefragung der Kinder mittels Fragebögen sich mit der Form des standardisierten Interviews überschneidet, werden in Kapitel 5.5 Interview und schriftliche Befragung als Methoden diskutiert. Die Beschreibung des eigenen Untersuchungsdesigns in der vorliegenden Studie (Kapitel 5.6) beendet das Kapitel.

Kapitel 6 wertet das erhaltene Datenmaterial aus. Zunächst werden in Kapitel 6.1 die Ergebnisse der Anamnese (Elternfragebogen und Kinderinterviews) dargestellt. In den Kapiteln 6.2, 6.3 und 6.4 folgen die Ergebnisse der einzelnen Erhebungsverfahren sowie in Kapitel 6.5 eine Auswertung, in der alle Verfahren aus 6.2, 6.3 und 6.4 in zusammenfassenden Übersichten dargestellt werden. Im Verlauf dieser Studie erstellten die Kinder in regelmäßigen Abständen die Zeichnung eines Menschen, und zwar in Anlehnung an den klassischen Mann-Zeichen-Test von ZILER (vgl. BROSAT

& TÖTEMEYER 2007). Von jedem der 22 Kinder sind in Kapitel 6.6 jeweils 2 Zeichnungen abgebildet, die – ohne interpretiert zu werden – der Darstellung der Selbstkonzeptentwicklung einen eigenen Aspekt und buchstäblich bildhaften Charakter verleihen. Die Zeichnungen sollen gegen Ende der Arbeit auch zum Ausdruck bringen, welche bunte Vielfalt der mit wissenschaftlichem Vorgehen beschriebenen Realität zugrunde liegt. In diesem Kapitel werden zu sechs ausgewählten Kindern die Ergebnisse der Erhebungen noch einmal im Zusammenhang vorgestellt.

Kapitel 6.7 und 7 bilden gemeinsam den Schluss dieser Arbeit. In Kapitel 6.7 werden die Ergebnisse der Erhebungen dargestellt und in Kapitel 7 in einer Schlussbetrachtung die Erkenntnisse der Studie in den Zusammenhang der Selbstkonzeptforschung und der Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen gestellt. Die Schlussbetrachtung endet mit einem Ausblick auf künftige Forschungstätigkeiten, die sich aus den Erkenntnissen ergeben.

2 Erkenntnistheoretische Grundlagen und methodische Fragen der Kindheitsforschung

2.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen

Zu Beginn einer Arbeit, die im wissenschaftlichen Kontext als Dissertation mit dem Anspruch erstellt wird, Wissen zu generieren, ist es geboten darzulegen, was hier unter ‚Wissen‘ verstanden und wie dieses Wissen gewonnen wird. Solche Fragen sind Gegenstand der Erkenntnistheorie. Die hier bestehende Auffassung wird deshalb zu Beginn dargelegt, da ihr als Metatheorie die darauf folgenden Überlegungen, z. B. zur Kindheitsforschung, zugrunde liegen. Es macht einen Unterschied, ob man zu ‚Wissen‘ und ‚Erkenntnis‘ beispielsweise mittels Meditation oder Offenbarung durch eine höhere Instanz gelangt, wie in religiösen Kontexten, oder ob man durch Anwendung bestimmter Regeln, z. B. denen der Logik, zu von der unmittelbaren Erfahrung unabhängigen Einsichten gelangt. Eine bestimmte Sicht darauf zu haben, wie Erkenntnis gewonnen wird, beinhaltet auch, die Grenzen zu beschreiben, innerhalb derer Erkenntnis und Wissen möglich sind. In obigen Beispielen wären dies z. B. die Gnade Gottes oder die Besonderheiten unseres Erkenntnisvermögens, wie es KANT in der Kritik der reinen Vernunft beschrieben hat. Auch ein System von Regeln, z. B. der Logik, lässt Erkenntnis oder Wissen nur in Abhängigkeit dieses Regelsystems entstehen. Hier sind Fragen der diese Arbeit leitenden metatheoretischen Überlegungen angesprochen. Forschungsgebiete wie Wissenschaftstheorie, Erkenntnisphilosophie und Methodologie bilden eigenständige Gebiete und ihre Abgrenzung gegeneinander und ihre Schnittmengen variieren je nach Ansatz. Eine einfache Klärung der Begriffe, die für den Kontext dieser Arbeit übernommen werden soll, hat LAMNEK vorgenommen (vgl. LAMNEK 2005, 47). Die Überlegungen dazu, wie Erkenntnis im Allgemeinen, gleich ob wissenschaftliche, alltägliche, religiöse usw. entsteht, ist Gegenstand der Erkenntnistheorie. Erkenntnistheoretische Überlegungen und Entscheidungen haben jeweils einen Einfluss darauf, wie Wissenschaft betrieben werden kann und was im wissenschaftlichen Sinn unter Erkenntnis verstanden werden soll. Erkenntnistheorie ist somit der Wissenschaftstheorie vorgelagert, oder umgekehrt ausgedrückt ist Wissenschaftstheorie eine besondere Form der Erkenntnistheorie. Die Wissenschaftstheorie beschäftigt sich mit der Frage, was im wissenschaftlichen Sinne unter Erkenntnis verstanden wird, wobei sie einerseits hinreichend allgemein sein muss, um die verschiedenen Wissenschaf-

ten einzuschließen, andererseits so konkret, dass sich daraus noch Vorschriften und normative, ontologische, logische und epistemologische Kriterien für den konkreten Forschungsprozess ableiten lassen. Dies auszuarbeiten, ist der Gegenstand der Methodologie, verstanden als Anwendung der Wissenschaftstheorie auf Forschungsgebiete oder Disziplinen einerseits und als Metatheorie der Methoden andererseits. Sie fragt nach der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis bezogen auf einen bestimmten Forschungsbereich (in diesem Fall der Kindheitsforschung). Daraus leiten sich die Methoden und deren Techniken ab. LAMNEK (2005) fasst diese Beziehung in Abbildung 1 zusammen.

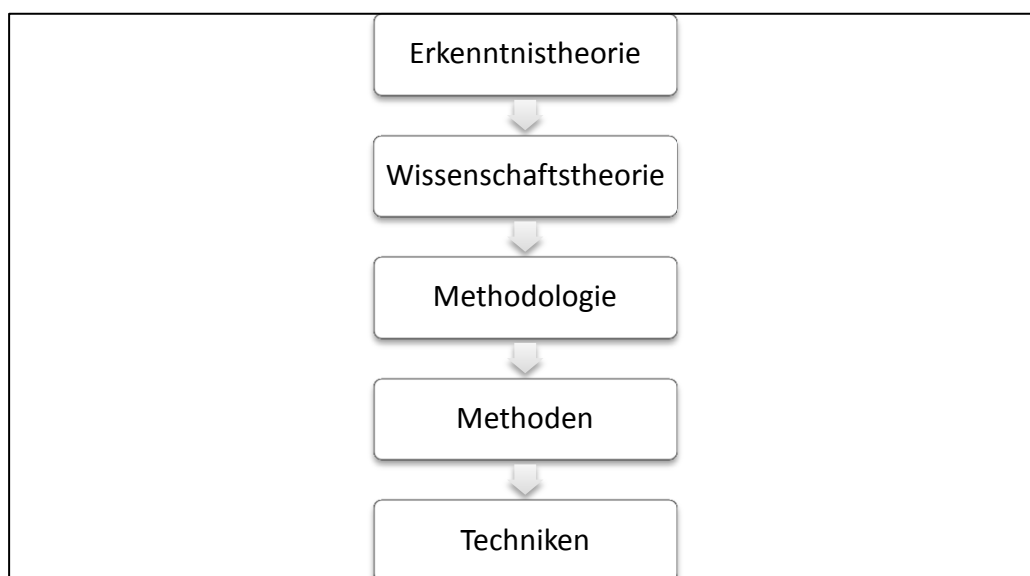


Abbildung 1: "Ebenen von Theorien in der Sozialforschung" (LAMNEK 2005, 48)

LAMNEKs (2005) Systematisierung soll in dieser Arbeit auch in ihrer Abfolge berücksichtigt werden. Die ersten drei Punkte in LAMNEKs (2005) Abbildung (Erkenntnistheorie – Wissenschaftstheorie – Methodologie) sind Gegenstand dieses Abschnittes, wobei es im zweiten Teil gelegentlich zu Vorgriffen und Anmerkungen zu Methoden und Techniken kommt, die allerdings schwerpunktmäßig Gegenstand des Kapitels 5 zur Entwicklung des Untersuchungsdesigns sind. Im Rahmen dieser Arbeit ist es der Konstruktivismus, der in erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Sicht die Metatheorie zur Erschließung des Themas darstellt. Methodologische Überlegungen zum Thema Kindheitsforschung bilden den zweiten Teil dieses Kapitels.

2.1.1 Grundlagen und Entwicklung des Konstruktivismus

Unter dem Oberbegriff ‚Konstruktivismus‘ vereinen sich unterschiedliche philosophische Richtungen, die sich mit der erkenntnistheoretischen Frage befassen, wie Wissen oder Erkenntnis entsteht, und die wesentliche Unterschiede aufweisen. Gemeinsam ist den Ansätzen jedoch eine Abkehr von der Auffassung, dass eine Erkenntnis der Realität, so wie sie ‚wirklich‘ ist, möglich sei. VON GLASERSFELD (1991, 18) bezeichnet eine solche Auffassung als ‚naiven Realismus‘ und verdeutlicht anschaulich, dass *„Wahrnehmungen und Beobachtungen nicht einfach als vorgeformte Schneeflocken in ein passives Subjekt hineinschneien“* (VON GLASERSFELD 1991, 18). Damit richtet sich der Blick auf das Subjekt und die Art und Weise, wie es aktiv Wirklichkeit erfasst. Dieser Prozess und seine Folgen sind der Gegenstand des Interesses. Es soll eben nicht, wie es z. B. die Haltung der Skeptiker nahelegt, aus der Kritik an einem naiven Realismus in das andere Extrem verfallen werden. Dies wäre die Haltung: Ein Wissen von der Welt ist für den Menschen nicht möglich. Eine solche Einstellung trägt nach VON GLASERSFELD (2008) nur umso mehr dazu bei, die Annahme einer außerhalb des Subjekts tatsächlich vorhandenen – nur eben nicht erfassbaren – Realität zu zementieren (VON GLASERSFELD 2008, 19). Es führt die Erkenntnistheorie weiter, den Fokus auf die Art und Weise des Konstruierens der Realität zu legen. Im Alltag lebt das Subjekt mehr oder weniger unbewusst ob seiner Konstruktionen von der Realität und nimmt sie als selbstverständlich hin. VON GLASERSFELD (2008) ist zuversichtlich, dass *„wir die Operationen, mit denen wir unsere Erlebenswelt zusammenstellen, weitgehend erschließen können“* (VON GLASERSFELD 2008, 17). Dieses Wissen und diese Selbsterkenntnis sind kein Selbstzweck, denn VON GLASERSFELD (2008) bringt einen evolutionären Aspekt mit ein, wenn er fortfährt, dass *„uns dann die Bewußtheit des Operierens (...) helfen kann, es anders und vielleicht besser zu machen“* (VON GLASERSFELD 2008, 17).

Den Fokus auf die Tätigkeit des Subjekts bzw. seines Erkenntnisapparates zu legen, ist keine ‚Erfindung‘ der Konstruktivisten. VON GLASERSFELD (1991, 2008 und ausführlich 1997, 56 ff.) benennt, in der Antike beginnend, eine ganze Traditionslinie von Ansätzen, die – ohne den Begriff Konstruktivismus zu verwenden – als Vorläufer konstruktivistischen Denkens angesehen werden können (zu den Vorläufern aus der Moderne, auf die sich die gegenwärtigen konstruktivistischen Ansätze explizit beziehen und aus denen heraus sie sich entwickelt haben, vgl. REICH 2004, 35 ff. und REICH 2001a, 368 ff.). Als wichtige Vertreter soll hier exemplarisch auf KANT und

PIAGET eingegangen werden, dieser als Vorläufer im engeren Sinne und jener als Vorläufer aus einer philosophisch-erkenntnistheoretischen Tradition im weiteren Sinne.

Es ist der eingangs erwähnte Immanuel KANT, der mit seinem erstmalig 1781 erschienenen Werk ‚Kritik der reinen Vernunft‘ erkenntnistheoretisch radikal neue Wege beschreitet und mit den entwickelten Antworten und mehr noch mit seiner Herangehensweise an die Fragestellung für die konstruktivistischen Denker zu einem Vorläufer wird (zu den Ausführungen über KANT vgl. VON GLASERSFELD 1991, 21f und 2008 28f.). KANT verfolgte die klassische erkenntnistheoretische Frage ‚Was können wir wissen?‘ Dabei wendet er seine Aufmerksamkeit nicht den Erkenntnisgegenständen zu, sondern gewissermaßen der Arbeitsweise der Vernunft. Indem er diese analysiert, betrachtet er die Bedingungen, die in den Subjekten selbst wirksam sind und in diesen das entstehen lassen, was als Erkenntnis wahrgenommen wird. Dabei beschreibt KANT die Kategorien ‚Raum‘ und ‚Zeit‘ als ‚a priori‘ und meint damit eine im Subjekt verortete, angeborene Vorbedingung, die jeder Erkenntnistätigkeit – diese vorstrukturierend – vorausgeht. Das bedeutet, dass Erfahrungen als ‚nebeneinander‘, ‚gleichzeitig‘, ‚nacheinander‘ oder ‚übereinander‘ – also zentrale Erfahrungen unserer Sinneseindrücke – nicht den Dingen selbst angehören, sondern zu einem Ordnungssystem in uns selbst gehören. Wenn unsere Wahrnehmung und unsere Verstandestätigkeit in dieser Weise unumgebar vorstrukturiert sind, so entsteht damit auch ein neues Verhältnis zur Realität. In einer solchen Sichtweise wird klar, dass eine Erfassung der Realität, wie sie ‚wirklich‘ ist, nicht möglich ist. Betont wird in dieser Sichtweise auch die Rolle eines aktiven Subjektes, das die Welt, wie es sie wahrnimmt, selbst hervorbringt.

Im weiteren Verlauf seines Nachdenkens gelangt KANT noch auf die Möglichkeit der Erfassung kategorialer Ideen im Sinne PLATONS und damit doch noch auf die Möglichkeit etwas über eine den Dingen selbst innewohnende Wahrheit zu erfahren. Diesen Schritt gehen Konstruktivisten nicht mehr mit, dennoch markiert KANTs Denken einen großen Wendepunkt in der Erkenntnistheorie. VON GLASERSFELD (1991) fasst es so zusammen:

„Erst bei Kant, der die Analyse der Vernunft als Hauptanliegen betrachtete, wird der Begriff der Erkenntnis dann logisch von jenem des Entdeckens einer vorgeformten Realität getrennt“ (VON GLASERSFELD 1991, 21).

Einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung konstruktivistischen Denkens im Allgemeinen und auf die Entwicklung des ‚Radikalen Konstruktivismus‘ im Besonderen hat die Arbeit von Jean PIAGET. VON GLASERSFELD (2008) als ein Hauptvertreter des Radikalen Konstruktivismus betont PIAGETs Bedeutung für sein Denken (z. B. 2008, 17 und 1997, 39 ff.). PIAGET untersuchte und beschrieb als Entwicklungspsychologe das Entstehen der kognitiven Strukturen (für eine zusammenfassende Darstellung von PIAGETs Theorie vgl. MONTADA 1998). Diese erkenntnistheoretisch motivierte Forschung erfolgte nicht philosophisch-gedanklich, sondern erfahrungswissenschaftlich orientiert in vielen Experimenten, Beobachtungen und Befragungen von Kindern unterschiedlichen Alters, d. h. die Erkenntnisprozesse selbst werden zum Gegenstand erfahrungswissenschaftlicher Forschung (vgl. MONTADA, 1998, 518). Mit seinen Forschungsergebnissen machte er deutlich, dass alle am Erkenntnisprozess beteiligten Faktoren einer Entwicklung unterworfen sind. Während also KANT Raum und Zeit als Kategorien a priori postulierte, gewissermaßen dem Menschen angeboren, untersuchte PIAGET ihre Entstehung und Entwicklung im Verlauf der kindlichen Entwicklung, neben anderen, am Erkenntnisvorgang beteiligten und allgemeinen kognitiven Vorgängen, wie z. B. Mengen und Raum-Begriffe, Kategorisierungen, Hypothesenbildungen usw. Daher wird seine Forschung als genetische Epistemologie bezeichnet (z. B. bei VON GLASERSFELD 1991, 22). Dadurch gelangte PIAGET zu Einsichten über Struktur und Entwicklung der Kognition. Seine Forschungen mit Kindern zeigen, wie diese die Realität ihrer jeweiligen aktuellen kognitiven Struktur gemäß wahrnehmen, aber auch, wie sich diese Struktur in Auseinandersetzung mit der Außenwelt verändert, was wiederum auf deren Wahrnehmung wirkt. Dabei handelt es sich um eine Zirkularität im Organisations- und Anpassungsprozess, für die PIAGET die grundlegenden Funktionsweisen ‚Akkommodation‘ und ‚Assimilation‘ ausmacht (MONTADA 1998, 548). Dies lässt sich mit einem Ausspruch PIAGETs zusammenfassen: „*L’intelligence [...] organise le monde en s’organisant elle-même*“ (PIAGET, zit. n. VON GLASERSFELD 2008, 23). Dieser Prozess wird von PIAGET als Äquilibrationsprozess beschrieben, d. h. ein empfundenes Ungleichgewicht nach einem Ereignis in der Außenwelt, für das keine Passung oder Konstruktion bereitsteht, bildet den Anlass für Veränderungs- und Differenzierungsprozesse der bestehenden Strukturen (vgl. MONTADA 1998, 553f). Die Annahme dieser grundlegenden Reaktionsweisen auf äußere Einflüsse, die sich als Integration oder Anpassung bzw. Umstrukturierung beschreiben lassen, hat erhebli-

chen Einfluss auf den konstruktivistischen Begriff von ‚Wahrheit‘ und Erkenntnis im Sinne des Erfassens einer Realität ‚an sich‘ (vgl. SIMON 2007, 68 ff.).

Wenn bisher von konstruktivistischem Denken gesprochen wurde, so ist damit nicht gemeint, dass die erwähnten Vorläufer zu einer Richtung geführt haben, die als ‚der‘ Konstruktivismus bezeichnet werden kann und die beschriebenen erkenntnistheoretischen Ansichten bündelt. Vielmehr haben sich verschiedene Richtungen mit zum Teil recht unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt, von denen der Radikale Konstruktivismus nur eine Form, wenn auch die bekannteste, darstellt. Auch REICH (2001a) betont, dass es ‚den‘ Konstruktivismus nicht gibt, sondern eine Vielfalt von Ansätzen, die es auseinanderzuhalten gilt, um nicht zu undifferenzierten Aussagen zu gelangen. REICH (2001a) unterscheidet sechs konstruktivistische Orientierungen, die hier nur aufgezählt werden sollen, zusammen mit Namen ihrer prominentesten Vertreter (ausführlicher beschrieben von REICH 2001a, 362 ff.; zu Ansätzen, die bereits konstruktivistische Züge tragen, bzw. zur Entwicklung explizit konstruktivistischer Ansätze geführt haben (vgl. ebd., 368 ff.):

- Konstruktiv-subjektive Psychologie (Piaget, Kelly),
- Materialistisch-konstruktive Kulturtheorie (Wygotsky),
- Radikaler Konstruktivismus (v. Glasersfeld, v. Foerster),
- Systemtheorie Luhmanns,
- Methodischer Konstruktivismus und Kulturalismus (sog. ‚Erlanger Schule‘, Janich),
- Sozial-kulturtheoretisch begründete Konstruktivismen, die wiederum zu untergliedern sind in:
 - Sozialer Konstruktivismus
 - Pragmatischer Konstruktivismus
 - Interaktionistischer Konstruktivismus.

Für den deutschsprachigen Raum konstatiert REICH (2001a) das Vorherrschen zweier Richtungen: des Radikalen Konstruktivismus und des Sozialen oder Kulturalistischen Konstruktivismus mit seinen Unterrichtungen (REICH 2001a, 367). Auch SIMON (2007) bezeichnet die beiden Formen Radikaler Konstruktivismus und Sozialer Konstruktivismus als diskussionsleitend (SIMON 2007, 68). Dies soll die exempla-

rische Auswahl dieser beiden Formen begründen, die sich wie folgt gegeneinander abgrenzen lassen:

Der Radikale Konstruktivismus wird besonders mit den Namen Ernst VON GLASERSFELD und Heinz VON FOERSTER verbunden und versteht sich als Erkenntnistheorie. Wie bereits erwähnt, greift VON GLASERSFELD (1991) stark auf PIAGET zurück und radikalisiert dessen erfahrungswissenschaftliche Forschungsergebnisse zu der Feststellung, dass jegliche Wahrnehmung der Realität subjektiv ist. Es handelt sich um eine Konstruktion von Sinnesreizen und den dem Subjekt eigenen, internen Verarbeitungsprozessen. Ausnahmen von einer subjektiv beeinflussten Wahrnehmung der Realität gibt es keine. Das System ist – um es mit einem Ausdruck der Neurobiologen Maturana und Varela (1991) zu bezeichnen – ‚operational geschlossen‘ und ‚strukturdeterminiert‘ (vgl. Maturana & Varela 1991, 100 und 107), was bedeutet dass das Gehirn offenbar keinen direkten Zugang zur Welt hat und auch nicht braucht. *„Es ist ein in sich geschlossenes, gegenüber seiner Umwelt vollkommen abgegrenztes System, das sich in seinen Aktivitäten allein auf sich selbst, d. h. seine eigenen Aktivitäten bezieht“* (Simon 2007, 47). Damit ist jedwede Möglichkeit einer wie auch immer gearteten ‚objektiven‘ Erkenntnis über die Außenwelt ausgeschlossen. Die anderen Subjekte sind Teil der Außenwelt und für sich genommen ebenfalls geschlossene Systeme mit ihrer jeweils eigenen Konstruktion. Ein Austausch ist nur über diese Konstruktionen möglich. Eine Verständigung des Subjekts über seine eigenen Konstruktionen mit anderen Subjekten, die ihre eigenen Konstruktionen dagegensetzen, ist ein Anpassungsprozess; die intersubjektive Wirklichkeit eine Verständigungswirklichkeit. Wenn Erkenntnis nicht etwas sein kann, das von außen in das Subjekt hineintritt, wird damit auch die aktive Rolle des Subjektes bei der Konstruktion von Wissen und Erkenntnis in den Vordergrund gestellt. Konstruktivisten – nicht nur die ‚radikalen‘ – *„sehen den Menschen als einen aktiven, eingreifenden und Realitätsmuster generierenden Beobachter, Teilnehmer und Akteur, der die Wirklichkeiten konstruiert, die zu ihm passen“* (Reich 2001a, 356). Insofern ist keine Konstruktion ‚wahrer‘ oder ‚falscher‘ als eine andere, sondern für das jeweilige Individuum passend. Dass diese Konstruktionen in individuellen Anpassungsprozessen nicht zu den Konstruktionen anderer Subjekte passen und mit Bewertungen ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ versehen werden, ist eine andere Ebene. Für den Forschungsprozess, insbesondere die Forschung mit Kindern, geht es darum, die individuellen Konstruktionen der Kinder kennen zu lernen und sich bewusst zu sein,

dass z. B. das Verhalten des Forschers oder strukturelle Gegebenheiten einer Interviewsituation dies verhindern kann bzw. können. In einer Auswertungsphase des gesammelten Materials gilt es, sich das Bewusstsein dafür zu erhalten, dass eine tatsächliche Erfassung der kindlichen Wirklichkeit nicht möglich ist, weil es sich erstens beim Verstehen um die eigene Konstruktionsleistung (d. h. des Verstehenden) handelt und zweitens, dass die im Forschungsprozess hervorgebrachten Aussagen der Kinder wiederum deren Konstruktionen ihrer Wirklichkeit sind. Damit ist eine Bewertung von deren subjektiv erlebter Wahrheit (die der Verstehende als Konstruktionen der Kinder für sich selbst konstruiert) als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ nicht bzw. nur als subjektive Stellungnahme möglich.

REICH (2004) versteht sich als ein Vertreter eines sozial-kulturtheoretischen Konstruktivismus, speziell des Interaktionistischen Konstruktivismus. An dieser Stelle soll die vorgebrachte Kritik am Radikalen Konstruktivismus auf einen Punkt konzentriert werden: Kritisiert wird die zu enge Konzentration auf die einzelnen Subjekte, die für sich ihre eigene Wirklichkeit konstruieren. Im Zentrum steht ein Subjektivismus, der erweitert werden muss. ‚Erweiterung‘ ist auch hier der treffende Begriff, denn es geht nicht um einen ‚gemäßigten‘ Konstruktivismus als Gegenbewegung zu einer radikalen Version (REICH 2004, 38), denn die Grundannahmen sind die gleichen. Vielmehr wird die Perspektive erweitert dafür, was im sozialen und kulturellen Umfeld an Konstruktionen bereits besteht und auf die Konstruktionen des Subjekts einwirkt.

„Die jeweiligen Konstrukteure sind in soziale und kulturelle Verhältnisse ihrer Zeit gestellt, in denen sie ihre Freiheitsposition und ihren Autonomieanspruch zu realisieren versuchen. Insofern sind sie zwar als aktive Subjekte immer mögliche Veränderer der Kontexte ihrer Zeit, aber ihre Gebundenheit in eine Zeit wirkt auch rückkoppelnd auf ihre Möglichkeiten“ (REICH 2001a, 357).

Kultur und Umwelt bilden, anders gesprochen, die ‚Entwicklungsplattform‘ für die subjektive Wirklichkeitskonstruktion (REICH 2001a, 368). Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird der Unterschied zwischen Radikalem und Sozial-kulturtheoretischem Konstruktivismus (bzw. wie es hier verstanden wird: Die Erweiterung der einen um die andere Sichtweise) immer wieder thematisiert.

2.1.2 Ausgewählte Aspekte des Konstruktivismus: Sprache – Wahrheit – Ethik

Wie erwähnt kommt der Sprache im Konstruktivismus eine besondere Bedeutung zu. In einem wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhang ist die Beschäftigung mit dem ‚linguistic turn‘ des 20. Jahrhunderts ein wesentlicher Einflussfaktor für die Entwicklung konstruktivistischen Denkens gewesen. Speziell die Richtung des Methodischen Konstruktivismus, auch als ‚Erlanger Konstruktivismus‘ bezeichnet, hat einen von den anderen konstruktivistischen Ansätzen abweichenden, ganz eigenen Zugang zur Konstruktion von Sprache gefunden (weniger seine Weiterentwicklung als ‚Kulturalismus‘), der hier kurz dargestellt werden soll (vgl. im folgenden REICH 2001a, 364f und ZITTERBARTH 1991, 79f): Sprache spielt hier eine wichtige Rolle, speziell im Kontext der Wissenschaften. Im Rahmen einer konstruktivistischen Methodologie werden wissenschaftliche Begriffe in einem intersubjektiven Dialog, ‚dialogisch‘ konstruiert und nach den Gesetzen der Logik verknüpft, um so weitestgehend wie möglich Mehrdeutigkeiten und Missverständnisse in der sprachlichen Verständigung auszuschließen. Trotz einer – wie REICH (2001a) es sieht – insgesamt antinaturalistischen und antirealistischen Ausrichtung (vgl. REICH 2001a, 364) sollen diese Begriffe erkennbar und zumindest für die Dialogpartner mit Phänomenen der Lebenswelt bzw. ihrem ‚Wie und Woher‘ (ZITTERBARTH 1991, 79) verbunden sein, denn diese Form der Methodologie begreift sich als eine solche, die nicht von oben herab, sondern von unten her aufgebaut wird. Mit dieser so entstehenden, speziellen Wissenschaftssprache, der ‚Orthosprache‘, der die Alltagssprache nur als Erläuterung dient, wird die Möglichkeit einer intersubjektiv nachvollziehbaren Wissenschaft und ein Begriff von ‚Wahrheit‘ postuliert, der dem Radikalen Konstruktivismus fremd ist.

„In einem Satz zusammengefasst versucht der Erlanger Konstruktivismus einen begründeten und zirkelfreien Aufbau der Wissenschaftssprachen und damit der Wissenschaften selbst zu leisten, wobei seine wichtigsten Leistungen auf den Gebieten Logik, Mathematik und Protophysik liegen“ (ZITTERBARTH 1991, 79).

Dabei lehnt er sich eng an WITTGENSTEINs im ‚Tractatus logico-philosophicus‘ vorgelegten Versuch der Bestimmung dessen, was gesagt werden kann an: *„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“* (WITTGENSTEIN 2006, 67, Satz 5.6). WITTGENSTEIN (2006) beschreibt damit nicht individuelles Sprachvermögen, sondern die Grenzen dessen, innerhalb denen etwas logisch sagbar ist. Innerhalb dieser nach logischen Gesetzen strukturierten Idealsprache, die

sich auch in der Struktur des Denkens wiederfindet, gilt: „Was sich überhaupt sagen läßt, läßt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, davon muss man schweigen“ (WITTGENSTEIN 2006, 9 und vgl. 85, Satz 7). Die Beschäftigung mit Sprache ist auch besonders in der Form des Radikalen Konstruktivismus VON GLASERSFELDS bedeutsam gewesen (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 89ff und 211 ff.). Eingebettet in diesen größeren Zusammenhang ist Sprache in VON GLASERSFELDS konstruktivistischem Denken das Medium, in dem intersubjektiver Austausch stattfindet. Im Sinne dieses Konstruktivismus kann durch Sprache das Gemeinte nicht im Verhältnis 1:1 übertragen werden, umgekehrt ist das Erfassen des sprachlich Ausgedrückten einer anderen Person nie völlig möglich. Dies wird einsichtig, wenn man sich klar macht, dass beim Aussprechen eines Wortes, z. B. ‚Schnee‘, jeder Mensch, je nach seiner individuellen Eigenart, ein ganzes Bündel an Assoziationen damit verbindet: Positives (Schlittenfahren), Negatives (Behinderungen beim Vorwärtskommen, Schnee schippen), Bedrohliches (Autounfall, Lawinen) oder Emotionales (‚Weiße Weihnacht‘). Niemals wird das, was ein Mensch unter dem Begriff ‚Schnee‘ versteht, einem anderen völlig zu vermitteln sein und niemals wird er verstehen, was jemand anderes mit dem Wort ‚meint‘.

Es bleibt Individuen nur der Weg, über das Gemeinte zu kommunizieren, wobei man allerdings prinzipiell wieder vor dem gleichen Problem der Begrenztheit von Sprache steht. VON GLASERSFELD (1997) betrachtet die Konstruktion über die Bedeutung bestimmter Begriffe mittels sprachlicher Verständigung als gegenseitigen Anpassungsprozess. Die Bedeutungen müssen sich im praktischen Austausch bewähren, ansonsten werden sie neu angepasst. Ein gelingender Kommunikationsprozess ist damit auch eine gegenseitige Bestätigung der gemeinsamen Konstruktion von Begriffen. Bei einer misslingenden Kommunikation ist ein neues Aushandeln notwendig.

"Wenn ich behauptete, ich hätte verstanden, was jemand zu mir sagt, dann heißt es keineswegs, daß ich mir in meinem Kopf ein Begriffsnetz aufgebaut habe, das dem des Sprechers genau gleicht. Es heißt nichts anderes, als daß es mir gelungen ist, in der gegenwärtigen Situation ein Begriffsnetz zu konstruieren, das mit meiner Auffassung von dem Sprecher in eben dieser Situation vereinbar ist und nicht zu Schwierigkeiten führt. Es scheint mir in die Situation zu passen, und meine Reaktion führt nicht zu Reibungen oder Unstimmigkeiten seitens des anderen Sprechers“ (VON GLASERSFELD 1997, 38).

Die Konstruktion ist allerdings kein rein sprachlich vermittelter Prozess. Wie VON GLASERSFELD (1997) verdeutlicht, sind sprachliche Äußerungen auch mit Handlungen verknüpft. Indem der Sprecher die Erfahrung macht, dass mittels sprachlicher Äußerungen Handlungen bei anderen ausgelöst werden können (also deren Konstruktionen anspricht bzw. deren Re-Präsentationen aufruft), lernt er Neues oder Bestätigendes über die Bedeutung des Begriffes und damit einhergehend auch über die Macht von Sprache (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 216). Auch was den Aspekt Sprache betrifft, befindet sich der Ansatz REICHs (2001b) in den Grundlagen in Übereinstimmung mit VON GLASERSFELD (1997), es wird aber die Notwendigkeit einer um eine kulturelle und soziale Dimension erweiterten Sichtweise betont: *„Verständigungen setzen nicht nur im sprachlichen Bereich immer eine Gemeinschaft der sich Verständigenden voraus, indem z. B. Sprache schon vorhanden ist, wenn sie gelernt wird...“* (REICH 2001b, 53). Besonders bedeutsam erscheint auch der Hinweis REICHs (2001b), dass in Verständigungsgemeinschaften sprachlich ‚Wahrheiten‘ konstruiert werden, bei denen der Faktor Macht eine nicht zu vernachlässigende Größe darstellt (vgl. REICH 2001b, 57). Besonders in der Kommunikation und Forschung mit Kindern stellt der Faktor Macht – oder neutraler formuliert – generationales Gefälle, ein methodologisches Problem dar, auf das im folgenden Abschnitt noch gesondert eingegangen wird. Hätte WITTGENSTEIN (2006) seinen Satz *„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“* tatsächlich auf das individuelle Sprachvermögen bezogen, hätte ihm VON GLASERSFELD (1997) sicher nicht widersprochen, aber durch eine nach logischen Gesetzen strukturierte Idealsprache entsteht die Möglichkeit einer Erfassung intersubjektiver Realität, da alle die Gesetze der Logik teilen. Diese Sichtweise WITTGENSTEINs (2006) im Tractatus logico-philosophicus lehnt VON GLASERSFELD (1997) daher ab (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 26). Seine Sicht lässt sich eher mit WITTGENSTEINs (2006) späterem, in den ‚Philosophischen Untersuchungen‘ vorgetragenen Verständnis beschreiben: *„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“* (WITTGENSTEIN 2006, 262, Satz 43; zu den Unterschieden in der Auffassung vgl. VON GLASERSFELD 1997, 218). Während VON GLASERSFELD (1997) WITTGENSTEINs (2006) Auffassung von der Bedeutung als Gebrauch für ein akzeptables Verständnis sprachlicher Interaktionen hält (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 219), fragt ein erweiterter Konstruktivismus in der Sichtweise REICHs (2001a, 2001b, 2004) nach den Hintergründen, die diesen Gebrauch bestimmen.

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass im konstruktivistischen Denken ein neues Verhältnis zur Wirklichkeit postuliert wird, weshalb im Folgenden auf den Aspekt ‚Konstruktivismus und Wahrheit‘ eingegangen wird. Das Verhältnis zur Wirklichkeit hat in erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Hinsicht entscheidende Auswirkungen darauf, was man von der Wirklichkeit wissen kann, bzw. was ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘ im konstruktivistischen Sinn bedeuten. VON GLASERSFELD (1991) verdeutlicht bereits im Titel seines Textes ‚Abschied von der Objektivität‘ (1991), dass die traditionelle Sichtweise, die darin besteht, *„daß wir etwas nur dann ‚Wahrheit‘ nennen dürfen, wenn es mit einer als absolut unabhängig konzipierten, ‚objektiven‘ Wirklichkeit übereinstimmt“* (VON GLASERSFELD 2008, 18), nicht geteilt wird. Jede Wahrheit ist notwendigerweise subjektiv, oder – wie VON GLASERSFELD (1991) einen bekannten Ausspruch des zweiten Mitbegründers des Radikalen Konstruktivismus, des Physikers und Kybernetikers Heinz von FOERSTER zitierend, zusammenfasst: *„Objektivität ist die Illusion, daß Beobachtungen ohne einen Beobachter gemacht werden können“* (VON FOERSTER, zit. n. VON GLASERSFELD 1991, 17). Der Begriff ‚Wahrheit‘ kann demnach immer nur subjektiv sein und hilft nicht weiter bei der Suche nach dem, was erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch als gesichertes Wissen verstanden werden kann. An dieser Stelle wird der zentrale Begriff der ‚Viabilität‘ eingeführt. Es handelt sich um einen Ausdruck VON GLASERSFELDS (1997, z. B. 45, 55, 96 oder 193), der sich mit ‚Passung‘ oder ‚passen‘ übersetzen lässt. *„Sagen wir andererseits von etwas, daß es ‚paßt‘, so bedeutet das nicht mehr und nicht weniger, als daß es den Dienst leistet, den wir uns von ihm erhofften“* (VON GLASERSFELD 2008, 20). Wissen ist demnach etwas, das in Auseinandersetzung mit der Umwelt entsteht und sich jeweils bewähren muss. Dieses Wissen wird dann entweder bestätigt oder infrage gestellt, was in Folge eine Neukonstruktion erforderlich macht. Hier finden sich die bei PIAGET (vgl. MONTADA 1998) beschriebenen Prozesse wieder. Alles, was an Bestand von Wissen in dieser Form der Auseinandersetzung entsteht, was sich bewährt hat, modifiziert wird usw. und es erlaubt, z. B. Vorhersagen über künftige Ereignisse zu treffen, die dann tatsächlich eintreffen, ist nichts, was ein Wissen über die Dinge selbst wäre. Es handelt sich ‚lediglich‘ um Wissen über selbst erstellte Strukturen (unsere Konstruktionen), die es uns erlauben, einen gangbaren Weg durch die uns umgebende Welt zu gehen. Anders gesagt: Es geht nicht um Verstehen, sondern um ‚Verstehen verstehen‘ (VON GLASERSFELD

1997, 230). Das oben gewählte Bild des ‚gangbaren Weges‘ bezieht sich auf ein Beispiel VON GLASERSFELDS, das SIMON (2007) zitiert:

„Ein blinder Wanderer, der den Fluß jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal liefe und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden. (...) In diesem Sinn ‚passt‘ das Netz in den ‚wirklichen‘ Wald, doch die Umwelt, die der blinde Wanderer erlebt, enthält weder Wald noch Bäume, wie ein außenstehender Beobachter sie sehen könnte“ (SIMON 2007, 70).

Wahrheiten können demnach immer nur vorläufig sein. Das gilt für das aktive, seine eigene Wahrheit generierende Subjekt, wie auch für eine, z. B. wissenschaftliche, ‚Verständigungsgemeinschaft‘ (REICH 2001b, 56), die das Wissen über ihren Gegenstand konstruiert.

Kann etwas wie ‚Wissen‘ oder ‚Wahrheit‘ nur vorläufig richtig und niemals endgültig wahr sein, so kann ein ‚Wissen‘ oder eine ‚Wahrheit‘ doch endgültig falsch sein, indem es an der ‚Wirklichkeit‘ scheitert, man kann auch sagen nicht, oder nicht mehr ‚passt‘. Damit steht diese Ansicht in der Nähe des Kritischen Realismus oder Falsifikationismus POPPERS, von dem sich VON GLASERSFELD (1997) insofern unterscheiden möchte, als dass er im Konstruktivismus den Wahrheitsbegriff rein instrumentalistisch versteht und eben deshalb durch den Begriff Viabilität ersetzt, während er bei POPPER ein immer noch zaghaftes Festhalten an einer Form von Wahrheit oder Verifikationismus kritisiert (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 55). In den Ausführungen wird deutlich, dass die Vorstellung, der Konstruktivismus behauptete, es gebe keine Wirklichkeit, nicht zutrifft. Es gibt sie nicht nur, sie kann sogar erfahren werden und hat zudem unmittelbar Einfluss auf unsere Konstruktionen. Dies geschieht immer dann, wenn unsere Konstruktionen scheitern (vgl. VON GLASERSFELD 2008, 37). Allerdings gilt für diese Erfahrungen mit der unsere Konstruktionen behindernden Realität, dass hierbei nichts über die Realität selbst erfahren werden kann, sondern lediglich über die offenbar erfolglosen, d. h. nicht viablen Strukturen in uns selbst (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 193). Dennoch geschieht in diesen Momenten etwas Bedeutungsvolles:

„ ... als Moment, als Bruch, als Riß oder Lücke erscheint hier kurz ein Reales auf, das unsere Begrenztheit von Konstruktionen markiert und unsere Kraft des Konstruktiven als Wirklichkeitserzeugung direkt provoziert. Sehen wir es so, dann vermeiden wir einen Rückfall in ontologische Bestimmungen ohne zu verkennen, daß unsere Wirklichkeitskonstruktionen nicht alles sind, was uns real begegnen kann“ (REICH 2001b, 50).

Zu diesem Thema sei hier noch einmal kurz auf den Ausspruch VON FOERSTERS zurückgekommen: *„Objektivität ist die Illusion, daß Beobachtungen ohne einen Beobachter gemacht werden können“* (VON FOERSTER, zit. n. VON GLASERSFELD 1991, 17). Eine Frage, der man sich auch auf andere Art nähern kann, erinnert sie doch an das bekannte Koan: Wenn in einem Wald ein Baum umfällt und niemand hat es gehört, ist er dann wirklich umgefallen?“ (z.B. gelesen bei stern.de, 2008). Ist der Zusammenhang hier zunächst nur rein assoziativ entstanden, so ergeben sich doch bei näherer Betrachtung Gemeinsamkeiten zwischen Buddhismus und Konstruktivismus (vgl. HAKANSON 2001). Auch der Buddhismus beschäftigt sich mit der Subjektivität der Wahrnehmung. Allerdings sollen durch bestimmte Techniken Wahrheiten oder Gewissheiten erlangt werden. Ein Mittel hierzu sind die Koans. Ein Koan ist eine mit logischen Mitteln nicht lösbare Frage, obwohl sie zunächst den Anschein erweckt. Ein anderes Koan, das den Bereich Wahrnehmung thematisiert ist : *„Wenn du auslöschst Sinn und Ton, was hörst du dann?“* (BERENDT 2000, 28). Es ist gerade das Scheitern am kognitiven Zugang notwendig, um sich einen vom Intellekt unabhängigen Zugang zur (individuellen) Antwort zu eröffnen. Die Sprache, als Mittel des Verstandes ist nur begrenzt geeignet, die Lösung auszudrücken, folglich finden sich, wenn Antworten sprachlich formuliert werden, symbolhafte Beschreibungen. Zum Teil kann die Lösung auch eine Geste sein, z. B. das Einschenken einer Tasse Tee oder das Erlebnis eines Geräusches. (vgl. BERENDT 35, 2000). Hier lässt sich auch noch einmal auf WITTGENSTEIN (2006) verweisen, der zwar die Grenzen dessen beschreiben will, was sich sagen und denken lässt, der aber nicht behauptet, dass es außerhalb dessen (der Logik) nichts gibt. Im Gegenteil: *„Wir fühlen, daß, selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“* (WITTGENSTEIN 2006, 85, Satz 6.52). Diese ‚Lebensprobleme‘, wie WITTGENSTEIN (2006) sie nennt, sind eben nur nicht mit sprachlichen Mitteln ausdrückbar.

Der kleine Exkurs soll zeigen, dass das Konstruieren im Konstruktivismus stark an sprachliches und kognitives Denken gebunden ist. In dem Moment des Scheiterns

der Konstruktionen wird das Vorhandensein von Realität erfahren. In einer philosophischen Konstruktion wie der des Konstruktivismus, kann das Vorhandensein von ‚Außenwelt‘ dann nur mittelbar als Scheitern der Konstruktionen erfasst werden. Die Arbeit mit Koans (und auch Meditation u. ä. Techniken) setzen genau an dieser Stelle an, um Erfahrungen außerhalb des individuellen Selbst zu machen, wobei eine Pointe dieses Vergleichs darin besteht, dass doch letztlich dabei die Einheit von Innen und Außen erfahren werden soll bzw. kann.

Es wird deutlich, dass im konstruktivistischen Denken das, was uns als Subjekt und auch das, was z. B. einer Wissenschaft, als Wissen gilt und konstruiert wird, nicht beliebig ist. REICH (2001b) nennt hierfür folgende zwei Hauptgründe (vgl. REICH 2001b, 56f): Es ist zum einen das Vorhandensein von einer Verständigungsgemeinschaft, die regelt, was innerhalb einer Kultur und darüber hinaus gelten soll. In einer pluralisierten Gesellschaft sollte man im Plural von Verständigungsgemeinschaften sprechen. Zum anderen wird die Viabilität selbst zu einem die Beliebigkeit einschränkenden Faktor, indem sie Wissen in passend und nicht passend sortiert. Wie REICH (2001b) anmerkt, ist die Viabilität zwar einerseits ein die Beliebigkeit einschränkender Faktor, wird aber als solche wieder von Subjekten oder Verständigungsgemeinschaften konstruiert. Hier ist für REICH (2001b) der Punkt der Einführung einer um die kulturelle Dimension erweiterten Auffassung von Konstruktivismus. Der Begriff der ‚Viabilität‘ wird im konstruktivistischen Ansatz REICH (2001b) auf die kulturelle Einbettung der betrachteten Phänomene ausgedehnt. *„Wir behaupten nämlich, daß jede wissenschaftliche Viabilität in eine kulturelle Situation – in ein ‚Inmitten von Lebenswelt‘ – eingebettet ist“* (REICH 2001b, 57). Innerhalb dieser Beschreibung der Lebenswelt, oder konstruktivistisch gesprochen innerhalb ihrer Rekonstruktion, ist es möglich, Viabilität in ihren Bedingtheiten in den Blick zu bekommen, wie etwa Macht, Normen und Werte oder Gewohnheiten. Es handelt sich dabei um Faktoren, die die Konstruktion oder Viabilität jeweils mitbestimmen. Die kulturelle Dimension wird demnach aufgefasst *„als schon erreichte, strukturierte Viabilität, die zu großen Teilen immer schon vor-angenommen ist...“* (REICH 2001b, 58).

In der Diskussion konstruktivistischer Theorien wird häufig formuliert, dass bei einem Vorhandensein individueller Konstruktionen auch alle gleich viel Wert seien, da niemand für sich einen höheren Wahrheitsgehalt als andere beanspruchen könne. Folglich sei jede Art von individueller Ideologie zu tolerieren (z. B. REICH 2001b, 65 und

68, VON GLASERSFELD 1997, 335). Hiermit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Konstruktivismus und Ethik, welches im Folgenden diskutiert werden soll.

Für die Richtung des Radikalen Konstruktivismus positioniert sich VON GLASERSFELD (1997) ganz eindeutig: „*Der Konstruktivismus kann keine Ethik produzieren*“ (VON GLASERSFELD 1997, 335). Nicht einmal der naheliegende Schluss, alle Konstruktionen die Individuen hervorbringen, als gleichberechtigt und gleichwertig zu betrachten, ist abzuleiten. Dies war, als Beliebigkeit, kritisiert, der Ausgangsvorwurf. Aber immerhin ließe sich daraus eine Art Ethik des gegenseitigen Respekts begründen. VON GLASERSFELD (1997) hält dem entgegen, dass auch die Entscheidung, Dinge als gleich zu betrachten, eine Konstruktion sei. In dieser bestimmten Anschauungsweise sind die Dinge dann gleich. Es gibt Anschauungsweisen, in denen sie es nicht sind, denn in der Wirklichkeit, in der Individuen leben, ist nichts so gleich, wie irgendetwas anderes. Dinge als gleich zu betrachten ist ein Entschluss, eine Assimilation. Der Grund dafür liegt darin, dass es uns nützt, also viabel ist, diese Anschauungsweise einer anderen vorzuziehen (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 338). Einzig die Übernahme der Verantwortung für sein Handeln, für seine Konstrukte, die er hervorbringt und das, was er damit bei anderen Individuen auslöst, sieht VON GLASERSFELD (1997) bei jedem Einzelnen. Damit ist immer noch alles möglich, was jeder aus welchen Gründen auch immer verantworten kann. Ethische Maßstäbe lassen sich damit nicht gewinnen und das ist auch nicht VON GLASERSFELDS (1997) Interesse. Er ist der Ansicht, dass keine rationale philosophische Erkenntnistheorie dies leisten könne (VON GLASERSFELD 1997, 335). REICH (2001b) merkt an, dass in dieser Sicht, wie sie VON GLASERSFELD (1997) vorträgt, der Vorwurf der Beliebigkeit tatsächlich nicht zu entkräften ist. Erst in einem um soziale und kulturelle Dimensionen erweiterten Konstruktivismus, der den Subjektivismus und Solipsismus des Radikalen Konstruktivismus überwindet, lassen sich Maßstäbe für individuelles und soziales Handeln finden (vgl. REICH 2001b, 66 und 68). In einem Aufsatz, der sich in erster Linie mit interkulturellen Phänomenen beschäftigt und grundsätzlich mit „*Fragen zur Bestimmung des Fremden im Konstruktivismus*“ (REICH 2002), fragt sich REICH (2002), ob sich der konstruktivistische Ansatz mehr als andere eignet, Fremdheit zu begegnen, ohne einem ethnozentrischen Blick aufzusitzen. Dies soll hier mit aufgenommen werden, denn die Idee einer Konstruktion von Kindheit als ‚das Fremde‘, d. h. dem Zugeständnis einer kulturellen Autonomie von Kindern gegenüber Erwachsenen, hat beim Entstehen ethnografisch ausgerichteter

Zugänge in der Kinderforschung eine wichtige Rolle gespielt (HONIG 1999, 38; LANGE 1999, 65). In der Begegnung mit Fremdheit bzw. fremder Ethnizität definiert REICH (2002) drei unterschiedliche Beobachterperspektiven (das Fremde als kulturelle Ressource, als Interpretation und als Konstrukt), denen er drei Gefahren zuordnet (vgl. im folgenden REICH 2002, 176ff):

Die Ansicht des Fremden als kulturelle Ressource bedeutet den Verbleib in den eigenen unbewussten kulturellen Normen und Werten, die unsere Grundlage zum Verstehen des Fremden bilden. Indem alles darauf bezogen wird, entsteht die Intention, alles damit Verbundene anzueignen, umzuwandeln oder abzulehnen und auszugrenzen. In dieser Perspektive wird das Fremde erst gar nicht als etwas Fremdes verstanden. „*Das Fremde bleibt uns in seiner Fremdheit fremd*“ (REICH 2002 177).

Fremdes als Interpretation bedeutet, dass sich der Beobachter bewusst in einer Position befindet, dem unterschiedliche Perspektiven (das Fremde und das Eigene) gegenüberstehen, die er interpretieren muss. Es erscheint etwas Fremdes, dessen andere Sicht meiner prinzipiell gleichberechtigt ist. Die Gefahr darin besteht, dass die eigene Perspektive als die überlegenere erklärt wird, wie es z. B. in dem Ausdruck *„the west and the rest“* überheblich zum Ausdruck kommt (zit. n. REICH 2002, 185). Eine andere Möglichkeit besteht in der Schaffung einer universellen Sicht, in der die eigene nicht unbedingt die überlegenere sein muss. Dies wird allerdings mit einem Verlust an Konkretheit erkaufte. In beiden Fällen besteht auch die Gefahr, dass das Fremde nur einseitig, innerhalb dieser Muster, wahrgenommen wird.

Fremdes als Konstrukt zu verstehen, also eine konstruktivistische Position einzunehmen, bedeutet von vornherein zuzugeben, dass es ‚die‘ beste Beobachtungsposition nicht gibt, dass jede Position in kulturelle und andere Zusammenhänge eingebettet ist. Jede Beobachtung ist damit vorläufig, jede Verständigung gemeinsame Konstruktion. Diese Haltung *„erzwingt Pluralität, Offenheit und Toleranz von Beobachtern, wenn auch die Sehnsucht nach einer Ordnung in/als bestehen bleiben mag und stets zu dekonstruieren ist“* (REICH 2002, 176).

Damit der letztere Punkt in der Umsetzung seiner Ansprüche gelingt, leitet REICH (2002) eine konstruktivistische Ethik im Blick auf das Fremde ab, an die sich hier angelehnt wird, die aber entsprechend auf Kinder und Kindheit bezogen abgewandelt ist (vgl. REICH 2002, 192f):

- Es ist dafür zu sorgen, dass Kinder ungestört zu ihren eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit gelangen können. Das bedeutet, dass man keine bestimmten Konstruktionen vorschreibt und gegebenenfalls für die erforderlichen Freiräume sorgt, bzw. Hindernisse beseitigt.
- Es werden keine Konstruktionen als übergeordnet erklärt, im Sinne einer ‚besseren Lösung‘, einer Super-Moral oder eines besseren Beobachters, der die Konstruktionen der Kinder als ‚wahrer‘, ‚besser‘ oder ‚unwahrer‘ und ‚falscher‘ be- und ver-urteilt.
- Konstruktivistische Ethik untersucht kritisch die kulturellen und sozialen Bedingungen von individuellen Konstruktionen, z. B. im Falle von Kindheitsforschung die generational bedingte, asymmetrische Beziehung.
- Forderungen nach Offenheit, Toleranz, Zulassen und so weiter, sind als idealtypisch zu verstehen und können nur näherungsweise erfüllt werden. Es ist im Blick zu behalten, was die Annäherung an das Ideal verhindert (z. B. vorgängige Interessen, Macht, Ängste...)
- In einem gesellschaftlichen Sinne bedeuten diese Forderungen ein Einsetzen für demokratische Prozesse, die es ermöglichen, dass Konstruktionen plural bleiben, für alle nachvollziehbar und kritisierbar.
- Das letztere ist keine theoretische Forderung, sondern eine Aufforderung zu praktischem Einsatz. Das bedeutet auch, dass konstruktivistisches Denken an eine Lebenspraxis gebunden bleiben muss, d. h. dass Erkenntnisse in realisierbare Handlungen übersetzt werden können.

2.1.3 Fazit

Der Radikale Konstruktivismus ist eine, in seiner Radikalität aufklärerische Philosophie auf dem Gebiet der Erkenntnis und hinterfragt kritisch die Möglichkeit und Bedingung von Wissenschaft. Diese Richtung führt bei theoretischen Erwägungen zu neuen Einsichten, ist aber m. E., sobald sie auf ein praktisches Forschungsvorhaben wie dieses übertragen werden soll, ein zu enger Rahmen, denn mit der eingangs beschriebenen begrifflichen Klärung LAMNEKs (2005, 47) lässt sich sagen, dass aus dem Radikalen Konstruktivismus als Erkenntnistheorie zwar eine Wissenschaftstheorie abzuleiten ist, deren Allgemeinheitsgrad allerdings zumindest für die hier gewählte Thematik zu abstrakt ist, um die Theorie für den tatsächlichen Forschungsprozess

ausreichend konkretisierbar machen zu können. Eine Erweiterung um lebensweltliche, kulturelle und soziale Dimensionen ist unbedingt geboten. Damit wird auch gerade im Bereich der Pädagogik – wie REICH (2001b) anmerkt - die Möglichkeit einer kritischen Reflexion auf kulturelle und soziale Faktoren ermöglicht, die individuelle Konstruktionen verhindern, manipulieren oder fördern – eine kulturkritische Perspektive, die bei einer Konzentration auf das einzelne Subjekt vernachlässigt zu werden droht (vgl. REICH 2001b, 68). Auch die Betrachtung des Aspekts ‚Sprache‘ hat gezeigt, dass Verständigungsprozesse in ihrem Kontext betrachtet werden müssen, wobei hier auch der Faktor Macht, besonders in der Verständigung zwischen Kindern und Erwachsenen, berücksichtigt werden muss. Im nächsten Abschnitt (2.2) zum Thema Kindheitsforschung soll verdeutlicht werden, wie gerade das Verhältnis zu- und das Verständnis von Kindheit kultureller Bedingtheit unterliegt. ‚Kindheit‘ wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich definiert und die Konstruktionen des Phänomens ‚Kindheit‘ auf der kulturellen Ebene bilden den Hintergrund der jeweiligen individuellen Konstruktionen. Noch deutlicher wird dies in der hier speziell behandelten Thematik ‚Selbstkonzepte‘. Ein Radikaler Konstruktivismus kann die Konstruktionen der Kinder über ihr Selbst als Konstruktionen verstehen, aber nicht im Kontext ihres Geworden-Seins und ihrer (institutionellen, intersubjektiven usw.) Bedingtheit sehen. Eine Beschäftigung mit dem Thema ‚Selbstkonzepte‘ macht m. E. überhaupt nur Sinn, wenn die subjektiven Konstruktionen in ihren lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Zusammenhang gestellt werden, wenn also die sozialen und kulturellen Hintergründe mit einbezogen werden. Dann ist ein Mehr an Erkenntnis möglich; man kann auch sagen, die Perspektive der Passung, der Viabilität, wird um soziale und kulturelle Kontexte erweitert (vgl. REICH 2001b, 61).

2.2 Kindheitsforschung – Ausgewählte Aspekte zu methodischen Fragen

2.2.1 Ein praktischer Einstieg: ‚Könnenwollen‘ zwischen ‚Kälberdreck‘ und Partizipation

Am Beispiel des aktuellen Themas ‚Partizipation von Kindern‘ als Einstieg in das Thema Kindheitsforschung sollen in anschaulicher und praktischer Form Perspektiven deutlich werden, die im Weiteren ausgeführt werden.

„*Könnenwollen öss Kälberdreck, wän en düd, dän (der) öss e Geck*“ (zit. n. WANDER 2007, Sp. 1332). Ein Sprichwort, das einigen heute noch bekannt vorkommt: Kinderwille ist Kälberdreck und wer sich danach richtet, der ist selbst nicht ernst zu nehmen. Diese Sichtweise hat sich heute so weit geändert, dass die Erfassung des ‚Könnenwollen‘ heute vom ‚Kälberdreck‘ zum Recht auf Beteiligung unter dem Stichwort ‚Partizipation‘ in Gesetzen und Verordnungen verankert ist. Im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG) heißt es in § 8 (1):

„Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte (...) hinzuweisen.“

Und in § 11 (1):

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftskritischer Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an kommunaler Planung ist seit 1996 in Schleswig-Holstein in der Gemeindeordnung unter §47f (1) vorgeschrieben:

„Die Gemeinde muss bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen. Hierzu muss die Gemeinde [...] geeignete Verfahren entwickeln.“

In einer Broschüre des Ministeriums gibt es Hinweise darauf, was bedacht werden muss, um den Kinderwillen, bzw. die spezielle Sicht der Kinder zum Vorschein zu bringen:

„Erwachsene sind für die Gestaltung der Beteiligungsmöglichkeiten verantwortlich. Nur wenn Erwachsene bereit sind, Kindern und Jugendlichen als Partnern zu begegnen, sind Beteiligungsprojekte möglich“ (AKTION SCHLESWIG-HOLSTEIN – LAND FÜR KINDER 2002, 11).

Erwachsene müssen

„[...] sich auf offene Prozesse einlassen [...] Teile ihrer Macht abgeben [...] und doch die Verantwortung behalten“ (AKTION SCHLESWIG-HOLSTEIN – LAND FÜR KINDER 2002, 11).

Die Beteiligung

„[...] darf Kinder und Jugendliche aber nicht vereinnahmen! Kinder und Jugendliche wollen selbst bestimmen, zu welchen Themen sie sich einmischen. Das sind vielleicht nicht immer die Themen, die Erwachsene für bedeutsam halten. Auch wenn Erwachsene dauerhafte Lösungen suchen: Kinder und Jugendliche planen vor allem in der Gegenwart. Erwachsene sollten von Kindern und Jugendlichen keine langfristigen „Lösungen“ erwarten. Die Anpassung der Planungen an die sich verändernden Bedürfnisse bleibt Aufgabe von Erwachsenen“ (AKTION SCHLESWIG-HOLSTEIN – LAND FÜR KINDER 2002, 18).

Das Thema Partizipation und Beteiligung von Kindern am Gemeinwesen ist nicht das eigentliche Thema dieser Studie und kann hier nicht weiter vertieft werden. Die vorgenannten Beispiele dienen dazu, prinzipielle Fragen der Erfassung kindlicher Wirklichkeit deutlich zu machen:

- Es wird unterstellt, dass Menschen in der Lebensphase ‚Kind‘ (oder ‚Jugendlicher‘) erstens bereits in der Lage sind, eine individuell eigene Sicht auf Phänomene zu entwickeln (auch z. B. sehr junge Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter) und dass diese zweitens - als Lebensphase betrachtet - eine von den Menschen in der Lebensphase ‚Erwachsener‘ verschiedene ist.
- Es wird deutlich, dass sich der Erwachsene eines hierarchischen Gefälles in der Beziehung bewusst sein muss.
- Die Intentionen der Erwachsenen an Partizipation können interessegeleitet sein.
- Die Haltung gegenüber den Kindern ist mitentscheidend für die Qualität der hervorgebrachten Ergebnisse.
- Kinder sind auf einer entwicklungspsychologischen Stufe, die im Forschungsprozess der Erfassung kindlicher Wirklichkeit berücksichtigt werden muss.

Für eine wissenschaftliche Kindheitsforschung stellt sich die Frage, in welcher Weise nun die kindliche Perspektive zu erfassen ist. Für eine erste Antwort sei noch einmal auf MEY (2005) verwiesen: „*Prinzipiell können im Rahmen entwicklungspsychologischer Studien, wie generell in der Disziplin übergreifenden Kindheitsforschung nahezu alle (sozialwissenschaftlichen) Methoden zum Einsatz kommen.*“ (MEY 2005, 153). Dies soll nicht als Aufforderung zu einer kritiklosen Übernahme der Methoden in die Kindheitsforschung missverstanden werden. Es gilt, den Umstand ‚Kind‘ zu berücksichtigen und – auch dem jeweiligen Untersuchungsphänomen – entsprechend zu verändern und anzupassen (vgl. MEY 2005,154).

Aus erkenntnistheoretischer Sicht stellt sich die viel grundsätzlichere Frage, inwieweit das ‚wirkliche‘ Erfassen der kindlichen Perspektive überhaupt möglich ist. In einer Ergänzung des ‚Schlachtrufes‘ der Kinderforschung drückt MEY (2001) es pointiert so aus: „*Den Kindern eine Stimme geben – Aber können wir sie hören?*“ (MEY 2001)

2.2.2 Bilder von Kindern und Kindheit

Dass Kinder die Welt mit ‚Kinderaugen‘ sehen, bedingt die Annahme einer speziellen Sichtweise von Kindern. Dabei handelt es sich um eine Konstruktion von ‚Kindheit‘ durch Erwachsene, der eine Annahme von einer durch den Entwicklungsstand bedingten grundsätzlich anderen Sicht auf die Welt vorangeht. Gleichwohl erheben Befragungen, Gruppendiskussionen in kommunalen ‚Kinderparlamenten‘ usw. den Anspruch, wenn nicht gleich selbst „*die Welt ‚mit den Augen der Kinder‘ wahrzunehmen*“ (Honig 1999, 37), so doch, diese Kindersicht hervorbringen zu können, auf dass sie in irgendeiner Form in die Entscheidung Erwachsener einbezogen werden kann. Bevor also einige praktische Implikationen der Forschung mit Kindern zur Sprache kommen, soll im Folgenden grundsätzlicher auf forschungsmethodische Fragen eingegangen werden.

Das Interesse an dem, was Kinder zu sagen haben und das „*Bedürfnis, Kinder zu verstehen*“ (FLITNER, 1984) ist zum einen einer Entwicklung unterworfen und zum anderen interessegeleitet. Beides hängt miteinander zusammen. Das Kind im Mittelalter kam als solches kaum vor. Hatte es die ersten Jahre erst einmal überstanden, wurde es Teil der Erwachsenenwelt. Das heißt nicht, dass es dort nicht gehütet, gepflegt und geliebt wurde, aber es existierte keine bewusste Wahrnehmung von Kindheit als einer Lebensphase, die sich von der der Erwachsenen prinzipiell unterscheidet.

det (vgl. ARIES, 1990, 209). Mit dem ausgehenden Mittelalter wurde das Kind – zunächst nur in den entsprechend höheren Ständen – als solches erstmals wahrgenommen. Dies jedoch weniger in seiner Eigenständigkeit, sondern in seiner Rolle für die Erwachsenen. Es wird mit Empfindungen belegt, die mit der Wahrnehmung als niedlich und drollig einhergehen. Es ist Quelle der Erheiterung und Gegenstand des ‚Hätschelns‘; „*kleine Äffchen zum Zeitvertreib*“, wie ARIES (1990) MONTAIGNE zitiert, der dies kritisch anmerkt (ARIES 1990, 212). Auch noch zu diesem Zeitpunkt kann gelten, was FLITNER (1984) feststellt, nämlich dass für die früheren Generationen das Verstehen von Kindern kein ‚Problem‘ im heutigen Sinne darstellte, da fast alles das, worüber man sich in dem Zusammenhang, in dem Erwachsene und Kinder sich zu verständigen hatten, bereits vorentschieden war (FLITNER 1984, 123).

Ein gewissermaßen entwicklungspsychologisch motiviertes Interesse an Kindern beginnt Ende des 16./Anfang des 17. Jahrhunderts stärker zu werden. Eine besondere Rolle in dieser und der sich anschließenden Phase spielt ROUSSEAU's ‚Emile‘, erschienen im Jahr 1762. Als ideengeschichtlichen Meilenstein kann dieser sicher bezeichnet werden, wenn es auch nicht, wie FLITNER (1984) sagt, ‚der‘ Beginn der Wahrnehmung einer spezifisch kindlichen Weise des Mensch-Seins darstellt (FLITNER, 1984, 124). Am Beispiel Emiles weist REICH (1998) aus konstruktivistischer Sicht darauf hin, dass es sich um eine der ersten Konstruktionen von einer eigenständigen Kindheit handelt, diese sei aber eine fiktive. Emiles Kindheit ist keine reale Kindheit, sondern eine ideale. Damit ist dies auch der Beginn der Übertragung naturalistischer Idealisierungen seitens der Erwachsenen auf Kinder. Andererseits weist REICH (1998) auf den Umstand hin, dass eine idealisierende und naturalistische Denkweise die Entwicklung pädagogischen Denkens über Kindheit mehr befördert habe, als etwa nicht-fiktionale Berichte über reale Kindheiten:

„Mit anderen Worten: Hätte Rousseau empirisch oder theoretisch, wie es heute soziologische oder psychologische Untersuchungen vormachen, Kindheit analysiert, dann wäre es nicht durch ihn zur reformpädagogischen Bewegung und zu einem neuen pädagogischen Praxisverständnis über Kindheit gekommen“ (REICH 1998, 12).

Allgemein für diese Epoche gesprochen, sind es die Vertreter von Gesetz, Kirche und Wissenschaft, bei denen Kindheit erstmals als eigenständige Entwicklungsphase in den Blickpunkt gerät. Diese muss aus sich selbst heraus verstanden werden, um die Erziehungsmethoden besser anpassen zu können. Die Intention, sich mit Kind-

heit zu beschäftigen, ist also aus erzieherischem Interesse motiviert: „ *Denn darum handelt es sich stets: aus Kindern sollen ehrbare, rechtschaffene Menschen, vernünftige Menschen werden*“ (ARIES 1990, 217). Auch wenn sich ab dem 19. Jahrhundert die Sicht des Kindes als educandus, das seine Eigenart aus seiner Bildbarkeit allmählich bis heute zu einer „*Person aus eigenem Recht*“ entwickelt (HONIG, LANGE und LEU 1999, 16), so ist diese Person doch nicht vor, womöglich gut gemeinten, Übergriffen sicher. In diesem Zusammenhang von Übergriffen zu sprechen erscheint nicht übertrieben. HÜLST (2000) spricht im Kontext von Forschungen zum Zwecke der Erhebung kindlicher Sichtweisen von Austauschbeziehungen ‚Interesse gegen Sinn‘, bei denen auch der Faktor ‚Macht‘ eine Rolle spielt (HÜLST 2000, 48) und an anderer Stelle auch von „*symbolischer Gewalt*“ (HÜLST 2000, 50). In diesen gesellschaftskritischen Zusammenhang, wenn auch über den Kontext der vorliegenden Untersuchung hinausweisend, lässt sich die Feststellung LANGEs (1999) einordnen, der betont: „*Die Kindheit der Moderne ist daher nicht lediglich ein Problem des methodisch kontrollierten Fremd-Verstehens, sondern ein Problem der moralischen Ökonomie der Generationenverhältnisse*“ (LANGE 1999, 50). In der Entdeckung der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit des Kindes sieht denn auch FLITNER (1984) ein zweiseitiges Schwert: Einerseits ist es die Entdeckung der Eigenart des Kindes und trägt dazu bei, Kinder besser zu verstehen, andererseits ist dies auch der Beginn einer ‚Vergegenständlichung‘ des Kindes: „*Das ‚Verstehen‘ des Kindes, wenn wir es denn überhaupt so nennen dürfen wird hier in den Dienst des Lenkens, des listigen Führens und der technischen Bearbeitung des Kindes genommen*“ (FLITNER 1984, 125).

Als Gegenbewegung wiederum hierauf, genauer gesagt der zunehmenden Vergesellschaftung von Kindern, konstatiert FLITNER (1984) für das ausgehende 19. Jahrhundert das Entstehen der ‚Pädagogischen Bewegung‘, die verstärkt ab dem Ersten Weltkrieg in der sich bildenden Entwicklungspsychologie, der ‚Wiener Kinderpsychologie‘ (K. & Ch. Bühler, Hetzer, Lazarsfeld), den Forschungen von C.& W. Stern, der reformpädagogischen Bewegung usw., die tatsächlichen kindlichen Lebensäußerungen in den Mittelpunkt stellte (FLITNER 1984, 125).

Für die heutige Zeit ist ein großes Spektrum an Kindheitsbildern festzustellen, dem eine einheitliche Charakteristik so ohne Weiteres nicht zuzuordnen ist, wie REICH (1998) feststellt, was allerdings angesichts der tatsächlichen Vielfalt in der sich

‚Kindheit‘ zeigt, kein Mangel sei (REICH 1998, 7). Das Interesse an der speziellen Perspektive des Kindes setzt ein Verständnis von Kindheit voraus, das die Sichtweise vom Kind als ‚Defizitwesen‘, als Person im Zustand des ‚Noch-nicht‘ überwindet und es als ‚Person aus eigenem Recht‘ konstituiert (vgl. HONIG 1999,33).

„Die Differenz von Kindheit und Erwachsenenheit anzuerkennen, bedeutet freilich nicht schon, die Kindheit zu kennen.“ (HONIG 1999, 34)

Dass Kinder ‚Personen aus eigenem Recht‘ im Sinne HONIGs (1999) sind, ist heute unstrittig, allerdings lassen sich verschiedene Ansätze ausmachen, diese Eigenwirklichkeit zu verstehen. HONIG (1999) fasst diese Versuche unter dem Begriff der Perspektivität zusammen, die er wie folgt versteht: *„...faktisch ist von der ‚Perspektive des Kindes‘ meist empirisch und psychologisch im Sinne einer für Kinder charakteristischen spezifisch gerichteten individuellen Wahrnehmung, eines Blickwinkels, einer Sichtweise oder eines Standpunktes die Rede, soll also die Struktur eines kindspezifischen Motivations- und Wahrnehmungszusammenhangs ausdrücken“* (HONIG 1999, 35). HONIG (1999) weist auch auf die ursprüngliche Wortherkunft aus dem Bereich der Geometrie hin, wo der Perspektivbegriff eine auf einen oder mehrere Fluchtpunkte bezogene Ordnung des Raumes beschreibt. So gesehen kann HONIG (1999) für den Begriff ‚Perspektive‘ in einem, unter konstruktivistischen Gesichtspunkten bedeutsamen Zusammenhang, sagen: *„Eine Perspektive stellt also Zusammenhänge her, indem sie sie überschreitet; in diesem Sinne bildet Perspektivität also keine Wirklichkeit ab, sondern stellt sie her“* (HONIG 1999, 35).

Vier solcher in diesem Sinne verstandener Konstruktionen von Perspektivität stellt HONIG (1999) dar, die an dieser Stelle nur kurz genannt seien (vgl. für das Folgende ausführlicher HONIG 1999, 34ff):

- Eine Sichtweise ‚mit den Augen der Kinder‘ führt HONIG (1999) geschichtlich auf ROUSSEAU und die Reformpädagogik zurück mit ihrer konsequenten Betonung des Kindes als ‚Seiendes‘ und einer teilweise idealisierenden Betonung des Eigenwertes, wobei andererseits gesellschaftliche, generationale oder geschlechtliche Zusammenhänge aus dem Blick geraten.
- Eine aus der ethnografischen Forschung hervorgehende Sichtweise des Kindes als ‚Fremder‘ stellt das Vorhandensein verschiedener Bilder von Kindheit innerhalb einer Gesellschaft fest. Diese bilden die Grundlage (für Erwachsene) zur Er-

fassung von kindlicher Perspektive. Damit ist die kindliche Perspektive *„ein Entwurf Erwachsener, mittels dessen diese sich über die Eigenwelt der Kinder verständigen“* (HONIG 1999, 38). Kommt es dazu, dass diese Bilder durch Äußerungen und Handlungen der tatsächlich vorhandenen Kinder gestört oder irritiert werden, werden Erfahrungen gemacht, in denen kindliche Wirklichkeit und Bildungsprozesse in ihrer Selbstreferentialität erscheinen.

- Im Verständnis des Symbolischen Interaktionismus (MEAD 2008) lässt sich der Begriff der Perspektive unter zwei Gesichtspunkten verstehen: Auf der subjektbezogenen Seite ist Perspektive eine identitätsfördernde und –stiftende Instanz, auf der sozialen Ebene koordiniert sie das Handeln. Da es sich nicht um einen speziellen Ansatz der Kindheitsforschung handelt, gibt es auch keine ‚Sonderrolle‘ für Kinder, sie erscheinen als soziale Akteure, wie andere auch. Allerdings lässt sich mit diesem Ansatz *„das Modell des einsam lernenden Kindes“* (HONIG 1999, 40) überwinden und in Generationen- und Kulturverhältnisse einbetten. Das Konzept der Perspektivität ist an Sprachkompetenz gebunden, *„insofern kann sich die eingangs erhobene Forderung, Kindern eine Stimme zu geben, auf Mead stützen“* (HONIG 199, 41).
- Der letzte von HONIG (1999) referierte Ansatz bezieht sich auf ein soziologisch motiviertes Verständnis von Kindheit, welches deren ‚Standpunkt‘ innerhalb der Gesellschaft zu bestimmen sucht. Dabei erscheinen, wie in der feministischen Forschung auf Geschlechterverhältnisse bereits festgestellt, auch in generationaler Sicht, die Teilhabeverhältnisse an kulturellen und materiellen Verhältnissen in einer bestimmten Ordnung zu stehen. Kinder, die an einem speziellen Standpunkt innerhalb der Gesellschaft positioniert sind, haben durch ihre spezielle Position auch eine spezielle Perspektive, die sich von den Standpunkten anderer, der Erwachsenen, qualitativ unterscheidet. Das generationale Verhältnis wird als Machtgefälle gesehen. *„Eine Forschung ‚vom Standpunkt der Kinder aus‘ versteht sich als Beitrag zur Verringerung der Machtunterschiede zwischen den sozialen Kategorien der Erwachsenen und der Kinder, sie ist ein Gleichheitsprojekt“* (HONIG 1999, 43).

Mit der Bestimmung eines Standpunkts ist noch nicht die spezielle Sichtweise der Kinder auf ihre Verhältnisse erhoben. Darüber hinaus besteht m. E. in der Entschei-

derung, generationale Verhältnisse in wesentlichem Maße als Machtgefälle zu beschreiben, die Gefahr, in eine Art ‚advokatorische Ethik‘ zurückzufallen, in denen Erwachsene entscheiden, wo Machtverhältnisse bestehen und geändert werden sollen, bzw. darüber entscheiden, zu welcher Form von Gleichheit Kinder hin geführt oder befreit werden sollen. Diese Kritik gilt für den gesellschaftlichen Zusammenhang. Für den Forschungszusammenhang wird die letztere von HONIG (1999) vorgestellte Sichtweise unter dem Aspekt ‚Macht‘ bzw. neutraler formuliert ‚Generationalität‘ oder ‚generationales Gefälle‘ im Folgenden immer wieder aufgegriffen und in ihrer Bedeutung für den Forschungszusammenhang reflektiert werden. Tatsächlich erscheint das Interesse an Kindern in den meisten Fällen nicht um ihrer selbst willen. Betrachtet man den Einstieg in diesen Abschnitt zum Thema Beteiligung von Kindern an den sie betreffenden Angelegenheiten, so ist auch diese Beteiligung ein interessegeleitetes Handeln Erwachsener. Als ‚Kinderstube der Demokratie‘ verstanden, soll dieses Handeln dazu beitragen, das System Demokratie zu stärken, bzw. Kinder dazu erziehen, dies ihrerseits zu tun. Auch wenn im günstigsten Fall erreicht würde, die ‚wirklichen‘ Interessen der Kinder hervor zu bringen, handelte es sich dennoch um interessegeleitetes Handeln, das nicht nur im Hintergrund eine Rolle spielt.

Neben der methodologisch motivierten Frage ‚Können wir sie hören?‘ ist aufgrund der hierarchisch und von Interessen geprägten Beziehung auch die Frage zu stellen ‚Wollen wir sie hören?‘. Es ist daher notwendig, sich über die eigenen Interessen und Grenzen Klarheit zu verschaffen, um nicht dem Versuch zu erliegen, gewissermaßen ‚in die Haut der Kinder‘ zu schlüpfen, um von dort aus stellvertretend die Welt für sie zu deuten. Für den Kontext einer Forschungsarbeit kann dies z. B. bedeuten, nicht zu sehr mit Vorannahmen an die Erfassung der kindlichen Sichtweise heranzugehen, sondern offen zu bleiben, was immer die Kinder dem Forscher an Sichtweise vermitteln, selbst wenn es nicht verstanden wird, oder ‚unlogisch‘ erscheint, weil es nicht zum Zusammenhang oder anderen Aussagen der Kinder ‚passt‘.

Einerseits darf in der Diskussion nicht vergessen werden, dass Empathie im Forschungsprozess mit Kindern eine entscheidende Rolle spielt. Der Erwachsene muss in der Lage sein, von erwachsenenzentriertem Kommunikationsverhalten und -erwartungen Abstand zu nehmen und Einfühlungsvermögen entwickeln bzw. als Erfahrung schon mitbringen, wie HÜLST (2000) fordert (HÜLST 2000, 46f und 50f). Andererseits ist es gerade die Erfahrung, dass sich kindliche Äußerungen häufig un-

eindeutig darstellen und in verschiedener Hinsicht verstanden werden können, die sie besonders dafür anfällig machen, dass Erwachsene sie sich in ihrem Sinne ‚zu eigen‘ machen (vgl. MEY 2001, (1)).

Die Vorstellung über eine Erhöhung des Einfühlungsvermögens zu ‚wahreren‘ Einsichten gelangen zu können, ist forschungsmethodologisch ein Trugschluss, wie HONIG, LANGE und LEU (1999) feststellen. Gesetzt den Fall, ausreichendes Einfühlungsvermögen sei vorhanden, so ist es dennoch nicht hinreichend, denn: *„Die Bezogenheit ist in ein Verhältnis der Asymmetrie eingebettet, das sich durch Empathie allein nicht aufheben lässt“* (HONIG/LANGE/LEU 1999, 21).

2.2.3 Konstruktivistische Perspektiven in der Kindheitsforschung

Mit dem Begriff ‚Bezogenheit‘ als kennzeichnendem Merkmal der Forschungssituation der mit obigem Zitat eingeführt wurde, machen HONIG, LANGE und LEU (1999) deutlich, dass im Forschungsprozess erwachsene Forschende und das Kind untrennbar verbunden sind, wobei für die Autoren das Verhältnis vor allen anderen Merkmalen von Asymmetrie und generationaler Prägung gekennzeichnet ist. Es ist daher nicht möglich, ‚die‘ Eigenwirklichkeit des Kindes zum Vorschein zu bringen. Die Forderung ‚die Perspektive von Kindern‘ zu erfassen ist sogar, wie HONIG (1999) feststellt, ein Haupthindernis dafür, überhaupt etwas Neues über Kindheit zu erfahren (HONIG 1999, 46). HONIG, LANGE und LEU (1999) stellen fest, *„dass es kein methodisches Verfahren gibt, das der Perspektive von Kindern mehr oder weniger ‚nahe‘ kommt; es gibt vielmehr nur unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit des Kinder, die auch nie nur eine Wirklichkeit der Kinder allein, sondern immer ein in-der-Welt-Sein der Kinder, also eine bezogene Wirklichkeit ist“* (HONIG, LANGE und LEU 1999, 22). Im Begriff des In-der-Welt-Seins klingt an, dass auch die konkreten Umweltbedingungen unter denen sich Kindheit ereignet und die gesellschaftlichen Einflussfaktoren mitbedacht werden müssen.

Die Auffassung, dass Phänomene wie z. B. in diesem Fall ‚Kindheit‘ nicht in erster Linie im individuellen Bewusstsein, sondern Konstrukte im sozialen Raum darstellen, ist nach LANGE (1999) die heute am meisten rezipierte Form einer philosophischen Richtung, die als ‚Konstruktivismus‘ unterschiedliche Ausprägungen erfahren kann, vom ‚radikalen‘ zum ‚sozialen‘ Konstruktivismus (LANGE 1999, 60), wie im vorangehenden Abschnitt dargestellt. Wenn LANGE (1999) feststellt: *„Analytisch-systematisch betrachtet kann man die konstruktivistische Denkweise als Basis der*

neuen Kindheitsforschung bezeichnen“ (LANGE 1999, 61), dann lässt sich anhand des oben beschriebenen Spektrums hinzufügen, dass damit – zumindest für die Beiträge im Herausgeberband von HONIG, LANGE und LEU (1999) – die Ansätze des Sozialen und Kulturalistischen Konstruktivismus gemeint sind.

REICH (2005), der sich – wie dargestellt - dem ‚Interaktionistischen Konstruktivismus‘ (einer Richtung innerhalb des Sozialen und kulturalistischen Konstruktivismus) zuordnet (REICH 2005, 251) bestreitet jegliche Möglichkeit, direktes Wissen über Kindheit zu erlangen. Die ‚Wahrheit‘ ist immer konstruiert und ein Zugang zum Kind-Sein nicht möglich. Dazu zählt nicht nur der Zugang zu Kindern allgemein, sondern auch der Zugang zur eigenen Kindheit. Auch dieser ist ‚konstruiert‘ von einer Person, die ihre Kindheit stets ‚wirklich‘ vor Augen hat (Kindheit als Rekonstruktion), die zugibt, dass es sich bei diesen Erinnerungen um konstruierte Wirklichkeit handelt (Kindheit als Konstruktion) und die noch dazu die Erfahrung macht, dass aus anderen Perspektiven heraus diese eigenen Konstruktionen hinterfragt, ergänzt und modifiziert werden können (Kindheit als Dekonstruktion) (vgl. REICH 2005, 251). Eine Auffassung, die behauptet erfahren zu können, was Kindheit und was das Kind ‚wirklich‘ ist, d. h. eine naturalistische Sicht, enthält die implizite Gefahr, die jeweilige Ausgangsthese als normativ zu setzen und damit darüber hinaus gehende Erkenntnisfortschritte zu verhindern. Das Kind in seiner Vielfältigkeit wird immer dann aus den Augen verloren, wo es nicht in das Ideal des vorkonstruierten Rahmens passt (REICH 1998, 7). In dem Zusammenhang wird auch deutlich, dass die Strategie ‚den Kindern eine Stimme geben‘ nicht zu ‚wahren‘ Einsichten führt, in das, was das Kind ‚wirklich‘ denkt, sondern die Kinder bringen in diesem Prozess ebenso Konstruktionen ihrer eigenen Wirklichkeit hervor. Dennoch ist genau das die Aufgabe der Erwachsenen bzw. einer sich als konstruktivistisch verstehenden Pädagogik, wie REICH (2005) aus seinen Betrachtungen ableitet, nämlich eine naive naturalistische Position aufzugeben, die versucht das ‚wahre‘ Wesen des Kindes zu erfassen, sondern stattdessen den Kindern die Konstruktion *ihrer* Wirklichkeit zu ermöglichen, dafür Räume zu schaffen, sowie Widerstände und Begrenzungen dagegen zurück zu drängen (REICH 2005, 258). Der tendenziellen ‚Sehnsucht nach einer naturalisierten Grundanthropologie des Kindes‘ (REICH 2005, 256) soll nicht nachgegeben werden, Kindheit nicht naturalisiert und idealistisch interpretiert werden. Stattdessen rückt, so wie bei HONIG, LANGE und LEU (1999), mit dem Begriff ‚Bezogenheit‘ eine Auffassung in den Mittelpunkt, die Kindheit in ihren sozial-kulturellen Bezügen als Phäno-

men der Lebenswelt konstituiert. Mit Verweis auf systemisch orientierte Familientherapien macht REICH (2005) klar, dass das Kind immer nur als Teil eines komplexen (Beziehungs-) Zusammenhangs verstanden werden kann.

„Oder um es anders auszudrücken: Kindheit ist kein objektives empirisches Beobachtkriterium, sondern ein kommunikatives Verhandlungskonstrukt, das am Beispiel familientherapeutischer Untersuchungen stets zeigt, dass die Verhandlung in den Familien nachhaltig die Wahrnehmung des anderen erst konstruiert und dadurch festlegt“ (REICH 2005, 257).

Es bleibt die Frage bestehen, wie bei aller unauflösbarer Bezogenheit und nicht überbrückbarer Differenz das Wissen denn nun aussehen kann, das im Forschungsprozess über die kindliche Perspektive gewonnen werden kann.

HONIG (1999) fasst mehrere Ansätze zur Erfassung der kindlichen Perspektivität und der Anschauung von Kindheit zusammen (HONIG 1999, 35ff), um dann zu dem Ergebnis zu kommen, dass das methodologische Problem der Erfassung der kindlichen Perspektivität nur gelöst werden kann, wenn es gelänge, die Vorstellung ‚Kindheit‘ in der Art und Weise wie sie als soziale Tatsache hervorgebracht wird, näher zu beschreiben (vgl. HONIG 1999, 45). Dies ist gegenwärtig nicht der Fall, es ist jedoch HONIGs (1999) Überzeugung, dass in der Diskussion um ‚Kindheit‘ und die Erfassung der kindlichen Perspektivität, der Begriff der ‚generationalen Ordnung‘, eine zentrale Rolle spielt (HONIG 1999, 45). Damit wird deutlich, wie die an dieser Stelle abstrakte Antwort auf die Frage nach der Art des Wissens aussieht, wobei der Begriff der Bezogenheit wieder aufgenommen wird: Die untrennbare Bezogenheit macht deutlich, dass das, was als ‚Perspektive des Kindes‘ erhoben wird, im besten Fall – und damit lässt sich die Ansicht der Herausgeber HONIG, LANGE und LEU (1999) in ihrem Band zusammenfassen – eine reflektierte Perspektive ist, die ihre generationale Bedingtheit hinterfragt und sich im Wortsinne als inter-subjektive Wirklichkeit versteht.

FUHS (1999) macht deutlich, was es in der Forschungspraxis heißt, der abstrakten Forderung nach Reflexion der generationalen Bedingtheit nach zu kommen. Neben einer Bewusstwerdung der eigenen Vorstellungen von Kindheit stellt er insbesondere die konkrete Forschungssituation in den Mittelpunkt, deren Ausgestaltung entscheidend für die Qualität des Ergebnisses ist. Beispielhaft wird in dieser Arbeit die kon-

krete Ausgestaltung der Interviewsituation näher betrachtet und beschrieben (vgl. Kapitel 5.5.2).

Exkurs: Kinderbilder

Nach dem Abschnitt ‚Bilder von Kindern und Kindheit‘ soll hier zur Ergänzung ein Exkurs zum Thema ‚Kinderbilder‘ eingefügt werden, der sich zunächst nicht mit abstrakten, historisch und sozial bedingten Konstruktionen von Kindern und Kindheit beschäftigt, sondern ganz konkret und tatsächlich mit Kinderbildern. Am Ende wird das Thema allerdings wieder vom Konstruktivismus ‚eingeholt‘.

In regelmäßigen Abständen, etwa halbjährlich, wurden die in dieser Arbeit befragten Kinder mit der Aufforderung ‚Male einen Mensch, so gut Du kannst‘ gebeten, die Zeichnung eines Menschen anzufertigen. Diese Erhebung nimmt im Kontext dieser Studie eine gewisse Sonderrolle ein. Die Bilder fließen nicht in direkter Form in die Auswertung mit ein, sondern sind im Auswertungsteil abgebildet und ‚illustrieren‘ diesen. Der Begriff ‚Illustration‘ ist bewusst in Anführungszeichen gesetzt. Wie dies zu verstehen ist, soll im Folgenden erklärt werden.

Kinderzeichnungen haben eine eigene Faszination auf Diagnostiker ausgeübt, scheinen sie doch einen Zugang zur kindlichen Perspektive zu eröffnen, der auf verbaler oder Beobachtungsebene so nicht erschlossen werden kann. Dazu gehört wohl auch, dass ein tatsächliches ‚Produkt‘ vorliegt, dass in Ruhe analysiert werden kann. Solche Zeichnungen sind naturgemäß einer breiten Spanne von Interpretationen zugänglich, und so hat es in der Folge Versuche gegeben eine Standardisierung zu erreichen, die sich in den Instruktionen oder der Interpretation widerspiegeln kann. Die Aufforderung eine Menschzeichnung anzufertigen, gehört zu den klassischen Verfahren. Die so entstandene Menschzeichnung ist wiederum verschiedenen Interpretationen zugänglich.

Der ‚Mann-Zeichen-Test (MZT) nach ZILER, veröffentlicht 1950 (vgl. BRO-SAT/TÖTEMEYER 2007) gehört zu den bekanntesten. SCHUSTER (2000, 116) ist skeptisch, dass dieser Test wie ursprünglich von ZILER geplant, als Intelligenzmaß einsetzbar ist und empfiehlt allenfalls eine Verbindung mit anderen Verfahren. Auch die Bearbeiterinnen des MZT weisen selbst mehrfach darauf hin, dass der MZT seiner ursprünglichen Intention der Intelligenzmessung nicht gerecht wird. Sehr wohl

lassen sich Aspekte daran erkennen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung sind:

„Da davon auszugehen ist, dass ein Kind einen Menschen so malt, wie es sich selber sieht und empfindet, kann der MZT auch als Indikator der allgemeinen Entwicklung, des Körperschemas und des Selbstgefühls interpretiert werden (...) In diesen Bereichen ist sicherlich auch der Ansatzpunkt für Fördermöglichkeiten zu sehen. Durch aktive Körpererfahrung, durch Bewegung und Körpererleben kann die Wahrnehmungsorganisation gefördert und zum Aufbau des Körperbildes beigetragen werden“ (BROSAT/TÖTEMEYER 2007, 9).

Die Idee den Mann-Zeichen-Test als einen Indikator des Körperschemas und des Selbstgefühls zu verstehen, geht auf KOPPITZ ‚Zeichne-einen-Mensch-Test‘ (ZEM) zurück, der anhand der Mensch-Zeichnung gewisse Merkmale mit diagnostischer Relevanz untersucht und mit deren psychologischer Bedeutung auf Persönlichkeitsmerkmale schließt. (vgl. SCHUSTER 2000, 116ff).

Als weitere Auswertungsmöglichkeiten bekannt sind z. B. aus der Arbeit mit traumatisierten Kindern, psychotherapeutisch orientierte Deutungen von Metaphern (vgl. SCHUSTER 2000, 137). Neuere Verfahren berücksichtigen kontextuale Bedingungen und den Gesamteindruck (vgl. SCHUSTER 200, 120).

Im Selbstkonzeptinventar von EGGERT, REICHENBACH und BODE (2003) findet sich unter den Kernaufgaben ein an diese Tests angelehntes Arbeitsblatt, mit der Aufforderung an das Kind *„Das bin ich – Erkennst Du mich? Male dich so, wie du aussiehst!“* (EGGERT, REICHENBACH & BODE 2003, 178). Wie die veränderte Aufgabenstellung an das Kind schon andeutet, wird hier die Zeichnung, neben dem Körperkonzept, besonders unter dem Gesichtspunkt ‚Selbstbild – Realselbst‘ betrachtet. Folglich überwiegen in den Hilfsfragen zur Auswertung psychosoziale Aspekte.

In dieser Arbeit folgt auf die Bitte, eine Zeichnung anzufertigen keine Auswertung des so entstandenen ‚Produkts‘, sondern ‚nur‘ dessen Abbildung. In dem es abgebildet wird, ist es mehr als eine Illustration, denn der Rezipient des Bildes, also der Leser dieser Untersuchung, integriert seinen Eindruck von der Abbildung in die Gesamtwahrnehmung des dargestellten Kindes, gemäß seiner eigenen Vorerfahrungen (z. B. ästhetischer Art, kognitiver Kenntnisse über Entwicklung der Kinderzeichnung usw.). Nach BILLMANN-MAHECHA (2005) sind drei Interpretationsziele zu unter-

scheiden (BILLMANN-MAHECHA 2005, 442): Produktionsästhetik (im diagnostischen Sinn die versuchte Erfassung der bewusst oder unbewusst intendierten Inhalte der Zeichnung); Werkästhetik (vergleichende Analysen zur Erfassung von Entwicklungstypiken) und Rezeptionsästhetik. Im Sinne einer Rezeptionsästhetik wäre der Eindruck, den eine Kinderzeichnung beim Betrachter hinterlässt, in Bezug auf dessen alltagskulturelle oder theoretische Signifikationssysteme zu analysieren.

Man kann nicht davon ausgehen, dass das eigene Verständnis der Zeichnung den Intentionen des Zeichners entspricht. Damit ist der Bogen zur Möglichkeit der Erfassung der kindlichen Perspektive geschlagen. Dort ist im Kontext der Kindheitsforschung von gemeinsamen Konstrukten des Forschers mit den Kindern die Rede. Der Rezipient bzw. der Leser einer Untersuchung zum Thema Kindheitsforschung kommt darin nicht vor, obwohl man eigentlich davon ausgehen könnte, dass zumindest in qualitativ orientierten Untersuchungen ein Rezeptionsspielraum gegeben ist. Wenn also, wie hier geschehen, die kindliche Zeichnung ‚illustrativ‘ und nicht ‚ausgewertet‘ der Untersuchung beigegeben wird, geschieht dies bewusst mit dem Hinweis darauf, das damit der Rezipient sozusagen als Mitkonstrukteur ‚ins Boot geholt‘ wird.

Aus Picassos Ausspruch ‚Die Kunst entsteht im Auge des Betrachters‘ wird ‚Die Wirklichkeit entsteht im Auge des Betrachters‘. ‚Das Auge des Betrachters‘ lautet folglich auch der Titel eines bekannten Sammelbandes mit Beiträgen zum Konstruktivismus (WATZLAWICK & KRIEG 1991).

2.2.4 Aspekte des Faktors ‚Generationalität‘

Mit dem letzten Abschnitt vor dem Exkurs (2.2.3) ist der Übergang zu Fragen des praktischen Forschungsprozesses erfolgt. Unter diesem Gesichtspunkt sollen hier einige Aspekte der Forschung mit Kindern vertieft werden, die zum Teil bereits im vorangegangenen Abschnitt angeklungen sind.

Prinzipiell können in der Forschung mit Kindern die gleichen Methoden eingesetzt werden, wie in der Forschung mit jeder anderen Klientel (MEY 2005, 153). In der vorliegenden Untersuchung sind zur Erfassung der kindlichen Perspektive standardisierte Befragungen und Interviews zum Einsatz gekommen. Theoretische Überlegungen zur Durchführung von Interviews haben vornehmlich die Situation eines erwachsenen Befragten vor Augen. Prinzipiell bestehen bei Interviews mit Kindern die gleichen Fallstricke oder Fehlerquellen wie in jeder Interviewsituation, welche DIEKMANN

(2008) grob einteilt in Befragtenmerkmale, Fragemerkmale und Merkmale des Interviewers und der Interviewsituation (DIEKMANN 2008, 447). Anders als DIEKMANN (2008) hält es KROMREY (1990) für übertrieben, von ‚Fehlerquellen‘ zu sprechen. Eine solche Betrachtungsweise lässt außer Acht, dass die befragte Person in eine Situation gebracht wird, die von Künstlichkeit geprägt ist und sich deutlich von der Alltagskommunikation unterscheidet (KROMREY 1990, 197). Demzufolge sollen die ‚fehlerhaften‘ Reaktionen der Befragten vielmehr als angemessene Reaktion hierauf als solche ernst genommen werden. Zum Beispiel reagieren die Befragten, indem sie etwa Antworten geben, von denen sie glauben, dass sie erwünscht sind, oder die Kategorie ‚weiß nicht‘ wählen, um nicht zu viel von sich preis zu geben. Bei Kindern kann auch trotziges Sich-Verweigern als angemessene Reaktion auf die Situation interpretiert werden. Insgesamt gilt für alle Befragungen, sowohl für Interviews, als auch für standardisierte Befragungen: *„Der Befragte ist eben keine EDV-Datenbank, aus der man nach Bedarf Daten abrufen kann“* (KROMREY 1990, 197). Für die Forschung mit Kindern hat HÜLST (2000) die gängigen tatsächlichen und behaupteten Schwierigkeiten zusammengestellt:

- *„Kinder können Wahrheit und Fiktion nicht unterscheiden.*
- *Kinder geben Gefälligkeitsantworten*
- *Kinder haben zu wenig Erfahrung und Wissen, um ihre aktuellen Erlebnisse angemessen kommentieren zu können (mangelndes Kontextwissen).*
- *Kindliche Deutungen und Welterklärungen sind nicht authentisch, sondern von den Erwachsenen auf sie zugeschnitten (sozial konstruiert) und kritiklos bzw. alternativlos übernommen.*
- *Kinder geben nur das wieder, was ihnen die erwachsenen Bezugspersonen vorgebet haben.*
- *Kinder besetzen Dinge und Beziehungen mit unangemessenen Wertbezügen.*
- *Kindern fehlt moralisches Bewusstsein.*
- *Kindliche Logik folgt eigenen, schwer bis überhaupt nicht nachvollziehbaren Wegen.“* (HÜLST 2000, 38f).

Bevor auf die Faktoren ‚Wahrheit‘ und ‚Sprache‘ näher eingegangen wird (Kapitel 2.2.5 und 2.2.6), sollen zunächst zur Frage nach methodischen Implikationen, die

sich aus der generationalen Bedingtheit ergeben, einige Überlegungen vorgestellt werden.

Der Begriff der Generationalität ist ein zentraler Begriff in der bisher dargelegten Auffassung von Kindheitsforschung. HONIG (1999) spricht vom Begriff der generationalen Ordnung als ‚methodologischem Leitbegriff‘ (HONIG 1999, 43). Es ist FUHS (1999), der dieser theoretischen Bestimmung Überlegungen zu methodologischen Implikationen, die dies im Forschungsprozess nach sich zieht, folgen lässt (vgl. zum Folgenden FUHS 1999, 157ff).

In den Forschungsprozess mit Kindern fließen Vorstellungen von Kindheit, die von den Medien, der Kultur usw. vermittelt werden ebenso ein, wie solche, die in Form eines ‚kollektiven Gedächtnisses‘ als Vorstellung in einer Gesellschaft präsent sind. Was für den großen Rahmen gilt, wirkt auch auf der individuellen Ebene des Forschers, dessen Erfahrungen mit Kindheit im Allgemeinen und speziell der eigenen in den Forschungsprozess hinein wirken. Diese Erfahrungen können ‚guter‘ oder ‚schlechter‘ Art sein, was den jeweiligen vergleichenden Blick auf aktuelle Kindheiten als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ einfärbt. Es handelt sich um Erfahrungen, die unbewusst und schwer zu kontrollieren sind, besonders wenn man die hohe emotionale Besetzung des Themas ‚Kindheit‘ bedenkt. Im Zuge der schnellen gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahr(zehnt)e, ist die Vergleichbarkeit heutiger Kindheiten mit der, selbst jüngerer Forscher, nur begrenzt gegeben. Dies bedeutet auch, dass Forscher unterschiedlichen Alters jeweils unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit haben.

Methodische Schwierigkeiten entstehen auch dadurch, dass alle Kinder in ein Beziehungsnetz zu Erwachsenen eingebunden sind. Dies geht so weit, dass bei aller zugestandenen Eigenständigkeit kindlicher Äußerungen die Frage bedacht werden muss, inwieweit die kindliche Perspektive kindlich ist. Die ‚eigenständige‘ Meinung z. B. zu dem, was ‚schön‘ oder ‚normal‘ ist, kann ganz erheblich von den Eltern oder wichtigen Bezugspersonen beeinflusst oder übernommen sein.

Die Originalität der geäußerten Meinung kennt man auch in anderen Forschungsvorhaben nicht und letztlich ist es tatsächlich ‚die‘ Meinung des Kindes, dennoch handelt es sich um einen bedenkenswerten methodologischen Aspekt bei einer Personengruppe, die in besonderem Maße transparent für Beeinflussung ist.

Wenn aufseiten des Forschers Erfahrungen mit Kindern und Kindheit in den Forschungsprozess mit hineinspielen, so gilt dies auch umgekehrt: Kinder definieren die Forschungssituation asymmetrisch und definieren den Forscher gemäß ihrer Vorerfahrungen in ähnlichen Situationen mit z. B. Lehrern und Autoritätspersonen.

Bei allen erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Fragen, wie sie im vorangegangenen Abschnitt besprochen wurden, ist zu berücksichtigen, was dieses Wissen bedingt. Der Faktor Macht spielt hier, speziell in der Kindheitsforschung, eine besondere Rolle, was hier im Abschnitt Generationalität behandelt wird.

„Der Diskurs der Macht erweitert den Diskurs des Wissens um eine Beobachtung von normativen Voraussetzungen, die immer dann auftreten, wenn Wahrheiten in Diskursen an den Anfang gesetzt werden: als Einstieg, als Ausgangspunkt, als das Eine, von dem aus nun argumentativ fortgeschritten wird und das hilft, anderes auszuschließen. Nach Foucault können wir dem Dispositiv Macht nie entkommen, auch in einem als noch so rein erscheinenden Diskurs des Wissens nicht, der sich vermeintlich nur um die Wahrheit kümmert“ (REICH 2001b, 60f).

Dass in der gemeinsamen Kommunikation eine (viable) Wahrheit konstruiert wird, und dass diese sprachliche Kommunikation auch von Machtverhältnissen bestimmt ist, wurde im vorangegangenen Abschnitt bereits erwähnt. Ein Beispiel, dass dies besonders inhaltlich und bildlich (vgl. Abb. 2) gut illustriert und in diesen Zusammenhang passt, findet sich im literarischen Bereich in der Humpty Dumpty Szene im zweiten Band von CARROLLS Alice im Wunderland. (‘Through The Looking Glass’, CARROLL 1994).

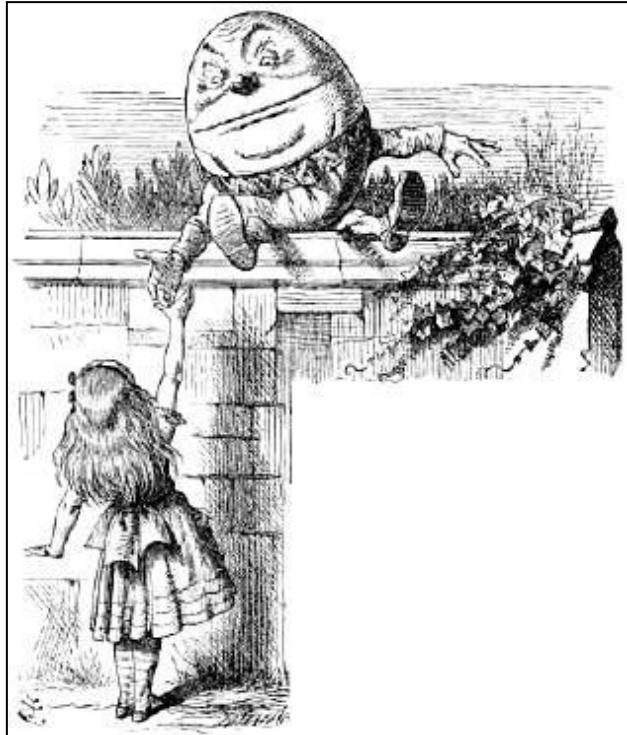


Abbildung 2: Alice und Humpty Dumpty aus 'Through The Looking Glass' (CARROLL 1994, 96).

„I don't know what you mean by ,glory',“ Alice said.

Humpty Dumpty smiled contemptuously. “Of course you don't – till I tell you. I meant ,there's a nice knock-down argument for you!”

“But 'glory' doesn't mean 'a nice knock-down argument,'” Alice objected.

“When I use a word,” Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, “it means just what I choose it to mean – neither more no less.”

“The question is,” said Alice, “whether you can make words mean different things.”

“The question is,” said Humpty Dumpty, “which is to be master – that's all”

(CARROLL 1994, 100).

Als Negativ-Beispiel, z. B. für Forschungssituationen mit Kindern, das auch in der Abbildung (vgl. Abb. 2) das Gefälle deutlich demonstriert, sei diese Szene zitiert, in der das selbstgefällige menschenähnliche Ei Humpty-Dumpty seine Konstruktionen von Begriffen in der Kommunikation schlichtweg mit dem Faktor Macht durchzusetzen beabsichtigt.

Eine letzte Implikation, auf die man tatsächlich auch nicht als erstes kommt, welche aber im Forschungsprozess mit Kindern durchaus praxisrelevant ist, beschreibt FUHS (1999) pointiert mit: *„Der Zugang zum Forschungsfeld Kindheit ist von erwachsenen Türwächtern kontrolliert“* (FUHS 1999, 159). Das bedeutet, dass Kinder

jeweils in generationale Verhältnisse eingebunden sind. Der direkte Zugang zum Kind ist selten möglich. Es müssen Eltern, Lehrer u. a. um Erlaubnis gefragt werden. Ihnen muss das Forschungsvorhaben erklärt werden und deren Akzeptanz finden. Auch dies hat nicht unerheblichen Einfluss auf Forschungspraxis und -methoden. So ist z. B. bei häufiger durchgeführten Befragungen bei der Wahl der Methode zu beachten, dass die Geduld, Bereitschaft und Zeit der Befragten nicht allzu sehr strapaziert wird und der Rücklauf somit erhöht wird. Von der Überzeugungskraft und Motivation des Forschers hängt die Zustimmung der Eltern ab. Das Forschungsvorhaben muss daher auch so formuliert und ‚transportiert‘ werden, dass Eltern und Lehrkräfte auch tatsächlich mitwirken, d. h. im Falle, dass diese selbst befragt werden, Zeit und Gedanken investieren.

2.2.5 Aspekte zur Validität kindlicher Aussagen

Bereits diskutiert wurde die Unmöglichkeit der Erfassung ‚der‘ kindlichen Perspektive und das Verständnis des Hervorgebrachten und –geholten als Konstruktion. Diese Frage wird hier noch einmal unter einem anderen Gesichtspunkt beleuchtet, dem der Validität kindlicher Aussagen.

Die Wahrheitsfrage stellt sich ebenso in Forschungsvorhaben mit Erwachsenen (vgl. DIEKMANN 208, 447; HELFFERICH 2005, 83), wird aber in der Forschung mit Kindern noch einmal besonders diskutiert. Vergleichbar mit der Diskussion über die Glaubwürdigkeit von kindlichen Aussagen in Gerichtsprozessen, in denen die Forderung nach ‚der Wahrheit und nichts als der Wahrheit‘ erhoben wird, stellt sich auch in Forschungsvorhaben mit Kindern die Frage nach der Validität kindlicher Aussagen. Diese Glaubwürdigkeit unterliegt vielfältigen Vorannahmen, die häufig damit zusammen hängen, wie Kindheit insgesamt gesehen wird. Wird Kindheit als ‚Noch-nicht-Erwachsen-Sein‘ und Durchgangsstadium verstanden, so werden auch die kindlichen Äußerungen in der Wahrnehmung ihres ‚Wertes‘ und ihrer ‚Wahrheit‘ deutlich gegenüber denen Erwachsener zurückfallen.

Gesteht man Kindern zu jedem Zeitpunkt einen eigenständigen Erfahrungsbereich und ein eigenständiges Erleben zu, das auch ausgedrückt werden kann, verändert sich die Perspektive. Die Wahrheitsfrage wird nicht vonseiten des Befragers und hier des Erwachsenen gesehen, sondern aus der Sicht der Befragten, hier der Kinder (Zur Perspektivität der Wahrheitsfrage vgl. HELFFERICH 2005, 64f. und 83f.). Die kindlichen Aussagen sind damit nicht ‚unwahrer‘ als die Erwachsener, sondern ei-

genständiger Ausdruck der gegenwärtigen Befindlichkeit. Es ist gerade die Differenz der kindlichen zu den erwachsenen Aussagen, in denen sich die eigene Weltsicht von Kindern zu erkennen gibt. Dies gilt es anzuerkennen und nachzuvollziehen. Die Anerkennung einer gleichberechtigten kindlichen Perspektive bildet dafür den Anfang. Gleichwohl gibt es in Befragungen von Kindern Abweichungen von dem, was als perspektivische Wahrheit im Sinne des (erwachsenen) Befragers gilt. Dies gilt umso mehr, je weiter sich der Inhalt der Befragung vom unmittelbaren kindlichen Erfahrungshorizont entfernt, wie LIPSKI (2000) in einer zusammenfassenden Betrachtung mehrerer empirischer Untersuchungen zur Validität kindlicher Aussagen feststellt (LIPSKI 2000, 82). Der Entwicklungsstand des Kindes gemessen am Alter ist bei der Konstruktion von Befragungen zu berücksichtigen und ein keineswegs eindeutig geklärt Gegenstand vieler Diskussionen:

„Unterschiedliche Auffassungen bestehen allerdings hinsichtlich der Untergrenze: einige Forscher (z. B. Deutsches Jugendinstitut 1992; Wilk/Bacher 1994) sind der Ansicht, daß bei schriftlichen Befragungen das Alter der Kinder auf jeden Fall mindestens acht Jahre betragen sollte, nach Auffassung anderer lassen sich standardisierte Befragungsinstrumente erst ab elf Jahren aufwärts anwenden (z. B. Scott 1997). Bei mündlichen Befragungen sollten die Kinder mindestens sechs Jahre alt sein (Petermann/Windmann 1993; Wilk 1996).“ (LIPSKI 2000, 84)

Für die Altersgruppe der 4-8 jährigen fassen STURZBECHER und GRUNDMANN (2001) ihren Überblick zusammen, dass insbesondere die jüngeren Kinder kaum in der Lage sind konkret zu sagen, was ‚gestern‘ war, aber durchaus valide darüber Auskunft geben können, wie sie sich im Allgemeinen in bestimmten Situationen fühlen und behandelt worden sind (STURZBECHER & GRUNDMANN 2001, 42). Fragen in Interviews sollten daher so konstruiert sein, dass sie auf verallgemeinerte und generalisierte Situationen abheben und weniger konkrete Ereignisse ‚abfragen‘.

2.2.6 Aspekte des Faktors ‚Sprache‘

In der Theorie von Befragungen spielt der Faktor ‚Sprache‘ eine bedeutsame Rolle. Unmittelbar einsichtig, z. B. im Falle von Suggestivfragen, ist, dass die Art und Weise wie Fragen formuliert und gestellt werden, einen erheblichen Einfluss auf die Antwort haben. Folglich findet der Faktor Sprache Eingang in Fragen der Leitfadenkonstruktion, des Interviewerverhaltens oder der Beschäftigung mit Fragetechniken. (DIEKMANN 2008, 458ff; HELFFERICH 2005, 90ff; KROMREY 1990, 196).

DIEKMANN (2008) bezeichnet es als eine Grundvoraussetzung für das Gelingen einer Befragung, dass beide Partner eine ‚gemeinsame Sprache‘ sprechen. Keine gemeinsame Sprache zu sprechen schließt weite Teile vom Verständnis aus, wie z. B. in der Befragung von Angehörigen einer Subkultur mit eigenen Sprachcodes (DIEKMANN 2008, 441). Während dies alles für die Befragungen mit Erwachsenen bedacht wird, gibt es für Befragungen mit Kindern hinsichtlich der Sprache zusätzlich besondere Herausforderungen.

Die notwendige gemeinsame Sprache mit dem befragten Kind kann nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden. ZINNECKER spricht gar von einem ‚Sprachgürtel‘ der die subjektive Welt des Kindes von der der Erwachsenen trennt (ZINNECKER nach FUHS 2000, 89). Mit FUHS (2000, 89) sind folgende Schwierigkeiten zu nennen:

- Kindliche Sprache ist manchmal für Erwachsene unverständlich.
- Kindliche Sprache ist für Erwachsene manchmal niedlich oder unfreiwillig komisch.
- Kindlicher Sprachstil wird manchmal von Erwachsenen bewusst oder unbewusst nachgeahmt.
- Kinder befinden sich je nach Alter auf einem unterschiedlichen Entwicklungsstand in der noch nicht abgeschlossenen Sprachentwicklung. Damit herrscht ein Ungleichgewicht zwischen dem Kind und dem in seiner Sprachentwicklung versierten Erwachsenen.
- Kinder sind je nach Alter unterschiedlich in der Lage, das was sie ausdrücken möchten, sprachlich zu tun. Für bestimmte Vorgänge gibt es keine Ausdrücke, sie können nur gezeigt oder nonverbal ausgedrückt werden.
- Selbst wenn man sich um ein Eingehen auf den jeweiligen altersgemäßen sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes bemüht und in die Konstruktion der

Befragung mit einplant, kommt noch hinzu, dass Kinder auch auf individueller Ebene z. B. durch unterschiedliche Voraussetzungen in der Herkunftsfamilie erhebliche unterschiedliche sprachliche Kompetenzen mitbringen.

- Der Faktor Geschlecht hat ebenfalls einen Einfluss, wobei nach FUHS (2000, 89) Mädchen im gleichen Alter im Allgemeinen höhere kommunikative Kompetenzen aufweisen.

Was über die Bedeutung der Sprache gesagt werden kann, trifft im besonderen Maße auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu. Rein praktisch gesehen ist ein häufigeres Nachfragen erforderlich und auch die intuitive Entscheidung, in dem Moment auf Nachfragen zu verzichten, um den Gesprächsfluss nicht zu gefährden. Damit ist die Gefahr für Missverständnisse natürlich erhöht. Die besondere Gefährdungslage für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und deren Auswirkungen wird in Kapitel 4 ausführlich beschrieben, darum sei hier nur auf KEESEs (2000) Verständnis der Sprachstörung als Hindernis der Interaktion und Kommunikation verwiesen: Besonders in der Form des Interviews kommt der Feststellung Bedeutung zu, dass Verletzungen der sprachlichen Normen Änderungen des kommunikativen Prozesses und veränderte Kommunikationsmuster hervorrufen. Leicht werden die Beziehungen asymmetrisch und der Gesprächsteilnehmer mit Sprachentwicklungsstörungen hat es schwerer, in der Kommunikation seine Belange darzustellen. Wichtig ist zu betonen, dass die Schwierigkeit in der Kommunikation nicht allein vom Gesprächsteilnehmer mit Sprachentwicklungsstörungen ausgeht. *„Eine Kommunikationsbehinderung durch Sprachunauffällige kann z. B. darin bestehen, daß man den Sprachgestörten nicht aussprechen läßt, ihm ‚das Wort aus dem Munde nimmt‘, Ungeduld zeigt oder ihm sein Rederecht nicht zugesteht“* (KEESE 2000, 47). Beispielsweise mag auch in einem Interview das Kind eine Nachfrage bei einer unverständlichen Äußerung (fälschlicherweise) bestätigen, gemäß der Tendenz den (erwachsenen) Interviewer zufriedenzustellen.

2.2.7 Forderungen an die Praxis

Für die Forschungspraxis kann in der Entwicklung einer reflexiven, problembewussten Haltung der hauptsächliche Gewinn der grundlegenden Überlegungen von HONIG, LANGE und LEU (1999) gesehen werden. Die dortigen Hinweise haben mehr appellativen Charakter als praktischen Anwendernutzen zur Durchführung eines For-

schungsprojektes. HÜLST (2000) verspricht in seinem Beitrag einen pragmatischeren Zugang zu oben geführter Diskussion, indem er, statt darüber zu diskutieren, *ob* eine Erfassung der kindlichen Perspektive möglich ist, beschreibt, *wie* der Zugang, trotz aller Schwierigkeiten aussehen könnte (HÜLST 2000, 39). HÜLST (2000) glaubt, „*dass ein großer Teil des von Erwachsenen den Kindern entgegengebrachten Unverständnisses auf ihr allzu rigides Festhalten an erwachsenenzentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsvorstellungen zurückzuführen ist*“ (HÜLST 2000, 47). Teil der vorgefertigten Meinungen sind Typisierungen von Kindern/von Kindheit als ‚unfertige Menschen‘, als ‚eigenartige Ethnie‘ oder als ‚Erwachsende‘ (vgl. HÜLST 2000, 47). Je nach Typisierung wird die Deutung des erhobenen Datenmaterials vorgenommen.

Zur Lösung des Dilemmas schlägt HÜLST (2000) die Einführung einer weiteren Typisierung vor, welche er ‚Kindheit als sozial konstruierte Eigenwelt‘ nennt (HÜLST 2000, 48). Diese Haltung einzunehmen sei am besten geeignet, die erwachsenen Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsvorstellungen zu überwinden und die Kinder im Forschungsprozess in der Hervorbringung authentischer Produkte – Wortbeiträgen, Bilder etc. – nicht zu beeinflussen.

Das klingt ähnlich allgemein wie bei HONIG, LANGE und LEU (1999) und hat auch wie die anderen Vorschläge HÜLSTs (2000) ähnlich appellativen Charakter (vgl. HÜLST 2000). So sollen etwa geeignete reflexive Schritte eingeleitet werden, um die Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung aufzudecken (HÜLST 2000, 49). Die Asymmetrie der Beziehung soll festgestellt, sowie Verzerrungen und suggestive Einflussnahmen sollen neutralisiert werden (HÜLST 2000, 50). Der Forscher möge wenigstens zeitweise Sichtweise, Gefühle und Gedanken versuchen anzunehmen, ‚hingebungsvolle Offenheit zeigen‘, ‚deplatzierte Fragen‘ vermeiden (HÜLST 2000, 51) usw..

Aus seinen allgemeinen Überlegungen hervorgehend und z. T. die vorgenannten Autoren zusammenfassend, erstellt MEY (2003) fünf Grundpositionen, die sich als Forderungen an eine qualitative Forschungspraxis ableiten lassen (vgl. MEY 2003, 715ff):

- Fremdheitspostulat: Die Erwachsenenorientiertheit muss zumindest zeitweise aufgegeben werden, um Neues erfahren zu können.
- Prinzip der Offenheit: Offenheit bezieht sich hier auf alle Aspekte des Forschungsprozesses, sowohl die Haltung des Forschers (vergleichbar mit obigem Postulat) als auch die Methodenwahl, die so gestaltet sein muss, dass sich die Interessen und die Sicht der Forschungsteilnehmer (hier: der Kinder) gegen die des Forschers durchsetzen kann.
- Prinzip der Kommunikation: Die Beziehung von Forscher und Forschungsteilnehmer wird als bestimmendes Element des Forschungsergebnisses betrachtet. Jedes erzielte Resultat ist Ergebnis eines gemeinsamen Herstellungsprozesses, was eine Reflexion des Forschers auf seinen eigenen Einfluss im Prozess erfordert.
- Wahrnehmungsdifferenzen und Störungen als Interpretationsansatz: Dies ist eine Fortführung des letztgenannten Punktes: Gemeint ist eine Reflexion über die Auswirkungen, die durch den Forscher selbst hervorgerufen werden; Störungen, die er im Untersuchungsfeld auslöst und deren spezifische Reaktion darauf, sowohl die Reaktionen der Forschungsteilnehmer als auch seine eigenen (Fantasien, Ängste, (Gegen-)Übertragungen).
- Triangulation: Meint das Erschließen eines Untersuchungsgegenstandes aus mehreren Perspektiven und gilt für die Auswahl des Methodeneinsatzes wie für den Prozess der Datenauswertung (näheres hierzu in Kapitel 5.2).

2.2.8 Fazit

An die letzte Forderung MEYs (2003) anknüpfend – und das kann man aus HÜLSTs (2000) Beitrag herauslesen – ist seine Feststellung berechtigt, dass all diese Gegebenheiten es erfordern, dass in der Forschung mit Kindern das Festhalten an einer starren Methodologie dem Forschungsgegenstand nicht gerecht werden kann. Ein aufgelockerter Umgang mit etablierten Methoden ist unter diesen Gesichtspunkten nicht nur erlaubt, sondern notwendig. Auf psychologischer Ebene ist möglicherweise die unter einen besonderen Methodenzwang gestellte Untersuchung Ausdruck von Berührungängsten des Forschers mit den Forschungsteilnehmern, den Kindern, wie HÜLST (2000) pointiert feststellt (HÜLST 2000, 52).

Die Frage der Empathie ist bereits oben beschrieben worden. Bei der Darstellung von HÜLSTs (2000) Appellen soll kein falscher Eindruck entstehen: Empathie kann tatsächlich nur ‚gefordert‘ werden und nicht methodisch ‚erzeugt‘. Die Forderung danach und natürlich die Empathie selbst sind unerlässlich: Gerade in der Forschung mit Kindern macht es deutlich, dass der Forscher Teil des Forschungsprozesses ist, und dass der Grad seiner persönlichen Kompetenzen in den Bereichen Empathie, Unvoreingenommenheit und Erfahrung mit Kindern darüber entscheidet, wie sich das Forschungsergebnis darstellt.

Die Ansichten in den hier referierten Beiträgen, besonders von HONIG, LANGE und LEU (1999) bzw. HONIG (1999) und die dahinterstehende wissenschaftsphilosophische Auffassung des Konstruktivismus sind im Kontext der vorliegenden Untersuchung leitend.

Wer mit dem Anspruch antritt, Kindern eine Stimme zu geben, möglicherweise auch im Sinne einer advokatorischen Ethik ihnen Gehör verschaffen will, dem erscheint es wohl unbefriedigend, dass es – zurzeit jedenfalls – forschungsmethodisch nicht möglich ist *die* Perspektive der Kinder zu erheben, aus konstruktivistischer Sicht auch nie sein wird. Die dargestellten Positionen lassen aber erkennen, welchen besonderen Charakter die (Forschungs-) Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern innehat und gleichfalls auch, wie gefährdet Kinder sind, in ihrer Eigenständigkeit missverstanden, vereinnahmt und von den Erwachsenen ‚zu eigen‘ gemacht zu werden. Im Austauschprozess ‚Interesse gegen Sinn‘ sind Kinder der Gefahr symbolischer Gewalt ausgesetzt (HÜLST 2000, 50). Eine Haltung einzunehmen, die die Perspektive des Kindes als nicht verfügbar ansieht, sondern stets ihre Bezogenheit anerkennt, ist also eine Haltung, welche die Kinder als Forschungs‘objekte‘ vor wohlmeinenden (Trug-) Schlüssen schützt und eine Haltung des Respekts vor ihrer Eigenständigkeit als aktive, ihre eigene Wirklichkeit konstruierende Subjekte.

Nach allen theoretischen Überlegungen und appellativen Hinweisen steht am Ende immer die konkrete Situation, in der sich Forschung ereignet und entscheidet. Die Art und Weise, wie die konkrete Forschungssituation, besonders die, in der Kinder direkt angesprochen werden, gestaltet wird, ist von herausragender Bedeutung. Das können äußere Faktoren (Raumgestaltung, Tageszeit u. Ä.) sein und die Person des Forschers, der die Fähigkeit braucht, die oben beschriebenen Eigenschaften mit der gebotenen Neutralität und der Herstellung einer ‚forschungsfreundlichen‘ Atmosphä-

re zu verbinden. Einen Eindruck hiervon vermittelt Kapitel 5.5.2 zur Gestaltung der Interviewsituation. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung soll diese Bedeutung auch dadurch anerkannt werden, indem alles was zur Gestaltung der Situation getan wurde, so weit wie möglich beschrieben und offen gelegt wird, damit ein Bild vom Zustandekommen der Ergebnisse entstehen kann.

3 Dimensionen der Selbstkonzeptforschung

3.1 Zum Begriff ‚Selbstkonzept‘

Eine Arbeit, die sich mit dem Thema Selbstkonzepte nicht nur theoretisch beschäftigt, sondern zum Ziel hat, diese bei dem angegebenen Personenkreis ‚Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen‘ zu erheben, muss notwendigerweise definieren, was unter ‚Selbstkonzept‘ verstanden werden soll.

Um den Forschungsstand hierzu allgemein zu formulieren, kann man mit MOSCHNER (2001) feststellen, dass *„dieser durch eine Heterogenität unterschiedlicher Modelle und theoretischer Akzentuierungen gekennzeichnet“* ist (MOSCHNER 2001, 629). So gut wie alle Autoren, die eine Arbeit zu diesem Thema verfassen, weisen meist bereits im Vorwort, spätestens in der Einleitung ihrer Arbeit auf diesen Umstand hin (vgl. z. B. FILIPP 1993, KANNING 2000, MUMMENDEY 2006, NEUBAUER 1976, PIOR 1998). Jeder Autor muss sich zunächst mit dieser Heterogenität auseinandersetzen. Die eben genannte Auswahl der Autoren aus drei Jahrzehnten zeigt, dass sich innerhalb dieses Zeitraumes keine einheitliche Konzeption durchgesetzt hat. Als mögliche Gründe hierfür lassen sich mit den genannten Autoren folgende anführen:

- Der meistgenannte Grund lässt sich mit MOSCHNER (2001, 629) als ‚babylonische Sprachverwirrung‘ bezeichnen. Gemeint ist damit, dass sich im Umfeld des Terminus ‚Selbstkonzept‘ eine Reihe weiterer ähnlicher und verwandter Termini und Konzeptionen finden.

Hierzu sei im Folgenden eine Auswahl genannt: Selbstbild, Selbstmodell, Selbstschema, Selbsttheorie, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz (vgl. alle MOSCHNER 2001, 629), Selbstaufmerksamkeit, Selbstbeobachtung, Selbstrepräsentation, Selbsterkenntnis, Selbstkonsistenz, Selbstorganisation, Selbstregulation, Selbstkategorisierung, Selbstdefinition, Selbstidentifikation (vgl. MUMMENDEY 2006, 10f).

Das ist nur eine Auswahl von zwanzig Termini. PIOR (1998) kam bei Eingabe des Suchbegriffes ‚self‘ in die Datenbank PsychLit auf 44 verschiedene Termini (vgl. PIOR 1998, 14). Über ein Jahrzehnt später – im Rahmen dieser Arbeit wiederholt – erbringt der gleiche Suchbegriff im aktuellen ‚Thesaurus of Psychologi-

cal Index Terms' der Datenbank PSYINDEX (kompatibel mit der Datenbank PSYCINFO) zwischen ‚selfacceptance‘ und ‚selftalk‘ insgesamt 56 Treffer (oder auf Deutsch: zwischen ‚Selbstachtung‘ und ‚Selbstzerstörerisches Verhalten‘ 57 Treffer).

- Hinter den oben genannten Termini verbergen sich verschiedene Theorien und Konzepte mit unterschiedlicher Reichweite und Erklärungsansprüchen. Zur Verwirrung trägt bei, dass einige sich inhaltlich ähneln, allerdings einen anderen Terminus verwenden, während wiederum andere zwar den Terminus miteinander teilen, sich aber inhaltlich unterscheiden.

Bedenkt man den Hinweis NEUBAUERS (1976), dass ein großer Teil der Forschung zu ‚Selbst‘ und ‚Selbstkonzepten‘ eine angloamerikanische Tradition hat und dadurch die Termini nicht nur in zwei Sprachen existieren, sondern diese sich aus unterschiedlichen Bedeutungstraditionen entwickelt haben (vgl. NEUBAUER 1976, 16), die in der simplen Übersetzung verloren gehen, dann ist das Bild vom ‚babylonischen Sprachengewirr‘ nicht nur im übertragenen Sinne zutreffend.

„Die unterschiedliche Verwendung sowohl der Begriffe Ich (Ego, I) und Selbst (me, self) in den verschiedenen theoretischen Systemen führte dazu, daß nach Guilford nicht einmal zwei Autoren völlig darin übereinstimmen, was jeder Begriff eigentlich bedeutet und wie er anzuwenden sei“ (NEUBAUER 1976, 19)

- Nach KANNING (2000) ist es nicht einmal klar, welchem Wissenschaftsbereich genau diese Thematik zugeordnet werden kann. Psychologie, Pädagogik, Soziologie und ihre Schnittmengen Pädagogische Psychologie, Sozialpsychologie, Persönlichkeitspsychologie kommen infrage, wobei sich innerhalb dieser Disziplinen wiederum unterschiedliche Ansätze finden, die das Thema bearbeiten. Beispielsweise nennt KANNING (2000) für die Sozialpsychologie die Attributionsforschung, Intergruppenforschung oder die Vergleichsprozessforschung (vgl. KANNING 2000, 5).

Nach wie vor hat die Feststellung PIORs (1998) Gültigkeit: *„Einen systematischen Überblick über die Selbstkonzeptforschung geben zu wollen, erscheint daher aussichtslos und wurde wohl auch in neuerer Zeit nicht mehr versucht“* (PIOR 1998, 14). HELLMICH und GÜNTHER (2011) fassen zusammen, was angesichts dieser Hete-

rogenität als kleinster gemeinsamer Nenner, d. h. als gegenwärtiger Forschungskonsens gelten kann: Demnach beinhalten Selbstkonzepte das Wissen einer Person über sich selbst (= kognitiver Anteil) und wie sie dieses Wissen über z. B. Eigenschaften, Merkmale oder Fähigkeiten in seiner Ausprägung in Bezug auf sich selbst einordnet (= affektiv-evaluativer Anteil). Sehr allgemein lässt sich sagen, „*dass es sich beim Selbstkonzept um eine multidimensionale Gedächtnisstruktur handelt, die subjektive Annahmen über Eigenschaften, Vorlieben, Kompetenzen und Überzeugungen einer Person impliziert*“ (HELLMICH & GÜNTHER 2011, 21). Des Weiteren kann als Konsens gelten, dass sich diese Annahmen in Auseinandersetzung mit der Umwelt bilden, und dass diese Annahmen einen Einfluss auf interpersonale und intrapersonale Prozesse haben.

Die gegenwärtigen Forschungsrichtungen lassen sich nach HELLMICH und GÜNTHER (2011) in zwei Strömungen unterteilen: Die differenzielle Forschung interessiert sich in erster Linie für die interindividuellen Unterschiede und dafür, welche zeitlich überdauernden, relativ stabilen Strukturen oder Teilselbstkonzepte sich ausmachen lassen. Die prozessorientierte Forschung betrachtet Selbstkonzepte als sich verändernde Konstrukte und erforscht demzufolge diese dynamischen Aspekte, d. h. Abläufe, Entwicklungen und Beziehungen von Selbstkonzepten. All diese von HELLMICH und GÜNTHER (2011) genannten Aspekte werden in diesem Kapitel besprochen. Es ist allerdings festzustellen, dass das, was hier als ‚Forschungskonsens‘ bezeichnet wird, obwohl die Forschungstradition gar nicht einmal kurz ist, sich auf einem sehr allgemeinen Niveau bewegt, und dass selbst dieses nicht frei von Konflikten ist, wie etwa der erste Punkt ‚kognitiv‘ vs. ‚affektiv-evaluative‘ Aspekte des Selbstkonzeptes (vgl. Kapitel 3.4.1).

Für den Kontext dieser Arbeit bedeutet das, dass bei dem Umfang und der gleichzeitigen Heterogenität des vorgefundenen Materials eine Auswahl getroffen werden muss. Die Strukturierung der Darstellung folgt dabei folgender Vorgehensweise: Zunächst soll aus einer historischen Betrachtungsweise heraus die Beschäftigung mit dem Selbst erfolgen (Kapitel 3.2). Dies beinhaltet sowohl einen geistesgeschichtlichen Aspekt, der einige Philosophen und Denker als Vorläufer einer Selbstkonzeptforschung im weitesten Sinne erscheinen lässt, als auch einen kulturhistorischen Aspekt, der zeigen wird, dass neben geistesgeschichtlichen Einflüssen auch gesellschaftliche Entwicklungen die Beschäftigung mit dem Selbst beeinflussen. Die Dar-

stellung der geschichtlichen Entwicklung des Nachdenkens über das Selbst verdeutlicht die Grundlagen, auf welcher eine im engeren Sinne als ‚Selbstkonzeptforschung‘ zu bezeichnende theoretische Richtung aufbaut. Diese Grundlagen sind nicht nur theoretischer, z. B. philosophischer Herkunft, sondern auch ökonomisch und sozial bedingt. Im folgenden Kapitel 3.3 sollen daraufhin Aspekte einer Selbstkonzeptforschung im engeren Sinne vorgestellt werden. Um diese Aspekte zu systematisieren, wurde der Weg gewählt, anhand ausgewählter Autoren Grundprobleme und Grundfragen zu verdeutlichen. Erörterungen zu Definitionsansätzen und verschiedenen Modellvorstellungen von Selbstkonzepten werden in Kapitel 3.4 behandelt. Nach einer anthropologischen Betrachtung des Themas ‚Selbstkonzepte‘ (Kapitel 3.5), geht es in den Kapiteln 3.6 und 3.7 um Fragen der individuellen Entwicklung von Selbstkonzepten mit einem Schwerpunkt auf entwicklungspsychologischen Aspekten. Die Betrachtung der individuellen Entwicklung gliedert sich in einen längsschnittlichen (Kapitel 3.6) und einen querschnittlichen (Kapitel 3.7) Teil, wobei die längsschnittlich orientierte Beschreibung der individuellen Entwicklung von Selbstkonzepten sich auf die Entwicklung bis zum Alter der im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehenden Grundschul Kinder der ersten und zweiten Klasse konzentriert. Besondere Berücksichtigung finden dabei auch die Situation des Schulanfängers und die mit diesem Lebensabschnitt verbundenen Herausforderungen für die Selbstkonzeptentwicklung. In der querschnittlichen Betrachtung werden drei bedeutsame Aspekte der Selbstkonzeptentwicklung exemplarisch diskutiert (Bindung, selbstbezogene Emotionen und autobiografisches Gedächtnis).

3.2 Historische Aspekte der Beschäftigung mit dem Selbst

3.2.1 Geistesgeschichtliche Aspekte

Eines eint die vorgestellten Konzepte und Begriffe in einem sehr allgemeinen Sinne: Nicht nur, dass sie alle mit dem Wortteil ‚Selbst-‘ beginnen, auch inhaltlich handelt es sich hierbei um Begriffe, die sich mit auf das Selbst bezogenen Prozessen oder dessen Struktur beschäftigen. Beschäftigt man sich mit dem Begriff ‚Selbst‘, gelangt man gleich zu einem ähnlichen Problem, wie eingangs mit ‚Selbstkonzept‘, denn obwohl der Begriff ‚Selbst‘ erst relativ spät zur Anwendung kommt, korrespondiert und konkurriert er in zum Teil überlappenden Bedeutungen geschichtlich und z. T. bis heute mit Begriffen wie ‚Identität‘, ‚Ich‘, ‚Seele‘ u. a. (vgl. NEUBAUER 1976). Es ist eine Grunderfahrung des Mensch-Seins, sich einer Trennung zwischen innerem Erleben

und äußerer Welt bewusst zu sein (zur anthropologischen Begründung vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.5). Dabei ergibt sich die gleichzeitige Erfahrung, dass man ‚sich selbst‘ als Gegenstand wahrnehmen kann (z. B. den eigenen Körper, sowie emotionale und kognitive Prozesse, d. h. die eigenen Gefühle und Gedanken) und dabei eine Instanz anerkennen muss, die eben dies wahrnimmt. Wenn man eine geistesgeschichtliche Betrachtung vornimmt, gehört die Beschäftigung mit dem ‚Selbst‘, wie auch immer es im Einzelnen benannt wird, zu den zentralen Themen der Menschheit. Mit den ersten Zeugnissen der abendländischen Kultur werden diese Fragen thematisiert. Hierzu gehören die Heldengestalten bei Homer, wie SEIDENSTICKER (2001) feststellt:

„Es hat sich gezeigt, daß die zentralen Elemente unserer modernen Vorstellung von personaler Individualität (Besonderheit und Einheit der Person, Spontaneität des Geistes und Autonomie des Handelns) sich bereits in den homerischen Epen feststellen lassen“ (SEIDENSTICKER 2001, 406).⁴

Besonders in theologischer und philosophischer Tradition steht der Begriff ‚Seele‘ im Mittelpunkt, der nach NEUBAUER (1976) die allgemeine Funktion übernimmt, zwischen psychischem Apparat und Körper bzw. der materiellen Welt insgesamt zu unterscheiden (NEUBAUER 1976, 11). Dabei wird die Seele zunächst materiell verstanden und dies durchaus bis in die Moderne, wenn man an DESCARTES denkt, der, wenn schon nicht direkt die Seele selbst, doch die zentralen seelischen Vorgänge in der Zirbeldrüse verortete. Nach NEUBAUER (1976) hat das Konzept der Seele die Aufgabe, eine Plattform zu bieten, auf welche die oben beschriebenen Wahr-

⁴ In Persona gemeint sind damit in erster Linie in der Ilias Achill und in der Odyssee Odysseus, der sich im Handlungsverlauf literarisch zum Ich entwickelt. Das ist das Thema der Odyssee: Aus dem ehemals kollektiven und unbewussten Eingebunden sein in die Götterwelt emanzipiert sich ein einzelner Mensch und erscheint in seiner Individualität (vgl. SEIDENSTICKER 2001). Der zum Spielball der Götter gewordene, bei den Phäaken gestrandete und aller Gefährten beraubte Held, ist nicht gebrochen, sondern sagt in seiner Rede an seine Gastgeber selbstbewusst: ‚Ich bin Odysseus‘:

*"Jetzo gefällt es dir, nach meinen kläglichen Leiden
Mich zu fragen, damit ich noch mehr mein Elend beseufze.
Aber was soll ich zuerst, was soll ich zuletzt dir erzählen?
Denn viel Elend häuften auf mich die himmlischen Götter!
Sagen will ich zuerst, wie ich heisse: damit ihr mich kennet,
Und ich hinfort, solange der grausame Tag mich verschonet,
Euer Gastfreund ich sei, so fern ich von hinnen auch wohne.
Ich bin Odysseus, Laërtes' Sohn, durch mancherlei Klugheit
Unter den Menschen bekannt; und mein Ruhm erreicht den Himmel"
(Odyssee, Neunter Gesang, Homer 1980, 110).*

nehmungen projiziert werden können, sie wird zum Träger der seelischen Vorgänge. Damit einher geht eine Kontinuitätsfunktion, d. h. das Konzept stiftet Identität für die jeweilige Person im steten Strom der wechselnden Ereignisse und des Lebenslaufes (vgl. NEUBAUER 1976, 11).

Diese Diskussion des Seelenbegriffes in unterschiedlichen Ausprägungen lässt sich auf eine geistesgeschichtliche Linie bringen, die mit den Namen PLATO und ARISTOTELES und später DESCARTES, LEIBNIZ und SPINOZA verbunden werden kann (vgl.; MUMMENDEY 2006, 26, NEUBAUER 1976, 11). In der Folge kam es zu einer Abkehr von der substanziellen Auffassung des Seelebegriffes, bzw. um eine Erweiterung der geistesgeschichtlichen Auffassungen um neue Konzepte.

„Es zeigte sich jedoch, dass die ursprünglich dem Seele-Begriff zugeordneten Funktionseigenschaften, nämlich als Substratbegriff und als Prinzip der Einheit des seelischen Geschehens, durch neue Begriffe im Rahmen neuerer Theoriebildung abgedeckt werden mussten“ (NEUBAUER 1976, 12).

Je nach Tradition werden diese Funktionen von Begriffen und Konzepten übernommen, die statt Seele z. B. ‚Bewusstsein‘, ‚Ich‘, ‚Selbst‘ oder ‚Persönlichkeit‘ heißen (weitere Begrifflichkeiten aus der psychologischen Richtung diskutieren TRETTER und GRÜNHUT 2010, 127).

Zwei weitere Denkrichtungen sind zu nennen, wenn es um eine Auseinandersetzung mit der Thematik geht: Die eine ist der englische Empirismus, mit den Vertretern HOBBS, BERKELEY und HUME, die andere der Deutsche Idealismus mit FICHTE, SCHELLING und HEGEL. An dieser Stelle kann nur eine kurze Skizzierung der beiden Denkrichtungen und ihr Beitrag für die hier diskutierte Thematik erfolgen und ohne im Einzelnen die philosophischen Vertreter näher zu beschreiben (ausführlicher bei MUMMENDEY 2006, 27ff). Anschaulich an John LOCKEs These vom Menschen als ‚Tabula rasa‘ wird deutlich, dass sich im Englischen Empirismus ein Verhältnis des Menschen zur Außenwelt konstituiert, dass nicht ohne Auswirkungen auf das vorliegende Thema bleibt. Das ist das Neue: Ein Selbst bildet sich nicht durch Gott und dessen Einfluss und auch nicht aus dem denkenden Subjekt allein, sondern ist Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Außenwelt. Die Erkenntnisse werden aus den Sinneserfahrungen abgeleitet und sind damit auch abhängig von dem, was der Mensch aufgrund seiner Wahrnehmungsorganisation überhaupt wahrnehmen kann und was er tatsächlich wahrnimmt. Der Begriff der ‚Selbstwahrnehmung‘ beschreibt

diesen Zusammenhang bei BERKELY. Bei HOBBS gilt als ein oberstes, inneres Prinzip die Selbsterhaltung, von welchem die Einordnung aller Erfahrung abhängt. Dieses Prinzip fungiert als eine Art Organisator für die Einordnung selbstbezogener Erfahrungen, oder als ‚Leitdifferenz‘, um es mit einem systemtheoretisch-konstruktivistischen Begriff zu bezeichnen. Ebenfalls ein Gedanke aus dieser Zeit ist die immer noch aktuelle Frage, ob es überhaupt ein ‚Selbst‘ gibt. HUME bestreitet das Vorhandensein irgendeiner Form von ‚Trägersubstanz‘ (Seele, Selbst, Identität) und behauptet stattdessen, das Bewusstsein werde aus den Perzeptionen selbst (Eindrücken, Ideen) gebildet. Die Ablehnung eines substanzialen Selbst findet sich später bei William JAMES (1890; vgl. auch Kapitel 3.3.1) und auch MUMMENDEY (2006) spricht sich deutlich dagegen aus, das ‚Selbst‘ zu vergegenständlichen - ein Grund dafür, dass er es stets in Anführungszeichen setzt (vgl. MUMMENDEY 2006, 13ff).

Während der Englische Empirismus durchaus mehrere Themen diskutiert, ist im Deutschen Idealismus die Beschäftigung mit dem Ich, dem Selbst oder dem Subjekt ein zentrales Thema, wobei diese Hinwendung zum Innen im Dienste einer Bewegung vom Irdischen zum Transzendentalen gesehen wird. Der spezielle Einfluss einzelner Denker, z. B. FICHTEs Begriff des Selbstbewusstsein, SCHELLING Identitätsbegriffs und HEGELS Subjektbegriff tritt nicht zuletzt deshalb zurück, weil es sich um sehr komplexe und auf die Möglichkeiten von Metaphysik abgestellte Philosophien handelt. Der zentrale Einfluss auf die Beschäftigung mit dem Selbst liegt in der unbedingten Hinwendung nach ‚Innen‘ und darin, dass hier wie kaum vorher, das Subjekt und das subjektive Erleben, speziell auch in der literarischen Strömung der Romantik ins Zentrum gerückt werden. *„Nach innen geht der geheimnisvolle Weg“* formulierte NOVALIS programmatisch 1798 in der Zeitschrift Athenäum (zit. bei BOLLNOW 1942, 119). Bemerkenswert im Zusammenhang mit der Fragestellung, wie sich Erkenntnisse über das eigene Selbst ergeben, ist ein Umstand, auf den BOLLNOW (1942) hinweist. Der romantische Weg nach Innen wird assoziiert mit dem Weg in ein Dunkel, welches geheimnisvoll und magisch erlebt wird. Es ist nicht nur deshalb dunkel, weil es noch nicht durch den Verstand erhellt wurde, sondern weil es kognitiver Erfassung prinzipiell unzugänglich ist (BOLLNOW 1942, 124). Man kann also auf zwei unterschiedliche Weisen Wissen über sich selbst erlangen: Auf kognitivem Weg, indem man sich selbst als Objekt betrachtet, oder auf anderem Weg, etwa über das Gefühl. Allgemein kann man sagen, dass, so wie KANT als

‚Vorbereiter‘ nach den Bedingungen der Erkenntnis fragte, es im Deutschen Idealismus darum geht, herauszufinden, wie der Mensch beschaffen ist, und welche innere Struktur seine Möglichkeit zu metaphysischer Erkenntnis determiniert. Wie bei KANT wird dabei deutlich, in welcher Weise das Subjekt die Welt als Objekt hervorbringt.

In der jüngeren Zeit ist verstärkt der neurobiologische Kontext hervorgetreten und der Begriff ‚Gehirn‘ zentral geworden und Phänomene, die vorher in der Seele verortet wurden, werden nun dort gesucht (vgl. MUMMENDEY 2006, 40). Die Fragen allerdings sind offenbar die gleichen geblieben: Wie entsteht eine Persönlichkeit? Was sind Bewertungsmaßstäbe für eigenes und fremdes Verhalten? Wie und warum ist Selbstbestimmung überhaupt möglich (vgl. SPITZER 2008a)? Der Universalitätsanspruch ist dabei umfassend: Das Gehirn ist demnach alleiniger Sitz von Bewusstsein und Persönlichkeit, pointiert zusammengefasst in der Formulierung: „*Sie SIND ihr Gehirn!*“ (vgl. SPITZER 2008b).

Genau diesen absolutistischen Anspruch kritisieren TRETTER und GRÜNHUT (2010). Sie stellen fest, dass die Neurobiologie im Sinne eines naturwissenschaftlichen Reduktionismus den Menschen auf sein Gehirn reduziert. Das Gehirn wird als ‚Pars pro Toto‘, d. h. als der Teil verstanden, der das Ganze ausmacht. Begriffe wie ‚Geist‘, ‚Bewusstsein‘ und in diesem Kontext hinzugefügt ‚Selbst‘, würden geradezu als ‚Fehlkonstruktionen der Geistesgeschichte‘ abgetan (TRETTER & GRÜNHUT 2010, 238). Obwohl sie mit der Idee einer noch zu schaffenden interdisziplinären ‚Neurophilosophie‘ ein Forum etablieren wollen, wo die Ergebnisse der Hirnforschung diskutiert werden können, geht es den Autoren in erster Linie nicht um die Generierung einer eigenen Position. Vielmehr steht im Mittelpunkt diesen Alleinvertretungsanspruch infrage zu stellen. Sie diskutieren technisch-methodologische Probleme der Hirnforschung und weisen insgesamt auf eine Theorieschwäche hin. So werde Gehirn mit Geist gleichgesetzt und z. B. methodologische Fragen außer Acht gelassen, etwa danach, worauf und in welchen Grenzen die empirische Hirnforschung überhaupt Antworten geben kann oder ob der (forschende) Mensch aus prinzipiellen Gründen überhaupt in der Lage ist, den Geist des Menschen zu enträtseln. Zudem würden sowohl die Leiblichkeit des Menschen, psychologische Forschungsergebnisse, als auch die Bedeutung der Umwelt vernachlässigt (TRETTER & GRÜNHUT 2010, 25 und 238).

3.2.2 Kulturhistorische Aspekte

Einen anderen Weg der historischen Beschäftigung mit dem Selbst geht BAUMEISTER (1987). Er fragt nicht geistesgeschichtlich, sondern kulturhistorisch, wie der Mensch überhaupt auf die Idee gekommen ist, sich mit dem Selbst bzw. seinen inneren Prozessen auseinanderzusetzen, d. h. er geht der Frage nach „How The Self Became a Problem“ (BAUMEISTER 1987).

Im Mittelalter bis zur Neuzeit lässt sich durch das starke Eingebunden-Sein der Individuen in bestehende Gesellschaftsstrukturen eine Auseinandersetzung mit dem Selbst nicht erkennen. Dieses Eingebunden-Sein bezog sich nicht nur auf Tätigkeiten und Verhaltenserwartungen, sondern auch auf die Persönlichkeit. Aspekte wie ‚Individualität‘ und ‚Privatheit‘ waren nicht gefragt. Man kann im wahrsten Sinne des Wortes sagen, dass diese Aspekte der Persönlichkeit nicht fragwürdig waren, wenngleich es natürlich Erwartungen an den Einzelnen gab. Diese waren eben nur nicht individualisiert:

„‘Know thyself‘ probably can and should be interpreted as advice to appraise one’s talents and capacities accurately so as to be able to carry out one’s duties effectively, with prudent judgment. Late medieval awareness of selfhood was crude by modern standards, suggesting that self-knowledgement was not regarded as an important problem“ (BAUMEISTER 1987, 165).

Konflikte zwischen den individuellen und den sozialen Interessen sind nicht vorgesehen und daher auch kein großes Thema (BAUMEISTER 1987, 169).

Das späte Mittelalter bringt im großen Stil soziale und räumliche Mobilität und bricht alte Muster auf. Das bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Individuen, die aus ehemals fraglosen Bezügen herausgelöst werden. Die frühe Neuzeit, beginnend mit der Renaissance, lässt Philosophie, Politik und ganz besonders die Künste sich entwickeln (BAUMEISTER 1987, 165). Man denke an die stolzen Selbstbildnisse DÜRERs, in denen er sich selbstbewusst als Persönlichkeit inszeniert. Nach dem wie ein Moratorium wirkenden Mittelalter tritt der Künstler selbstbewusst als Mensch hervor und unterzeichnet seine Bilder, wo vorher der Schaffende hinter dem (religiösen) Werk zurücktrat, sich mehr als Handwerker verstand und die Werke unsigniert blieben. Besonders in der Künstlerpersönlichkeit und dessen Werken begegnet den Menschen ein ‚inneres Selbst‘, das sich in den Werken ausdrückt. BAUMEISTER (1987, 165) sieht darin eine erste Wahrnehmung getrennter Bereiche des Selbst:

Eines äußeren Selbst, so wie der Mensch erscheint (concrete, observable self) und eines inneren, verborgen Selbst (inner self). Die Wahrnehmung eines inneren Selbst bezieht sich auf die Wahrnehmung desselben an anderen Personen und weniger an sich selbst im Sinne einer Selbsterforschung. Dennoch sieht BAUMEISTER (1987) hierin einen entscheidenden Wendepunkt:

„An abstract, hidden self is harder to know and define than is a concrete, observable self. Therefore, the belief in a real self that is hidden, that is not directly or clearly contained in one's actions, can be regarded as a critical complication of self-knowledge. The inner nature of selfhood, which is regarded as axiomatic by much modern psychological thought, seems to have become a common conception first in the 16th century“ (BAUMEISTER 1987, 165).

BAUMEISTER (1987) nennt im weiteren Verlauf mit dem Puritanismus und dem Viktorianismus Geistesströmungen, die eher ein problematisches Verhältnis zum Selbst haben, insofern, als dass sie es als etwas zu Beherrschendes ansehen, womit sie es gerade dadurch besonders betonen und auch die oben beschriebene Wahrnehmung eines äußeren und inneren Selbst weiter vorantreiben. Mit der Romantik, besonders im deutschsprachigen Raum, tritt eine Entwicklung ein, bei der, wie gezeigt, die Erforschung des inneren Selbst geradezu zur Aufgabe des Menschen wird.

BAUMEISTER (1987) führt seine Betrachtungen bis ins 20. Jahrhundert fort. Dabei lässt sich sehen, wie das Verständnis vom romantischen, an metaphysische Erkenntnis gekoppelten Selbst-Erkennen, zur ‚Selbstverwirklichung‘ wird. Es handelt sich dabei um eine Aufgabe, die dem Individuum als Anspruch gegenübertritt, ohne allerdings die Richtung vorzugeben. Das Selbst kann somit zur Last werden. Es entsteht ein gewisser psychischer Druck, denn es ist nun möglich, angesichts dieser Ansprüche, sein Selbst zu verfehlen; zusätzlich treten die die Selbstverwirklichung verhindernden Faktoren gesellschaftlicher Art umso stärker in den Vordergrund (vgl. BAUMEISTER 1987, 166).

Mit dieser Beschreibung BAUMEISTERs (1987) lässt sich die heutige ambivalente Situation des modernen Individuums zusammenfassen. Es hat sich bei dieser Betrachtung auch gezeigt, und das wird bei der Beschäftigung mit den Vertretern einer Selbstkonzept-Forschung im engeren Sinne deutlicher werden, wie die Entwicklung des Selbst vom Verhältnis Individuum und Gesellschaft geprägt ist (vgl. Kapitel 3.3). Dies gilt in einem kulturhistorischen Sinn, wie BAUMEISTER (1987) gezeigt hat, wel-

cher den Hintergrund bildet, vor dem sich auf der individuellen Ebene Selbstkonzepte entwickeln. Nicht zuletzt kann man als Fazit dieser historischen und kulturhistorischen Sichtweise und ihres wandelnden Einflusses auf das individuelle Selbstverständnis eine Bestätigung des im vorangegangenen Kapitels beschriebenen interaktionistischen Verständnisses von Konstruktivismus im Sinne REICHs (vgl. z. B. REICH 2001a, 2001b, 2004) sehen, welches die kulturellen Rahmenbedingungen, seien sie historischer, geografischer oder sozialer, seien sie förderlicher oder hindernder Natur, als mitbedingende Matrix für die individuellen Konstruktionen berücksichtigt.

3.3 Theoretische Grundlagen der Selbstkonzeptforschung dargestellt anhand ausgewählter Ansätze

Viele Autoren lassen einen historischen Abriss zur Selbstkonzeptforschung mit dem Werk „*The Principles of Psychology*“ aus dem Jahre 1890 von William JAMES beginnen, worin allgemein der Anfang der Beschäftigung mit Selbstkonzepten im engeren Sinne gesehen wird (z. B. ASENDORPF 2007, 263; KANNING 2000, 19; MUMMENDEY 2006, 27; SCHÜTZ 2003, 3). Das Werk von William JAMES und damit der Beginn der modernen Selbstkonzeptforschung fallen in die Zeit des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Wie bei MUMMENDEY (2006) zu sehen ist, ist dies auch die Zeit, in der sich die Psychologie und die Soziologie als wissenschaftliche Disziplinen entwickeln bzw. sich als eigenständige Wissenschaften zu etablieren beginnen und infolge differenzieren, z. B. in die Sozialpsychologie (vgl. MUMMENDEY 2006, 30ff). Durch diese Entwicklung wird es zunehmend möglich, den Gegenstand genauer und als solchen ins Auge zu fassen und in den entsprechenden Kontext zu stellen, wo vorher, wie z. B. im Deutschen Idealismus, diese Fragen in anderen Zusammenhängen erörtert wurden.

Nachdem bis hierher eine historische Entwicklung der Beschäftigung mit dem Thema ‚Selbst‘ beschrieben wurde, verstanden als ‚Selbstkonzeptforschung im weiteren Sinne‘, geht es im Folgenden um eine Fokussierung auf die Selbstkonzeptforschung im engeren Sinne. Dazu sollen nun die Ansätze der folgenden Wissenschaftler herausgegriffen werden: William JAMES, Charles COOLEY und George Herbert MEAD, sowie Erving GOFFMAN. Die Auswahl ist subjektiv begründet. Die Erforschung des Selbst und die Selbstkonzeptforschung sind, wie beschrieben, ein so unbegrenztes Feld, dass eine erschöpfende Darstellung nicht nur in diesem Rahmen nicht möglich

ist. Die genannten Autoren wurden dahin gehend ausgewählt, als dass an ihnen und ihrem Werk Grundtendenzen der Selbstkonzeptforschung dargestellt werden können.

3.3.1 Zum Ansatz von William James

In seinem Werk ‚The Principles of Psychology‘ verfolgt JAMES (1890) die Absicht, ein Sammelwerk über das Wissen der Psychologie zu erstellen, mit dem Ziel diese als Wissenschaft zu etablieren; es ist also kein Buch über Selbstkonzeptforschung, jedoch widmet JAMES ein ganzes Kapitel darin selbstbezogenen Prozessen (‚The Consciousness of Self‘, JAMES 1890, 291ff). Was alles zum Selbst eines Mannes (sic!) gehört definiert JAMES (1890) folgendermaßen:

„In its widest possible sense, however, a man's Self is the sum total of all that he CAN call his, not only his body and his psychic powers, but his clothes and his house, his wife and children, his ancestors and friends, his reputation and works, his lands and horses, and yacht and bank-account. All these things give him the same emotions“ (JAMES, 1890, 291, Hervorhebung im Original).

Es ist nun JAMES‘ (1890) Verdienst für den weiteren Verlauf der Selbstkonzeptforschung, diesen sehr umfassenden Selbst-Begriff, wie er in der Definition vorgestellt wird zu strukturieren. Er tut dies zunächst in die Bereiche ‚Ich‘ und ‚Mich‘ (so übersetzt bei MUMMENDEY 2006 und KANNING 2000). Aus diesen beiden Bereichen setzt sich das Selbst zusammen. Nach KANNING (2000) lässt sich das Mich bezeichnen als alle ins Bewusstsein kommenden Aspekte, d. h. alles Wissen, das eine Person über sich selbst hat. Das Ich ist die wahrnehmende Instanz, das Bewusstsein der Person. JAMES (1890) selbst spricht auch von ‚the knower‘ (=Ich) und ‚the known‘ (= Mich) (JAMES 1890, 401). Das Mich wird somit von und durch die Wahrnehmung des Ich hervorgebracht, wobei das Ich selbst unzugänglich ist. Selbstbezogenes Wissen entsteht nur in der Erfahrung und in der Form des Mich (vgl. KANNING 2000, 19). Mit dem Ich meint JAMES (1890) einen nicht zugänglichen, nicht materiellen, sondern aus den Gedanken selbst bestehenden Teil des Selbst. Die Ablehnung der Substantialität ist ihm für sein Wissenschaftsverständnis wichtig: „the

passing Thought itself is the only verifiable thinker“ (JAMES 1890, 346) und *„thought is itself the thinker“* (JAMES 1890, 401).⁵

Für die Existenz eines substantiell verstandenen Ich spricht, *„that there must be a knower, correlative to all this known“* (JAMES 1890, 401). Die Beschäftigung hiermit weist JAMES (1890) allerdings der Metaphysik als Aufgabe zu und setzt sich nicht weiter damit auseinander, weil Erkenntnisse darüber im Sinne einer Psychologie als Wissenschaft, wie er sie versteht, nicht möglich sind. Es ist der andere Teil des Selbst, für den sich JAMES (1890) interessiert und über den sich seiner Ansicht nach Erkenntnisse gewinnen lassen. Folglich nennt er dieses ‚Mich‘ auch ‚Empirical Self‘ (JAMES 1890, 291).

Nachdem das Selbst in Ich und Mich geteilt ist, geht es nun um die Struktur des Mich. Dieses gliedert sich nach JAMES in die drei Bereiche materielles, geistiges und soziales Selbst (Übersetzung übernommen von KANNING 2000; im Original: ‚material self‘, ‚spiritual self‘ und ‚social self‘, vgl. JAMES 1890, 292).

- *Das materielle Selbst.* JAMES (1890) meint damit jeden, wie der Name schon sagt, materiellen Besitz einer Person. Er beschreibt dabei von der konkreten Person ausgehende, in die Peripherie sich ausdehnende Besitzverhältnisse, wobei in JAMES‘(1890) Verständnis die Nähe zur Person auch die Wertigkeit für das Selbst ausdrückt. Der intimste ‚Besitz‘ demnach ist der eigene Körper, dann folgen die Kleidung, Familie, Haus, und so weiter durchgehend alles was zum Eigentum einer Person gehört. An diesen Besitz sind selbstbezogene Emotionen geknüpft, die einen so wichtigen Teil der Persönlichkeit ausmachen, dass JAMES (1890) es wert findet, sie in seiner Aufzählung als eigenen Teil aufzunehmen. Dabei geht es JAMES (1890) nicht um die Menge an ‚Besitz‘, sondern die daran geknüpften Emotionen, also was die Person daraus an Gedanken und Gefühlen für ihre Persönlichkeit / Selbst ableitet. Dieser in der Selbstkonzeptfor-

⁵ Gegen eine Substantialität des Selbst zu argumentieren, ist ein Anliegen, dass auch MUMMENDEY (2006) besonders mit seiner Psychologie des ‚Selbst‘ verfolgt. Bei der Psychologie als Wissenschaft habe man sich mit Vorgängen und Prozessen zu beschäftigen. Jede Verdinglichung und Substantialisierung der Forschungsgegenstände, so MUMMENDEY (2006), der hier auf THOMAE verweist, berge die Gefahr einem ‚Homunculus-Denken‘ Vorschub zu leisten, einem Machbarkeitswahn zu verfallen also. (vgl. MUMMENDEY 2006, 5). Dabei bedeutet das nicht, dass es so etwas wie „die Seele“ nicht vielleicht ‚wirklich gibt‘ oder ob es nicht für andere Disziplinen innerhalb und außerhalb der Wissenschaft sinnvoll sein kann, ‚die Seele‘ als theoretisches Konstrukt oder gar als etwas Existierendes anzunehmen“ (MUMMENDEY 2006, 16).

schung bis heute moderne Gedanke von JAMES (1890) wird in den hier zitierten Quellen zum Thema Selbstkonzepte weitgehend nicht näher betrachtet. Es dominiert in der Folge JAMES' (1890) Beschreibung des sozialen Selbst. Gerade in einer nach Erscheinen von JAMES' (1890) Werk immer materieller orientierten Welt, wird der materielle Aspekt, die Körperlichkeit und der Besitz, als wichtiges Element der Selbstkonzeptbildung eher vernachlässigt, obwohl beispielsweise Statussymbole zentrale Bestandteile des Selbstkonzeptes bilden, an die sich selbstbezogene Emotionen knüpfen.

- *Das geistige Selbst.* Dieses beschreibt das Wissen über Dispositionen, Gefühle, Motivationen und alle psychischen Fähigkeiten, sofern sie der Selbstwahrnehmung zugänglich sind (sofern sie es nicht sind, gehören sie zum ‚Ich‘). Das geistige Selbst vereint alle Informationen, die eine Person exklusiv für sich allein über sich selbst gewinnen kann. Es beschreibt die Fähigkeit „*to think ourselves as thinkers*“ (JAMES 1890, 296).
- *Das soziale Selbst.* Hierbei handelt es sich um das Selbst in den Augen der Anderen. Die anderen Menschen machen sich ein Bild von einer Person. Dieses Bild – oder besser gesagt, das was sie davon wahrnimmt – ist Bestandteil des Selbst. Eine Erkenntnis von JAMES (1890) ist das Vorhandensein vieler sozialer Selbst: Da eine Person in verschiedene soziale Zusammenhänge integriert ist, z. B. Beruf, Familie, Verein, gibt es auch jeweils verschiedene soziale Selbst. Das einheitliche soziale Selbst gibt es nicht, es zerfällt in viele einzelne. Es ist auch nicht so zu denken, dass sich daraus ein einheitliches zusammensetzt, im Sinne einer Konstruktionsleistung des Individuums. Die sozialen Selbst können auch nebeneinander bestehen, weil sie sich evt. nur schwer verbinden lassen (z.B: ‚kleiner‘ Angestellter im Beruf und Vorsitzender im Verein). „*Properly speaking, a man has as many social selves as there are individuals who recognize him*“ (JAMES 1890, 294).

Die Beschreibung des sozialen Selbst gehört zu den für die Selbstkonzeptforschung einflussreichsten Erkenntnissen von JAMES (1890). Die Rolle der ‚Anderen‘ wird später bei COOLEY und MEAD (vgl. Kapitel 3.3.2) eine bedeutende Rolle spielen und JAMES'(1890) Ansatz in dieser Richtung weiter entwickeln. Ein weiterer Gedanke taucht hier auf, der in der Folge auf die kommende Entwicklung Einfluss genom-

men hat (vgl. den Hinweis NEUBAUERs 1976, 18): Es ist die unterschiedliche Bedeutung der Anderen. Ähnlich wie bei dem materiellen Selbst der Besitz vom Zentrum zur Peripherie in seiner Bedeutung für das Selbstkonzept abnimmt, ist auch schon bei JAMES (1890) in der Betrachtung der Anderen eine unterschiedlich gewichtete Bedeutung zu beachten. „*The most peculiar social self which one is apt to have is in the mind of the person one is in love with*” (JAMES 1890, 294), wobei JAMES (1890) mit ‚Liebe‘ neben der romantischen Liebe im besonderen, auch eine allgemeinere, jemanden mit etwas – Personen oder Dinge – verbindende Emotion, beschreibt (z. B. JAMES 1890, 329). Damit ist eine Erkenntnis gewonnen, die später im Konzept der ‚significant others‘ durch MEAD (2008) ausgearbeitet wird (vgl. das folgende Kapitel 3.3.2). Überhaupt ist bei JAMES (1890), so NEUBAUER (1976), im Konzept des sozialen Selbst die Abhängigkeit des Selbst von der Umwelt und den Interaktionspartnern grundlegend erkannt und formuliert (vgl. NEUBAUER 1976, 18).

In der bei JAMES (1890) dargestellten Auffassung vom materiellen und sozialen Selbst findet sich die Erkenntnis, dass verschiedene Aspekte innerhalb des Selbst eine unterschiedliche Bedeutung für das ‚Mich‘ einnehmen. Hierin sieht BALDERING (1993) eine Vorwegnahme späterer Konzeptionen, die die unterschiedliche Zentralität verschiedener Selbstkonzeptbereiche hervorheben (z. B. bei MUMMENDEY 2000, 23ff, DEUSINGER 1986, vgl. BALDERING 1993, 6).

Die Strukturierung JAMES‘ (1890) betrachtend, ist bei der grundlegenden Teilung in Ich und Mich ein weiteres Forschungsproblem angesprochen, das sich durch die Forschungsgeschichte ziehen wird, worauf MUMMENDEY (2006, 29) hinweist: Einerseits gibt es den variablen Teil des Selbst, der abhängig vom sozialen Gegenüber, verschiedenen Situationen und äußeren Bedingungen ist; andererseits kommt JAMES (1890) – obwohl er die Substantialität des Selbst bestreitet – nicht umhin, eine Art von Konstanz mitzudenken, die den Wesenskern, die zeitlich überdauernde Identität des Menschen ausmacht. JAMES bezeichnet sie als ‚The Pure Ego‘ (JAMES 1890, 329).

Im Konzept des Mich sieht KANNING (2006) eine Vorbereitung für das, was heute unter dem Begriff ‚Selbstkonzept‘ gefasst wird. Denn mit der Dreiteilung des Mich hat JAMES (1890) demnach die im weiteren Verlauf weiter differenzierte Erkenntnis vorweggenommen, dass es ‚das‘ Selbstkonzept nicht gibt, sondern dass es in verschiedene Unterbereiche gegliedert zu denken ist, so wie bei JAMES (1890) das geistige

Selbst das Selbstkonzept der Gefühle, Motivationen, Einstellungen ist, so entspricht das soziale Selbst dem sozialen Selbstkonzept (vgl. KANNING 2000, 20) und das materielle Selbst dem Anteil des Selbst, das jemand aus seinem Verhältnis zu seinem ‚Besitz‘ bildet, z. B. das Körperkonzept aus seinem Verhältnis zum eigenen Körper. Dazu kommt, worauf ASENDORPF (2007) hinweist, das sich mit dem Begriff ‚Selbstkonzept‘ die Komponente zeitlicher Stabilität verbindet, also eine gewisse Art von Substanzialisierung in einem sich ständig in Bewegung befindlichen Prozess (JAMES (1890) spricht vom ‚stream of consciousness‘ z. B. JAMES 1890, 299 oder 360). *„Das Selbstkonzept ist der dispositionale (also zeitlich mittelfristig stabile) Anteil des Mich im Sinne von JAMES“* (ASENDORPF 2007, 263). Mit allem Wissen, das eine Person über sich erfährt, mit allen Bereichen des Mich, sind immer auch Gefühle qualitativer Art verbunden. Diese evaluative Komponente ist als Selbstbewertung oder Selbstwertgefühl sowohl in ihrer grundsätzlichen individuellen Ausrichtung (positiv oder negativ), als auch im Grad ihrer Ausprägung Gegenstand vieler Untersuchungen in der Folge gewesen, wie BALDERING (1993, 7) feststellt. Gleichwohl stellt die Frage der kognitiven und evaluativen Anteile beim Selbstkonzept einen Aspekt dar, der in der weiteren Forschung Gegenstand vielerlei Betrachtungen und Ergebnisse unterschiedlicher Definitionen geworden ist, worauf im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

Ein letzter Punkt, der bei JAMES‘ (1890) bereits Grund gelegt ist, soll bei der Diskussion seines Werks angesprochen werden: Die verschiedenen Selbstkonzepte oder Dimensionen des Mich, die JAMES (1890) beschreibt, sind Bestandteile des Selbst. Darüber hinaus ist schon von JAMES erkannt, dass es neben all diesen realen Selbstkonzepten auch solche gibt, die sich eine Person wünscht, erträumt oder anstrebt. (‚Potenzial‘ oder ‚possible self‘, JAMES 1890, 309 ff). KANNING (2000, 31) stellt fest, dass je nach persönlicher Einschätzung über Realisierungsmöglichkeiten, Motivationsstruktur usw., diese durchaus handlungsleitend werden können, indem Schritte zu ihrer Realisierung unternommen werden. Es kann auch sein, dass eine Person ein negatives potenzielles Selbst versucht zu vermeiden. In einem positiven Sinn kann man von einem Idealselbst sprechen. In der Struktur des Selbstkonzeptes bei EGGERT et al. (2003) spielt das Idealselbst eine wichtige Rolle: *„Das Idealselbst zeigt Vorstellungen des Menschen, wie er gern sein möchte. Es beinhaltet sowohl ein realisierbares, aber auch ein nicht erreichbares Wunschbild einer Person“* (EGGERT et al. 2003, 136).

3.3.2 Zu den Ansätzen von Charles COOLEY und George Herbert MEAD

Eine Weiterentwicklung auf dem Gebiet des sozialen Selbst stellt COOLEYs Konzept des ‚looking-glass-self‘ dar, welches er in seinem 1902 erschienen Werk ‚Human Nature and the Social Order‘ erstmalig vorstellte (zu den Ausführungen über COOLEY vgl. BALDERING 1993, 13; KANNING 2000, 22; MUMMENDEY 2006, 30). Damit beschreibt COOLEY die besondere Beziehung zwischen Individuum und Umwelt, speziell der Mitmenschen. Das Selbst bildet sich demnach ab der frühesten Kindheit in Abhängigkeit zu den Reaktionen der Mitmenschen. Das Bild, das die anderen Menschen sich als Reaktion auf das Auftreten oder Verhalten von einer Person machen, geben sie, bewusst oder unbewusst, an diese Person zurück. Dieses wird wahrgenommen und in dieser Wahrnehmung steckt die Erfahrung des eigenen Selbst. Dies wird als Bestandteil der eigenen Person in das eigene Selbstbild integriert. Durch die Übernahme der Haltungen anderer wird es dem Individuum möglich, sich selbst zum Wahrnehmungsobjekt zu machen (das ist das ‚looking-glass-self‘) und dadurch seine Identität zu entfalten. Dabei hat auch COOLEY erkannt, dass nicht alle Personen in ihrer Bedeutung gleich einflussreich sein müssen und dass sie als geistige Repräsentationen unterschiedlichen Einfluss auf das Selbstkonzept haben. Im Sinne eines konstruktivistisch ausgerichteten Forschungsverständnisses ist der Hinweis wichtig, dass es sich bei der Bewertung der Anderen um eine Interpretation des Individuums handelt. Es bekommt nicht die ‚tatsächlichen‘, vom Gegenüber intendierten Rückmeldungen, sondern seine eigenen Interpretationen davon. Die Diskrepanz ist auch als unmittelbare Selbsterfahrung möglich, indem die Person realisiert, dass die von ihr ausgesandten Informationen nicht mit den (interpretierten) zurück gespiegelten übereinstimmen. Ein ständiger Abgleich zwischen innerem und äußerem Selbstkonzept – im Sinne von JAMES‘ (1890) social und spiritual self – ist die Folge (vgl. KANNING 2000, 22), was nicht heißt, dass Übereinstimmung herrschen muss oder auch nur angestrebt wird (wie im hierauf folgenden Abschnitt zur Theorie GOFFMANs deutlich wird).

Der entscheidende Einfluss der Anderen – je signifikanter, umso einflussreicher – ist in der eigenen Konzeption dieser Untersuchung mit der Erhebung der Perspektive der Eltern und der Lehrer berücksichtigt. Dass diese Aspekte einen Einfluss haben, wird mit dem Konzept des ‚looking-glass-self‘ von COOLEY akzeptiert. In welcher Form das Individuum diese Informationen in sein Selbstkonzept integriert, lässt sich mit der Fremdperspektive nicht erklären, allerdings in Beziehung dazu setzen.

Die Sichtweise COOLEYS wird in Richtung der gesellschaftlichen Bedingtheit von dem, was als das Selbst angesehen wird durch das Werk George Herbert MEADs radikalisiert.

Auch bei MEAD (2008) findet sich die von JAMES (1890) bekannte Einteilung in ‚I‘ und ‚Me‘ (in der Übersetzung der verwendeten Ausgabe ‚Ich‘ (I) und ‚ICH‘ (Me) (vgl. MEAD 2008). Die Unterscheidung in Groß- und Kleinschreibung bei gleicher Begrifflichkeit fügt der babylonischen Sprachverwirrung einen neuen Aspekt hinzu). Das ICH (Me) setzt sich zusammen aus den übernommenen, interpretierten Haltungen, Erwartungen der anderen. Das Ich (I) reagiert darauf. Die Radikalisierung MEADs (2008) besteht darin, dass er die Identität ausschließlich gesellschaftlich verfasst sieht. Im Grunde ist der Übergang zwischen gesellschaftlicher und individueller Identität, zwischen Gesellschaft und Subjekt, fließend. Es kann keine klare Trennung zwischen dem individuellen Selbst und den anderen Personen gezogen werden (vgl. KANNING 2000, 22). MEAD (2008) bringt die gesellschaftliche Verfasstheit der Identität klar zum Ausdruck:

„Selbst-Bewußtsein (Identitätsbewußtsein) ist hingegen definitiv um ein gesellschaftliches Individuum organisiert und zwar nicht nur deshalb, weil man Mitglied einer gesellschaftlichen Gruppe ist, von anderen beeinflusst wird und diese wiederum beeinflusst, sondern weil (was ich immer wieder betone) die eigene Erfahrung als eine Identität etwas ist, das man von seinen Handlungen gegenüber anderen übernimmt. Man entwickelt insoweit eine Identität, als man die Haltung anderer einnehmen und sich selbst gegenüber so wie gegenüber anderen handeln kann“ (MEAD 2008, 214).

Natürlich sind Individuen unterschiedlich, es gibt Individualität. Diese entsteht in der Unterscheidung von Ich (I) und ICH (Me). Das Ich (I) ruft das ICH (Me) hervor, wobei es (das Ich (I)) selbst für das Individuum nicht erfahrbar ist. Es ist sich selbst nur als ICH (Me) erfahrbar. Das Ich (I) ist auch nicht im Vorhinein zu bestimmen, sondern nur im Nachhinein als Manifestation des ICH (Me). Wie MEAD (2008) schreibt:

„Das ‚Ich‘, in dieser Beziehung zwischen ‚Ich‘ und ‚ICH‘, ist also etwas, das sozusagen auf eine gesellschaftliche Situation reagiert, die innerhalb der Erfahrung des Einzelnen liegt. Es ist die Antwort des Einzelnen auf die Haltung der anderen ihm gegenüber, wenn er eine Haltung ihnen gegenüber einnimmt“ (MEAD 2008, 221).

Kein gesellschaftlich bedingter Selbstbildungsprozess gleicht dem anderen. Dies ist der Grund, warum es ein individuelles Selbst gibt, das keinem anderen gleicht.

Auf einen anderen Punkt in diesem Zusammenhang macht MUMMENDEY (2006) aufmerksam: MEAD (2008) führt den Terminus der ‚significant others‘ ein und beschreibt damit die Bedeutung, die bestimmte Personen in diesem Wechselprozess einnehmen. Grundlegend dabei ist die Rolle der Eltern im Selbstbildungsprozess. Identität beginnt da, wo das Kind auf andere reagiert, also bereits als Säugling, wenn nicht gar pränatal, was MEAD (2008) in dem Maß, wie es heute bekannt ist, seinerzeit noch nicht wissen konnte. Indem nun MEAD (2008) neben den ‚significant others‘ den Begriff der ‚generalized others‘ einführt, womit er die Abstraktion der ‚significant others‘ meint, die für das individuelle Selbstkonzept bedeutsam werden (eine innere Repräsentation von deren Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich der eigenen Person), erkennt MUMMENDEY (2006) einen Hinweis auf innere Selbstkonzepte bildende Prozesse.

Wichtig im Zusammenhang des hier diskutierten Themas ist die besondere Betonung der Rolle der Sprache im Prozess der Identitätsbildung. Im Medium der Sprache werden Gedanken und Erfahrungen ausgetauscht. Sie ist aufseiten des Individuums ein Mittel der Selbstdarstellung und in ihr findet die ‚Übertragung‘ der gesellschaftlichen Seite vermittels der ‚significant others‘ statt. MEAD (2008) ist ebenfalls davon überzeugt, dass für das Individuum eine Selbstreflexion ohne die Sprache nicht möglich ist. Insgesamt ist bei MEAD (2008) die Identitätsbildung an die Entwicklung der Sprache - d. h. an die Entwicklung von Symbolen, mit deren Inhalt man selbst weitgehend das gleiche verbindet, wie die anderen Individuen – geknüpft (vgl. MEAD 2008, 191). Die Sprache hat daher eine doppelte Funktion: einerseits das Verhalten der Individuen untereinander zu koordinieren und andererseits die Voraussetzung für Identitätsbildung zu sein.

Im Rahmen der eigenen Untersuchung ist dies eine wichtige Feststellung, daher ist das Hauptthema des folgenden Kapitels (4.0), zu zeigen, inwiefern das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung diesen Prozess beeinflusst.

3.3.3 Zum Ansatz von Erving GOFFMAN

In den Ansätzen von COOLEY und MEAD steht der Einfluss, welchen die Anderen haben, stark im Mittelpunkt. Der Mensch wird als das Ergebnis seiner sozialen Beziehungen angesehen. Damit gerät das Individuum in eine tendenziell passive, rezipierende Rolle. „Der Prozeß muss jedoch komplexer vorgestellt werden“, wie BALDERING (1992, 15), auf diesen Sachverhalt bezogen, betont. Es soll daher an dieser Stelle ein weiterer Ansatz, derjenige von Erving GOFFMAN, dargestellt werden, da hier als Gegengewicht zu COOLEYs und MEADs Sicht die aktive Rolle des Individuums deutlich wird, nämlich als Darsteller seiner Selbstkonzepte (GOFFMAN selbst spricht nicht von Selbstkonzepten. Er würde von Selbstdarstellung sprechen, z. B. GOFFMAN 1991). GOFFMANs Ansatz ist in dreierlei Hinsicht im Rahmen dieser Arbeit relevant:

- Er betont die aktive Rolle des Individuums als Selbstkonzeptdarsteller.
- In seinem Werk ‚Stigma‘ beschreibt er „Techniken der Bewältigung beschädigter Identität“ (GOFFMAN 1988), was neben der Betonung der aktiven Rolle auch Anknüpfungspunkte für das Verständnis der Selbstdarstellung von Menschen ergibt, die ein offenes oder – wie im Fall einer Sprachentwicklungsstörung – ein nicht direkt offensichtliches ‚Stigma‘ aufweisen.
- Durch seine Betonung der Selbstdarstellung ergibt sich die wissenschaftstheoretisch relevante Frage nach dem Verhältnis von Selbstdarstellung und Täuschung.

Erving GOFFMAN steht als Vertreter des Symbolischen Interaktionismus durchaus in der Tradition der beiden anderen Autoren (COOLEY und MEAD). Auch für GOFFMAN (1991) ist das Individuum ein Spieler verschiedener Rollen, auf welche die Anderen reagieren, woraus dann wieder Informationen über das Selbst gewonnen werden. Allerdings weist GOFFMAN (1991) mit der Metapher des Theaters darauf hin, dass das Individuum diese Rollen auch interpretieren kann. „Wir alle spielen Theater“ lautet die deutsche Übertragung seines Buchtitels „*The presentation of Self in Everyday Life*“ (GOFFMAN 1991). Das Alltagsleben wird mit einer Bühne verglichen, die Handelnden mit Schauspielern, und die Anderen dementsprechend mit dem Publikum oder den anderen Akteuren einer Szene auf der Bühne des Alltags, für die das Individuum eine gewisse Rolle eben nicht ‚ist‘, sondern spielt. Das Selbst ist etwas,

das dargestellt werden kann und wird und die Anderen reagieren nicht auf das ‚wirkliche‘ Selbst, sondern auf das dargestellte. Eventuell stellen sie Vermutungen darüber an, wie viel Darstellung und wie viel ‚Wahrheit‘ in dem wahrgenommenen Selbst liegt; es ist auch möglich, dass der Darsteller seinem Entwurf mehr Wahrheit beilegt, als dem, was ihm als Reaktion der Mitmenschen hierauf widerfährt. Und damit kommt es dann zu der von BALDERING (1993) angesprochenen Komplexität.

Nun soll hier nicht GOFFMANs Rollentheorie im Vordergrund stehen (vgl. hierzu zusammenfassend GOFFMAN 1974, 265ff), sondern besonders auf den Begriff der Rollendistanz hingewiesen werden. Diese Fähigkeit zur Rollendistanz macht das ‚Spielen‘ erst möglich. Im erwähnten Werk „Wir alle spielen Theater“ hat GOFFMAN (1991) den Begriff der Rollendistanz im Bild der Vorderbühne, auf der das Geschehen stattfindet, und der Hinterbühne, wo die Masken fallen oder angelegt werden, wo also bewusst oder unbewusst die Rolle verlassen werden kann, eher angedeutet (vgl. GOFFMAN 1991, 104) und an anderer Stelle (z. B. GOFFMAN 1974, 271ff) explizit ausgearbeitet. Gemäß GOFFMANs (1974) Auffassung würde ein Mensch, der sich vollkommen mit einer Rolle identifiziert damit auch das daran geknüpfte Selbst übernehmen. Das würde bedeuten, in dem jeweiligen in dieser Situation zur Verfügung stehenden faktischen Selbst zu verschwinden (vgl. GOFFMAN 1974, 272). GOFFMAN (1974) nennt als Beispiel den Fußballschiedsrichter und den Verkehrspolizisten, deren Aufgabe nicht darin liegt, ihre Rolle zu interpretieren oder Rollendistanz zu entwickeln, sondern sich komplett ‚erfassen‘ zu lassen, wie er es nennt (GOFFMAN 1974, 272).

Wenn es auch bisweilen geboten ist, komplett in einer Rolle auf zu gehen, hat GOFFMAN (1974) nicht das Bild eines passiven, sondern aktiv die Situation beeinflussenden Individuums. Jeder hat die Fähigkeit, eine kritische Distanz zu der mit einer Rolle verbundenen Erwartungen, die seine soziale Identität ausmachen, einzunehmen. Dabei geht es bei der Begriffsbestimmung ‚Rollendistanz‘ letztlich, wie gesagt, nicht darum, ob man sich der mit der Erfüllung der Rolle verbundenen Erwartung und sozialen Identität am Ende anpasst, oder inwieweit dies geschieht, sondern prinzipiell um die Fähigkeit als solcher: *„[...] es stellt einen Keil zwischen dem Individuum und seiner Rolle, zwischen Tun und Sein dar. Diese ‚effektiv‘ ausgedrückte, zugespitzte Trennung zwischen dem Individuum und seiner mutmaßlichen Rolle werde ich ‚Rollendistanz‘ nennen“* (GOFFMAN 1974, 273, Hervorhebung im Original). Anders aus-

gedrückt: Der Begriff der Rollendistanz liegt zwischen den Erwartungen, die mit einer Rolle verknüpft sind, und dem tatsächlichen Verhalten (vgl. GOFFMAN 1974, 280). Eindrucksvolle Beispiele der Fähigkeit zur Rollendistanz zeigt GOFFMAN (1997) in seinem Werk ‚Asyle‘ (GOFFMAN 1997). Er beschreibt die Merkmale sogenannter ‚totaler Institutionen‘, z. B. Gefängnisse, Klöster, psychiatrische Anstalten, die sich im Lichte seiner Analyse vor allem dadurch auszeichnen, dass sie alle Lebensvollzüge der Individuen zu regeln versuchen. Es sind dem Charakter nach Institutionen, die nicht nur eine „*Disziplin des Handelns*“ fordern, sondern auch eine „*Disziplin des Seins*“ (GOFFMAN 1997, 184), d. h. einen Anspruch auf die Identität ihrer sogenannten ‚Insassen‘ erheben. Dabei handelt es sich um einen Extremfall, in dem sich die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt sehr einseitig darstellt, weil der Anspruch der Umwelt sich von der Rolle ‚erfassen‘ zu lassen total ist. Prinzipiell bedient sich auch die Gesellschaft ähnlicher Mechanismen, wenn sie, nach MEAD (2008), über die ‚significant others‘ als ‚generalized others‘ eine innere Repräsentation in der Identität des Individuums erlangt oder zu erlangen sucht. Nur sind hier natürlich die Freiheitsgrade des Individuums ungleich größer als in totalen Institutionen, bedingt durch den unterschiedlichen Totalitätsanspruch und die vorhandenen Machtmittel zur Durchsetzung.

In seiner Analyse des Verhaltens der Insassen totaler Institutionen findet GOFFMAN (1997) nun stets Verhaltensweisen, die erkennen lassen, dass sich der Erwartung an totale Anpassung entzogen wird. GOFFMAN (1997) nennt diese regelmäßig beobachtbaren Verhaltensweisen ‚sekundäre Anpassung‘ oder ‚Unterleben‘ einer Institution. „*Sekundäre Anpassung stellt eine Möglichkeit dar, wie das Individuum sich der Rolle und dem Selbst entziehen kann, welche die Institution für es für verbindlich hält*“ (GOFFMAN 1997, 185). In diesen Ausführungen GOFFMANs (1997) erkennt man ein aktives Individuum, das aus einer inneren Motivation heraus seine persönliche Identität gegenüber den Ansprüchen seiner unmittelbaren Umwelt behauptet. Die ‚innere Motivation‘ will GOFFMAN (1997) dabei gar nicht mit der Behauptung eines angeborenen oder erworbenen Bedürfnisses verbinden, beispielsweise nach Freiheit, Autonomie oder Individualität. Er modifiziert die in der Soziologie verbreitete Auffassung, wonach das Individuum, bevor es zum Selbst wird, das ist, was sein Platz in der Gesellschaft ihm zu sein vorschreibt. Identitätsfindung findet vielmehr dadurch statt, indem es zu diesem Anspruch Stellung bezieht. GOFFMAN (1997) sieht diese Fähigkeit nicht nachgeordnet, sondern gleichzeitig und als zentrales sozi-

ologisches Beschreibungsmerkmal des Individuums, nämlich eine Stellung beziehende Entität zu sein. Beides gehört zusammen und GOFFMAN (1997) beschreibt das Verhältnis wie folgt:

„Ohne etwas, zu dem wir uns zugehörig fühlen, haben wir kein stabiles Selbst, erfordert doch die totale Hingabe und Bindung an jegliche soziale Einheit eine gewisse Selbstlosigkeit. Unser Gefühl, jemand zu sein, kann daraus resultieren, daß wir einer größeren sozialen Einheit angehören; unser Gefühl der Individualität kann sich in den kleinen Maßnahmen bewähren, durch die wir deren Sog widerstehen. Unser Status wird durch das solide Bauwerk unseres Milieus getragen, doch unser Gefühl der persönlichen Identität steckt häufig in den Brüchen“ (GOFFMAN 1997, 304).

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Rollendistanz spricht GOFFMAN (1997) auch von einer defensiven Funktion, die demjenigen, der sie gebraucht *„die nötige ‚Ellbogenfreiheit‘ verschafft, um handeln zu können“* (GOFFMAN 1997, 277).

Mit einem weiteren, durch GOFFMAN (1997) geprägten Begriff soll die Behauptung einer aktiven Rolle der Individuen bei der Selbstkonzepterstellung gestützt werden. Mit ‚Impression management‘ beschreibt GOFFMAN (1997) die Tatsache, dass Individuen bestrebt sind, den Eindruck, den sie auf andere machen, zu steuern, zu kontrollieren oder zu manipulieren, z. B. als wichtiges Thema in ‚Wir alle spielen Theater‘. Dort wird der Begriff mit ‚Eindrucksmanipulation‘ übersetzt, (vgl. GOFFMAN 1991, 189). Das Thema ist auch zentraler Gegenstand in ‚Stigma‘ z. B. unter der Überschrift ‚Techniken der Informationskontrolle‘ (vgl. GOFFMAN 1988, 116ff). Diese Prozesse können bewusst oder unbewusst ablaufen, sie können an andere Personen gerichtet sein und auch an die eigene. Damit wird auch deutlich, dass hier nicht grundsätzlich von einer bewussten Täuschung oder Manipulation gesprochen werden kann:

„Impression-Management oder Selbstdarstellung (beide Begriffe meinen weitgehend das gleiche – ersterer spricht stärker die Wirkung beim Empfänger an, während der zweite mehr die agierende Person im Blick hat) bedeuten vielmehr, daß eine Person sich ständig in der Rolle eines Schauspielers befindet, dessen Anpassung an seine Rolle teils mehr und teils weniger bewußt erfolgt (MUMMENDEY 1999, 197, Hervorhebung im Original).

Die Selbstdarstellung anderen gegenüber hat wieder als Rückkopplungsprozess Auswirkungen auf das eigene Selbstbild. „Man kann also interpretieren, dass Impression-Management nicht nur der Eindruckssteuerung, sondern zugleich der

Selbstkonzeptformung dient“ (MUMMENDEY 2005, 167). In seinem Werk ‚Stigma‘ (1988) veranschaulicht GOFFMAN (1988) - wiederum an Individuen in Ausnahmesituationen – den Begriff ‚impression management‘. Es geht dort u. a. um die Informationskontrolle von Menschen, die er ‚Diskreditierbare‘ nennt (GOFFMAN 1988, 54), d. h. solche, mit einem nicht sichtbaren, aber bei Bekanntwerden die Identität bedrohenden Stigma (z. B. Verschuldung, Alkoholismus, kriminelle Vergangenheit). Man könnte auch Menschen mit Sprachentwicklungsstörungen dazu zählen. GOFFMAN (1988) nennt selbst als Beispiel die Situation des Stotterers (GOFFMAN 1988, 108, vgl. auch HANSEN 2005, 133ff). Die ‚Diskreditierbaren‘ sind auf ein aktives, kontrollierendes, bisweilen die Anderen täuschendes impression management angewiesen. Identität erscheint in diesem Kontext als eine Konstruktion des Individuums, die zumindest was die Präsentation nach ‚außen‘ und vor sich selbst betrifft, aktiv aufrechterhalten und gegen Bedrohungen verteidigt werden muss. Mit dieser Sicht wird GOFFMANs (1988) Auffassung von Identität noch einmal deutlich (ausführlich dargestellt in ‚Stigma‘): Unter ‚sozialer Identität‘ versteht GOFFMAN (1988) die verschiedenen, sich mit einer Rolle verbindenden, von anderen zugeschriebenen Identitäten (GOFFMAN 1988, 10). Unter ‚persönlicher Identität‘ versteht er die besonderen Erkennungszeichen, die eine Person unverwechselbar machen, die nicht in deren Einzelheiten besteht, sondern in der einzigartigen Kombination der individuellen Daten der Lebensgeschichte (vgl. GOFFMAN 1988, 74). Der persönlichen und der sozialen Identität stellt GOFFMAN (1988) die Ich-Identität gegenüber, womit er einen, sich aus beiden ersteren aufbauenden oder daraus ergebenden, selbstreflexiven Prozess beschreibt, *„nämlich das subjektive Empfinden der eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt“* (GOFFMAN 1988, 132).

An dieser Stelle soll, wie eingangs des Abschnitts angekündigt, auf einen wissenschaftstheoretisch-erkenntnistheoretischen Aspekt eingegangen werden. Es geht um das Verhältnis Selbstdarstellung, Täuschung und der Möglichkeit, das ‚nicht getäuschte‘ Selbstkonzept erfassen zu können. Anders gefragt: Wenn alle Schauspieler sind und permanent etwas darstellen, was ist dann noch ‚wahr‘? GOFFMAN (1991) widmet sich dieser Fragestellung unter der treffenden - aus GOETHEs autobiografischer Schrift entliehenen - Überschrift ‚Dichtung und Wahrheit‘ (GOFFMAN 1991, 65ff).

Den Forscher bewegt die Fragestellung: Was am dargestellten Lebenslauf oder Selbstkonzept ist Dichtung, was ist die ‚Wahrheit‘? Zunächst einmal muss man nach der von GOFFMAN (1991) in ‚Wir alle spielen Theater‘ vorgetragenen Auffassung feststellen, dass Selbstdarstellung oder ‚Theater spielen‘ nicht mit Täuschung gleichgesetzt werden darf. Eine Selbstdarstellung findet nahezu immer statt, in der Form, dass ein Individuum etwas darstellt, worauf die anderen reagieren, was wieder als Information über das eigene Selbst wahrgenommen wird. In diesem Sinne kann man nicht nicht kommunizieren, wie auch das bekannte Axiom WATZLAWICKS besagt (WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON 1972, 53). In dem steigenden Maße, in dem das Individuum die mit einer Rolle verbundene Identität übernimmt, GOFFMAN (1974) nennt es ‚von ihr erfasst wird‘ (GOFFMAN 1974, 272), ist eine Darstellung anderer Aspekte des Selbst entweder nicht möglich oder auch nicht erwünscht. Der den Verkehr an einer Kreuzung regelnde Verkehrspolizist hat einen denkbar kleinen Interpretationsspielraum dieser mit seiner Rolle verbundenen sozialen Identität. Demgegenüber gibt es die bewusste Täuschung, wie etwa bei den ‚Diskreditierbaren‘, wie auch bei weniger ‚dramatisch‘ beschönigenden Selbstdarstellungen im Alltag. Bei der Erfassung von Selbstkonzepten gibt es keine direkte ‚objektive‘ Beobachtbarkeit oder Erfassung, sondern der Forscher setzt sich mit einem, über Fragebögen erfassten ‚präsentierten‘ Selbstkonzept auseinander, was angesichts mancher dargebotenen Präsentationen Spekulationen über möglicherweise dahinter versteckte ‚wahrere‘ Selbstkonzepte aufkommen lässt. MUMMENDEY (1999) zitiert das Bild der russischen, ineinander gesteckten Puppen, Matrjoschka, wobei die äußere, sichtbare, genannt wird ‚presented self‘, die nächste ‚truer self‘, dann ‚real truer self‘ usf. (vgl. MUMMENDEY 1999, 194). Wie man dem Bild entnehmen kann, deutet MUMMENDEY (1999) hiermit an, dass die Suche nach dem ‚wahren‘ Kern ebenso mühsam wie erfolglos ist. Während diese Frage bereits vom konstruktivistischen Standpunkt aus erörtert wurde, lässt sich mit MUMMENDEY (1999) hinzufügen: Er stellt fest, dass diese Frage für die Einstellungs- und Persönlichkeitsforschung durchaus ein Problem darstellt. In diesen Forschungsdisziplinen erhofft man sich durchaus einen Erkenntnisgewinn durch das Aufzeigen von Unterschieden zwischen präsentiertem und ‚tatsächlichem‘ Selbst, *„während den Selbstkonzeptforscher die gesamte Art und Weise der Selbstpräsentation eines Individuums interessiert, und hierzu gehören eben auch mögliche systematische, sonst vielleicht als Fehler unerwünschte Selbstdarstellungstendenzen“* (MUMMENDEY 1999, 195). Wenn diese

(die Einstellungs- und Persönlichkeitsforscher) einem engen Verständnis von impression-management verhaftet bleiben und dahinter stets Verstellung vermuten, habe man den Eindruck, *„als sei hier der Begriff der Lüge und Täuschung nur gegen ein moderner klingendes Konzept ausgetauscht worden“* (MUMMENDEY 1999, 201). In weniger direkter Form als der Bezichtigung der bewussten Lüge, kann man dem Individuum auch Selbsttäuschung zugestehen, was bedeutet, dass es das impression management gar nicht bewusst ausführt. Es liegt auch hier seitens des Zuschauers die Auffassung eines hinter der Selbstdarstellung vorfindbaren, ‚wirklicheren‘ Selbst zugrunde, dass durch die Darstellung verschleiert wird und die prinzipiell für möglich gehaltene Erfassung des ‚wirklichen‘ Selbst behindert. MUMMENDEY (1999) plädiert für eine Sichtweise, in der *„Selbstdarstellungen, also geäußerte Selbstkonzeptualisierungen, alltägliche Reaktionsweisen oder ‚Stile‘ einer Person sind, mit denen sie in sozialen Situationen agiert und die insofern wiederum als ganz wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeit anzusehen sind“* (MUMMENDEY 1999, 203). GOFFMAN (1991) hält die Unterscheidung in eine aufrichtige und eine unwahre Ebene der Selbstdarstellung für eine ungeeignete Ebene der Analyse, da sich für ihn das Problem insgesamt differenzierter darstellt (vgl. GOFFMAN 1991, 65f.). Er lenkt den Blick auf die Perspektive des ‚Zuschauers‘. Im Falle der Erforschung von Selbstkonzepten entspricht dies der Perspektive des Forschers. Unabhängig von den Intentionen des Darstellers kommt es darauf an, ob dieser (der Zuschauer, der Forscher) die Darstellung für aufrichtig hält oder nicht. Im Falle einer für aufrichtig gehaltenen Darstellung ist der Zuschauer geneigt, dieser eine größere Verknüpfung mit der Realität zuzubilligen, als im Zweifelsfall. Entstehen Zweifel an der Aufrichtigkeit, gerät die Darstellung selbst als ‚entwertet‘ in den Blick und die Motive für die Täuschung oder die Suche nach der ‚Wahrheit‘ in den Fokus. GOFFMAN (1991) weist auch darauf hin, dass eine aufrichtige Darstellung, oder - im erläuterten und auch im konstruktivistischen Sinne – eine für aufrichtig gehaltene Darstellung, auch eine bewusste Entscheidung des Darstellers, sich als aufrichtig darzustellen, zugrunde liegen kann und daher *„nicht ganz so unlösbar mit der wirklichen Welt verknüpft ist, wie man auf den ersten Blick vielleicht meinen möchte“* (GOFFMAN 1991, 66).

Insgesamt, und damit legt GOFFMAN (1991) die Perspektive auf den Darsteller, ist dieser an einer erfolgreichen Selbstpräsentation interessiert. Für manche Darstellungen ist grundsätzliche Unehrllichkeit, für andere absolute Aufrichtigkeit die erfolgreiche Strategie, im Allgemeinen jedoch trifft keines der Extreme zu. Ist die Antwort auf

die Frage nach Dichtung und Wahrheit also, dass beides immer vorhanden ist? Kritiker haben GOFFMAN vorgeworfen, eine Soziologie des Betrugs erstellt zu haben (vgl. ABELS 1998, 193). Andererseits kann man die Perspektive auch umkehren, und davon ausgehen, dass in der Darstellung als solcher eine besondere Form von Wahrheit liegt: „*Nicht wie wir erscheinen, sondern wie wir erscheinen wollen, das sagt etwas über uns aus*“ (ABELS 1998, 176), was allerdings nicht heißt, auf diese Motive schließen zu können. GOFFMAN (1991) zitiert: „*In einem gewissen Sinne und insoweit diese Maske das Bild darstellt, dass wir uns von uns selbst geschaffen haben – die Rolle, die wir zu erfüllen trachten -, ist die Maske unser wahreres Selbst (truer self): das Selbst, das wir sein möchten*“ (PARK, zit. n. GOFFMAN 1991, 21). Das erinnert allerdings wieder an das von MUMMENDEY (1999) vorgebrachte spöttische Bild der russischen Matrjoschka und es hieße immer noch, in den Kategorien ‚wahr‘ und ‚wahrer‘ zu denken. Eine weiterführende Antwort auf diese Frage, die deutlich macht, dass sich der Kern des Problems jenseits davon bewegt, geben BERGER und LUCKMANN (1990), die sich in ihrem Buch ‚Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit‘, explizit auf GOFFMAN beziehen:

„In einer Gesellschaft, die konträre Welten öffentlich auf dem Markt feilbietet, werden für subjektive Wirklichkeit und Identität gewisse Konsequenzen gezogen: Das allgemeine Gefühl für die Relativität aller Welten nimmt zu – einschließlich der eigenen, die subjektiv als eine Welt, nicht als die Welt angesehen wird.(..) Diese Situation hat also größere Konsequenzen als die bloße Möglichkeit für den Einzelnen, einen oder den zu spielen, für den man ihn nicht hält. Er spielt auch einen oder den, für den man ihn hält“ (BERGER & LUCKMANN 1990, 184; Hervorhebung im Original).

3.3.4 Zum Ansatz von Ernst VON GLASERSFELD

Auch VON GLASERSFELD nimmt Stellung zur Entwicklung und Existenz eines ‚Ich‘ bzw. eines Selbstbewusstseins (VON GLASERSFELD 1997, 186ff). Danach kann sich das ‚Ich‘ als Ich wahrnehmen, z. B. in der Interaktion mit anderen, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt oder über sensorische Wahrnehmung. In dieser Auseinandersetzung, auf die dieses wahrnehmende Ich reagiert, indem es mehr oder weniger viable Hypothesen konstruiert und im Verlauf anpasst, wird das Ich konstituiert. VON GLASERSFELD (1997) beschreibt eine Art Genese des Ich, bei der er sich PIAGET anschließt und als deren Ergebnis ein Ich als Konstruktion steht, dass sich prinzipiell nicht von anderen Konstrukten unterscheidet.

„Mit anderen Worten, so wie wir ein Modell einer Welt konstruieren, es externalisieren und es von da an so behandeln, als wäre seine Existenz unabhängig von dem, was wir tun, so konstruieren wir auch ein Modell der Entität, die wir unser Ich nennen, und externalisieren es, so daß es schließlich zu ‚einem Ding unter anderen Dingen‘ wird“ (PIAGET 1937, zit. n. VON GLASERSFELD 1997, 203).

VON GLASERSFELD (1997) spricht auch von einem sozialen Ich, als Teil des Ich, das sich aus der Übernahme von Erwartungen Anderer an Verhalten und das Ausfüllen von Rollen zusammensetzt und zum Bestandteil des Ich wird. Das soziale Ich ergibt sich demnach in Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, in dessen Verlauf sowohl Bilder über diese erstellt, als auch ebenso erfahren wird, was man sich selbst wohl als Eigenschaften des ‚Ich‘ zuschreiben kann. Hierin erkennt man die Konstruktion eines ‚Me‘ im Sinne MEADs (2008), d. h. eines Ich, das sich selbst zum Objekt machen und als solches erfahren kann. Es gibt bei VON GLASERSFELD (1997) nicht nur eine dem ‚Me‘, sondern auch dem ‚I‘ vergleichbare Instanz. VON GLASERSFELD (1997) spricht von den zwei Hauptteilen *„dem Ich als dem Ort der Erfahrung und dem Ich als einem Gegenstand der Wahrnehmung“* (VON GLASERSFELD 1997, 204). Mit jenem Teil des Ich, ‚dem ‚Ort der Erfahrung‘ gesteht VON GLASERSFELD (1997) eine Instanz zu, einen Teil der Persönlichkeit, die alle diese Erfahrungen wahrnimmt. Er stellt sich mithin die Frage nach dem Vorhandensein eines Akteurs der Konstruktionen. Dieses Problems ‚entledigt‘ er sich in einer bei JAMES (1890) schon bekannten Weise, indem er sich außerstande sieht, hierzu Angaben machen zu können. JAMES (1890) hatte das ‚Me‘ als den empirischen Teil, und das ‚I‘ als den metaphysischen beschrieben. Die Beschäftigung mit letzterem verwies er in andere Disziplinen, etwa Theologie. VON GLASERSFELD (1997) verfährt ähnlich und rekurriert dabei auf WITTGENSTEINs (2006), im Tractatus-logico-philosophicus dargelegte Sicht, indem er diesen Teil des Ich nicht als Teil der Welt versteht, wobei ‚Welt‘ im Sinne WITTGENSTEINs (2006) als das beschrieben wird, was (logisch) gesagt werden kann (vgl. VON GLASERSFELD 1997, 201 und WITTGENSTEIN 2006, 67, Satz 5.6).

Mit diesen Anmerkungen soll die Darstellung der Sichtweise VON GLASERSFELDs (1997) beendet werden. Hinsichtlich der Genese der Ich-Identität hält er sich eng an PIAGET und die Teilung in ein ‚Me‘ (Gegenstand der Wahrnehmung) und ein ‚I‘ (Ort der Erfahrung) ist wissenschaftsgeschichtlich von Vorläufern übernommen. Im Grunde ist das ‚Ich‘ und die ‚Identität‘ für den Radikalen Konstruktivismus kein ‚Problem‘.

Es wird behandelt als eine Konstruktion wie andere auch und folgt dabei den gleichen Prinzipien. Da, wo es zum Problem werden könnte, bei der Frage nach dem Akteur der Konstruktion, wird ein metaphysisches ‚I‘ bestimmt und die Nicht-Zuständigkeit erklärt. Die Subjektbezogenheit des Radikalen Konstruktivismus macht eine Erweiterung um soziale, kulturelle Einflüsse, wie sie der Interaktionistische Konstruktivismus anstrebt, auf die Entwicklung des Ich schwierig. Dass diese aber deutlich davon abhängig ist, haben die Erörterungen in der sozialhistorischen Betrachtungsweise BAUMEISTERs (1987) gezeigt (vgl. Kapitel 3.2.2). Ein interaktionistischer Konstruktivismus wäre in der Lage, solche Faktoren in die Analyse individueller Konstruktionen mit einzubeziehen.

3.3.5 Zum Verhältnis von Selbst – Identität - Selbstkonzept

Im Zusammenhang mit G.H. MEAD (2008) und Erving GOFFMAN (1974; 1988; 1991; 1997) wurde mehrfach der Terminus ‚Identität‘ verwendet, wobei nicht immer klar war, wie dieser sich gegenüber dem Terminus ‚Selbst‘ abgrenzt und wo er ein Synonym darstellt. An dieser Stelle seien nun ein paar Anmerkungen zur Klärung des Begriffes ‚Identität‘ im Verhältnis zu ‚Selbst‘ und ‚Selbstkonzept‘ eingefügt. Es lässt sich auch im Zusammenhang dieser Begriffsdiskussion die eingangs dieses Kapitels beschriebene babylonische Sprachverwirrung wiederfinden, da unterschiedliche Autoren sowohl inhaltlich als auch im Verhältnis zu den anderen Begriffen verschiedenes darunter verstehen.

In den sozialpsychologischen Theorien MEADs und GOFFMANs wird die gesellschaftliche Verfasstheit der Identität deutlich. Jeder Mensch ist in verschiedene soziale Kontexte eingebunden und sieht sich in seinen Rollen, in denen er agiert, den verschiedensten Erwartungen und Reaktionen ausgesetzt. Demnach bilden sich so viele Identitäten, wie soziale Situationen. Damit kommt der Begriff ‚Identität‘ dem Begriff ‚Selbstkonzept‘ näher, als eine überdauernde, dem inneren Wesenskern zugehörige Entität. Die Konnotation von ‚Unverwechselbarkeit‘ die sich mit dem Begriff ‚Identität‘ verbindet, ergibt sich in dieser Ansicht aus der empirischen Einzigartigkeit und des nicht wiederhol- und kopierbaren Wechselverhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Im Gegensatz dazu wird Identität auch, wie MUMMENDEY (2006) sagt, als Gegenbegriff zu einer Auffassung gesehen, die das Individuum als eingebunden in einer Vielzahl von unterschiedlichsten Rollen beschreibt. Der Begriff beschreibt

dann, dass es etwas ‚dahinter‘ gibt, die Erfahrung, dass es sich bei alledem um die immer gleiche Person handelt (MUMMENDEY 2006, 85).

„Identität‘ betont angesichts der individuellen Rollenvielfalt stärker noch als ‚Selbst‘ und ‚Selbstkonzept‘ das Unverwechselbare, Einmalige und Gleichbleibende an einem Individuum“ (MUMMENDEY 2006, 85).

NEUBAUER (1976) beschreibt Identität ebenfalls als etwas Überdauerndes, Unverwechselbares. Allerdings sieht er zwei Akzente: Einerseits Identität als ‚Gefühl‘, d. h. das *„Erlebnis, im Wandel der Ereignisse ein und derselbe Erlebnisträger zu sein“* (NEUBAUER 1976, 102), andererseits *„Identität als Invarianz von Merkmalen, d. h. der ‚Ausstattung‘ mit bestimmten Attributen“* (NEUBAUER 1976, 103). NEUBAUER (1976) bringt beide Punkte in folgender Definition zusammen, wobei bei ihm eine Abgrenzung zum Begriff Selbstkonzept insofern gegeben ist, als dass die Identität aus der Behauptung der Selbstkonzepte hervorgeht:

„Die aktuell erlebte Identität ist das Ergebnis erfolgreicher Behauptungen des Selbstkonzepts innerhalb vielfacher Interaktionsbeziehungen, gespeichert durch die Gedächtnisfunktionen. Sie stützt sich auf die typische und einzigartige Kombination von Merkmalen und der damit verbundenen sozialen Reaktionen und Bewertungen als Verankerung des Konzeptes“ (NEUBAUER 1976, 104).

Wenn NEUBAUER (1976) in seiner Definition von ‚Identität‘ spricht, so würde ein anderer Autor dies evt. als ‚Selbst‘ bezeichnen. Eine klare Unterscheidung lässt sich inhaltlich kaum finden. MUMMENDEY (2006) fasst zusammen:

„In allen genannten Hinsichten sind gewichtige Unterschiede zwischen den Konzepten ‚Selbst‘ und ‚Identität‘ kaum zu entdecken. Insgesamt gesehen scheint der Identitätsbegriff, von einigen fachspezifischen Traditionen abgesehen, nichts grundsätzlich anderes auszudrücken als bereits mit den Begriffen ‚Selbst‘ und Selbstkonzept abgedeckt wird: Ein Mensch besitzt verschiedene soziale und situative Identitäten und ist doch stets mit sich selbst identisch. Er repräsentiert und präsentiert unterschiedliche Arten des ‚Selbst‘ und verfügt zugleich über ein mehr oder weniger stabiles Konzept von der eigenen Person“ (MUMMENDEY 2006, 86).

Mit NEUBAUERS (1976) Definition lässt sich allerdings schon ein Verhältnis zwischen Selbst/Identität und Selbstkonzept herstellen, welches darin besteht, dass es sich bei Selbst/Identität um ‚persönlichkeitsnähere‘, zentralere, zeitlich stabilere Konzepte handelt. Wie gesehen ergeben sich Schwierigkeiten, wenn Begrifflichkeiten

aus einer Theorie auf eine andere angewendet werden, es soll aber hier noch einmal der Versuch unternommen werden, die Begrifflichkeiten im Lichte von W. JAMES' (1890) Theorie zu verdeutlichen (vgl. dazu auch KANNING 2000, 20f). JAMES (1890) teilte das Selbst im weiteren Sinne in das Ich (I) und das Mich (Me). Das Selbst im engeren Sinne bildet das Ich (I). Es ist die bewusstseinsbildende Instanz, die dem Menschen grundsätzlich unzugänglich und nur in der Form des Mich (Me) zugänglich ist.

Mit dem Begriff ‚Selbstkonzept‘ lässt sich JAMES' (1890) Konzept des Mich (Me) beschreiben, welches sich in die Bereiche materielles, geistiges und soziales Mich (Me) gliedert. Allerdings kann dies nur mit aller Vorsicht und als Vorläufer der weiteren Entwicklung behauptet werden. JAMES (1890) selbst hat den Begriff nicht gebraucht und die Dreiteilung gibt dies inhaltlich auch nicht her. Gemeint ist damit, dass sein duales Konzept (‚I‘ und ‚Me‘) in der anschließenden Forschungstradition das Me als Selbstkonzept weiter entwickelt hat.

Innerhalb des Mich (Me) gibt es verschiedene Bereiche, wie z. B. von JAMES (1890) gezeigt wurde. Das, was NEUBAUER (1976) als ‚Identität‘ bezeichnet, also eine an der Erfahrung (‚Verteidigung‘) verschiedener Selbstkonzepte zusammengesetztes Gefühl von Kontinuität und Stabilität, lässt sich bei allen Abstrichen, die bei der Übertragung von Begrifflichkeiten zu berücksichtigen sind, auch als das bezeichnen, was andere Autoren als Generelles oder Allgemeines Selbstkonzept bezeichnen, das sich aus einzelnen Teilselbstkonzepten zusammensetzt, z. B. in dem hierarchischen Modell von MARSH und SHAVELSON (MARSH & SHAVELSON 1985, MARSH 1990), oder als sonstige Instanz, die innerhalb des ‚Me‘ das Gefühl von Konstanz und Kontinuität herstellt.

Beim Versuch, die verschiedenen Vorstellungen zusammen zu fassen, beinhaltet das *Selbst im weiteren Sinne* :

- *Das Selbst im engeren Sinn (Ich, I)*: Nicht Gegenstand der Wissenschaft, nicht kognitiv zugänglich
- *Selbstkonzepte (Mich, me)*: Diese gliedern sich in verschiedene einzelne Selbstkonzepte, die von einem Gefühl, von Kontinuität und Stabilität umgeben sind und aktiv zusammengehalten werden. Dieses kann Identität genannt werden.

Es besteht sozusagen Uneinigkeit, ob man innerhalb des Mich (Me) diese Trennung noch einmal vollziehen sollte, in dem Sinne, dass da eine Instanz hinter/über den Selbstkonzepten steht, die nicht Teil oder ausschließliches Produkt der einzelnen Selbstkonzepte ist. MUMMENDEY (2006) verneint dies und würde dies als Funktion dem ‚Selbst‘ zuschreiben und verortet es im Bereich des nicht zugänglichen Ich (I). Das ‚Selbst‘ nach MUMMENDEY (2006) hat keine Entität, sondern es besteht aus den Selbstkonzepten, die fortwährend im Fluss sind, während NEUBAUER (1976), der den gleichen Sachverhalt als Identität bezeichnet, diesem eine eigene, von den Selbstkonzepten unterscheidbare Wirklichkeit zuspricht.

In der vorangegangenen Darstellung wurden anhand der (forschungs-) geschichtlichen Entwicklung und der exemplarischen Auswahl einiger Autoren Dimensionen der Forschung über das Selbst und Selbstkonzepte aufgezeigt. Nachdem im letzten Abschnitt die Begriffe Selbst, Selbstkonzept und Identität versucht wurden, gegeneinander abzugrenzen, geht es im Folgenden darum zu konkretisieren, was allgemein und im Kontext dieser Arbeit unter Selbstkonzept verstanden wird.

3.4 Definitionsansätze und Modelle von Selbstkonzepten

3.4.1 Definitionsansätze

Der Versuch, den Begriff Selbstkonzept zu definieren und Möglichkeiten der Kategorisierung zu erarbeiten, geschieht vor dem besagten Hintergrund der begrifflichen Vielfalt und Uneinheitlichkeit. Zur groben Übersicht schlägt FILIPP (1980, 106f) folgende Einteilung der vorhandenen Definitionsansätze vor (zusammengefasst und ergänzt auch bei PIOR 1998, 14f):

- Selbstkonzepte als „*individuelle Formen der kognitiven Ausgestaltung des Person-Umwelt-Bezuges*“ (FILIPP 1980, 106). Gemeint ist damit, die über Interaktion mit der Außenwelt entstehende Erfahrung, als eine von dieser unterscheidbare Einheit zu existieren (FILIPP 1980, 107). Es handelt sich um Definitionsansätze, die besonders in der Forschung der frühkindlichen Selbstkonzeptentwicklung eine Rolle spielen, wie PIOR (1998, 14) ergänzt.
- Selbstkonzepte unter ausschließlicher Berücksichtigung ihrer affektiv-evaluativen Gesichtspunkte. Solche Ansätze arbeiten häufig mit den Adjektiven ‚positives‘ oder ‚negatives‘ Selbstkonzept (FILIPP 1980, 107).

- Selbstkonzepte als kognitive Repräsentation des Selbst, d. h. als Wissen über die eigene Person, wobei, wie PIOR (1998) ergänzt, dieses Wissen nicht als ausschließlich kognitiv erschlossenes Wissen vorliegen muss, sondern auch sensorisch oder motorisch erlangt wird, wie es z. B. besonders in der frühen Kindheit der Fall ist (vgl. PIOR 1998,15). Die Ansätze, die dem letzten Punkt zuzuordnen sind fasst FILIPP (1980) zusammen *„als die Gesamtheit der (mehr oder minder stabilen) Sichtweisen, die eine Person von sich geformt hat. Im Zentrum des Forschungsinteresses dieser Ansätze steht somit, mittels welcher Attribute, Merkmale und Kategorien etc. sich eine Person definiert, welche ‚Selbstschemata‘ die kognitive Repräsentation der eigenen Person konstituieren und von welcher Art und Qualität diese ‚selbstbezogenen Kognitionen‘ einer Person sind“* (FILIPP 1980, 107).
- An diesen letzten Punkt FILIPPs (1980), der Beschreibung von Selbstkonzepten als ‚kognitive Repräsentation des Selbst‘, schließt PIOR (1998) einen weiteren Punkt an, der Selbstkonzepte als selbstbezogene Einstellungen beschreibt, wie etwa bei MUMMENDEY (2006). Den Einstellungen ist zu eigen, dass sie sich nicht ausschließlich aus kognitiven Komponenten zusammensetzen, sondern ebenso affektive und evaluative Komponenten sowie konative (strebende) Elemente, z. B. beim Ideal-Selbst, beinhalten (vgl. PIOR 1998, 15).

Die letzten beiden Punkte – Selbstkonzepte als kognitive Repräsentation bzw. Selbstkonzepte als kognitive Repräsentation, ergänzt um evaluative und affektive Komponenten – bilden ein eigenes zweipoliges Raster, um vorhandene Selbstkonzeptansätze zu kategorisieren, wie dies beispielsweise von MOSCHNER (2001) oder BALDERING (1993) vorgenommen wird. Demnach vertreten auf der einen Seite einige Autoren die Ansicht von Selbstkonzepten als der kognitiven Repräsentation des Selbst, während andere Autoren hierzu noch die evaluativen und affektiven Momente mit einbeziehen und das Gesamt als Selbstkonzept betrachten. Diese nicht kognitiven Anteile werden von den Vertretern der ersten Ansicht separat betrachtet und häufig unter dem Begriff ‚Selbstwert‘ oder ‚Selbstbewertung‘ gefasst, um sie vom Begriff Selbstkonzept zu unterscheiden (vgl. BALDERING 1993, 2; MOSCHNER 2001, 629). MOSCHNER (2001) verwendet hierfür die Begrifflichkeiten ‚Selbstbeschreibung‘ und ‚Selbstbewertung‘ zur Unterscheidung:

„Der Begriff ‚Selbstkonzept‘ wird im Sinn dieser Trennung als deklaratives Konzept der Kognition einer Person über sich selbst verstanden. Aus der Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt, resultiert (als affektiv-evaluatives Konzept) das globale Selbstwertgefühl“ (MOSCHNER 2001, 629).

Im Folgenden werden Beispiele für beide Auffassungen aufgeführt:

Entschiedene Vertreter einer Auffassung von Selbstkonzepten als kognitive Repräsentationen sind SCHÖNE und STIENSMEIER-PELSTER (2011). Sie definieren – zunächst auf Fähigkeitsselbstkonzepte bezogen, aber umfassender zu verstehen:

„Unter Fähigkeitsselbstkonzept verstehen wir die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten. Dies schließt Vorstellungen über Höhe, Struktur, und Stabilität der eigenen Fähigkeiten mit ein. Affektiv-evaluative Bewertungen der eigenen Fähigkeiten werden dagegen nicht dem Fähigkeitsselbstkonzept zugeordnet“ (SCHÖNE & STIENSMEIER-PELSTER 2011, 49. Hervorhebung im Original).

Alle affektiv-evaluativen Anteile ordnen die Autoren dem Selbstwert zu (SCHÖNE & STIENSMEIER-PELSTER 2011, 49). Eine weitere Definition für Selbstkonzepte aus dem Bereich der kognitiv orientierten Ansätze gibt ASENDORPF (2007):

„Das Selbstkonzept ist der dispositionale (also zeitlich mittelfristig stabile) Anteil des Mich im Sinne von James. Das Selbstkonzept lässt sich als komplexes Wissenssystem auffassen, in dem das Wissen über die eigene Person geordnet ist“ (ASENDORPF 2007, 263).

Während ASENDORPF (2007) von ‚Wissen‘ und ‚Wissenssystem‘ spricht, verwendet SCHÜTZ (2003) den Begriff ‚Theorie‘:

„Das Selbstkonzept kann als subjektives Bild der eigenen Person bzw. subjektive Theorie über die eigene Person oder Summe selbstbezogener Einschätzungen bezeichnet werden. Die ebenfalls subjektive Bewertung dieses Bildes konstituiert das Selbstwertgefühl“ (SCHÜTZ 2003, 4).

Der Begriff ‚Theorie über sich selbst‘ findet auch bei NEUBAUER (1976) Verwendung, der in Absehung der evaluativen Komponente das Selbstkonzept als „mehr oder weniger laienhafte und vorwissenschaftliche ‚Theorie‘ über die eigene Person“ bezeichnet (NEUBAUER 1976, 39).

Zum Aufbau einer solchen Theorie sind Informationen notwendig und NEUBAUER (1976, 38f) benennt vier Quellen, aus denen sich diese Theorie speist:

- Beobachtung der eigenen Innerlichkeit im Wege der ‚Introspektion‘;
- Direkte Informationsgewinnung über die sensorischen Systeme;
- Mittelbare Informationen über Beobachtung und interpretative Schlussfolgerung der Wirkung der eigenen Person;
- Direkte Zuordnung von Eigenschaften im Wege der Kommunikation.

Die Fähigkeit aus diesen Quellen eine Theorie des Selbst, ein Selbstkonzept, aufzubauen, beruht nach NEUBAUER (1976) in der anthropologischen Gegebenheit des Menschen, sich zum Gegenstand der eigenen Betrachtung machen, d. h. ‚von außen‘ betrachten zu können (vgl. die Überlegungen zu anthropologischen Bedingungen für Selbstkonzepte in Kapitel 3.5). In oben genanntem Zitat von FILIPP (1980, 107), wird deutlich, dass diese ebenfalls Selbstkonzepte als kognitive Repräsentation betrachtet. Im Zentrum weiterer Überlegungen (FILIPP 1993) für das Zustandekommen von Selbstkonzepten oder ‚Selbstschemata‘, wie sie diese auch bezeichnet, stehen die Prozesse der Informationsgenerierung und -verarbeitung, die differenzierter als eben bei NEUBAUER (1976) beschrieben werden. Demnach definiert FILIPP (1993) als Aufgabe:

„Die Grundannahme, daß der Mensch als informationsverarbeitendes System und als aktiver Konstrukteur seines Wissens zu betrachten ist, impliziert zunächst, daß interne Selbstmodelle und die sie konstituierenden Einheiten [...] zu verstehen sind, als die jeweils zu einem Zeitpunkt gegebenen Endprodukte, die aus dem Prozeß der Verarbeitung selbstbezogener Informationen resultieren“ (FILIPP 1993, 131).

KRAUSE, WIESMANN und HANNICH (2004), die sich mit dem Selbstwertgefühl beschäftigen, referieren ebenfalls die Auffassung von Selbstkonzepten als interne kognitive Repräsentationen, d. h. als Wissen über sich selbst (KRAUSE, WIESMANN & HANNICH 2004, 49). Kommen dann zu den selbstbezogenen Informationen Bewertungen hinzu, also die evaluative Komponente, so konstituiert sich – ähnlich wie in obiger Auffassung von SCHÜTZ (2003) - darüber das Selbstwertgefühl, als globales Gefühl, das sich aus den Bewertungen einzelner Bereiche (‚Selbstbilder‘ bei KRAUSE et al. 2004), zusammensetzt, wobei verschiedene Bereiche unterschiedlich ge-

wichtet werden. Diesem Selbstwertgefühl weisen KRAUSE et al. (2004) eine zentrale Rolle für die allgemeine Befindlichkeit, Zufriedenheit, Selbstakzeptanz und Selbstachtung zu (vgl. KRAUSE et al. 2004, 51 und Bemerkungen hierzu im Kapitel 5.4.1).

Im Folgenden werden Beispiele für die Auffassung von Selbstkonzepten als selbstbezogene Einstellungen diskutiert.

Bei MUMMENDEY (2006) stehen nicht mehr (allein) die selbstbezogenen Informationen, sondern die Analyse aller selbstbezogenen psychologischen Prozesse im Mittelpunkt (MUMMENDEY 2006, 37). MUMMENDEY (2006) wählt hierfür den Begriff der ‚Einstellung‘ und gibt die ebenso kurze wie prägnante Definition, die auch die Grundlage für das Verständnis der vorliegenden Arbeit bildet:

„Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person“ (MUMMENDEY 2006, 38, auch 1999, 34).

In diesem Sinne wird der Begriff ‚Selbstkonzept‘ auch von SIEGLER, DeLOACHE und EISENBERG (2008) in einem entwicklungspsychologischen Lehrbuch aus dem amerikanischen Sprachraum definiert:

„Wenn wir vom Selbst sprechen, beziehen wir uns auf ein Konzeptsystem, das aus den Gedanken und Einstellungen über sich selbst besteht“ (SIEGLER, DeLOACHE & EISENBERG 2008,602. Hervorhebung im Original).

Der Einstellungsbegriff wird auch bei EGGERT et al. (2003, 15) verwendet. Den in der psychologischen Einstellungsforschung vielfältigen Einstellungsbegriff definiert MUMMENDEY (1999) wie folgt:

„Einstellung im Sinne von ‚attitude‘ bezeichnet also die Art und Weise, wie sich ein Individuum nicht in seinem offen beobachtbaren Verhalten, sondern in seinen Gedanken, Gefühlen, Bewertungen und allenfalls seinen Verhaltensabsichten bzw. Intentionen auf ein soziales Objekt richtet“ (MUMMENDEY 1999, 30).

Das ‚soziale Objekt‘ in der vorgetragenen Auffassung des Selbstkonzeptes als einer sozialen Einstellung ist in diesem Fall die eigene Person, wie MUMMENDEY (1999, 35) konkretisiert. Es handelt sich also gewissermaßen um einen Sonderfall der Einstellungsforschung. MUMMENDEY (2006) nennt folgende Vorteile einer Betrachtung

tungsweise, die Selbstkonzepte gewissermaßen als Spezialfall von Einstellungen verstehen (vgl. im folgenden MUMMENDEY 2006, 39):

- Der Begriff der Einstellung ist ein offener Begriff, der es erlaubt, damit die verschiedensten Aspekte zu erfassen, so etwa beschreibende und bewertende Aspekte, Aspekte aus der Vergangenheit, die gegenwärtige Einstellung und gewünschte oder in der Zukunft angestrebte, äußere Merkmale z. B. körperliche, sowie Einstellungen zu eigenen inneren Merkmalen.
- Durch die Sicht von Selbstkonzepten als Einstellungen dockt man an einen gut ausgearbeiteten, etablierten psychologischen Begriff an und profitiert von dessen bereits bestehender theoretischer Kohärenz.
- Durch die Festlegung von Selbstkonzepten als Selbsteinstellung wirkt man der inflationären Verwendung des Begriffs ‚Selbst‘ entgegen und stellt eine Trennschärfe her zu Zusammenhängen, in denen zwar von ‚Selbst‘ gesprochen wird, wo doch eher in einem allgemeinen Sinne vom Individuum als individuellem Wesen oder Akteur in bestimmten Kontexten des Erlebens und Verhaltens die Rede ist, statt von seinen Beurteilungen und Bewertungen bezüglich sich selbst.
- Schließlich ermöglicht die Anbindung an die Einstellungsforschung die Möglichkeit der Übertragung einer Reihe von bewährten Messmethoden und damit die systematische Erfassung von Selbstkonzepten.

SCHULZ VON THUN (2006, 187ff) betrachtet Selbstkonzepte ebenfalls als Einstellungen, die in seiner Theorie zwischenmenschlicher Kommunikation als „*Verdichtungsergebnis von Beziehungsbotschaften*“ (SCHULZ VON THUN 2006, 188) entstehen, sowohl individueller Personen, als auch der Gesellschaft insgesamt (signifikanter und generalisierter Anderer könnte man auch sagen). Er definiert:

„Am besten eignet sich die sozialpsychologische Kategorie der Einstellung, um das ‚Selbstkonzept‘ zu fassen. Einstellungen sind bekanntlich durch ihre drei Komponenten definiert: Kognitive, affektive und aktionale Komponente (Verstand, Gefühl, Verhalten). So mag jemand ‚wissen‘, daß er ein ‚Versager‘ ist (kognitive Komponente); gleichzeitig fühlt er Angst und Minderwertigkeit, wenn er vor einer Aufgabe oder anderen Menschen steht (affektive Komponente); entsprechend geht er Anforderungen und/oder Menschen aus dem Weg (Vermeidungshandlungen = aktionale Komponente)“ (SCHULZ VON THUN 1982, 168).

SCHULZ VON THUN (2006) sieht im Selbstkonzept nicht nur eine „*Schlüsselvariable der Persönlichkeit und der seelischen Gesundheit*“ (SCHULZ VON THUN 2006, 187), sondern führt mit dieser Definition auch eine handlungsleitende Funktion ein, auf die hier kurz eingegangen werden soll. Auch wenn SCHULZ VON THUN (1982) in obigem Zitat von ‚Verhalten‘ spricht, verwendet er es bedeutungsentsprechend zu ‚Handeln‘, wie im selben Zitat weiter unten deutlich wird, wenn er von Vermeidungshandlungen spricht und nicht z. B. von Vermeidungsverhalten.

LASKOWSKI (2000) stellt ebenfalls einen engen Zusammenhang zum Handeln her, in diesem Fall nicht zum direkten Handeln, sondern auf die Handlungskonstitution:

„Man könnte sogar so weit gehen zu behaupten, daß die Selbstkonzepte eines Menschen für die Wahl und den Erfolg seiner Handlungen tendenziell wichtiger sind als seine intellektuellen und physischen Fähigkeiten und zum Teil auch wichtiger als die situativen Gegebenheiten“ (LASKOWSKI 2000, 9).

Dies ist allerdings eine Extremposition, die MUMMENDEY (1999) nur abgeschwächt gelten lassen will. Er hatte in seiner o. g. Definition deutlich gemacht, dass er den Einfluss von Einstellungen, mithin von Selbstkonzepten, auf das Handeln lediglich („*allenfalls*“) als Bildung von Dispositionen für Handlungen akzeptiert.

Im Zusammenhang dieser Arbeit soll mit MUMMENDEY (1999) noch einmal deutlich gemacht werden, dass in einem Verständnis von Selbstkonzepten als Einstellungen über sich selbst ein direkter Bezug zum Handeln nicht behauptet werden kann. Indirekt – also als Disposition - besteht dieser Zusammenhang sehr wohl, wie sich mit der Selbstwirksamkeitstheorie von BANDURA (1977) belegen lässt. BANDURA (1977) konnte zeigen, dass eine Handlung mit umso größerer Wahrscheinlichkeit ausgeführt wird, je mehr die handelnde Person sich der Ausführung einerseits gewachsen fühlt - ‚*efficacy expectations*‘ - und andererseits davon überzeugt ist, dass die Handlung geeignet ist, das gewünschte Ergebnis zu erreichen - ‚*outcome expectations*‘ (vgl. BANDURA 1977, 193). MOSCHNER (2001) definiert Selbstwirksamkeit „*im Sinne einer Kompetenzerwartung – als die Überzeugung einer Person, das zur Erlangung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können (...) Unter der Berücksichtigung der situativen Erfordernisse schätzt das Individuum ein, inwieweit die eigenen Fähigkeiten in situationsadäquate Handlungen umgesetzt werden können*“ (MOSCHNER 2001, 629f).

Dabei lässt sich nach BANDURA (1977) nicht nur eine duale Disposition von ‚handelt oder handelt nicht‘ angeben, sondern auch graduelle Abstufungen. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bestimmen auch wie viel Anstrengung jemand unternimmt und wie stark er auf der Zielerreichung beharrt, wenn Widerstände auftreten. Sie unterscheiden sich im Ausmaß, d. h. der Bereitschaft sich anzustrengen (‚magnitude‘), des Umfangs der Überzeugung (‚generality‘) und der Stärke (‚strength‘) (vgl. BANDURA 1977, 194). Die Theorie der Selbstwirksamkeit nach BANDURA (1977) bildet bei der Testkonstruktion des in dieser Untersuchung eingesetzten „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2)“ (RAUER & SCHUCK 2004) einen theoretischen Bezugspunkt. Die Autoren des FEESS 1-2 formulieren:

„Die subjektiven Überzeugungen der Kinder steuern neben den kognitiven auch die emotionalen und motivationalen Prozesse. Kinder, die von ihrer Kompetenz überzeugt sind, strengen sich mehr an, gehen mit mehr positiven Emotionen an Herausforderungen heran, fühlen sich insgesamt wohler. Die Kompetenz- und Ergebniserwartungen können sich auch auf die sozialen Interaktionen mit anderen Kindern oder Erwachsenen beziehen“ (RAUER & SCHUCK 2004, 42f).

In dieser Hinsicht wird die Theorie der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der hier bestehenden Auffassung von Selbstkonzepten mitgedacht. Das Verständnis der eigenen Selbstwirksamkeit stellt einen innerhalb des Selbstkonzeptes wirksamen Prozess dar, der Dispositionen für Handlungen hervorbringt. Für den Kontext dieser Arbeit soll eine Auffassung bevorzugt werden, die die vorgenannten kognitiv orientierten Ansätze mit einbezieht und um die Berücksichtigung evaluativer und affektiver Aspekte, als ebenfalls konstituierende Elemente von Selbstkonzepten, erweitert. Meines Erachtens liegt in der Auffassung von Selbstkonzepten als kognitiver Repräsentation eine Beschränkung, die dem Gegenstand nicht gerecht wird. Es soll darüber hinaus konstatiert werden, dass eine Trennung der kognitiven Komponenten von den evaluativen und affektiven Aspekten gar nicht möglich ist, sondern, dass jegliche selbstbezogenen Informationen ‚automatisch‘ affektive und emotionale Anteile enthalten. Dies drückt sich bereits in der Bezeichnung ‚Selbstbezogenheit‘ aus. Ein Ergebnis der Hirnforschung besagt, dass es insbesondere im die eigene Identität betreffenden Bereich die rein kognitive Information nicht gibt, sondern dass Informationen immer einen Bewertungsprozess durchlaufen. Die emotionale und affektive Bewertung und das Herstellen des Bezuges zur eigenen Person sind demnach gera-

dezu integraler Bestandteil jeglicher selbstbezogener Information, wie der Hirnforscher und Psychologe Ernst PÖPPEL (2011) deutlich macht.

3.4.2 Darstellung ausgewählter Modelle von Selbstkonzepten

In der Form, wie JAMES (1890) das ‚Mich‘ in materielles, geistiges und soziales Selbst aufgeteilt hat, lässt sich eine prototypische Art erkennen, dem Verständnis von Selbstkonzept eine Struktur zugrunde zu legen. In der Folge sind verschiedene Modelle entwickelt worden. In diesem Abschnitt sollen einige davon vorgestellt werden, die auch das Spektrum der Strukturierungsmöglichkeiten verdeutlichen und die eigene, in dieser Untersuchung eingenommene Auffassung. Zunächst werden einige Einzelbeispiele dargestellt (nach MUMMENDEY 2000) und eine andere Möglichkeit der Strukturierung, wie KANNING (2000) sie vorschlägt. Es folgt ein Modell von EPSTEIN (1993), als ein erstes Beispiel für einen hierarchischen Aufbau, darauf das einflussreiche Modell von SHAVELSON, HUBNER und STANTON (1976) bzw. MARSH und SHAVELSON (1985). Mit der Erläuterung des Modells von EGGERT, REICHENBACH und BODE (2003) wird sich der eigenen Auffassung in dieser Untersuchung angenähert, die im folgenden Abschnitt in einer abschließenden Kritik und Weiterentwicklung am Modell von EGGERT et al. (2003) konkretisiert wird.

Einen ersten Eindruck, welche Möglichkeiten es gibt, die Strukturierung des Selbstkonzeptes aufzufassen, vermittelt MUMMENDEY (2000; vgl. Abbildung 3): Er beschreibt beispielhaft eine netzwerkartige Darstellung, die im Zentrum ein zentrales Selbst hat (‚das‘ Selbstkonzept), von dem aus netzwerkartig selbstbezogene Kognitionen auf die verschiedenen Erlebens- und Verhaltensbereiche wirken, bzw. umgekehrt auf das Zentrum einwirken. Ein weiteres Beispiel ist eine kreisförmige Darstellung (vgl. Abbildung 4), welche das Vorhandensein zentraler und peripherer Bereiche des Selbstkonzeptes in den Mittelpunkt der Darstellung rückt.

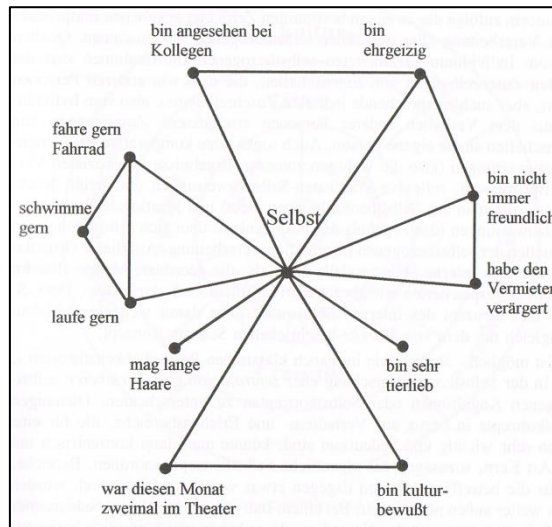


Abbildung 3: Beispiel für eine netzwerkartige Strukturierung des Selbstkonzeptes nach MUMMENDEY (2000, 27).

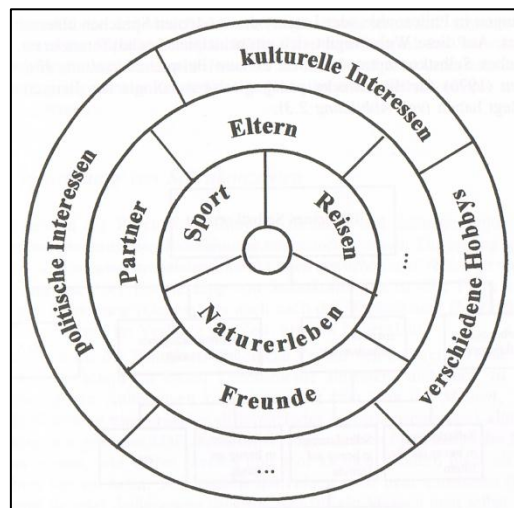


Abbildung 4: Beispiel für eine kreisförmige Darstellung des Selbstkonzeptes nach MUMMENDEY (2000, 25).

KANNING (2000) orientiert sich bei seinem Strukturierungsvorschlag nicht an bereichsspezifischen Selbstkonzepten, sondern an der Art bzw. bestimmten Charakteristika des Selbstkonzeptes. Er geht davon aus, dass es von einer Person sehr viele unterschiedliche Selbstkonzepte gibt. Sie können danach unterschieden werden, ob sie sich auf die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft beziehen, ob sie realistisch oder hypothetisch sind (potenziell), ob sie sich direkt auf die Person beziehen oder ihre Umwelt (personenbezogenen oder ökologisch), ob sie individuell oder auf die verschiedenen Gruppenmitgliedschaften bezogen sind, oder ob sie sich auf Eigen-

schaften beziehen, die die Person als besonderes Kennzeichen gerade nicht aufweist (positiv vs. negational). Aus der Kombination ergeben sich sehr viele mögliche Selbstkonzepte. Diese Beschreibung KANNINGS (2000) wird hier mit aufgeführt, um deutlich zu machen, dass innerhalb der anderen erwähnten Strukturmodelle diese beschriebenen Arten von Selbstkonzepten in den verschiedenen Selbstkonzeptbereichen – in unterschiedlicher Gewichtung – vorkommen und mit bedacht werden müssen. Es handelt sich dabei um eine Strukturierung, welche die anderen ergänzt. KANNING (2000) hat sie in einem Schaubild dargestellt (vgl. Abbildung 5).

			retrospektiv				aktuell				prospektiv			
			real		potentiell		Real		potentiell		real		potentiell	
			p	ö	p	ö	p	ö	p	ö	p	ö	p	ö
privat	individuell	positiv												
		negational												
	kollektiv	positiv												
		negational												
öffentlich	individuell	positiv												
		negational												
	kollektiv	positiv												
		negational												

Erläuterung: p = personenbezogen; ö = ökologisch

Abbildung 5: Beispiel für eine Strukturierung des Selbstkonzeptes nach KANNING (2000, 35).

Einigkeit besteht heute darüber, dass Modelle, die versuchen, die Struktur von Selbstkonzepten zu erfassen, mehrdimensional und hierarchisch gegliedert sein sollten. Auch ist es üblich, mehrere bereichsspezifische Selbstkonzepte zu unterscheiden (MUMMENDEY 2000, 27; BALDERING 8). Ein Modell, das dies berücksichtigt, wird von EPSTEIN (1993) beschrieben. Dieser geht davon aus, dass jedes Individuum seine Erfahrungen in einem konzeptionellen System organisiert. EPSTEIN (1993) beschreibt also die Organisation von Theorien über die Wirklichkeit. Von diesen gibt es verschiedene Subtheorien, wovon eine die eigene Person zum Gegenstand hat, die ‚Selbsttheorie‘. Er stellt fest: „Wie jede Theorie besteht auch eine Selbsttheorie aus der hierarchischen Anordnung von Postulaten unterschiedlicher Ordnung“ (EPSTEIN 1993, 16).

Er meint damit, dass auf einer unteren Ebene sehr spezielle Postulate gemacht werden, die, je höher es in der Hierarchieebene geht, einen größeren Allgemeinheitsgrad annehmen. Während die Postulate der unteren Ebene leicht widerlegt werden

können bzw. in der Konfrontation mit der Realität scheitern können, ist dies bei den höheren Ebenen, die sich aus den unteren generieren, nicht der Fall. Damit ist auch die Stabilität der hierarchischen Struktur beschrieben. Bei EGGERT et al. (2003) findet sich eine grafische Umsetzung von EPSTEINs Modell (vgl. Abbildung 6).

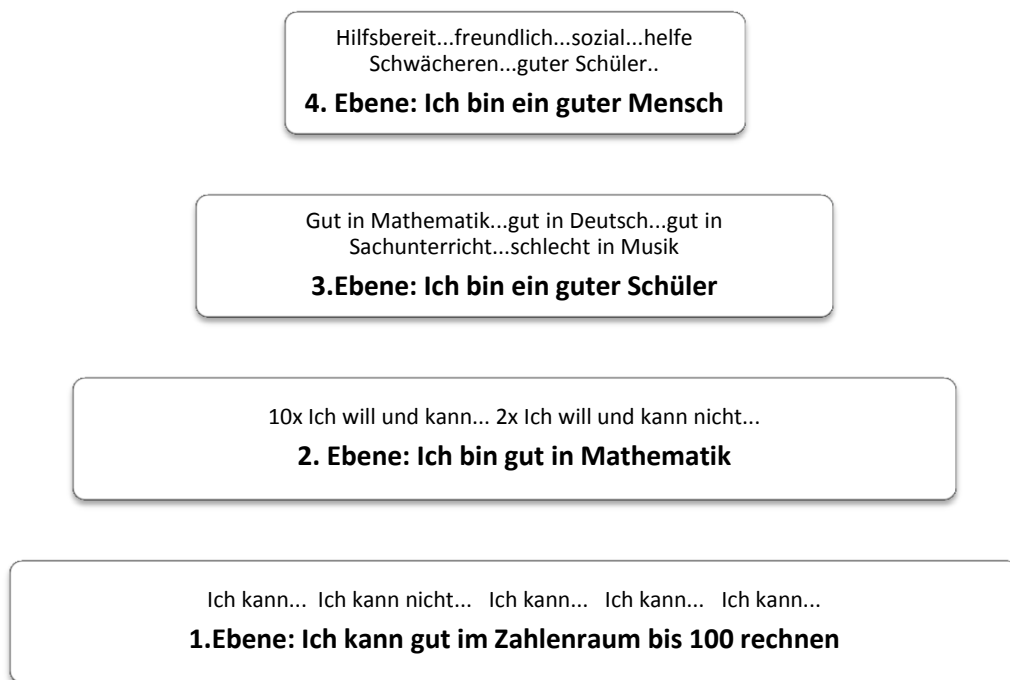


Abbildung 6: Beispiel für eine hierarchische Anordnung von Selbstkonzeptbereichen nach EPSTEIN (1993), grafisch umgesetzt bei EGGERT et al. (2003, 78).

EGGERT et al. (2003) bezeichnen die Theorie, die sich nach EPSTEIN (1993) ein Individuum von der Wirklichkeit konstruiert, als dessen Identität (EGGERT et al. 2003, 18). An diesem Modell ist zu erkennen, dass die Postulate höherer Ordnung mit ‚persönlichkeitsnäheren‘ Bereichen verbunden sind als die unteren. Das bedeutet, dass bei einer ‚Erschütterung‘ dieser Postulate, dies einen größeren Einfluss auf die Persönlichkeit bzw. Identität hat, als bei den unteren. Im Übrigen bedingt der Ausfall einer höheren Ebene auch denjenigen der darunterliegenden, hat also gewichtigere Konsequenzen (EPSTEIN 1993, 16).

Das einflussreichste Modell, das Mehrdimensionalität und hierarchische Gliederung aufweist, wurde von SHAVELSON, HUBNER und STANTON (1976) vorgelegt. Sie verfolgten mit ihrer Arbeit das Ziel, bisherige Annahmen zu systematisieren und ein Modell zu entwickeln, welches diese Erkenntnisse abbildet (vgl. Abbildung 7). Die

wesentlichen Annahmen der Arbeit lassen sich nach MARSH und SHAVELSON (1985) wie folgt zusammenfassen (vgl. MARSH/ SHAVELSON 1985, 107f):

- Ein Selbstkonzept weist eine mehrdimensionale Struktur auf. In diese werden die Erfahrungen eines Individuums eingepasst. Die Struktur dient diesem dazu, die Komplexität der vielfältigen Erfahrungen zu reduzieren.
- Es gilt die Annahme einer hierarchischen Gliederung des Selbstkonzeptes, was bedeutet, dass sich das allgemeine Selbstkonzept aus auf der zweiten Hierarchieebene sich befindenden verschiedenen Selbstkonzeptbereichen zusammensetzt. Der hierarchischen Gliederung gemäß werden die Elemente der zweiten Ebene ihrerseits in der dritten Ebene ausdifferenziert usw.. Die unterste Ebene wird von Wahrnehmungen des eigenen Verhaltens in speziellen Situationen gebildet.
- SHAVELSON et al. (1976) gehen von einer umso größeren Stabilität der Ebene aus, je höher diese ist, ähnlich wie oben bei EPSTEIN (1993) beschrieben.
- Die Selbstkonzepte werden mit zunehmendem Alter vom Kleinkind zum Jugendlichen differenzierter.
- Das Modell geht davon aus, dass auf allen Ebenen der Hierarchie sowohl affektiv-emotionale und deskriptive als auch kognitive Elemente vorliegen, die nicht klar zu trennen sind.
- Selbstkonzeptbereiche sind dahin gehend gegeneinander abgrenzbar, dass sich die damit verbundenen Erfahrungen in den realen Situationen enger mit dem jeweiligen Selbstkonzeptbereich verbinden, als mit einem anderen. Zum Beispiel stünde demnach das soziale Selbstkonzept in einem größeren Zusammenhang mit der Akzeptanz in Gruppen als das akademische Selbstkonzept.

SHAVELSON et al. (1976) entwickelten folgendes Modell:

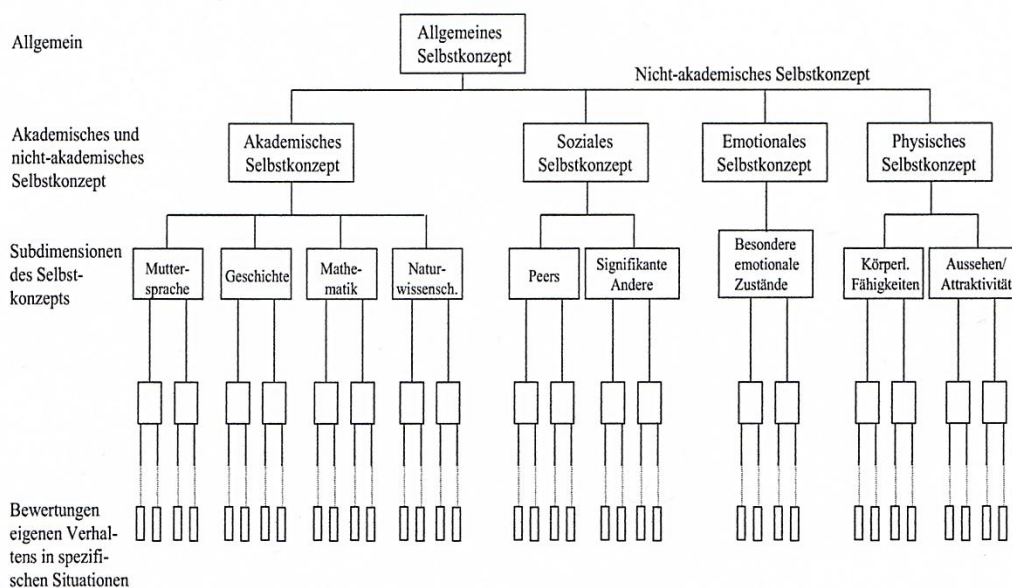


Abbildung 7: Das Modell von SHAVELSON et al. (1976), in der Übersetzung von PIOR (1998, 18).

Die hierarchische und mehrdimensionale Struktur von Selbstkonzepten wurde zwar weitgehend rezipiert, allerdings kam es zu zahlreichen inhaltlichen Änderungs- und Ergänzungsvorschlägen, speziell auf der zweiten und dritten Hierarchieebene.

MARSH und SHAVELSON (1985) haben in der oben genannten Arbeit bereits Weiterentwicklungen und notwendige Revisionen dieses Modells angesprochen und dabei festgestellt, dass das akademische Selbstkonzept auf der zweiten Ebene in ein mathematisches und ein verbales Selbstkonzept aufgeteilt werden muss, die nur wenig miteinander korrelieren (vgl. Abbildung bei MARSH & SHAVELSON 1985, 114).

HATTIE (2004) berichtet davon, dass mittlerweile 18 Dimensionen des akademischen Selbstkonzeptes identifiziert wurden: 6 musikalische Selbstkonzepte, 4 künstlerische, 15 Körperkonzepte, 3 religiöse sowie zahlreiche Differenzierungen in den Bereichen Familien-, Gleichaltrigen- und soziales Selbstkonzept. Ebenfalls HATTIE (2004) bezweifelt die Grundannahme einer zunehmenden Stabilität der Selbstkonzepte mit aufsteigender Hierarchieebene. Die Auffassung, wie sie bei SHAVELSON et al. (1976), und auch bei EPSTEIN (1993) vorzufinden ist, geht davon aus, dass die jeweils unteren Hierarchieebenen sich zusammenfassen lassen und die Grundlage für die nächsthöhere bilden, bis hin zu einem globalen Selbstkonzept. Die grundlegenden Prozesse verlaufen von unten nach oben, was als ‚bottom-up Prozess‘ bezeichnet wird. Andere Ansätze gehen von einer hierarchischen Ordnung aus, in der

es hauptsächlich die übergeordneten Prozesse sind, die auf die darunterliegenden einwirken. Diese Prozesse in umgekehrter Reihenfolge werden als ‚top-down Abläufe‘ bezeichnet (vgl. HATTIE 2004, MUMMENDEY 2006,208f). Die meisten hierarchischen Modelle gehen vom bottom-up Aufbau aus. Als Beispiel für einen top-down Ablaufprozess kann die self-fulfilling prophecy angesehen werden, wo generalisierte Annahmen und Erwartungen, beruhend auf Vorerfahrungen, z. B. über die eigenen Fähigkeiten, bis hinunter auf die Handlungs- und Wahrnehmungsebene Einfluss ausüben. Die Forschungsgeschichte insgesamt betrachtend, stellt HATTIE (2004) eine grundsätzliche Änderung der Forschungsansätze fest. Er merkt an, dass die Selbstkonzeptforschung sich zunächst nur darauf beschränkt habe, Fußnoten zu William JAMES (1890) zu schreiben. Er meint damit, dass das Hauptaugenmerk auf das Verstehen der Strukturen gerichtet war. Nunmehr treten die innerhalb dieser Strukturen wirkenden Prozesse in den Vordergrund: *„It is the relationship, the importance, and/or the appraisals of these dimensions that are now far more important than the dimensions per se”* (HATTIE 2004, 1). EGGERT et al. (2003) stellen sich das Selbstkonzept als ein vernetztes System vor, als dessen wichtigste Elemente sie ansehen: die Selbsteinschätzung, das Körperkonzept, das Fähigkeitskonzept, die Selbstbewertung und das Selbstbild (vgl. Abbildung 8).

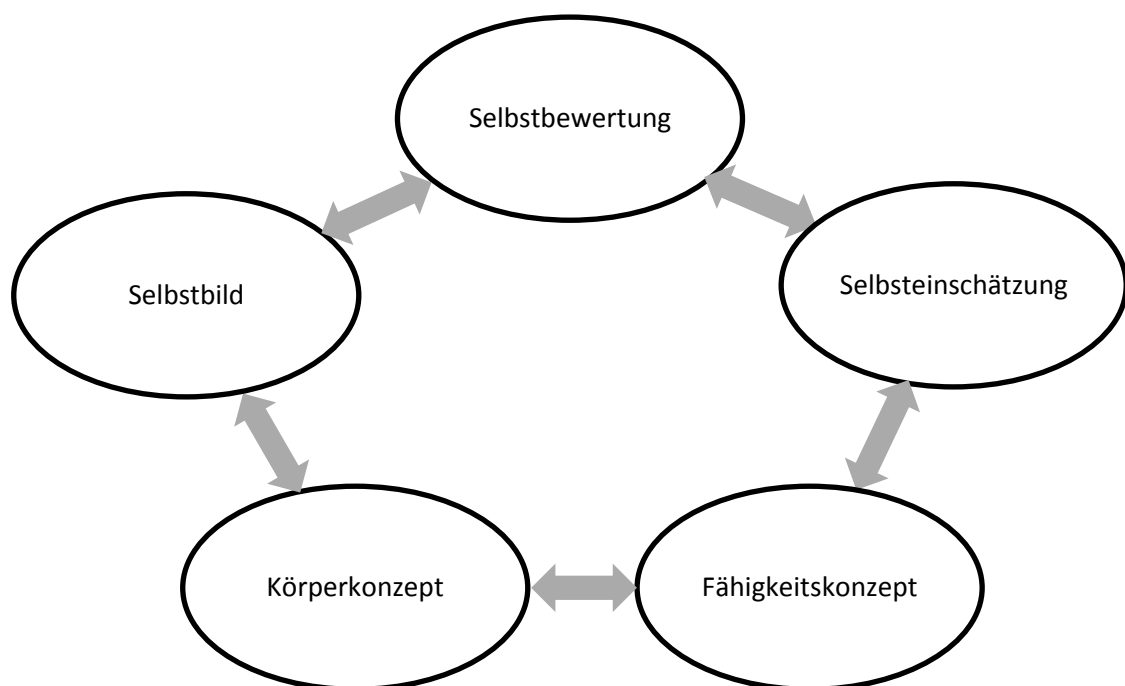


Abbildung 8: Das Selbstkonzept als vernetztes System nach EGGERT et al. (2003, 29).

Innerhalb der Elemente bestehen hierarchisch strukturierte Subsysteme, die die Autoren wie folgt differenzieren:

Selbsteinschätzung

- Selbstvertrauen (gedankliche Vorwegnahme)
- Selbstwertgefühl (aktuelle Komponente)
- Selbstwertschätzung (übersituativ, generalisiert)

Körperkonzept

- Körperschema (kognitiv orientierte Inhalte)
 - Körperwissen
 - Körperausdehnung
 - Körperorientierung
 - Körper in Raum und Zeit
- Körpereinstellung
 - Körperausdruck
 - Körperausgrenzung
 - Körperbewusstsein

Fähigkeitskonzept

- Wahrnehmung eigener Fähigkeiten
- Kenntnis eigener Fähigkeiten
- Bewertung eigener Fähigkeiten

Selbstbild (kognitive Komponente) und Selbstbewertung (emotionale Komponente)

- Idealselbst
- Realselbst
- Soziales Selbst

Dieses Modell von EGGERT et al. (2003). soll den Abschnitt ‚Modelle von Selbstkonzepten‘ beschließen. Es wird jedoch als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen im folgenden Abschnitt wieder aufgegriffen.

3.4.3 Kritik und Weiterentwicklung

Im Modell von SHAVELSON et al. (1976) bzw. MARSH und SHAVELSON (1985; vgl. Abbildung 7) setzen die Differenzierungen auf der zweiten Hierarchieebene ein. Darüber steht in dieser Modellvorstellung ein ‚Allgemeines Selbstkonzept‘. Diese Vorstellung von einem hierarchischen Aufbau wird hier nicht vertreten, vielmehr wird dem Verständnis von EGGERT et al. (2003) gefolgt, die Selbstkonzepte *„als lebendiges, sich wandelndes und vernetztes System“* verstehen, die wiederum Subsysteme einschließen und in einem komplexen Bild miteinander verknüpft sind (EGGERT et al. 2003, 29; vgl. Abbildung 8).

Hieraus ergeben sich zwei weitere Folgerungen:

Es gibt kein oberstes Prinzip, wie etwa ‚Allgemeines Selbstkonzept‘, welches sich als Summe aller Resultate der darunterliegenden Ebenen verstehen ließe (bottom-up), oder als oberstes Prinzip die darunter liegenden Ebenen beeinflusst (top-down). Die Vorstellung, dass es so etwas gäbe, findet sich in Aussagen wie *„Er hat ein negatives Selbstkonzept“*, oder *„Sie hat ein positives Selbstbild“*. KRAUSE et al. (2004) etwa sehen so das Selbstwertgefühl als ein in diesem Sinne zu verstehendes Prinzip im Sinne einer top-down Wirkungsweise (vgl. KRAUSE et al. 2004).

Der Begriff des ‚Allgemeinen Selbstkonzept‘ ist m. E. ungenügend erklärt. Es ist nicht einsichtig, warum sich ein solches aus den darunter liegenden Ebenen ergeben sollte, oder woraus es sich sonst ergibt, damit es die unteren Ebenen beeinflusst. Gleichwohl kann man allgemeine Fragen stellen wie ‚Wie findest Du Dich?‘, oder Stellung nehmen lassen zu Feststellungen wie ‚Ich bin ein zufriedener Mensch‘, ‚Mein Selbstbild insgesamt betrachtet ist...‘. Dies kann ebenso gut unter ‚Zufriedenheit‘ oder ‚Allgemeine Befindlichkeit‘ eine Dimension unter anderen sein. Es ist sicher berechtigt anzunehmen, dass ein solcher Bereich erheblichen Einfluss auf die anderen Bereiche hat, aber eben im Sinne eines Systems, nicht eines obersten Prinzips. Im Modell von EGGERT et al. (2003) ließe sich das durch verschieden große Kreise ausdrücken, die ihr jeweiliges Gewicht und ihren Einfluss darstellen. Dann wäre ein solches Modell für jede Person und darüber hinaus auch für deren unterschiedliche Lebensphasen individuell zu denken und darzustellen. Die Gliederung in Hierarchieebenen suggeriert eine Gleichwertigkeit der jeweiligen Elemente in den Ebenen, die so nicht besteht. Die zweite Ebene im Bereich Fähigkeitskonzept muss nicht kompatibel sein mit der zweiten Ebene im sozialen Selbstkonzept, zumal die Gliederung auf

unterschiedlichen Prinzipien beruht. Die Gliederung in Hierarchieebenen folgt also lediglich einer Ordnungslogik.

Zur Frage, ob es angesichts verschiedener Selbstkonzeptbereiche darüber hinaus ‚das Selbstkonzept‘ gibt, sei ein Zitat EPSTEINs (1993) aufgeführt, der zur Fragestellung, ob es nun eines oder viele Selbstkonzepte gibt, eine Sichtweise vertritt, in der beide Ansichten Platz finden:

„Das Problem, ob man von einem oder mehreren Selbstkonzepten zu sprechen habe, wird dann gelöst, wenn man akzeptiert, daß Selbsttheorien zugleich integriert und differenziert sind. [...] Das Selbstkonzept als in sich geschlossenes System zu akzeptieren, schließt nicht aus, daß es differenziert ist und sogar Inkonsistenzen aufweist. Zwar werden diese, wie erwähnt, als belastend erlebt, so daß das Selbstsystem immer nach innerer Harmonie zu streben scheint, ohne dieses Ziel jemals voll zu erreichen. Die Frage, ob es ein oder mehrere Selbstkonzepte gäbe, erinnert an die frühere Auseinandersetzung, ob Intelligenz als ein globales Konzept oder im Sinne spezifischer Fähigkeiten aufzufassen sei. Als Antwort zeigte sich, daß beide Auffassungen richtig sind“ (EPSTEIN 1993, 32f).

In einer Betrachtung des Selbstkonzeptes als dynamisches, vernetztes System gibt es kein oberstes Prinzip. Der Begriff ‚das Selbstkonzept‘ kann allenfalls für das System insgesamt angewendet werden. Dieses System ist dem Menschen in seiner Anschauung gegeben. Hier wird der Argumentation von JAMES (1890) gefolgt, der feststellt, dass das ‚Me‘ (hier = dynamisches Selbstkonzept) erst in der Anschauung durch das ‚I‘ dem Menschen gegeben ist. Dabei ist das ‚I‘ hier weder in kognitiver, emotionaler oder evaluativer Tätigkeit gemeint, sondern lediglich als Bestandteil der anthropologischen Ausstattung des Menschen, welche die Tatsache der Gegebenheit des ‚Me‘ ermöglicht.

Wie erwähnt, betrachten EGGERT et al. (2003) das Selbstkonzept als vernetztes System, in dem fünf Dimensionen als Hauptbestandteile des Selbstkonzeptes definiert werden: Selbstbewertung – Selbsteinschätzung – Fähigkeitskonzept – Körperkonzept – Selbstbild (EGGERT et al. 2003, 28). Diese Dimensionen folgen in sich einer hierarchischen Organisation, wie an einer Abbildung am Beispiel des Körperkonzeptes deutlich wird (vgl. Abbildung 9).

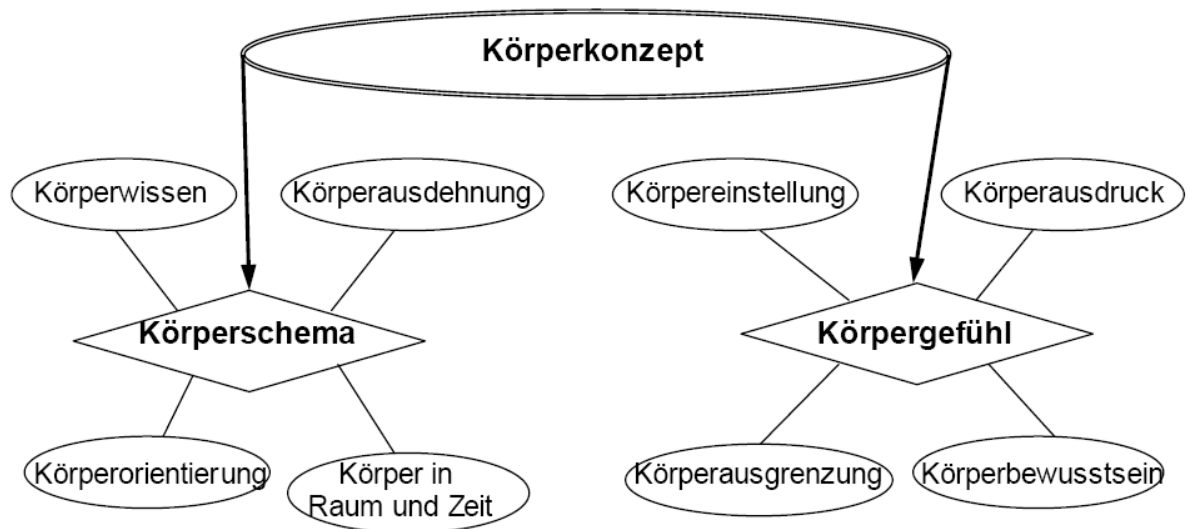


Abbildung 9: Struktur des Selbstkonzeptbereiches 'Körperkonzept' nach EGGERT et al. (2003, 137).

Ähnlich ist der Aufbau bei den Dimensionen ‚Selbstbewertung‘: und ‚Selbstbild‘ (vgl. Abbildung 10).

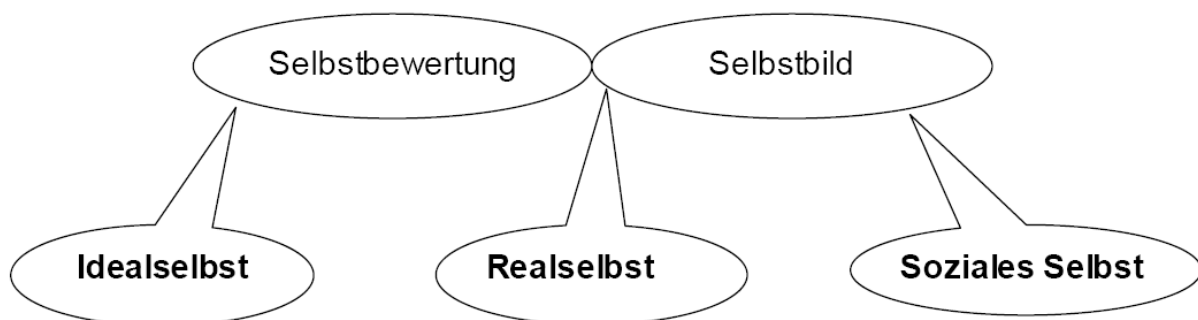


Abbildung 10: Struktur der Selbstkonzeptbereiche 'Selbstbewertung' und 'Selbstbild' nach EGGERT et al. (2003, 136).

Hier wird die darauf folgende Ebene von EGGERT et al. (2003) weiter ausgeführt:

„Das Idealselbst zeigt Vorstellungen des Menschen, wie er gern sein möchte. Es beinhaltet sowohl ein realisierbares, aber auch ein nicht erreichbares Wunschbild einer Person.

Vorstellungen vom Realselbst beinhalten die Betrachtungen des Menschen über:

- (Das äußere) Erscheinungsbild
- Das Wissen um die eigene soziale Identität

- *Die Hervorhebung und Bedeutung von Personen oder Gegenständen für sein Leben sowie*
- *Die psychischen Dispositionen (Einstellungen, Werte, Gewohnheiten) (vgl. KRUPITSCHKA 1990,14).*

Das Soziale Selbst gibt Auskunft über:

- *Die Sichtweise von sich selbst in Bezug zu anderen,*
- *Das Verhalten bzw. die Darstellung von sich selbst gegenüber anderen,*
- *Die Einschätzungen, wie andere Personen einen selbst sehen*
- *Fremdeinschätzung: Wirkung auf andere, Wertschätzung durch andere“ (EGGERT et al. 2003, 136; Hervorhebung im Original).*

Kritisch eingewendet werden soll an dieser Stelle, dass mit dieser Abbildung unter der obersten Ebene damit ein im Grunde der Aufbau-logik von SHAVELSON et al. (1976) bzw. MARSH und SHAVELSON (1985) folgendes Modell zur Anwendung kommt, welches sich nur davon unterscheidet, dass es die oberste Ebene weglässt und die zweite Ebene als System vernetzt.

Es soll eine Modellvorstellung entwickelt werden, die versucht, das vernetzte dynamische Verständnis konsequenter umzusetzen und damit auch dem eigenen Anspruch von EGGERT et al. (2003) gerechter wird, der von integrierten Subsystemen sprach (EGGERT et al. 2003, 29) und wie es auch im obigen Zitat von EPSTEIN (1993) zum Ausdruck kommt. Dies lässt sich m. E. deutlicher darstellen, wenn man einer Art fraktalem Organisationsprinzip folgt, was am Beispiel der bei EGGERT et al. (2003) verwendeten Begrifflichkeiten Körperkonzept und Selbstbild inklusive dessen Differenzierungen, illustriert werden soll (vgl. Abbildung 11).

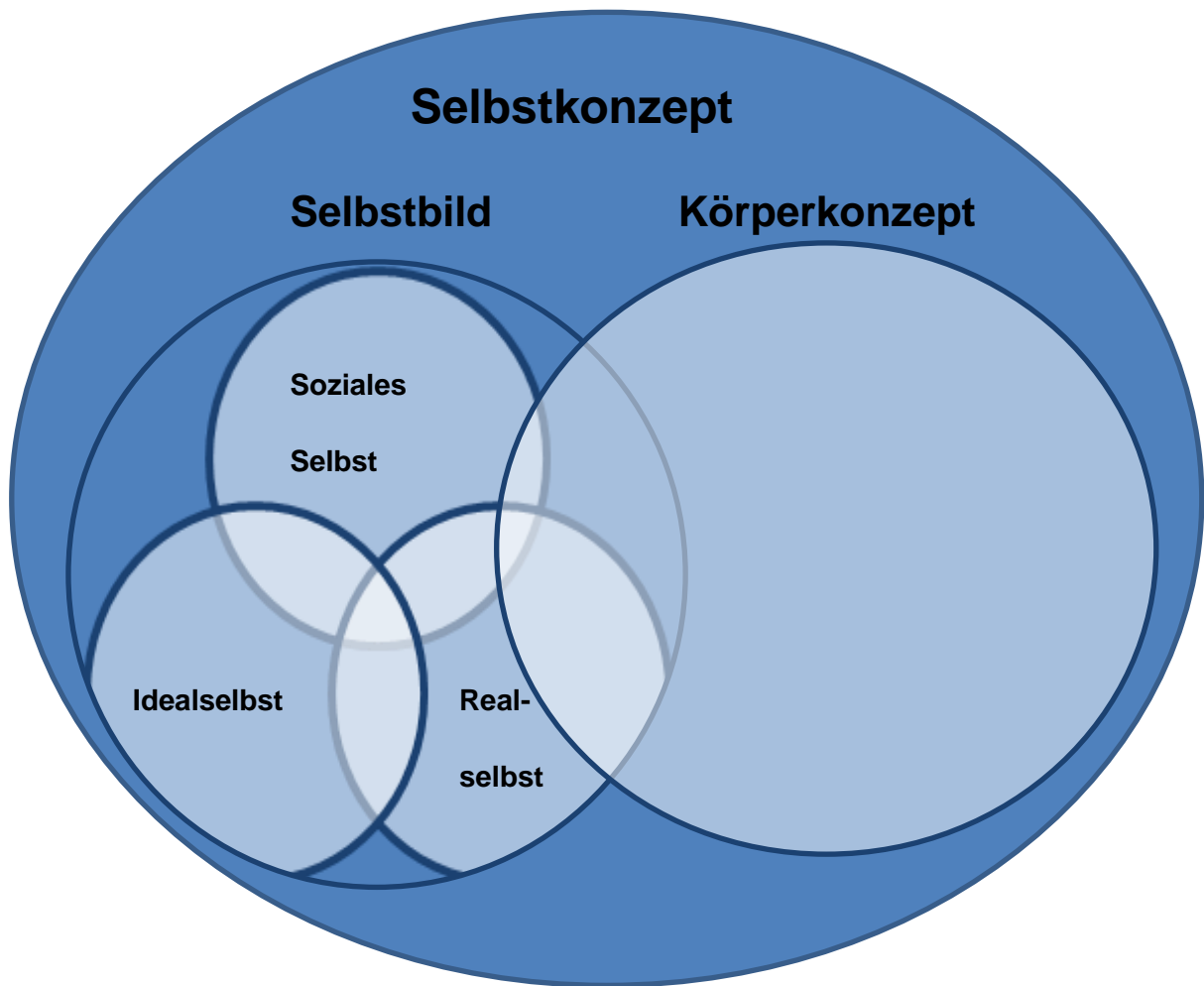


Abbildung 11: Organisation des Selbstkonzeptes in Systemen.

Dargestellt sind nur wenige Varianten, um das Prinzip zu verdeutlichen. Andere Selbstkonzeptbereiche ließen sich ebenfalls entsprechend auffächern bzw. der dargestellte weiter differenzieren, was die Komplexität erhöhen und an dieser Stelle die bildliche Darstellung unüberschaubar machen würde.

Um die unterschiedliche Gewichtung einzelner Aspekte darzustellen, wäre eine unterschiedliche Größe der Kreise geeignet. Da dies bei jeder Person unterschiedlich ist, sind alle zunächst ähnlich groß. Durch eine Befragung ließe sich die subjektive Einstellung hierzu erfahren. Bei dieser Art der Darstellung wird auch deutlich, dass nicht der ganze Raum eines Systems durch Subsysteme ausgefüllt ist. Der Leerraum soll als Bild dafür stehen, dass es die Vollständigkeit in der Erfassung eines Selbstkonzeptbereiches nicht gibt, dass jedoch gleichwohl auch diese nicht erfassten Aspekte im System wirksam sind.

3.5 Anthropologische Bedingungen für Selbstkonzepte

Nachdem bisher beschrieben wurde, wie Selbstkonzepte definiert und wie sie strukturiert werden können, geht es in diesem Abschnitt um eine Dimension des Themas, welche sich mit der Frage beschäftigt, wieso Menschen überhaupt in der Lage sind, Einstellungen zu sich selbst zu entwickeln, zu sich selbst Stellung zu beziehen und mithin ein Selbstkonzept zu generieren. Es ist, mit anderen Worten, die Frage nach den anthropologischen Voraussetzungen zur Bildung von Selbstkonzepten. Eine Antwort lässt sich in der Philosophischen Anthropologie Helmut PLESSNERs (1975), speziell seinem Begriff der Exzentrischen Positionalität, finden, den er in seinem 1928 erschienenen Werk ‚Die Stufen des Organischen und der Mensch‘ (PLESSNER 1975) entwickelt hat. Hierin untersucht er die Stellung des Menschen in einer so von ihm aufgefassten Welt, in der die vorfindbaren Dinge und Lebewesen in Stufen organisiert sind. Ebenfalls 1928 erschien Max SCHELERs (1988) Werk ‚Die Stellung des Menschen im Kosmos‘ und kam zu ähnlichen Bestimmungsgründen des Menschlichen wie PLESSNER (1975). Hier geht es speziell um PLESSNERs (1975) Begriffsentwicklung der Exzentrischen Positionalität, die seine Untersuchung zur Grundlegung für Selbstkonzepte geeigneter macht.

PLESSNER (1975) macht zunächst eine Unterscheidung zwischen belebten und unbelebten Phänomenen. Unbelebte Phänomene, Dinge oder Gegenstände sind demnach z. B. Steine usw. und sie bilden die unterste Stufe bzw. gar keine eigene Stufe, sondern eher eine Dimension jenseits des Organischen. Die im Titel erwähnten Stufen des Organischen versteht PLESSNER (1975) dreigeteilt: Pflanzen, Tiere und eben der Mensch. PLESSNER (1975) führt an dieser Stelle den Begriff der Grenze ein. Hierin sieht er ein Unterscheidungsmerkmal zwischen belebter und unbelebter Natur, ein indikatorisches Wesensmerkmal der Lebendigkeit (vgl. PLESSNER 1975, 123). Ein unbelebtes Ding, z. B. ein Stein, hat keine Grenze mit der ihm umgebenden Umwelt. Er hat einen Rand, an dem er aufhört oder an etwas anderes anstößt (PLESSNER 1975, 100). Die Grenze, als Wesensmerkmal des Organischen, ist das aktiv gestaltete Verhältnis des Lebewesens zwischen ihm selbst und der Außenwelt. Es ist eben nicht nur einfach ‚Rand‘, sondern konstitutiver Bestandteil des Lebewesens. Erst durch diese Grenze und das aktiv gestaltete Verhältnis Innen-Außen konstituiert sich das Lebewesen als ‚organisch‘ und ‚ganzheitlich‘ (FISCHER 2000, 272). Die Grenze erfüllt damit eine doppelte Funktion zum einen das Innere vom Äußeren

abzuschließen und zum anderen Inneres und Äußeres gegeneinander aufzuschließen. Um einen Ausdruck PLESSNERs (1975) zu verwenden: Die organischen Lebensformen zeichnen sich durch ihre Fähigkeit zur Grenzrealisation aus, sie sind ‚grenzrealisierende Wesen‘ (PLESSNER 1975, 126). Die Ausführungen aus dem vorhergehenden Abschnitt zu einzelnen Definitionsansätzen, besonders zu MEAD (2008) und GOFFMAN (1974; 1988; 1991; 1997), mit bedenkend, kann formuliert werden, dass auch das Selbst und das Selbstkonzept zu einem wesentlichen Teil in der Auseinandersetzung von Individuum und Umwelt entstehen. Mit dem Begriff der Grenze findet also eine erste Charakterisierung des Organischen als grenzrealisierendes Wesen statt.

Nach der Unterscheidung von belebter und unbelebter Natur fährt PLESSNER (1975) mit einer Differenzierung innerhalb des Organischen fort. Dies erfolgt bei PLESSNER (1975) durch den Begriff der Positionalität. Positionalität beschreibt zunächst allgemein die Tatsache, dass alle Lebewesen in eine Umwelt hineingesetzt sind. Mit dem Begriff der Hineinsetzung wird ein Unterschied hinsichtlich des Verständnisses von ‚Welt‘ oder ‚Umwelt‘ oder ‚Natur‘ von dem des Konstruktivismus deutlich. Bei PLESSNER (1975) wird diese als bereits vorhanden gedacht, in der der Mensch sich zurechtfinden muss. Sie ist, wie FISCHER (2000) es ausdrückt, das ‚nicht produzierte‘, das ‚Andere der Produktion‘ und PLESSNER (1975) untersucht diese als Bedingung der Möglichkeit produzierender Subjektivität (FISCHER 2000, 284). Mit ‚Umwelt‘ ist auch die Tatsache einer Beziehung zu dieser gemeint, was bedeutet, dass ein Ding in diesem Sinne sich nicht in einer Umwelt befindet. Die Positionalität der Pflanzen (ihr Verhältnis zur Umwelt) ist durch deren fehlende Zentralität gekennzeichnet. Pflanzen haben keine zentralen Organe und PLESSNER (1975) bezeichnet sie als ‚offen organisiert‘ (PLESSNER 1975, 218). Das Tier hat demgegenüber ein Zentrum, aus dem heraus es handelt. Wobei diese Eigenschaft nicht jeglichem Tier zuzusprechen ist, auch hier finden sich tierische Lebensformen, die ohne Zentrum lediglich aufgrund dezentraler Reiz-Reaktionsmuster funktionieren. Die auf einen Reiz folgende Reaktion kann auch als fehlende Kluft zwischen ‚Merken‘ und ‚Wirken‘ bezeichnet werden (PLESSNER 1975, 245). Lebewesen dieses Typs können die Phänomene der Umwelt nicht als unabhängig von sich selbst betrachten, die sie umgebenden Dinge gehören speziell ihnen allein und PLESSNER (1975) spricht plastisch davon, dass somit den Regenwurm nur Regenwurmdinge umgeben und die Libelle nur Libellendinge (PLESSNER 1975, 247). Diese sind nicht

gemeint, wenn PLESSNER (1975) von der ‚zentrischen Positionalität‘ der Tiere spricht. Diesen ist die Erfahrung des eigenen Leibes und fremder Inhalte möglich. Sie sind sich des Abgehobenseins von der Umwelt bewusst und erfahren dies durch Wahrnehmung und ihrer Relation zum Gegenüber. Ihr Verhältnis ist gekennzeichnet durch Handeln aus einem Zentrum heraus, welches PLESSNER (1975) mit dem Begriff ‚Spontaneität‘ charakterisiert (PLESSNER 1975, 240). Dies Verhältnis zur Umwelt bezeichnet FISCHER (2000) mit Begrifflichkeiten anderer theoretischer Richtungen auch als ‚gerade Gerichtetsein‘, ‚Intentionalität‘ oder als ‚Verhalten‘ (FISCHER 2000, 276). Mit den Worten PLESSNERS (1975) ausgedrückt: *„Das Tier lebt aus seiner Mitte heraus, in seine Mitte herein, aber es lebt nicht als Mitte.“* (PLESSNER 1975, 288). Das bezeichnet den Unterschied zum Menschen und ist der Grund, warum im Sinne PLESSNERS (1975) nicht von einem Selbstkonzept beim Tier gesprochen werden kann. Es fehlt der Schritt der inneren Stellungnahme zu den Wahrnehmungen und den Quellen selbstbezogener Information. Das Tier lebt im lebendigen Vollzug, im Hier-Jetzt in dieser Mitte, ohne eine Beziehung zu dieser Mitte zu haben. *„Es bildet ein auf es selber rückbezügliches System, ein Sich, aber es erlebt nicht – sich“* (PLESSNER 1975, 288). Diese Fähigkeit hat der Mensch.

Eine Grunderfahrung des Menschen ist es, einen Körper zu haben und damit letztlich genauso zentriert zu sein, wie das Tier. Gleichzeitig kann er sich - ohne diese Zentrierung aufheben zu können - auf Distanz zu seinem Körper begeben und Beobachter seiner selbst sein. Der Mensch *hat* einen Körper, den er zum Objekt machen kann und *ist* Leib, als Teil der Natur und Voraussetzung für diese Betrachtung. Damit entsteht für das Lebewesen Mensch das, was dem Tier fehlt: Die Bewusstheit der Zentralität.

„Es hat sich selbst, es weiß um sich, es ist sich selber bemerkbar und darin ist es Ich, der ‚hinter sich‘ liegende Fluchtpunkt der eigenen Innerlichkeit, der jedem möglichen Vollzug des Lebens aus der eigenen Mitte entzogen den Zuschauer gegenüber dem Szenarium dieses Innenfeldes bildet, der nicht mehr objektivierbare, nicht mehr in Gegenstandsstellung zu rückende Subjektpol“ (PLESSNER 1975, 290).

Hieraus ergibt sich die dreifache Bestimmung des Menschen: Er ist Körper, er ist im Körper als Leib und er ist außer dem Körper *„als Blickpunkt, von dem aus er beides ist“* (PLESSNER 1975, 293). Mit der Bezeichnung ‚nicht mehr in Gegenstandsstellung zu rücken‘ ist ein Sachverhalt beschrieben, der innerhalb der Selbstkonzeptfor-

schung im engeren Sinne bereits ganz zu Anfang bei William JAMES (1890) in der Unterscheidung eines Me und eines dazu Stellung nehmenden I Berücksichtigung findet, wobei das Me sich erst in der Perspektive des I erschließt.

Wenn PLESSNER (1975) erkennt, dass die Selbstgegebenheit des Subjekts nicht mit einer Vermannigfachung des Subjektkerns begründet werden kann (PLESSNER 1975, 289), dann kann man diesen Gedanken ebenfalls bei JAMES (1890) finden. Er versteht das I nicht als wahrnehmende Instanz gleicher Art wie das Me, das dieses einfach wahrnimmt. Denn dann könnte ebenso ein drittes Me oder I, das wiederum dies wahrnimmt usw. gedacht werden. Um dieser Vermannigfachung zu entgehen, spricht JAMES (1890) dem I eine eigenständige Charakteristik zu. PLESSNER (1975) löst das Problem, in dem er den Menschen als in seine Mitte gestellt versteht und damit Positionalität sozusagen als Me, und indem er um diese weiß, ist er ihr, ohne sie verlassen zu können, enthoben. Dieses Enthoben-sein, die exzentrische Position, ist auch keine Vermannigfachung, sondern eine Entsprechung des I mit eigenem Charakter. Eine weitere Parallele, die auch in sprachlicher Hinsicht deutlich macht, dass beide Autoren diese Instanz in einer gänzlich verschiedenen Sphäre ansiedeln: JAMES (1890) verweist die Beschreibung des I in den Bereich des Spirituellen, und PLESSNER (1975) beschreibt die Verortung dieser Wahrnehmungsinstanz als ‚nicht mehr im Hier-Jetzt‘ oder im ‚raumzeitlichen Nirgendwo‘ (PLESSNER 1975, 292). PLESSNER (1975) verwendet an einer Stelle auch die Worte ‚Ich‘ und ‚Mich‘, durchaus in einem analogen Verständnis zu JAMES (1890), ohne allerdings diesen zu erwähnen (vgl. PLESSNER 1975, 292).

Wenn man jetzt noch einmal auf das Tier zurückblickt, könnte man in diesem Zusammenhang sagen, dem Tier fehle das I. Im sog. ‚Spiegeltest‘ werden Tiere ihrem Spiegelbild gegenübergesetzt und aus deren Reaktion darauf, z. B. eine unbemerkt angebrachte Farbmarkierung, auf das Vorhandensein eines Selbstbewusstseins geschlossen (vgl. GALLUP 1970, 1982. Zum Spiegelversuch bei Kindern vgl. AMSTERDAM 1972. Näheres dazu im folgenden Kapitel 3.6.1). Nun haben Forschungen, die diesen Test als Grundlage haben, an einigen Affenarten, Delfinen, Elefanten und in jüngerer Zeit als erstem Nicht-Säugetier sogar Elstern, zumindest den Eindruck des Vorhandenseins rudimentärer Fähigkeiten eines I nahegelegt (vgl. PRIOR, SCHWARZ & GÜNTÜRKÜN 2008). Im Rahmen dieser Arbeit geht es darum zu begründen, warum der Mensch aus anthropologischer Sicht Selbstkonzepte ausbilden

kann. Ob er dabei eine Sonderstellung einnimmt, oder ob bestimmte Tiere ähnliches vermögen, ist hierfür unerheblich. Eine anthropologisch besondere Situation des Menschen ergibt sich von einem anderen Standpunkt her, daher soll an dieser Stelle, statt der scharfen Trennung (I oder nicht I), auf einen anderen Aspekt abgehoben werden, den man so formulieren könnte: Tieren fehlt die *Notwendigkeit* eines I. Denn hierzu stellt PLESSNER (1975) fest, dass der Mensch mit seiner Fähigkeit zur Exzentrischen Positionalität nicht nur Stellung zu sich selbst beziehen *kann* – er *muss* es. Dies möchte PLESSNER (1975) mit dem ersten seiner drei anthropologischen Grundgesetze ausdrücken, dem ‚Gesetz der natürlichen Künstlichkeit‘ (PLESSNER 1975, 309ff). Der Mensch ist durch seine Existenzform der exzentrischen Positionalität *„nicht im Gleichgewicht, ortlos, zeitlos, im Nichts stehend“* (PLESSNER 1975, 310). Er muss nun versuchen, etwas zu werden und sich das Gleichgewicht zu schaffen. Dies geschieht handelnd und indem er ein Leben führt. Das ist die Aufgabe: *„Als exzentrisch organisiertes Wesen muß er sich zu dem, was er schon ist, erst machen“* (PLESSNER 1975, 309). Um dies noch einmal mit der doppelten Erfahrung des Körpers zu erklären: Dem Mensch ist die Grunderfahrung des Leib-seins und des Körper-habens gegeben. Dies ist eine Grunderfahrung seiner Existenz: Teil der Welt zu sein, positioniert wie das Tier, und gleichzeitig dieser Positionalität enthoben. Der Gegensatz gilt auch für die Vorgänge und das Geschehen in der ‚Innenwelt‘: PLESSNER (1975) bringt diese Trennung in den Begriffen ‚Erlebnis‘ und ‚Seele‘ zum Ausdruck (vgl. PLESSNER 1975, 296): Geht der Mensch in seinem Selbstsein ganz auf, vollzieht er psychische Realität, er erlebt. Erleben ist Teil der durchzumachenden Wirklichkeit und Gegenstand des Hier und Jetzt. Diese durchzumachende Wirklichkeit trifft auf eine innerpsychische Struktur, in diesem Fall Seele genannt, oder seelische Disposition, die diese Erlebnisse, von Mensch zu Mensch unterschiedlich heftig, tief oder flach empfindet, oder emotional, evaluativ oder kognitiv anders einordnet. Dabei ändert sich diese Struktur und entscheidet darüber, wie das nächste Mal ein Erlebnis verarbeitet wird. Alle seelischen Dispositionen sind demnach sowohl erlebnisbedingend als auch erlebnisbedingt. Diese Beschreibung PLESSNERS (1975) kann man auch als Beschreibung lesen, wie Selbstkonzepte ‚funktionieren‘.

Der prinzipielle Gegensatz, der sich aus der Exzentrischen Positionalität ergibt, ist letztlich unauflösbar. Die Natürlichkeit anderer Lebewesen vom Charakter der Positionalität kann der Mensch nicht erreichen. Es besteht Ergänzungsbedarf, daher der Begriff ‚Künstlichkeit‘, als Erfordernis, um die fehlende Natürlichkeit auszugleichen.

Der Mensch muss dies nun in ein Gleichgewicht bringen und sozusagen im Prozess dieses Handlings entsteht sein Selbst oder seine Identität. Der Mensch hat auch nicht die Wahl, sondern es ist dem Leben eigen, dass es geführt werden muss. Es besteht ‚Vollzugszwang‘ und zwar permanent „*in der Rastlosigkeit unablässigen Tuns*“ (PLESSNER 1975, 320). Im Begriff der Grenze ist deutlich geworden, dass sich an ihr immer ein Doppelaspekt verwirklicht. Hier bedeutet das, dass im Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt, speziell den anderen Menschen, sowohl im Außen sich die Kultur, als auch im Innen - als ihr Reflex bzw. die Entsprechung - ein Selbst konstituiert. Eine anthropologische Begründung dafür, warum der Mensch Selbstkonzepte bildet, lautet: Weil er es muss. Es ist eine ‚ontische Notwendigkeit‘ (PLESSNER 1975, 321):

„Nur weil der Mensch von Natur halb ist und (was damit wesensverknüpft ist) über sich steht, bildet Künstlichkeit das Mittel, mit sich und der Welt in's Gleichgewicht zu kommen“ (PLESSNER 1975, 321).

3.6 Längsschnittliche Betrachtung der Entwicklung von der frühen Kindheit bis zum Schulalter

Bevor nun in diesem Abschnitt Aussagen zur Entwicklung von Selbstkonzepten gemacht werden, seien zunächst mit MUMMENDEY (2006, 87ff) kurz einige grundsätzliche Probleme erwähnt, die sich ergeben, wenn man zu allgemeinen Aussagen zur ontogenetischen Entwicklung gelangen will.

Neben einer Reihe forschungsmethodischer und –methodologischer Probleme, die die Erforschung von Entwicklungen über die Lebensspanne, d. h. also Longitudinalstudien zu diesem Thema, betreffen (vgl. MUMMENDEY 2006, 90ff), ist es speziell die entwicklungspsychologische Dynamik des Kindes- und Jugendalters, die allgemeine Aussagen erschwert. Einige Forschungsprobleme zur Erfassung der kindlichen Perspektive und Selbstkonzepte sind im Kapitel 2 dargestellt worden. Die fortlaufend endogenen und exogenen Veränderungen, die diese Lebensphase mit sich bringt, schaffen methodische Probleme, die bei einer Selbstkonzeptforschung des Erwachsenen- und Seniorenalters nur reduziert auftreten. MUMMENDEY (2006) sieht diese beiden letzteren Lebensphasen aus forschungsmethodischer Sicht als viel geeigneter an, um zu Erkenntnissen über Selbstkonzeptentwicklung zu gelangen (MUMMENDEY 2006, 87). Damit sind allerdings zwei Aspekte angesprochen, die speziell die Erfassung der Entwicklung betreffen: Es ist allgemein schwer zu unter-

scheiden, ob Veränderungen der Selbstkonzeptentwicklung entwicklungsbedingt sind, also auf endogenen Faktoren beruhen, oder in Veränderungen von Umweltbedingungen begründet liegen, d. h. exogen motiviert sind. Nach MUMMENDEY (2006) ist Stabilität und Variabilität von psychologischen Merkmalen das wichtigste Problem bei der Erforschung der Selbstkonzeptentwicklung (MUMMENDEY 2006, 88). Während der Entwicklung – und damit ist die ganze Spanne des Lebenslaufes gemeint – können jederzeit neue Bereiche in das Selbstkonzept aufgenommen werden, so wie auch die Bedeutung bereits vorhandener Bereiche sich unterschiedlich gewichtet darstellen kann. Das macht allgemeingültige Aussagen schwierig. Unter der Überschrift dieses Abschnitts stehen nicht die einzelnen, sich verändernden Bereiche im Mittelpunkt, sondern es soll mit einem entwicklungspsychologischen Blick die Dynamik einer mehrdimensionalen Struktur dargestellt werden sowie einer innerpsychischen Struktur, die das ‚Handling‘ dieser Struktur übernimmt, d. h. deren entwicklungsgemäßen Aufbau verändernd beeinflusst.

3.6.1 Entwicklung in der frühen Kindheit

Die erste Entwicklungsaufgabe auf dem Weg zu einem Selbstkonzept ist die Einsicht, dass sich die eigene Person von den Anderen und der Umwelt unterscheidet. Man kann sagen, dass die Selbstkonzeptentwicklung mit einer Person-Umwelt-Unterscheidung startet (vgl. MUMMENDEY 2006, 96), oder anders ausgedrückt: Mit der Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich (PIOR 1998, 21). Dies vollzieht sich bereits in den ersten Wochen und Monaten über sensorische Wahrnehmungen, mit deren Hilfe der Säugling Informationen über seinen Körper und die Umwelt erhält. So macht es in der Wahrnehmung einen Unterschied, ob mit einem Gegenstand z. B. gegen das Bett geschlagen wird oder mit der Hand. Über solche und viele weitere Erfahrungen konstituiert sich ein erstes Körperbild. Viel wichtiger für eine Erfahrung mit der eigenen Person sind allerdings Erfahrungen, die mit anderen Personen gemacht werden. Berücksichtigt man den von BOWLBY(1995, 20) als ‚Einschwingen‘ bezeichneten Aufbau von Beziehungsmustern zwischen Säuglingen und primärer Bezugsperson, dann werden bereits vom Säugling soziale Erfahrungen gemacht. Er ist zwar noch weit entfernt, sich als sich selbst von anderen unterscheiden zu können, er kann jedoch über seine Gefühlslage, z. B. Hunger oder Unbehagen Auskunft geben und die Erfahrung machen, wie die Mutter hierauf reagiert. Auch ist in frühester Zeit ein Erkennen der Mutter festzustellen, worauf mit Freude und Zustimmung reagiert wird, während die Reaktion auf andere Personen ausbleibt, also neutral ist

(Eine Reaktion, die Furcht erkennen lässt, erfolgt später, bekannt als ‚Fremdeln‘ oder ‚Achtmonatsangst‘, vgl. SPITZ 1996, 167). Auf einer basalen Stufe kann man dies als Diskriminationsleistung eigener von fremden Personenmerkmalen verstehen, wie MUMMENDEY (2006) dies tut und hierin die früheste Form von Selbstkonzepten sieht, die er als ‚präkonzeptuelles oder implizites Selbst‘ bezeichnet (MUMMENDEY 2006, 94).

Gemäß der Unterscheidung von JAMES (1890) in I und Me lässt sich die Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich beschreiben als zunehmende Fähigkeit des I das sich herausbildende Me wahrzunehmen. Ein klassischer Test zur Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich, der auch als Test zum Vorhandensein eines Selbstkonzeptes verstanden werden kann (vgl. MUMMENDEY 2006, 95), ist der bereits erwähnte Spiegeltest. In der klassischen Form hat AMSTERDAM (1972) diesen von GALLUP (1970) aus der Forschung mit Schimpansen adaptiert. Dem Kind wird dabei mit Make-up ein roter Punkt auf die Nase gemalt (daher auch als ‚Rouge-Test‘ bezeichnet) und seine anschließende Reaktion hierauf im Kontakt mit seinem Spiegelbild beobachtet. Nimmt das Kind den Punkt wahr und greift bei sich selbst (statt am Spiegelbild) danach, um ihn – als nicht zu sich selbst gehörig - zu entfernen, so wird dies als Indiz für ein Selbst-Bewusstsein gewertet. An diesen Spiegelversuch schließen sich Beobachtungen an Kindern im Umgang mit dem Spiegelbild im Allgemeinen an. Die Fähigkeit, sich selbst im Spiegel zu erkennen, wird im Durchschnitt mit 24 Monaten erreicht, frühestens mit 15 Monaten und spätestens mit 30 Monaten (vgl. im Folgenden POHL 2007, 95; SIEGLER et al. 2008, 604). Eine Variation des Spiegeltests ist die Fähigkeit, sich selbst, auf einem Foto oder einem Video zu erkennen (ebenfalls mit einem roten Punkt versehen). Die gesteigerte Schwierigkeit der Aufgabe ist die zeitliche Verzögerung (etwa einige Minuten), die mit der Vorlage des Bildmaterials erreicht wird, d. h. eine Repräsentation des Selbst im sog. autobiografischen Gedächtnis, auf das im Abschnitt 3.7.3 ausführlicher eingegangen wird. Hier zeigt sich, dass die Kinder sich wesentlich später selbst erkennen, nämlich erst mit 3 bis 4 Jahren. Wenn im Folgenden von der Fähigkeit des Selbst-Erkennens im Spiegel-Versuch gesprochen wird, muss daher berücksichtigt werden, dass die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis in einem ‚richtigen‘ Spiegel nur als der Anfang der Selbst-Erkenntnis betrachtet werden kann und der komplette Prozess der Selbst-Erkenntnis erst mit drei bis vier Jahren abgeschlossen ist. Die Abbildung 12 stellt beide Prozesse gemeinsam dar:

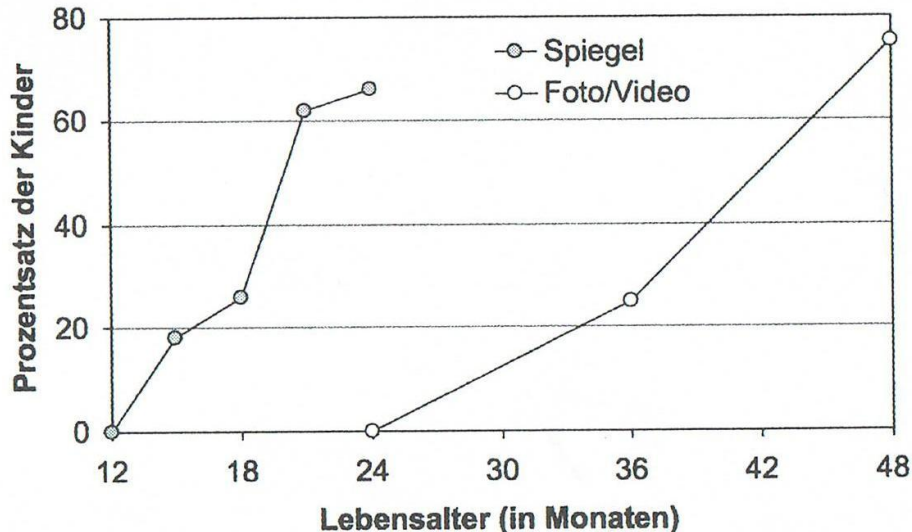


Abbildung 12: „Prozentsatz der Kinder pro Altersstufe, die sich im Spiegeltest an die eigene Nase fassten (Lewis & Brooks-Gunn, 1979) bzw. im Foto-/Videotest an die eigene Stirn (Povinelli, Landau & Perilloux, 1996)“ (POHL 2007, 95).

FILIPP (1980, 111) fasst ihre Erkenntnisse, ergänzt um weitere Untersuchungen, wie folgt zusammen, wobei eine grobe zeitliche Abfolge angegeben wird, die Entwicklungssequenzen markieren, „in Richtung auf die universelle Entwicklungsleistung, nämlich die Differenzierung zwischen ‚Ich‘ und ‚Außenwelt‘“ (FILIPP 1980, 112):

- I. Bis zum 4. Monat: Wie bereits oben beschrieben kommt es zu einem Aufbau eines rudimentären Körperschemas aufgrund bewegungsbezogener Wahrnehmungen und Selbstinformationen, sowie Aufmerksamkeitsreaktionen, die auf die primäre Bezugsperson bezogen sind und bei anderen Personen nicht auftreten. Darin lässt sich ansatzweise eine erste Differenzierung zwischen der eigenen und einer anderen Person erkennen. Auf Personen im Spiegel wird nicht reagiert.
- II. 4. bis 8. Monat: Die Fähigkeit zwischen verschiedenen Menschen unterscheiden zu können wird differenziert. Neben der Mutter werden nun auch andere Menschen erkannt und unterschieden von Fremden. Auf sein Spiegelbild reagiert der Säugling mit Lautieren und Anfassen. Er erkennt sich jedoch im Spiegel nicht selbst, da zu diesem Zeitpunkt die Fähigkeit sich selbst als handelndes Subjekt zu erkennen, noch nicht entwickelt ist.
- III. 8. bis 12. Monat: Im Kontakt mit dem Spiegelbild sind erste Reaktionen auf dessen reflektierende Eigenschaft festzustellen. So führen z. B. Säuglinge rhythmische Bewegungen davor aus und betrachten sich dabei. Auch verweilen sie mit ihrer Aufmerksamkeit beim eigenen Spiegelbild länger, als bei der Darbietung

anderer Objekte. Bei der Betrachtung von Bildern gleichgeschlechtlicher und gleichaltriger Kinder verweilen sie länger. In ersterem sind Ansätze der Selbsterfahrung als handelndes Subjekt, in letzterem erste Selbstkategorisierungen hinsichtlich Größe und Geschlecht zu sehen.

- IV. 12. bis 24. Monat: Die Kinder können nun Lagebeziehungen zu Gegenständen, die sie im Spiegel erblicken, erkennen und drehen sich nach dort wahrgenommenen Dingen um, oder greifen neben sich nach dem betreffenden Gegenstand. In dieser Zeit nehmen Kinder auch den an ihnen angebrachten Punkt irritiert wahr und betasten sich selbst an der entsprechenden Stelle. In diesem Alter können Kinder sich auf Fotos erkennen. Sie kennen und reagieren auf ihren Namen und können für sich selbst den Gebrauch des Personalpronomens ‚Ich‘ korrekt einsetzen.

PIOR (1998) berichtet von Untersuchungen, wonach mit längstens 30 Monaten 100% aller Kinder den Rouge-Test ‚bestehen‘ und 97% sich selbst auf Fotos erkennen. Er folgert daraus: „Das Selbst im Sinne eines ‚Me‘ ist damit bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten, zumindest rudimentär ausgebildet“ (PIOR 1998, 24).

Viele Aspekte der hier mit FILIPP (1980) beschriebenen Entwicklung hat HARTER (1983, 283) in Tabellenform aufgeführt (hier als Tabelle 1 in der Übersetzung von PIOR (1998, 25) abgebildet):

Tabelle 1: "The Emergence of Self as Subject and Self as Object During Infancy: Proposed Acquisition Sequence Based on Studies of Visual Recognition" (HARTER 1983, 283, übersetzt abgebildet in PIOR 1998, 25).

Ungefähres Alter in Monaten	Verhalten	Interpretation
	Entstehung des Selbst als Subjekt, als aktives, unabhängiges ursächlich handelndes Wesen	
5 – 8	Interesse am Spiegelbild: betrachtet es, nähert sich ihm, lächelt es an, gibt Laute von sich. Keine unterschiedlichen Reaktionen auf eigenes Bild vs. Bilder von anderen im Spiegel, auf Video oder Foto.	Kein Anzeichen, daß das Selbst als ursächlich handelndes Subjekt unabhängig von anderen wahrgenommen wird. Keine merkmalsbasierte Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen.
9 – 12	Versteht die Beschaffenheit einer spiegelnden Oberfläche: Kontingenz- Spiel, Imitation, rhythmische Bewegungen, hüpfen, winken; kann Objekte im Raum, die am Körper befestigt sind, finden. Unterscheidet zwischen kontingenten und nicht- kontingenten Video- Darstellungen des Selbst.	Aktiv, konkret handelndes Subjekt entwickelt sich. Wissen um die Ursache- Wirkungs- Beziehung zwischen den eigenen Körperbewegungen und dem sichtbaren, sich bewegenden Bild.
12 – 15	Benutzt den Spiegel um Personen/ Objekte im Raum zu finden. Greift nach Personen, nicht dem Spiegelbild, und greift nach Objekten, die nicht am Körper befestigt sind. Unterscheidet zwischen eigenen Bewegungen und denen anderer bei Video- Aufzeichnungen.	Unterscheidung zwischen Ich- Andere als Handelnder. Erlebt das Ich als aktives, unabhängig handelndes Subjekt neben den Anderen, die ebenfalls ihre eigenen Bewegungen im Raum steuern.
15 – 18	Zeigt im Spiegel und bei Videopräsentation Verhalten, das sich auf die Markierung richtet, sieht das Bild und berührt die rote Farbe auf der eigenen Nase. Zeigt auf sich selbst. Unterscheidet zwischen Selbst und Anderen bei bildlicher Darstellung und auf Video.	Erkennt eigene Merkmale; inneres Schema für eigenes Gesicht, das mit dem äußeren, gesehenen Bild verglichen werden kann.
18 – 24	Verbale Bezeichnung: Kind weiß den eigenen Namen, verwendet das korrekte Personalpronomen für das Spiegelbild. Kann sich von gleichgeschlechtlichen Kindern auf Bildern unterscheiden und mit Namen nennen.	Erkennt, daß man einzigartige Merkmale hat, die verbal als Selbst bezeichnet werden können.

3.6.2 Entwicklung in der Kindheit bis zum Schulalter

Wie die Ergebnisse des vorangegangenen Abschnitts zeigen, lässt sich feststellen, dass entwicklungspsychologisch gesehen, mit zweieinhalb Jahren fast allen Kindern eine deutliche Unterscheidung zwischen Ich und Nicht-Ich möglich ist. Dies haben die Rouge-Tests deutlich gemacht. Mehr soll an dieser Stelle nicht behauptet werden, wie auch mit dem obigen Zitat von PIOR (1998) die eher zurückhaltende Deutung der Ergebnisse angedeutet ist (demnach das Selbst „*zumindest rudimentär*“ ausgebildet ist), während andere Autoren in diesen Testreihen bereits bei Tieren den Beweis für das Vorhandensein eines reflexiven Bewusstseins erkennen mögen (z. B. GALLUP 1970 und 1982 selbst, oder aus tierethischer Sicht NIDA-RÜMELIN 2005). Auch wenn dies hier zu hoch gegriffen erscheint, so lässt sich doch behaupten, dass damit der Beweis erbracht ist, dass das Selbst zu diesem Zeitpunkt wenigstens als globale Kategorie erkannt ist.

Ein mit der Selbstkonzeptentwicklung eng verbundener Prozess ist die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. Gemeint ist damit die Fähigkeit des aktiven Erinnerns von Episoden, meist biographischen, und ihre emotionale ‚Einfärbung‘ und Einordnung im Hinblick auf die eigene Person (vgl. MARKOWITSCH & WELZER 2006, 83). Hierin – und nicht im Grad an Selbstreflexivität – sehen MARKOWITSCH und WELZER (2006) den entscheidenden Unterschied zwischen Menschen und Tieren: *“Schimpansen und Menschen haben 99% des genetischen Codes gemeinsam, sind aber zu 100% verschieden. Das liegt am autobiographischen Gedächtnis“* (MARKOWITSCH & WELZER 2006, Umschlagtext). Die Bedeutung des Zusammenhangs von autobiographischem Gedächtnis und Selbstkonzeptentwicklung wird in Kapitel 3 7.3 ausführlicher dargestellt.

Nach MUMMENDEY (2006) erfolgt der Aufbau von Selbstkonzepten zunächst ausgehend von einem globalen Selbstkonzept, welches durch die Entwicklung der Innenwahrnehmung zunehmend differenziert wird (MUMMENDEY 2000, 29). Dies zeigt auch die oben mit FILIPP (1980) beschriebene Entwicklung. Die Möglichkeit der Differenzierung ist damit abhängig von endogenen Entwicklungsprozessen, im Besonderen der kognitiven Entwicklung. Für die Beschreibung dieses Bereichs der Selbstkonzeptentwicklung eignet sich besonders die Theorie von HARTER (1983; 1999), die im Folgenden dargestellt wird, weil hier der Lebensabschnitt bis zur Einschulung differenziert betrachtet wird.

HARTER (1983; 1999) orientiert sich bei ihrem Verständnis des entwicklungspsychologischen Ablaufs der Selbstkonzeptentwicklung an PIAGETs Theorie der kognitiven Entwicklung (zur Darstellung von PIAGETs Theorie vgl. MONTADA 1998). Das bedeutet, dass sie die Entwicklung des Selbstkonzepts in Abhängigkeit von der kognitiven Entwicklung des Kindes beschreibt. In ihrem Modell von 1983 gliedert sie die Entwicklung in vier Stadien, die sich jeweils in zwei Stufen teilen. Der Übergang von einem Stadium zum nächsten beschreibt eine strukturelle Änderung, so wie PIAGET dies mit der Charakteristik seiner Stadien vorgedacht hat. Der Übergang von einer Stufe zur nächsten innerhalb eines Stadiums beschreibt einen Schritt von einem zunächst generalisierten zu einem differenzierteren Zustand. Über die verschiedenen Stadien hinweg beschreibt HARTER (1983) fünf für die Selbstkonzeptentwicklung bedeutende Bereiche: Zum einen zwei beobachtbare Dimensionen: körperliche Merkmale und Besitz, Verhalten, sowie drei psychologische Dimensionen: Emotionen, Motive und Kognitionen. Die Entwicklung der fünf Dimensionen kann dabei unterschiedlich schnell sein. MUMMENDEY (2006) bemerkt skeptisch, dass man in HARTERs Orientierung an PIAGET „*allenfalls einen groben Rahmen für die komplexen Prozesse der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung erblicken*“ darf (MUMMENDEY 2006, 97). Gleichwohl kommt HARTER (1999) inhaltlich zu aufschlussreichen Erkenntnissen über die Selbstkonzeptentwicklung. Diese sollen hier mit einem neueren Werk HARTERs (1999) dargestellt werden, wobei hauptsächlich die in diesem Abschnitt im Mittelpunkt stehende Phase zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr thematisiert wird. HARTER (1999) teilt darin die Kindheit in drei Phasen: Sehr frühe Kindheit, frühe bis mittlere Kindheit, mittlere bis späte Kindheit. In Tabelle 2 sind die drei Phasen beschrieben.

Tabelle 2: "Normative-Developmental Changes in Self-Representations during Childhood" (HARTER 1999, 36).

Age period	Salient Content	Structure / organization	Valence / accuracy	Nature of comparisons	Sensitivity to others
Very early childhood	Concrete, observable characteristics; simple taxonomic attributes in the form of abilities, activities, possessions, preferences	Isolated representations; lack of coherence, coordination; all-or none thinking	Unrealistically positive; inability to distinguish real from ideal selves	No direct comparisons	Anticipation of adult reactions (praise, criticism); rudimentary appreciation of whether one is meeting others' external standards
Early to middle childhood	Elaborated taxonomic attributes; focus on specific competencies	Rudimentary links between representations; links typically opposites; all-or none thinking	Typically positive; inaccuracies persist	Temporal comparisons with self when younger; comparisons with age-mates to determine fairness	Recognition that others are evaluating the self; initial introjection of others' opinions; others' standards becoming self-guides in regulation of behavior
Middle to late childhood	Trait labels that focus on abilities and interpersonal characteristics; comparative assessments with peers; global evaluation of worth	Higher-order generalization that subsume several behaviors; ability to integrate opposing attributes	Both positive and negative evaluations; greater accuracy	Social comparison for purpose of self-evaluation	Internalization of others' opinions and standards, which come to function as self guides

Während die frühe Kindheit bereits in Kapitel 4.2.1 charakterisiert wurde und die mittlere bis späte Kindheit, also ab dem Beginn der Grundschulzeit Gegenstand des folgenden Abschnittes ist, seien hier also mit HARTER (1999) weitere Charakterisierungen dieser mittleren Phase vorgenommen.

Mit drei bis vier Jahren ist die Phase der sehr frühen Kindheit abgeschlossen. Ein anschauliches Beispiel HARTERs (1999) aus einem Interview mit einem dreijährigen Kind illustriert den Stand der Selbstkonzeptentwicklung in dieser Zeit:

„I'm 3 years old and I live in a big house with my mother and father and my brother, Jason, and my sister, Lisa. I have blue eyes and a kitty that is orange and a television in my own room. I know all of my ABC's. Listen: A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U,V,W,X,Y,Z..I can run real fast. I like pizza and I have a nice teacher at preschool. I can count up to 100, want you hear me? I love my dog Skipper. I can climb to the top of the jungle gym, I'm not scared! I never scared! I'm always happy. I have brown hair and I go to preschool. I'm really strong. I can lift this chair, watch me!“ (HARTER 1999, 37).

In diesem Zitat erkennt man sogleich den unzusammenhängenden und gleichberechtigten Aufzählungscharakter der einzelnen Selbstbeschreibungen. Die kognitive Entwicklung ist noch nicht so weit vorangeschritten, dass eine Integration in übergreifende Konzepte stattfinden kann. In HARTERs (1999) Orientierung an PIAGET ist das Kind demnach in der präoperationalen Phase. Die Aussagen sind noch nicht in übergeordneten Kategorien repräsentiert, die schließlich ein globales Selbstkonzept ausbilden. Einzelne Bereiche des Selbstkonzeptes sind nicht voneinander geschieden und so stehen Beschreibungen der äußeren Erscheinung, wie Größe oder körperlichen Merkmalen (‘I have blue eyes’), neben sozialen Merkmalen (‘my brother, Jason, and my sister, Lisa’) und psychologischen Beschreibungen (‘I'm always happy’). Es finden sich Beschreibungen über Fähigkeiten (‘I'm really strong’) und unzusammenhängender Vorlieben (‘I like pizza’). In dieser Phase ist auffallend, dass es den Kindern nicht möglich ist, zu erkennen, dass einem Gegenstand bisweilen zwei gegensätzliche Eigenschaften zuerkannt werden können. HARTER (1999) nennt dies auch eine ‚Alles oder Nichts‘- Phase (‘all-or-none-thinking‘, HARTER 1999, 39). Etwas ist entweder gut oder schlecht, was sich in Übergeneralisierungen ausdrückt (‘I'm always happy’, ‘I'm never scared’). Diese eindimensionale Selbstbeschreibung ist meistens positiv. Und mehr als das, sie ist unrealistisch positiv, wenn wie im Beispiel, nach der Behauptung ‚I know all of my ABC's‘ eine unvollständige Aufzählung vorgetragen wird. Da die Kinder nur eine Dimension beschreiben können, folgen sie einer allgemeinen Tendenz zu einer positiven Selbstwahrnehmung. Dass sie diese dabei ins Unrealistische übersteigern, zeigt nach HARTER (1999) ihre noch nicht entwickelte Fähigkeit, zwischen einem Ideal- und einem Real-Selbst zu differenzieren. Es handelt sich dabei um das Resultat eines Egozentrismus, der erst mit der

weiteren kognitiven Entwicklung und der Möglichkeit der Einbeziehung anderer Perspektiven überwunden werden kann.

In der weiteren Entwicklung - dies betrifft das Alter zwischen fünf und sieben Jahren - werden nun diese Ansätze zunehmend differenziert. Das bedeutet, dass im Grunde das ‚Alles-oder-Nichts-Denken‘, z. B. die Unterscheidung in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ weiter fortbesteht, aber zunehmend Differenzierungen entwickelt werden, z. B. ‚Ich kann Buchstaben, aber nicht die Farben‘, oder ‚Ich kann schnell rennen, aber nicht gut klettern‘. Es sind auch Vergleiche mit der eigenen Person in früherer Zeit möglich: ‚Früher konnte ich noch nicht so gut die Buchstaben, aber jetzt kann ich es‘. Es gilt weiterhin die grundsätzliche Tendenz einer positiven bis übertrieben positiven Selbstbeschreibung. Es beginnt die Fähigkeit, die Perspektiven anderer Personen wahrzunehmen und in Beziehung zu sich selbst zu setzen: ‚Meine Eltern sind stolz auf mich, wenn ich gut Fußball spiele. Es macht mich froh, wenn meine Eltern stolz auf mich sind‘. ‚Ich kann schnell rennen. Ich kenne Kinder, die können nicht so schnell rennen.‘

Der Begriff der Perspektivenübernahme spielt innerhalb der Pragmatik und der Theory of Mind eine wichtige Rolle. Mit NUßBECK (2007) soll Pragmatik beschrieben werden als ein Bereich innerhalb der sprachlichen Entwicklung, in dem es für das Kind darum geht zu lernen, wie die sich entwickelnden und vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten kommunikativ angewendet werden, z. B. wie man mit wem spricht, oder wie man eine Erzählung oder eine Information so wiedergibt, das sie den jeweiligen Wissensstand des Gesprächspartners mit einbezieht. Im Zuge dieser Entwicklung laufen miteinander verbundene soziale, emotionale und kognitive Prozesse ab (NUßBECK 2007, 40). Die Theory of Mind ist entwicklungspsychologisch das Ergebnis eines in erster Linie kognitiven Reifungsprozesses, der das Kind in die Lage versetzt, zunächst überhaupt zu erkennen, das andere Personen eigene – von ihm selbst unabhängige – Absichten, Überzeugungen, Wahrnehmungen und Emotionen haben und sich dann, aufgrund dieser Annahmen hierüber danach auszurichten (NUßBECK 2007, 42). Ab etwa dem vierten Lebensjahr wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entwickelt. Dieser Entwicklungsschritt ist so entscheidend, dass einige Autoren erst ab diesem Zeitpunkt von einer Theory of Mind sprechen (NUßBECK 2007, 42). Bereits davor, das heißt also auch als Säugling, bilden Kinder Erklärungen darüber, warum ein Anderer in bestimmter Weise gehandelt hat, oder sie

entwickeln Vorstellungen darüber, wie dieser in bestimmten Situationen handeln wird (SIEGLER et al. 2008, 373f.; SODIAN 2008, 471f.). Diese frühe Theoriebildung geschieht allerdings unter Ausschluss der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Ein Beispiel, das den Unterschied deutlich macht, ist der sog. ‚Smarties-Test‘, der bei NUßBECK (2007) erwähnt und bei SIEGLER et al. (2008) erklärt wird. Es geht in diesem Test darum zu zeigen, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme dann erreicht ist, wenn die Testperson, also das Kind, zu erkennen gibt, dass es verstanden hat, dass ein Anderer aufgrund einer falschen Überzeugung auf eine bestimmte Art handeln wird, weil es aus dessen Sicht eben richtig ist, obwohl das Kind vorher weiß, dass dem nicht so ist. Im ‚Smarties-Test‘ wird einem Kind die bekannte Verpackung mit dem Schriftzug und dem bildlichen Aufdruck von Smarties gezeigt. Auf die Frage nach dem vermuteten Inhalt der Schachtel antwortet es erwartungsgemäß mit ‚Smarties‘. Wird nun die Schachtel geöffnet, kommen Bleistifte zum Vorschein. Es folgt die Frage an das Kind, was es glaubt, was ein Freund sagen würde, wenn man ihn fragt, was in der Schachtel sei. Dreijährige Kinder bzw. solche, die noch nicht die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme haben, antworten ‚Bleistifte‘, während Fünfjährige die Perspektive des Freundes einnehmen können, der nicht über das eigene Vorwissen verfügt und daher vermuten, dieser werde ebenfalls fälschlicherweise annehmen, es seien Smarties in der Schachtel (SIEGLER et al. 2008, 375). Die Theorie der Theory of Mind liefert gewissermaßen auch die entwicklungspsychologische Erklärung dafür, wie speziell die mit MEAD (2008) oder GOFFMAN (1974; 1988; 1991; 1997) in Kapitel 3.3.2 und 3.3.3 geschilderten sozialpsychologischen Prozesse des Symbolischen Interaktionismus möglich sind.

Je mehr die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum Vergleich zunimmt, umso mehr wird nach HARTER (1999) das eigene Verhalten an erwünschtem oder verstärktem Verhalten ausgerichtet und reguliert, d. h. es kommt zu evaluativen selbstbezogenen Reaktionen. Insgesamt ist eine Tendenz zu erkennen, die hier nur rudimentär entwickelt wird und ab dem Schulalter zunimmt. Generell allerdings scheint der intraindividuelle Vergleich noch einfacher zu sein als der interindividuelle. Die Selbstkonzeptstruktur ist nach wie vor entsprechend grob gegliedert. MUMMENDEY (2006) fasst zusammen, dass die Kinder diesen Alters in der Lage sind, zu verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes Selbsteinschätzungen vorzunehmen, dies aber auf einem in sich noch nicht sehr differenzierten Niveau. Kinder bis zum frühen Schulalter unterscheiden demnach kognitive und physische Fähigkeiten sowie

Selbstwahrnehmungen der äußeren Erscheinung, der sozialen Akzeptanz und des Verhaltens (MUMMENDEY 2006, 97).

Der Zeitraum der mittleren bis späten Kindheit, etwa vom achten bis zum elften Lebensjahr, ist vom Eintritt in die Grundschule gekennzeichnet und ausführlicher Gegenstand des folgenden Kapitels 3.6.2 In HARTERs (1999) Beschreibung wird hier der Differenzierungsprozess fortgesetzt. Die Selbstkonzeptstruktur wird komplexer, da die kognitive Entwicklung es zulässt, mehr und mehr einzelne Dimensionen zu übergeordneten Kategorien zusammenzufassen. Es lassen sich Sachverhalten auch mehrere und widersprüchliche Eigenschaften zuerkennen. Die Fähigkeit die Perspektiven von signifikanten Anderen zu erkennen und deren Meinungen zur eigenen Person in die eigene Sicht zu integrieren wird deutlich ausgebaut und der soziale Vergleich zu einem wichtigen Faktor der Selbstkonzeptentwicklung.

Ein weiteres Modell zum Verständnis, wie sich Selbstkonzepte entwickeln, legen DAMON und HART (1988) vor (sie sprechen nicht von Selbstkonzept, sondern von ‚self-understanding‘). Theoretisch lehnen sie sich dabei stark an William JAMES (1890) an und gehen von einer Unterscheidung in ein ‚I‘ und ein ‚Me‘ aus. Unter dem ‚I‘, welches auch das subjektive Selbst oder das Selbst als Subjekt genannt wird, verstehen sie die wahrnehmende Instanz, worin folglich Prozesse der Selbstbewertung, des Empfindens als Einheit im Prozess der Veränderung, der Abgegrenztheit von anderen Personen und der Erfahrung des eigenen Willens verortet sind. Diese Prozesse sind der Entwicklung unterworfen und verändern sich in dem Maße, wie mit der kognitiven und emotionalen Reifung Differenzierungen möglich werden. Dies hat der Rouge-Test im kognitiven und die Diskussion um die selbstbewussten Emotionen im emotionalen Bereich deutlich gemacht (in der Tabelle 3 aus DAMON und HART (1988, 56) ist dies im rechten Teil dargestellt).

Von diesem ‚I‘ unterscheiden DAMON und HART (1988) das ‚Me‘, das objektive Selbst, oder das Selbst als Objekt. Es handelt sich dabei im Sinne von JAMES (1890) um den Bereich des Selbst, auf den sich das ‚I‘ wahrnehmend richtet (JAMES 1890). Dieses ‚Me‘ teilen DAMON und HART (1988) in vier Bereiche auf: Ein körperliches Selbst, ein aktives Selbst, ein soziales Selbst und ein psychologisches Selbst. Hierin kann man unterschiedliche Selbstkonzeptbereiche sehen (sie sind in der Abbildung im linken Teil dargestellt). Mit der von ihnen eingesetzten Methode des ‚self-understanding interviews‘, einem narrativen Interview zu Aspekten des Selbst für

Kinder ab der frühen Kindheit bis zur späten Adoleszenz, gewinnen die Autoren Äußerungen, die sie schematisch in einer Tabelle festhalten und dabei feststellen, dass sich für bestimmte Lebensalter charakteristische Beschreibungen für die Selbstkonzeptentwicklung treffen lassen. Das Schema ist hier in der Übersetzung von PIOR (1998, 27) dargestellt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: „The developmental model of self understanding“ (nach DAMON & HART 1988, 56, übersetzt abgebildet in PIOR 1998, 27).

Entwicklungsstufe									
4. Späte Adoleszenz	Werthaltungen	Körperliche Merkmale, die eine bewußt getroffene Wahl oder persönliche und moralische Maßstäbe widerspiegeln	Handlungsmerkmale, die eine bewußt getroffene Wahl oder persönliche und moralische Maßstäbe widerspiegeln	Moralische oder persönliche Wahlen bezüglich sozialer Beziehungen oder sozialer Persönlichkeitsmerkmale	Glaubenssysteme, Werthaltungen, Gedankenprozesse des Selbst		Beziehungen zwischen den Selbstkonzepten in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft	Einzigartigkeit subjektiver Erfahrung und subjektiver Interpretation von Ereignissen	Persönliche und moralische Bewertungen beeinflussen das Selbst
3. Frühe Adoleszenz	Beziehungen	Körperliche Merkmale, die die Attraktivität und die sozialen Interaktionen beeinflussen	Handlungsmerkmale, die die Attraktivität und die sozialen Interaktionen beeinflussen	Soziale Persönlichkeitsmerkmale	Soziales Einfühlungsvermögen, kommunikative Kompetenzen und andere verwandte Fertigkeiten		Konsistente Wahrnehmung der eigenen Person durch andere	Einzigartige Kombination psychischer und physischer Merkmale	Kommunikation und wechselseitige Interaktion beeinflussen das Selbst

Fortsetzung Tabelle 3

2. Mittlere und späte Kindheit	Vergleiche	Fähigkeitsbezogene körperliche Merkmale	Fähigkeiten unter individueller oder sozialer Bezugsnorm oder kriteriumsorientiert	Fähigkeiten oder Handlungen im Hinblick auf die Reaktion anderer	Wissen, kognitive Fähigkeiten oder fähigkeitsbezogene Emotionen		Stabile Fähigkeiten und unverbindliche Kennzeichen des Selbst	Vergleich des Selbst mit anderen auf einzelnen Dimensionen	Begabungen, Anstrengungen und Wünsche beeinflussen das Selbst
1. Kleinkindalter und frühe Kindheit	Kategorien	Körperliche Merkmale oder materieller Besitz	Typisches Verhalten	Die Tatsache der Mitgliedschaft in bestimmten sozialen Beziehungen oder Gruppen	Flüchtige Stimmungen, Gefühle, Vorlieben und Aversionen		Kategorien	Kategorien	Externe, unkontrollierbare Faktoren bestimmen das Selbst
	Organisationsprinzip	Körperliches Selbst	Aktives Selbst	Soziales Selbst	Psycholog. Selbst		Kontinuität	Verschiedenheit	Ich als Agens
	Das Selbst als Objekt						Das Selbst als Subjekt		

Die folgende kurze Zusammenfassung der Übersicht von DAMON und HART (1988, 56) beschränkt sich auf das ‚Me‘ und dort auf die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende Entwicklung bis zur mittleren Kindheit, die ungefähr den Eintritt ins Schulalter markiert.

Das *körperliche Selbst* des Kleinkindes besteht aus Selbstbeschreibungen, die Eigenschaften als Besitz betrachten, geäußert etwa als ‚Ich bin ein Junge‘, ‚Ich habe blonde Haare‘, ‚Ich bin drei Jahre alt‘. Dies entwickelt sich mit der Fähigkeit, Vergleiche anstellen zu können, hin zu dem Verständnis, die körperbezogenen Merkmale auf körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auszudehnen.

Diese Entwicklung lehnt sich an die Entwicklung des *aktiven Selbst* an. Aus dem typischen Verhalten des Kleinkindes und seinen üblichen Handlungen erwächst das

Verständnis, dies als zu sich selbst gehörig zu verstehen und zunehmend, als körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vergleich zu anderen oder zu allgemeinen sozialen Bezugsnormen zu betrachten.

Das *soziale Selbst* des Kleinkindes setzt sich zunächst aus Beschreibungen im Sinne von ‚Ich habe einen Vater und eine Mutter‘, ‚Ich habe einen Bruder, er heißt Peter‘ usw. zusammen. In der Entwicklung zum Schulkind, mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, setzt sich das Kind mit seiner Wirkung auf andere auseinander und kann deren - auch antizipierte – Reaktionen zunehmend in das eigene Selbstkonzept integrieren.

Das *psychologische Selbst* basiert im Kleinkindalter auf auftretenden Gefühlen, Stimmungen und persönlichen Vorlieben und Abneigungen. Das drückt sich aus, etwa in Aussagen ‚Ich bin immer gut gelaunt‘, ‚Ich mag gerne draußen spielen‘. Bevor sich in der Adoleszenz aus solchen grundlegenden Erfahrungen Weltbilder und Glaubenssysteme entwickeln, werden diese Erfahrungen mit kognitivem Wissenszuwachs, der Auseinandersetzung mit den eigenen wahrgenommenen Fähigkeiten und in Auseinandersetzung mit anderen als individuell zugehörig erkannt und verteidigt, aufgegeben oder differenziert.

Ein Punkt, der sich aus der Betrachtung der Abbildung nicht ganz eindeutig erschließt und dort mit ‚Organisationsprinzip‘ bezeichnet wird, soll noch angemerkt werden: DAMON und HART (1988) gehen davon aus, dass in jedem Lebensalter eine Kategorie dominiert, und zwar im Sinne eines hierarchischen Aufbaus in der Reihenfolge der genannten Selbstkonzeptbereiche körperliches, aktives, soziales und psychologisches Selbst, wobei sie es so verstanden haben wollen, dass beim Hervortreten eines neuen Organisationsprinzips das vorhergehende als Basis erhalten bleibt (DAMON & HART 1988, 57). In diesem Sinne sehen die Autoren bei jüngeren Kindern bis zum Grundschulalter das körperliche Selbst und auch das aktive Selbst als die bevorzugte Kategorie der Selbstkonzeptgenese. PIOR (1998, 32) schlägt vor, diese beiden in eine zeitliche Abfolge zu bringen, in dem Sinne, dass beim Säugling Aspekte des körperlichen Selbst und beim jüngeren Kind solche des aktiven Selbst dominieren.

In der oben dargestellten Reihenfolge verläuft die Entwicklung weiter: Mit dem Eintritt in das Schulalter gewinnt das soziale Selbst an Bedeutung, indem das Kind über in-

tra- und interindividuelle Vergleiche Informationen zur Selbstkonzeptgenese erlangt und sich zunehmend über Beziehungen definiert. Ab der frühen Adoleszenz bis ins Erwachsenenalter verdichten sich diese Erfahrungen im psychologischen Selbst zu Werthaltungen und Einstellungen, aus denen heraus sich der einzelne als individuell und unverwechselbar gegenüber anderen begreifen kann.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit. Wie sich die Entwicklung von Selbstkonzepten ab der frühen Kindheit darstellt, wurde ausführlich erörtert und von verschiedenen Seiten betrachtet. PIOR (1998, 33) leitet drei Feststellungen aus den Modellen von HARTER (1999) und DAMON und HART (1988) ab, die als Darstellung des status quo von Kindern zu Beginn der Schulzeit betrachtet werden können. Demnach lässt sich für die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern im Vorschulalter sagen:

- Im Vordergrund steht eine kategoriale Beschreibung einzelner Aspekte von sich selbst, speziell physikalischen Eigenschaften oder von Aktivitäten;
- Es sind am Ende der Vorschulzeit einzelne Selbstkonzeptbereiche unterscheidbar, z. B. Einstellungen zur eigenen Körperlichkeit (körperliche Merkmale, wie Größe, Aussehen usw.) oder Emotionen (z. B. Neigungen), diese sind aber noch nicht immer über Situationen konstant und haben meist den Charakter von Einzelbeschreibungen. Von einer stabilen Organisationsstruktur, z. B. im Sinne des Modells von MARSH und SHAVELSON (1985) bzw. SHAVELSON, HUBNER und STANTON (1976) kann nicht gesprochen werden.
- Das heißt drittens: Sie sind noch schwankend und in Veränderung begriffen.

Die beiden Modelle von HARTER (1999) und DAMON und HART (1988) vergleichend, stellt PIOR (1998) fest, dass sich mit HARTER (1999) „*eine stärkere Ausdifferenzierung der strukturellen Veränderung*“ speziell für den Lebensabschnitt bis zum Vorschulalter finden lässt. Die Beschäftigung mit dem Modell von DAMON und HART (1988) macht noch einmal deutlich, dass bis zum Schulalter ein kategoriales Denken und Bewerten im Prozess der Selbstkonzeptentwicklung bestimmend ist, während ab dem Schulalter zunehmend der inter- und intraindividuelle Vergleich Selbstkonzept bestimmend wird (PIOR 1998, 32).

3.6.3 Der Beginn der Schulzeit

Im vorhergehenden Abschnitt wurden Entwicklungsverläufe aufgezeigt, die sich mit dem Eintritt in das Grundschulalter, also mit sechs bis sieben Jahren weiter fortsetzen. Da einige Kinder im Rahmen dieser Arbeit über dieses Alter hinaus befragt werden, soll zunächst dieser allgemeine weitere Differenzierungsprozess der Selbstkonzeptentwicklung für die Altersspanne der mittleren bis späten Kindheit, also etwa vom achten bis zum elften Lebensjahr umrissen werden. Wie im Abschnitt 3.6.2, steht ein typisches Zitat aus HARTERs (1999) narrativen self-understanding-Interviews voran. Es handelt sich um ein ca. 9-jähriges Mädchen⁶:

„Ich bin sehr beliebt, zumindest bei den Mädchen. Das ist so, weil ich nett und hilfsbereit zu den Menschen bin und Geheimnisse für mich behalten kann. Meistens bin ich zu meinen Freundinnen nett, obwohl, wenn ich schlechte Laune habe, sage ich manchmal etwas, das ein bisschen gemein sein kann. ... In der Schule bin ich in bestimmten Fächern wie Sprachen und Sozialkunde recht gut. ... Aber ich schätze mich in Mathe und Naturwissenschaften als ziemlich schlecht ein, besonders wenn ich sehe, wie gut viele der anderen Kinder sind. Auch wenn ich in diesen Fächern nicht gut bin, mag ich mich als Person, weil Mathe und Naturwissenschaften nicht so wichtig für mich sind. Wie ich aussehe und wie beliebt ich bin, ist wichtiger. Ich mag mich auch, weil ich weiß, dass meine Eltern und andere Kinder mich mögen. Das hilft, sich selbst zu mögen“ (SIEGLER et al. 2008, 606. Im Original bei HARTER 1999, 48).

Folgende weitere Differenzierungsschritte in der Selbstkonzeptentwicklung werden in diesem Zitat deutlich (vgl. MUMMENDEY 2006, 99; SIEGLER et al. 2008, 606):

- Die Kinder können nun zu einer Eigenschaft verschiedene Verhaltensweisen zuordnen, z. B. bedeutet ‚beliebt sein‘ verbunden mit ‚nett sein‘, ‚Geheimnisse behalten können‘ und ‚hilfsbereit sein‘. Das bedeutet, es ist eine übergeordnete Kategorie gebildet worden, die mit dem Vorhandensein sie füllender Unterkategorien eine differenziertere Selbstbeschreibung ermöglicht.
- Die Kinder sind in der Lage, gegenteilige Ansichten, die sich auf einen einzelnen Selbstkonzeptbereich beziehen, miteinander zu vereinen. Aus ‚Ich bin gut in der Schule‘ wird ‚Ich bin gut in Sprachen und Sozialkunde, aber schlecht in Mathe und Naturwissenschaften‘. Auch hier wird durch die Bildung von Ebenen höherer und niedriger Ordnung eine Differenzierung möglich.

⁶ Im Original steht vor dem Zitat: „I’m in fourth grade this year“ (HARTER 1999, 48); vgl. hierzu auch die Abbildung zum amerikanischen Bildungssystem in Kapitel 4.2.5.

- Die Kinder sind in der Lage, Konzeptbereiche auf gleichem Niveau von einer höheren Warte aus gegeneinander abzuwägen. ‚Ich mag mich als Person trotzdem, auch wenn ich als Schüler nicht gut bin‘.
- Die Bedeutung sozialer Beziehungen und sozialer Integration für die Selbstkonzeptentwicklung wird deutlich. Die Meinungen und Einstellungen der anderen Menschen zur eigenen Person werden konstitutiv für die Einstellung zu sich selbst: ‚Ich mag mich, weil mich die anderen Kinder und weil meine Eltern mich mögen‘.
- Die Bedeutung des sozialen Vergleichs mit anderen relativiert die ehemals vorhandene Tendenz der Selbstüberhöhung. Man kann auch sagen: Das übersteigerte positive Selbstkonzept des jüngeren Kindes erfährt einen Abgleich mit der Realität. ‚Ich finde mich ziemlich schlecht in Mathe, wenn ich sehe, wie gut die anderen Kinder sind‘.

Mit dem Eintritt in die Schule gewinnt ein Bereich des Selbstkonzeptes an Bedeutung, der die eigenen Fähigkeiten in den Vordergrund stellt, er kann allgemein als Fähigkeitsselbstkonzept (EGGERT et al. 2003; SCHÖNE & STIENSMEIER-PELSTER 2011), Selbstkonzept der Schulfähigkeit (RAUER & SCHUCK 2004), Academic Self-Concept (MARSH & SHAVELSON 1985) bzw. übersetzt als ‚akademisches Selbstkonzept‘ oder inhaltlich korrekter ‚schulisches Selbstkonzept‘ bezeichnet werden. *„Mit dem Fähigkeitskonzept wird der Bereich des Selbstkonzeptes beschrieben, der sich auf die Selbstwahrnehmung der eigenen Leistungen und Fähigkeiten bezieht“* (EGGERT et al. 2003, 35). Dabei beinhaltet das Fähigkeitskonzept den Aspekt, ob überhaupt etwas als eigene Fähigkeit wahrgenommen wird oder z. B. als Zufall, es beinhaltet kognitive Komponenten im Sinne des Wissens um die eigenen Fähigkeiten und evaluative Anteile im Sinne der persönlichen Wertschätzung dieser Fähigkeiten.

Diese Form des Fähigkeitskonzeptes gibt es außerhalb der Schule ebenfalls, z. B. mag ein Kind ein solches dezidiertes Fähigkeitskonzept hinsichtlich seiner sportlichen Fähigkeiten beim Fußballspielen haben. Diese allgemeine Form wird hier auf den schulischen Kontext eingeschränkt betrachtet. *„Es handelt sich dabei um das generalisierte Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit im schulischen Leistungsbereich. [...] Es beinhaltet die subjektiven Theorien über die eigene schulische Leistungsfä-*

higkeit, die vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Bewältigung von Leistungsanforderungen entstanden sind“ (RAUER & SCHUCK 2004, 15).

Nach den bisherigen Ausführungen kann zu Beginn der Grundschulzeit bis hin zum zweiten Schuljahr nicht von einer größeren Differenzierung des schulischen Selbstkonzeptes ausgegangen werden, wie es im weiteren Verlauf erfolgt und im Modell von MARSH und SHAVELSON (1985) dargestellt ist. Für den Beginn der Schulzeit soll ein noch nicht weiter differenziertes, globales schulisches Fähigkeitsselbstkonzept als grundlegend angenommen werden. Eine weitere Differenzierung nach Fächern findet schon deshalb nicht statt, weil diese noch oft übergreifend unterrichtet werden, zudem ist zu berücksichtigen, dass für eine differenziertere Beurteilung den Kindern die Noten als Informationsquelle fehlen, da es in den ersten beiden Schuljahren noch Verbalbeurteilungen gibt. Daneben bewegen Kinder zu Beginn der Schulzeit besonders Fragen der sozialen Integration und des Schul- und Lernklimas, wie RAUER und SCHUCK (2004) als zweite und dritte Dimension ihres Schultests annehmen und die hier neben dem Fähigkeitskonzept das Selbstkonzept des Schulkindes mitbestimmen (vgl. die Ausführungen zu PETILLON 1993; 2004 im weiteren Verlauf dieses Abschnitts).

Zunächst seien noch zwei Aspekte im Zusammenhang mit dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept erwähnt. Der erste Aspekt beschäftigt sich mit dem Einfluss von Schulleistung auf das Selbstkonzept, der zweite mit dem Wirken unterschiedlicher Lernumwelten.

Eine Frage ist, inwieweit schulische Leistungen sich auf das schulische Selbstkonzept auswirken. Anders gefragt: Führt die persönliche Überzeugung, besonders schul- und leistungsfähig zu sein zu besseren Leistungen, oder führen gute Leistungen diese Selbstüberzeugung herbei? MARSH und KÖLLER (2004) zeigen in verschiedenen Untersuchungen, dass es sich hierbei um einen sich wechselseitig beeinflussenden Zusammenhang handelt. Dabei wird der Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Schulleistung als ‚self-enhancement‘ bezeichnet, während der umgekehrte Prozess, die Auswirkungen der Schulleistung auf das Selbstkonzept, als ‚skill-development‘ bezeichnet wird (MARSH & KÖLLER 2004, 265). Es gibt keine Hinweise darauf, dass einer dieser beiden Prozesse generell vorherrschend ist. HELLMICH und GÜNTHER (2011) berichten von Studien, die sowohl das eine als auch das andere nachweisen. Demnach ist es eher so, dass unter bestimmten Bedingungen je-

weils ein Ansatz dominiert (HELLMICH & GÜNTHER 2011, 37). Bezüglich der Reziprozität beider Prozesse stellt FILIPP (2006) fest, dass das Selbstkonzept die Leistungsentwicklung in deutlich geringerem Maße beeinflusst, als dies für die Rückwirkung des Leistungsniveaus auf Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzeptes zutrifft (vgl. FILIPP 2006, 68; auch HELMKE 1998, 131). HELMKE (1992) nimmt an, dass der Prozess des self-enhancement besonders in Übergangsphasen (Einschulung, Schulwechsel auf weiterführende Schule) zum Tragen kommt, während in den Phasen dazwischen, die er als Konsolidierungsphasen bezeichnet, der Prozess des skill-development auftritt. Dies ist insofern für die hier untersuchte Schülergruppe bedeutsam, als dass diese die Sprachintensivmaßnahme nach einer gewissen Zeit in die für sie zuständige Grundschule verlässt. Was also in der Zeit der Maßnahme durch intensivere Förderung an skill-development erbracht wird, kann beim Wechsel als positive Voraussetzung in die neue Lernumgebung mit eingebracht werden, wenn anfänglich die Prozesse des self-enhancement zum Tragen kommen. Verschiedene Studien zusammenfassend, stellen HELLMICH und GÜNTHER (2011) fest, dass ein Zusammenhang zwischen (Fähigkeits-) Selbstkonzept und Leistung umso mehr nachweisbar ist, je spezifischer und enger der Bezug zwischen Fähigkeitsselbstkonzeptbereich und dem Unterrichtsfach ist (HELLMICH & GÜNTHER 2011, 36). Ebenfalls wird berichtet, dass – beginnend etwa ab Mitte der zweiten Klasse – der Zusammenhang mit zunehmendem Alter der Kinder enger wird (HELLMICH & GÜNTHER 2011, 36f).

Im Zusammenhang mit dem Wechsel von einer Bezugsgruppe zu einer anderen, d. h. Einschulung bzw. Wechsel in eine andere Schule und Klasse, kommt ein weiterer Aspekt zum Tragen, der sich auf das schulische Selbstkonzept auswirkt. Er wird mit MARSH (2005) als ‚Big-fish-little-pond-effect‘, oder in deutscher Übersetzung als ‚Fischteicheffekt‘ (FILIPP 2006) bezeichnet. Gemeint ist damit die Beobachtung von MARSH (2005), dass ein Kind mit seiner individuellen kognitiven Ausgangssituation sich in einer Klasse mit schwächeren Kindern positivere Informationen bezüglich seines schulischen Selbstkonzepts holen kann, als das gleiche Kind in einer Klasse mit vom Leistungsniveau her überlegeneren Mitschülern. Um es im Bild zu formulieren: Ein großer Fisch fällt in einem kleinen Teich mehr auf als in einem See bzw. unter lauter kleinen Fischen mehr als unter seinesgleichen. MARSH (2005) konnte nachweisen, dass Kinder unter kognitiv stärkeren Kindern ein schlechteres schulisches

Selbstkonzept aufwiesen, als in einer Schulklasse mit durchschnittlich geringerem Leistungsniveau.

Der Bezug dieser Feststellungen zu den in dieser Arbeit untersuchten Schülerinnen und Schülern ist insofern gegeben, als dass mit dem Wechsel der Kinder von der Sprachintensivmaßnahme zur örtlichen Grundschule auch ein Wechsel des Bezugsrahmens stattfindet. Dabei ist dieser Effekt mit zu bedenken. Der Fischteicheffekt macht auch deutlich, dass soziale Vergleiche, die in diesem Alter an Bedeutung gewinnen, sich zwar entlang der individuellen Reifung dies überhaupt vornehmen zu können entwickeln, dass aber andererseits noch externe Einflussgrößen wirksam sind. Unabhängig davon, dass mit dem Schulbesuch das vorhandene Fähigkeits-selbstkonzept einen gänzlich neuen und höchst einflussreichen Bezugsrahmen erhält, ist die Einschulung als Ereignis und Einflussfaktor auf die Selbstkonzeptentwicklung auch in anderer Weise und für andere Selbstkonzeptbereiche bedeutsam. Zu Beginn der Einschulung ist der überwiegende Teil der Kinder mit einer Selbstüberschätzung ausgestattet und begegnet der Herausforderung hinsichtlich des Leistungsanspruchs positiv. Auf dem Weg vom ‚Optimisten zum Realisten‘ gehört der Schulanfänger eindeutig noch zu ersteren, wie HELMKE (1998) feststellt. Der Abgleich mit der Realität erfolgt sukzessive, wenn auch nicht linear und insgesamt differenzierter, als es die griffige Formulierung andeutet, wie HELMKE (1998, 132) selbst feststellt.

LIEBERS (2008) skizziert einige Ansätze, die sich theoretisch mit dem Schulanfang auseinandersetzen. Diese werden kurz dargestellt (vgl. LIEBERS 2008, 103ff; der letztere - ‚Transitionsansatz‘ - ergänzt um GRIEBEL & NIESEL 2004):

- In *kulturanthropologischer Sicht* markiert die Einschulung eine Statuspassage, die mit dem Ende der ‚unbeschwerten Kindheit‘ (LIEBERS 2008, 103) und der Einführung in eine erste gesellschaftliche Pflichtrolle einhergeht. Im Sinne dieser Theorie wird die Einschulung als Initiation aufgefasst, die mit bestimmten Ritualen verbunden ist, so wie etwa der Einschulungstag als solcher mit vielen festgelegten Ritualen verbunden ist.
- Die *systemsoziologische Perspektive* lenkt den Blick darauf, inwiefern beim Übergang zur Schule selektive Strukturen wirken, die den Zugang regeln, etwa in Form von Schulaufnahmeverfahren oder Empfehlungen in Sonderschulen.

- Der Schuleintritt wird aus *entwicklungspsychologischer Sicht* als eine für den weiteren Lebensweg bedeutsame Entwicklungsaufgabe betrachtet, mit den bei PETILLON (1993) oder von LIEBERS (2008, 103) selbst weiter unten beschriebenen Herausforderungen im Sinne von zu erbringenden Anpassungsleistungen des Individuums.
- Aus *entwicklungsökologischer Sicht* ist zu ergänzen, dass die Anpassungsleistungen des Kindes das Erschließen eines völlig neuen Lebensbereiches beinhalten und dadurch auch bestehende Lebensbereiche sich verändern. Solche Anpassungen können gelingen, sie können aber auch misslingen, wenn das Kind die erforderlichen Ressourcen nicht aufbringen kann oder die zu erschließenden Lebensbereiche sich nicht zum Kind hin verändern.
- Eine *klinisch-psychologische Sichtweise* fasst analog zu den schon dargestellten Ansätzen den Schuleintritt als kritisches Lebensereignis auf, das Anpassungsleistungen erfordert. Ein Akzent liegt hier in der Betrachtung eines potenziellen Gefahrenpotenzials, das in einer allgemeinen Destabilisierung bestehen kann oder aus Besonderheiten, wie Kränkungen der Persönlichkeit, die aus schulischen, direkten Leistungsvergleichen entstehen oder Versagensängste.
- Der *Transitionsansatz* (GRIEBEL & NIESEL 2004) wählt bewusst einen anderen Begriff als ‚Übergang‘ (oder ‚Passage‘ oder ‚Entwicklungsschritt‘) der Linearität suggeriert und als Vereinfachung abgelehnt wird. Der Prozess, den das Kind vom Kindergartenkind zum Schüler durchläuft ist vielmehr komplex, individuell und von Diskontinuität geprägt. Darum können auch nicht hinsichtlich eines vermeintlich zielgerichteten Prozesses ‚genormte‘ Anpassungsleistungen, die das Kind zu erlernen habe, erwartet werden. Die Diskontinuität ist nicht aufzuheben, dementsprechend gilt es die Ressourcen zu fördern, die das Kind in die Lage versetzen, damit umzugehen. Diskontinuität ist nach GRIEBEL und NIESEL (2004) per se nichts ‚Schlechtes‘, sondern die Lernanforderungen die sich damit stellen, sind oft wichtige Voraussetzungen für Entwicklungsfortschritte. Die Stärkung der Kompetenzen zur Bewältigung sollte bereits im Kindergarten beginnen. Dabei kann nicht vom Umfeld des Kindes abgesehen werden (Eltern, Familie, Kindergarten, Schule). Es handelt sich in diesem Sinne um einen ökologischen Ansatz. *„In der Konsequenz bedeutet das, dass sowohl die Subjekte als auch die jeweiligen Lebenskontexte zur Entstehung und Lösung von Problemen und Krisen beitragen“* (GRIEBEL & NIESEL 2004, 27).

HANKE (2002) sieht mit dem Schuleintritt eine wichtige Entwicklungsaufgabe, die sich dem Kind stellt. Grundsätzlich haben die Schulneulinge eine sehr heterogene Ausgangsbasis (sozial, kulturell, ethisch, religiös). Mit der Einschulung findet sich das Kind ‚fremd bestimmt‘ zugeordnet einer Gruppe mit vielen unbekanntem Kindern, seiner Schulklasse, die nun mit ihm selbst als Teil davon, zu einer Klassengemeinschaft zusammenwachsen soll. Die unbekanntem Kinder kommen aus bis dato unbekanntem sozialen Kreisen und Kulturen, eventuell handelt es sich um Kinder mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen. In dieser Klasse nun soll das einzelne Kind mit seinem spezifischen Hintergrund seinen Platz finden.

PETILLON (1993, 27 und 2004) betont die Notwendigkeit einer Neuausrichtung und nennt folgende Punkte, auf die der Schulanfänger sich neu einstellen muss (eine weitgehend gleiche Aufzählung bei LIEBERS 2008, 103):

- auf neue Bezugspersonen, die institutionell bedingt sich anders verhalten als die Erzieher im Kindergarten,
- auf neue Regeln, die die Handlungs- und Aktionsfreiheit im Vergleich zum Kindergarten einschränken,
- auf eine Ablösung spielerischer Lernformen hin zu ergebnisorientierten schulischen,
- auf andere Bewertungsmodalitäten von erbrachten Lernergebnissen,
- auf einen anderen Zeitrhythmus (innerschulisch und zu Hause),
- auf institutionelle Gegebenheiten der fremden Organisationsform Schule,
- auf eine neue Rolle der Eltern (Überwachung von Hausaufgaben, Bewerter von Leistungen),
- auf neue Mitschüler und größere Gruppen.

Nach HANKE (2002) kann die besondere Entwicklungsaufgabe - welche die einzelnen, mit PETILLON (1993; 2004) genannten Punkte einschließt – umfassend wie folgt beschrieben werden: Die schulische Herausforderung besteht darin – neben allen Anforderungen, die sich im Einzelnen stellen – *„vor allem auch, ein neues Selbstbild – eine Ich-Identität – zu gewinnen“* (HANKE 2002, 43), unter der Leitlinie: ‚Ich selbst in Gemeinschaft mit anderen‘, d. h. seinen Platz in der Gemeinschaft zu finden und dabei zugleich die eigene Persönlichkeit im Kontrast zu den anderen zu entwickeln. Dies ist eine Sichtweise, wie auch diejenige PETILLONs (1993; 2004), die weitgehend das Kind und die an es gerichteten Anforderungen in den Mittelpunkt

stellt. GRIEBEL und NIESEL (2004) erweitern die Perspektive im Sinne ihres oben beschriebenen Transitionsansatzes und unterscheiden Anforderungen auf drei Ebenen (vgl. GRIEBEL & NIESEL 2004, 123f):

- Individuelle Ebene: Ähnlich wie oben aufgeführt, geht es um eine Anpassungsleistung des Individuums, um ein Neuverständnis der eigenen Identität und den Ausbau von Kompetenzen.
- Interaktionale Ebene: Es müssen neue Sozialbeziehungen zu den Lehrkräften und den Mitschülern aufgebaut werden und die bisher bestehenden Beziehungen innerhalb der Familie und zu den ehemaligen Kindergartenfreunden dem neuen Status angepasst werden.
- Kontextuelle Ebene: An diesem Punkt von GRIEBEL und NIESEL (2004) wird deutlich, dass mit dem Ereignis ‚Schuleintritt‘ Anpassungen nicht nur auf der individuellen Ebene des Schulneulings erforderlich sind: *„Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes“* (GRIEBEL & NIESEL 2004, 124). Ganz praktisch wird dies z. B. deutlich in der womöglich notwendig werdenden Anpassung von Erwerbstätigkeit der Eltern an die neue Situation.

Analog zu diesen drei Ebenen nennen GRIEBEL und NIESEL (2004) aus der Übersicht über eine Vielzahl einzelner Studien jeweils eine ganze Reihe von einzelnen Faktoren, die die Bewältigung des Übergangs fördern (vgl. GRIEBEL & NIESEL 2004, 109f). Diese sollen hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden; eine Kompetenz, die die Autoren an anderer Stelle aufführen, sei jedoch an dieser Stelle besonders betont, da hiervon die Kinder in der vorliegenden Untersuchung besonders betroffen sind:

„Beim Eintritt in die Schule müssen vermehrt verbale Informationen, verbale Instruktionen, Wörter und Sprache der Schule verstanden werden (...) Erforderlich sind mithin kommunikative Kompetenzen, denen für die Bewältigung von Transitionen eine zentrale Bedeutung zukommt“ (GRIEBEL & NIESEL 2004, 131).

Der Umgang mit den Herausforderungen dieser Lebensphase stellt Weichen:

„Ob ein Kind die neuen Aufgaben, die der Schulanfang stellt, mit Selbstvertrauen und in Erwartung neuartiger Herausforderungen annimmt oder ihnen unsicher

und mit geringer Erfolgszuversicht begegnet, das entscheidet für längere Zeit über seine Entwicklung in der neuen Umgebung“ (PETILLON 2004, 1).

Von hier aus gewinnt auch die Frage an Bedeutung, in welcher Form Erfahrungen mit institutioneller Betreuung im Kindergarten vorliegen, da ein Einfluss auf das skill-development für den Übergang zur Grundschule angenommen werden kann.

PETILLON (1993) begleitete in einer Längsschnittstudie Schulanfänger über den Verlauf der ersten beiden Schuljahre, mit dem Ziel zu untersuchen, wie diese verschiedenen Aspekte des Soziallebens in ihrer Schülergruppe wahrnehmen und bewerten (PETILLON 1993, 4; eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie PETILLONs (1993) findet sich auch bei HANKE (2002, 44ff)). Die Kinder berichteten über Erlebnisse aus den Emotionsbereichen Freude, Traurigkeit, Angst und Wut und bewerteten sie nach ihrer Intensität in vier Stufen. Anhand von Bildkarten belegten sie positive und problematische Kontaktbeziehungen (tatsächliche und gedanklich vorhandene), sowie bestimmte Situationen (Hänseln, Führen, Ausschließen) mit entsprechenden Abbildungen ihrer Mitschüler. Dann nahmen sie Stellung über allgemeine Vorstellungen zu Freundschaft und im Anschluss über konkrete Beziehungen zum besten Freund. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Bezüglich der berichteten, mit den genannten Emotionen verbundenen Ereignisse, stellt PETILLON (1993) fest, dass sich lediglich 6,3 % auf die Lehrer bezogen und 13,2% auf die Schule, jedoch über 80% auf die Mitschüler (PETILLON 1993, 71). Differenziert man dies noch einmal nach den verschiedenen Emotionsbereichen, so kann man sagen, dass die meisten mit der Emotion ‚Freude‘ verbundenen Ereignisse sich dem Bereich ‚Schule‘ zuordnen lassen, während sich mit den Mitschülern mehrheitlich die Emotionen ‚Trauer‘, ‚Angst‘ und besonders auch ‚Wut‘ verbinden (vgl. PETILLON 1993, 48, 55, 61 und 66). Fast alle mit ‚Wut‘ assoziierten Ereignisse (94%) ordneten die Kinder in der höchsten Intensitätsstufe 4 ein, den Rest in Stufe 3. Dahinter verbergen sich Geschichten und Berichte über körperliche und verbale Aggression, über Ausschließen, Ärgern und Hänseln, über Material wegnehmen und beschädigen. Die Tendenz der beschriebenen Ergebnisse ist für die ersten beiden Schuljahre steigend. Nun ist darin nicht der Nachweis eines vermuteten zunehmenden Mobbings unter Schulkindern geführt, sondern PETILLON (1993) deutet diese Einschätzungen der befragten Kinder als Beleg für die in dieser Lebensphase besondere Bedeutung, welche die Mitschüler einnehmen:

„Offensichtlich ist für die Kinder in den ersten beiden Grundschuljahren der Umgang mit den Mitschülern ein ‚großes Thema‘. Die Person des Lehrers scheint die Kinder in geringerem Maße zu bewegen. Auch die Schule wird im Vergleich zu Erlebnissen in der Schülergruppe nicht sehr häufig erwähnt“ (PETILLON 1993, 72).

Die Qualität der Kontakte untereinander, die Suche nach Sicherheit und Anerkennung in der Gruppe, die mit der zunehmenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wichtige Frage, wie einen die anderen ‚finden‘: Das sind zentrale Themen, die sich auch in den Fragestellungen der hier verwendeten Fragebögen ‚Ich bin Ich‘ (KRAUSE, o. J.) und FEES 1-2 (RAUER und SCHUCK 2004) widerspiegeln.

Übereinstimmend mit der bei HARTER (1999) und DAMON und HART (1988) in diesem Alter der ersten beiden Grundschuljahre beschriebenen zunehmenden Differenzierung von bereits begonnenen Prozessen der Selbstkonzeptbildung, zeigt sich hinsichtlich der Entwicklung von Konzepten von ‚Freundschaft‘ innerhalb dieser Zeitspanne ein über die dyadische Beziehung hinausgehendes Interesse an weiteren Sozialkontakten, mit unterschiedlichen Strategien bei Jungen und Mädchen, diese zu erzielen (vgl. PETILLON 1993, 72).

Die Bedeutung des ‚besten Freundes‘, der ‚besten Freundin‘, bleibt davon unberührt und auch hier zeigt sich innerhalb der dyadischen Beziehung die Entwicklung zu einer zunehmend differenzierten Wahrnehmung des Anderen von anfänglich ‚gut‘ und ‚lieb‘ zu inhaltlichen Aspekten, die eine Freundschaft qualitativ spezifizieren, etwa: ‚Kann ein Geheimnis bewahren‘ oder ‚gibt nicht so an‘ (PETILLON 1993, 164).

Analog mit der einhergehenden altersgemäß sich entwickelnden kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, stellt PETILLON (1993) fest:

„Wir fanden in den Kinderantworten viele Belege dafür, daß bereits zum Schulanfang in den ersten Ansätzen und später immer häufiger und deutlicher der Aspekt der Gegenseitigkeit genannt wird. Die Beziehung selbst ist dabei explizit Gegenstand der kindlichen Betrachtung“ (PETILLON 1993, 165).

In der eigenen Untersuchung werden auch die Perspektiven der Lehrer und der Eltern erhoben, darum abschließend noch einige Anmerkungen zu den diesbezüglichen Ergebnissen PETILLONs (1993). Danach wissen die Eltern um körperliche Auseinandersetzungen und Vorfälle wie Wegnehmen, Beschädigen u.ä.. Weniger bekannt sind ihnen Erfahrungen ihrer Kinder über Ausschließen und Hänkeln (jeweils

als ausführender oder erleidender Part). ‚Wissen‘ der Eltern wird hier verstanden als das, was die Kinder zu Hause berichten. Haben die Eltern in diesem Sinne kein Wissen, so haben die Kinder es nicht für nötig oder nicht für wert gehalten, darüber zu berichten. Nach PETILLON (1993) kann dies den Grund haben, dass sich die Kinder bei diesen Problemen keine Hilfe erwarten, weil die Eltern diese Fragen nicht so wichtig nehmen oder unpassende Lösungsstrategien vorschlagen. Dies führt dazu, dass Kinder eher über ‚Handfestes‘ berichten, eben über die körperlichen Auseinandersetzungen als solche oder ‚nur‘ über Fakten aus dem Leistungsbereich. Die emotionale Innenperspektive scheint zu kurz zu kommen. Ein Kind, das allein mit der Situation zurechtkommen muss, ist allerdings besonders belastet (PETILLON 1993, 171). Auch die Lehrer scheinen eher in rudimentärer Form über Ausschluss und Hänkeln informiert zu sein. Nur die deutlich wahrnehmbaren Formen, und diese auch oft nur in ihrer Auswirkung auf den Unterricht, werden wahrgenommen, während sich die subtileren Formen unbemerkt innerhalb der Schülerschaft abspielen und auch vom Einzelnen selbst bewältigt werden müssen. Es ergibt sich auch hier das Bild, dass das Kind emotional bedeutsame und herausfordernde, für die Selbstkonzeptentwicklung bedeutsame Ereignisse, weitgehend mit sich selbst austragen will oder muss.

Ein anderer Übergang ist der von der Grundschule in die weiterführende Schule. GIESKE und VAN OPHUYSEN (2008) untersuchten die Erwartungen von 80 Viertklässlern einer Förderschule mit dem Schwerpunkt sprachliche Entwicklung an den anstehenden Übergang in die weiterführende Schule. Hinsichtlich der neuen Herausforderungen zeigten die Schüler insgesamt ein realistisches Bild, wobei die Vorfreude überwog, wenngleich einzelne Neuerungen wie mehr Hausaufgaben oder schwierigere Tests wenig überraschend mit größerer Besorgnis bewertet werden. Auf individueller Ebene fanden die Autoren einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Vorfreude auf die neue Schule, sowie einem positiven akademischen Selbstkonzept, Schulfreude, geringer sozialer Angst und geringer Prüfungsangst. Eine Vielzahl personaler Faktoren entscheidet demnach über die Wahrnehmung und Bewertung des Übergangs. Zukünftige Regelschüler begegnen dem Übergang mit größerer Vorfreude (87%), als jene, die eine weiterführende Förderschule besuchen werden (72%). Andererseits ist die Gruppe derer, bei denen die Besorgnis die Vorfreude überwiegt mit 11% bei den künftigen Regelschülern ebenfalls größer, als bei den verbleibenden Förderschülern (8%) (GIESKE & VAN OPHUYSEN 2008, 88).

Der Schulstart bzw. Übergänge können sowohl gelingen als auch misslingen. Um eine zahlenmäßige Vorstellung zu bekommen, fasst LIEBERS (2008) bezogen auf den Schulstart die Betrachtung mehrerer Studien zusammen und stellt fest, *„dass es zwischen 15-30% Kinder gibt, für die der Schulanfang weniger gut bis dramatisch verlaufen kann“* (LIEBERS 2008, 106). Es soll aber mit GRIEBEL und NIESEL (2004) darauf hingewiesen werden, dass der Übergang nicht nur Risiken, sondern auch Chancen beinhaltet. Das bedeutet, dass es neben den Kindern, die wegen des Übergangs Probleme bekommen und im schlimmsten Fall daran scheitern, auch diejenigen gibt, für die sich die Situation im Vergleich zu vorher verbessert. Ungefähr ein Sechstel der Kinder können in diesem Sinne als ‚Übergangsgewinner‘ bezeichnet werden (GRIEBEL & NIESEL 2004, 108). Genauere empirische Daten liegen nicht vor, allerdings zeigen eine Vielzahl von Studien die Bedeutsamkeit des Gelingens des Schuleinstiegs, da dieser den weiteren Schul- und Bildungsverlauf stark determiniert (LIEBERS 2008, 107). Das bezieht sich auch auf die *„Entwicklung des Selbstkonzepts, welches am Schulanfang noch labil ist und in den ersten beiden Schuljahren in zunehmendem Maße von den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie von den Lehrerinnen beeinflusst und damit geprägt wird“* (LIEBERS 2008, 107). Das ist eine Feststellung, die sich mit den Ausführungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts in diesem Kapitel deckt.

LIEBERS (2008) fasst Überlegungen zu Kriterien für einen gelingenden Schulstart zusammen. Demnach

„spiegelt sich ein gelungener Schulstart darin, dass Kinder nach dem Übergang in der Eingangsphase

- *ein den individuellen Lernvoraussetzungen angemessenes grundlegendes Leistungsfundament in den Kulturtechniken sowie in weiteren Domänen erwerben*
- *ein Wohlbefinden in ihrer neuen Rolle als Schülerin oder Schüler empfinden*
- *ihr Selbstkonzept positiv stabilisieren*
- *Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft entwickeln sowie*
- *eine soziale Integration in die Klasse erfahren“* (LIEBERS 2008, 110).

LIEBERS (2008) fügt an, dass die letzten vier Punkte, die sich auf die sozio-emotionale Entwicklung beziehen sowohl in der Tradition der Theoriebildung als auch bis heute als Voraussetzungen für gelingendes Lernen und eigenständige Ziele

der Eingangsphase gelten (LIEBERS 2008, 110). Sie spielen nach LIEBERS (2008) „eine wesentliche Rolle in der Bewertung des Schulanfangs aus den Perspektiven von Kindern, Eltern und Lehrerinnen“ (LIEBERS 2008, 111).

3.7 Querschnittliche Betrachtung von drei Entwicklungsaspekten aus drei Entwicklungsbereichen (sozial, emotional, kognitiv)

3.7.1 Bindung als Grundlage

Gleich, ob man das Selbst als Entität substanziell auffasst, oder in einem mehrdimensionalen Konzept als „Adresse von Beurteilungsprozessen“ (MUMMENDEY 2006, 94), so hat sich als ein grundlegender Prozess im Aufbau von Selbstkonzepten – wie besonders in der Auseinandersetzung mit dem Symbolischen Interaktionismus gesehen – das Wechselspiel von Umwelt und Individuum erwiesen (vgl. besonders MEAD 2008 und GOFFMAN 1974; 1988; 1991; 1997). Wenn man mit MUMMENDEY (2006) Selbstkonzepte als Einstellungen zu sich selbst versteht, dann wird in frühesten Kindheit das Ergebnis der Einstellungen durch die Art, wie Bindungsverhalten aufgebaut wird, beeinflusst. Die grundlegende Bedeutung des Bindungsverhaltens hat zuerst folgende Konsequenz auf die Entwicklung des kindlichen Bewusstseins seiner Selbst:

„Obwohl viele Faktoren diese Entwicklungsbereiche (Selbst-Bewusstsein, Selbst-Verständnis, Selbst-Identität, Selbstwertgefühl, G.G.) beeinflussen, bildet die Qualität der frühen Bindungen die Grundlage dafür, wie sich Kinder fühlen, was sie selbst betrifft, einschließlich ihres Erlebens von Sicherheit und Wohlbefinden.“ (SIEGLER et al. 2008, 585).

SIEGLER et al. (2008) betonen, dass wenn auch erst in späterer Zeit Urteile anderer Menschen über die eigene Person, der peers im Kindergarten etwa, oder der Mitschüler und Lehrer, zunehmend an Bedeutung gewinnen, so bildet die Bindungsentwicklung auch hierfür die Grundlage. Sie beeinflusst, ganz allgemein gesagt, wie sich die Bedeutung der Anderen innerhalb der eigenen Person entwickelt. Bindung, verstanden als Interaktionsprozess, hat einen Einfluss auf die Sprachentwicklung. Auf diese Tatsache, verbunden mit einer besonderen Gefährdungslage für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, was gleichzeitig damit Auswirkungen auf das Selbstkonzept nach sich zieht, sei hier nur hingewiesen, da dies Gegenstand des nächsten Kapitels (4.2.2) ist (vgl. BRISCH 2009, 58; DIETER, WALTER & BRISCH 2005). In der Beschäftigung mit der Bindungsentwicklung gelangt man zu Erkenntnissen über

die Entstehung und Entwicklung einer umfassenden, nicht kognitiven Einstellung zur eigenen Person. In einem konstruktivistischen Sinn wird eine grundlegende psychische Struktur geschaffen, auf der aufbauend Erfahrungen eingeordnet werden.

Allgemein befasst sich die Bindungstheorie mit den „*grundlegenden frühen Einflüssen auf die emotionale Entwicklung des Kindes und versucht, die Entstehung und Veränderung von starken gefühlsmäßigen Bindungen zwischen Individuen im gesamten menschlichen Lebenslauf zu erklären*“ (BRISCH 2009, 35, vgl. auch BOWLBY 1995, 114). Dieses Bindungsstreben ist nach BOWLBY (1995) angeboren und ein „vom Nahrungs- und Sexualtrieb abzugrenzendes ‚Überlebensmuster‘“ (BOWLBY 1995, 20). Bindung findet demnach statt in einem sich selbst regulierenden System, in welchem Mutter (Eltern) und Säugling die Teilnehmer bilden. Dieses System ‚Bindung‘ unterscheidet sich von dem System ‚Beziehung‘ dadurch, dass Bindung als Teilsystem des komplexeren Systems der Beziehung verstanden wird (vgl. BRISCH 2009, 35). Dabei unterscheidet BOWLBY (1995) folgenden Ablauf:

In der Vorphase der Bindung von der Geburt bis etwa 6 Wochen, kommt es, etwa beim Aufbau des Blickkontaktes oder beim Stillvorgang, zu einem „Einschwingen“ der Mutter-Kind-Beziehung (BOWLBY 1995, 20). Darauf schließt sich eine Phase der entstehenden Bindung an (etwa bis zum 6.-8. Monat) in der die Säuglinge ihre sozialen Fertigkeiten, lächeln, plappern usw. verfeinern und mit der Bezugsperson aufeinander abstimmen. Dabei entwickeln sie Erwartungen hinsichtlich der Verlässlichkeit der Bezugspersonen und ihrer Reaktionen auf die ausgesandten Signale. In der Phase der ausgeprägten Bindung bis etwa 18. bis 24. Lebensmonat, hat das Kleinkind die Fähigkeit entwickelt, aktiv auf die Bezugsperson zuzugehen und die Beziehung über Unmutsäußerungen und Protestgeschrei beim Kontaktabbruch bzw. freudiger Begrüßung zu regulieren. Ab dem zweiten Lebensjahr erlauben die wachsenden kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten des Kleinkindes diesem ein wachsendes Verständnis der elterlichen Motive und Gefühle, welche sie bei der Beziehungsgestaltung berücksichtigen können (vgl. hierzu SIEGLER et al. 2008, 587).

Im Sinne des Verständnisses eines Systems zeigt BRISCH (2009), dass ein wesentlicher Einflussfaktor für die kindliche Bindungsqualität nicht nur die Frage der elterlichen Feinfühligkeit ist, d. h. einer Frage deren direkten Verhaltens, sondern dass deren eigene Bindungserfahrungen, ihre ‚Bindungsrepräsentationen‘ über die Bindungsqualität zu ihren Kindern mitentscheiden (BRISCH 2009, 62ff und 69). Um die

Zeit des ersten Lebensjahres hat sich im Wechselspiel von kindlichem und elterlichem Verhalten ein sogenanntes ‚Bindungsmuster‘ entwickelt (BOWLBY 1995, 119). Die Bindungsmuster lassen sich nach BOWLBY (1995), im Anschluss an die Forschungen seiner Mitarbeiterin Mary AINSWORTH wie folgt klassifizieren (vgl. BOWLBY 1995, 117; BRISCH 2009, 51f):

- Kinder mit einer *sicheren Bindung* empfinden die Eltern bzw. die Beziehung zur primären Bezugsperson als gleichzeitig beschützend als auch ihrem Streben nach Umwelterkundung förderlich. Diese Kinder gehen selbstbewusst und neugierig auf Neues zu, im Wissen, dass ihre Eltern ihnen in Angst- und Stresssituationen Rückhalt bieten. Sie sind auch nach einem Misserfolg nicht entmutigt, sondern versuchen es erneut. Ein diagnostisches Verfahren, welches im Wesentlichen die Grundlage für diese Typisierung von Bindungsmustern darstellt, ist der von AINSWORTH entwickelte ‚Fremde-Situation-Test‘. Im Fall der sicheren Bindung hat das Kind, welches nach Verlassen des Raumes durch die Bezugsperson mit einer unbekanntenen Person zurückbleibt, grundsätzlich Vertrauen darin, dass die Bezugsperson zurückkehrt (vgl. SIEGLER et al. 2008, 589 und ausführlich beschrieben bei BRISCH 2009, 49ff).
- Neben dem Typus der sicheren Bindung finden sich unterschiedliche Typen von unsicherer Bindung. BOWLBY (1995) charakterisiert Kinder mit *ängstlich-ambivalenter Bindung* als solche mit Trennungsängsten und wenig erkennbarem Explorationsverhalten. Sie ‚klammern‘ an ihren Eltern und können nicht einschätzen, inwieweit sie sich auf diese verlassen können. Im Fremde-Situation-Test haben diese Kinder den größten Trennungsstress
- Kinder vom Typus *ängstlich-vermeidender Bindung* haben die Erfahrung gemacht, dass sie weitgehend Ablehnung oder zumindest keine Hilfe und Sicherheit zu erwarten haben, weshalb sie auf eine Beziehungsaufnahme zu verzichten suchen. Auf den Weggang der Bezugsperson reagieren sie beobachtend oder mit vergleichsweise wenig Protest.
- Einige Kinder zeigen Verhaltensweisen, die keinem dieser Bindungsmuster zuzuordnen sind, sondern schwer vorherzusagende bis hin zu unberechenbaren Reaktionen. Mit Verweis an Forschungen im Anschluss von AINSWORTH bezeichnen SIEGLER et al. (2008) dieses Muster als *desorganisierte-desorientierte Bindung* (SIEGLER et al. 2008, 592). Dieses Verhalten kann in einzelnen Situationen als Typisierung zusätzlich zu den genannten Mustern auftreten, also auch

bei den sicher gebundenen Kindern. In einem höheren Ausprägungsgrad ist es aber den unsicheren Bindungen zuzurechnen und so zu interpretieren, dass ein Bindungssystem zwar aktiv ist, dieses sich aber noch nicht in konstanten Verhaltensstrategien ausdrückt (vgl. BRISCH 2009 52).

Die lebensbedrohlichen Auswirkungen einer besonders eklatanten Vernachlässigung des Bindungsstrebens des Säuglings hat René SPITZ (1996) in seinen Studien aus den 1940er Jahren über Säuglinge in Betreuungseinrichtungen - eines Säuglingsheimes und eines Findelhauses – beschrieben, die zu diesem Zeitpunkt ohne elterliche Betreuung auskommen mussten. Im Falle eines partiellen Entzuges affektiver Zufuhr spricht SPITZ (1996) von ‚anaklitischer Depression‘, im Falle totalen Entzuges von ‚Hospitalismus‘ (vgl. SPITZ 1996, 279ff).

BOWLBY (1995) zitiert einige Untersuchungen, die erkennen lassen, dass sich am Bindungsmuster, welches ein zwölf Monate altes Kleinkind aufweist, Voraussagen und Auswirkungen auf spätere Entwicklungen ableiten lassen, was mit anderen Worten bedeutet, dass das bis dato aufgebaute Bindungsmuster eine Konstanz aufweist, die späteres Verhalten und Persönlichkeitsmerkmale erklären können. So lassen sich Auswirkungen auf das spätere Verhalten sechsjähriger Kinder im Kindergarten feststellen: Sicher gebundene Kinder galten demnach als kooperativ, beliebt und anpassungsfähig, während die unsicher gebundenen Kinder als isoliert und gleichzeitig geltungsbedürftig (ängstlich-vermeidender Typus), bzw. angespannt-impulsiv und passiv-hilflos (ängstlich-ambivalenter Typus) beschrieben werden (vgl. BOWLBY 1995, 119). SIEGLER et al. (2008) berichten über eine Vielzahl von Untersuchungen zu Langzeiteffekten der Bindungssicherheit. Sicher gebundene Kinder haben engere und harmonischere Beziehungen zu Gleichaltrigen, sind sozial kompetenter, kontaktfreudiger und einfühlsamer. Sie zeigen mehr Hilfsbereitschaft und sind innerhalb einer Gruppe beliebter. Auch wenn sich unsicher und sicher gebundene Kinder nicht in ihrer Intelligenz unterscheiden, gibt es Ergebnisse, die bei ihnen eine Tendenz zu besseren Schulnoten feststellen (vgl. zu allen Untersuchungsergebnissen SIEGLER et al. 2008, 600). Weitere Einflüsse der frühkindlichen Bindungserfahrungen auf andere Lebensphasen und - Ereignisse zeigt BRISCH in seinen Beispielen aus der klinischen Praxis (vgl. BRISCH 2009, 133ff), etwa für das Schulalter. So kann die Ursache eines problematischen Verhältnisses gegenüber dem Komplex ‚Schule‘, ge-

äußert in Schulangst oder Leistungsverweigerung, durchaus in der Bindungsentwicklung begründet liegen (BRISCH 2009, 213 ff).

CARLE und SAMUEL (2007) weisen darauf hin, dass speziell Übergangssituationen (Familie – Kindergarten; Kindergarten – Schule) für Kinder mit unsicheren Bindungserfahrungen problematisch werden können (CARLE & SAMUEL 2007, 28). Gleichzeitig warnen die Autorinnen jedoch vor dem Verständnis eines „*einfachen Determinismus zwischen dem Verhalten der Bezugsperson und der Entwicklung des Kindes*“ (CARLE & SAMUEL 2007, 28). Zum einen kann entsprechende Unterstützung des Kindes kompensatorisch wirken, zum anderen verweisen CARLE und SAMUEL (2007) darauf, dass es zumeist eines Zusammenspiels weiterer Risikofaktoren bedarf, um die Übergangssituation erheblich zu gefährden (CARLE & SAMUEL 2007, 29). Diese Feststellung ist auch mit SIEGLER et al. (2008) zu bekräftigen, welche feststellen, dass alle Vorhersagen zur künftigen Entwicklung nur insofern gültig sein können, als dass von unveränderten Bedingungen ausgegangen wird. Zwar hat das bis zum ersten Lebensjahr aufgebaute Bindungsmuster eine lang anhaltende Wirkung, es kann aber durch eintretende Veränderungen, wie Scheidung, Tod eines Elternteils, Konflikte in der Familie oder eine prekäre wirtschaftliche Situation beeinflusst werden (SIEGLER et al. 2008, 601). Diesen Sachverhalt hebt ebenfalls BRISCH (2009) hervor und nennt weitere ‚gravierende äußerliche Sozialfaktoren‘ die erheblichen Einfluss haben können z. B. enge Wohnverhältnisse, Umzug oder plötzliche Ereignisse, wie Krankheiten (BRISCH 2009, 73ff und 98). Ergebnisse von Längsschnittstudien aus Bielefeld und Regensburg (vgl. SPANGLER und GROSSMANN 2009) stellen ebenfalls einen linearen Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentation bei Jugendlichen und der Bindungsqualität in der frühen Kindheit infrage. Vorhersagen, die auf einer vermuteten Kontinuität von Bindungserfahrungen beruhen, sind daher nicht möglich. Die Autoren betonen, wie bereits SIEGLER et al. (2008) und BRISCH (2009), den Einfluss von Risikofaktoren:

„Als eine sehr entscheidende zusätzliche Einflußvariable erwies sich das Auftreten von kritischen Lebensereignissen (wie ernsthafte Krankheiten in der Familie, Scheidung, Sterbefälle), die sehr häufig mit unsicheren Bindungsrepräsentationen einhergingen“ (SPANGLER & GROßMANN 2009, 60).

ZIMMERMANN, SPANGLER, SCHIECHE und BECKER-STOLL (2009) warnen vor einem vorschnellen und verkürzten Verständnis des Zusammenhangs von Bin-

dingsqualität in der frühen Kindheit und Auswirkungen auf den Lebenslauf im Sinne eines eindimensionalen Prozesses (ZIMMERMANN et al. 2009, 311). Sie weisen darauf hin, dass individuelle Unterschiede in der Bindungsqualität nicht ausschließlich Ergebnis der Beziehungsqualität zur Bezugsperson sein müssen, was sich etwa im Ausmaß der mütterlichen Feinfühligkeit nachweisen ließe. Die Auswirkung mütterlicher Feinfühligkeit ist erheblich, aber nicht ausschließlich. Eine Haltung, welche letzteres annimmt kritisieren die Autoren als ‚sozialen Determinismus‘ (ZIMMERMANN et al. 2009, 312). ZIMMERMANN et al. (2009) stellen auch die Frage nach der Kontinuität der Bindungsmuster, was die Frage nach deren Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf beinhaltet. Demnach sind die Auswirkungen der frühkindlichen Bindungsqualität auf den Lebensverlauf nicht monokausal. Sie fassen den Forschungsstand zusammen: „ *Ungeachtet methodischer Erwägungen gibt es somit zum gegenwärtigen Zeitpunkt Studien, die unterschiedliche Aussagen über den Zusammenhang von Bindungsqualität in der frühen Kindheit und Bindungsrepräsentation derselben Personen als Jugendliche zeigen*“ (ZIMMERMANN et al. 2009, 319). Die Autoren empfehlen bei einer längsschnittlichen Betrachtungsweise von Bindung diese weniger unter dem Aspekt der Stabilität vorzunehmen, sondern „*die Veränderung von Bindung und deren innerer Organisation über den Lebenslauf zu beschreiben*“ (ZIMMERMANN et al. 2009, 324).

3.7.2 Zur Bedeutung selbstbewusster Emotionen

Die mit HARTER (1999) dargestellte Theorie legt in ihrer Orientierung an PIAGET einen Schwerpunkt auf die kognitiven Voraussetzungen der Ausbildung von Selbstkonzepten, so zeigt sie beispielsweise, dass die Einbeziehung signifikanter Anderer von der kognitiven Entwicklung des Kindes abhängig ist und sich deutlich erst ab dem sechsten, siebten Lebensjahr entfaltet. Im Sinne eines hier vertretenen Verständnisses, welches Selbstkonzepte nicht als ausschließlich kognitive Repräsentation von Selbstwahrnehmungen und -beschreibungen versteht, greift HARTERs (1999) Theorie in ihrer Dominanz kognitiver Aspekte zu kurz. Es ist allerdings HARTER (1999) selbst, die mit einem Hinweis auf die Bedeutung selbstbezogener⁷ Emotionen die Perspektive erweitert (vgl. HARTER 1999, 89ff). Dabei handelt es sich um

⁷ Die Begriffe ‚selbstbewusste‘ bzw. ‚selbstbezogene‘ Emotionen werden hier synonym verwendet, so wie es auch in der (deutschsprachigen) Literatur anzutreffen ist. Im angloamerikanischen Raum wird einheitlich von ‚self-conscious emotions‘ gesprochen.

Emotionen, die in einem Wechselspiel zwischen dem Kind und der Umwelt aufgebaut werden und den Aufbau eines Selbstkonzeptes mit bedingen. HARTER (1999) nennt die selbst-bewussten Emotionen Stolz, Schuld und Scham (HARTER 1999, 90). SIEGLER et al. (2008) nennen ebenfalls diese drei Emotionen und fügen noch ‚Verlegenheit‘ hinzu (SIEGLER et al. 2008, 539). Es sind nicht die einzigen selbst-bewussten Emotionen. LEWIS (2000) nennt als weitere: Eifersucht, Einfühlungsvermögen, Neid (624), Selbstüberhebung/Hochmut (orig.: ‚hubris‘ 629) oder Schüchternheit (630). *„Diese Emotionen werden häufig selbst-bewusste Emotionen genannt, weil sie auf die Wahrnehmung unseres Selbst bezogen sind und auf unser Bewusstsein, wie andere auf uns reagieren“* (SIEGLER et al. 2008, 539). Die selbstbewussten Emotionen können mit RESCH (1999, 136) von den primären Emotionen Freude, Ärger, Furcht u. a. unterschieden werden, wobei RESCH (1999) zwischen selbstbewussten Emotionen erster Ordnung (Verlegenheit, Einfühlungsvermögen und Neid) und zweiter Ordnung (Stolz, Scham und Schuld) differenziert. Der Schritt von den primären zu den selbstbewussten Emotionen erster Ordnung vollzieht sich etwa mit 15 – 24 Monaten, dem Zeitraum, in dem ein Kind, wie in Kapitel 3.6.1 gezeigt, die Fähigkeit erlangt, sich selbst im Spiegel als eigene Person zu erkennen. Mit der Entwicklung des Erkennens des Selbst als eigene Person ist auch die Entwicklung von Emotionen verbunden, die mit der Wahrnehmung dieses Selbst zusammenhängen. Darüber hinaus sind die Emotionen nicht mehr ausschließlich von den direkten Konsequenzen der Handlung bestimmt, sondern auch von dem, was die anderen Menschen von diesen Handlungen halten bzw. wie sie darauf reagieren. Während *„die Fähigkeit, sich selbst als eine von anderen abgrenzbare Person verstehen zu können“* (SIEGLER et al. 2008, 539), die Grundvoraussetzung zur Ausbildung selbstbewusster Emotionen bildet, ist der kognitive Vorgang des Erwerbs von sozialen Standards, Regeln und Normen ein darauf aufbauender; im Sinne RESCHs (1999) der Schritt zur Ausbildung selbstbewusster Emotionen zweiter Ordnung.

Es wird deutlich, dass die Entwicklung selbstbewusster Emotionen entlang der kognitiven Entwicklung verläuft, wie auch HARTER (1999) mit Ausführungen über die kognitiven Voraussetzungen für deren Ausbildung deutlich macht (vgl. HARTER 1999, 94ff). Statt einer Einteilung in primäre Emotionen, sowie selbstbewusster Emotionen erster und zweiter Ordnung wie bei RESCH (1999), schlägt LEWIS (2000) vereinfachend vor: *„We might instead make the distinction between emotions that involve few or simple cognitive processes and emotions that involve complex cogniti-*

ve processes“ (LEWIS 2000, 624). LEWIS (2000) nennt drei entscheidende Prozesse, welche die selbstbewussten Emotionen hervorrufen:

- Jedes Kind wird in eine Kultur und eine soziale Gruppe hineingeboren. Zunächst kulturlos, muss es im Prozess der Enkulturation und der Erziehung in das System der Regeln, sozialen Standards, Normen usw. eingeführt werden. Mit diesem Regelwerk sind Erwartungen an das Verhalten, Denken und Fühlen geknüpft. Mit einem Jahr lernt das Kind erste auf das Regelwerk bezogene Handlungsmuster, im zweiten Lebensjahr zeigt es erstes Verständnis für angebrachtes und unangebrachtes Verhalten. Am Beginn des dritten Jahres haben nach LEWIS (2000) Kinder die Regeln und Normen so weit internalisiert, dass sie bei deren Verletzung Stresserscheinungen zeigen (LEWIS 2000, 627).
- Der zweite selbstbewusste Emotionen hervorbringende Prozess ist die individuell unterschiedlich entwickelte Tendenz, die Wirkung für Ereignisse oder Folgen von Handlungen sowie die Entscheidung über Erfolg oder Misserfolg einer Handlung entweder sich selbst oder äußeren Faktoren zuzuschreiben. Es handelt sich bei LEWIS (2000) um den internen evaluativen Prozess, den man auch mit Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezeichnen kann, so wie bei BANDURA (1977) beschrieben. Die große individuelle Spannbreite der möglichen internen Evaluationsprozesse wird an einem Beispiel über die konträre geschlechtsspezifische Bewertung deutlich. So berichtet LEWIS (2000), dass Jungen sich im Erfolgsfalle selbst dafür verantwortlich fühlen und für Misserfolge andere verantwortlich machen, während Mädchen die Rolle anderer im Erfolgsfall betonen und Misserfolg sich selbst zuschreiben (LEWIS 2000, 627).
- Ein dritter Prozess ist die individuell unterschiedlich ausgeprägte Eigenschaft, Erfolge oder Misserfolge entweder auf ein globales oder auf ein spezifisches Selbst zu beziehen. Während der eine einen Misserfolg leidlich gut wegsteckt, weil er ihn einem speziellen Teil seines Selbstkonzeptes zuschreibt, in dem er sich, wissend um seinen Fehler, verbessern muss („Beim nächsten Mal wird es besser“), generalisiert der andere einen Misserfolg, im Sinne eines hierarchisch strukturierten Selbstkonzeptes in höhere bis höchste Ebenen („Mir gelingt ja nie etwas“). Deutlich wird letzteres an den Emotionen Stolz (pride) und Selbstüberhöhung (im Original – zur Absetzung gegen ‚pride‘ - ‚hubris‘ genannt; LEWIS 2000, 629). Während unter Stolz eine Emotion verstanden werden kann, die sich auf eine in einem abgegrenzten Bereich festzustellende, als positiv bewertete

Leistung oder Eigenschaft beschränkt, stellt Selbstüberhöhung eine Generalisierung auf das globale Selbstkonzept dar. Ähnlich verhält es sich mit den beiden zusammengehörigen Emotionen Schuld (spezifisches Selbst) und Scham (globales Selbst).

Mit SIEGLER et al. (2008, 539f) sollen die ausgewählten selbstbewussten Emotionen Verlegenheit, Schuld, Scham und Stolz kurz charakterisiert werden:

Verlegenheit: Verlegenheit zeigt sich mit ca. 15 – 24 Monaten und lässt sich daran beobachten, dass Kinder, wenn sie im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, den Blick senken, den Kopf nach vorne hängen lassen, erröten oder/und das Gesicht in den Händen verbergen.

Schuld und Scham: SIEGLER et al. (2008) berichten von einem Experiment, indem eine Puppe so manipuliert wurde, dass sie, während der Untersuchungsleiter den Raum verließ und das Kind damit allein zurückließ, ein Bein verlor. Bei Rückkehr des Untersuchungsleiters zeigten bereits zweijährige Kinder Unterschiede zwischen Schuld und Scham: Die ‚Schuldbewussten‘ zeigten Ansätze, die Puppe zu reparieren und berichteten von ihrem Missgeschick, während die ‚Schamvollen‘ Blickkontakt vermieden und eher nicht auf den Vorfall aufmerksam machten (vgl. SIEGLER et al. 2008, 540). Der Unterschied zeigt sich auch in den sprachlichen Bezeichnungen: *Schuldbewusst* markiert einen offenen Blick auf ein abgegrenztes Fehlverhalten oder Missgeschick, während *schamvoll* die Beteiligung der ganzen Person assoziieren lässt. Schuld setzt Empathie für andere voraus, ein Verständnis für die Sichtweise der betroffenen Anderen, Schuldbewusste zeigen Reue, Bedauern und den Wunsch, die Folgen ungeschehen zu machen. Schamvolle machen sich weniger Gedanken über andere, sondern der Fokus liegt auf der eigenen Person.

Stolz: Die Emotion des Stolzes ist verbunden mit einem Grad der Internalisierung erster Regeln, Normen und Standards. Sie tritt auf, wenn etwas geschafft wurde, was einem normativen Maßstab genügt oder ihn übertrifft. Dass Bekannt-sein mit diesem Maßstab lässt sich daran erkennen, dass auf Anerkennung und Lob mit Stolz reagiert wird, wobei dies auch im Geiste vorweggenommenes Lob sein kann. Wenn Kinder etwas Neues schaffen oder eine Herausforderung bewältigt haben, reagieren sie mit Lächeln. Ab dem dritten Lebensjahr wird die Emotion Stolz mit dem Ver-

ständnis von Leistung verknüpft: Es lässt sich bei Kindern mehr Stolz bei der erfolgreichen Bewältigung schwerer Aufgaben feststellen als bei leichten Aufgaben. Hierin sind Vorläufer des Fähigkeitsselbstkonzeptes zu sehen, die sich bei Eintritt in das Schulalter entfalten, wie überhaupt sich die selbstbewussten Emotionen auch weiterhin durch das ganze Leben ziehen. Auch wenn hier die Selbstkonzepte von Kindern im Mittelpunkt stehen, sei erwähnt, dass für die Selbstkonzepte Erwachsener die selbstbewussten Emotionen zunehmend zentraler werden, wie LEWIS betont:

„Finally, given the place of self-evaluation in adult life, it seems clear that the self-conscious evaluative emotions are likely to stand in the center of our emotional life” (LEWIS 2000, 634).

3.7.3 Zur Bedeutung des autobiografischen Gedächtnisses

Ein mit der Selbstkonzeptentwicklung eng verknüpfter Prozess ist die Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses. Dabei handelt es sich nach MARKOWITSCH und WELZER (2006) um die letzte von fünf aufeinander aufbauenden Formen des Langzeitgedächtnisses (ergänzt um das Kurzzeitgedächtnis). Die in der kindlichen Entwicklung seriell ablaufende Entwicklung erreicht mit dem episodisch-autobiografischen Gedächtnis ab ca. dem dritten Lebensjahr ihre fünfte Stufe, wobei die vier vorangegangenen Gedächtnisformen jeweils andere Gedächtnisinhalte speichern und erhalten bleiben (vgl. dazu MARKOWITSCH & WELZER 2006, 80f). Das autobiografische Gedächtnis differenziert sich in der Folge bis zur Adoleszenz und dem jungen Erwachsenenalter weiter aus. Erste Anzeichen autobiografischen Erinnerns zeigen sich bereits ab dem zweiten Lebensjahr, der Zeit etwa, wo ein Kind sich selbst im Spiegel erkennt (MARKOWITSCH & WELZER, 2006, 14, ausführlich zur Entwicklung 130ff.). Dieser Zusammenhang der beiden Ereignisse ist kein Zufall, vielmehr ist das Vorhandensein eines ‚kognitiven Selbstkonzepts‘ (MARKOWITSCH & WELZER 2006, 185), d. h. eines Verständnisses von der eigenen Person, eine notwendige Voraussetzung für die Entstehung des autobiografischen Gedächtnisses. Erst ab diesem Zeitpunkt entsteht ein einziger Bezugspunkt, um den sich die Erfahrungen und Erlebnisse zentrieren, eben das eigene Selbst (vgl. MARKOWITSCH & WELZER 2006, 185).

Dieses Verständnis von MARKOWITSCH und WELZER (2006) legt eine recht ‚substantielle‘ Auffassung vom Selbst nahe, was mit MUMMENDEY (2006) im Kontext dieser Arbeit nicht vertreten wird. An dieser Stelle wird vielmehr der Akzent auf die

neu gewonnene Fähigkeit als solcher gelegt. Daher soll hier im Anschluss an die obige Aussage von MARKOWITSCH und WELZER (2006) anders akzentuiert formuliert werden: Die Fähigkeit zum Selbst-Erkennen lässt eine Matrix entstehen, auf der sich Erfahrungen und Erlebnisse strukturiert abbilden können.

Die Entwicklung dieser Fähigkeit allein genügt noch nicht, sondern gleichzeitig findet noch eine zweite Entwicklung statt, welche ein autobiografisches Gedächtnis ermöglicht. Das autobiografische Gedächtnis braucht gewissermaßen noch ein Programm, innerhalb dessen es sich realisieren kann. Dies ist die Sprache. Ereignisse und Erlebnisse werden im autobiografischen Gedächtnis sprachlich codiert. Damit das autobiografische Gedächtnis arbeiten kann, braucht es eine Symbolsprache, die es ermöglicht, neben dem Ich-Bezug auch zeitliche und räumliche Bezüge herzustellen. In der sozialen Funktion schafft eine Symbolsprache die Möglichkeit zum Austausch mit anderen und die Selbst-Erfahrung, indem man sich zu anderen in Relation setzt (vgl. MARKOWITSCH & WELZER 2006, 21). Sprache schafft die Möglichkeit, sich selbst, abgelöst von der unmittelbaren Gegenwart, zu verschiedenen Zeitpunkten in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu sehen.

„Denn die Fähigkeit zu mentalen Zeitreisen, zum Planen künftiger Handlungen, zum Durchspielen von Handlungsalternativen setzt eine Repräsentation eben dieser Handlungen und der mit ihnen verbundenen Objekte, Gegebenheiten, Zeiträume etc. voraus. Insofern ist die Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses eng mit dem Erwerb einer Symbolsprache verknüpft. Freilich liegen diesem Erwerb zunächst basalere Formen von Kommunikation und Interaktion zugrunde, die den eigentlichen Spracherwerb schon von Geburt ab ‚bahnen‘“ (MARKOWITSCH & WELZER 2006, 187).

Natürlich entwickelt sich Sprache nicht erst ab dem geschilderten Zeitraum des Selbsterkennens, sondern die gesamte Entwicklung ‚vom ersten Schrei zum ersten Wort‘ (PAPOUŠEK 1994) und der dort eingeübten Kommunikationsmuster und –strategien muss als grundlegend für den späteren Spracherwerb angesehen werden; ein Gedanke, der besonders von BRUNER (1987) vertreten wird (speziell auch im Zusammenhang mit der Bindungsentwicklung vgl. DIETER, WALTER & BRISCH 2005). Gleichwohl fallen nach MARKOWITSCH und WELZER (2006, 195) und POHL (2007, 96) bestimmte Entwicklungen im sprachlichen Bereich mit der Entwicklung des Selbsterkennens und den Anfängen der autobiografischen Gedächtnisentwicklung zusammen. Die Autoren nennen u. a. die Benennung der Personalpronomen,

den sog. ‚Vokabelspurt‘, das Erlernen von Präpositionen, Pronomen, Zeitformen, die Fähigkeit zum Bilden von Zwei- und Mehrwortsätzen. Mit den zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten wächst auch die Möglichkeit die – sprachlich codierten - Erinnerungen und Erlebnisse zunehmend differenzierter symbolisch repräsentieren zu können.

Vor diesem Zeitpunkt steht die Sprache in ihrer emotional-kommunikativen Funktion im Vordergrund, die – ohne einer Fähigkeit zur Reflexivität zu bedürfen – dem Kind kommunikative Erfahrungen erlaubt (MARKOWITSCH & WELZER 2006, 187; WELZER 2002, 177ff).

Neben der sprachlichen Entwicklung als solcher, die je nach Entwicklung differenziertere Codierungsmöglichkeiten bietet, muss auch der – natürlich gleichzeitig damit zu denkende - Kommunikationsaspekt der Sprache besonders betont werden. Für die Entwicklung eines autobiografischen Gedächtnisses ist es von entscheidender Bedeutung, ob ein Kind differenziertere oder einfachere Erzählstrukturen gelernt hat. Die Fähigkeit zu entscheiden, welche Aspekte einer Geschichte wichtig sind, wie sie in der richtigen Reihenfolge erzählt wird, welche persönliche Bedeutung damit verknüpft wird und in der Erzählung transportiert werden soll, letztlich was überhaupt erinnerungswürdig ist, wird als kulturelle Konvention erlernt und entscheidet mit darüber, wie lange und wie differenziert ein Erlebnis im autobiografischen Gedächtnis verbleibt. Das Einüben einer narrativen Struktur liefert das Werkzeug, um aus einem Ereignis (m)eine Geschichte werden zu lassen (vgl. NELSON 2002, 252). Das Erzählen gibt dem Erlebten nicht nur eine kohärente und strukturierte Form, sondern es trägt dadurch auch dazu bei, dass Erlebtes besser erinnert werden kann. NELSON und FIVUSH (2000) berichten von einer Befragung von Vorschulkindern, die einen Feuersalarm miterlebt hatten. Diejenigen und nur diejenigen, die kurz nach dem aufregenden Erlebnis eine kohärente Geschichte darüber erzählen konnten, konnten sich auch nach sieben Jahren noch an den Feuersalarm erinnern (NELSON & FIVUSH 2000, 289). WELZER (2002) fügt an, dass es auch für Erwachsene als gesichert gelten kann, dass Erlebnisse, über die man mit anderen gesprochen hat, besser erinnert werden, als solche, die man nicht weitergegeben hat (WELZER 2002, 181). Die Entwicklung der Erzählstrukturen ist als wechselseitiger Prozess abhängig von den Einstellungen und Kommunikationsstilen der frühen Kommunikationspartner, wie Untersuchungen mit Müttern von zwei bis fünfjährigen Kindern ge-

zeigt haben, wie POHL (2007, 115) berichtet. Für die Zeit, in der Kleinkinder über ausreichende sprachliche Möglichkeiten und auch über das Interesse verfügen, über Erlebnisse zu berichten, lässt sich als Kommunikationsform zwischen Müttern und Kindern der sogenannte ‚memory talk‘ identifizieren (vgl. MARKOWITSCH & WELZER 2006, 197; POHL 2007, 115). Es handelt sich dabei um Gespräche über Vergangenes in der Form „Weißt du noch..“. Allgemein lässt sich sagen, dass der Einfluss des mütterlichen Kommunikationsstils auf die Erzählstrukturen und die Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses als nachgewiesen gelten kann (MARKOWITSCH & WELZER 2006, 200f; POHL 2007, 114f). Wenn POHL (2007) feststellt: *„Die Bedeutung der Erzählstrukturen für das autobiographische Gedächtnis kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn hier liegt offenbar ein Schlüssel für dessen Entstehung“* (POHL 2007, 114), dann sind unschwer Einschränkungen von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zu erkennen, die sich auf die Selbstkonzeptentwicklung auswirken können, denn *„natürlich spielt die Sprachkompetenz eine bedeutende Rolle dafür, wie reich der Austausch von Eindrücken in der jeweiligen sozialen Situation sein kann“* (WELZER 2002, 180).

Ohne in einem kommunikativen Prozess Quellen zu den Erfahrungen und Erinnerungen anderer Menschen aufzuschließen, bleiben die persönlichen Erinnerungen auf die eigene Erfahrung beschränkt. NELSON (2002) sieht hierin die Erklärung dafür, dass zwei bis dreijährige Kinder noch nicht sicher zwischen den eigenen Erinnerungen und denen der anderen Personen unterscheiden können. Erinnerungen sind demnach weder die ihren, noch sind sie die der ‚anderen‘, sondern sie sind vielmehr etwas, *„was jeder weiß“* (NELSON 2002, 252). Indem Erinnerungen zu ‚meinen‘ Erinnerungen werden, entsteht die Erfahrung von Kontinuität des Selbstkonzeptes über die Zeit:

„Die einzigartige Funktion des autobiographischen Gedächtnisses liegt in der Schaffung eines Sinns von persönlicher Geschichte in einer sozialen Welt, in der die anderen ebenfalls ihre persönlichen Geschichten haben, die sich von der des Kindes unterscheiden. Auf diese Weise wird das Selbst als etwas begriffen, das über die und in der Zeit existiert (...) Die Erlangung dieses Sinns eines Selbst in der Zeit hängt entscheidend vom Sprachvermögen ab, das es erlaubt, Mitteilungen über ‚meine‘ Erfahrung, ‚deine‘ Erfahrung, ‚unsere‘ Erfahrung zu machen. Hier liegt ein entscheidender Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung des Selbstverstehens“ (NELSON 2002, 254).

Die Bedeutung der Sprache speziell im Zeitraum des Selbst-Erkennens (im Spiegel und auf Foto/Video) liefert auch eine Begründung der sog. ‚kindlichen Amnesie‘, womit gemeint ist, dass befragte Kinder und Erwachsene sich nur bis zu einem bestimmten Punkt in ihrem Leben zurückerinnern können, wenn sie nach ihren frühesten Erinnerungen befragt werden. POHL (2007) berichtet von Befragungen Erwachsener, die in keinem Fall Erinnerungen vor dem zweiten Lebensjahr wiedergeben konnten. Der durchschnittliche Wert für die erste Erinnerung liegt, je nach Untersuchung, zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr (vgl. POHL 2007, 110). Davor ist ein bewusstes, aktives, autobiografisches Erinnern nicht möglich, was nicht heißt, dass in der Person nicht Erfahrungen und Erlebnisse aus dieser Zeit vorhanden sind, man denke nur an Misshandlungserfahrungen, die lebenslange Auswirkungen haben. Es ist nur so, dass sich in der Ontogenese das autobiografische Gedächtnis dahin gehend entwickelt hat, dass es Erfahrungen und Erlebnisse zunehmend sprachlich codiert. Mithilfe dieses Codes sind dann die sprachlich nicht codierten vorhergehenden Erfahrungen nicht abrufbar. Es herrscht Programminkompatibilität, um es in der Computerterminologie auszudrücken.

Ein ähnlicher, eher von der Selbstkonzeptentwicklung her gedachter Erklärungsansatz weist darauf hin, dass das zu einem späteren Zeitpunkt gebildete Verständnis von einem Selbst nicht auf autobiografische Erinnerungen zurückgreifen kann, die vor diesem Zeitpunkt lagen, also einem Zeitpunkt, als es ‚selbst‘ noch gar nicht vorhanden war (zu diesen und weiteren Erklärungsansätzen für die kindliche Amnesie vgl. POHL 2007, 112ff).

Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass dem Einfluss der Sprache für das autobiografische Gedächtnis eine zentrale Bedeutung zugemessen wird, deren Rolle nicht in dieser ausschließlichen Form gedacht wird, wie MALKOWITSCH und WELZER (2006) oder POHL (2007) dies hervorheben. Ein Beispiel für die Möglichkeit einer nicht sprachlich codierten, aber dennoch zweifellos autobiografischen Erinnerung ist die bekannte Madeleine-Episode aus PROUSTs „À la recherche du temps perdu“: Er beschreibt, wie durch das Hineinbeißen in ein Stück Madeleine-Gebäck eine ganze Erinnerungsserie an die Jugendzeit im Dorf Combray zum Leben erwacht, mit allen damaligen Empfindungen. An anderen Stellen ist eindrucksvoll beschrieben, wie bestimmte Gerüche oder optische Eindrücke mit Erinnerungen verknüpft sind und diese hervorzurufen vermögen (vgl. PROUST 1953, 73, zuerst 1913). Freilich bedarf

es dieses Auslösereizes, um die Erinnerungen entstehen zu lassen. Um den beschriebenen Zeitraum des Selbsterkennens - im Spiegel oder auf Fotos - setzen mehrere Entwicklungsschritte gleichzeitig ein, welche die beiden folgenden Zitate kompakt zusammenfassen:

„Im Alter zwischen zwei und drei Jahren beginnt sich also für Kinder mehr und mehr die Welt des Symbolischen zu öffnen – und damit die Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses abzuzeichnen, mit dessen Hilfe sie sich – zunächst immer mit elterlicher Unterstützung – Ereignisse aus einer selbsterlebten Vergangenheit erneut vergegenwärtigen können. Passive und aktive Sprachkompetenzen, das Aufdämmern eines von anderen verschiedenen und seines Selbst bewußten Ich und die immer geschmeidiger funktionierende Einbindung des Kindes in den soziokommunikativen Zusammenhang der anderen, mit denen es aufwächst, bilden unterschiedliche Aspekte ein und desselben Entwicklungsprozesses, der aufs engste mit spezifischen Fortschritten der Hirnreifung verknüpft ist“ (MARKOWITSCH & WELZER 2006, 196).

Hinzu kommt noch ein entscheidender anderer Prozess, nämlich die Synchronisation von Kognition und Emotion:

„Das Kind muss den Schritt tun von der Sammlung neuer Ausdrücke und dem Beherrschenlernen motorischer Fertigkeiten hin zu einer Bewertung des neu Aufgenommenen und dazu, das neu Erworbene auf sich als Individuum zu beziehen und zu vergleichen“ (MARKOWITSCH & WELZER 2006, 123).

Dies mag dann auch als weiterer Beleg dafür dienen, eine Definition von Selbstkonzepten, die primär kognitiv ausgerichtet ist, zurückzuweisen. Selbstbezogene Informationen, die aus Erfahrungen und Erlebnissen generiert werden, können, um in ein autobiografisches Konzept integriert zu werden, nicht rein kognitiv verstanden werden, sondern sind notwendig emotional gefärbt und im Hinblick auf die eigene Person evaluiert. So gesehen kann auch die Selbstaussage eines Kindes (oder Erwachsenen) im Zuge einer Erhebung zum Thema Selbstkonzepte, nicht auf einer ‚rein‘ kognitiven Grundlage beruhen.

Die Bemerkungen zur Ontogenese des autobiografischen Gedächtnisses (wie bei MARKOWITSCH & WELZER 2006, 131ff und NELSON 2002 näher beschrieben), können an dieser Stelle auch dazu verwendet werden, zu begründen, warum es – wie in der vorliegenden Untersuchung geschehen – möglich ist, Kinder im Schulanfängeralter zu Erfahrungen aus ihrer Kindertageszeit zu interviewen.

Mit NELSON (2007) lässt sich feststellen, dass zum Ende des Vorschulalters das autobiografische Erinnern so weit entwickelt ist, dass das Kind in der Lage ist, sich als ein Selbst zu erleben, das eine Geschichte hat, die sich von der Geschichte anderer Menschen unterscheidet. Das Selbst des Kindes hat nun eine Vergangenheit und eine Zukunft, die erzählbar sind – eine eigene Lebensgeschichte (NELSON 2002, 245).

Damit soll die Brücke zum Thema Selbstkonzept geschlagen, bzw. die Frage gestellt werden, wie die Ausführungen zum autobiografischen Gedächtnis eingeordnet werden sollen. Wenn alle Erlebnisse und Erfahrungen sprachlich codiert dort zusammengefasst sind und zudem das autobiografische Gedächtnis als ‚Wandlungskontinuum‘ verstanden wird (MARKOWITSCH & WELZER 2006, 215), welches uns über die Vielfalt der Erfahrung, die verschiedenen Rollen und den Wandel der Zeit vom Kleinkind zum alten Menschen die Erfahrung der Kontinuität und die Gewissheit, dabei immer die gleiche Person zu sein gibt, dann ist es womöglich am Ende nicht mehr weit, dass der Begriff des autobiografischen Gedächtnisses den Begriff des Selbst und des Selbstkonzepts ablösen kann.

Davon kann aber auch in der Sicht der vorgenannten Autoren nicht die Rede sein. Es wurde bereits festgestellt, dass es zunächst eines Selbstkonzeptes bedarf, auf das sich die autobiografischen Erinnerungen überhaupt beziehen können. Nicht jede Erinnerung ist notwendig eine autobiografische. Es genügt nicht, sich an Zurückliegendes einfach nur zu erinnern, sondern in einem Akt des reflexiven Bewusstseins muss ein Bezug zur eigenen Person hergestellt werden, oder anders ausgedrückt: Ich muss wissen, *„dass ich es war, der diese Erfahrungen gemacht hat, und wie sie in mein Wissen über mich passen“* (POHL 2007, 128). POHL (2007) sieht eine direkte Wechselwirkung zwischen dem autobiografischen Gedächtnis und dem Selbstkonzept: Das autobiografische Gedächtnis liefert das Material des jeweils für eine Situation notwendigen und aktivierten Selbstkonzepts. Das ist seine zentrale Funktion. Die notwendigen Informationen werden vom autobiografischen Gedächtnis abgerufen und zur Verfügung gestellt. Es ist demnach nicht immer das gesamte komplexe Selbstkonzept aktiv, sondern das jeweils relevante ‚Arbeitsself‘ (POHL 2007, 130) einschließlich der notwendigen höheren Kernfunktionen. Die Wechselbeziehung besteht nun darin, dass das ‚Arbeitsself‘ die Auswahl der Informationen vornimmt und wie sie eingesetzt werden sollen, andererseits bestimmt Art und Umfang des autobi-

ografischen Gedächtnisses, was überhaupt zur Verfügung gestellt werden und ob es zweckmäßig eingesetzt werden kann. Das heißt, das autobiografische Gedächtnis ist auch Resultat der im Selbstkonzept konstruierten Lebensgeschichte. POHL (2007) fasst es pointiert zusammen: „*Wir sind, was wir erinnern, und wir erinnern, was wir sind*“ (POHL 2007 130).

Diese Meinung Pohls lässt sich in ihrer Ausschließlichkeit mit Verweis auf FILIPP (1993) nicht aufrechterhalten, denn FILIPP (1993, 131)) nennt fünf Quellen selbstbezogener Information wovon das autobiografische Gedächtnis nur in einem davon wiederzufinden ist (im fünften Punkt) und zeigt damit, dass das autobiografische Gedächtnis nicht allein das Material für das Selbstkonzept liefert. Die Quellen selbstbezogener Information sind nach FILIPP (1993, 131):

- *Direkte Prädikatszuweisungen durch andere Personen:* Hierbei handelt es sich um direkte Fremdzuschreibungen.
- *Indirekte Prädikatszuweisungen durch andere Personen:* Durch Interpretation des Verhaltens anderer Personen gewonnene Informationen
- *Komparative Prädikaten-Selbstzuweisungen:* Informationen, die man dadurch erhält, dass man sich selbst mit anderen vergleicht.
- *Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen:* Informationen, die gewonnen werden aus der Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens und dessen Wirkungen
- *Ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen:* Informationen, die dadurch erlangt werden, indem vergangene Selbsterfahrungen abgerufen (aus dem autobiografischen Gedächtnis) und neu synthetisiert werden. Unter diesen Punkt fällt auch die Möglichkeit, sich selbst in die Zukunft hinein zu entwerfen, indem man sich prospektiv vorstellt oder vornimmt, wie man künftig selbstbezogene Erfahrungen machen oder einordnen wird.

Nachdem in diesem Kapitel das Thema ‚Selbstkonzepte‘ im Allgemeinen und bedeutsame Prozesse und Bereiche für dessen Entwicklung dargestellt wurden und ebenso die hier vertretene Sichtweise als ‚Einstellung zu sich selbst‘ diskutiert wurde, geht es im folgenden Kapitel nun darum, diese Thematik auf die Entwicklung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zu beziehen.

4 Aspekte zur Selbstkonzeptentwicklung unter der Bedingung von Sprachentwicklungsstörungen

In diesem Kapitel soll anhand verschiedener Forschungsergebnisse gezeigt werden, dass die Entwicklung von Selbstkonzepten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in vielfältiger Weise durch die Tatsache ihrer Sprachentwicklungsstörung beeinflusst wird. ‚Beeinflussung‘ soll hier verstanden werden als Bedrohung einer ungestörten Entwicklung, wie sie Kinder ohne Sprachentwicklungsstörung, bei allen individuellen Unterschieden, durchlaufen können. Es gilt also zu zeigen, dass und wie sich durch die Sprachentwicklungsstörung bedingt (und nicht durch etwas anderes) eine erhöhte Vulnerabilität hinsichtlich der Ausbildung psychosozialer Probleme und ungünstiger Entwicklungsbedingungen ergibt. Die Gesamtheit der in diesem Kapitel vorgestellten Aspekte kann im Sinne des hier vertretenen Verständnisses verstanden werden als der Hintergrund, vor dem sich die selbstbezogenen Einstellungen, aus welchen sich das Selbstkonzept ergibt, ausbilden.

Das Kapitel ist dabei folgendermaßen gegliedert:

Im ersten Teil (4.1) wird die Spezifische Sprachentwicklungsstörung, als die insgesamt häufigste und auch in der hier untersuchten Kindergruppe relevante Sprachentwicklungsstörung beschrieben, wobei in diesem Teil bereits Aspekte der damit verbundenen psychosozialen Folgeprobleme deutlich werden.

Der nächste Teil (4.2) beginnt nach einer allgemeinen Einführung in ebendiese Folgeprobleme (Kapitel 4.2.1) mit der Untersuchung von Aspekten, die bereits in der frühen Kindheit eine erschwerte Entwicklung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörung begründen können (4.2.3 und 4.2.4). Damit wird die aus dem vorangegangenen Kapitel als für die Selbstkonzeptentwicklung entscheidende Phase der frühen Kindheit auf die Entwicklungsbedingung einer Sprachentwicklungsstörung hin untersucht. In den weiteren Abschnitten (4.2.5, 4.2.6 und 4.2.7) werden die Ergebnisse vielfältiger Studien, hauptsächlich aus dem angloamerikanischen Sprachraum vorgestellt, die insgesamt die Auswirkungen einer Sprachentwicklungsstörung auf alle Lebensbereiche beschreiben. Theoretische Modellvorstellungen, wie etwa der interaktionistische Ansatz BRUNERs (1987), das Modell der ‚negativen sozialen Spirale‘ (RICE 2003) oder die Theorie der ‚Erlernenen Hilflosigkeit‘ (SELIGMAN 1999) werden in diesem Kapitel vorgestellt, um zu erklären, weshalb die Selbstkonzeptentwicklung

bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen den dargestellten Verlauf nehmen kann. Kapitel 4.2.8 besteht aus einer Übersicht über Studien zu den Themen der vorangegangenen Abschnitte.

4.1 Exemplarische Darstellung einer Sprachstörung: Die Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)

Bei der SSES handelt es sich um eine der häufigsten Entwicklungsstörungen (DANNENBAUER 2009b, 105). Bei der Diskussion des Störungsbildes, besonders der Ursachen und des Aspektes ‚Früherkennung‘, werden für das weitere Kapitel wichtige Themen deutlich, beispielsweise wie sich bereits in der frühkindlichen Entwicklung die einleitend genannten Probleme begründen.

4.1.1 Definition und Merkmale

Auf eine Abgrenzung nach ‚außen‘, also gegenüber anderen Sprachstörungen, weist das Adjektiv ‚spezifisch‘ hin, in der Bedeutung ‚von eigener Art‘. Damit wird ausgedrückt, dass die SSES primär vorliegt und nicht als sekundäre Erscheinung anderer Umstände auftritt. Nach ‚innen‘ lässt sich die SSES ganz allgemein mit DANNENBAUER charakterisieren: *„In jedem Fall ist zunächst gemeint, dass die zu Grunde liegenden Bedingungen der Pathogenese primär in den Systemen der Verarbeitung und Repräsentation sprachlicher Information zu suchen ist“* (DANNENBAUER 2001,103).

Diese Form einer Abgrenzung nach außen und einer Charakteristik nach innen findet sich auch bei GRIMM (2003). Um eine spezifische Umschreibung zu erreichen, führt sie einige gleichzeitig auftretende Beeinträchtigungen auf, die als Ausschlusskriterium zur Diagnose einer SSES gelten sollen (vgl. GRIMM 2003, 122):

- Sensorische Schädigung (z. B. Hörbehinderung, Blindheit),
- Schwerwiegende neurologische Schädigungen,
- Emotionale Schädigungen,
- Autismus,
- Fehlbildungen oder Lähmungen der Sprechwerkzeuge,
- Geistige Behinderung.

DANNENBAUER (2009a) fügt neben diesen Punkten noch „sozioaffektive Auffälligkeiten“ als Ausschlusskriterium hinzu (DANNENBAUER 2009a, 50).

Zur Charakteristik der SSES nach innen nennt DANNENBAUER (2009a) folgende Aspekte (vgl. DANNENBAUER 2009a, 51ff):

- Aussprache und Lexikon:
 - Verzögerter Sprachbeginn,
 - langsamere Zunahme des Wortschatzes,
 - häufiges Ausbleiben des ‚Wortschatzspurtes‘ zwischen 18 und 24 Monaten,
 - eingeschränktes Lautrepertoire,
 - schwere Verständlichkeit,
 - Wortfindungsstörungen durch Zugriffsprobleme auf das lexikalische Wissen oder dessen fehlerhafte Abspeicherung und/oder Vernetzung.
- Grammatik und Sprachverständnis:
 - Erwerb grammatischer Formen und Regeln ist gestört – Grammatische Entwicklungsstörung. Ein Leitsymptom und neben den Ausspracheschwierigkeiten eines der am deutlichsten wahrnehmbaren Merkmale der SSES.
 - Neben den Einschränkungen bei der Sprachproduktion (expressive Störungen) auch Einschränkungen des Sprachverständnisses (rezeptive Störungen). Meist kommt beides vor, in unterschiedlichen und im Laufe der Entwicklung wechselnden Anteilen.
- Erzählstruktur und Schriftsprache:
 - Schwierigkeiten bei der Entwicklung narrativer Strukturen bedeuten Einschränkungen, Zusammenhänge einem Gegenüber geordnet und für diesen nachvollziehbar wiederzugeben.
 - Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, u. a. bedingt durch phonologische Verarbeitungsstörungen.

GRIMM (2003) fasst die Charakteristik der SSES in fünf Punkten zusammen (vgl. GRIMM 2003, 122):

- Verspäteter Sprachbeginn,
- verlangsamter Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung,
- das Sprachverständnis ist besser ausgeprägt als die Sprachproduktion,

- formale Merkmale (Syntax/Morphologie) sind stärker gestört als Semantik/Pragmatik,
- die nonverbale Testintelligenz liegt im Normalbereich.

Diese Charakteristik und auch die Abgrenzung nach außen bildet im Großen und Ganzen einen anerkannten Kanon, der für die Erforschung dieser Störung weitgehend akzeptiert wird (vgl. DANNENBAUER 2009a, GRIMM 2003, NUßBECK 2007, RICE 2007). Es soll also möglichst eine ‚reine‘ Sprachstörung beschrieben werden. Aber schon DANNENBAUER (2009b) zielt mit seiner Frage „*Wie spezifisch sind spezifische Sprachentwicklungsstörungen?*“ darauf, inwieweit eine solche Umschreibung möglich ist, oder ob – wie er es nennt - ‚kumulative Sekundärverzerrungen‘ auftreten, die dies verhindern (DANNENBAUER 2009b, 106). Er meint damit Hinweise auf zunehmende Risiken und Lebenserschwernisse der betroffenen Kinder, die mit einer SSES einhergehen und weiterer Gegenstand dieses Kapitels sind. Auch NUßBECK (2007) ist der Ansicht, dass es „*streng genommen*“ diese Spezifität nicht gibt und benennt als Beispiele einige Sekundärbeeinträchtigungen, wie z. B. Auffälligkeiten in der visuellen Perzeption, der motorischen Koordination und der Aufmerksamkeitsspanne (NUßBECK 2007, 96). Die Charakterisierung bedeutet daher nicht, dass es bis heute gelungen wäre, die SSES inhaltlich zu erfassen. Es ist auch die Frage, ob dies angesichts der vorgefundenen Heterogenität überhaupt möglich ist, wie DANNENBAUER (2009a) feststellt. Letztlich handele es sich um eine Definition per Exklusion (DANNENBAUER 2009a, 50). Die Einheitlichkeit des Namens SSES bedeutet also nicht, dass es nicht innerhalb der Gruppe der betroffenen Kinder, bei denen SSES diagnostiziert wird, eine Vielzahl von Varianten, Kombinationsmöglichkeiten und Ausprägungen der einzelnen Merkmale gibt. In der Praxis muss daher jedes Kind individuell diagnostiziert werden. Die Beschreibung des Phänomens SSES orientiert sich an den o. g. Merkmalen, von denen die - trotz allem heterogene - Gruppe ‚zusammen gehalten‘ wird (vgl. GRIMM 2003, 124).

Angaben über die Häufigkeit bewegen sich ungefähr im gleichen Rahmen. GRIMM (2003, 129) nennt 6 – 8 %, bzw. 6 – 10% aller Kinder als von einer SSES betroffen. Bei RICE (2007, 413) sind es 7%. Auch NUßBECK (2007, 9) und DANNENBAUER (2009a, 50) geben diese Prävalenzrate an. Es handelt sich also um eine zahlenmäßig sehr häufige Entwicklungsstörung bei Kindern, wobei Jungen im Verhältnis zu

Mädchen sehr viel häufiger diagnostiziert werden, etwa im Verhältnis 3:1, wie mehrere Autoren feststellen (vgl. bei NUßBECK 2007, 99). Auf alle Formen von Sprachentwicklungsstörungen bezogen sagen NOTERDAEME und AMOROSA (1998) sowie NOTERDAEME, MINOW und AMOROSA (1999), dass 9 -15% der Kinder an einer „bedeutsamen, behandlungsbedürftigen“ Form leiden (NOTERDAEME & AMOROSA 1998, 931; NOTERDAEME et al. 1999, 142).

Die inhaltlichen Bestimmungen lassen sich folgendermaßen näher ausführen: Kinder, bei denen später die Diagnose SSES gestellt wird, sind gewöhnlich ‚late talker‘, d. h. sie verfügen im Alter von 24 Monaten noch nicht über einen Wortschatz von 50 Wörtern und es finden sich noch keine Mehrwortäußerungen (Zweiwortsätze). Dies trifft – laut DANNENBAUER – auf etwa 15% der Kinder zu (DANNENBAUER 2009a, 50). Laut GRIMMs (2003) eigenen Untersuchungen sind es 14 – 19 %. Für Untersuchungen aus dem Ausland gibt sie eine Spanne von 13 – 20% an. Die Sprachentwicklung ist nach deren verspätetem Einsetzen auch insgesamt in ihrem Entwicklungstempo verlangsamt, sodass sich der Abstand zu Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen zunehmend vergrößert. Es besteht die Möglichkeit, dass die Entwicklung zu einem frühen Zeitpunkt in einem oder mehreren Bereichen der Sprachentwicklung stagniert (Plateaubildung), während sich andere Teilbereiche weiter entwickeln. Hat die Sprachentwicklung dann mit Verzögerung begonnen, kann man nicht davon ausgehen, dass die Kinder mit SSES eine verzögerte, aber grundsätzlich analog der Normalentwicklung verlaufende Entwicklungsrichtung einschlagen, sondern dass vielmehr Besonderheiten zu beobachten sind, die in der Entwicklung von Kindern ohne Sprachentwicklungsstörung nicht vorkommen. GRIMM (2003) sieht eine qualitativ eigenständige Entwicklung und verdeutlicht dies am ‚Wortordnungsproblem‘, d. h. speziellen Problemen mit der Syntax, die sie als bedeutsames Kriterium für die Diagnostik von SSES ansieht (GRIMM 2003, 138). Mit DANNENBAUER (2009a) lässt sich differenzierend ergänzen: Kaum jemand wird eine einfach verlangsamte Entwicklung analog der Normalentwicklung vertreten, jedoch sind in frühen Stadien eher Entsprechungen zu Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen zu finden, während mit der weiteren Entwicklung, d. h. je mehr die Kinder komplexere Mitteilungen sprachlich realisieren wollen, die Unterschiede deutlicher werden. Insgesamt verweist DANNENBAUER (2009a) darauf, dass grammatikalisch ‚unmögliche‘ Strukturen gar nicht so häufig vorkommen, was er mit dem Hinweis verbindet, den Faktor ‚Kompensation‘ nicht zu vernachlässigen, d. h. dass sich die Kinder die

notwendigen Informationen trotz ihrer Defizite im Verarbeitungsprozess im Zuge der zwischenmenschlichen Kommunikation, „*unter dem Druck der sozialen Lebensnotwendigkeit*“ auf anderem Wege aneignen, wobei die Art und Weise dieser Prozesse noch zu erforschen sei (DANNENBAUER 2009a, 66). Ein besseres Sprachverständnis im Vergleich zur Sprachproduktion zu haben beschreibt nur ein relatives Verhältnis, denn auch das Sprachverständnis ist beeinträchtigt. Im Allgemeinen bleibt der Abstand zur Sprachproduktion auch im Prozess der Entwicklung weitgehend gleich (GRIMM 2003, 132). Es ist nur nicht immer so leicht offensichtlich, wie NUßBECK (2007) ergänzt, da gerade mit zunehmendem Alter die Kinder über ihr Situationsverständnis diese Schwäche nach außen kompensieren können (NUßBECK 2007, 97). Die betroffenen Kinder zeigen deutliche Defizite bei der Repräsentation selbst einfacher Texte, die nur bruchstückhaft wiedergegeben werden können. Außerdem eine Anzahl morphologischer Defizite (Subjekt-Verb-Kongruenz, korrekte Artikel und Präpositionen, sowie korrekte Flexionen und Pluralbildungen). Insgesamt stehen morphologische und syntaktische Defizite deutlich im Vordergrund, weniger Semantik und Pragmatik (sprachliches Regelinventar ist eingeschränkt), wobei hier, wie oben, das Verhältnis ein relatives ist (vgl. NUßBECK 2007, 97). Das bei GRIMM (2003, 122) und DANNENBAUER (2009a, 50) genannte Ausschlusskriterium einer generellen mentalen Retardierung, bzw. umgekehrt die Forderung nach einer nonverbalen Testintelligenz im Normalbereich wird von RICE (2007) detaillierter gefasst. Demnach soll das Kind mindestens einen nonverbalen IQ von 85 aufweisen, wobei einige Studien auch das Spektrum zwischen 70 und 85 als ausreichend akzeptieren, um eine SSES zu bezeichnen, was RICE (2007) selbst allerdings ablehnt. Sie befürchtet, dass dadurch eine zu große Heterogenität in der von SSES betroffenen Gruppe entsteht, was auf Kosten der Spezifität des umschriebenen Störungsbildes geht (vgl. RICE 2007, 413). Die Forderung nach einer nonverbalen Testintelligenz im Normbereich suggeriert, dass keinerlei kognitive Einschränkungen vorliegen. NUßBECK (2007) kritisiert eine solche Forderung als kurzschlüssig, da – gleich, was nicht sprachgebundene Tests ergeben - ein großer Teil der allgemeinen Intelligenz sprachgebunden sei. Darüber hinaus ließe sich eine nennenswerte Diskrepanz zwischen Sprache und kognitiver Leistung nur im mittleren Intelligenzbereich feststellen. Das benachteilige kognitiv schwächere Kinder (NUßBECK 2007, 97). DANNENBAUER (2009a) gibt als eine realistische Einschätzung hinsichtlich der seitens der Definition verlangten Testintelligenz im Normbereich zu bedenken:

„Zwar soll bei SSES per Definition eine nonverbale Testintelligenz in der Normalitätsbreite vorliegen, und diese Kinder gibt es tatsächlich. Aber die Forscher tun sich nicht leicht, sie zu finden: In vielen Untersuchungen kann man sehen, dass die meisten Kinder eher am unteren Rand dieses Bereiches liegen“ (DANNENBAUER 2009a, 70).

4.1.2 Ursachen

Die Erklärungsansätze für die Ursachen von SSES lassen sich auch mit DANNENBAUER (2009a, 68) einteilen in linguistisch orientierte und solche, die er psychologisch orientierte nennt. NUßBECK (2007) benennt dies als sprachspezifische Grundlage der Störung oder generelle Störung, welche in Folge sprachspezifische Probleme mit sich bringt (NUßBECK 2007, 99). Ein linguistisch orientierter, oder sprachspezifischer Erklärungsansatz betont eine von anderen Entwicklungsbereichen weitgehend unabhängig verlaufende sprachliche Entwicklung. Bei diesem von universalgrammatischen Prinzipien gesteuerten Aufbau grammatischer Wissensstrukturen sind gewisse Weichenstellungen falsch oder einzelne Komponenten fehlen. Es handelt sich um ein Kompetenzproblem menschlicher Sprachfähigkeit (DANNENBAUER 2009a, 68). Demgegenüber betonen andere Erklärungsansätze eine allgemeine Beeinträchtigung der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, oder – wie oben dargestellt, der Informationsverarbeitung. Im Verständnis dieser Ansätze handelt sich dann bei der Ursache der SSES um ein Performanzproblem (DANNENBAUER 2009a, 68).

Auf der Suche nach den Ursachen für eine SSES lassen sich mit DANNENBAUER (2009a) und GRIMM (2003) drei Richtungen der Erklärungsansätze unterscheiden (DANNENBAUER 2009a, 69ff.; GRIMM 2003, 141ff.):

1. Ursachen im äußeren Bereich der Umweltsprache,
2. Ursachen im genetischen und neurobiologischen Bereich,
3. Ursachen im perzeptuellen und kognitiven Bereich.

Zu 1.) Sucht man eine Ursache im Bereich der Umweltsprache, richtet sich der Blick auf den Zusammenhang von mütterlichem Sprachstil und kindlicher Sprachentwicklung. Untersuchungen brachten keinen Nachweis, dass Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen nachteiligere Sprachlehrstrategien anwenden, als Mütter gegenüber jüngeren Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen (GRIMM 2003, 145). Es gibt demnach keine kausale Verknüpfung zwischen mangelhaftem Sprachangebot der Mütter und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Aber: Es ist den-

noch sicher, dass Spracherwerb in einem interaktiven Kontext stattfindet. Ein Erklärungsversuch ist, dass die Mütter sich zwar an die reduzierte Sprachproduktion ihrer Kinder anpassen, aber auch insgesamt auf die kognitiven Fähigkeiten, Interaktionsfähigkeiten und Weltwissen ‚übergeneralisieren‘, d. h. die Kinder insgesamt ‚unter Niveau‘ ansprechen und behandeln. Nach GRIMM (2003) kann genau diese entwicklungsunangemessene Ansprache mit ein Grund für die kumulativen Entwicklungsprobleme mit fortschreitendem Alter sein (GRIMM 2003, 170).

Zu 2.) Zur Frage nach den biologischen Ursachen stellt GRIMM (2003) fest: *„Es gibt keine Untersuchung, die eine strukturelle Läsion im Gehirn nachweisen konnte“* (GRIMM 2003, 165). DANNENBAUER (2009a) verweist mit der Weiterentwicklung bildgebender Verfahren auf Hinweise im Bereich ‚neuroanatomischer Besonderheiten‘ (DANNENBAUER 2009a, 73). Forschungsergebnisse hierzu sind nicht eindeutig. Es gibt Familien, bei denen eine genetische Disposition gegeben zu sein scheint, andererseits ist dies bei vielen Kindern mit SSES nicht der Fall. Ergebnisse aus der Forschung mit ein- und zweieiigen Zwillingen scheinen wiederum einen genetischen Einfluss zu bestätigen, ebenso wie die größere Häufigkeit bei Jungen als bei Mädchen. Hinsichtlich der Ätiologie sind die neurobiologischen und genetischen Einflüsse noch lange nicht geklärt (DANNENBAUER 2009a, 74). So bleibt zu erforschen, wie hoch der Einflussfaktor ist, ob diese Einflüsse in jedem Fall gegeben sind oder etwa nur bei Subgruppen. Als Konsens kann bisher gelten, dass die genetische Basis nicht hinreichend zur Ausbildung einer SSES ist. Es müssen weitere Faktoren hinzukommen (DANNENBAUER 2009a, 72; NUßBECK 2007, 100).

Zu 3.) Wenn auch eine geistige Behinderung die Diagnose einer SSES ausschließt und auch per definitionem bei SSES die non-verbale Testintelligenz im Normbereich liegt, ist dennoch die Frage, ob nicht spezielle kognitive Defizite ausgemacht werden können, die für eine SSES ursächlich (mit-)verantwortlich sein können. DANNENBAUER (2009a) pointiert dies dahin gehend, dass nicht die Frage sei, *„ob bei Kindern mit SSES kognitive Schwächen vorliegen, sondern welcher Art diese sind“* (DANNENBAUER 2009a, 71; Hervorh. i. Orig.). Ein Schwerpunkt der inhaltlichen Bestimmung der SSES geht dahin, Defizite in der Informationsverarbeitung hervorzuheben. (vgl. DANNENBAUER 2009a, 69; GRIMM 2003, 154; NUßBECK 2007, 102):

- Bezüglich auditivem Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis: Es konnte nachgewiesen werden, dass bei Kindern mit SSES Minderleistungen bei der Speicherung phonologischer Einheiten auftreten. Dies kann sowohl an der begrenzten Kapazität des phonologischen Speichers liegen als auch an der fehlerhaften Funktion z. B. unvollständiger oder fehlerhafter Speicherung (DANNENBAUER 2009a, 69) Dies kann an der Entstehung von SSES beteiligt sein, wobei diese Minderleistung nicht unbedingt als Ursache, sondern auch als Folge der SSS interpretiert werden kann (NUßBECK 2007, 103).
- Bezüglich Verarbeitungsgeschwindigkeit: Nachgewiesene schwächere Leistungen in der Geschwindigkeit der Verarbeitung, können dazu führen, dass die phonologische Repräsentation der dargebotenen Reize fehlerhaft erfolgt. Besonders dann, wenn die Reize schnell dargeboten werden, ist die auditive Diskrimination und Identifikation einzelner Reize erschwert (vgl. DANNENBAUER 2009a, 69; SZAGUN 2007, 200).
- Bezüglich der Verarbeitungsstrategie (einzelheitlich vs. ganzheitlich) : Bedingt durch die beiden anderen Faktoren, z. B. ein defizitäres Kurzzeitgedächtnis, kommt es zu einer speziellen defizitären Art in der Sprachverarbeitung, insofern, als dass nur einzelne Wörter oder Wortverbindungen aufgenommen werden (einzelheitliche statt ganzheitliche Sprachverarbeitungsstrategie). Dadurch steht für die Analyse der Sprachstruktur eine geringere und ausschnittshafte ‚Ausgangsmasse‘ zur Verfügung, was im Ergebnis die Fehler produziert. Begleitend kommt hinzu: Zur verlangsamten Integration neuer Informationen kommt eine verlangsamte repräsentationale Flexibilität zur Reorganisation vorhandener Strukturen (GRIMM 2003, 159). NUßBECK (2007) sieht darin einen Grund für das verhältnismäßig rigide Festhalten an einmal gebildeten Mustern (NUßBECK 2007, 103).
- Bezüglich der prosodischen Information: Einige bei NUßBECK (2007, 104) und GRIMM (2003, 161) genannte Untersuchungen legen den Schluss nahe, dass Kinder mit SSES nicht in der Lage sind, prosodische Informationen in gleicher Weise wie andere Kinder zu nutzen. Wenn man bedenkt, dass die Erkenntnis prosodischer Informationen als Einstieg in die Aufgabe des Spracherwerbs angesehen werden kann, dann kann eine Beeinträchtigung dieser Fähigkeit, z. B. durch Schwächen im phonologischen Kurzzeitgedächtnis, ein kausaler Faktor für gestörten Spracherwerb sein (GRIMM 2003, 162).

Die Ursache der SSES ist bis heute weitgehend ungeklärt (NUßBECK 2007, 99), wenn auch ein rein linguistischer Erklärungsansatz der Komplexität der Störung wohl nicht gerecht wird, wie DANNENBAUER feststellt (2009a, 68). Als Forschungskonsens formuliert GRIMM (2003): Zu speziellen Teilgruppen der SSES gibt es spezielle Ursachen. Die einheitliche Erklärung für alle Ausprägungen gibt es nicht. Es werden verschiedene Ursachen angenommen, aber sicher ist eine biologische Wurzel (GRIMM 2003, 142). Auch nach NUßBECK (2007) kann nicht von einzelnen Verursachungsfaktoren gesprochen werden, sondern bedingend ist das komplexe Zusammenwirken innerer und äußerer Faktoren (NUßBECK 2007, 100). Die Suche nach den Ursachen ist noch lange nicht abgeschlossen und erbringt weiterhin eine Vielfalt an Erklärungsversuchen. Dass noch keine einheitliche Erklärung gefunden wurde, kann zwei Ursachen haben: Erstens, dass es, wie GRIMM (2003) oben schon feststellte, innerhalb der SSES verschiedene Subgruppen gibt (NUßBECK 2007, 105); zweitens kann es auch bedeuten, dass es die eine Ursache nicht gibt, sondern dass die unterschiedlichen Erklärungsansätze in jeweils unterschiedlichen Gewichtungen ursächlich sind, d. h. verschiedene Störungen rufen das gleiche Störungsbild hervor, welches dann als SSES umschrieben wird.

4.1.3 Früherkennung

Es stellt sich die Frage, ab wann eine SSES erkannt werden und von einer allgemeinen langsameren Sprachentwicklung unterschieden werden kann. Diese Frage ist nicht ohne Bedeutung für das hier behandelte Thema der Selbstkonzeptentwicklung. Das hätte Auswirkungen auf die Prävention psychosozialer Folgen, denn wenn diese Kinder früh erkannt würden, könnte nicht nur rasch eine sprachtherapeutische Behandlung einsetzen, sondern beispielsweise über Elternschulung und evtl. persönlichkeitsbildende Förderprogramme frühzeitig ein Gegengewicht zu den zu erwartenden psychosozialen Folgen gebildet werden. Gerade angesichts der psychosozialen Folgen ist die SSES auch eine pädagogische Aufgabe (vgl. DANNENBAUER 2004, 2009b), die naturgemäß erst mit dem Bekanntwerden der SSES einsetzen kann und beinhaltet *„vorbeugend und steuernd in den Entwicklungsgang betroffener Kinder einzugreifen, um die Entstehung einer kumulativen Sekundärverzerrung des Symptombildes und deren Folgen zu verhindern oder abzumildern“* (DANNENBAUER 2009b, 105).

Wenn man auch davon ausgehen muss, dass Eltern ahnen, dass mit der Entwicklung ihres Kindes etwas nicht stimmt (und gerade diese Ungewissheit eine besondere Belastung begründet, wie weiter unten gezeigt wird), so ist in diesem Zusammenhang die Bemerkung von RICE (2007) erwähnenswert, dass bei einer epidemiologischen Studie nur 29% der Eltern von Kindern, die hierbei als in ihrer Sprachentwicklung verzögert oder gestört diagnostiziert wurden, angaben, hiervon bereits gewusst zu haben. Das bedeutet, dass bei über 70% der Kinder in diesem Alter die fachliche Diagnostik noch nicht stattgefunden und eine Therapie, die auch die Prävention psychosozialer Folgen beinhaltet, nicht eingesetzt hat. Das Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung lag zwischen 5 und 6 Jahren („*during their kindergarten year of school*“). Ohne die amerikanischen Gegebenheiten im Einzelnen zu kennen, ist es zunächst einmal ein bemerkenswert hohes Alter (RICE 2007, 414), in dem die Eltern noch keine ‚offizielle‘ Diagnose hatten. VON SUCHODOLETZ (2008) berichtet von Untersuchungen, die bereits bei Säuglingen ansetzen und zum Ziel haben, Voraussagen über eine später sich entwickelnde Sprachentwicklungsstörung zu machen. Hierfür wurden die Strukturen der Schreimelodie und der Lallmonologe untersucht, oder die Fähigkeit, schnelle Folgen akustischer Signale zu erkennen, als diagnostisches Kriterium herangezogen. Im Ergebnis gibt es aber für dieses Alter kein Verfahren, welches entsprechende Voraussagen zuließe, oder auch nur über ein experimentelles Stadium hinweggekommen wäre (VON SUCHODOLETZ 2008, 53). Es muss demnach bei der Früherkennung zu einem späteren Zeitpunkt angesetzt werden.

Wie bereits erwähnt gehören die später mit SSES diagnostizierten Kinder zum Kreis der late talker, was ungefähr auf 13 -20% (GRIMM 2003, 128), bzw. 15% (DANNENBAUER 2009a, 50) zutrifft. Die late talker werden beschrieben als Kinder, die mit 24 Monaten noch nicht über einen Wortschatz von 50 Wörtern verfügen, was in der Normalentwicklung ca. mit 18 Monaten der Fall ist (GRIMM 2003, 39). Ebenso beherrschen sie noch keine einfachen Wortkombinationen, wie etwa Zweiwortsätze.

Der Wortschatz wird gewöhnlich mittels Elternfragebögen erhoben. Es handelt sich dabei nicht um ein Diagnostikinstrument zur Feststellung einer SSES, sondern um ein Screening zur Erkennung von Kindern mit einem erhöhten Risiko. VON SUCHODOLETZ und SACHSE (2010) diskutieren mehrere Verfahren zur Erhebung der Sprachentwicklung zweijähriger Kinder und einer ihrer Hauptkritikpunkte ist weniger

die Zuverlässigkeit, sondern die Länge bzw. die Praktikabilität im Alltag. Sie konstruieren einen eigenen, sehr viel kürzeren Fragebogen, SBE-2-KT (VON SUCHODOLETZ & SACHSE 2010), bestehend aus 57 Wortabfragen und einer Grammatikfrage: „Benutzt ihr Kind schon Wortverbindungen von zwei und mehr Wörtern?“ Der SBE-2-KT kann zum Zeitpunkt und im Rahmen der U7 (21. -24. Lebensmonat) als Screeningverfahren zur Erkennung der late talker eingesetzt werden.

Ein Umstand, auf den VON SUCHODOLETZ und SACHSE selbst hinweisen, ist zu beachten, nämlich dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass in der Gruppe der mit dem SBE-2-KT als Risikokinder erfassten Kinder gewissermaßen automatisch auch alle SSES Kinder enthalten sind. Denn alles, was sich in der Ausprägung des Störungsbildes nicht in der Wortschatzproduktion niederschlägt, wird nicht erfasst. Stellt sich die Ausprägung der Störung hauptsächlich als grammatische Entwicklungsstörung dar, so kann die Wortschatzproduktion im Alter von 24 Monaten durchaus unauffällig sein (vgl. VON SUCHODOLETZ & SACHSE 2010, 8), weshalb die Autoren eine erneute Überprüfung im Rahmen der seit 01.07.2008 eingeführten U7a (34. – 36. Monat) für wünschenswert halten, für die mit dem SBE-3-KT (VON SUCHODOLETZ, KADEMANN & TIPPELT 2010) ein um Grammatikitems erweiterter Test konstruiert wurde. Mit letzterem Test können auch Kinder erfasst werden, die mit zwei Jahren diagnostisch nicht erfasst wurden. Auch die mit dem Screening-Verfahren als late talker erfassten Kinder bedürfen einer differenzierten Betrachtung, wie man aus folgenden Untersuchungen ersehen kann:

BUSCHMANN, JOOST und PIETZ (2009a; 2009b) berichten, dass aus einer Gruppe von 100, vordergründig ‚gesunden‘ late talkers, nur bei 61% der anfängliche Verdacht einer isolierten expressiven Sprachstörung aufrechterhalten werden konnte, während 17% zusätzlich eine rezep tive Sprachstörung aufwiesen. Bei 18% wurde eine allgemeine mentale Retardierung festgestellt, sowie bei 4% der Verdacht einer autistischen Störung (BUSCHMANN et al. 2009a, 408 und 2009b, 375). Nach GRIMM (2003, 129) holen bis zum dritten Lebensjahr etwa 50% der Kinder den Rückstand wieder auf, während bei der anderen Hälfte die Störung persistiert; BUSCHMANN et al. (2009a; 2009b) nennen hier 30-50% (2009a, 407; 2009b, 276). SACHSE und VON SUCHODOLETZ (2009) fanden bei ihrer Studie heraus, dass mit 24 Monaten als late talker identifizierte Kinder sich mit drei Jahren jeweils zu 33% als

‚unauffällig‘, ‚sprachlich schwach‘ und ‚sprachentwicklungsgestört‘ darstellten (SACHSE & VON SUCHODOLETZ 2009, 323).

Ein Anliegen dieser letztgenannten Studie war es angesichts von 33% bis 50% von Kindern, welche auch ohne Zutun den Rückstand wieder aufholen, diejenigen aus der Gesamtgruppe vorausszusagen, welche voraussichtlich persistierende Störungen entwickeln werden, um dann die Hilfe auch gezielt einsetzen zu können.

„Für den klinischen Alltag entscheidend ist die Frage, welche dieser Variablen darüber entscheiden, ob ein Kind eher der Kategorie der sprachlichen Spätstarter (Late Bloomers) zuzuordnen ist oder ob es sich um ein Kind mit einem Risiko für eine persistierende Störung der Sprachentwicklung handelt. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Diagnose einer Sprachentwicklungsstörung mit 3 Jahren umso wahrscheinlicher wird, je schlechter das Sprachverständnis des Kindes im Alter von 2 Jahren und je niedriger die Schulbildung der Mutter ist“ (SACHSE & VON SUCHODOLETZ 2009, 326).

Das größte Manko dieser Studie, welches in dem Zitat schon anklingt und auch von den Autoren selbst benannt wird, ist, dass es sich hierbei nur um Wahrscheinlichkeitsmodelle handelt, die keine Vorhersagen von Einzelfällen erlauben, was die Studie vielleicht eher für den akademischen, denn für den klinischen Alltag interessant macht und weitere Forschung zu diesen festgestellten Zusammenhängen erfordert. Die Quote der late talker, die mit 3 Jahren signifikant bessere Sprachleistungen erzielen, bis hin zu, dass sie zu diesem Zeitpunkt zum Kreis der ‚Unauffälligen‘ gezählt werden, lässt sich durch Förderprogramme, wie das Heidelberger Elterntraining signifikant verbessern (BUSCHMANN et al. 2009a und 2009b).

Eine etwas andere Position in dieser Diskussion nimmt SZAGUN ein (2006; 2007). Sie betont die großen individuellen Unterschiede beim Spracherwerb. Die 50-Wort-Grenze und ähnliche Angaben, zur Sprachentwicklung speziell bei GRIMM (2003), werden von ihr kritisiert als Konstruktion eines Normkindes, das es so gar nicht gibt. Vielmehr gibt es Unterschiede in der Sprachentwicklung von bis zu einem Jahr, ohne dass der Bereich der Normalentwicklung verlassen wird. Die 50-Wort-Grenze *„basiert auf der Setzung willkürlicher Kriterien für das, was vom Sprachstand Zweijähriger zu erwarten ist“* (SZAGUN 2007, 192). Genau genommen gebe es keine gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, was tatsächlich als Normalentwicklung bei Ein- bis Zweijährigen anzusehen sei, bzw. wo die Grenze zu einer Sprachentwicklungsverzögerung oder –störung zu ziehen ist (SZAGUN 2006, 236). Ebenso kritisiert

SZAGUN (2006) die Gleichsetzung von ‚late talker‘ mit ‚Risikokind‘, erstens aufgrund des Kriteriums der 50-Wort-Grenze und zweitens aufgrund der Tatsache, dass sich ein großer Teil mit 3 Jahren wieder unauffällig zeigt (SZAGUN 2006, 237). Wenn, wie SZAGUN (2007) schreibt, seit einigen Jahren unter Beteiligung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen verbreitet werde, *„dass bis zu 25% der deutschsprachigen Kinder im Vorschulalter spracherwerbsgestört sind“* (SZAGUN 2007, 189), dann sieht sie dies kritisch als *„epidemieartige Verbreitung von Spracherwerbsstörungen“* (SZAGUN 2007, 192). Hierin sieht sie auch kulturelle Gründe, insofern, als dass in heutiger Gesellschaft den sprachlichen Fertigkeiten größere Bedeutung zugemessen wird als früher (SZAGUN 2007, 191), bzw. von der anderen Seite gedacht, die Beunruhigung bei langsamerer Entwicklung heute früher eintritt. Gegen das Argument einer ‚modernen‘ gesteigerten Wahrnehmung spricht allerdings, dass KANTER schon 1964 aus der Durchsicht noch älterer Quellen schreibt: *„ Etwa 15-25% (die Zahlenangaben variieren stark) aller Schüler haben mit Sprachstörungen zu tun. Etwa 2-3% sind so stark behindert, daß ihre ‚Verkehrsfähigkeit‘ deutlich herabgesetzt ist“* (KANTER 1964, 38).

SZAGUN (2006) redet mit ihrer Kritik keinesfalls einer ‚Wait-and-See‘-Strategie (BUSCHMANN 2009b, 375) das Wort, sondern plädiert für eine individualisierte Sprachstandserhebung um dann im Einzelfall zu beurteilen, ob eine Intervention angezeigt ist oder nicht (SZAGUN 2006, 238). Die Früherkennung und –klassifikation Zweijähriger als ‚Risikokinder‘ verbindet SZAGUN (2006) mit einer Kritik, die wiederum eng mit der Selbstkonzeptentwicklung verbunden ist. Eine Klassifizierung eines zweijährigen Kindes als Risikokind ist ihrer Ansicht nach nicht nur wenig hilfreich, sondern geradezu kontraproduktiv, denn im Sinne einer self-fulfilling prophecy kann sich die Klassifizierung *„als eine Prophezeiung erweisen, die zur Wirklichkeit wird, dann nämlich, wenn Eltern ihre Kommunikationsmuster mit ihrem Kind verändern, weil sie annehmen, es mit einem Risikokind zu tun zu haben. Es ist hinreichend bekannt, dass die Kommunikation zwischen kleinen Kindern und Eltern schnell gestört werden kann, wenn Eltern die Mitteilung einer möglichen Kommunikationsstörung ihres Kindes erhalten“* (SZAGUN 2006, 238). Auch NUßBECK (2007, 106) weist auf diese Gefahr hin, die etwa darin besteht, dass Eltern ihre Sprache reduzieren und/oder überdeutlich sprechen und damit ihrem Kind eine letztlich weniger breite spracherwerbsrelevante Ausgangsbasis bieten. Zudem – und das ist im Zusammenhang der Selbstkonzepte bedeutsam – vermitteln sie ihre Sorge, übertragen Ängste

und zeigen über Korrigieren, dass sie mit der Sprache ihres Kindes nicht zufrieden sind. Hier kann die von SZAGUN (2006) befürchtete Kommunikationsstörung begründet liegen und gleichzeitig dem Kind als selbstkonzeptrelevante Information vermittelt werden, nicht ‚gut genug‘ zu sein, ohne daran etwas ändern zu können, wenn man an die zugrunde liegenden Verarbeitungsstörungen denkt. Dies geschieht just zu einem Zeitpunkt, der im vorigen Kapitel als ein entscheidender Punkt im Prozess der Konzeption von Selbstkonzepten beschrieben worden ist. BUSCHMANN et al.(2009a), die zwar eine frühe Diagnostik und Identifikation befürworten, können diese Kritik nachvollziehen und sehen eine frühe Klassifikation so lange als kritisch, wie nicht klar ist, welche Konsequenzen die Frühidentifikation nach sich zieht. Eine simple Klassifikation als Risikokind ist jedenfalls zu wenig, da eben dann die von SZAGUN (2006) und NUßBECK (2007) beschriebenen negativen Folgen eintreten können (BUSCHMANN et al. 2009a, 405).

4.2 Zur Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

4.2.1 Zur Problemstellung

Auf der Suche nach Studien und Erkenntnissen zu Schwierigkeiten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen neben der primären Sprachstörung, etwa in der sozialen Interaktion, lässt sich feststellen, dass neben sehr frühen Veröffentlichungen eine eher intensivere Zeit der Veröffentlichungen in Deutschland Ende der sechziger bis in die achtziger Jahre hinein stattfand, während danach die Veröffentlichungstätigkeit eher zurückgeht (vgl. ROMONATH 2000, 3; ROMONATH 2001, 155). Beispielhaft für frühe Arbeiten werden in diesem Abschnitt die von KANTER (1964), KNURA (1971a, 1971b) und GROHNFELDT (1975) vorgestellt. Viele Studien, die zur Argumentation – auch in aktuellen deutschsprachigen Veröffentlichungen - herangezogen werden, stammen aus den USA. Die meisten beziehen sich auf die Schule bzw. sind im schulischen Kontext erhoben worden. Für die amerikanischen Studien ist festzustellen, dass etwa ab den achtziger Jahren eine recht gleichmäßige Veröffentlichungstätigkeit beginnt und bis heute anhält (vgl. die im Zusammenhang dieses Kapitels angeführten Studien). Die Themenvielfalt reicht von Einzelproblemen bis zu Langzeitstudien, wie in den Kapiteln 4.2.5, 4.2.6 und 4.2.7 über outcome-Forschung gezeigt wird. Auf der Suche nach Erklärungen für diese unterschiedlich gehäufte Veröffentlichungstätigkeit lässt sich das Interesse in Deutschland ab Mitte der sechziger Jahre mit den gesellschaftlichen Veränderungen dieser Zeit - Stichwort ‚Studentenrevolte‘ -

erklären. In wissenschaftlichen Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, und/oder Sozialpsychologie geraten gesellschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten und – hemmnisse, gerade auch von Randgruppen, in den Fokus, ebenso wie Fragen nach Verwirklichung von Selbstbestimmung und Freiheit. Eine Erklärung für das beginnende und anhaltende Interesse in den USA könnte in der Einführung des ‚Public Law 94 – 142‘ liegen (‚Education Of All Handicapped Children Act‘ , welches die Grundlage der integrativen Beschulung in den USA darstellt und 1975 beschlossen und dann nach und nach umgesetzt wurde. Ab 1990 als PL 101-476 umfirmiert, erbrachte es nicht nur das griffigere Akronym ‚IDEA‘ (Individuals with Disabilities Education Act), sondern noch einmal eine erhöhte Dynamik hinsichtlich integrativer Beschulung (Forderung nach der am wenigsten einschränkenden Umgebung – Least Restrictive Environment). Dies führte dazu, dass heute die Mehrheit aller Schüler (nicht alle) mit Behinderungen wohnortnah und integrativ beschult werden (U.S. Office of Special Education Programs, o.J.). Die Hypothese, die hier allerdings nicht näher vertieft werden kann, könnte also lauten: In dem Maße, wie die Schüler mit Behinderungen in die nunmehr integrativen Schulen strömten, setzte sich auch die Forschung mit Aspekten deren Erlebens und des Sozialgefüges auseinander. Warum das Interesse in Deutschland wieder abflachte, darüber kann nur spekuliert werden. Einerseits kann es an einer Verschiebung des Forschungsinteresses liegen, so wie ROMONATH (2000) beispielsweise bezogen auf die marginale Behandlung der Problematik von Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen eine *„Verlagerung des Schwerpunktes sprachheilpädagogischer Theorie und Praxis auf frühe Intervention“* feststellt (ROMONATH 2000, 3), andererseits mag es vielleicht auch daran liegen, dass es im Gegensatz zur amerikanischen Entwicklung in einem etablierten und verzweigten Sonderschulwesen nicht in dem Maße zu den entsprechenden Konflikten bzw. Fragestellungen hinsichtlich des Sozialgefüges kam.

Ein weiterer Erklärungsansatz lässt sich mit DANNENBAUER (2004) gewinnen. Demnach handelt es sich bei der, auch mit ROMONATH (2000) festgestellten Hinwendung zu Methoden und Therapien in der Auseinandersetzung mit Sprachentwicklungsstörungen, um ein – auch im wissenschaftlichen Diskurs – Anerkennungs- und Durchsetzungsproblem der (*sprachheil-, heil-, allgemein-*) pädagogischen Sichtweise hierauf. Das bedeutet, dass es einer traditionell der Pädagogik zugeordneten wissenschaftlichen Disziplin nicht gelungen ist, ihr pädagogisches Expertentum hinreichend gegenüber Linguistik, Medizin und Psychologie darzustellen:

„Zwar fällt es der Pädagogik relativ leicht, sich als Leitwissenschaft bezüglich der Erziehung und Bildung sprachgestörter Kinder darzustellen, aber ihre Autorität im Kernbereich sprachpathologischer Probleme und Aufgaben wird keineswegs bereitwillig akzeptiert“ (DANNENBAUER 2004, 282).

Zum Einstieg sollen mit drei älteren Texten von später renommierten Autoren frühe Erklärungsansätze und Einsichten in die Thematik aufgezeigt werden. Daraus werden bis heute aktuelle Erklärungslinien dafür erkennbar, wie sich die Tatsache einer Sprachentwicklungsstörung auf die Persönlichkeit auswirken kann.

Im allerersten Heft der Zeitschrift ‚Heilpädagogische Forschung‘ widmet sich Gustav KANTER (1964) diesem Zusammenhang. Er stellt fest: *„In schwereren Fällen pflegen mit den Sprachstörungen, teils als Ursache, teils als Folge auch psychische Veränderungen einherzugehen, die bei den davon Betroffenen zu Besonderheiten in der Persönlichkeits- und Leistungsstruktur führen“* (KANTER 1964, 38). Das Bewusstsein für dieses *„Geflecht zwischen ‚primärem Defekt‘ und ‚sekundären Persönlichkeitsverformungen“* (KANTER 1964, 39) war seinerzeit so weit, dass man sich die Frage stellte, ob die Einrichtung spezieller Sprachheilklassen nicht nur eine bessere Förderung im sprachlichen Bereich für die Kinder mit sich bringen würde, sondern auch geeignet ist, sie aus ihrer Außenseiterstellung in den Normalschulen zu befreien (KANTER 1964, 40). In einer eigenen Untersuchung kommt KANTER (1964) zu dem auch für diese Untersuchung bedeutsamen und differenzierten Ergebnis, dass man nicht generell von einer sozialen Außenseiterrolle von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen sprechen kann. Im Gegenteil sind die Kinder, die ‚nur‘ durch ihre Sprachentwicklungsstörung auffallen, sogar in dieser Beziehung eher unauffällig. Es sind vielmehr die mit der primären Sprachstörung verbundenen Sekundärsymptome hinsichtlich Verhalten und Leistungsvermögen, die in ihrer individuellen Ausprägung ein zum Teil erhebliches Risiko für soziale Probleme begründen (KANTER 1964, 70).

KNURA (1971a, 1971b) referiert verschiedene Untersuchungen und Begründungen, die erklären, wie es zur Ausprägung der Sekundärsymptome kommen kann (Diese Thematik erschien ebenfalls in der allerersten Ausgabe einer Fachzeitschrift, hier ‚Sonderpädagogik‘). Dies beginnt bei der Kommunikation im Familienbereich und setzt sich fort bei der Ausdehnung des Erfahrungsfeldes auf den Umgang mit peers und den schulischen Bereich. Ganz klar erkannt wird von KNURA (1971b) auch die Auswirkung der gestörten sprachlichen Kommunikation auf das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein des Kindes (1971b, 122f). Bemerkenswert ist auch die Ein-

beziehung sozialpsychologischer Erkenntnisse von KNURA (1971b), die berücksichtigt, dass der Einfluss des Urteils signifikanter Anderer von großer Bedeutung für das Selbstbild des sprachgestörten Kindes ist. Mit einem Assoziationsverfahren deckte sie die unbewusste emotionale Färbung des Begriffs ‚Stotterer‘ bei angehenden Lehrern und Kindergärtnerinnen auf⁸. Das Ergebnis fasst sie selbst deutlich zusammen:

„Während hier das normale Schulkind eindeutig und mit Abstand vor allen anderen in unterschiedlicher Weise behinderten Kindern unbewußt die wohlwollendste emotionale Zuwendung der angehenden Berufspädagogen erfährt, rangiert das stotternde Kind weit von ihm entfernt zum Pol des Unangenehmen, wenig Anziehenden, insgesamt Unerfreulichen hin. Es teilt diese emotionale Ablehnung mit dem Hilfsschulkind und wird darin nur noch vom schwer erziehbaren, schwachsinnigen und verwahrlosten Kind übertroffen“ (KNURA 1971b, 126).

In einem Literaturüberblick stellt GROHNFELDT (1975) für die damalige Zeit als Forschungskonsens fest, dass übereinstimmend die Autoren die soziale Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (und Erwachsener) als erschwert ansehen. Eine Vielzahl der Autoren stellt dabei das Stottern als besonders markantes Störungsbild heraus. Über die konkreten Mechanismen, wie dies zu Auswirkungen auf die Persönlichkeit führt, besteht keine Einigkeit (GROHNFELDT 1975, 73). GROHNFELDT (1975) schlägt, von der Feststellung der sozialen Diskriminierung ausgehend, eine sozialpsychologische Erklärung vor. Unter Rückgriff auf die Kommunikationsmodelle WATZLAWICKs erklärt er die psychosozialen Probleme sprachbehinderter Menschen als Resultat der pathologischen Beziehung zu deren Umwelt. *„Dabei verstärken sich die emotionale Ablehnung, die als deviant erlebten Verhaltensmerkmale und unter Umständen sogar die Sprachbehinderung selbst im Sinne eines Regelkreises, in dessen Zentrum die soziale Desintegration Sprachbehinderter steht“* (GROHNFELDT 1975, 74). Während ein Erklärungsstrang den Fokus auf die Ermittlung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale sprachbehinderter Menschen legt, die sich in Beziehung zur Primärbehinderung entwickeln, geht GROHNFELDT (1975) konsequent einen interaktionistischen Erklärungsweg und formuliert: *„Damit sind die auftretenden Verhaltensmerkmale nicht als typische Persönlichkeitsvariablen Sprachbehinderter zu deuten, sondern als Einstellungen, die aus der Interaktion zwischen der Umwelt und dem Behinderten entstehen“* (GROHNFELDT 1975, 74). Im

⁸ Wenn hier und in der Folge an einigen Stellen das Beispiel der Stotterer im Zusammenhang und zur Verdeutlichung sozialpsychologischer Phänomene gewählt wird, dann im Wissen darum, dass Stottern und SSES nicht gleich gesetzt werden können.

weiteren Verlauf des Kapitels wird deutlich, dass beide Erklärungswege zu Ansätzen führen, welche psychosoziale Auffälligkeiten von Menschen mit Sprachentwicklungsstörungen erklären können und auch, dass sie sich teilweise überschneiden.

4.2.2 Sprachentwicklung und Bindungsentwicklung

Im Folgenden soll zunächst der grundlegende Dialog zwischen Eltern und Kind und seine Konsequenzen bei gestörter Kommunikation untersucht werden bzw. dessen Auswirkungen auf das Selbstkonzept - zwar noch kein Selbstkonzept im engen Sinne, allerdings wie bei Bindung gezeigt, ein für dieses grundlegend bedeutsamer Prozess. Im Kapitel 3.7.1 wurde Bindung als grundlegendes Element von Selbstkonzepten beschrieben. Hier geht es nun darum, dies auf den Komplex Sprachentwicklung bzw. Sprachentwicklungsstörung zu beziehen. Die Frage dieses Abschnitts ist daher: Wie hängen Sprachentwicklung und Bindung zusammen und wie wirken sich Sprachentwicklungsstörungen hierauf aus (oder umgekehrt: Wie wirken sich Bindungsstörungen auf die Sprachentwicklung aus)?

Zur Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis Sprache – Bindung – Selbstkonzept bietet die interaktionistische Sprachtheorie BRUNERs (1987) den theoretischen Hintergrund und Schlüssel, um die verschiedenen Aspekte in einem Zusammenhang sehen zu können.

In seiner Arbeit ‚Wie das Kind sprechen lernt‘ (BRUNER 1987) entwickelt er seinen Ansatz - anders als behavioristische, nativistische oder kognitivistische Spracherwerbtheorien - als ‚interaktionistisch‘ (vgl. zu den verschiedenen Ansätzen HEIDTMANN 1990a). Besonders deutlich wird der Unterschied zu anderen Ansätzen in BRUNERs (1987) Betrachtung der vorsprachlichen Kommunikation. Das Kind kann sich schon bevor es mit Lauten und Worten spricht verständigen. Diese Sicht ist damit verbunden, wie BRUNER (1987) sein Interesse für ‚Sprache‘ charakterisiert, nämlich, nicht „*stauend vor den Fragen der Grammatiker stehen zu bleiben*“ (BRUNER 1987, 102), sondern Sprache als etwas zu sehen, was innerhalb einer Beziehung stattfindet, um etwas zu erreichen, mitzuteilen usw..

Als Vorläufer für BRUNERs (1987) Interaktionismus lässt sich die Sprechakttheorie von AUSTIN (2002; zuerst 1962) ansehen, dessen Buchtitel „*How to do things with words*“ (AUSTIN 2002) bereits darauf hinweist, dass er hierin den Gebrauch der Sprache in den Mittelpunkt stellt. Was Sprache ist und was sie jeweils bedeutet muss

in dem Kontext gesehen werden, in dem sie jeweils stattfindet. Sprachliche Äußerungen sind Handlungen, denen aufseiten des Sprechers Ziele, Motive usw. zugrunde liegen, dazu Interpretationen des vorher Gesagten, die umgekehrt beim Angesprochenen Reaktionen auslösen werden. Um in diesem Prozess kompetent miteinander umzugehen, bedarf es der Sprachhandlungskompetenz und Sprachkompetenz, deren Entstehung BRUNERs (1987) Thema ist.

„Was Sprache auch immer sonst sein mag, sie ist ein systematisches Verfahren, mit anderen zu kommunizieren, fremdes und eigenes Verhalten zu beeinflussen, Aufmerksamkeit zu lenken und Realitäten zu schaffen, mit welchen wir nachher rechnen und umgehen, wie wir mit den ‚Tatsachen‘ der Natur umgehen“ (BRUNER 1987, 102).

Damit ist ausgesagt, dass diese Funktionen lange vor dem ‚eentlichen‘ Spracherwerb stattfinden, nämlich gewöhnlich in der frühen Mutter⁹-Kind-Beziehung, die mit dem Eintritt des Säuglings in die Welt beginnt, wo er in die Welt des menschlichen Handelns eintritt (BRUNER 1987, 20) und dessen Regeln kennen lernen muss. Dieses Zurechtfinden wird in einem wechselseitigen Interaktionsprozess aufgebaut. Die primäre Bezugsperson ist nicht passives Sprachvorbild, sondern aktiver Teil eines wechselseitigen Interpretationsprozesses. Dieses Interpretieren bezeichnet BRUNER (1987) auch als ‚Verhandeln‘ (BRUNER 1987, 31). Im Sinne der Wechselseitigkeit kann also auch bereits der Säugling ‚verhandeln‘.

ZOLLINGER (2008), ebenfalls eine Vertreterin des interaktionistischen Ansatzes, betont die besondere Bedeutung des Sprachverständnisses, die diesem innerhalb eines solchen Ansatzes zukommt. Dafür ist nicht nur das Wissen um die formalen Regeln der Sprache notwendig, sondern *„es erfordert zusätzlich bedeutende **kognitive Kompetenzen**, nämlich die Fähigkeit, die Realität, zu der der Sprecher Bezug nimmt, adäquat zu repräsentieren, um diese erste Repräsentation dann aufgrund der neuen Information zu verändern. **Sozial-kommunikative Kompetenzen** sind erforderlich, um die Absicht des Sprechers, welche nicht gezwungenermaßen mit der rein sprachlichen Formulierung seiner Äußerung übereinstimmen muss, zu identifizieren und kontextgemäß zu interpretieren“* (ZOLLINGER 2008, 75; Hervorhebung im Original). In dieser Hinsicht bildet das Sprachverständnis die ‚Brücke zwischen nonverbaler und verbaler Kommunikation‘ (ZOLLINGER 2008, 75).

⁹ ‚Mutter‘ wird hier stellvertretend für ‚primäre Bezugsperson‘ verwendet.

‚Identifizieren‘ – ‚Interpretieren‘ – ‚Verändern (ZOLINGER 2008) und ‚Verhandeln‘ (BRUNER 1987) – die Zuschreibung dieser Kompetenzen hängt auch mit einer veränderten Sicht des kleinen Kindes und bereits des Säuglings zusammen. Im interaktionistischen Ansatz ist das Kind bereits ab dem Zeitpunkt der Geburt zu aktiven und sozialen Interaktionen in der Lage. Es reagiert von Anfang an auf bestimmtes Verhalten und agiert kurz darauf sozial. Dabei passt sich die Mutter ebenso an die Entwicklung des Kindes an, anstatt, wie in anderen Ansätzen gedacht, dass die primäre Bezugsperson als Vorbild agiert und den Säugling zum Lernen durch Nachahmung anregt.

Es kann hier nicht auf alle erforschten Kompetenzen des Säuglings eingegangen werden, es kommen stetig neue Erkenntnisse dazu, die diese im interaktionistischen Ansatz vertretene Sicht des ‚kompetenten Säuglings‘ (GRIMM 2003, 23) stützen, auch in Einheit mit der Entwicklung neuer technischer Möglichkeiten, die zur Erforschung genutzt werden können (hierzu: GRIMM 2003, 23ff; SZAGUN 2006, 35ff.; SZAGUN 2007, 16ff; NUßBECK 2007, 15ff.).

Die Bedeutungen von Kommunikation und Sprache fallen dabei zusammen. BRUNER (1987) zeigt die ineinander verschränkte Entwicklung und den kontinuierlichen Prozess, der mit der frühesten Säuglingszeit beginnt und in dem die Funktionen der Sprache durch das Hinzutreten aktiver Lautäußerungen und später Wörter und Sätze zunehmend besser wahrgenommen werden können. Insofern kann BRUNER sagen:

„Die Sprache wächst nicht aus vorgängigem protophonologischem, protosyntaktischem, protosemantischem oder protopragmatischem Wissen heraus. Ihr Erwerb bedingt eine einzigartige Sensibilität für ein strukturiertes Klangsystem, für grammatische Zusammenhänge, für Bedeutungsverweise, für kommunikative Absichten usw. Diese Sensibilität entwickelt sich bereits beim Erfüllen nicht sprachlicher Aufgaben, wie wir sie beschrieben haben: Abläufe in der Umgebung vorhersehen, in Transaktionen mit anderen Menschen eintreten, mit fremder Hilfe Ziele erreichen usw. Diese Funktionen werden zunächst – zwar primitiv, aber doch in abstrakter Weise – anhand vorsprachlicher kommunikativer Mittel erfüllt“ (BRUNER 1987, 24).

Dies soll den Ansatz BRUNERs (1987) nur kurz umreißen (ausführlich bei BRUNER selbst 1987, oder eine längere Zusammenfassung bei HEIDTMANN 1990a). Es ist deutlich geworden, dass der frühen Mutter-Kind Beziehung eine zentrale Rolle zukommt und der Zusammenhang von Bindung und Sprache hergestellt ist.

Bevor dies inhaltlich weiter ausgeführt wird, sei noch auf zwei weitere Anschlussstellen von BRUNERs (1987) Theorie im Kontext dieser Arbeit verwiesen: Anthropologische und konstruktivistische Aspekte.

Sprache im Sinne BRUNERs (1987) stellt auch den Zusammenhang zwischen Mensch und Kultur her. BRUNER sieht den Menschen als ein Wesen, das einer Kultur bedarf. In der Sicht des ‚Mängelwesen‘ findet sich ein Anklang an die Anthropologie PORTMANNs (1956) und in der Betonung des anthropologischen Grundbedürfnisses nach Kultur ein Verweis auf die hier diskutierte Sicht PLESSNERs (1975, vgl. Kapitel 3.5). Die Kultur ist „*als Mittel zur Weltbewältigung*“ erschaffen, um einem Mangel abzuhelpen, der darin besteht, dass die genetische Ausstattung allein nicht ausreicht, sondern um zu ihrer Entfaltung zu gelangen der Kultur bedarf (BRUNER 1987, 17). Es bedarf etwas, „*was zwischen den Genen und der Kultur vermittelt und es möglich macht, daß letztere die Entfaltung der ersteren fördern kann*“ (BRUNER 1987, 16). Um nun die Verbindung zwischen Mensch und Kultur herzustellen, ist nach BRUNER (1987) Sprache das Medium. Dabei hat sie aus Sicht des Kindes nicht nur die Funktion der Deutung und Regulierung der Kultur, sondern sie ist, im Sinne eines interaktionistischen Verständnisses – auch das Medium, mithilfe dessen die Kultur, seitens der ‚Gesellschaft‘ in Person primärer Bezugspersonen (signifikanter Anderer) dem Kind nahegebracht wird. Es handelt sich um einen wechselseitigen Beeinflussungsprozess. Angesichts der Bemerkungen BRUNERs (1987) über die anthropologische Bedeutung der Sprache und ihrer in dieser Arbeit bereits erwähnten und noch weiter auszuführenden Bedeutung für Selbstkonzepte, soll im Lichte der interaktionistischen Sprachtheorie auch noch einmal auf die These aus Kapitel 3.5 über PLESSNER (1975) hingewiesen werden, wonach der Mensch anthropologisch gesehen Selbstkonzepte deshalb ausbildet, weil er es muss.

In einer weiteren Hinsicht besteht ein Anknüpfungspunkt zur Theorie BRUNERs, nämlich hinsichtlich eines konstruktivistischen Verständnisses von Wissen oder Erkenntnis. Die konstruktivistischen Vorgänge beim Entstehen von Erkenntnis lassen sich fördern und unterstützen. BRUNER (1981) hat an anderer Stelle (BRUNER 1981) in einer eigenen Lerntheorie der Förderung des ‚Entdeckenden Lernens‘ beschrieben, welches die Eigenaktivität des Lernenden in den Vordergrund stellt und der bloßen Wissensvermittlung vorzuziehen ist. Letzteres bliebe angesichts der übergroßen Fülle von vermittelbarem Wissen ohnehin erfolglos. Die Strategie dage-

gen besteht zusammengefasst darin, die Konstruktionsfähigkeit des Kindes/des Schülers anzuregen und zu fördern. Eine Schlüsselfunktion kommt dabei der von BRUNER (1981) so genannten „*Haltung des Entdeckenwollens*“ (BRUNER 1981, 17) zu, einer inneren Einstellung, die auch als Neugier bezeichnet werden kann und deren Verfolgung ein intrinsisches Motiv innewohnt und die ‚Belohnung‘ aus sich selbst heraus gewinnt, statt z. B. durch gute Schulnoten oder gar aus Angst vor Misserfolg und Bestrafung (BRUNER 1981, 21). BRUNER (1981) grenzt beide motivationalen Haltungen mit den Begriffen ‚episodischer Empirismus‘ (für letztere Motive) und ‚kumulativer Konstruktivismus‘ (für erstere) gegeneinander ab (vgl. BRUNER 1981, 19). Die zu entwickelnde Haltung, bei der sich das konstruktivistische Verständnis BRUNERs erkennen lässt, wird in folgendem Zitat deutlich: „*Damit jemand Ordnungen und Beziehungen in seiner Umwelt sucht und findet, muß er die Erwartung haben, daß etwas zu finden ist. Wenn ihn dann die Erwartung aktiviert hat, so muß er Such- und Findemethoden entwerfen*“ (BRUNER 1981, 18). Die Art und Weise, in welcher in den von den Lehrern im schulischen Kontext absichtsvoll didaktisch arrangierten Lernumwelten ‚Erkenntnis‘ gefördert und ermöglicht werden soll, folgt dabei prinzipiell dem Mechanismus, wie er in der Eltern/Mutter – Kind-Interaktion grundgelegt ist (BRUNER 1981, 23). Bedeutsam sind hierfür das, was BRUNER (1987) als ‚Formate‘ bezeichnet. Hierunter versteht er ein „*eingespieltes, standardisiertes Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem*“ (BRUNER 1987, 131), z. B. kleine Spielchen oder rituelle Interaktionen, die dem Kind einen überschaubaren und in seinen begrenzten Interaktionsmöglichkeiten verstehbaren Rahmen bieten, wo das nötige Wissen um z. B. den Zusammenhang zwischen Sprachäußerungen und Ereignissen nahegebracht werden kann. Es handelt sich sozusagen um ein ‚Hilfssystem‘ zum Spracherwerb (BRUNER 1987, 33). Hierin ist eine Erweiterung der nativistischen Sicht CHOMSKYs (vgl. CHOMSKYs Ansatz dargestellt bei BRUNER 1987 und HEIDTMANN 1990a) zu sehen, der davon ausgeht, dass dem Spracherwerb des Kindes eine angeborene Fähigkeit zugrunde liegt. Diese ist universell, d. h. sie erlaubt es, jedwede Struktur einer Sprache zu verstehen, deren allen eine universelle Grammatik gemeinsam ist. Diese Fähigkeit nennt CHOMSKY ‚*language acquisition device*‘ oder ‚LAD‘ (vgl. BRUNER 1987, 26). Gänzlich anders ist in beiden Ansätzen dabei die Rolle der Erwachsenen. Im nativistischen Ansatz CHOMSKYs kommt es den Erwachsenen zu, Modell zu sein, anhand

dessen die Kinder ihre angeborenen Fähigkeiten entfalten können. BRUNERs (1987) Ansatz ist ein interaktionistischer:

„Die sprachliche Entwicklung erfordert demnach zwei Menschen, die miteinander unterhandeln. Die Sprache tritt dem Kind nicht indifferent gegenüber; sie ist ein Mittel dafür, die Kommunikation effektiv zu machen. Wenn es so etwas wie eine angeborene Sprachlernfähigkeit (Chomsky's LAD) gibt, so besteht jedenfalls das darauf auftreffende Rohmaterial nicht einfach in einem Schwall gesprochener Sprache, sondern in einer äußerst interaktiven Situation“ (BRUNER 1987, 32).

Das oben genannte ‚Hilfssystem‘ als Weiterentwicklung von CHOMSKYs LAD nennt BRUNER (1987) ‚LASS‘: *„Wir könnten, wie bereits gesagt, von einem von Erwachsenen bereitgestellten ‚Unterstützungssystem für den Spracherwerb‘ (Language Acquisition Support System) sprechen“ (BRUNER 1987, 32).*

Wenn BRUNER (1987) in oben genanntem Zitat den interaktiven Prozess als gegenseitigen Interpretationsprozess erscheinen lässt, in welchem sich die ‚Wahrheit‘ oder Bedeutung von etwas als subjektive Konstruktion ergibt, dann ergibt sich eine Nähe zum Interaktionistischen Konstruktivismus, wie er von REICH (2001a; 2001b; 2004, vgl. Kapitel 2.0) vertreten wird. Besonders in BRUNERs (1987) oben angeführtem Verständnis des Erlernens von Kultur findet sich der Anspruch des Interaktionistischen Konstruktivismus wieder, den als zu subjektorientiert kritisierten Radikalen Konstruktivismus um kulturelle, soziale oder historische Dimensionen zu erweitern, vor deren Hintergrund die individuellen Konstruktionen geschehen. Mit BRUNER (1987) lässt sich erklären, wie in der besonderen Bedeutung der sozialen Interaktion, diese Dimensionen zum Bestandteil individueller Konstruktionen von Wirklichkeit werden können.

Wie eingangs erwähnt gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten, den Zusammenhang zwischen Bindung und sprachlicher Entwicklung näher zu charakterisieren. Die erste bezieht sich darauf, wie die Bindungsqualität sich unterschiedlich auf die sprachliche Entwicklung auswirken kann. Die zweite darauf, inwieweit eine vorliegende Sprachstörung die Bindungsqualität beeinflusst, was rückwirkend wieder die Sprachentwicklung beeinträchtigt und in der Folge die Selbstkonzeptentwicklung. Es lässt sich in der Praxis in vielen Fällen kaum rekonstruieren, welche Störung am Anfang stand und welche sich aus der anderen entwickelte, wie DIETER et al. (2005) zusammenfassend feststellen (DIETER et al. 2005, 177).

Um auf den ersten Aspekt einzugehen, so zeigen nach DIETER et al. (2005) einige Untersuchungen, dass sich die sprachliche Entwicklung hinsichtlich unterschiedlicher Bindungsstile und auch allgemein hinsichtlich ungünstiger Entwicklungseinflüsse als einigermaßen robustes Merkmal erweist (DIETER et al. 2005, 170), verstanden im Sinne eines breiten Korridors der Variabilität mütterlichen Bindungsverhaltens, das weitgehend ohne Einfluss auf die sprachliche Entwicklung bleibt, was natürlich nicht heißt, dass gravierende Abweichungen erheblichen Einfluss haben (DIETER et al. 2005, 173). Andererseits zeigen andere Untersuchungen einen Einfluss der Bindungsqualität auf die Wortschatzgröße. So greifen unsicher gebundene Kinder häufiger auf scheinbar bedeutungslose, von den Müttern als unverständliche Lautäußerungen klassifizierte Äußerungen zurück, als sicher gebundene Kinder. Deren Mütter geben im Protokoll einen größeren aktiven Wortschatz an. Ganz im Sinne des interaktionistischen Ansatzes interpretieren die Autoren dieses Ergebnis damit, dass eine Interaktion zunächst mit Unterstellungen hinsichtlich der Intentionen des Partners arbeitet. Das Verhandeln und der Abstimmungsprozess fällt in einer sicheren Bindungsbeziehung leichter als in einer unsicheren, sodass im Prozess der gemeinsamen Bedeutungszuschreibung die Interaktionspartner reibungsloser zu Ergebnissen kommen (DIETER et al. 2005, 173).

KORNTHEUER, LISSMANN und LOHAUS (2007) untersuchten den Einfluss der frühkindlichen Bindungserfahrungen auf die spätere Sprachentwicklung. In der Literatur fanden sie Hinweise darauf, dass sicher gebundene Kinder eine fortgeschrittenere Sprachentwicklung zeigten, kommunikativer waren und über mehr narrative Kompetenzen verfügten (KORNTHEUER et al. 2007, 181). Eine eigene Untersuchung der Autoren ließ ebenfalls entsprechende Zusammenhänge erkennen (KORNTHEUER et al. 2007, 186f). Eine Erklärung der Autoren hierfür ist, dass eine sichere Basis Ausgangspunkt für Entwicklungsfortschritte in allen Bereichen darstellt, eben auch des Spracherwerbs und der Sprachkompetenz (KORNTHEUER et al. 2007, 181). Für den Zusammenhang dieser Arbeit ist die Erkenntnis von KORNTHEUER et al. (2007) von Bedeutung, dass es nicht die frühkindlichen Interaktionserfahrungen allein sind, welche die spätere sprachliche Entwicklung beeinflussen, sondern deren Einbettung in den Kontext von Bindung (KORNTHEUER et al. 2007, 181). Allerdings legen KORNTHEUER et al. (2007) den Schwerpunkt auf die Ursache-Wirkungsbeziehung Bindung – Sprachentwicklung. Diese Betrachtung erscheint als zu einseitig. Hier soll vielmehr ausgehend von einer bestehenden bzw.

sich entwickelnden Sprachentwicklungsstörung, der Einfluss auf die Bindung als wechselseitigem Prozess betrachtet werden, der einen Einfluss auf das Selbstkonzept des Kindes hat. Die ‚einseitige‘ Betrachtung von KORNTHEUER et al. (2007) ist ein Aspekt dieser Wechselseitigkeit.

Die Beziehung sichere/unsichere Bindung – größerer/kleinerer Wortschatz bzw. größere/geringere Sprachkompetenz muss also nicht als Ursache und Wirkungsprozess verstanden werden, im Sinne des oben genannten ersten Aspekts (= von der Bindungsstörung zur sprachlichen Entwicklung), sondern die Klassifizierung als sichere/unsichere Bindung kann ihrerseits wiederum bereits auf bestehenden Interaktions- und Kommunikationsstörungen beruhen, womit auf den zweiten Aspekt übergeleitet werden soll.

Das Verhältnis Bindung zu Sprache stellt sich demnach so dar: Während sich ein direkter Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten und (pathologischer) sprachlicher Entwicklung nicht herstellen lässt, ist es umgekehrt so, dass frühe Interaktions- und Kommunikationserfahrungen einen Einfluss auf die Sprachentwicklung, die Bindungsentwicklung und letztlich auf die Ich-Entwicklung bzw. Selbstkonzeptentwicklung ausüben. Es mag viele andere Gründe für miss- oder gelingende Bindung geben, die in der Person der primären Bezugsperson oder des Kindes liegen können, und die diese als ‚Hypothek‘ in die Beziehung mitbringen, das letztliche Gefühl einer sicheren oder unsicheren Bindung, ist jedoch stets ein Resultat von Interaktionserfahrungen.

Kinder, die später eine Sprachentwicklungsstörung ausbilden, bringen oft bereits bei der Geburt Risikofaktoren mit, welche die Interaktion mit den Eltern belasten, seien es Hörbehinderungen oder im kognitiven Bereich angelegte Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen. Wenn zum Beispiel der Satz von GRIMM (2003) gilt „*Am Anfang steht die Prosodie*“ (2003, 23) und es – wie in Kapitel 4.2.4 beschrieben – zutrifft, dass die prosodische Wahrnehmung bei Kindern mit SSES gestört ist, so konstituiert sich für diese bereits ab der Geburt eine besondere Gefährdungslage, was sich im Sinne des interaktionistischen Ansatzes als erschwerte Interaktion verstehen lässt.

In einer Untersuchung von BEEBE, JAFFE, LACHMANN, FELDSTEIN, CROWN und JASNOW (2002) untersuchten diese den Zusammenhang von Sprachrhythmus und

Bindungsqualität. Hierfür betrachteten sie die Koordination des Sprachrhythmus von vier Monate alten Kindern mit ihren Müttern und fremden Personen und setzten diese Ergebnisse in Beziehung zur Bindungsqualität der Mutter-Kind Beziehung bei einem Kindesalter von zwölf Monaten. Die Koordination des Sprachrhythmus, das Timing, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von Kommunikation und Dialog und bildet ein Grundprinzip, das Sprache zugrunde liegt. Rhythmus kann darüber hinaus als zentrales Element betrachtet werden, welches jeglichem Verhalten zugrunde liegt und insbesondere soziale Bezogenheit organisiert (BEEBE et al. 2002, 49). Hinsichtlich des sprachlichen Timings geht es dabei um das Erlernen von Pausen, Sprachgeschwindigkeit, Innehalten und abwechselndes Sprechen. Dafür ist es auch erforderlich, seinen Dialogpartner fortwährend zu beobachten, einzuschätzen und das eigene Verhalten anpassen zu können (vgl. BEEBE et al. 2002, 49). Man erkennt den Dreischritt Identifizieren – Interpretieren - Verändern, wie er mit ZOLLINGER (2008) schon beschrieben wurde. Speziell dem abwechselnden Sprechen, dem ‚Turn-Taking‘, wird von vielen Autoren eine zentrale Bedeutung für die spätere sprachliche Entwicklung beigemessen und stellt „*das Haupt-Verbindungsglied zwischen den beschriebenen frühen Mutter-Kind-Interaktionen und späteren Dialogen sprachlicher Art*“ (ZOLLINGER 2008, 43) dar. Es ist auch ein Beispiel für die These BRUNERs (1987), dass in der vorsprachlichen Kommunikation grundlegende sprachliche Fähigkeiten beginnen. BEEBE et al. (2002) gehen nun davon aus, dass die Bindungsqualität (einjähriger Kinder) umso höher ist, je besser die (im Alter von vier Monaten gemessene) Koordination des Sprachrhythmus abläuft. Es ergab sich als Ergebnis nicht, wie vielleicht erwartet, dass die sicher gebundenen Kinder auch die höchste Koordination aufwiesen. Diese Kinder wiesen eine mittlere Koordination auf. Die geringste Koordination wiesen Kinder mit einem ängstlich-vermeidenden Bindungsstil auf und der höchste Wert ergab sich bei Kindern mit einem desorganisierten oder ängstlich-ambivalenten Bindungsstil. Die Autoren interpretieren dieses Resultat in einer für die Ich-Entwicklung und Selbstkonzeptentwicklung bedeutsamen Weise: „*Wir sehen in der mittleren Ausprägung das Optimum an Flexibilität und Variabilität, den niedrigen Pol betrachten wir als relative Hemmung der Beziehungsaufnahme und den hohen Pol als Wachsamkeit*“ (BEEBE et al. 2002, 64).

Das Optimum an Koordination liegt in der Mitte. Aus einer sicheren Bindung heraus findet das Kind die emotionale Basis, um eine aktive Balance zwischen emotionaler

Sicherheit und ‚Spielraum‘ zu realisieren. Das, was ZOLLINGER (2008) auf etwas ältere Kinder bezogen, feststellt, kann auch für dieses Alter und den Zusammenhang von Koordination und Bindung schon gelten: Eine der Hauptaufgaben der affektiven Mutter-Kind Beziehung ist es, nach einer symbiotischen Phase, letztlich einen Loslösungs- und Individuationsprozess zu gestalten. Dabei spielt die Sprache eine große Rolle, wie sie zeigt: *„Loslösungs- und Individuationsprozess und Sprachentwicklung stehen folglich in einer Art gegenseitiger Abhängigkeit“* (ZOLLINGER 2008, 62). Für den Fall, dass die Entwicklung belastet ist, unterscheidet ZOLLINGER (2008) verschiedene Ausgangslagen:

Bei jüngeren Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen bestehen die Probleme naturgemäß noch nicht so lange, folglich ist auch die Dissoziation zwischen sprachlichem und allgemeinem Entwicklungsstand noch nicht so groß. Andererseits führt die Wahrnehmung der kleinen Unterschiede durch die Eltern zu großer Verunsicherung und es kommt zu kompensatorischen Strategien (ZOLLINGER 2008, 123). Tatsächlich berichten Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen häufiger davon, dass ihnen ihr Kind fremdartig oder seltsam vorkommt. Eine feststellbare kompensatorische Strategie ist zum Beispiel gegeben, wenn Eltern ihr Sprachniveau auf ein niedrigeres Niveau absenken, um sich vermeintlich ihrem Kind anzupassen und ihm damit noch weniger sprachlichen Input liefern, weil sie sein kognitives Niveau unterschätzen (DIETER et al. 2005, 177). Die Charakterisierung ZOLLINGERS (2008) als Verunsicherung lässt sich mit dem Bild des Spiels illustrieren: Man kann sagen, dass durch die Verunsicherung in der Mutter-Kind-Beziehung das Leichte, Intuitive und Spielerische verloren geht. Das Spiel ist dann kein Spiel mehr im Sinne von Leichtigkeit, Intuition und Selbstvergessenheit, sondern wird zu einem Regel- oder Strategie-spiel, mit dem elterlichen Ziel, alles richtig machen zu wollen.

Bei älteren Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen sind die Schwierigkeiten offensichtlich. Für die Kinder gibt es einen Unterschied zwischen ihrem Denken, Fühlen und Handeln und dem, was sie davon sprachlich ausdrücken können. Des Weiteren gibt es einen Unterschied zwischen dem, was gesagt wird und dem, was sie davon verstehen. Kennzeichen dieser Eltern-Kind Beziehung ist die Unsicherheit darüber, den anderen verstanden zu haben und von dem anderen verstanden zu werden.

Es ist also auch gerade die Undurchsichtigkeit und die Komplexität der Störung, die zum Problem wird: Es führt zu Unsicherheiten, Ängsten, Unsicherheits- und Schuld-

gefühlen und einer fehlenden Flexibilität der Interaktionsmuster. Insgesamt wird der Anpassungsprozess beeinträchtigt und die affektive Bindung belastet. Entwicklungsstörungen betreffen daher nicht nur die Persönlichkeit des Kindes, sondern auch die der Eltern (vgl. ZOLLINGER 2008, 136). Die Eltern stellen Fragen nach:

- den Ursachen: Wovon ist die Störung abhängig?
- der Art der Störung: Ist es nervös? Hat es etwas im Gehirn? Versteht es nicht?
- den Grenzen: Was kann es? Was will es nicht tun?
- der Prognose: Wird es in die Schule gehen können? Was macht es, wenn es erwachsen ist?
- den Konsequenzen: Versteht es, dass es anders ist? (vgl. ZOLLINGER 2008, 129)

Auf der Suche nach Antworten sehen die Eltern nicht mehr das Kind, das ihnen im Hier und Jetzt begegnet.

„Die Suche der Eltern nach der Beantwortung der Fragen, welche zu Definitionen und Verständnis führen könnten, verhindert oft eine Konzentration auf das Kind in seiner Hier- und Jetzt-Situation. Damit wird der Anpassungsprozess in zusätzlichem Maß erschwert“ (ZOLLINGER 2008, 136; Hervorhebung im Original).

Wie am Beispiel der late talker gezeigt (vgl. Kapitel 4.1.3), kommt der Früherkennung auch in dieser Hinsicht besondere Bedeutung zu. Über Früherkennung kann nicht zuletzt der elterliche Stress reduziert werden, sodass diese in der Lage sind, ihre Kinder positiver wahrzunehmen (DANNENBAUER 2009b, 113). Dabei wird eine Phase der Unsicherheit von einer zunächst nicht einfacheren Phase der Gewissheit, ein entwicklungsverzögertes Kind zu haben abgelöst. *„Diese ‚Grauphase‘ des Übergangs bis zur Erkennung und Anerkennung des Problems kann unter Umständen viele Monate lang dauern, bis professionelle Beratung und Hilfe in Anspruch genommen wird. Sie ist für die Beteiligten ausgesprochen belastend“ (DANNENBAUER 2001, 104).* Letztlich jedoch bringt die Diagnose Eltern und Kinder wieder in eine aktive Position, und eröffnet neue Wege, aus der Situation herauszukommen.

Auf eine paradoxe Gefahr, die besteht, wenn gerade keine Verunsicherung hinsichtlich der Sprachentwicklung aufkommt, macht KOTTEN-SEDERQVIST (1982) aufmerksam. In manchen gesellschaftlichen Milieus wird eine verlangsamte Sprachent-

wicklung oder Auffälligkeiten der Artikulation nicht als dramatisch empfunden, weil der sprachliche Austausch insgesamt keinen hohen Stellenwert besitzt. Das tritt auch in Familien auf, bei denen ‚traditionell‘ Sprachschwierigkeiten bestehen. Die Sprachentwicklung des Kindes wird nicht als auffällig empfunden, dafür jedoch seine kompensatorischen Verhaltensweisen. Diese werden womöglich pathologisiert oder sanktioniert. Im Ergebnis heißt das: *„Das Paradoxale in der Geschichte des Kindes heißt in diesem Fall: sein ausschlaggebendes Problem war die Unauffälligkeit seiner Primärsymptomatik. Deshalb wurde das Kind später auffälliger als eigentlich nötig war“* (KOTTEN-SEDERQVIST 1982, 176; Hervorhebung im Original).

Anhand einer eigenen Untersuchung zur Mutter-Kind-Interaktion zwischen Müttern und fünf Gruppen von Kindern mit Beeinträchtigungen– oder wie ZOLLINGER (2008) formuliert: gemeinsamen Kommunikations- und Handlungsproblemen - (Zwei Gruppen von Kindern mit Spracherwerbsstörungen verschiedenen Alters, Kinder mit leichter geistiger Behinderung und ohne Sprachstörung, sowie Kinder mit mittlerer bis schwerer geistiger Behinderung) gelangt ZOLLINGER (2008) zu folgenden Tendenzen gemeinsamer Interaktionsmuster:

- *„Sehr wenigen Müttern gelingt es, mit dem Kind gemeinsam zu spielen;*
- *Die am häufigsten beobachteten Handlungsmuster bestehen aus Handlungsvorschlägen;*
- *Verhältnismäßig viele Mütter tendieren dazu, sehr viel, ja fast andauernd zu sprechen;*
- *Die Hauptfunktion der mütterlichen Äußerungen bestehen aus Aufforderungen zur Benennung und Handlungsanweisungen;*
- *Die meisten Paare koordinieren sich so, dass die Mutter spricht und das Kind handelt, wobei es nicht allen gelingt, die sprachlichen Äußerungen dem Kind anzupassen;*
- *Nur in wenigen Interaktionen wird das Kind inhaltlich stimuliert; d. h. es werden kaum Informationen, Gedanken und Gefühle kommuniziert;*
- *Die meisten Interaktionssequenzen bestehen aus zwei bis drei Einheiten (Mutter schlägt vor – Kind führt aus, Mutter fragt nach Namen von Gegenständen – Kind benennt).“* (ZOLLINGER 2008, 123).

Diesen Abschnitt abschließend sei noch beispielhaft auf zwei Untersuchungen eingegangen, die ebenfalls die Beeinträchtigungen des Interaktionsklimas belegen, z. T. auch bevor es zweifelsfrei zur Diagnose einer Sprachstörung kommt, was im Ergebnis unter Berücksichtigung des interaktionistischen Ansatzes nicht überraschend ist. Das bedeutet auch, dass es hierbei nicht darum geht, wie GRIMM (2003) an anderen Untersuchungen zur mütterlichen Inputsprache aus den siebziger Jahren kritisiert, die Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zu „*blamieren*“ und in ihnen die „*Verursacherinnen der Spracherwerbsprobleme ihrer Kinder*“ zu sehen (GRIMM 2003, 145). Vielmehr gilt die Sprachentwicklung als ein robustes Merkmal, die auch unter schwierigen Bedingungen erlernt werden kann und dem eine hohe Hürde vorgeschaltet ist, die überwunden werden muss, um einen direkten Einfluss auszuüben (DIETER et al. 2005, 173). Es geht darum, mit den Ergebnissen von WULBERT, INGLIS, KRIEGSMANN und MILLS (1975) hiermit einen Einflussfaktor auf das Selbstkonzept festzustellen, der nicht einseitig, sondern in einem interaktionistischen Austausch entsteht.

Das Interesse von WULBERT et al. (1975) galt der Frage, wie sich bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen die Mutter-Kind-Interaktion darstellt. Hierfür wurden 20 Kinder im Sprachentwicklungsstörungen im Alter zwischen 2;8 und 5;6 Jahren, bzw. deren Mütter, ausgewählt und mit Müttern von Kindern mit unauffälliger Sprachentwicklung verglichen. Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörung unterscheiden sich von Müttern mit sprachlich unauffälligen Kindern in drei der sechs untersuchten Kategorien, wobei diese drei Kategorien solche sind, die mit der direkten Interaktion zusammenhängen, während es bei den anderen drei untersuchten Kategorien um eine kindgerechte, anregende und verlässliche Organisation des Lebens und Alltags geht. Zu den Unterschieden ist festzustellen (vgl. WULBERT et al. 1975, 67): Erstens neigen die Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen dazu, diese insgesamt weniger zu loben, körperliche Zuwendung zu geben und in einer positiven Weise anzuspornen. Dazu gehört auch die Art und Weise, wie sie über ihre Kinder mit Dritten sprechen, nämlich im Vergleich weniger positiv und mit weniger Stolz. Zweitens unterscheiden sie sich dadurch, dass sie in Konfliktsituationen mit ihren Kindern weniger zu Diskussionen und Verhandlungen neigen, sondern häufiger Schreien, Drohen oder gar Schlagen. Drittens unterscheiden sich Mütter von Kinder in einem Verhalten, dass die Autoren unter dem Begriff ‚maternal involvement‘ fassen. Bei ihnen lassen sich insgesamt weniger Interaktionen mit ihren Kindern be-

obachten, sondern eine Form von Zusammenleben, welche die Autoren als ‚Parallelität‘ beschreiben. Damit ist gemeint, dass bei der oben beschriebenen üblichen und vergleichbaren physischen Versorgung der Kinder, die Mütter sprachlich unauffälliger Kinder signifikant häufiger mit ihren Kindern spielen, sie mit altersangemessenem Spielmaterial versorgen und insgesamt in ihrer Entwicklung mehr anregen. In dieser dritten Kategorie fanden sich die größten Unterschiede. In einer Kontrollgruppe wurden in dieser Untersuchung Mütter von Kindern mit Downsyndrom beobachtet (deren Sprachentwicklungsstand in der Untersuchung allerdings nicht dokumentiert ist; Alter 2;5 bis 6;0 Jahre). Diese unterschieden sich nicht signifikant von den Müttern sprachlich unauffälliger Kinder. Dies wird als Beleg dafür gesehen, dass das ‚sichtbare‘ Vorliegen einer Abweichung nicht unbedingt zu Veränderungen des Interaktionsverhaltens führen muss. Dafür spricht, nach WULBERT et al. (1975), dass keines der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen von seinen Müttern als ‚abweichend‘ wahrgenommen wurde (WULBERT et al. 1975, 68). Tatsache aber ist, dass es Unterschiede in der Gruppe der Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen gibt. Womöglich ist doch eine Unsicherheit bezüglich der Entwicklung vorhanden, die im Ergebnis, so wie mit DANNENBAUER (2001) gezeigt, größere Auswirkungen auf das Interaktionsverhalten haben mag, als ein ‚sichtbares‘ Downsyndrom und der Gelegenheit, sich von Beginn an mit der Behinderung auseinanderzusetzen.

Eine Untersuchung mit recht jungen Kindern im Alter von 24 – 32 Monaten mit expressiven Sprachstörungen, bzw. deren Müttern von CAULFIELD, FISCHER, DEBARYSHE und WHITEHURST (1989) erbrachte Ergebnisse aus einem strukturierten Interview, der Beobachtung einer Anforderungssituation (Mutter fordert zum Aufräumen auf) und Fragebögen zum Stresserleben und der familiären Situation sowie zu erlebten Verhaltensproblemen beim Kind. Die Kinder mit Sprachstörung wurden im Vergleich zur Kontrollgruppe von ihren Müttern als problematischer im Verhalten beschrieben. Sie berichten sowohl von internalisierenden Verhaltensweisen, speziell Ängstlichkeit und Schüchternheit, als auch externalisierendem Verhalten wie Weinen, Schreien, Schlagen und Werfen mit Spielzeug (CAULFIELD et al. 1989, 195f). Ein Ergebnis der Studie ist auch, dass sich bei der Einschätzung des Verhaltens durch außenstehende Beobachter, im Gegensatz zur Selbsteinschätzung der Mütter, die Unterschiede zwischen den Kindern mit Sprachstörung und den Kindern der Kontrollgruppe noch deutlicher darstellen (CAULFIELD et al. 1989, 198). Das Interesse von CAULFIELD et al. (1989) ist es nicht, den Zusammenhang zwischen allgemein

allen Formen von Sprachentwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten festzustellen. Dieser sei bereits bekannt. Ihr Ziel ist es erklärtermaßen, für eine ganz bestimmte, umschriebene Gruppe mit expressiven Sprachstörungen entsprechende Verhaltensweisen festzustellen (CAULFIELD et al. 1989, 187).

In der Studie von SCHAUNIG et al. (2004) wurden die Mütter von 63 Kindern (Alter von 3;0 bis 6;5 Jahre) mit Sprachentwicklungsstörungen befragt, hier sowohl mit expressiven (n=30) als auch mit rezeptiven (n=33) Störungen. Zum Einsatz kam der ‚Parenting Stress Index‘, der auch Teil der Untersuchung von CAULFIELD et al. (1989) war. Dieser erhebt das Stresserleben in drei Dimensionen: Erstens hinsichtlich auf das Kind bezogener möglicher Stressoren (u. a. Anpassungsvermögen, Ablenkbarkeit/Hyperaktivität), zweitens hinsichtlich auf die Eltern und ihre Elternschaft bezogene mögliche Stressoren (u. a. Kompetenz, Isolation, Bindung, Partnerschaft) und drittens Stress durch allgemeine Lebensumstände (z.B: Tod eines Angehörigen, Arbeitsplatzverlust, Scheidung) (vgl. SCHAUNIG et al. 2004, 399). Das Ergebnis ist eindeutig. In so gut wie allen Kategorien zeigen sich die Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen einem weit größeren Stresserleben ausgesetzt, als Mütter von Kindern der Kontrollgruppe. Die Probleme liegen auf beiden Seiten: *„Zum einen zeigen sprachentwicklungsgestörte Kinder vermehrt Verhaltensweisen und Eigenschaften, die eine positive Eltern-Kind-Interaktion schwierig gestalten und zum anderen äußern sich bei den Müttern Probleme in Bereichen wie kompetente Rollenausübung, Depression, Gesundheit, Isolation und auch der Partnerschaft“* (SCHAUNIG et al. 2004, 403). Der Gesamtscore aus allen drei Kategorien ergibt, dass bei 68% der Mütter von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen die Stressbelastung im klinisch relevanten Bereich liegt (Kontrollgruppe: 1,5%) (SCHAUNIG et al. 2004, 403).

Abschließend soll noch einmal die Feststellung ZOLLINGERS (2008) betont werden, wonach es bei jeder Behinderung, Störung oder Verzögerung zu veränderten Interaktionsmustern und zu unterschiedlichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungsmustern kommt (ZOLLINGER 2008, 53). Das muss man nicht in erster Linie als ‚Störung‘ klassifizieren, sondern als mehr oder weniger gelingenden Anpassungsprozess mit allerdings häufig eher weniger förderlichen Auswirkungen auf die weitere Entwicklung. Auch ZOLLINGER (2008) fragt: *„Wann kann eine Interaktion als gestört und nicht nur als verändert definiert werden?“* (ZOLLINGER 2008, 54). Ebenso

schwierig wie für den Forscher ein verändertes Interaktionsmuster als positiv oder negativ zu bewerten ist, ist es für die Interaktionspartner angesichts eines unerwarteten Verhaltens des Kindes die ‚richtige‘ entsprechende Anpassung zu finden. Wenn diese vielleicht auch nicht förderlich ist und entsprechende andere Dynamiken in Gang setzt oder hält, so ist es doch oft die der primären Bezugsperson einzig mögliche Reaktion, wie ZOLLINGER (2008) an einigen Beispielen zeigt (vgl. ZOLLINGER 2008, 54f).

4.2.3 Dysfunktion der Spiegelneuronen

Nachdem besonders in Kapitel 3.7.2 der Zusammenhang zwischen der emotionalen Entwicklung und der Selbstkonzeptentwicklung aufgezeigt wurde, geht es in diesem Abschnitt darum, die Sprachentwicklung im Zusammenhang der emotionalen Entwicklung zu sehen und mögliche Gefährdungspotenziale für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen aufzuzeigen. Besonders die mangelnde Fähigkeit, die Perspektiven des Gegenübers, seine Absichten und Emotionen erkennen oder richtig deuten zu können wird von Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufig berichtet und stellt ein größeres Problem dar, als ursprünglich gedacht, wofür BRINTON und FUJIKI (2006) eine Reihe amerikanischer Studien angeben (vgl. BRINTON & FUJIKI 2006, 150). Zwei Erklärungswege, die diesen Zusammenhang erhellen können, sollen dabei verfolgt werden. Der erste beschäftigt sich mit der Funktion der Spiegelneurone, der zweite mit der Rolle der Prosodie (im folgenden Kapitel 4.2.4).

Bei den Spiegelneuronen handelt es sich um eine Art neurobiologisches Resonanzphänomen. Einer seiner bekanntesten Vertreter ist der italienische Neurophysiologe Giacomo RIZZOLATI, der zuerst entsprechende Beobachtungen bei Affen machen konnte, die sich mit BAUER (2005), der diese Theorie im deutschen Sprachraum bekannt gemacht hat, wie folgt beschreiben lassen:

„Die Beobachtung einer durch einen anderen vollzogenen Handlung aktivierte im Beobachter, in diesem Fall dem Affen, ein eigenes neurobiologisches Programm, und zwar genau das Programm, das die beobachtete Handlung bei ihm selbst zur Ausführung bringen könnte. Nervenzellen, die im eigenen Körper ein bestimmtes Programm realisieren können, die aber auch dann aktiv werden, wenn man beobachtet oder auf andere Weise miterlebt, wie ein anderes Individuum dieses Programm in die Tat umsetzt, werden als Spiegelneurone bezeichnet“ (BAUER 2005, 23. Herv. i. Orig.).

Dieses Phänomen wurde auch für den Menschen bestätigt. Das bedeutet, dass eine beobachtete Handlung im Beobachter eine Art ‚innere Simulation‘ auslöst (BAUER 2005, 26). Diese dabei entstehenden intersubjektiven Bedeutungsräume dürfen nicht mit einer kognitiv verstandenen Theory of Mind gleichgesetzt werden, wo ein Individuum auf kognitiver Ebene sich Theorien darüber erstellt, hinsichtlich der Aussagen, Motive und Emotionen seines Gegenübers. Im neuronalen Nachvollzug, der ‚inneren Simulation‘, liegt vielmehr ein intuitives, unmittelbares und unbewusstes Verstehen. Mit RIZZOLATI und SINIGAGLIA (2008) kann deutlich gemacht werden, dass es sich um die innere Simulation motorischer Phänomene handelt, die, indem aufseiten des Beobachters ebenfalls die entsprechenden motorischen Neuronen ‚anspringen‘, zu einem ‚Verstehen‘ führen. Das bedeutet weiter, dass der Motorik ein erweitertes Verständnis zugrunde liegt, welches über das Ausführen von Handlungsbefehlen, die von anderer, zentralerer, Stelle ausgehen, hinausgeht (vgl. RIZZOLATI & SINIGAGLIA 2008, 33). Darin sehen RIZZOLATI und SINIGAGLIA (2008) die primäre Rolle der Spiegelneurone: Das Verstehen der Bedeutung der Handlungen anderer (RIZZOLATI & SINIGAGLIA 2008, 131). Ein Nachweis dafür, dass diese Handlungen nicht einfach als Bewegung nachvollzogen werden, sondern auch in ihren Intentionen ‚verstanden‘ werden, wurde in Experimenten dadurch erbracht, dass auch nur unvollständig beobachtete Handlungsakte auf der neuronalen Ebene des Beobachters durch mögliche antizipierte Folgen ‚komplettiert‘ werden (RIZZOLATI & SINIGAGLIA 2008, 133).

Die Entdeckung der Spiegelneurone wird damit zu einer wichtigen Erklärungsmöglichkeit speziell für Empathie, aber auch anderer Emotionen. Das beschriebene Verstehen bezieht sich demnach auch auf den Nachvollzug emotionaler Zustände.

Die Theorie der Spiegelneurone könnte eine Erklärung für Intersubjektivität sein, auch und vielleicht besonders innerhalb eines konstruktivistischen Ansatzes. Individuen verbleiben innerhalb ihrer eigenen konstruierten Wirklichkeit und haben dennoch gemeinsam geteilte Wirklichkeiten mit anderen Individuen. Es ist allerdings nicht ganz klar, wie RIZZOLATI und SINIGAGLIA (2008) dies selbst sehen. ‚Spiegeln‘, suggeriert, dass bei A das Gleiche stattfindet, wie bei B. Es scheint, sie gehen selbst von der Möglichkeit einer ‚echten‘ Intersubjektivität aus, wenn sie schreiben, es *„sind Schauspieler und Zuschauer darin vereint, daß sie dieselben Handlungen und Emotionen erleben“*, oder dass sich in dieser Art von Teilhaberschaft die gesam-

te intersubjektive Erfahrung begründet (RIZZOLATI & SINIGAGLIA 2008, 15). Der Behauptung, es handele sich um ‚dieselben Handlungen und Emotionen‘ soll hier widersprochen werden. Dies ist innerhalb einer konstruktivistischen Theorie ausgeschlossen, denn es sind nach wie vor in jedem Fall die eigenen Neuronen und neuronale Prozesse, die sich regen. Ein Beispiel: Wenn ein Zuschauer jemanden beobachtet, der mit angeekeltem Gesicht eine Spinne isst und dabei beim Zusehen ebenfalls Ekel empfindet, dann empfindet dieser seinen eigenen Ekel und nicht ‚denselben‘ des anderen (Was nicht zur Theorie passt: Der Zuschauer würde auch Ekel empfinden, wenn er beobachtet, wie der Andere die Spinne mit Genuss isst).

In der Theorie von RIZZOLATI und SINIGAGLIA (2008) spielt die Sprache eine explizite Rolle. BAUER (2005) stellt fest, dass nicht nur das Beobachten einer Handlung die Aktivität der Spiegelneuronen auslöst, sondern auch das Reden darüber, anders gesagt: Das Reden über eine Handlung setzt diejenigen Nervenzellen in Gang, die zur Ausführung dieser Handlung nötig wären: *„Die Sprache ist ein Teil dieses Resonanzsystems“* (BAUER 2005, 86). Das erklärt, warum die Sprache ein so effektives Verständigungsmittel sein kann, da über die Spiegelneuronen die in den sprachlichen Äußerungen enthaltenen eigenen Vorstellungen intuitiv vom Gegenüber erfasst werden. In den Worten von RIZZOLATTI und SINIGAGLIA (2008) ausgedrückt: Damit ist die ‚Paritätsbedingung‘ erfüllt, *„die verlangt, daß ‚Sender und Empfänger durch ein gemeinsames Verständnis dessen, was zählt, verbunden sind“* und das dadurch ein *„gemeinsamer Handlungsraum“* entsteht (RIZZOLATTI & SINIGAGLIA 2008, 156). In diesem Zusammenhang wird auch der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Motorik deutlich, der nach BAUER (2005) z. B. darin besteht, dass sich das Sprachareal in der prämotorischen Hirnregion befindet. Dadurch kann Sprache auch als ‚lautes Nachdenken über Handlungen‘ oder gleich ganz Handlungersatz sein. Darin enthalten ist eine Theorie, die letztlich Sprache und Motorik nicht nur als eng verknüpft versteht, sondern ursprünglich annimmt, dass phylogenetisch betrachtet, sich die Sprache aus Handlungsvorstellungen und damit letztlich aus der Motorik her entwickelt hat (BAUER 2005, 77). RIZZOLATTI und SINIGAGLIA (2008) stellen fest, *„daß die Ursprünge der Sprache weniger in den primitiven Formen vokaler Kommunikation zu suchen sind als vielmehr in der Evolution eines Systems gestischer Kommunikation, das von den lateralen Rindengebieten kontrolliert wird“* (RIZZOLATTI & SINIGAGLIA 2008, 161). Diese Entwicklung lässt sich in der Ontogenese nachvollziehen. BAUER (2005) beschreibt den Zusam-

menhang zwischen Vorläufern von Handlungen und Vorläufern von Sprache. Er zeigt, wie in der kindlichen Entwicklung die zunächst unkoordinierte Motorik sich zunehmend harmonisiert und wie bei der Entwicklung der Gestik zum Zeitpunkt 8-10 Monate, wo einfache Gesten motorisch möglich werden, das Kind beginnt, diese parallel mit ersten bedeutungstragenden Worten zu verknüpfen, z. B. „da!“ (zeigen) oder „Ada“ (winken) (BAUER 2005, 78). Dafür spricht, dass bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen Auffälligkeiten in der motorischen Entwicklung, besonders auch dem Rhythmusgefühl beschrieben werden (z. B. NOTERDAEME, SCHNÖBEL & AMOROSA 1999). Des Weiteren nennen SACHSE und VON SUCHODOLETZ (2009) die Entwicklung von Gesten als einen Prädiktor für die spätere Sprachentwicklung (SACHSE & VON SUCHODOLETZ 2009, 39). Late talker sind in diesem Sinne auch ‚late gesturer‘.

LÜDTKE (2006a; 2006b) beschäftigt sich mit dem neurowissenschaftlichen Zusammenhang zwischen Emotion und Sprache und bringt dabei die Theorie der Spiegelneurone als mögliches Verbindungsglied dieser beiden Bereiche mit ein (vgl. im folgenden LÜDTKE 2006a, da dort ausführlicher dargelegt. Komprimierter in LÜDTKE 2006b). LÜDTKE (2006a) geht von den wissenschaftlich gesicherten Kenntnissen aus, dass Emotion und Kognition eng miteinander verbunden sind, in dem Sinne dass die frühkindlichen Emotionen die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten mit beeinflussen. Das bedeutet, dass soziale und emotionale Kontexte den Prozess des Lernens erheblich mit beeinflussen. Mit ‚sozialer Kognition‘ wird der Prozess der Informationsgewinnung des Individuums aus seinen sozialen Beziehungen bezeichnet (Informationen über andere und über sich selbst). Die Sprachentwicklung ist mit der sozialen Kognition eng verknüpft. Nach LÜDTKE (2006a) entwickeln sich beide miteinander, während soziale Kognition bei NUßBECK (2007) als Voraussetzung für Sprachentwicklung bezeichnet wird (LÜDTKE 2006a, 161; NUßBECK 2007, 44). An dieser Stelle werden die Spiegelneurone in die Theorie einbezogen: Ursprünglich wurde davon ausgegangen, dass die Spiegelung von Handlungen der Ursprung der phylo- und ontogenetischen Sprachentwicklung seien, wie mit RIZZOLATTI und SINIGAGLIA (2008) festgestellt. In dem Forschungsergebnis, dass Spiegelneuronen nicht nur Handlungen, sondern auch Emotionen spiegeln, erkennt LÜDTKE (2006a) ein wesentliches Organisationsprinzip: *„Die intersubjektive Spiegelung von Emotionen ist ein bzw. der wesentliche Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung des Kindes“* (LÜDTKE 2006a, 161). In den Spiegelneuronen liegt daher nicht

nur eine Erklärung für den Ursprung, sondern auch für die Organisation des Prozesses. Den Forschungen von TREVARTHEN (vgl. bei LÜDTKE 2006a) folgend entwickelt LÜDTKE (2006a) folgende These:

Der Angewiesenheit des Neugeborenen (des Menschen) auf emotional antwortende Andere entspricht eine angeborene Bereitschaft und Fähigkeit, Emotionen zu ‚spiegeln‘. Das soziale Ich ist pränatal angelegt. Es entsteht im Wechselspiel mit der Mutter von der ersten Schwangerschaftswoche an. Bereits in dieser Phase ist für das Gedeihen der intersubjektive Austausch notwendig. Das ist auch der Grund, warum sich bereits im frühen embryonalen Stadium zwei neuronale Prozesse entwickeln, die dies ermöglichen: Es handelt sich um die sogenannte Intrinsic Motive Formation (IMF) sowie das Emotional Motor System (EMS). IMF ist zuständig für die interne Generierung von Motiven und Emotionen, EMS sorgt dafür, dass diese in äußerlich wahrnehmbaren Ausdruck verwandelt werden.

Das entstehende intersubjektive Wechselspiel in der Dyade Mutter-Kind ist bei TREVARTHEN, anders als in BOWLBYs (1995) Bindungstheorie, nicht auf emotionale Sicherheit und Schutz angelegt, sondern zum Zwecke des Lernens, insbesondere auch der verbalen Sprache (LÜDTKE, 2006a, 164).

„Die kommunikative Kompetenz eines gerade geborenen Babys [...] wird in diesem Ansatz keineswegs als ‚Wunder der Natur‘ betrachtet. Das Bedürfnis nach intersubjektiver Übermittlung von Gefühlen wie Freude, Neugier, Angst wird vielmehr als primärer Entwicklungsorganismator des Gehirnwachstums wie des damit zusammenhängenden kognitiven Lernzuwachses angesehen [...]“ (LÜDTKE, 2006a, 162).

Mit LÜDTKE (2006a; 2006b) sind Relationen zwischen Emotion und Sprache beschrieben. Wenn es zutrifft, dass bei einer Sprachstörung im neuronalen Bereich auch eine Beeinträchtigung des Resonanzsystems der Spiegelneurone vorliegt, kann die Theorie der Spiegelneurone erklären, warum es diesen Kindern schwerfällt, Empathie zu entwickeln und allgemein Emotionen in dieser Form zu erkennen und verstehen. Dadurch wird einerseits die eigene emotionale Entwicklung beeinträchtigt, die sich in der Auseinandersetzung mit anderen entwickelt, andererseits kann in einer beeinträchtigten emotionalen Entwicklung der Ausgangspunkt sozialer Schwierigkeiten gesehen werden. Dazu im nächsten Abschnitt mehr.

4.2.4 Defizite der prosodischen Informationsverarbeitung

Eine weitere Verknüpfung, die sich zwischen emotionaler Entwicklung und Sprachentwicklung ergibt, die zudem geeignet ist, Beeinträchtigungen der emotionalen Entwicklung bei Sprachentwicklungsstörungen zu erklären, verbindet sich mit der Funktion der Prosodie. Wenn GRIMM (2003) zur Beschreibung des ‚kompetenten Säuglings‘ formuliert: *„Am Anfang steht die Prosodie“* (GRIMM 2003, 23), so ist zu ergänzen, dass die Prosodie in diesem Sinne bereits ‚vor dem Anfang‘ beginnt.

Die Fähigkeit zu Hören wird bereits als Fötus erworben, etwa ab der zwanzigsten Schwangerschaftswoche (DEUTSCH, SOMMER & PISCHEL 2003, 461). Neben der Muttersprache im Allgemeinen spielt die Stimme der Mutter dabei eine besondere Rolle. Das Erkennen einzelner Laute ist noch nicht möglich, wohl aber die Stimme und Sprache in ihren melodischen Konturen, bzw. ihren prosodischen Merkmalen. Dies ist nicht nur bedingt durch die Schalldämpfung innerhalb des Uterus, sondern auch durch einen ganzheitlichen Höreindruck, der zu diesem Zeitpunkt dem Embryo nur möglich ist, gegenüber einem sich später erst entwickelnden analytischen Hörvermögen (DEUTSCH, SOMMER & PISCHEL 2003, 461). Kommt das Kind dann zur Welt, verfügt es bereits über prosodische Fähigkeiten. Es ist nachgewiesen, dass bereits Neugeborene ihre Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden können und auch die Stimme der Mutter erkennen (NUßBECK 2007, 17).

Der Fähigkeit des Säuglings prosodische Merkmale erkennen zu können, steht auf der anderen Seite die spezielle Art und Weise gegenüber, in der Erwachsene mit Babys sprechen. Es handelt sich dabei um eine intuitive Anpassungsleistung an die Hör- und Verarbeitungsfähigkeiten des Säuglings. Charakteristisch für diese Sprache sind die prosodischen Merkmale, die SZAGUN (2006) wie folgt aufzählt:

- *„Sprechen in höherer Tonlage*
- *Insgesamt größerer Frequenzbereich der Töne, extremere Maxima und Minima*
- *Stärkere Variabilität in der Tonlage, schnelleres Wechseln zwischen hoch und niedrig*
- *Ansteigende Intonation ist häufiger*
- *Stereotype melodische Konturen*
- *Längere Pausen*
- *Klare Segmentation*

- *Langsamere Sprechgeschwindigkeit*“ (SZAGUN 2006, 36).

Neben anderen Funktionen hat die an das Baby gerichtete Sprache folgende Funktionen (vgl. im folgenden SZAGUN 2006, 38f):

Die Art und Weise, wie die Mutter die prosodischen Merkmale einsetzt, reguliert innere Zustände des Babys, wie seine Aufmerksamkeit, seinen Erregungszustand und allgemein seine Emotion. Das Baby ist in der Lage, emotional angemessen auf die dargebotenen prosodischen Merkmale zu reagieren, z. B. lässt es sich bei Aufregung durch beruhigende Prosodie beruhigen, auf Freundlichkeit zeigt es Lächeln, auf Strenge und Verbote reagiert es missmutig. In einem nächsten Schritt sind es weniger die Melodien, als der stimmliche und mimische Ausdruck, welchem die Babys die Intentionen der Mutter entnehmen können. Ohne das Wort als solches zu verstehen, findet eine Verbindung von Lauten und prosodischen Merkmalen statt, in denen die Bedeutung des Gesagten und die Intention des Gegenübers erfasst werden. Ein ‚nein‘ wird in Verbindung mit den prosodischen Merkmalen stimmlicher und mimischer Art verstanden, während es in ‚normal‘ gesprochener Erwachsenensprache nicht verstanden wird. *„Man kann also sagen, dass die ersten Bedeutungen Korrespondenzen zwischen stereotypen prosodischen Mustern und bestimmten Gefühlen sind“* (SZAGUN 2006, 39). In der weiteren Entwicklung im ersten Lebensjahr findet eine Verknüpfung von sprachlichem Ausdruck und Emotion statt, die in konkreten Situationen gelernt wird. Beispiele für solche frühkindlichen Wörter sind: ‚Aua‘ (Gefahr), ‚put‘ (kaputt – Ärger, Trauer), ‚pfui‘ (Ekel), ‚fertig‘ oder ‚selber‘ (Stolz) (KÖLLIKER-FUNK 2006, 51). Nicht zuletzt sind die über die Prosodie sprachlich transportierten Emotionen einfache Emotionen und leicht zu verarbeiten. Ganz grundlegend zu Beginn sind Freude/Lob/Zuwendung und Drohung/Verbot. Dadurch werden vom Baby erste Verbindungen zwischen Sprache und Emotion leichter gelernt. KÖLLIKER-FUNK (2006) sieht bereits im Uterus erste emotionale Erfahrungen darin, dass mit dem Hören der mütterlichen Stimme deren prosodische Merkmale gleichzeitig mit darauf abgestimmtem Atemrhythmus, Herzfrequenz und Bewegungen der Mutter wahrgenommen werden und in Verbindung gebracht werden (KÖLLIKER-FUNK 2006, 50). In dieser ‚hautnahen‘ Erfahrung sieht auch sie die Grundlage dafür, dass nach der Geburt die Vertrautheit mit der Mutter gegeben ist. Im – durch die Prosodie möglich werdenden – Vorgang des Wiedererkennens liegt eine grundlegende Emoti-

on, die m. E. weniger mit ‚fesselnd‘ und ‚interessant‘ zu beschreiben ist (KÖLLIKER-FUNK 2006, 49), als mit Vertrautheit und Sicherheit. KÖLLIKER-FUNK (2006) macht darauf aufmerksam, dass die prosodischen Merkmale keine Universalien sind, sondern sowohl kulturell als auch individuell verschieden sind und jeweils in einem Interaktionsprozess neu gelernt werden müssen. Dazu gehört sowohl die Kompetenz, die eigenen Emotionen prosodisch angemessen ausdrücken zu können, als auch die Kompetenz, Emotionen anderer aus den prosodischen Informationen zu dechiffrieren. Die kulturellen Riten dienen dabei als Deutungshintergrund für das Verständnis der jeweiligen interindividuellen Varianz. Zu Beginn der Entwicklung ist es umgekehrt: *„Die Prosodie der mütterlichen Stimme ist für das Kind vor der Geburt wichtig, um die prosodischen Elemente seiner Muttersprache und das prosodische Register der Emotionen seiner Kultur vorzubereiten“* (KÖLLIKER-FUNK 2006, 50).

KÖLLIKER-FUNK (2006) nennt vier, z. T. bereits angedeutete Erklärungsmöglichkeiten für die Verbindung zwischen Emotion und Prosodie und bezieht dies jeweils auf die Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (vgl. im folgenden KÖLLIKER-FUNK 2006, 51f und 53f):

Im ersten Punkt bezieht sich KÖLLIKER-FUNK (2006) auf BRUNERs (1987) bereits erwähnten Begriff des ‚Formats‘ (*„eingespieltes, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten“*) (BRUNER 1987, 131). Innerhalb dieser Formate werden die sprachlichen Bezeichnungen für Emotionen gelernt. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen können innerhalb dieser Formate Emotionen besser verstehen, als davon abgelöst, da sie ihr Kontextwissen nutzen können, um die visuellen, gestischen und mimischen Informationen erkennen zu können.

Ein weiterer Erklärungsweg ist die erwähnte Verbindung einzelner Wörter mit emotionaler Prosodie, die in bestimmten Situationen dargeboten wird und vom Kind als zusammengehörig erlebt wird (Bsp.: ‚pfui!‘ heißt: Das ist eklig). Nach den Beobachtungen von KÖLLIKER-FUNK (2006) neigen Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen dazu, insgesamt weniger Worte zu nutzen, um Emotionen zu beschreiben („nicht“ (Unbehagen, Wut, Ärger, Angst), ‚gut‘ und ‚blöd‘), dafür steht ein Wort dann je nach Kontext für unterschiedliche Emotionen.

Die dritte Möglichkeit, eine Verbindung von Emotion und Prosodie zu erfahren, ist dann der Fall, wenn Prosodie der Erwachsenen besonders dann eingesetzt wird, um

bestimmte Emotionen zu verdeutlichen. Jeder Emotion sind dabei bestimmte prosodische Merkmale zugeordnet, so drückt sich Ekel in der Betonung als ein Ausruf mit leicht erhöhter Tonhöhe und einer lauten Stimmintensität, während sich Angst prosodisch in einer monotonen Betonung mit hoher Tonhöhe und leiser Stimmintensität ausdrückt. KÖLLIKER-FUNK (2006) hat verschiedene Emotionen in dieser Form klassifiziert (vgl. KÖLLITZER-FUNK 2006, 49). Bei Bilderbuchbetrachtungen hat KÖLLIKER-FUNK (2006) festgestellt, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen Emotionen weniger beschreiben und wenn, dann mimisch oder gestisch. Tun sie es sprachlich, ist zu beobachten, dass die Schilderung der Emotionen häufig ohne Veränderung der Prosodie geschieht.

Eine letzte Vorstellung begreift das Lernen von Emotionen als Zusammenwirken sozialer, visueller, prosodischer, emotionaler und temperamentsbezogener Reize, deren Integration sich in Stadien unterschiedlicher Reife fortentwickelt. Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen fällt es schwer, die sprachlichen und prosodischen Reize zu erkennen und eines mit dem anderen zu verbinden. Es fehlt auch die Integration dieser Merkmale in den gesamten Prozess der Entwicklung der anderen Faktoren, mit Folgen für die soziale Integration: *„Somit wird die sprachliche und emotionale Kodierung nicht auf eine adäquate Entsprechung der Umwelt stoßen und es entstehen Missverständnisse und Unsicherheiten. Dies kann sich auf die Sicherheit der Bindung auswirken“* (KÖLLIKER-FUNK 2006, 54). Die These, dass einer Sprachentwicklungsstörung ein Prosodiefizit zugrunde liegen könnte, wird sowohl von NUßBECK (2007, 104) als auch von GRIMM (2003, 161) vorgetragen. Wie bei Untersuchungen festgestellt (vgl. NUßBECK 2007) und auch aus der Alltagsbeobachtung gewonnen (vgl. GRIMM 2003), entspricht es einer vielfach gemachten Erfahrung bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, dass diese Schwierigkeiten haben, Rhythmen zu erkennen bzw. wiederzugeben, bspw. zu klatschen, sich zu bewegen oder eine Trommel zu schlagen, aber auch Melodien nachzuahmen oder zu singen. Daher liegt es nahe zu formulieren, wie GRIMM (2003) es tut:

„Wenn man überlegt, dass die Sprache als suprasegmentales Merkmal eine rhythmisch-prosodische Gliederung aufweist, und dass, wie im zweiten Kapitel gezeigt, das kleine Kind über diese in die Spracherwerbsaufgabe einsteigt, so scheint die Annahme sehr naheliegend zu sein, dass die strukturellen Probleme der dysphasischen Kinder mit einer defizitären Nutzung der Prosodie zu tun haben“ (GRIMM 2003, 162).

Trotz der „sehr“ naheliegenden Annahme ist dieser Zusammenhang nur mit ganz wenigen Untersuchungen bearbeitet worden und die Forschungslage eher schmal, wie beiden Autorinnen zu entnehmen ist (vgl. GRIMM 2003, 162; NUßBECK 2007, 104). Zur Stützung dieses Zusammenhangs würde die ebenfalls von beiden Autorinnen – allerdings nicht in diesem Zusammenhang- erwähnte Theorie von LOCKE passen (vgl. GRIMM 2003, 167; NUßBECK 2007, 100; auch dargestellt bei DANNENBAUER 2009a, 73).

Aus der Erfahrung mit Menschen mit Aphasie, die oft besser singen als sprechen konnten, zeigen DEUTSCH, SOMMER und PISCHEL (2003), wie Komponenten von musikalischen Melodien, z. B. Rhythmen, aber auch das Erkennen von Affekten in Sprachmelodien, Prosodie im allgemeinen, in der rechten Hirnhemisphäre zu verorten sind, im Gegensatz zur linksseitigen Sprachproduktion (DEUTSCH, SOMMER & PISCHEL 2003, 464). LOCKE geht in seiner Theorie von einer (genetisch prädisponierten) insgesamt verlangsamten Hirnreifung aus. In einem vier Phasen umfassenden Spracherwerbsmodell dominieren in den ersten beiden Phasen rechtshemisphärische, in den letzten beiden linkshemisphärische Prozesse.

Diesen Phasen, die er als sensible Zeitfenster für jeweils zu erwerbende sprachliche Kompetenzen begreift, steht bei betroffenen Kindern eine insgesamt verlangsamte Hirnentwicklung entgegen. Das bedeutet, *„dass die ‚biologische Uhr‘ für bestimmte Prozesse abläuft, bevor das sprachliche Material ausreichend erworben ist, auf dem weitere Spracherwerbsprozesse basieren“* (NUßBECK 2007, 100). In jeder Phase werden wiederum neue neuronale Strukturen gebildet, die auf die folgende Entwicklung Einfluss nehmen. Insofern sind die Bedingungen der Sprachstörung nicht von Beginn an gegeben, sondern entstehen sukzessive. In den Worten DANNENBAUERs (2009a):

„Auf Grund einer allgemein verlangsamten Hirnentwicklung entwickeln sich neben motorischen und perzeptuellen Fähigkeiten auch die rechtshemisphärischen Mechanismen der sozialen Kognition unzureichend. Letztere aber sind die Grundlage dafür, dass Kinder in der ersten Phasen des Spracherwerbs genügend Sprachmaterial abspeichern“ (DANNENBAUER 2009a, 73).

Nach DANNENBAUER (2002) ist die Theorie von LOCKE auch geeignet zu erklären, warum sich bis ins Jugendalter vielfältige Auswirkungen der SSES zeigen (z. B. Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben), selbst wenn die SSES in der gespro-

chenen Sprache der Jugendlichen kaum noch zu bemerken ist. Bezogen auf die Prosodie bedeutet das (vgl. hierzu GRIMM 2003, 167): In den ersten beiden (rechtshemisphärisch dominanten) Phasen ist die Prosodie ein zentrales Thema. Liegen prosodische Defizite vor, gibt es Schwierigkeiten, die eigene Kommunikation mit der der Mutter abzustimmen, zu rhythmisieren. Dadurch wird die Kommunikation weniger reibungslos und weniger ‚ertragreich‘ hinsichtlich der Varianz. Je weniger prosodische Muster – zunächst ganzheitlich - erkannt und gespeichert werden können, umso weniger stehen sie später zur Verfügung, wenn eine linkshemisphärische Dominanz beginnt, in welcher prosodische Muster in der Sprache analytisch in ihrem Informationsgehalt für die weiteren Spracherwerbsprozesse bedeutsam werden.

Mit SZAGUN (2006) lässt sich am Ende des Abschnitts hinzufügen, dass sich die Fähigkeit, Sprache und Emotion miteinander zu verbinden nicht nur evolutionär als Vorteil erwiesen hat, sondern auch für die Entwicklung des Individuums bedeutsam ist: *„Wer Gefühle gut mitteilen kann, kommt in sozialen Beziehungen besser zurecht“* (SZAGUN 2006, 40). In der diesem Zusammenhang vorgestellten Theorie, dass betroffene Kinder ein Problem damit haben, prosodische Informationen zu nutzen, lässt sich eine Erklärung für soziale Schwierigkeiten finden. In Anlehnung an SZAGUN (2006) lässt sich formulieren: Wer Gefühle nicht mitteilen kann und auch bei anderen nicht dechiffrieren kann, kommt in sozialen Beziehungen eben nicht gut zurecht.

4.2.5 Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die psychische Gesundheit und die psychosoziale Entwicklung – Ergebnisse der outcome-Forschung I

DANNENBAUER (2009b) weist darauf hin, dass die Risiken und Lebenserschwernisse, die mit einer Sprachentwicklungsstörung häufig einhergehen, mitunter lebenslange Auswirkungen haben, sodass er auch von einer *„fatalen Lebensbedeutsamkeit“* spricht (DANNENBAUER 2009b, 111). In diesem Abschnitt geht es um einen Blick voraus (in der Lebensgeschichte), der das Wort von der ‚fatalen Lebensbedeutsamkeit‘ aufgreift und neben der Thematik der psychischen Gesundheit der Kinder Ergebnisse zur weiteren Entwicklung als Jugendliche und Erwachsene in den Vordergrund stellt.

Vor der inhaltlichen Auseinandersetzung an dieser Stelle ein kurzer Einschub: Da ein großer Teil der für dieses Kapitel relevanten Forschung in den USA publiziert wurde und sich auf das dortige Bildungssystem bezieht, soll Abbildung 13 hinsichtlich der

Begriffe und Altersangaben zur Orientierung beitragen (das kanadische Bildungssystem ist hinsichtlich der Altersangaben und Bildungsbausteine weitgehend vergleichbar. Vgl. <http://studyincanada.de/Canadian-Education-System.cfm>):

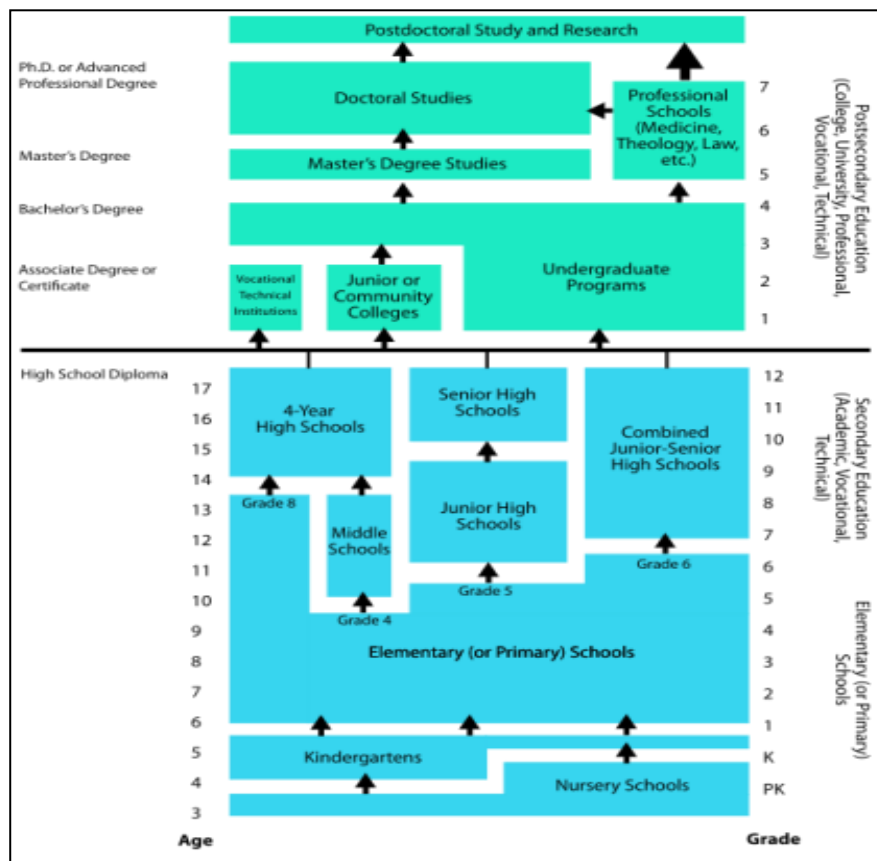


Abbildung 13: Das Bildungssystem in den Vereinigten Staaten (Quelle: *Institute of Education Sciences (IES) within the U.S. Department of Education*. http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/images/figures/1f_A_1.gif)

Die Verbindung von Sprachentwicklungsstörungen und psychischen Problemen ist heute unbestritten (NOTERDAEME 2008, 46), allenfalls wird über das Ausmaß diskutiert. Man kann nicht unbedingt von einem kausalen Zusammenhang ausgehen. Dann könnte man erwarten, dass eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten mit einer Verbesserung der Verhaltensproblematik einhergeht (NOTERDAEME 2008, 46). VON SUCHODOLETZ (2008) stellt jedoch fest, dass die Schwere der Sprachentwicklungsstörung lediglich bedingte Voraussagen über den weiteren Verlauf der weiteren sprachlichen Entwicklung erlaubt, nicht jedoch über die emotionalen und Verhaltensprobleme (VON SUCHODOLETZ 2008, 62). Hinsichtlich des Verhaltens finden sich demnach mehr delinquentes Verhalten, meist als Sozialphobien ausgeprägte Angststörungen bei 25-30% der Untersuchten und ein niedriges Selbstwertge-

fühl. Die Kinder werden öfter Opfer von Mobbing. Auch die Fähigkeit zum Erkennen der Emotionen anderer, Empathie, ist eingeschränkt, was im vorangegangenen Kapitel 4.2.4 zur emotionalen Entwicklung ausführlich angesprochen wurde.

Es bleibt – auch bei einer Verbesserung der Auswirkungen der Sprachentwicklungsstörung! – ein um das vier- bis fünffach erhöhtes Risiko zur Ausbildung psychischer Probleme. GRIMM (2003) gibt als Wert 50% an, als Quote der Kinder, die psychische Auffälligkeiten entwickeln (GRIMM 2003, 174). NOTERDAEME (2008) bestätigt dies als Forschungskonsens (NOTERDAEME 2008, 39). Allerdings sind hier mit der Schwere der Sprachentwicklungsstörung erhöhte Zahlen festzustellen. NOTERDAEME und AMOROSA (1998) stellten bei einer Studie an 83 Kindern mit eher schwereren Sprachentwicklungsstörungen (Durchschnittsalter 8;2 Jahre) an einer Spezialklinik für Entwicklungsstörungen bei 66 Kindern eine psychiatrische Diagnose (= 79,5%), davon bei 30 Kindern eine Aufmerksamkeitsstörung mit Hyperaktivität und 12 ohne Hyperaktivität, 6 Kinder hatten eine Störung des Sozialverhaltens und 18 eine emotionale Störung (NOTERDAEME & AMOROSA 1998, 934). In einer weiteren Untersuchung an 57 Kindern aus der gleichen Institution wurde bei 46 Kindern (=80,7%) eine psychiatrische Diagnose erstellt. Hier fanden sich bei 32 Kindern externalisierende Störungen d. h. Aufmerksamkeits-/ Aktivitätsstörungen (15 Kinder) und hyperkinetische Störungen (17 Kinder) und bei 14 Kindern internalisierende, emotionale Störungen (NOTERDAEME, MINOW & AMOROSA 1999, 147 und 149).

VON SUCHODOLETZ und KEINER (1998) beschäftigten sich in ihrer Studie mit der Frage nach der Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und nach deren Abhängigkeit von Art und Schwere der Sprachentwicklungsstörung. Bei 44% der Kinder fanden sie psychische Auffälligkeiten. Dies entspricht einem vier- bis fünffach erhöhten Auftreten gegenüber Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen (VON SUCHODOLETZ & KEINER 1998, 396f). Hinsichtlich der zweiten Fragestellung stellen sie fest: *“Fassen wir die von uns untersuchten Kinder nach der Schwere der Sprachstörung in Gruppen zusammen, so finden wir weder nach Einschätzung der Mütter noch nach klinischer Beurteilung Unterschiede im Auftreten psychopathologischer Symptome“* (VON SUCHODOLETZ & KEINER 1998, 400f). Je nach Ausgangsstichprobe kann mit AMOROSA (2008) zusammenfassend festgestellt werden, dass bei 40 – 80% der Kinder eine psychiatrische Störung festgestellt werden kann, wobei die Aufmerksamkeitsstörungen mit und ohne Hyperakti-

vität am häufigsten sind, gefolgt von Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionalität (AMOROSA 2008, 574). Deutlich festzustellen ist ein Unterschied zwischen expressiven und rezeptiven Sprachstörungen, wobei letztere deutlich mehr mit psychiatrischen Störungen und kognitiven, emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen einhergehen (NOTEDAEME 2008, 39).

Ein weiterer Einflussfaktor ist demnach auch das Alter, d. h. bei jüngeren Kindern ist der Anteil eher geringer (NOTERDAEME 2008,40). Das geht auch aus der gleich noch erwähnten Langzeitstudie von BEITCHMAN, NAIR, CLEGG und PATEL (1986) bzw. BEITCHMAN, BROWNLIE, INGLIS, WILD, FERGUSON, SCHACHTER, LANCEE, WILSON und MATTHEWS (1996) hervor, wonach Kinder, die mit 5 Jahren zunächst als unauffällig eingestuft wurden, mit 12 Jahren zu den psychisch auffälligen Kindern zu zählen waren. Dennoch wiesen bereits mit 5 Jahren die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufiger die Diagnose ‚Hyperkinetisches Syndrom‘ oder ‚emotionale Störung‘ auf, als die Kinder der Kontrollgruppe.

BRINTON und FUJIKI (2006) widmen sich in ihrer Arbeit der näheren Betrachtung einer Form der internalisierenden Störung, die als Rückzugsverhalten (‚withdrawal‘) beschrieben wird. Die Autoren raten jedoch zu einer differenzierten Betrachtung dieses Verhaltens, so kann Zurückgezogenheit aus unterschiedlichen Gründen hervorgerufen werden, etwa durch Nichtbeachtung, Zurückweisung oder Isolation durch andere. Sie unterscheiden verschiedene Typen von Rückzugsverhalten mit unterschiedlichen sozialen Konsequenzen (vgl. BRINTON & FUJIKI 2006, 136):

- ‚*solitary-passive*‘ : Die Kinder beschäftigen sich allein und zeigen eine scheinbar selbstgenügsame Haltung. Dies stößt bei peers bisweilen auf negative Resonanz, durchaus jedoch nicht bei Lehrern und Eltern, was auf deren Seite eine unterschiedliche Einschätzung von der psychosozialen Situation der Kinder zur Folge haben kann.
- ‚*solitary-active*‘: Die Kinder sind mittendrin in Gruppenaktivitäten, ohne sich in diese Gruppe einfügen zu können. Sie zeigen kaum Kooperationsbereitschaft und ihre Impulsivität und ihr bisweilen aggressives Verhalten führt zur Isolation.
- ‚*passive-anxious*‘: Die Kinder zeigen Angst vor Kontaktaufnahme, obwohl sie Kontakt wünschen, sind schüchtern und beobachten eher andere Kinder. Sie haben generell Angst vor unbekanntem sozialen Situationen. Sie werden von den anderen Kindern eher nicht beachtet oder in deren Spiele mit einbezogen.

Auch wenn Rückzugsverhalten häufig als Reaktion in Studien beschrieben wird, fehlt doch eine Einordnung in verschiedene Arten von Rückzugsverhalten. Auch wenn mehr Jungen als Mädchen ein Verhalten vom Typ ‚solitary-active‘ zu zeigen scheinen, ist die Forschungslage hierzu kaum vorhanden. Zusätzlich handelt es sich auch um eine Frage des individuellen Temperaments, welche Art von Rückzugsverhalten zu beobachten ist, wie BRINTON und FUJIKI anmerken (2006, 137f.). Anhand von zwei Langzeitstudien sollen die Auswirkungen auf den weiteren Lebensverlauf über die Kindheit hinaus vertieft werden.

CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2008) untersuchten 139 Jugendliche mit in der Kindheit diagnostizierter spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SSES) im Alter von 15;10 Jahren (Kontrollgruppe 124 Kinder, 15;11 Jahre). Das erste Mal wurden die Kinder mit 7 Jahren untersucht. Ausgehend von einer Unterscheidung, die auch bei DANNENBAUER (2009b) aufgeführt ist, der hinsichtlich der Sekundärsymptomatik zwischen der Ausbildung externalisierender und internalisierender Verhaltensweisen unterscheidet (vgl. DANNENBAUER 2009b, 110), legen die Autorinnen den Schwerpunkt auf die internalisierenden Symptome, da diese ihrer Meinung nach eher zu wenig erforscht werden. Den Mangel an Forschungsergebnissen hierzu führen sie auf die größere Augenfälligkeit externalisierender Verhaltensweisen, wie Hyperaktivität, Verhaltensauffälligkeit zurück (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 517). Die Ergebnisse zeigen klar ein erhöhtes Risiko von Kindern mit SSES für die spätere Entwicklung emotionaler Probleme, speziell Angststörungen und Depression (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 519). Dieser klare Zusammenhang ist auch in anderen Untersuchungen bestätigt (z. B. BEITCHMAN et al. 2001; 2010). Eine differenzierte Betrachtung dieses Zusammenhangs ist notwendig, denn es fand sich keine Ursache-Wirkungs-Beziehung: *„It does not appear that emotional health is associated with language impairment in a simple way“* (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 523). Es handelt sich um einen Zusammenhang, der keine einfachen Voraussetzungen für die weitere Entwicklung zulässt, daher müssen andere Faktoren gefunden werden, warum einige Kinder die Symptome ausbilden und andere nicht: *„Other factors are likely to play a role in making some individuals more vulnerable“* (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 522).

Es stellt sich die Frage, welche Jugendlichen innerhalb der SSES-Gruppe das höchste Risiko haben diese Angststörungen und Depressionen auszubilden.

Zunächst geben CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2008) zu bedenken, dass – auch wenn die Jugendlichen mit ehemals diagnostizierter SSES signifikant häufiger betroffen sind, als die Kinder der Kontrollgruppe – man feststellen kann: *„It needs to be noted, that the majority of adolescents with SLI in our study did not appear to suffer from emotional problems“* (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 522). Dafür, dass das Geschlecht entscheidend ist, fanden CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2008) keinen Zusammenhang. Obwohl Mädchen und Jungen unterschiedlich häufig von dieser Sprachentwicklungsstörung betroffen sind, zeigen sich bei der Ausbildung von psychischen Symptomen keine signifikanten Unterschiede (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 520). Die kognitive Leistungsfähigkeit scheint ebenfalls keinen Einfluss zu haben: *„Although our study found no association between nonverbal IQ (early and concurrent) and emotional health“* (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 522). Wenn VON SUCHODOLETZ (2008) hinsichtlich des IQ schreibt: *„Als gesichert anzusehen ist die protektive Wirkung eines hohen nonverbalen IQ“* (VON SUCHODOLETZ 2008, 64), dann bezieht er dies auf die Sprachentwicklung und auch auf die Ausbildung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) mit den damit verbundenen Auswirkungen auf die schulische Entwicklung und das schulische Selbstkonzept. Dies könnte allerdings bei entsprechend ungünstigem Verlauf mittelbar durchaus Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben (Zu LRS mehr im Abschnitt über die schulischen Auswirkungen).

Eine Erklärungsmöglichkeit für den festgestellten, aber nicht kausalen Zusammenhang zwischen kindlicher SSES und späteren psychischen Problemen könnte das Ausmaß an Erfahrungen mit Ausgrenzung oder Mobbing sein. Obwohl Mobbing-Erfahrungen mit zunehmendem Alter weniger werden, überdauert es doch bei 13% der untersuchten Jugendlichen während des Untersuchungszeitraumes (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 517). Im Alter von 11 Jahren gaben in einer anderen Untersuchung 36% der Kinder an, Opfer von Mobbing zu sein, gegenüber nur 12% der Kinder ohne Sprachentwicklungsstörungen (KNOX & CONTI-RAMSDEN 2003). Das wäre auch geeignet, den nur mittelbaren Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Angststörungen und Depression zu erklären. Letztere wären dann Ergebnis von Mobbing-Erfahrungen und ein gutes Beispiel für kumulative Sekundär-

symptome, die sich gegenseitig bedingen und neue hervorrufen. Dafür spricht auch, dass BEITCHMAN et. al (2001, 79) herausstellen, dass den mit Abstand größten Anteil unter den Angststörungen, die diese ebenfalls bei ihrer outcome Forschung feststellten, die Sozialphobien einnahmen (BEITCHMAN et. al 2001, 79). Bei diesen Aussagen und vermuteten Zusammenhängen muss berücksichtigt werden, dass erstens auch andere Ausgänge von Mobbing-Erfahrungen möglich sind und zweitens andere Erfahrungen ebenfalls Sozialphobien auslösen können. Bei ihrer Untersuchung fanden die Autorinnen heraus, dass innerhalb der Gruppe der SSES-Kinder und Jugendlichen ein recht hoher Anteil von Eltern (ein Drittel) über eigene Erfahrungen mit Depression und Angstzuständen in der Kindheit berichteten. Die Autorinnen geben allerdings an, dass dies nicht als gesichertes Ergebnis ihrer Studie, sondern nur als erster Hinweis gegeben werden kann, den es weiter zu untersuchen gelte (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2008, 523).

Betrachtet man den weiteren Entwicklungsverlauf von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, dann ist die Aussage von VON SUCHODOLETZ (2008) bemerkenswert, dass die Schwere der Sprachentwicklungsstörung lediglich Prognosen über die weitere Sprachentwicklung zulässt, nicht jedoch über die weitere Entwicklung der Sekundärsymptomatik: *„Kinder mit besonders ausgeprägten Sprachproblemen entwickeln eine LRS oder emotionale bzw. Verhaltensauffälligkeiten hingegen nicht häufiger als Kinder mit leichteren Sprachauffälligkeiten“* (VON SUCHODOLETZ 2008, 62).

Von der Schwere ist allerdings die Komplexität der Sprachentwicklungsstörung zu unterscheiden. Diese hat schon Einfluss hinsichtlich einer günstigen oder ungünstigen Prognose. Reine Lautbildungsstörungen lassen einen günstigeren Verlauf erwarten, als expressive Sprachentwicklungsstörungen und diese wiederum mehr als rezeptive (VON SUCHODOLETZ 2008, 62).

Eine groß angelegte kanadische Langzeitstudie, die sich mit der weiteren Entwicklung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, speziell dem Zusammenhang von sprachlicher Entwicklung(ssörung) und deren Auswirkungen auf den weiteren Lebensverlauf beschäftigt, ist die Ottawa Language Study (OLS). Ausgehend von einer Auftaktstudie mit 1655 Kindern im Alter von 5 Jahren (jedes dritte fünfjährige Kindergartenkind der Region) wurden für die Folgestudien 284 Kinder weiter untersucht (je 142 mit Sprach- und/oder Sprechstörungen und einer Kontrollgruppe)

(BEITCHMAN et al. 1986). Es erfolgten bisher drei follow-up Studien mit den gleichen Probanden im Alter von 12 Jahren (BEITCHMAN et al. 1996), 19 Jahren (BEITCHMAN et al. 2001) und zuletzt mit 25 Jahren (JOHNSON et al. 2010). Es konnten jeweils 85% der Ursprungsgruppe erreicht werden; eine weitere follow-up Studie ist angekündigt, in welcher die Probanden dann 31/32 Jahre alt sein werden (BEITCHMAN & BROWNLIE 2010, 3).

Da bei CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2008) bereits das (frühe) Jugendalter im Mittelpunkt stand, seien hier bei der OLS die beiden jüngsten Studien zusammengefasst. Für die 19 jährigen Probanden ergibt sich folgendes Ergebnis: Wird im Alter von 5 Jahren eine Sprachentwicklungsstörung festgestellt, ergibt sich ein hohes Risiko, mit 19 Jahren psychosoziale Auffälligkeiten zu entwickeln. Angststörungen, zu meist manifestiert als Sozialphobien, stehen dabei im Vordergrund, was angesichts der weiter bestehenden Sprachentwicklungsstörung, problematischer Kommunikationserfahrungen und sozialer Zurückweisung, nicht weiter überrascht (BEITCHMAN et al. 2001, 80). Auffälligkeiten im Sozialverhalten (antisocial personality disorder) treten bei Jungen mit in der Kindheit diagnostizierter Sprachstörung signifikant (3 mal) häufiger auf, als bei Jungen ohne entsprechende Vorgeschichte. Sekundärsymptome treten selten allein auf. Das gilt auch für die Kontrollgruppe. Von denen, die Symptome zeigten, zeigte die Mehrheit (75%) mehr als eines (BEITCHMAN et al. 2001, 79). Aus der Gruppe der Probanden mit als Kind diagnostizierten Sprach- und/oder Sprechstörungen wurde eine Gruppe von ‚nur Sprechgestörten‘ gebildet. Diese unterschieden sich in der Ausprägung von psychiatrischen Störungen nicht signifikant von der Kontrollgruppe der sprachlich Unauffälligen. BEITCHMAN und BROWNLIE (2010) führen dies darauf zurück, das mit zunehmendem Alter die Sprechstörungen weniger ausgeprägt erscheinen und damit einhergehend auch die psychosozialen Schwierigkeiten geringer werden bzw. verschwinden (BEITCHMAN & BROWNLIE 2010, 2).

Nachdem sich die eben beschriebenen Ergebnisse der zweiten follow-up Studie auch mit Blick auf die vorangegangenen Studien als die bei DANNENBAUER (2009b, 106) so bezeichnete kumulative Sekundärsymptomatik darstellen, ergaben sich in der jüngsten Studie an den nunmehr 25-jährigen Erwachsenen neue Aspekte. JOHNSON et al. (2010) befragten diese hinsichtlich ihrer familiären Situation, Bil-

dungsabschlüsse, Berufsleben und subjektiv empfundener Lebensqualität bzw. allgemeiner Lebenszufriedenheit.

Um die Ergebnisse der OLS und die Studie insgesamt geschlossen darstellen zu können, sind im Folgenden auch jene Ergebnisse von JOHNSON et al. (2010) erwähnt, die Bereichen zugehören, auf die in den folgenden Abschnitten 2.4 und 2.5 näher eingegangen wird. Einige Ergebnisse aus den vier Bereichen in Kürze (vgl. zu allen Angaben im folgenden JOHNSON et al. 2010):

Familie: Erwachsene aus der ursprünglichen Gruppe der 5-Jährigen Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben mit 25 Jahren signifikant häufiger bereits Kinder, als die beiden anderen Gruppen (Kontrollgruppe und Gruppe der ehemaligen Kinder mit ‚nur Sprechstörungen‘). Die Tatsache der ‚early parenthood‘ speziell bei den weiblichen Probandinnen (Anteil 50%) interpretieren BEITCHMAN und BROWNLIE (2010) als Ergebnis schlechterer Berufsaussichten für Frauen im allgemeinen und für solche ohne höhere Schulbildung im besonderen (BEITCHMAN & BROWNLIE 2010,4).

Schulbildung: Während 92% der Kontrollgruppe, sowie ebenso viele der Kinder mit Sprechstörungen mit 25 Jahren einen Highschool Abschluss erreichten, trifft dies nur auf 76% der Kinder mit Sprachstörungen zu. Noch deutlicher wird der Unterschied beim Erreichen des ‚undergraduate university degree‘ (siehe Schaubild zum Bildungssystem eingangs dieses Abschnittes): Hier beträgt er 3% (Sprachstörungen) zu 27% (Sprechstörungen) bzw. 32% (Kontrollgruppe). 24% in allen drei Gruppen zusammengenommen befinden sich noch in der Ausbildung. Aber es ergibt sich schon ein klareres Bild, als in der vorangegangenen Untersuchung, als es noch 75% waren.

Beruf: Hinsichtlich Arbeitszufriedenheit und Erwerbstätigenquote wurden keine Unterschiede festgestellt, auch nicht hinsichtlich des Einkommens. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Ausbildungsphase der höheren Abschlüsse noch nicht immer erreicht ist, während aus der Gruppe der Kinder mit Sprachstörung im Alter von 25 Jahren ein höherer Prozentsatz bereits Vollzeit arbeitet. Angesichts der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse ist in Folgestudien eine Verschiebung der Einkommensunterschiede erwartbar, zumal die Berufswahl zeigt, dass die Gruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen später in Berufssparten arbeitet, die tendenziell ein niedrigeres Einkommen einbringen und auch innerhalb dieser Sparten Positionen mit geringeren Aufstiegschancen besetzen. Dass häufiger Berufe gewählt

werden, die eher weniger verbale und kommunikative Fähigkeiten erfordern, überrascht eher weniger.

Lebenszufriedenheit: Während in drei der vier Kategorien sich der ungünstige Trend fortzusetzen scheint, gibt es in dieser Kategorie einen bemerkenswerten Unterschied: Trotz der unterprivilegierten Situation zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der allgemeinen Lebenszufriedenheit. BEITCHMAN und BROWNLIE (2010) interpretieren dies als Hinweis auf die bedeutende Rolle, welche die sozialen Kontexte bei der Ausbildung psychosozialer Probleme einnehmen: Mit dem Abschluss der Schullaufbahn fällt ein wichtiges Feld möglicher negativer Erfahrungen wie Ausgrenzung, Mobbing und angstbesetzter Situationen im Leistungs- und sozialen Bereich weg. Als Erwachsene sind die Betroffenen eher in der Lage, soziale Situationen bewusst so auszuwählen, wie sie ihren verbalen Fähigkeiten und ihrer persönlichen Situation entsprechen. Es etablieren sich im Familien- und Beziehungsbereich und auch im Berufsleben Strukturen und Unterstützungssysteme, die diese Ergebnisse in der Lebenszufriedenheit hervorbringen.

Die Einsicht in die Bedeutung sozialer Kontexte zeigt – präventiv gedacht – auch die Notwendigkeit, im schulischen Bereich für Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen Strukturen zu stärken oder zu etablieren, die diese als Unterstützung erleben (vgl. BEITCHMAN & BROWNLIE 2010, 5). Ähnlich des Fazits von CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2008) betonen auch die Autoren der OLS, dass der gefundene Zusammenhang zwischen diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen im Alter von 5 Jahren und einem erhöhten Risiko zur Ausbildung psychopathologischer Störungen im Alter von 19 Jahren nicht als Kausalzusammenhang misinterpretiert werden dürfe. Der Zusammenhang und die zugrunde liegenden Mechanismen seien vielmehr unbekannt (BEITCHMAN et al. 2001, 82).

4.2.6 Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die Entwicklung der sozialen Integration – Ergebnisse der outcome-Forschung II

Der Grad der sozialen Einbindung und die Qualität der sozialen Kontakte haben sich mit PETILLON (1993) als besonders wichtiger Faktor für das Wohlbefinden speziell der Schulanfänger herausgestellt. Diese beiden Faktoren sind in der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler selbst von der Bedeutsamkeit her noch wichtiger als die Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten. Die sozialen Beziehungen vor der Schulzeit sind nicht minder wichtig. In den ersten Beziehungen zu Gleichaltrigen

werden grundlegende Erfahrungen gemacht und es ergibt sich ein breites Lernfeld für Kompetenzen im sozialen Umgang (social skills) (GERTNER, RICE & HADLEY 1994). Man kann allerdings nur in dem Maße davon profitieren, wie man daran teilnimmt, bzw. von anderen nicht davon ausgeschlossen wird. Es werden grundlegende Erfahrungen gemacht und Weichen für die weitere Entwicklung gestellt, wie sich auch bei den Ergebnissen der outcome-Forschung I gezeigt hat (vgl. Kapitel 4.2.5). Wie im letzten Abschnitt sollen im Folgenden einige Studienergebnisse dargestellt werden, sowohl zu sozialen Schwierigkeiten, als auch zu den Auswirkungen auf das Verhalten und die emotionale Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörung.

Mit dem Thema Freundschaft bzw. ‚Beliebtheit‘ befasst sich die Studie von GERTNER, RICE und HADLEY (1994). In dieser Studie wählten die Kinder im Vorschul- (‚Preschoolers‘-) Alter (45 – 70 Monate) anhand von Fotos der Klassenkameraden jeweils diejenigen drei aus, die sie als beliebte bzw. unbeliebte Spielkameraden einschätzen. Daraus ergaben sich vier Kategorien: ‚Beliebt‘, ‚unbeliebt‘, die wenig auffallenden Kinder (‚low impact‘ – wurden selten weder als beliebt, noch als unbeliebt bezeichnet), sowie die Kategorie ‚mixed‘ (Kinder, die ‚polarisieren‘ und sowohl als beliebt, als auch als unbeliebt bezeichnet werden). Die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen fanden sich zum überwiegenden Teil unter den als ‚unbeliebt‘ klassifizierten, einige unter den ‚Unauffälligen‘. Differenziert nach rezeptiven und expressiven Sprachstörungen wird deutlich, dass die Kinder mit den deutlichsten Einschränkungen im rezeptiven Bereich in der Klassifizierung ganz unten stehen, während auch die Kinder mit expressiven Sprachstörungen sich immer noch von denjenigen ohne sprachliche Auffälligkeiten unterscheiden.

FUJIKI und BRINTON (2006) machen auf den Unterschied zwischen ‚Beliebtheit‘, ‚Akzeptanz‘ (social acceptance) und Freundschaft (friendship) aufmerksam. Es handelt sich um zwei verschiedene Qualitäten von Peerbeziehungen. Akzeptanz gibt dem Kind Informationen über seine Popularität, Freundschaft bezeichnet ein Mehr an Intensität und sozialer Nähe und bedeutet etwas zeitlich Überdauerndes, was Krisen übersteht und Halt gibt (BRINTON & FUJIKI 2006, 142).

Die Studie von FUJIKI, BRINTON, HART und FITZGERALD (1999) mit acht Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in vier Regelklassen (Durchschnittsalter 7;4 Jahre) differenzierte zwischen Akzeptanz (un-/beliebter Spielkamerad sein) und Freundschaft (Angabe der drei besten Freunde). Hinsichtlich der Akzeptanz zeigte sich ein

unklares Bild. Während drei Kinder deutlich abgelehnt wurden, ergab sich bei fünf Kindern ein Wert um den Durchschnitt herum. Was die Freundschaften betrifft, wurden die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen insgesamt weniger als Freund angegeben und bei dreien fanden sich die Freundschaften eher untereinander, als zu Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen. FUJIKI et al. (1999) erklären die geringere Zahl von Freundschaften als Wechselwirkungsprozess innerer und äußerer Faktoren: *“The difficulty of social interactional tasks combined with communication barriers associated with the language impairment might undermine friendship formation for many children with SLI”* (FUJIKI et al. 1999, 44).

Der Ausdruck ‚many‘ weist auf einen wichtigen Punkt dieser Studie hin, denn was ebenfalls mit FUJIKI et al. (1999) festgehalten werden kann, ist eine große interindividuelle Variation in den Ergebnissen: In der gleichen Klasse gehörte ein Mädchen mit Sprachentwicklungsstörung mit zu den ‚populärsten‘ Kindern, sowohl hinsichtlich Akzeptanz als auch Freundschaft, während ein anderes das unbeliebteste war (FUJIKI et al. 1999, 45).

FUJIKI, BRINTON und TODD (1996) befragten 19 Kinder zwischen 8 und 12 Jahren zu ihren Freundschaften. Auch diese berichteten über weniger soziale Kontakte in der Schule (z. B. beim Mittagessen oder beim Sport). Bezogen auf die Quantität ergab sich auch, dass die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen mit der Qualität ihrer bestehenden sozialen Kontakte weniger zufrieden waren als Kinder ohne Sprachentwicklungsstörungen.

GLOGOWSKA, ROULSTONE, PETERS und ENDERBY (2006) untersuchten 196 Kinder im Alter von ca. 8;5 Jahren, die in einer Klinik wegen Sprachschwierigkeiten vorgestellt wurden. Bei 102 wurde eine weitergehende Therapie für notwendig gehalten, bei 94 nicht. Bezogen auf die erste Gruppe von Kindern und verglichen mit einer Kontrollgruppe wurden Eltern und Lehrer zum Thema ‚sich mit anderen verstehen‘ und ‚Freundschaften haben/schließen‘ befragt. Beide sehen bei jeweils einem knappen Viertel der Kinder Schwierigkeiten, engere Peerbeziehungen zu gestalten (Kontrollgruppe: 4% der Lehrer und 5% der Eltern). Die Eltern der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sehen bei ihren Kindern weniger Schwierigkeiten im allgemeinen Miteinander (5%), als die Lehrer (13%). Bei der Kontrollgruppe wurde von Eltern und Lehrern keine diesbezüglichen Probleme angegeben (jeweils 0%) (vgl. GLOGOWSKA et al. 2006, 492).

Die geschilderten Probleme setzen sich im jugendlichen Alter fort. DURKIN und CONTI-RAMSDEN (2007) untersuchten 120 Jugendliche (Durchschnittsalter 15;9 Jahre), bei denen mit 7 Jahren eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert wurde. Verglichen mit einer Kontrollgruppe stuften die Jugendlichen insgesamt ihre Freundschaften als weniger stabil und von geringerer Qualität ein. Auffällig ist auch hier die große Heterogenität. Teilt man die Gruppe der ehemals mit einer Sprachentwicklungsstörung diagnostizierten Kinder in jene, die ihre Freundschaften positiv bewerteten (n=65) und jene, die sie negativ bewerteten (n=44), so finden sich bei den ‚Positiven‘ kaum Unterschiede auch in den verschiedenen Unterkategorien im Vergleich zur Kontrollgruppe (DURKIN & CONTI-RAMSDEN 2007, 1449). Im Vergleich zum Entwicklungsstand mit 7 Jahren stellten sich die Autoren die Frage, welche Faktoren, die sich mit 7 Jahren zeigen, eine Voraussage auf die Qualität des Freundschaftserlebens mit 15;9 Jahren erlauben. Hierbei zeigte sich, dass sich zur rezeptiven Sprachentwicklung ein Zusammenhang herstellen ließ, während emotionale und Verhaltensschwierigkeiten mit 7 Jahren keine diesbezüglichen Voraussagen erlaubten (DURKIN & CONTI-RAMSDEN 2007, 1450).

RICE (1993) und RICE, SELL und HADLEY (1991) stellen fest, dass Kontaktaufnahmen (‚initiations‘) von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen von den peers häufiger ignoriert werden, als von Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen (28% - 15%). Umgekehrt ignorieren auch die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen 30% der an sie gerichteten Kommunikationen. Auffällig ist auch, dass diese mehr Kontakte zu Erwachsenen knüpfen, als ihre peers.

Dazu passt die Studie von BRINTON, FUJIKI, SPENCER und ROBINSON (1997), in der festgestellt wird, dass es den dort untersuchten 6 Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (zwischen 8;10 und 12;5 Jahren) schwerer fällt, in eine bestehende Zweier-Interaktion mit Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen einzusteigen und daran teilzuhaben bzw. gelingt es ihnen gar nicht.

FUJIKI, BRINTON, ISAACSON und SUMMERS (2001) wählten die Methode der Beobachtung an je 8 Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und einer Kontrollgruppe. Ihnen ging es um die Erfassung sozialer Verhaltensweisen in einem offenen Kontext, hier dem Schulhof (im Gegensatz zu strukturierten Klassenraum-Situationen). Die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen interagierten signifikant weniger mit peers und zeigten deutlich ein vermehrtes Verhalten von Rückzug bzw. Nichtbeteili-

gung. Allerdings handelt es sich bei dieser Studie nur um acht Kinder (offensichtlich die gleichen, wie in der erwähnten Studie von FUJIKI, BRINTON, HART und FITZGERALD 1999. Vgl. FUJIKI et al. 1999, 38 und FUJIKI et al. 2001, 103), von denen sieben Mädchen und nur ein Junge waren. Es wäre also möglich, dass Rückzug ein gendertypisches Reaktionsmuster ist.

Hinsichtlich der Kommunikationsmuster fanden RICE (1993) und RICE et al. (1991) heraus, dass die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen kürzere Antworten geben und seltener das Wort ergreifen. Es lässt sich mit diesen Studien feststellen, dass bereits mit drei Jahren Kinder auf sprachliche Unterschiede bei ihren peers reagieren und darauf eine unterschiedliche Behandlung in sozialen Interaktionen folgen lassen. Oder man betrachtet den Prozess aus der Perspektive der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen: Sie zeigen bereits als Dreijährige hinsichtlich ihrer Kommunikationsmuster ein Verhalten sozialer Adaption, als Reaktion auf das Verhalten ihrer peers: *„In other words, the SLI, SI and ESL children demonstrated social adaptations based on their own awareness of limited verbal abilities“* (RICE et al. 1991, 1304).¹⁰

Was für alle diese Peerstudien gilt, lässt sich mit GERTNER et al. (1994) zusammenfassen: Geringe sprachliche Fähigkeiten gehen mit geringer sozialer Akzeptanz einher. Hinsichtlich der sozialen Akzeptanz ist die sprachliche Fähigkeit ein besserer Prädiktor als das Alter oder Intelligenz (GERTNER et al. 1994, 920). Von Freundschaften ausgeschlossen zu sein, heißt auch, ein wichtiges Lernfeld nicht zur Verfügung zu haben. *„Children’s friendships serve as important incubators for the development of social skills“* (GERTNER et al. 1994, 921).

Es wurde erwähnt, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufiger den Kontakt zu Erwachsenen suchen (RICE 1993; RICE et al. 1991), was als Reaktion darauf gewertet werden kann, dass es ihnen schwer fällt, unter Gleichaltrigen Anschluss zu finden bzw. dass Erwachsene als die verlässlicheren Interaktionspartner eingeschätzt werden. Eine Reihe von Studien beschäftigt sich mit der Frage, wie Erwachsene – hier Eltern und hauptsächlich Lehrer – die Kinder einschätzen.

REDMOND und RICE (1998, 2002) ließen Eltern und Lehrer Kinder mit und ohne Sprachentwicklungsstörung hinsichtlich ihres Verhaltens einschätzen (1998: 17 Kin-

¹⁰ SLI= Specific Language Impairment; SI= Speech Impairment, ESL= English as a Second Language;

der mit SLI, 20 Kinder als Kontrollgruppe im Alter von 6 – 7 Jahren; 2002: 12 SLI, 17 Kontrollgruppe, 8 Jahre alt). Im Ergebnis zeigte sich, dass die Lehrer bei den Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen mehr Verhaltensprobleme sahen als bei den sprachlich unauffälligen. Es zeigte sich allerdings eine fehlende Kongruenz mit den Einschätzungen der Eltern, die ihre Kinder weniger problematisch einschätzten. In der Folgestudie von 2002 näherten sich die Einschätzungen an. Die Lehrer beschrieben insgesamt weniger auffälliges Verhalten. Es zeigte sich auch, dass nicht immer die gleichen Kinder als verhaltensauffällig beschrieben wurden. Vielmehr kamen einige, die vorher als unauffällig eingestuft wurden, neu hinzu, während sich bei anderen verbesserte Beurteilungen ergaben.

FUJIKI et al. (1996) und BRINTON und FUJIKI (1999) befragten Lehrer in integrativen Klassen. (FUJIKI et al. 1996: 19 Kinder mit SLI und 19 Kinder als Kontrollgruppe zwischen 8 und 12 Jahren; BRINTON & FUJIKI 1999: 6 Kinder mit SLI zwischen 8;10 und 12;5 Jahren). Diese beschrieben Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen als deutlich auffälliger, mit weniger Sozialkompetenz und mehr problematischen Verhaltensweisen. Die Autoren geben den Hinweis, dass Einschätzungen subjektiv sind und auf Vorurteilen beruhen können: *„It is possible, that teachers might rate the children with SLI lower than their normally developing peers simply because the teachers perceived these children to have disabilities“* (FUJIKI et al. 1996, 199).

Diese Ergebnisse finden sich auch bei RICE, HADLEY und ALEXANDER (1993). Sie spielten 27 Mitarbeiterinnen von Kindergärten, 25 Erwachsenen mit College-Abschluss, 175 Studenten und 56 Sprachtherapeuten (,speech/language pathologists‘) - also allesamt Menschen mit gewissem Bildungsniveau und/oder ‚Professionelle‘ – Sprachproben von verschiedenen Kindern vor. Diese waren hinsichtlich Alter, Geschlecht und Intelligenz angeglichen und unterschieden sich nur hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Im Ergebnis wurden die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen als weniger intelligent, weniger sympathisch, unreifer und als weniger erfolgreich eingeschätzt. Die Hörer vermuteten ebenso ein Elternhaus mit niedrigem Bildungsabschluss und niedrigem Einkommen. Auch hier wurden die Kinder mit expressiven Sprachstörungen etwas positiver eingeschätzt als diejenigen mit zusätzlichen rezeptiven Störungen. Alle lagen jedoch hinter den Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen. Die Autoren weisen auf die Bedeutung von positiven Fremdein-

schätzungen für den eigenen Schulerfolg hin. Die Einschätzungen der ‚Professionellen‘ erweisen sich in dieser Hinsicht als ein Risiko.

Das Fazit hinsichtlich der sozialen Akzeptanz erweckt den Eindruck von Isolation. Eine Steigerung wären Erfahrungen mit Mobbing, bzw. ‚Bullying‘, wie es im amerikanischen Sprachraum bezeichnet wird.

In einem Überblick von BENECKEN und SPINDLER (2004) über Studien, die sich auf Stotterer beziehen, gaben 75% - 83% aller (nunmehr erwachsenen) Stotterer an, während ihrer Schulzeit Opfer von Mobbing geworden zu sein (insgesamt vergleichen BENECKEN & SPINDLER 100 Stotterer und 100 Sprachunauffällige). Diejenigen, die angaben, weniger Probleme mit dem Schließen von Freundschaften zu haben, waren deutlich seltener betroffen, als solche mit wenigen Freundschaften. Aus der Statistik von BENECKEN und SPINDLER (2004) geht hervor, dass die höchste Rate von befragten Mobbing-Opfern im Alter von 11- 13 Jahren liegt. Dies bestätigen auch Untersuchungen von CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2004), sowie KNOX und CONTI-RAMSDEN (2003), die unter dem Stichwort ‚victimization‘ eine besondere Anfälligkeit von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen für die ‚Opferrolle‘ hinsichtlich Mobbing festgestellt haben. Die Autorinnen beider Artikel (die sich auf die gleiche Studie beziehen), stellten bei 11-jährigen Kindern in 36% der Fälle Erfahrungen mit Mobbing fest, während nur 12% der Kinder ohne Sprachstörung entsprechende negative Erfahrungen angaben.

Wenn ‚offensives‘ Mobbing durchaus auch bei jüngeren Kindern vorkommt (vgl. die Übersicht von BENECKEN & SPINDLER 2004), so dominiert mit zunehmendem Alter die soziale Nichtbeachtung bzw. der Ausschluss; was nicht heißt, dass offensives Mobbing nicht mehr vorkommt; ‚moderne‘ Formen, wie Cybermobbing, was in diesem Sinne als offensiv gelten muss, ist in dieser Studie nicht erwähnt.

BRINTON und FUJIKI (2006) bestätigen, dass diejenigen Kinder integrierter und ‚beliebter‘ sind und mehr Freundschaften haben, die ein größeres Maß an prosozialem Verhalten, z. B. Teilen, Kooperationsbereitschaft oder Trösten zeigen. Anders ausgedrückt, mit dem amerikanischen Ausdruck: Wer die Techniken des ‚making friends‘ beherrscht, ist nicht nur sozial integrierter und beliebter, sondern auch besser vor Mobbing geschützt (BRINTON und FUJIKI 2006, 139). Die Studien zeigen, dass Kin-

der mit Sprachentwicklungsstörungen über diese Techniken nicht so verfügen können wie ihre Altersgenossen ohne Sprachentwicklungsstörungen.

Wie beschrieben, nimmt dadurch – im Kontext der Schule- die Lehrperson eine besondere Bedeutung ein. In der Sicht von HARTIG-GÖNNHEIMER (1994; 1995) steht das Kinde mit Sprachentwicklungsstörungen im Mittelpunkt, welches die Beziehung zur Lehrkraft aktiv gestaltet. Die Ausgangsbasis ist dabei nicht einfach, denn wie im Abschnitt zum Verhalten beschrieben, werden die Kinder häufig als diejenigen wahrgenommen, die den Unterricht stören, oder/und auf sonstige Art durch ihr Verhalten auffallen. Dazu kommen die oben beschriebenen Vorurteile. Nach HARTIG-GÖNNHEIMER (1994; 1995) gibt es fünf Formen, auf welche Art die Kinder die Beziehung zur Lehrkraft gestalten, wobei es sich um ‚Reinformen‘ handelt, während in der Praxis Mischformen dominieren (HARTIG-GÖNNHEIMER 1994, 222ff; 1995, 145ff):

- Rigide Abgrenzung: Das Kind vermeidet Kontakt zu Mitschülern und zu Lehrern, vermeidet Blick – und Körperkontakt und ist bei zögerlichem Kontakt jederzeit bereit, sich sofort zurückzuziehen.
- Wünsche nach regressiver Verschmelzung und ‚erstickender‘ Nähe: Die Kinder ‚hängen dem Lehrer am Rockzipfel‘, werden als ‚klebrig‘ empfunden und rufen dadurch bisweilen Zurückweisung oder reduzierte Freundlichkeit hervor.
- Wünsche nach aggressiver Abgrenzung: Das Kind erregt garantierte Aufmerksamkeit durch Provokationen und Regelverletzungen. Im Missfallen und Ablehnung wird die einzige Erfahrungsmöglichkeit für Autonomie gesehen.
- Wünsche nach Spiegelung und Idealisierung: Das Kind hat eine grundsätzlich positive Beziehung. Es fällt dadurch auf, dass es bei allen Vollzügen Bestätigung und emotionalen Halt braucht.
- Ausgewogenheit zwischen Distanz und Nähe: Diese Kinder haben auch Freundschaften zu Mitschülern und meist eine so weit entwickelte Sozialkompetenz, unter ihren Mitschülern im Normalfall auch ohne Unterstützung der Lehrkraft zurechtzukommen.

Die ersten drei Verhaltensweisen beschreiben Störungen, die vierte stellt recht hohe Ansprüche an ein angemessen reagierendes Gegenüber und die fünfte wäre der Idealfall, wobei dies in der Praxis eher selten anzutreffen ist.

Was auch immer das Kind wählt, so lässt es sich als aktives Verhalten begreifen, welches aus psychotherapeutischer Sicht von HARTIG-GÖNNHEIMER (1994) interpretiert wird: *„Diesen Verhaltensweisen ist eines gemeinsam: Sie sollen helfen, Ängste vor einer Destabilisierung der individuellen Selbststruktur zu bewältigen – manche von ihnen zu dem Preis, auf weitere Entwicklung und Wachstum zu verzichten“* (HARTIG-GÖNNHEIMER 1994, 222; 1995, 146). Mit diesem Zitat sei zum Abschluss dieses Abschnittes und der an anderer Stelle beschriebenen sozialen und emotionalen Auffälligkeiten darauf hingewiesen, dass diese innerhalb des Strebens nach Kohärenz und Stabilität eines als System funktionierenden Selbstkonzepts als sinnvolle Verhaltensweisen erscheinen können.

Ein Zugang, welcher die beobachteten Phänomene der outcome-Forschung reflektiert und einen Erklärungsansatz für den kumulativen Effekt der Sekundärsymptomatik bieten kann, ist der von RICE (1993) so genannte *‚Social Consequences Account‘* (RICE 1993) bzw. die *‚Negative Social Spiral‘* (RICE 1993) (oder in der Übersetzung das Modell der *‚Negativen Spirale‘* (GRIMM 2003)). Dieses Modell der sozialen Konsequenzen entwickelt RICE (1993) anhand eigener und fremder Studien, wie sie bereits dargestellt wurden. Es lässt sich nachvollziehen, wie aus der ursprünglichen Primärbehinderung, einer gestörten Sprachentwicklung, sich die Sekundärsymptome sukzessive entwickeln, bis es zu den beschriebenen vielfältigen psychosozialen Folgeproblemen kommt, die zudem bis ins Erwachsenenalter persistieren können, auch wenn die Sprachentwicklungsstörung in ihrem Ausmaß zurückgegangen ist. In RICE‘ (1993) Ansatz ist ein interaktionistisches Verständnis von Spracherwerb zu erkennen und passt von daher zu den hier mithilfe dieses Ansatzes erklärbaren psychosozialen Schwierigkeiten. Sprache ist für RICE (1993) sowohl *‚Werkzeug der Sozialisation‘*, als auch der Enkulturation (RICE 1993, 121). Das heißt, über das Lernen der Sprache wird das Kind zum aktiven Teilnehmer an der Gesellschaft, wobei gleichzeitig im Lernen der Sprache die jeweiligen kulturellen Konventionen einer Gesellschaft mitgelernt werden, z. B. wie man zu jemandem spricht, wie man Streitigkeiten verbal löst oder wie man angemessen Gefühle ausdrücken kann. *„Language acts as a signal for cultural distinctions that children ‚pick up“* (RICE 1993, 113). Das bedeutet aber auch umgekehrt, dass die Art und Weise der Beherrschung der Sprache und das Interaktionsverhalten mitentscheidend dafür sind, welchen sozialen Status man in der Gesellschaft einnimmt. Es sei hier an die Studienergebnisse erinnert, dass die – im wahrsten Sinne des Wortes – *‚Wortführer‘* auch zu den beliebtesten Kindern zählten

und dass die kommunikativen Fähigkeiten des ‚making friends‘ über die soziale Position in einer Gruppe mitentscheiden.

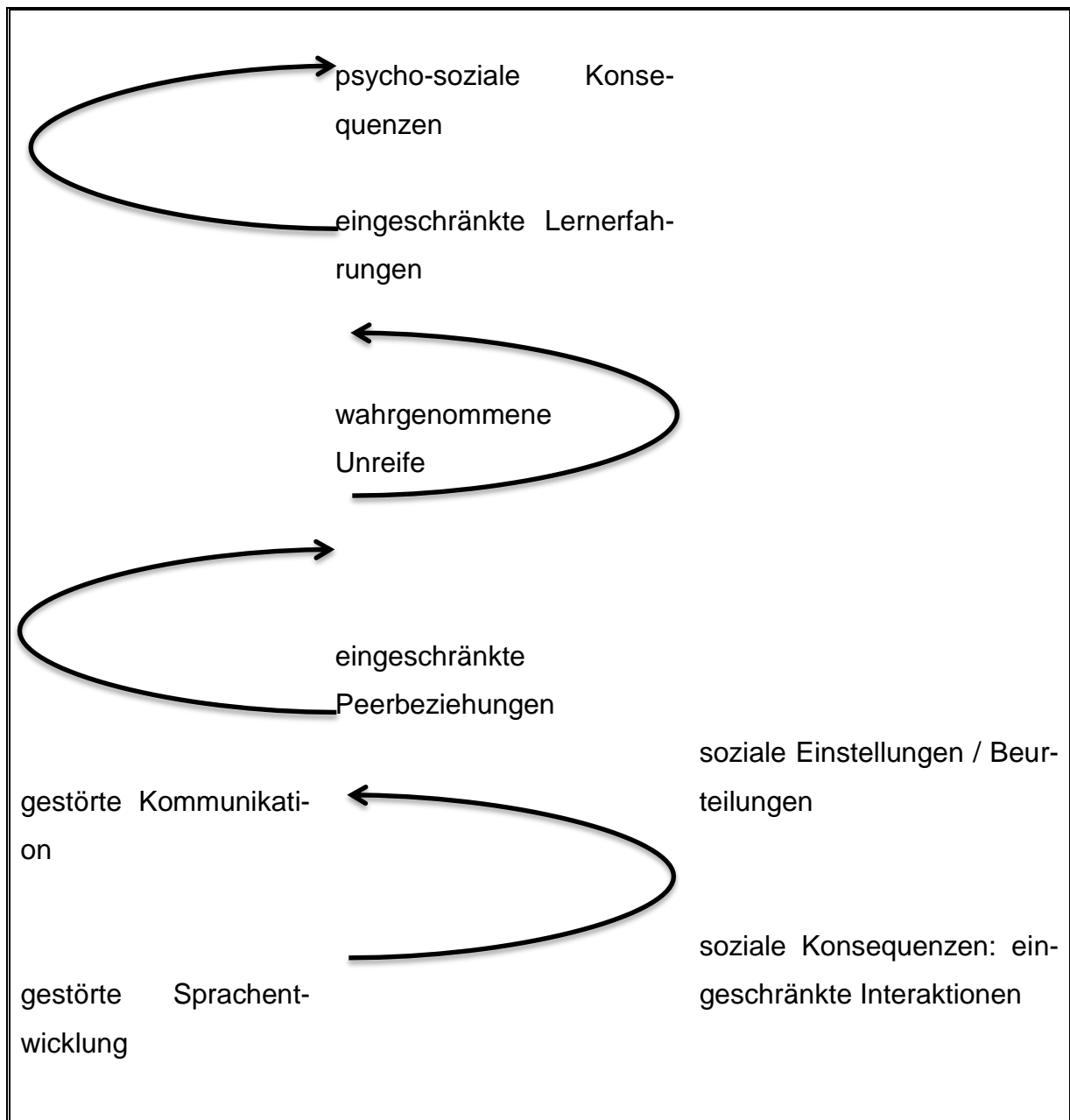


Abbildung 14: „Negative Spirale nach dem Modell der sozialen Konsequenzen von Mabel Rice“ (nach GRIMM 2003, 177).

GRIMM (2003) hat diese, von RICE (1993) beschriebenen Zusammenhänge in Form einer sogenannten ‚Negativen Spirale‘ grafisch abgebildet (vgl. Abbildung 14), welche den ‚Mechanismus‘ bzw. die Dynamik der Kumulation verdeutlicht (GRIMM 2003, 177). Der Begriff der ‚Negativen Spirale‘ ist dabei von RICE (1993) entlehnt:

„The basic notion is that youngsters with communication limitations are vulnerable to a negative social spiral, starting in the preschool years” (RICE 1993, 111).

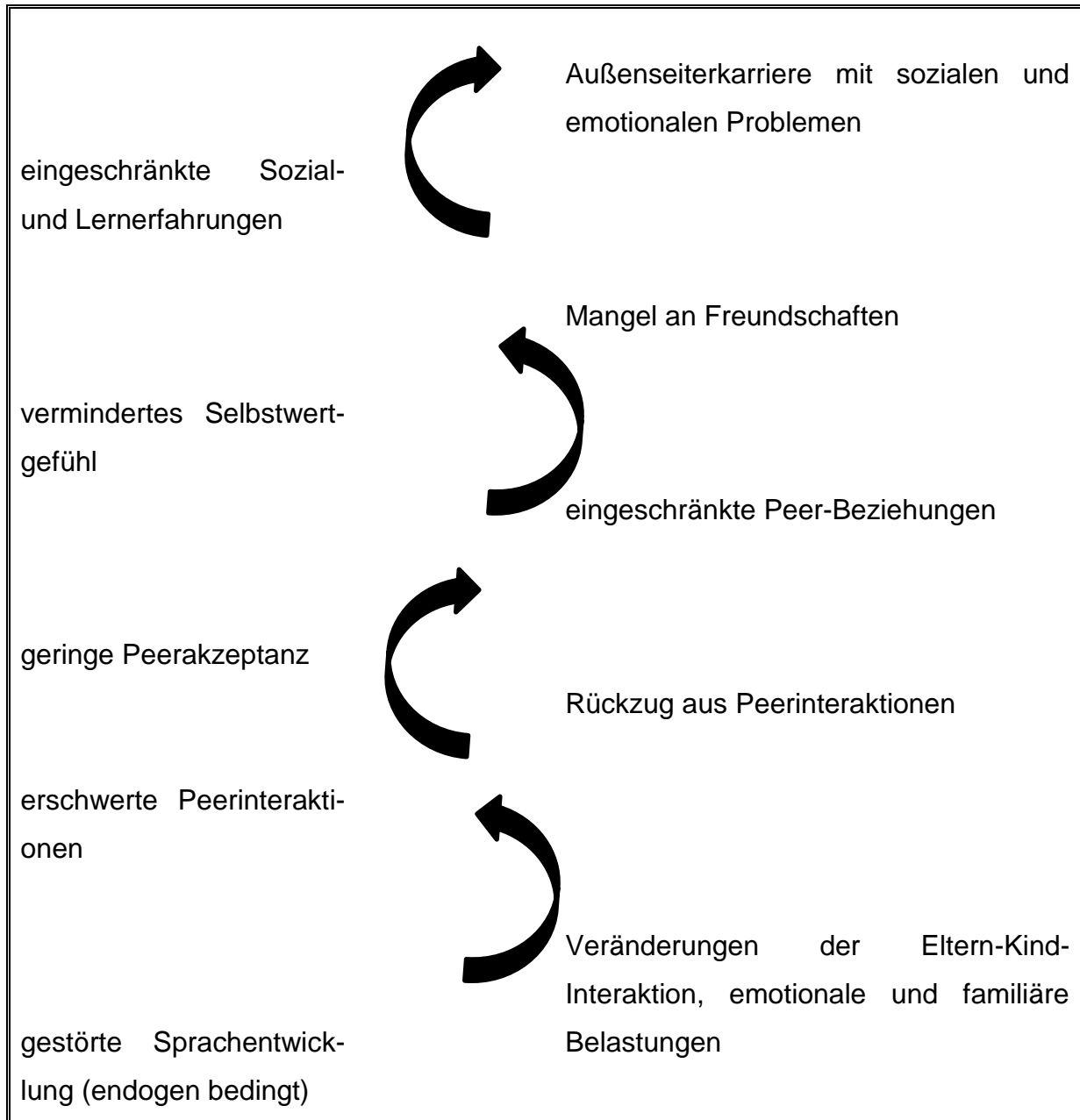


Abbildung 15: „Modell der negativen Spirale sozialer Konsequenzen (erweitert und modifiziert nach Rice 1993; Grimm 1999)“ (nach HARTMANN 2004, 9).

Die Darstellung von HARTMANN (2004, vgl. Abbildung 15)) bietet eine Erweiterung um die belastete frühkindliche Beziehung, mit ihren Auswirkungen auf die Interaktion (HARTMANN 2004, 9). Dieser Zusammenhang, der von RICE (1993) ursprünglich nicht mit erwähnt wird, ist eine sinnvolle Ergänzung des Modells, wie auch durch die Darstellung in der vorliegenden Arbeit deutlich wird. Zudem bietet das Modell von

HARTMANN (2004) einige sinnvolle Konkretisierungen und Erweiterungen, weshalb diese Umsetzung hier für gelungener gehalten wird.

4.2.7 Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die kognitive und schulische Entwicklung – Ergebnisse der outcome-Forschung III

Besteht die Sprachentwicklungsstörung bei der Einschulung fort – was definitionsgemäß bei allen Kindern dieser Untersuchung der Fall ist – so haben die Kinder nach VON SUCHODOLETZ (2008) folgende Risiken (VON SUCHODOLETZ 2008, 64; eine kurze Zusammenfassung von Forschungsarbeiten mit ungefähr dem gleichen Kanon an Risiken findet sich auch bei BEITCHMAN und BROWNLIE (2010, 1f)): 75% entwickeln eine Lese-Rechtschreib-Störung; die Schulprobleme kumulieren und nur die Hälfte erreicht einen regulären Schulabschluss, was wiederum Auswirkungen auf die Berufswahl, Ausbildungsplatz und sozialen Status hat. Dies wurde auch mit den erwähnten Langzeitstudien im Kapitel 4.2.5 über Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und die psychosoziale Entwicklung bereits angedeutet. In diesem Abschnitt sollen einige dieser Aspekte der schulischen Folgen einer Sprachentwicklungsstörung vertieft werden, denn neben den beschriebenen sozialen Auswirkungen, mit denen die Kinder sich in der Schule, dem Klassenverband oder auf dem Schulhof auseinandersetzen müssen, kommen die schulspezifischen Anforderungen, die ihnen aufgrund ihrer Sprachentwicklungsstörung erschwert entgegen treten. Die schulspezifischen Schwierigkeiten in der Schule ergeben sich von zwei Seiten her: Einerseits sind es die mangelnden sprachlichen Kompetenzen der Kinder, die andererseits auf die Anforderungen an sprachliche Fähigkeiten seitens der Schule treffen.

Ein ganz basaler Grund, der gleichzeitig mit zu den größten Hürden gehört, ist die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts an dem Medium Sprache. *„Sprache ist Gegenstand, Medium und Steuerungsinstrument des Unterrichts“* (DANNENBAUER 2009b, 108). Die zentrale Bedeutung ist so selbstverständlich, wie ihre Auswirkung auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen umfassend ist. Im Ergebnis *„können die Kinder gar nicht anders, als sich aus den sprachlichen Interaktionen auszublenden und dem Unterricht nur fragmentarisch folgen“* (DANNENBAUER 2009b, 108).

ROMONATH (2001) beschreibt noch differenzierter die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die sie als ‚Entwicklungsaufgaben‘ des schulischen Kontextes sieht. In diesem Sinne kann die Schule als ‚Sprachlernort‘ bezeichnet werden. Zu den Anforderungen gehört nicht nur das Erlernen von Lesen und Schreiben bzw. sich dieser

Medien auch zu bedienen, um sich auszudrücken, sondern auch z. B. in Gruppendiskussionen seine Meinung zu vertreten, sich in Kleingruppen einzubringen oder in Freundschaften über sein Denken und seine Gefühle zu reden. Eine Vielfalt an Erwartungen hinsichtlich der Kommunikation begegnet dem Schulanfänger. Diese sind weniger explizit zu lernen, sondern implizit in der Gestaltung der täglichen Lernsituationen enthalten. ROMONATH (2001) nennt einige davon:

„Der Schüler bzw. die Schülerin

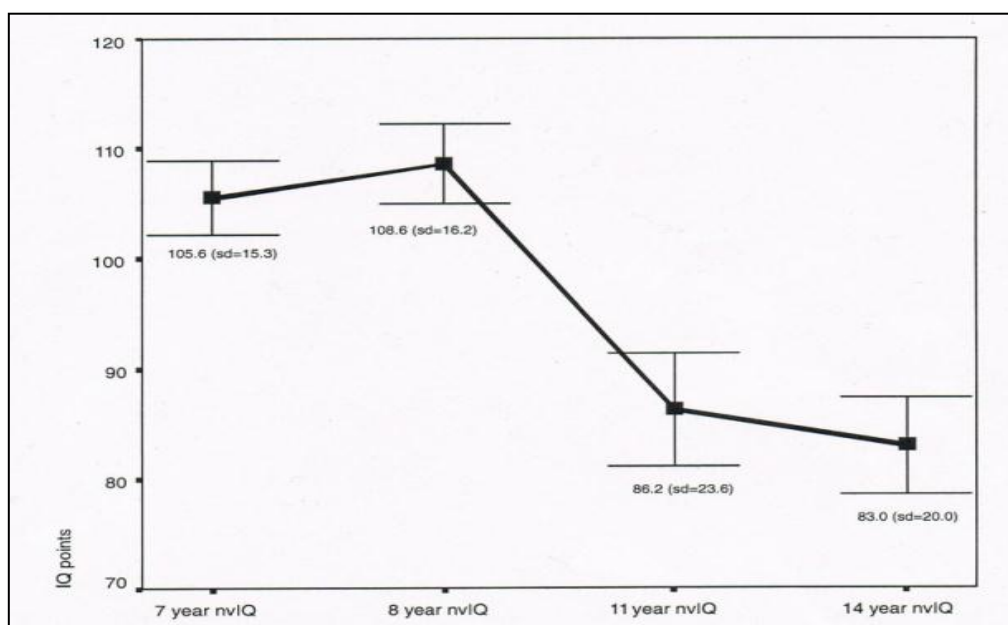
- *Kann als Sprecher und Zuhörer an einem Gruppengespräch teilnehmen,*
- *Beachtet die Regeln des Sprecherwechsels,*
- *Versteht Instruktionen und setzt sie richtig um, z. B. Gib mir das Buch,*
- *Kann kurze Informationen und Sachverhalte verstehen und angemessen übermitteln,*
- *Kann auf Nachfragen eigene Erlebnisse und Erfahrungen berichten (z. B. TV-Sendungen),*
- *Kann Wünsche und Aufforderungen sprachlich ausdrücken,*
- *Kann Fragen zur Kontaktaufnahme oder zur Information an Lehrer und Mitschüler richten,*
- *Kann auf vorhergehende Äußerungen des Gesprächspartners eingehen,*
- *Stellt semantische Klärungsfragen, z. B. Ich weiß nicht, was das heißt“ (ROMONATH 2001, 158).*

Zusätzlich ist zu bedenken, dass mit dem Eintritt in die Schule im Vergleich zum häuslichen Umfeld auch ein anderes kommunikatives Umfeld entsteht. Dieses lässt sich mit ROMONATH (2001) zusammenfassend dahin gehend beschreiben, dass in der Familie ein informeller Kommunikationsstil herrscht, während in der Schule dieser eher formell und durch Konventionen und Regeln bestimmt ist. So erfordern z. B. Gespräche im Elternhaus und im informellen Rahmen eine geringere Genauigkeit, da Inhalte von den Gesprächspartnern häufig informell erfasst werden, während in der Schule größere Abstraktion und Genauigkeit erforderlich ist (ROMONATH 2001, 159). In diesem Zusammenhang sei auch an die mit PETILLON (1993; 2004) im vorhergehenden Kapitel 3.6.3 beschriebenen zusätzlichen allgemeinen Anforderungen an Schulanfänger erinnert. ROMONATH (2001) stellt abschließend fest:

„Diese Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch im häuslichen Umfeld und in der Schule werden leichter von Kindern bewältigt, die eine breitere Kommunikationserfahrung mit anderen Menschen haben und auch über eine größere Flexibilität in ihrem sprachlichen Ausdrucksvermögen verfügen. Wenn jedoch bereits für Kinder mit einer normalen altersadäquaten Sprachentwicklung die Anpassung an die Kommunikationsroutinen und –regeln in der Schule eine nicht ganz leichte Aufgabe bildet, so sind sprachgestörte Kinder in besonderem Maße durch das neue Umfeld Schule gefordert und teilweise auch überfordert“ (ROMONATH 2001, 159).

Wenn VON SUCHODOLETZ (2008) schreibt, dass im Laufe der Schulzeit die Schwierigkeiten eher größer als kleiner werden (VON SUCHODOLETZ 2008, 64), dann lässt sich das auf die kognitive Seite bezogen damit begründen, dass sich im Laufe des schulischen Lernens bzw. der Entwicklung insgesamt die kognitive Entwicklung zunehmend mit der sprachlichen Entwicklung verbindet. „Sprache wird nämlich mit wachsenden Anforderungen immer unentbehrlicher als Instrument, als strukturierendes Symbol- und Mediationssystem für mentale Aktivitäten des Erkennens, Denkens und Problemlösens“ (DANNENBAUER 2009b, 108). Das führt zu dem Phänomen, dass während der Schulzeit der IQ der Kinder sinkt. DANNENBAUER (2009b) spricht von durchschnittlich 10 Punkten, die Erwachsene unter dem Wert lagen, der für sie als Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen festgestellt wurde. Das Abfallen des IQ wird in weiteren Studien bestätigt.

BOTTING (2005) fand in einer Langzeitstudie an 82 Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen sogar ein Absinken des nonverbalen IQ von 20 Punkten heraus. Die Kinder wurden hierfür mit 7, 8, 11 und 14 Jahren untersucht. Im Durchschnitt kam es dabei bis zu acht Jahren zu einer leichten Steigerung des Wertes, während er zwischen 8 und 11 Jahren sehr stark und zwischen 11 und 14 Jahren weiterhin leicht



zurückging. Die Abbildung 16 verdeutlicht den Verlauf.

Abbildung 16: Entwicklung des nonverbalen IQ zwischen 7 und 14 Jahren der gesamten Untersuchungsgruppe (BOTTING 2005, 320). *nviQ*: non verbal IQ.

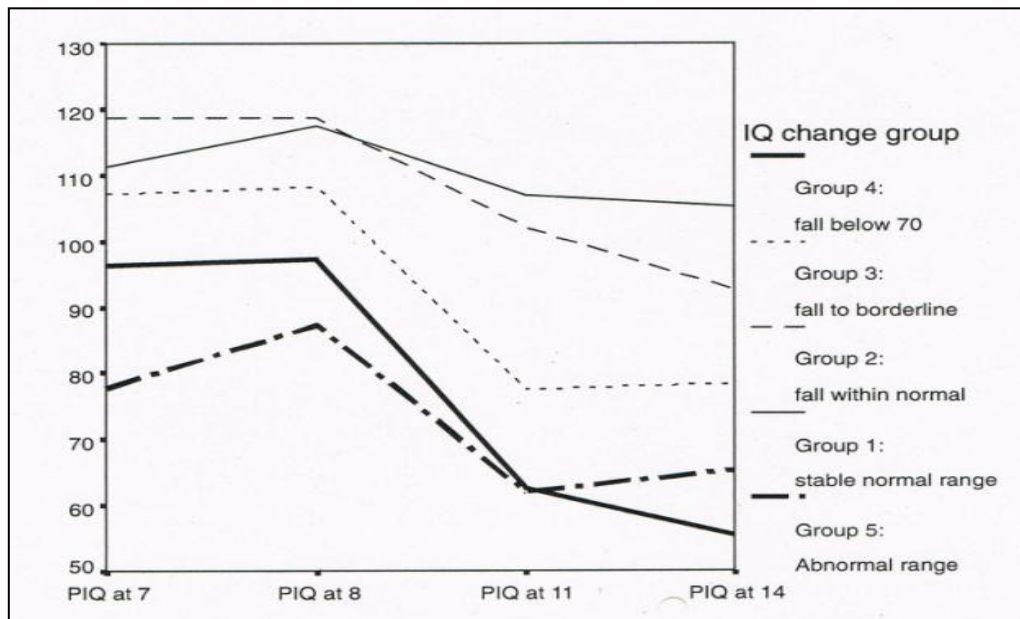


Abbildung 17: Verschiedene Entwicklungsmuster der IQ-Entwicklung (BOTTING 2005, 321). PIQ: Performance IQ.

Für den verhältnismäßig hohen Rückgang kann ein altersbedingt notwendiger Wechsel der Testmethode verantwortlich sein oder die Tatsache, dass die Zahl der Teilnehmer stetig kleiner wurde (242 mit 7 Jahren; 234 mit 8 Jahren; 200 mit 11 Jahren und nur noch 82 mit 14 Jahren), was nach BOTTING (2005) z. B. daran liegen könnte, dass die Eltern mit den Kindern, die am gravierendsten von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen waren das größte Interesse an der Teilnahme einer solchen Untersuchung hätten. Dennoch ist der Rückgang bemerkenswert hoch. BOTTING (2005) fand zudem heraus, dass nicht alle Kinder dem Verlauf der Kurve ungefähr entsprachen. Wie Abbildung 17 zeigt, lassen sich verschiedene Verläufe identifizieren, einige mit sehr viel größerem Absinken des IQ als 20 Punkte, andere weniger, wie zum Zeitpunkt der Eingangsuntersuchung mit 7 Jahren (Nähere Beschreibungen der einzelnen Verlaufsgruppen bei BOTTING 2005, 321). Es ließen sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß des Abfallens und dem sprachlichen Entwicklungsstand mit 14 Jahren feststellen. Ohne hier auf Zusammenhänge, die noch unbekannt, aber komplex sind und weitere Forschung erfordern, wie BOTTING (2005) sagt, einzugehen (BOTTING 2005, 324), soll an dieser Stelle mit BOTTING (2005) festgestellt werden, dass auch innerhalb der beschriebenen Abwärtsentwicklung der IQ-Werte eine interindividuelle Varianz herrscht, wie die Grafiken anschau-

lich machen Besonders betroffen vom Abfall des IQ während der Schulzeit sind die Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen (VON SUCHODOLETZ 2008, 62).

Neben der Verringerung des IQ sind die häufig berichteten Schwierigkeiten beim Schreib- und Leselernprozess ein Grund für fehlenden Schulerfolg. In einer älteren follow-up Studie untersuchten ARAM, EKELMAN und NATION (1984) 20 Jugendliche zwischen 13;3 und 16;10 Jahren (\bar{x} 14;1), bei denen zehn Jahre zuvor eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert worden war. Sie stellten fest, dass diese, gemessen an den altersentsprechenden Mittelwerten, zu 50% beim Lesen und zu 56% bei der Rechtschreibung unter der 25. Percentile lagen. Für 75% traf dies auch beim Rechnen zu (ARAM et al. 1984, 237).

Eine Langzeitstudie zur schulischen Entwicklung von jüngeren Kindern von TALLAL, ALLARD, MILLER und CURTISS (1997) berichtet über 67 Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, die im Alter von 4 Jahren zum ersten Mal und dann jährlich bis zum Alter von 8 Jahren untersucht wurden, insgesamt fünf Mal. In allen fünf untersuchten schulischen Bereichen zeigten die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu allen Zeitpunkten Defizite, was den Schluss erlaubt, dass eine Sprachstörung im Kleinkindalter die Voraussage späterer schulischer Schwierigkeiten zulässt. Die schulischen Schwierigkeiten bezogen sich nicht nur auf einzelne, ausgewählte Bereiche, die besondere sprachliche Fähigkeiten verlangen, sondern zeigten sich global (TALLAL et al. 1999, 177).

In einer Untersuchung aus Deutschland von WEINDRICH, JENNEN-STEINMETZ, LAUCHT, ESSER und SCHMIDT (2000) an 320 Kindern im Alter von 4;5 und 8 Jahren wurde festgestellt, dass bei den Kindern, bei denen mit 4;5 Jahren eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert wurde, 45% mit 8 Jahren eine Lese-Rechtschreibstörung zeigten, während dies bei den Kindern ohne diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung nur 13% waren (WEINDRICH et al. 2000, 191).

Die Untersuchung von BOTTING, SIMKIN und CONTI-RAMSDEN (2006) zeigt den bedeutenden Einfluss des sprachlichen Entwicklungsstandes mit 7 Jahren auf die Entwicklung der Lesefähigkeiten im weiteren Schulverlauf, hier gemessen mit 11 Jahren. Demnach blieben von den 200 Kindern, bei denen mit 7 Jahren eine Sprachentwicklungsstörung bestand, mit 11 Jahren im Vergleich zu den Normwerten 67%

im Lesetest und 80% im Leseverständnistest unter der 16. Percentile (BOTTING et al. 2006, 85).

ROMONATH (2001) geht auf einen ihrer Ansicht nach weniger häufig berücksichtigten Aspekt ein, der Probleme in der Aneignung besonders der Schriftsprache mit sich bringt, nämlich der grundlegenden Fähigkeit zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation zu unterscheiden. Dabei handelt es sich um zwei konzeptuell grundlegend verschiedene Kommunikationsformen, die sich folgendermaßen unterscheiden (vgl. ROMONATH 2001, 159):

- Die gesprochene Sprache hat einen unmittelbaren Kontextbezug. Auch über den Kontext erschließt sich Bedeutung, während in der Schriftsprache allein der Text vorliegt. Daher ist der Verfasser von Texten gezwungen, konkreter in seinem Text schriftlich zu verfassen, was er an Bedeutung vermitteln will.
- In der gesprochenen Sprache sind Rückfragen und Ergänzungen möglich. Beide Teile sind für das Gelingen der Kommunikation verantwortlich. Beim Schreiben fehlt diese Rückkopplung über die eigene Verständlichkeit.
- Gesprochener und geschriebener Sprache liegen verschiedene Versprachlichungsstrategien zugrunde: Geschriebene Sprache hat eine höhere Informationsdichte, erfordert eine differenzierte Wortwahl und komplexere syntaktische Strukturen.

„Sprachgestörte Kinder und Jugendliche, die bereits in der Alltagskommunikation nur begrenzt erfolgreich sind, sehen sich daher vor erhebliche Schwierigkeiten gestellt, wenn sie den qualitativen Sprung von der Mündlichkeit in Schriftlichkeit vollziehen wollen“ (ROMONATH 2001, 159).

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten beginnen nicht in der Schule ‚einfach so‘, sondern haben eine Vorgeschichte bzw. Vorläuferfähigkeiten. NUßBECK (2007) gibt eine Übersicht über diese ‚metalinguistischen Fähigkeiten‘ und verschiedene Modelle zum Schriftspracherwerb (NUßBECK 2007, 50ff.) ; GRIMM (2003) geht auf Lese-probleme ein (GRIMM 2003, 171). Eine Schlüsselqualifikation für beides nimmt die Entwicklung im Bereich ‚Literacy‘ ein. BRINTON und FUJIKI (2006) zeigen, inwieweit Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in diesem Bereich erschwerte Voraussetzungen haben. Unter dem Begriff ‚Literacy‘ wird nach Definition der UNESCO verstanden:

"Ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society" (UNESCO 2008, 18).

„Literacy“ bezeichnet demnach mehr als nur die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens im engeren Sinn, sondern Erfahrungen im Umgang mit der Schriftkultur, der Erzählkultur und das Wissen um deren Gebrauch. Was für die Fähigkeiten Lesen und Schreiben ‚im Großen‘ zutrifft, gilt ebenso für die Voraussetzungen dafür, für Literacy: Kompetenzen im Bereich Literacy ermöglichen persönliche Weiterentwicklung und Teilhabe an der Gesellschaft. Dies gilt sowohl für Erwachsene als auch für Kinder, die von klein auf, lange vor der Schule, Literacy-Kompetenzen erwerben.

BRINTON und FUJIKI (2006) geben an, dass Literacy auf vielen Wegen gelernt wird, wovon ein Weg eng mit sozialen Begegnungen verknüpft ist. Literacy entsteht in diesem Sinne geradezu in sozialen Kontexten. Für diese Kontexte sind Kooperationsbereitschaft und Selbstkontrolle wichtige soziale Kompetenzen. Soziale Auffälligkeiten oder Interaktionsstörungen zwischen Eltern und Kind, verbauen viele Wege zu diesen Kontexten. Die Probleme von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen erschweren den Erwerb von Literacy. Die Studien zeigten, dass diese Kinder weniger in soziale Aktivitäten involviert sind, in denen Literacy ‚transportiert‘ wird. Dies ist lange vor der Schule der Fall. Wie im Kapitel 3.7.1 über Bindung gezeigt, gilt dies bereits für die Eltern-Kind-Beziehung. Ergänzend lassen sich mit BRINTON und FUJIKI (2006) spezielle Studien anführen, die zeigen, dass Eltern von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen mit diesen signifikant weniger Bilderbücher betrachten, mit ihnen weniger gemeinsam fernsehen, weniger Geschichten erzählen, vorsingen, vorlesen und Finger- und Reimspiele spielen (BRINTON & FUJIKI 2006, 143). Damit gehen ihnen nicht nur die sozialen Beziehungen als solche verloren, sondern auch die Erfahrung, dass Literacy-Situationen Spaß machen und mit Menschen verbinden. Damit geht es Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen nicht besser als anderen Kindern, deren Eltern dies ebenfalls nicht mit ihren Kindern tun, jedoch kommt es bei ihnen häufiger vor. Auch im Kindergarten sind Literacy-Situationen eingebettet in soziale Interaktionen. In sozialen Interaktionen lernen Kinder, sich auszudrücken, ihr Verständnis von etwas, z. B. eines Textes und einer Geschichte mitzuteilen, die Perspektiven von anderen hierauf wahrzunehmen und gegebenenfalls ihre eigene Sicht

hieran anzupassen. Die Studien zeigten, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen weniger an Gesprächen und Gruppen teilnehmen. In der Schule kommt es auf kulturelle Gegebenheiten oder auch auf die Person des Lehrers an, welchen Stellenwert kooperatives Lernen und Diskussionen einnehmen und in welchem Ausmaß die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen weiter benachteiligt sind. Speziell Kinder mit rezeptiven Sprachentwicklungsstörungen haben eine besonders schlechte Ausgangslage. Dennoch ist, wie einleitend gesagt der Unterschied nur graduell. Die Schule ist als solche auf das Medium Sprache ausgerichtet. BRINTON und FUJIKI (2006) beschreiben die Klassengemeinschaft als ‚literacy community‘, deren Gemeinschaft auch dadurch gestiftet wird, dass deren Mitglieder diskutieren, streiten, sich austauschen, selbst darstellen, an anderen Meinungen orientieren usw.. *„Depending on their literacy skill level and social competence, children with LI may not attain full citizenship within the literate community of the classroom“* (BRINTON & FUJIKI 2006, 144). Die Arbeit von BRINTON und FUJIKI (2006) macht deutlich, wie soziale und emotionale Faktoren den auf den ersten Blick primär kognitiven Vorgang des Lesen- und Schreibenlernens mit beeinflussen. Die Beschreibungen dieses Abschnitts hinsichtlich der schulischen Entwicklung lassen sich mit DANNENBAUER (2004) zusammenfassen:

„Solche Ergebnisse zeigen, dass die ursprüngliche spezifische Sprachentwicklungsstörung sich in vielen Fällen erweitert und wandelt zu einer allgemeinen Lernbeeinträchtigung, deren sachlogische Natur nach wie vor aufs engste mit dem Sprachproblem verknüpft und nur mit diesem gemeinsam zu überwinden ist“ (DANNENBAUER 2004, 292).

Die allgemeine Lernbeeinträchtigung, von der DANNENBAUER (2004) spricht, führt dazu, dass es sich bei Schülern in Förderschulen oft um nicht in ihrem richtigen Förderbedarf erkannte Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen handelt (DANNENBAUER 2009b, 108). VON SUCHODOLETZ (2008) geht davon aus, dass 20% der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen trotz normaler Intelligenz eine Schule für Lernbehinderte besuchen, für den Rest seien Klassenwiederholungen die Regel (VON SUCHODOLETZ 2008, 64). Bestätigt wird u. a. letzteres von einer der wenigen Untersuchungen zum Thema in Deutschland. ROMONATH (2000) untersuchte mittels Lehrerbefragung 113 Schüler von Sprachheilgrundschulen in Mecklenburg-Vorpommern, die zwischen 1992 und 1997 nach der vierten Klasse in die Sekundarstufe I des Regelbereiches gewechselt sind (6 davon wechselten nach der dritten

Klasse in eine Regelgrundschule). Demnach wiederholen diese Schüler nicht nur häufiger eine Klasse der Sekundarstufe I, sondern sie wählen auch niedrigere Bildungsgänge und wechseln während der Sekundarstufe I häufiger in eine niedrigere Schulart als die Absolventen von Regelgrundschulen (ROMONATH 2000, 79 und 89). Die Lehrkräfte wurden um eine Prognose darüber gebeten, ob sie aufgrund der Sprachentwicklungsstörung Einschränkungen für den weiteren schulischen oder beruflichen Bildungsgang erwarten. Für 41% sahen die Lehrkräfte eine positive Entwicklung voraus, für 35% konnten sie (noch) keine Angaben machen, jedoch für 24% konnten sie diese Frage bereits zu diesem Zeitpunkt bejahen (ROMONATH 2000, 28).

Zusammenfassend ergibt sich das Bild, dass die Schulschwierigkeiten aus vielen Quellen stammen. Eine gemeinsame Klammer ergibt sich mit ROMONATH (2000; 2001), die den Lernort Schule im Licht einer ökologischen Entwicklungskonzeption betrachtet: Eine ökologische Entwicklungskonzeption geht davon aus, dass die menschliche Entwicklung in der aktiven Aneignung neuer Umweltausschnitte und im Durchwandern von Settings besteht. Settings sind demnach konkrete materielle und soziale Gegebenheiten eines bestimmten Umfeldes, in diesem Fall der Schule. Soll die Aneignung erfolgreich sein, muss das Kind sich mit den Anforderungen des settings auseinandersetzen und die sich ergebenden Entwicklungsaufgaben erfolgreich lösen. Die Schule hält vielfältige curriculare und soziale Entwicklungsaufgaben bereit. Dazu gehören auch sprachliche Lernaufgaben. ‚Erfolgreiches Lösen‘ bedeutet also einerseits die curricularen Anforderungen möglichst gut zu bewältigen, *„zugleich wird darunter auch die sprachlich und sozial gelungene Bewältigung settingspezifischer unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Interaktionsprozesse verstanden“* (ROMONATH 2000, 6). Alle Entwicklungsaufgaben sind miteinander verbunden, sodass man hinsichtlich dessen, was man üblicherweise unter ‚Schulerfolg‘ versteht, formulieren kann: *„Das Erlangen von Bildungsabschlüssen setzt die erfolgreiche Bewältigung dieser sprachlichen Lernaufgaben voraus“* (ROMONATH 2000, 6) oder anders ausgedrückt lässt sich sagen, *„daß Sprachstörungen nicht nur als Beeinträchtigung von Kommunikationsprozessen ein langfristiges Problem bilden, sondern ebenso Auswirkungen auf die Teilhabe an Bildungschancen haben“* (ROMONATH 2000, 86).

Die Bewältigung der schulischen Entwicklungsaufgaben, deren deutlichster Ausdruck die Noten bzw. die erreichte Schulart und der erreichte Bildungsabschluss bilden, ist

aufs Engste mit dem Selbstkonzept verknüpft. Aus diesem Grund ist eine Frage von ROMONATH (2000) die nach dem Selbstkonzept. Im Ergebnis stellt sie fest, dass über die Hälfte der Schüler Schwierigkeiten mit der eigenen Person hat, welches sich in einem mangelndem Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen äußert (ROMONATH 2000, 70). Einschränkend muss festgestellt werden, dass es sich bei der Untersuchung des hier vermuteten ‚niedrigen Selbstwertgefühls‘ und ‚negativen Selbstkonzepts‘ (ROMONATH 2000, 62) erstens um eine Befragung der Lehrer handelt, die - zweitens - durch eine eher undifferenzierte Frage operationalisiert wird (*„Hat er sie Schwierigkeiten im Umgang mit der eigenen Person (z. B. mangelndes Selbstwertgefühl, Überschätzung der eigenen Leistung, Unsicherheit, mangelnde Selbstkontrolle, Ängstlichkeit)?“* (ROMONATH 2000, vi).

Eine der ganz wenigen Untersuchungen, die sich explizit mit dem Thema Selbstkonzept und Sprachentwicklungsstörung beschäftigt (und nicht nur partiell bzw. mit einer Frage dazu wie bei ROMONATH 2000) stammt von JEROME, FUJIKI, BRINTON und JAMES (2002). Diese soll daher auch ausführlicher als die anderen Studien dargestellt werden. Die Autoren arbeiten mit dem Begriff ‚self-esteem‘, Selbstwertgefühl, d. h. sie fragen nach den Bewertungen und Einstellungen zur eigenen Person. Self-esteem wird verstanden als *„an aspect of self-cognition that reflects one’s perceptions about oneself. These perceptions are formed through the evaluation of one’s own personal attributes and the internalization of the evaluations of others“* (JEROME et al. 2002, 700). Die Einstellungen wurden gemessen mit den Selbstkonzeptskalen, die von – der aus dem Kapitel zum Thema Selbstkonzepte vorgestellten Autorin - Susan HARTER entwickelt wurden. Es handelt sich dabei um ein zweistufiges Verfahren, welches in der Version für jüngere Kinder als Bilderwahlverfahren, für ältere als Fragebogen konzipiert ist. Zu jeder Frage gibt es jeweils vier Antwortmöglichkeiten, wobei im ersten Schritt jeweils eine grundsätzliche Entscheidung zu treffen ist (Bsp.: Einige Kinder finden es schwer, Freunde zu finden – Aber – Andere Kinder finden es leicht Freunde zu finden), im zweiten Schritt ist eine Konkretisierung gefragt (stimmt ganz genau – stimmt so ungefähr). Die Fragebögen liegen auch in einer deutschen Fassung vor (vgl. ASENDORPF und VON AKEN 1993; daraus ist das Beispiel entnommen).

In der Studie von JEROME et al. (2002) wurden zwei Untersuchungsgruppen gebildet. Die erste Gruppe bildeten 46 Kinder zwischen 6 – 9 Jahren, die zweite Gruppe

34 Kinder zwischen 10 und 13 Jahren. Jeweils zur Hälfte (in beiden Gruppen) handelte es sich um Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und solche mit altersentsprechendem Sprachentwicklungsstand. Die 6 - 9 Jährigen wurden zu ihren Einstellungen zu folgenden Selbstkonzeptbereichen befragt: Allgemeine Kompetenzen mit zwei Subskalen: Kognitive und körperliche Fähigkeiten (cognitive bzw. physical competence) und soziale Kompetenzen mit ebenfalls zwei Subskalen: Qualität der Beziehung zu den peers und zur Mutter (peer, bzw. maternal acceptance). Gemessen wurden bei den 10-13 Jährigen die fünf Selbstkonzeptbereiche: schulisches Selbstkonzept (,scholastic competence'), Peerakzeptanz (,social acceptance'), Sportlichkeit (,athletic competence'), Attraktivität (, physical appearance') und Sozialverhalten (,behavioral conduct'). Zusätzlich wurde nach dem Selbstwertgefühl insgesamt gefragt (,Global Self-Worth') (vgl. JEROME et al. 2002, 704).

Auch wenn andere Selbstkonzeptbereiche denkbar sind, hält HARTER (1999) selbst diese für die – in dieser Lebensphase – wichtigsten (vgl. HARTER 1999, 120). Die Kategorie Globales Selbstwertgefühl wird von HARTER (1999) nicht als Teil des Selbstkonzeptes betrachtet und bildet auch nicht die Summe aus den anderen Bereichen, sondern beschreibt, wie die Befragten sich insgesamt als Person sehen (HARTER 1999, 121). Für die Gruppe der jüngeren Kinder fand sich in der Studie in keinem der vier untersuchten Selbstkonzeptbereiche ein signifikanter Unterschied zur Kontrollgruppe (JEROME et al. 2002, 705). JEROME et al. (2002) weisen darauf hin, dass jüngere Kinder zu absoluten Urteilen neigen, also sich entweder absolut positiv oder absolut negativ einstufen, wobei üblicherweise die auch bei HARTER (1999) beschriebene Selbstüberschätzung auftritt und sich die Kinder uneingeschränkt positiv sehen. Darum auch der Hinweis, dass angesichts der großen Zahl der positiven Selbsteinschätzungen die wenigen negativen daher umso größere Aussagekraft besitzen bzw. diese Kinder besonderer Aufmerksamkeit bedürfen hinsichtlich weiterer (schulischer) Förderung (JEROME et al. 2002, 707). Dies trat in dieser Altersgruppe wie gesagt bei Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen gleich häufig auf. Ein anderes Bild ergibt sich bei den älteren Kindern, die mit zunehmendem Alter differenziertere Urteile abzugeben in der Lage sind. Die Unterschiede zur Kontrollgruppe sind in allen Bereichen vorhanden, insofern als dass sich die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen negativer einschätzen. In drei Bereichen gibt es signifikante Abweichungen zwischen den Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und der Kontrollgruppe: Der größte Unterschied besteht beim schulischen Selbstkonzept,

gefolgt von der Peerakzeptanz und dann den Einstellungen zum eigenen Sozialverhalten (JEROME et al. 2002, 706). In dieser Altersgruppe gibt eine detailliertere Betrachtung der Einzelergebnisse weitere Aufschlüsse: Im Bereich des schulischen Selbstkonzeptes stuften sich acht Kinder mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert ein, in der Kontrollgruppe keines. Ebenso kein Kind der Kontrollgruppe fand sich mehr als eine Standardabweichung unterhalb im Bereich der Peerakzeptanz, hingegen fünf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Im dritten Bereich, der Einschätzung des eigenen Sozialverhaltens, waren es vier Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und nur eines der Kontrollgruppe. Die individuelle Betrachtung – nun über alle Bereiche hinweg gesehen - ergibt weiterhin, dass aus der Gruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sich sieben der neun Jungen in mehr als einem Bereich mehr als eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes einschätzten. Bei den Mädchen schätzten sich fünf von acht in zwei oder mehr Bereichen mehr als eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes ein. Zum Vergleich damit lagen jeweils ein Mädchen und ein Junge aus der Kontrollgruppe eine Standardabweichung und ein Mädchen zwei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes. Die Autoren ziehen das Fazit, dass in der individuellen Betrachtung die problematischen Einzelfälle deutlich werden, die ein hohes Risiko haben, in der Folge eine Vielzahl der bekannten Folgeprobleme zu entwickeln. Dies zu erkennen ist ein besonderer Wert dieser Studie und hat für die Praxis höheren Anwendungswert, als sich aus dem Vergleich der Gruppenergebnisse (Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und Kontrollgruppe) ergibt (JEROME et al. 2002, 708).

Einige Studien beschäftigen sich mit den erreichten Schulabschlüssen und beschreiben damit das schulische Resultat dessen, was bereits bei der Einschulung Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen an Schwierigkeiten begegnet. Einige sollen hier kurz dargestellt werden.

In einer Untersuchung von STOTHARD, SNOWLING, BISHOP, CHIPCHASE und KAPLAN (1998), wurde der Sprachstand und die schulische Entwicklung von 71 Jugendlichen (Durchschnittsalter 15;7 Jahre) untersucht. Bei diesen wurde mit ca. 4 Jahren eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert. Im Alter von ca. 5;5 Jahren wurde diese Gruppe in drei Gruppen geteilt, eine mit persistierender Sprachentwicklungsstörung („*persistant SLI*“), eine mit überwundener Sprachentwicklungsstörung („*resolved SLI*“) und eine Gruppe mit allgemeiner Entwicklungsverzögerung. Wäh-

rend sich die Gruppe der persistierenden Sprachentwicklungsstörung und die der allgemeinen Entwicklungsverzögerung in kaum einem der zehn Teilbereiche der Testung unterschieden, ist das Ergebnis der mit 5;6 Jahren (und in einer weiteren Folgeuntersuchung als 8 jährige) als überwunden bezeichneten Sprachentwicklungsstörung bemerkenswert: Während die lautsprachlichen Aufgaben weitgehend bewältigt wurden, zeigten sich signifikante Unterschiede im Bereich der phonologischen Aufgaben und im Bereich der Schriftsprache. DANNENBAUER (2002) bezeichnet diese wieder eingetretene ‚Verschlechterung‘ als „*Phänomen des ‚illusionären Aufholens‘*“ (DANNENBAUER 2002, 12). Er bezeichnet damit das Phänomen, dass es Kindern während der Entwicklung und durch Förderung gelingt, Sprache so weit zu beherrschen, dass sie ungeschulten Beobachtern als unauffällig erscheinen. Spracherwerb geht jedoch stets weiter und stellt sich im Jugendalter zwar weniger dynamisch dar, jedoch anspruchsvoller hinsichtlich der Leistungen an komplexe pragmatische, syntaktische und andere Aufgaben (DANNENBAUER 2002, 11). Dies kann dazu führen, dass im Jugendalter überwunden geglaubte Schwierigkeiten wieder auftreten.

SNOWLING, ADAMS, BISHOP und STOTHARD (2001) untersuchten ein weiteres Mal die Jugendlichen, die schon bei STOTHARD et al. (1998) Gegenstand der Studie waren, diesmal hinsichtlich der Schulabschlüsse. Diejenigen, bei denen im Alter von 5 Jahren die Symptome zurückgebildet waren (‚resolved SLI‘) erreichten zwar vergleichbare Abschlüsse, wie die Kontrollgruppe der Kinder bzw. Jugendlichen ohne Sprachentwicklungsstörungen, blieben jedoch immer noch innerhalb dieser Abschlüsse auf einem niedrigeren Niveau, d. h. die Abschlussnoten waren schlechter. Deutlich schlechter schnitten die Kinder mit fortbestehender Sprachstörung ab (‚persistent SLI‘). Sie bewegten sich kaum über den Ergebnissen der Kinder mit allgemeiner Entwicklungsverzögerung (SNOWLING et al. 2001, 179).

Zwei englische Studien an der gleichen Untersuchungsgruppe (120 Schüler, Durchschnittsalter 17;4 Jahre mit im Alter von 7 Jahren diagnostizierter Sprachstörung; Kontrollgruppe 121 Schüler) von CONTI-RAMSDEN, DURKIN, SIMKIN und KNOX (2009) und von DURKIN, SIMKIN, KNOX und CONTI-RAMSDEN (2009) beschäftigten sich ebenfalls mit den erreichten Schulabschlüssen.

Von 120 Schülern gegen Ende der allgemeinen Schulausbildung (secondary education) fanden sich 29 im Regelschulbereich ohne besondere Unterstützung aufgrund ihrer Sprachentwicklungsstörung, 54 im Regelschulbereich mit Unterstützung und 37

im Sonderschulwesen (entweder in Schulen bzw. Klassen mit dem Förderschwerpunkt Sprache oder in anderen Sonderschulformen). Man kann damit sagen, dass 91 von 120 Schülern (76%) zu diesem Zeitpunkt nach wie vor Förderbedarf haben/ Förderung erhalten. Zu Beginn der Studie mit 7 Jahren besuchten alle Kinder spezielle Sprachfördermaßnahmen (DURKIN et al. 2009, 41). Dabei gibt es einen Unterschied, ob die Sprachentwicklungsstörung weiter fortbesteht („persisting“) oder nicht („resolved“). Die Schüler mit fortbestehenden Sprachentwicklungsstörungen erhalten erwartungsgemäß mehr Unterstützung im Regelbereich und auch durch Sonderbeschulungsformen und erreichen signifikant schlechtere Abschlüsse (CONTI-RAMSDEN et al. 2009, 24). Nach zehn oder elf Jahren der Schulpflicht wird ein Abschluss erreicht – ‚Key Stage 4‘ - der sich aus erreichten Resultaten verschiedener Fächer zusammensetzt. Untersucht wurden die Resultate in den Hauptfächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Von den im Regelbereich ohne Unterstützung beschulten Kindern wurden alle in allen Kernfächern zur Prüfung zugelassen, von den mit Unterstützung im Regelbereich beschulten waren es 93% und nur 30% der im Sonderschulbereich beschulten Kinder wurden in allen Fächern zur Prüfung zugelassen. In dieser Reihenfolge zeigte sich auch die Qualität der erreichten Punktzahlen in dieser Prüfung, wobei die Jugendlichen der Kontrollgruppe immer noch signifikant bessere Abschlüsse erzielten als ihre im Regelbereich und ohne Unterstützung beschulten Mitschüler. Innerhalb der Gruppe der Sonderbeschulung gab es keine Unterschiede in der Qualität der Abschlüsse bei den mit Förderschwerpunkt Sprache beschulten Jugendlichen und den in anderen Sonderschulformen beschulten (DURKIN et al. 2009, 42). Es gibt verschiedene Level zu erreichen, das höchste, Level 2, erreichten 44,2% der sprachgestörten Jugendlichen und Level 1 31,7%. Darunter liegt noch das Entry Level mit 21,7%. Die Kontrollgruppe erreichte wesentlich bessere Resultate: Level 2: 88,4%, Level 1: 10,7% und Entry Level: 0%. Gänzlich ohne Abschluss blieben 2,5% der Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen und 0,8% der Jugendlichen ohne Sprachentwicklungsstörungen (CONTI-RAMSDEN et al. 2009, 23). Beide Studien betonen die Varianz der vorgefundenen outcome-Ergebnisse.

Wenn auch insgesamt die Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörung schlechtere Abschlüsse erreichen, so ist mit der Einschulung der Weg nicht ‚vorgezeichnet‘, oder wie CONTI-RAMSDEN et al. (2009) es ausdrücken: *„In summary, the answer to the question ‚how will this child with SLI turn out?‘ need not invariably be negative“*

(CONTI-RAMSDEN et al. 2009, 33). Eine ganz ähnlich aufgebaute Studie von SNOWLING, ADAMS, BISHOP und STOTHARD (2001) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen und auch hier betonen die Autoren die vorgefundene Varianz (SNOWLING et al. 2001, 181).

DURKIN et al. (2009) befragten die Schüler zur eigenen Zufriedenheit mit den erreichten Resultaten und darüber, ob die Ergebnisse dem entsprechen, was sie erwartet haben. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigten sich bei beiden Fragen kaum Unterschiede. Fast 90% der Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen (Kontrollgruppe: 80%) zeigten sich mit ihrem Resultat zufrieden, der Rest verteilt sich auf ‚unzufrieden‘ und ‚zwiespältige Einstellung‘. Etwa gut die Hälfte beider Gruppen erreichte das Ergebnis, dass sie von sich selbst erwartet haben, etwa 30% erreichten ein besseres und etwa 20% ein schlechteres Resultat als erwartet. Dies gilt wie gesagt für beide Gruppen. Bemerkenswert hieran ist die hohe Zufriedenheit – sogar noch höher als der Kontrollgruppe - und gleiche bestätigte Erwartungshaltung der Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörung, obwohl sie im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant schlechter abschnitten.

Mit DURKIN et al. (2009) kann man feststellen, dass diese Jugendlichen niedrigere Erwartungen an sich selbst stellen und mit weniger zufrieden sind, als die Mitschüler der Kontrollgruppe. Untersucht wurden daneben auch die 22 Schüler, die nicht, wie die anderen Mitschüler entweder Level 1 oder Level 2 des Abschlusses erreichten. Hier gaben 90% an, dass sie dieses Ergebnis erwartet haben und 95%, dass sie damit zufrieden seien (DURKIN et al. 2009, 48). Hinter einer solchen Antwort mag vielerlei stecken, vielleicht tatsächlich Zufriedenheit, Realismus oder Galgenhumor, es könnte sich aber auch um eine Form von Selbstaufgabe handeln, die auf einen Prozess aufmerksam macht, der einige dieser Ergebnisse der outcome-Forschung erklären kann und am Ende dieses Kapitels kurz dargestellt werden soll. Gemeint ist die ‚Erlernete‘ (SELIGMAN 1999), ‚Gelernte‘ (MEYER 2000) oder ‚Schulische‘ (GRIMM 2003, 173; KÖNIG 2009) Hilflosigkeit.

Am Beginn der ursprünglichen Fassung der Theorie der ‚Erlernenen Hilflosigkeit‘ (SELIGMAN 1999, zuerst 1975) stehen Experimente mit Hunden, die in Folge auf alle Lebewesen - Tiere und Menschen - generalisiert werden. Im Mittelpunkt stehen Situationen, die von den Individuen nicht beeinflusst werden können, oder anders ausgedrückt, unangenehme Reaktionen der Umwelt, denen gegenüber sich das Indivi-

duum als nicht handlungsfähig erlebt. Im klassischen Experiment wurden Hunde elektrischen Schocks ausgesetzt, die im einen Fall durch ein Lichtsignal angekündigt wurden und denen sie sich durch ein bestimmtes Verhalten rechtzeitig entziehen konnten, im anderen Fall waren die Schocks unangekündigt und sie mussten die Erfahrung erleiden, dass sie den Schock erhielten, gleich welches Verhalten sie zeigten. Dabei lernten die Hunde zunächst rasch, wie sie den unangenehmen Reiz vermeiden konnten (mit einem Sprung in einen anderen Teil des Käfigs). Wurde danach der Versuch umgestellt und der elektrische Schock erfolgte in jedem Fall, so zeigte sich, wie die Hunde mehr und mehr jegliche Versuche aufgaben, sich zu entziehen oder irgendein Verhalten zu entwickeln, das eine Lösung bringen könnte. Vielmehr gaben sie nach und nach auf, verhielten sich regungslos und ertrugen die Schocks passiv (SELIGMAN 1999, 20). Dieser letztere Zustand, wird als Hilflosigkeit bezeichnet. Es handelt sich bei Hilflosigkeit demnach um einen psychischen Zustand, der sich als Ergebnis einer Erfahrung darstellt, nämlich von Unkontrollierbarkeit. Dieser Mechanismus lässt sich nach SELIGMAN (1999) bei Tieren und Menschen finden (SELIGMAN 1999, 33). Aus diesem Experiment lassen sich mit SELIGMAN (1999) drei Aspekte der Theorie der Erlernten Hilflosigkeit erkennen (vgl. SELIGMAN 1999, 44):

Information über die Kontingenz: Am Anfang steht die Erfahrung der Unkontrollierbarkeit eines bestimmten Ereignisses. Die Reaktion auf ein Umweltereignis und die folgende Konsequenz stehen in keinem Zusammenhang, sind nicht kontingent.

Kognitive Repräsentation der Kontingenz: Die Nicht-Kontingenz wird wahrgenommen und es entsteht die Erwartung, auch künftige Ereignisse nicht kontrollieren zu können. Wichtig ist, dass SELIGMAN (1999) hiermit nicht nur Ereignisse der gleichen Art meint, unter denen die Hilflosigkeit erlernt wurde, sondern die Erfahrung wird generalisiert und führt zur Ausbildung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale, Veränderung der Persönlichkeit und Konsequenzen für das Verhaltensrepertoire (SELIGMAN 1999, 29).

Verhalten: Dies führt zu Störungen auf drei Ebenen, nämlich der motivationalen (angesichts ausbleibenden Erfolges fehlt der Anreiz zu handeln), der kognitiven (es fehlt der Glaube daran, dass über das eigene Verhalten Erfolg erzielt werden kann) und der emotionalen (der dadurch ausgelöste psychische Zustand ist die Depression).

Zusammengefasst von SELIGMAN selbst:

„Damit haben wir unsere Theorie der Hilflosigkeit formuliert: die Erwartung, daß eine Konsequenz von den eigenen willentlichen Reaktionen unabhängig ist, senkt (a) die Motivation, diese Konsequenz kontrollieren zu können, interferiert (b) mit der Fähigkeit zu lernen, daß die eigenen Reaktionen die Konsequenz tatsächlich kontrollieren, und – wenn die Konsequenz traumatisch ist – löst (c) diese Erwartung solange Furcht aus, wie das Individuum sich der Unkontrollierbarkeit der Konsequenz nicht sicher ist; danach führt sie zu Depression“ (SELIGMAN 1999, 52).

Ein wesentlicher Kritikpunkt an der ursprünglichen Theorie SELIGMANs (1999) besteht darin, dass die Generalisierung der Unkontrollierbarkeit auf andere Situationen nicht so ohne Weiteres akzeptiert wird. Ein anderer Kritikpunkt methodischer Art ist, dass nicht prinzipiell davon ausgegangen werden kann, dass das Resultat einer Handlung mit der Kontrollierbarkeit unmittelbar verknüpft ist. Ein dritter Punkt bezieht sich darauf, dass die von SELIGMAN (1999) beschriebenen Störungen motivationaler, kognitiver und emotionaler Art nicht notwendig Folge der Erfahrung von Unkontrollierbarkeit sein müssen (vgl. zu den Kritikpunkten MEYER 2000, 46).

Hier geht es im Folgenden näher um den ersten Punkt. Dieser wendet sich gegen die Behauptung einer automatischen Generalisierung von Erfahrungen von Unkontrollierbarkeit auf ein ganzes Spektrum von Situationen. Diese Kritik wird unterstützt von einigen Experimenten, in denen sich sogenannte ‚empirische Anomalien‘ ergaben, z. B. zeigten einige Probanden nach einem Misserfolg einen Leistungsanstieg, was mit der ursprünglichen Theorie nicht vereinbar ist (vgl. MEYER 2000, 107). An dieser Stelle setzt die Weiterentwicklung von ABRAMSON, SELIGMAN und TEASDALE (1978) an, welche die geschilderten Widersprüche der alten Theorie erklären will, die sie selbst zusammenfassen: *„(a) it does not distinguish between cases in which they are uncontrollable only for some people (universal vs. personal helplessness), and (b) it does not explain when helplessness is general and when specific, or when chronic and when acute“* (ABRAMSON et al. 1978, 49). Im Mittelpunkt der Lösung steht dabei der Begriff der Attribution (vgl. im folgenden MEYER 2003). *„Attributionen sind Meinungen oder Überzeugungen über die Ursache von psychologischen Ereignissen und Sachverhalten“* (MEYER 2003, 6; Hervorhebung im Original). ‚Psychologisches Ereignis‘ hat dabei eine weit gefasste Bedeutung. Es bezeichnet Erleben, Verhalten, Ergebnisse von Erleben und Verhalten, sowie Zustände und Merkmale,

die den Gegenstand von Verhalten und Erleben bilden können (z. B. Arbeitslosigkeit oder eine Behinderung), bezogen auf die eigene Person, oder auf andere (vgl. MEYER 2003, 6). Im Folgenden wird vereinfachend nur von Ereignis gesprochen.

Wenn ein Ereignis geschieht, sucht das Individuum eine Ursache dafür, es möchte ‚verstehen‘. Dieses Verstehen von Zusammenhängen ist kein Selbstzweck, sondern soll dazu dienen, die Umwelt für künftige Fälle gleicher oder ähnlicher Art voraus-sagbarer zu machen. Es dient dem Bedürfnis nach Stabilität, Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit. Nicht immer wird nach einer Ursache explizit gesucht. Eine aktive und bewusste Ursachenforschung erfolgt dann, wenn es für ein Ereignis entweder noch kein Erklärungsmuster gibt, oder es sich ‚schemawidrig‘ darstellt. Passiv-automatisch wird attribuiert, wenn es bereits ein Erklärungsmuster gibt, dass ange-wendet werden kann. Es gibt verschiedene Kategorien von Ursachen (dazu gleich mit ABRAMSON et al.(1978) mehr). Die Einordnung in diese Kategorien ist subjektiv. Welche Konsequenz sich also damit auf die motivationale, kognitive oder emotionale Ebene ergibt, ist von der subjektiven Einordnung abhängig und liegt nicht im ‚objektiven‘ Gehalt der äußeren Ursache, worin auch immer dieser bestehen könnte. Problematische oder unangemessene Erklärungsversuche hinsichtlich eines Ereignisses können auf Fehlinformationen über die äußeren Ursachen des Ereignisses beruhen oder aufgrund bestimmter Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Person. Mit letz-terem ähnlich ist das Entstehen bestimmter Erklärungsstile, oder Attributionsmuster. Es handelt sich dabei um die Tendenz, Ereignisse auf immer die gleichen Kategorien von Ursachen zurückzuführen. Diese allgemeine Tendenz verhindert, *„dass Informa-tionen, die der durch den Erklärungsstil nahe gelegten Attribution widersprechen, nicht beachtet, heruntergespielt oder umgedeutet werden“* (MEYER 2003, 26).

Ein Individuum mag sich für ein Ereignis die verschiedensten Ursachen denken, die nie vollständig aufgezählt werden können. Es lassen sich allerdings verschiedene Kategorien von Ursachenzuschreibungen feststellen, von denen ABRAMSON et al. (1978) drei in den Mittelpunkt stellen: Personenabhängigkeit, Stabilität und Globalität (vgl. im Folgenden neben ABRAMSON et al. 1978: MEYER 2000, 74; MEYER 2003, 11). Im Folgenden wird zur einfacheren Erklärung für ein unkontrollierbares Ereignis jeweils von einem Misserfolgserlebnis ausgegangen:

- Personenabhängigkeit (internal vs external): Die Ursache für einen Misserfolg kann entweder äußeren Umständen oder der eigenen Person zugeschrieben

werden. Ein Kind kann den Grund einer schlechten Note in einer Klassenarbeit in der Person des Lehrers oder den falsch ausgesuchten Aufgaben finden (external) oder in der eigenen mangelnden Begabung (internal).

- Stabilität (stabil vs variabel): Die Ursache für einen Misserfolg kann stabil oder variabel sein. Gesetzt den Fall, das Kind ist von der eigenen Unbegabtheit in Mathematik überzeugt, handelt es sich bei der Erklärung einer schlechten Mathematiknote um eine stabile Ursache. Variabel wäre eine Ursachenzuschreibung, die den Grund in den ausgewählten Aufgaben sucht („Beim nächsten Mal wird’s besser“)
- Globalität (global vs. spezifisch): Hiermit wird der Verallgemeinerungsgrad einer Ursachenzuschreibung beschrieben. Würde das Kind von seinen mathematischen Misserfolgen darauf schließen, insgesamt ein schlechter Schüler zu sein, wäre der Globalisierungsgrad erhöht. Es kann aber auch darauf beschränkt sein, von mathematischer Unbegabtheit überzeugt zu sein und Erfolge in anderen Bereichen wahrnehmen zu können. Auch noch geringere Globalität ist denkbar, so kann das Kind die Ursache für den Misserfolg auf genau diese Arbeit beschränken, z. B. aufgrund variabler Faktoren.

Neben den bei SELIGMAN (1999) beschriebenen Störungen motivationaler, kognitiver und emotionaler Art, fügen ABRAMSON et al. (1978) eine vierte Ebene ein, die Störung des Selbstwertgefühls. Diese könnte auch als emotionale Störung aufgefasst werden, diese Kategorie ist bei SELIGMAN (1999) allerdings eng mit Depression assoziiert. Die ursprüngliche Theorie konnte nicht erklären, in welchen Fällen von Unkontrollierbarkeit ein vermindertes Selbstwertgefühl die Folge ist und in welchen nicht. Während die Antwort hierauf ursprünglich in der Folge einer internalen Ursachenzuschreibung in der Kategorie ‚Personenabhängigkeit‘ gesehen wurde, haben spätere Untersuchungen festgestellt, dass zusätzlich noch eine stabile und globale Ursachenzuschreibung diese Reaktion auslöst.

Es ergeben sich vielfältige Kombinationsmöglichkeiten, einem als unkontrollierbar empfundenen Ereignis eine Ursache zuzuschreiben, welche in Anlehnung an die Darstellung von ABRAMSON et al. (1978, 57) mit dem o. g. Beispiel in Tabelle 4 veranschaulicht werden:

Tabelle 4: Formen von Ursachenzuschreibungen und Beispiele in Anlehnung an ABRAMSON et al. (1978, 57).

	Internal		External	
	stabil	variabel	Stabil	variabel
Global	Ich bin ein schlechter Schüler.	Ich lerne zu wenig.	Die Lehrer stellen immer zu schwere Aufgaben.	Heute ist Freitag, der 13.
Spezifisch	Ich bin schlecht in Mathematik.	Ich hatte diesmal keine Zeit zum Lernen.	Dieser Lehrer stellt immer zu schwere Aufgaben.	Heute ist mein Unglückstag.

Wie zu erkennen ist, ist eine internale, stabile und globale Ursachenzuschreibung insgesamt der ungünstigste Erklärungsstil.

Wenn es auch im Folgenden eher um schulische Fähigkeitsselbstkonzepte geht, lässt sich die Übersicht der Erklärungsstile ebenso auf soziale Selbstkonzepte anwenden. Die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen sozialen Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die soziale Integration würde sich demnach bei erlebter Zurückweisung durch andere Kinder im ungünstigsten Fall einer internalen, globalen und stabilen Attributierung etwa in der Erkenntnis ‚Niemand mag mich‘ niederschlagen.

Angesichts des Vorliegens unterschiedlicher Attributionsstile bei erlebten Misserfolgen, stellt MEYER eine Klassifizierung in ‚beharrliche‘ und ‚hilflose‘ Kinder vor (MEYER 2003, 112). Die Ergebnisse fasst er wie folgt zusammen:

„Die beiden Gruppen von Kindern unterscheiden sich nicht in der zur Lösung der Aufgaben erforderlichen Fähigkeit. Jedoch findet sich bei hilflosen im Gegensatz zu beharrlichen Kindern nach Misserfolg eine gravierende Leistungsbeeinträchtigung; darüber hinaus treten bei hilflosen Kindern – sowohl nach Misserfolg als auch nach Erfolg – Einschätzungen, Gedanken und Gefühle auf, die sich auf leistungsbezogenes Verhalten negativ auswirken“ (MEYER 2000, 112).

Im schulischen Rahmen lässt sich auch der Ausdruck ‚Schulische Hilflosigkeit‘ gebrauchen (GRIMM 2003; KÖNIG 2009)). Dieser bezieht sich in der Terminologie dieser Arbeit auf das schulische bzw. akademische Selbstkonzept. KÖNIG (2009) definiert folgendermaßen:

„Schulbezogene Hilflosigkeit ist ein psychologischer Zustand der subjektiven Unkontrollierbarkeit in schulischen Handlungssituationen. Als ‚hilflos‘ wird z. B. ein Schüler bezeichnet [...] der durch wiederholte Erfahrungen die generelle Vorstellung entwickelt hat, dass sein Leistungshandeln im schulischen Kontext ohne Einfluss auf erwünschte Folgen bleibt“ (KÖNIG 2009, 41).

In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist die Bemerkung SELIGMANs (1999), dass durch Hilflosigkeit nicht nur die schulische Leistung vermindert werden kann, sondern auch der IQ (SELIGMAN 1999, 155), was der im vorhergehenden Abschnitt behandelten Beschreibung eines sinkenden IQ bei vielen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen während ihrer Schullaufbahn eine weitere Erklärungsmöglichkeit hinzufügt.

Wenn GRIMM (2003) auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen bezogen formuliert: *„Durch ihre Beeinträchtigung, gehörten und geschriebenen Texten die gemeinten Inhalte zu entnehmen, sowie durch häufig auftretende Schwierigkeiten mit der Mathematik bilden die Kinder generalisierte intellektuelle und motivationale Probleme heraus [...]. Dass diese Hilflosigkeit umso stärker ausgeprägt ist, je schwerwiegender die Sprachprobleme der Kinder sind, liegt auf der Hand“* (GRIMM 2003, 173), dann ist damit genau der Schritt zu einer Generalisierung gemacht, der an der ursprünglichen Theorie von SELIGMAN (1999) kritisiert wurde. Es fehlt der Zwischenschritt, den ABRAMSON et al. (1978) eingeführt haben: Ob die Kinder die Probleme überhaupt ausbilden und ob sie diese dann auch generalisieren, ist eben eine Frage der Attribution. Die Schlüsse, die GRIMM (2003) zieht, liegen nicht *„auf der Hand“*, sondern es tritt der Attributierungsprozess dazwischen. Wie die Vielzahl der in diesem Kapitel zitierten Studien zeigt, ist die Aussage natürlich gemessen an der prozentualen Auswertung der Untersuchungen, also statistisch gesehen, zutreffend. Sie erklärt nicht die ebenfalls immer wieder betonte Varianz in den Ergebnissen.

Ein Faktor, der einen Einfluss auf das Erleben schulischer Hilflosigkeit hat, ist nach einer Untersuchung von KÖNIG (2009) das Klassenklima: *“Die individuelle Klimawahrnehmung zeigte sich [...] als bedeutsame Determinante der schulbezogenen Hilflosigkeit“* (KÖNIG 2009, 51). KÖNIG hat dies für die Jahrgangsstufen 8 und 9 untersucht. Mit dem Hinweis auf die besondere Bedeutung gerade der sozialen Beziehungen in den ersten beiden Schuljahren (vgl. PETILLON 1993; 2004) sei die These vertreten, dass dies für diese Schuljahre gleichfalls zutrifft. Dabei geht es explizit um die individuelle Wahrnehmung. Das mittlere Klassenklima, gebildet als statistisches

Mittel, zeigte sich ohne Einfluss auf die Entwicklung schulbezogener Hilflosigkeit (KÖNIG 2009, 50). Das Klassenklima wird in zwei der hier zum Einsatz gekommenen Fragebögen thematisiert, sowohl in der (Kinder-) Version des Befindlichkeitsprofils ‚Ich bin Ich‘ (KRAUSE o. J.) als auch noch differenzierter im ‚Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen‘ (FEESS 1-2) (RAUER & SCHUCK 2004). KÖNIG (2009) versteht darunter: *„Das Klassenklima beschreibt die Qualität der sozialen Beziehungen im Erleben der beteiligten Personen (meistens der Schüler) im Lernkontext der Schulklasse“* (KÖNIG 2009, 42). Dabei kommt es zum einen darauf an, wie die Sozialbeziehungen der Schüler untereinander erlebt werden. Am einen Ende der Skala steht die Betonung individueller Fähigkeitsunterschiede und ein Klima der sozialen Vergleiche, am anderen Ende eine hilfsbereite und unterstützende Atmosphäre, die nicht nur die individuelle Zielerreichung in den Mittelpunkt stellt, sondern einen möglichst großen Erfolg aller zum Ziel hat (KÖNIG 2009, 43).

Zum anderen ist eine vertrauensvolle und individualisierte Beziehung zur Lehrkraft wichtig. Dies ist besonders für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen von Bedeutung, für die angesichts häufiger sozialer Schwierigkeiten zu den Mitschülern die Person der Lehrkraft eine besonders wichtige Bedeutung einnimmt. Beides zusammen, die Beziehungen der Schüler untereinander und die Beziehungen zur Lehrkraft, werden nicht immer als Klassenklima verstanden. Im FEESS 1-2 bildet die Kategorie Klassenklima nur die Beziehungen der Schüler untereinander ab, während der Kontakt zur Lehrkraft unter der Kategorie ‚Gefühl des Angenommenseins‘ gefasst wird (RAUER & SCHUCK 2004, 13).

4.2.8 Übersicht über Studien zum Thema

Als Abschluss der vorangegangenen Erörterungen, wird in diesem Abschnitt eine Zusammenstellung von Studien aufgeführt, die sich mit der Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen befassen.

Einige – nicht alle – der in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Studien und ihren Ergebnissen, sowie einige weitere, finden sich in einer, in tabellarischer Form zusammengestellten Liste bei BRINTON und FUJIKI 2006, 132ff, vgl. Tabelle 5). Diese umfangreiche Aufstellung wird im Folgenden aufgeführt. Die in der vorliegenden Untersuchung nicht zitierten Arbeiten sind kursiv gedruckt und bei BRINTON und FUJIKI (2006) entsprechend genauer bibliografiert (BRINTON & FUJIKI 2006,

150ff). Alle anderen sind sowohl dort als auch im Literaturverzeichnis dieser Arbeit aufgeführt.

Im Anschluss erfolgt, veranschaulicht in Tabelle 6, nach diesem Muster eine eigene Zusammenstellung der anderen, in der vorliegenden Untersuchung zitierten, von Autoren selbst durchgeführten Studien (d. h. nicht von Studien, die von Autoren lediglich zitiert werden).

Tabelle 5: “Summary of Cited Studies of the Social Competence of Children with Language Impairment” (BRINTON & FUJIKI 2006, 132ff).

Researchers	Participants	What was done	Results
Paul, Looney, & Dahm (1991)	21 late talkers and 21 typically developing children, studied at ages 2 and then 3 years	Compared on the Vineland Adaptive Behavior Scales between the ages of 18 and 34 months and then again at about age 3	Initial evaluation showed that late talkers had significantly poorer scores on expressive language, receptive language, and socialization. Follow-up study revealed that about half of the late talkers still showed deficits in expressive language and socialization. One third remained delayed in receptive language.
Rice, Sell, & Hadley (1991)	26 preschoolers, ages 39-67 months: 9 typically developing, 6 language impaired (LI), 3 speech impaired (SI), 8 English as a Second Language (ESL); all children enrolled in the Language Acquisition Preschool (LAP)	Three rounds of observation in preschool setting, using the Social Interactive Coding System (SICS), an online coding system designed to capture conversational interactions	Typical children initiated interactions with each other, had a higher percentage of longer responses, preferred to address typical peers; children with limited communication abilities were more likely than their typical peers to initiate to adults and tended to shorten their responses or use nonverbal responses; ESL children were the least likely to initiate interactions and most likely to be avoided as a conversational partner.
Hadley & Rice (1991)	18 children enrolled in LAP: 4 LI, 4 SI; 4 marginal (previously classified as LI/SI but no longer qualified); 6 typical between ages 42 and 66 months	24 minutes of observational data (taken in 4-minute segments) during play time; data coded online (coding of responses to child's initiations)	Relative communication abilities influenced children's participation in social interactions. LI and SI children were ignored by peers and responded less often when peers initiated to them. Children with limited communication skills participated in fewer peer interactions than typical peers.

Fortsetzung Tabelle 5

<p>Craig & Washington (1993)</p>	<p>38 children ages 7-8: 5 with specific language impairment (SLI); 8 controls (4 age-matched, 4 language-matched to children with SLI); 25 children served as partners to the 13 participants (to form triads)</p>	<p>Described verbal and nonverbal attempts of children with SLI and their age- and language-matched peers to access ongoing interactions</p>	<p>Three children with SLI were unsuccessful in accessing the interaction. Two accessed the interaction, but without using typical linguistic forms. All typical children accessed the interactions.</p>
<p>Grove, Conti-Ramsden, & Donlan (1993)</p>	<p>15 children with SLI, age 7; 15 same-age peers; 6 MLU-matched peers; all children interacted with another child from their class to form a dyad (SLI with SLI, etc.)</p>	<p>Interacting in dyads, children reviewed various toys and objects, and decided which ones their class would like, placing them in boxes labeled as happy, just OK, and sad; at the end of the session, the dyad chose a toy or object to play with</p>	<p>Dyads with children with SLI produced as many winning verbal moves as same-age peers, more than MLU peers. Dyads with SLI produced more non-verbal winning moves than same-age peers, but less than MLU peers (nonverbal winning moves were considered a less mature strategy than verbal moves).</p>
<p>Gertner, Rice, & Hadley (1994)</p>	<p>31 children in 3 groups: 9 typical (ND); 12 speech/language impaired (S/LI); 10 ESL</p>	<p>Two sociometric tasks to measure peer popularity: positive and negative nominations (children asked to select who they would/would not like to play with in a socio-dramatic play context)</p>	<p>ND group received most positive nominations; when nominations were combined to classify children as liked, disliked, low impact, or mixed, ND mostly in 'liked', S/LI and ESL mostly in 'disliked' or 'low impact'.</p>
<p>Stevens & Bliss (1995)</p>	<p>30 children with SLI and 30 typical children in grades 3-7</p>	<p>Two tasks: 1. Problem-solving activity in which an imaginary conflict scenario was presented and the child asked to give a solution 2. Role enactments of conflict situations</p>	<p>Children with SLI produced fewer strategies for problemsolving activity and used strategies at a lower developmental level in the hypothetical conflict task. Equal number of strategy types were used by both groups in role enactments.</p>

Fortsetzung Tabelle 5

<p>Fujiki, Brinton, & Todd (1996)</p>	<p>19 children with SLI and 19 typical age-matched peers between 8 and 12 years of age</p>	<p>Compared groups on the Social Skills Rating System – Teacher Form, the Williams and Asher loneliness questionnaire, and an informal task estimating amount of peer interaction</p>	<p>Typical peers performed significantly below children with SLI on all three measures.</p>
<p>Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish (1996)</p>	<p>36 typical, 36 boys with conduct disorder (CD), 4 to 5 years old, placed in 12 play groups, 6 boys per group</p>	<p>Peer sociometric ratings; videotaped recordings of each child analyzed for (1) global measures of social participation and cognitive play (Parten's (1932) index of social participation with some modifications), and (2) individual social behaviors (Individual Social Behavior Scale)</p>	<p>All children equally accepted on peer sociometric ratings, but children with CD were less socially integrated in play groups. Similar competencies between typical children and children with CD in ability to sustain group play, minimize conflict, join others in ongoing activities, and respond to social bids of others. Differences between groups on overall social activity: Group with CD engaged in fewer positive social interactions, conversed with peers less during nonplay activities, less successful with social bids, less directive with peers.</p>
<p>Fujiki, Brinton, Robinson, & Watson (1997)</p>	<p>6 children with SLI (ages 8 years, 10 months to 12 years, 5 months), 6 chronological-age-similar (CA) peers, 6 language-similar (LS) peers (mean age of LS group 6 years, 7 months); 36 children used as 'partners' to form triads with each of the 18 children in the groups listed above</p>	<p>Children participated in a group negotiation task in which they worked with 2 partners to select toys their class would like</p>	<p>Children with SLI talked less than their partners and were talked to less by their partners in triadic interactions. Similar differences were not observed in the triads involving the CA or LS peers.</p>

Fortsetzung Tabelle 5

<p>Brinton, Fujiki, Spencer, & Robinson (1997)</p>	<p>6 children with SLI (ages 8 years, 10 months to 12 years, 5 months), 6 CA peers, 6 LS peers; 36 children used as partners to form triads with each of the 18 children in the groups listed above</p>	<p>Observed ability of children to access ongoing dyadic interactions. Observed interactions of triad if access was achieved</p>	<p>Two children with SLI did not access the dyadic interaction; 4 needed varying amounts of time to access. All typical children achieved access. Even after access had been achieved, children with SLI talked less, were talked to less, and collaborated less than others in the triad.</p>
<p>Brinton, Fujiki, & McKee (1998)</p>	<p>Target participants: 6 children with SLI (ages 8 years, 10 months to 12 years, 5 months), 6 age-matched peers, 6 language-matched peers; Partners: 36 children used to form triads with each of the 18 children in the groups listed above</p>	<p>Observed ability of children to participate in a negotiation task (selecting a treat for the triad to share) with 2 same-age peers</p>	<p>No difference in number of utterances produced by SLI or typical peers. Children with SLI produced smaller percentage of negotiation strategies produced by their triad than was observed in triads involving controls. Children with SLI used developmentally lower level strategies than typical peers.</p>
<p>Brinton, Fujiki, & Higbee (1998)</p>	<p>Target participants: 6 children with SLI (ages 8 years, 10 months to 12 years, 5 months), 6 age-matched peers, 6 language-matched peers; Partners: 36 children used to form triads with each of the 18 children in the groups listed above</p>	<p>Target subject worked with 2 partners (same age and gender) to build cardboard periscope in cooperative work groups. Verbal and nonverbal collaborative actions were analyzed</p>	<p>Children with SLI played very minor roles in collaborative work; verbal and nonverbal contributions were minimal; and they performed less specialized tasks than typical partners.</p>
<p>Redmond & Rice (1998)</p>	<p>17 children with SLI and 20 typical age-matched peers, studied at ages 6 and 7 years</p>	<p>Administered the Child Behavior Checklist (CBCL) and Teacher's Report Form (TRF) to parents and teachers for children at ages 6 and 7 years</p>	<p>Teachers, but not parents, rated children with SLI as having more social and internalizing behavioral problems than typical peers.</p>

Fortsetzung Tabelle 5

Fujiki, Brinton, Hart, & Fitzgerald (1999)	8 children with SLI, ages 6-10 years	Children in classes containing a child with SLI were asked to rate how much they liked to play with each child in the class; also asked to list their 3 best friends in the class	Although results were somewhat variable, children with SLI tended to be rated lower than peers in both friendship and acceptance.
Fujiki, Brinton, Morgan, & Hart (1999)	41 children with LI, 41 typical age- and gender-matched peers	Administered Teacher Behavior Rating Scale (TBRS) to assess subtypes of withdrawn and sociable behavior.	Children with LI were rated as significantly more reticent than peers by teachers. Boys with LI were rated as demonstrating more solitary-active withdrawal. Children with LI rated significantly below typical peers on both subtypes of sociable behavior.
Farmer (2000)	4 groups, 8 children per group, ages 10-11 years: children with SLI at a special school; children with SLI in a language unit at mainstream school; typical CA matches; typical language-age matches	Administered several language tests and measures of social cognition	Children with SLI in the special school setting performed more poorly than typical children and children with SLI in the mainstream setting on several of the social cognitive tasks.
Tomblin, Zhang, Buckwalter, & Catts (2000)	581 second graders (164 children with LI)	Language, reading, and behavior measured with a variety of tests	Children with LI at greater risk for reading and behavior problems than peers; risk for reading problems greater than risk for behavior problems; risk for behavior problems appeared dependent on reading ability of the child with LI.

Fortsetzung Tabelle 5

Brinton, Fujiki, Montague, & Hanton (2000)	6 children with LI; 48 typical age-matched peers	Children with LI participated in 4 different cooperative work groups, with 2 typical peers in each group. Evaluated children's ability to participate and work with the group. Social profiles for children with LI obtained using the TBRS	The social profile of the children with LI was a good predictor of the children's ability to interact with typical peers.
Fujiki, Brinton, Isaacson & Summers (2001)	8 children with LI; 8 typical age-matched peers	Participants videotaped on playground over time for a total of 1 hour. Playground behavior coded in 5-second segments	Typical children spent more time interacting with peers than LI children. LI children showed more withdrawn behaviors than typical peers.
Redmond & Rice (2002)	12 children with SLI; 17 typical children (8-year-olds); children originally recruited for longitudinal study at age 5	Parents and teachers filled out the Child Behavior Checklist (CBCL) and Teacher Report Form (TRF); compared with earlier reports on same children	Teacher and parent reports drew nearer to reaching consensus over time (with the exception of subcategory of Social Problems). Teachers reported fewer behavior problems over early elementary period.
Jerome, Fujiki, Brinton, & James (2002)	Young group: 23 children with SLI, ages 6-9; 23 typical age-matched. Older group: 17 children with SLI, age 10-13; 17 typical, age-matched	Self-esteem measured using the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children with the younger group, and the Self-Perception Profile for Children with the older group	Differences were not found in the way younger children with and without SLI perceived themselves. In the older groups, differences were found in scholastic competence, social acceptance, and behavioral conduct. In each comparison, children with SLI perceived themselves more negatively.

Tabelle 6 zeigt die weiteren in dieser Arbeit zitierten Studien, chronologisch sortiert:

Tabelle 6: Übersicht über weitere in dieser Arbeit zitierte Studien zum Thema.

Autor(en)	Teilnehmer	Vorgehen	Ergebnisse
Wulbert, Ing-lis, Kriegs-mann & Mills (1975)	Mütter von 20 Kindern mit Sprachentwick-lungs-störungen (im Folgenden mit SES abgekürzt) (Alter von 2;8 bis 5;6 Jahre). 2 Kontrollgruppen: Müt-ter von 20 Kindern ohne Sprachentwick-lungsstörungen und von 20 Kindern mit Downsyndrom (Alter 2;5 bis 6;0 Jahre).	Häusliche Umgebung und Mutter-Kind-Interaktionen werden mit dem Caldwell In-ventory of Home Simu-lation untersucht. 6 Kategorien: (I) Emotionale und verbale Zuwendung (II) Vermeiden von Strafe (III) Organisationsstruktur des Haus-halts hinsichtlich Kin-derfreundlichkeit (IV) Art des vorhandenen Spielzeugs (V) Mütter-liche Beschäftigung mit dem Kind (VI) Ab-wechslungsreicher Alltag	Außer Kategorie (III) – keine Un-terschiede bei allen drei Gruppen – liegen die Kinder mit SES je-weils signifikant hinter beiden Gruppen. Die größten Unter-schiede in Kategorien (I), (II) und (V) – jene Kategorien, die sich direkt mit der Mutter-Kind-Interaktion beschäftigen.
Aram, Ekel-man & Nation (1984)	20 Jugendliche; Ø 14;1 Jahre alt. Zehn Jahre zuvor SES diagnosti-ziert. Folgestudie.	Untersucht wurden: Intelligenz, sprachliche Entwicklung, schuli-sche Leistung, Sozial-verhalten/ soziale In-tegration. Verschiede-ne Testverfahren	20% haben IQ-Werte im Bereich einer geistige Behinderung und werden in Sonderschulen be-schult. 69% erhalten spezielle Unterstützung im Regelschulbe-reich. Mehrheit zeigt fortgesetzte Schulprobleme und weiterhin SES. Für die Mehrheit werden von den Eltern im Vergleich zu peers weniger Sozialkompetenz und mehr Verhaltensprobleme genannt.

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Beitchman, Nair, Clegg & Patel (1986) Ottawa-Language-Study I</p>	<p>1655 Kinder im Alter von 5 Jahren</p>	<p>Jedes dritte aller 5jährigen Kindergartenkinder einer Region wurde hinsichtlich seiner Sprachentwicklung untersucht</p>	<p>Von 1655 Kindern wurden 180 Kinder mit SES diagnostiziert. Von diesen haben 36% der Jungen und 30% der Mädchen expressive SES, der Rest expressive und rezep tive SES oder nur rezep tive. Auftaktstudie für Folgestudien an 142 Kindern mit Sprach- und/oder Sprechstörungen und 142 Kinder als Kontrollgruppe.</p>
<p>Caulfield, Fischel, de-Baryshe & Whitehurst (1989)</p>	<p>34 Kinder mit expressiven Sprachentwicklungsstörungen und 34 Kinder als Kontrollgruppe; Alter: 24 bis 32 Monate.</p>	<p>Studie untersucht das Verhalten der Kinder und die Mutter-Kind-Interaktion. Parenting Stress Index, Eyberg Child Behavior Inventory, strukturiertes Interview</p>	<p>Mütter stufen ihre Kinder mit expressiven SES im Vergleich mit Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen als weniger akzeptiert hinsichtlich körperlicher, emotionaler und kognitiver Charakteristika ein. Unterschiede zeigen sich noch größer bei den Beobachtungen der Forscher als bei den Einschätzungen der Mütter.</p>
<p>Rice, Hadley & Alexander (1993)</p>	<p>30 Mitarbeiterinnen von Kindergärten, 30 Frauen mit Collegeabschluss, 175 Studenten, 56 Sprachtherapeuten</p>	<p>Untersucht Einstellungen erwachsener gegenüber Kindern mit SES. Es werden Tonbandaufnahmen vorgespielt und von den Probanden hinsichtlich vermuteter Eigenschaften eingeschätzt</p>	<p>Kinder mit SES werden als weniger intelligent, weniger sympathisch, unreifer und als weniger erfolgreich eingeschätzt. Hörer vermuten ebenso Elternhaus mit niedrigem Bildungsabschluss und niedrigem Einkommen. Kinder mit expressiven Sprachstörungen werden etwas positiver eingeschätzt als diejenigen mit zusätzlich rezep tiven Störungen</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Beitchman, Brownlie, Inglis, Wild, Ferguson, Schachter, Lancee, Wilson & Mathews (1996) Ottawa Language Study II</p>	<p>91 Kinder mit SES und 111 Kinder ohne Sprachentwicklungsstörungen im Alter von 12;5 Jahren (aus der OLS-Studie I)</p>	<p>Folgestudie zu Beitchman et al. 1986: Untersucht wird der Zusammenhang zw. frühkindlicher Sprachentwicklung und späteren psychischen Problemen</p>	<p>5jährige Kinder mit SES haben ein erhöhtes Risiko im Alter von 12,5 Jahren psychische Probleme ausgebildet zu haben als die Kontrollgruppe, auch wenn die SES sich verbessert hat. Rezeptive Sprachstörungen sind ein größeres Risiko als expressive Sprachstörungen.</p>
<p>Noterdaeme & Amorosa (1998)</p>	<p>83 Kinder mit schweren SES zw. 6;8 und 9;9 Jahren (Ø 8;2 Jahre) während ihres Aufenthalts in einer Spezialabteilung für Entwicklungsstörungen einer Klinik</p>	<p>Untersuchung von psychischen Auffälligkeiten: Child-Behavior-Checklist (CBCL) und klinisch-psychiatrische Diagnostik</p>	<p>Klinisch-psychiatrische Diagnostik: 66 Kinder mit Diagnose, schwerpunktmäßig Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen sowie weiteren Störungen. Keine Diagnose bei 17 Kindern. CBCL: Kinder mit psychiatrischer Diagnose haben deutlich höhere Rohwerte, als Kinder ohne Diagnose.</p>
<p>Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan (1998)</p>	<p>71 Jugendliche (Ø 15;7 Jahre alt), im Alter von 3;9 bis 4;2 Jahren SES diagnostiziert, mit 5;6 Jahren in drei Gruppen geteilt: Überwundene SES, persistierende SES, Kinder mit Entwicklungsverzögerung. Anschlussuntersuchung vgl. Snowling et al. 2001.</p>	<p>Untersuchungsgegenstand ist der aktuelle sprachliche Entwicklungsstand, die kognitive Entwicklung, sowie die schulische Leistung. 10 Testbereiche mit diversen Testverfahren.</p>	<p>Gruppe der überwundenen SES: keine Unterschiede zur Kontrollgruppe bei lautsprachlichen Aufgaben, aber signifikant bei schriftsprachlichen und phonologischen Aufgaben. Zwischen Gruppe mit persistierender SES und Gruppe mit allgemeiner Entwicklungsverzögerung in allen Teilbereichen kaum Unterschiede.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>von Suchodoletz & Keiner (1998)</p>	<p>144 Kinder mit SES (\bar{X} 5;5 Jahre); 65 Stotterer (\bar{X} 6;2 Jahre)</p>	<p>Verhaltensfragebogen (E-F) zu fünf Subskalen: Hyperkinese, soziale Anpassung, Erziehbarkeit, emotionale Labilität, Intelligenz</p>	<p>Bei Kindern mit SES 4-5 mal häufiger psychische Auffälligkeiten als Erwartungswert. Im Vordergrund hyperkinetische Störungen und soziale Anpassungsstörungen, oft kombiniert mit emotionaler Labilität. Kein Zusammenhang zw. Schwere der Sprachstörung und Häufigkeit psychiatrischer Diagnosen.</p>
<p>Brinton & Fujiki (1999)</p>	<p>6 Kinder zw. 8;10 und 12;5 Jahren mit SES in Regelschulklassen</p>	<p>Fremd- und Selbsteinschätzung (je zwei Kategorien): Lehrer: Sozialkompetenz und Problemverhalten Schüler: Kontakte zu peers und Einsamkeit Spielbeobachtungen zum Maß an Einbindung in Spielsituationen, Zugehen auf Andere, Kooperation</p>	<p>Kategorien mit mind. 1SD Abweichung zum ungünstigeren Pol:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Kinder: 2 Fremd/2Selbst • 1 Kind: 1/1 ; 1 Kind 2/1 ; 1 Kind 2/0 ; 1 Kind 0/0. <p>Kinder mit SES werden seltener angesprochen, in Spiele integriert und finden schwerer Zugang zu Gruppenaktivitäten</p>
<p>Noterdaeme, Minow & Amorosa (1999)</p>	<p>57 Kinder mit schweren SES im Alter von 7;11 bzw. 9;4 Jahren (zwei Untersuchungszeitpunkte)</p>	<p>Untersucht werden Verhaltensänderungen nach Therapie von \bar{X} 15 Monaten. Gemessen mit Child-Behavior-Checklist (CBCL) vor und nach der Therapie</p>	<p>Neben emotionalen und Anpassungsstörungen auch expansive Störungen. Kinder mit psychiatrischer Diagnose vor Behandlungsbeginn höhere Werte im CBCL Gesamtscore, als Kinder ohne solche Diagnose. Nach Therapie signifikante Abnahme des scores bei psychisch auffälligen Kindern. Bei Störungen des Sozialverhaltens ebenfalls Abnahme des scores, aber bestehende Probleme. Je stabiler die Symptomatik, desto ungünstiger die Schulprognose und desto wahrscheinlicher stationäre Betreuung in heilpädagogischen Heimen.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Noterdaeme, Schnöbel & Amorosa (1999)</p>	<p>56 Kinder mit SES zw. 48 und 99 Monaten (Ø 5;6 Jahre) und 30 altersparallelisierte Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen</p>	<p>Entwicklungsneurologische Untersuchung zur Erforschung der motorischen Entwicklung und Kompetenz. Unterscheidung zw. ‚auffällig‘ und ‚unauffällig‘ in folgenden Bereichen: Feinmotorik, Grobmotorik, Koordination, Gleichgewicht (statisch und dynamisch), Sensomotorik (Muskeltonus, Muskelkraft, Reflexstatus, Haltung), Mitbewegungen, Dyskinesien, Mundmotorik</p>	<p>Deutliche Unterschiede in den motorischen Leistungen von Kindern mit und ohne SES. 62,5% der Kinder mit SES in mehr als zwei Bereichen auffällig; nur 17,2% der Kontrollgruppe. Unterschiede v. a. bei Feinmotorik, Mundmotorik und Koordination, sowie – weniger ausgeprägt, aber signifikant – bei Gleichgewicht (statisch und dynamisch).</p>
<p>Tallal, Allard, Miller & Curtiss (1999)</p>	<p>67 Kinder mit SES: 54 Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen; alle im Alter von 8 Jahren. Ausgewählt mit 4 Jahren und jährlich getestet zw. 4 und 8 Jahren</p>	<p>Untersucht werden fünf schulische Bereiche: Mathematik, Rechtschreibung, Wortschatz sowie Auffassungsgabe und Verständnis (‚decoding‘; ‚comprehension‘)</p>	<p>In allen fünf untersuchten schulischen Bereichen zeigen Kinder mit SES zu allen Zeitpunkten Defizite. Schwierigkeiten bestehen nicht nur in den Bereichen, die sprachliche Fähigkeiten erfordern, sondern sind global.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Romonath (2000)</p>	<p>113 ehemalige Schüler und Schülerinnen einer Sprachheilgrundschule. Besuchen zum Untersuchungszeitpunkt die Sekundarstufe I</p>	<p>Lehrerbefragung: (I) Einschätzung der Persistenz der Störungen, (II) Schullaufbahn, (III) Schwierigkeiten bei sprachlichen Unterrichtsansforderungen, (IV) Lern- und Arbeitsverhalten und des sozioemotionalen Verhaltens</p>	<p>(I) 80% persistierende Störungen, fast 50% deutlich bis sehr deutlich (II) niedrigere Bildungsgänge in Sek I als Regelgrundschüler, häufigerer Wechsel in niedrigere Schulart, häufigere Klassenwiederholungen, Lehrer sehen bei einem Drittel Probleme des Übergangs in Sek I und sehen für ein Viertel eingeschränkte Berufs- und Bildungsperspektiven in der Zukunft. (III) Schwierigkeiten bei verschiedensten laut- und schriftsprachlichen Unterrichtsansforderungen (IV) Über 50%: Schwierigkeiten im Umgang mit Mitschülern (Hemmungen, Aggressivität); Über 50%: geringes Selbstwertgefühl, Unsicherheit, Ängstlichkeit. Über 75%: Probleme im Arbeitsverhalten (Tempo, Sorgfalt). Über 50% Probleme im Lernverhalten (Konzentration, Motivation).</p>
<p>Weindrich, Jennen-Steinmetz, Laucht, Esser & Schmidt (2000)</p>	<p>320 Kinder, die als Risikogeburten zur Welt kamen, wurden mit 4,5 Jahren und 8 Jahren untersucht.</p>	<p>Untersucht den Zusammenhang der Sprachentwicklung mit später auftretenden Schulschwierigkeiten</p>	<p>Bei den mit 4,5 Jahren SES diagnostizierten Kindern zeigte sich bei 45% mit 8 Jahren eine Leserechtschreib-Störung, während dies bei den nicht als sprachgestört diagnostizierten Kindern nur 13% waren.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Beitchman, Wilson, Johnson, Atkinson, Young, Adlaf, Escobar & Douglas (2001) Ottawa Language Study III</p>	<p>115 Teilnehmer mit SES und 129 Sprachunauffällige im Alter von 19 Jahren (aus der OLS-Studie I)</p>	<p>Folgestudie zu Beitchman et al. 1986 und Beitchman et al. 1996: Untersucht wird der Zusammenhang zw. frühkindlicher Sprachentwicklung und späteren psychischen Problemen</p>	<p>Bei Kindern mit SES zeigt sich eine erhöhte Rate an Angststörungen im jungen Erwachsenenalter. Darunter häufigste Diagnose Sozialphobien. Zusammenhänge gefunden zwischen SES und Störungen insgesamt und sozialauffälligem Verhalten im Besonderen. Letzteres besonders bei Männern mit SES ausgeprägter als bei Männern der Kontrollgruppe. Die Mehrheit mit psychischen Störungen hatte mehr als eine Störung.</p>
<p>Snowling, Adams, Bishop & Stothard (2001)</p>	<p>Schüler mit bestehender und nicht mehr bestehender („resolved“) SES (diagnostiziert im Vorschulalter), Schüler mit genereller Entwicklungsverzögerung und Kontrollgruppe.</p>	<p>Schulerfolg, gemessen an den Prüfungsleistungen zur Prüfung GCSE (General Certificate of Secondary Education; ist mit ca.16/17 Jahren abzulegen)</p>	<p>Schüler mit nicht mehr bestehender SES erreichen zwar ebenso häufig die Prüfungszulassung als die Kontrollgruppe, erreichen dort aber wesentlich schlechtere Ergebnisse. Die anderen beiden Gruppen liegen deutlich darunter.</p>
<p>Knox & Conti-Ramsden (2003)</p>	<p>100 Kinder mit SSES, 2 Gruppen: 50 in allgemeinen Schulformen (Ø 10; 10 Jahre), 50 in Sonderschulformen (10;11 Jahre) und 50 sprachunauffällige Kinder (10;11 Jahre)</p>	<p>Untersucht wird das Risiko, Opfer von Mobbing (Bullying) zu werden. Fragebogen ‚My Life in School‘</p>	<p>36% der Kinder mit SES berichten von Erfahrungen mit Mobbing. Nur 12% der Kinder ohne Sprachentwicklungsstörungen. Kein Zusammenhang zwischen Mobbing-Erfahrung und Schulform bei den Kindern mit SES.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Benecken & Spindler (2004)</p>	<p>100 erwachsene Stotterer und 100 Sprachunauffällige</p>	<p>Fragen nach Mobbing Erfahrungen während der Schulzeit und Vergl. mit einer britischen Untersuchung</p>	<p>Mobbingerfahrungen von drei Gruppen: I: Stotterergruppe Benecken/Spindler II. Britische Untersuchung III: Kontrollgruppe Benecken/Spindler: ‚Ja‘: 75% - 83 – 43% ; ‚Nein‘: 8% - 17% - 50% ; ‚Kann sein‘: 17% - / - 7%. Höchste Rate von Mobbing-Erfahrungen findet im Alter von 11- 13 Jahren statt (alle drei Gruppen übereinstimmend).</p>
<p>Conti-Ramsden & Botting (2004)</p>	<p>200 Kinder mit SES, Ø 10;11 Jahren</p>	<p>Untersucht soziale Probleme und Mobbing Erfahrungen mit versch. Testverfahren: (I) Rutter Behavioral Questionnaire (II) Peer Competence Subscale (III) Strengths and Difficulties Questionnaire (IV) My Life in School-Questionnaire</p>	<p>Ergebnisse (I) 64% werden von Lehrern oberhalb des Grenzwertes für ‚extremes Verhalten‘ eingestuft (II) Lehrereinschätzung: 39% unterdurchschnittliche Sozialkompetenz im Umgang mit peers (III) Lehrereinschätzung: 34% oberhalb des Grenzwertes für noch akzeptables Sozialverhalten (IV) 36% regelmäßig Opfer von Mobbing (hier unter dem Begriff ‚victimization‘).</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Schaunig, Willinger, Diendorfer-Radner, Hager, Jörgl, Sirsch & Sams (2004)</p>	<p>63 Mütter von Kindern mit SES im Alter von 3;0 bis 6;5 Jahren; Kontrollgruppe mit 63 Müttern sprachunauffälliger Kinder</p>	<p>Fragebogen zum Stresserleben: Parenting-Stress-Index (PSI). Subskalen (kindbezogen): Ablenkbarkeit/Hyperaktivität, Anpassungsvermögen, Verstärkung der Eltern, Beanspruchung, Stimmung und Akzeptanz des Kindes Subskalen (elternbezogen): Kompetenz, Isolation, Bindung, Gesundheit, Rolleneinschränkungen, Depression und Partnerschaft</p>	<p>In allen Subskalen – außer (I) sind die Mittelwerte der Mütter mit Kindern mit SES signifikant höher. 68% der Mütter von Kindern mit SES haben ein überdurchschnittliches Stresserleben, nur 1,5% bei Müttern mit sprachunauffälligen Kindern.</p>
<p>Botting (2005)</p>	<p>82 Jugendliche im Alter von 14 Jahren. Teilnehmer einer Langzeitstudie. Wurden bereits mit 7, 8 und 11 Jahren getestet. Zum Zeitpunkt der Rekrutierung für die Untersuchung (mit 7 Jahren) bestand eine SES.</p>	<p>Untersuchung der kognitiven Entwicklung. Verfahren zur Messung des IQ: Raven's Coloured Progressive Motives (7&8 Jahre); Wechsler Intelligence Scale for Children (11 Jahre: Subtests; 14 Jahre: komplett)</p>	<p>Bis 8 Jahre im Durchschnitt leichte Steigerung des IQ-Wertes. Zwischen 8 und 11 Jahren deutlicher Rückgang. Zwischen 11 und 14 Jahren leichter Rückgang. Innerhalb dieses generellen Verlaufs als Durchschnittswert gibt es verschiedene Verlaufsmuster einzelner Subgruppen.</p>
<p>Botting, Simkin & Conti-Ramsden (2006)</p>	<p>200 Kinder zw. 10;1 und 11;10 Jahren mit SES</p>	<p>Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und Lesefähigkeiten. Zwei Messzeitpunkte (mit 7 Jahren und aktuell)</p>	<p>Sprachliche Fähigkeiten mit 7 Jahren haben erheblichen Einfluss auf die Lesefähigkeit mit 11 Jahren. Kinder mit erkannter SES mit 7 Jahren haben zu 80% Schwierigkeiten beim Leseverständnistest (unter 16. Perzentile).</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Glogowska, Roulstone, Peters & Enderby (2006)</p>	<p>196 Kinder mit SES und 94 sprachunauffällige Kinder. Ø ca. 8;4 Jahre. Teilnehmer einer Folgestudie</p>	<p>Untersucht sprachliche Entwicklung, sowie schulische und soziale Schwierigkeiten. Verschiedene Testverfahren</p>	<p>Ergebnisse zur sozialen Integration: Eltern und Lehrer zum Thema ‚sich mit anderen verstehen‘ und ‚Freundschaften haben/schließen‘: Knapp ¼ der Kinder hat Schwierigkeiten, enge Peerbeziehungen zu gestalten (Kontrollgruppe: 4% der Lehrer und 5% der Eltern). Eltern sehen bei ihren Kindern weniger Schwierigkeiten im allgemeinen Miteinander (5%), als Lehrer (13%). Bei Kontrollgruppe wurden von Eltern und Lehrern keine diesbezüglichen Probleme angegeben (0%).</p>
<p>Durkin & Conti-Ramsden (2007)</p>	<p>120 Jugendliche mit SES zw. 15;2 und 16;9 Jahren ; 118 sprachunauffällige Jugendliche zw. 15;2 und 16;7 Jahren: Teilnehmer einer Langzeitstudie (mit 7 Jahren hierfür rekrutiert)</p>	<p>Untersucht wird ein möglicher Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und der Qualität von Freundschaftsbeziehungen in der mittleren Adoleszenz</p>	<p>Jugendliche mit SES stufen ihre Freundschaften als weniger stabil und von geringerer Qualität ein. Sprachentwicklung, aber nicht emotionale Entwicklung oder Verhaltensschwierigkeiten zum Zeitpunkt mit sieben Jahren stehen im Zusammenhang mit der Qualität von Freundschaftsbeziehungen mit Ø. 15;9 Jahren.</p>
<p>Korntheuer, Lissmann & Lohaus (2007)</p>	<p>Mütter von 87 Säuglingen werden im Alter von einem und zwei Jahren der Kinder untersucht/befragt</p>	<p>Untersucht wird der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der frühkindlichen Bindung und der Entwicklung von Sprache und Kognition. Fremde Situation Test (FST), Attachment-Q-Sort (AQS)</p>	<p>Zusammenhänge zur sprachlichen, nicht aber zur kognitiven Entwicklung gefunden. Sicher gebundene Kinder höhere Werte in der rezeptiven und expressiven Sprachentwicklung, als unsicher gebundene.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Conti-Ramsden & Botting (2008)</p>	<p>139 Jugendliche (Ø 15;10 Jahre), mit im Alter von 7 Jahren diagnostizierter SES und 124 sprachunauffällige Jugendliche (15;11 Jahre)</p>	<p>Untersucht wird die seelische Gesundheit (emotional health) von Jugendlichen mit ehemals diagnostizierter SSES und sprachunauffälligen Jugendlichen. Moods and Feelings Questionnaire (MFQ); Child Manifest Anxiety Scale-R (CMAS-R).</p>	<p>Sowohl bei Selbst- als auch bei Elterneinschätzung signifikant höheres Risiko seelischer Erkrankungen (Angststörungen, Depression) bei Jugendlichen mit SES. Kein signifikanter Zusammenhang mit Geschlecht und kognitiver Leistungsfähigkeit gefunden.</p>
<p>Gieske & van Ophuysen (2008)</p>	<p>80 Viertklässler (Ø 11;1 Jahre) der Förderschule mit dem Schwerpunkt sprachliche Entwicklung</p>	<p>Untersucht werden die Erwartungen der Grundschüler an den Übergang in die Sekundarstufe I. Getestet mit Fragen hinsichtlich Eintrittswahrscheinlichkeit bestimmter Ereignisse, Vorfreude hierauf bzw. Ängste/Besorgnis deswegen.</p>	<p>Insgesamt haben die Schüler realistische Erwartungen hinsichtlich der neuen Herausforderungen und äußern überwiegend Vorfreude. Einige Anforderungen (schwierigere Tests, mehr Hausaufgaben) werden ambivalent bewertet. Wechsler zur Regelschule äußern mehr Vorfreude als Wechsler zur weiterführenden Förderschule. Signifikanter Zusammenhang zwischen Vorfreude und positivem akademischen Selbstkonzept, Schulfreude, geringer sozialer Angst und geringer Prüfungsangst.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Buschmann, Jooss & Pietz (2009)</p>	<p>Bei U7 identifizierte Gruppe von Kindern mit SES (n=58; Alter 2;1 Jahre) werden einer Interventions- und einer Wartegruppe zugeordnet</p>	<p>Interventionsgruppe erhält ‚Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung‘. Zwei Nachuntersuchungen mit 2;7 und 3;1 Jahren mit ELFRA-2 und SETK 3-5</p>	<p>Nach 3 und nach 9 Monaten nach Abschluss des Trainings haben die Kinder signifikant bessere Sprachfähigkeiten als diejenigen der Wartekontrollgruppe. Elternanleitung zu sprachförderndem Verhalten steigert signifikant die Anzahl der late talker, die Rückstand bis zum 3. LJ aufholen und senkt Rate behandlungsbedürftiger Sprachauffälligkeiten um die Hälfte.</p>
<p>Conti-Ramsden, Durkin, Simkin & Knox (2009)</p>	<p>120 Jugendliche mit ehemals diagnostizierter SES und 121 Jugendliche mit sprachunauffälliger Entwicklung (17;4 Jahre)</p>	<p>Untersucht werden die schulischen Ergebnisse von Jugendlichen mit in der Kindheit diagnostizierter SES im Vergleich zur Kontrollgruppe</p>	<p>Vergleich der Schulabschlüsse am Ende der allgemeinen Schulbildung (secondary education) SES/unauffällig (in %): Level 2 (höchster): 44,2/88,4; Level 1: 31,7/10,7; Entry Level: 21,7/0; ohne Abschluss: 2,5/0,8.</p>
<p>Durkin, Simkin, Knox & Conti-Ramsden (2009)</p>	<p>120 Jugendliche mit ehemals diagnostizierter SES und 121 Jugendliche mit sprachunauffälliger Entwicklung (Durchschnitt 17;4 Jahre)</p>	<p>Untersucht werden die schulischen Ergebnisse von Jugendlichen mit in der Kindheit diagnostizierter SES im Vergleich zur Kontrollgruppe</p>	<p>Von 120 Schülern befinden sich gegen Ende der allgem. Schulausbildung 29 im Regelschulbereich, ohne besondere Unterstützung, 54 im Regelschulbereich mit Unterstützung, 37 im Sonderschulwesen.</p>

Fortsetzung Tabelle 6

<p>Sachse & von Suchodoletz (2009)</p>	<p>58 als late talker identifizierte Kinder im Alter von 2 Jahren. Nachuntersuchung an 50 Kindern im Alter von 3 Jahren</p>	<p>Identifikation von 58 late talkers mit EL-FRA-2 und SETK-2. Zusätzlich psychopatholog. Befunderhebung (u. a. CBCL und Toddler Temperament Scale)</p>	<p>Jeweils ein Drittel der late talker zeigte sich nach einem Jahr als ‚sprachentwicklungsgestört‘, ‚sprachlich schwach‘ und ‚unauffällig‘. Vorhersagekraft für schlechtere sprachliche Entwicklung nach einem Jahr: beeinträchtigt Sprachverständnis, geringer Bildungsstand der Mutter, niedriger nonverbaler Entwicklungsstand, externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (mangelnde Aufmerksamkeit und Ausdauer). Beim Ausmaß der sprachlichen Verzögerung zeigte sich kein Vorhersagewert.</p>
<p>Johnson, Beitchman & Brownlie (2010) Ottawa Language Study IV</p>	<p>112 Teilnehmer der ursprünglichen SES-Teilnehmer aus der OLS-Studie I; 132 Sprachunauffällige der ursprünglichen Teilnehmer aus der OLS-Studie I. Alle im Alter von nunmehr 25 Jahren</p>	<p>Folgestudie zu Beitchman et al. 1986, Beitchman et al. 1996 und Beitchman et al. 2001: Untersucht werden die Bereiche Familie, Bildung, Arbeit und Lebensqualität</p>	<p>25jährige mit einer als Kind festgestellten SES zeigen geringere Ergebnisse in vielen untersuchten Bereichen (Kommunikation, kognitive Leistung, Bildungsabschlüsse und Status in der Berufswelt) als die Kontrollgruppe. Ebenfalls Tendenz zu ‚Early Parenthood‘ beobachtet. Kein Unterschied bei Lebenszufriedenheit. SES-Gruppe ist ebenso zufrieden mit dem eigenen Leben wie die Kontrollgruppe.</p>

5 Zur Entwicklung eines Forschungsdesigns für die vorliegende Studie

5.1 Forschungsfrage

Schaut man auf die Ergebnisse des theoretischen Teils zurück, so könnte man bezüglich der sozialen Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen mit BRINTON und FUJIKI (1999) das Fazit ziehen:

“A child with SLI may be viewed by a peer as someone to avoid, by a teacher as someone withdrawn and isolated, and by self assessment as someone lonely” (BRINTON & FUJIKI 1999, 51).

Andererseits wurde immer wieder die Varianz in den Ergebnissen deutlich, welche die scheinbare Unausweichlichkeit der Negativen Sozialen Spirale (RICE 1993) infrage stellt. An dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse ein. An einer Gruppe von Kindern mit schwerer Sprachentwicklungsstörung soll mithilfe unterschiedlicher Methoden die Entwicklung verschiedener Selbstkonzeptbereiche untersucht werden.

Vom Charakter her handelt es sich hierbei um eine explorative Längsschnittstudie. Nach DIEKMANN (2008) werden explorative Untersuchungen besonders dann zum Einsatz kommen, wenn *„der soziale Bereich, den es zu erforschen gilt, relativ unbekannt ist und nur recht vage oder gar keine spezifischen Vermutungen über die soziale Struktur und die Regelmäßigkeiten sozialer Handlungen vorliegen“* (DIEKMANN 2008, 33). Hierzu stellt HARTMANN (2002a) fest:

„Es liegen bislang kaum Studien vor, in denen sprachgestörte Kinder direkt über ihre soziale Situation Auskunft gaben. Die Untersuchung der Sicht von Kindern, wie sie in die soziale Welt von Gleichaltrigen integriert sind, ist bei sprachgestörten Kindern eine besondere Herausforderung“ (HARTMANN 2002a, 143).

Wenn auch die Aussage HARTMANNs (2002a) zehn Jahre alt ist, haben doch die Darlegungen im theoretischen Teil gezeigt, dass zwar Ergänzungen erfolgt sind, dass aber für den Bereich der Selbstkonzeptforschung die Aussage nach wie vor Geltung hat und die Herausforderung weiterhin besteht.

Explorative Studien dienen auch zur Ergebniserhebung und Vorbereitung weiterer Forschungen (DIEKMANN 2008, 34).

Am Ende des vorangegangenen Kapitels (vgl. Kapitel 4.2.7) ist im Zusammenhang mit unterschiedlichen Attributionsstilen und der Unterscheidung von MEYER (2003, 112) in ‚hilflose‘ und ‚beharrliche‘ Kinder ein Forschungsbereich berührt, zu dem es - was die Forschung mit Kindern mit schweren Sprachentwicklungsstörungen betrifft - kaum Erkenntnisse gibt. DANNENBAUER (2009b) stellt fest, dass Vulnerabilitäts- und Resilienzfaktoren nahezu unerforscht sind (DANNENBAUER 2009b, 110). Auch VON SUCHODOLETZ (2008) ist dieser Meinung, wenn er feststellt, dass zwar über die Risiken vieles bekannt ist, nicht aber über die Schutzfaktoren, welche diese Entwicklungsrisiken günstig beeinflussen (VON SUCHODOLETZ 2008, 63).

Diese Studie soll dazu beitragen, diese Kinder näher kennenzulernen und das Spektrum der Entwicklungsmöglichkeiten ausloten, die innerhalb einer Gruppe von Kindern mit schwerer Sprachentwicklungsstörung bestehen. Als Frage lässt sich das Forschungsinteresse wie folgt formulieren:

Wie lässt sich das Selbstkonzept bei Kindern mit einer schweren Sprachentwicklungsstörung beschreiben und wie entwickelt es sich über den Untersuchungszeitraum?

Unterfragen:

- Wie sehen Eltern und Lehrer die Entwicklung des Selbstkonzeptes und wie verhält sich deren Fremdeinschätzung zu den Selbsteinschätzungen der Kinder?
- Wie stellt sich die Entwicklung der Selbstkonzepte an den Übergängen vom Kindergarten zur Sprachintensivmaßnahme‘ bzw. von der Sprachintensivmaßnahme zur örtlichen Grundschule dar?
- Lassen sich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen?

In den vorhergehenden Kapiteln ist deutlich geworden, dass es sich beim Begriff ‚Selbstkonzept‘ im allgemeinen und ‚Selbstkonzepte von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen‘ im Besonderen, dessen Entwicklung Gegenstand der Erforschung dieser Untersuchung ist, um ein komplexes Phänomen handelt. Damit erhebt sich die Frage, welches Untersuchungsdesign und welche Forschungsmethodik angemessen sind, dieses Phänomen abzubilden.

DIEKMANN (2008) beschreibt, dass in explorativen Studien vorzugsweise qualitative Methoden zum Einsatz kommen (DIEKMANN 2008, 34). In dieser Studie wird neben quantitativen Verfahren (Fragebögen) ein Datenerhebungsverfahren qualitativer Forschung verwendet, das Interview. Insbesondere ist es das Anliegen, durch eine Kombination verschiedener Methoden und Erhebungsinstrumente Erkenntnisse zur Entwicklung des komplexen Gegenstandes ‚Selbstkonzept‘ zu gewinnen. Die forschungsstrategische Herangehensweise orientiert sich dabei am Konzept der ‚Triangulation‘, welche im folgenden Abschnitt näher erläutert wird.

Der Charakter einer explorativen Studie gibt Hinweise darauf, wo der Schwerpunkt der Auswertung der erhaltenen Daten liegt: In einem noch weitgehend unerforschten Gebiet ist das Ziel einer solchen Untersuchung nicht das Prüfen von Hypothesen, wenn auch mit DIEKMANN (2008) festgestellt werden kann, dass nicht mit einer ‚Tabula-rasa-Situation‘ begonnen wird, sondern stets gewisse Vorannahmen und Vorwissen schon vorhanden sind (DIEKMANN 2008, 34). Im Vordergrund steht das Interesse, das Forschungsfeld kennenzulernen. Sich ohne Hypothesen dem Gegenstand zu nähern bedeutet Offenheit zu bewahren für die erhaltenen Ergebnisse. Die explorative Studie soll Erkenntnisse über das Forschungsfeld erbringen, wobei am Anfang noch nicht klar ist, worin diese bestehen werden.

Für die Datenanalyse – auch dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 und 6.5) – bedeutet das, dass von den grundsätzlich mit DIEKMANN (2008) unterschiedenen Verfahren der Datenaufbereitung und –analyse die univariaten Analysen (Verteilungen, Mittelwerte; Streuungen) deutlich im Vordergrund stehen werden und weniger bi- bzw. multivariate Analysen (Korrelationen, Regressionen) (vgl. DIEKMANN 2008, 658ff).

Ein Kriterium für die Auswertung gibt der Charakter der Längsschnittstudie vor, so wird bei der Datenaufbereitung und –analyse der Entwicklungsaspekt des Selbstkonzeptes und der Teilselbstkonzepte leitend sein.

Das gilt auch für den Forschungsschritt der Methodenauswahl: Bereits bei der Auswahl möglicher Verfahren ist zu bedenken, dass diese geeignet sein müssen, um bei einer längsschnittlichen Untersuchung zum Einsatz kommen zu können.

5.2 Triangulation

Die methodologische Entscheidung für eine unter dem Konzept der Triangulation vereinte begründete und aufeinander bezogene Methodenwahl erscheint nicht nur hinsichtlich der Komplexität des untersuchten Phänomens angemessen, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der im Mittelpunkt der Untersuchung stehenden Personengruppe, wie MEY (2005) feststellt:

„Dabei gelingt es gerade in Studien mit einem multiperspektivischen und – methodischen Zugang am ehesten, Kinderwelten und Kinderbiografien umfänglich zu dokumentieren und zu rekonstruieren“ (MEY 2005, 172).

Diese Art von Zugang ist im Falle der Triangulation gegeben, denn wenn auch kein einheitlich definiertes Konzept entwickelt ist, so entspricht doch die gemeinsame Basis der verschiedenen Autoren (hier: FLICK 2008, JAKOB 2001, KELLE 2001, MAYRING & JENULL-SCHIEFER 2005, MEY 2003, MIETHLING 2008) weitgehend der allgemeinen Definition von DENZIN (1970) aus den siebziger Jahren. Demnach handelt es sich bei Triangulation um: *„the combination of methodologies in the study of the same phenomena“* (DENZIN 1970, zit. n. FLICK 2008, 13).

Eine gemeinsame Basis, ebenfalls auf allgemeinem Niveau, bildet das Verständnis des Begriffs ‘Triangulation’ als Metapher. Ursprünglich stammt der Begriff aus dem Bereich des Vermessungswesens und bezeichnet das Verfahren, Erkenntnisse über die Lage eines fernen Punktes C zu erhalten, in dem Beobachtungen von zwei verschiedenen Punkten A und B auf C miteinander kombiniert werden (vgl. FLICK 2008, 12; MIETHLING 2008, 210).

Die Autoren stimmen darin überein, dass die Übertragung dieser Metapher in den Bereich der Sozialforschung in ihrer allgemeinen Form bedeutet, dass ein Phänomen C durch die Erfassung aus zwei Perspektiven A und B heraus besser erfasst werden kann, als nur durch eine allein. Ergänzend dazu die Anmerkung von MIETHLING (2008):

„Bedeutsam ist dabei auch, dass die Relation der beiden (oder mehr) Perspektiven/Methoden A und B geklärt bzw. zu klären ist; anderenfalls hätten wir es mit zwei unabhängigen, voneinander gelösten Zugriffsweisen (Peilungen) zu tun, deren Erkenntnisse separat existierten, aber den Gegenstand nicht zusammenhängend und damit umfassender bestimmen würden“ (MIETHLING 2008, 211).

5.2.1 Triangulationsformen

Die gebräuchlichste Systematisierung von triangulativem Vorgehen stammt von DENZIN (1970), der vier Arten von Triangulation unterscheidet, welche hier mit FLICK (2008) zusammengefasst werden (vgl. FLICK 2008, 13ff):

Bei der *Daten-Triangulation* werden bei gleicher Methode verschiedene Datenquellen kombiniert. Die Erhebungen können zeitlich, räumlich und personell variieren. ‚Das-selbe‘ Phänomen wird z. B. zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten oder an unterschiedlichen Personen untersucht. Dadurch verspricht man sich ein ‚Mehr‘ an theoretischer Erkenntnis.

Die *Investigation-Triangulation* kann auch als ‚Beobachter-Triangulation‘ bezeichnet werden (JAKOB 2001, (2)) und meint den Einsatz mehrerer Beobachter und Interviewer am selben Forschungsgegenstand. Gleiche Resultate würden demnach eine Erhöhung der Validität bedeuten, abweichende Resultate müssen als Einflussfaktoren des Beobachters auf das Untersuchungsgeschehen systematisch reflektiert werden.

Mit *Theorien-Triangulation* ist gemeint, dass es in Fragestellungen mit einer geringen theoretischen Kohärenz sinnvoll sein kann, sich nicht eine einzelne Theorie nach persönlicher Neigung oder Vorannahme zur Erklärung des Phänomens heraus zu suchen, sondern stattdessen eine Mehrzahl von theoretischen Modellen auf den Gegenstand anzuwenden. Es kann dann daraufhin eine eigene Theorie entwickelt, oder die plausibelste zur Erklärung herangezogen werden.

Die *Triangulation von Methoden* ist die häufigste Triangulationsform, welche sich ihrerseits in zwei Formen gliedert, die ‚within-method‘ und die ‚between-method‘.

Mit ‚within-method‘ ist die Triangulation innerhalb einer Methode gemeint, wie z. B. innerhalb eines Fragebogens, auf dem verschiedene Subskalen verwendet werden, die jeweils auf einen einzigen Sachverhalt zielen. Es sollte sich nicht um ein pragmatisches Aneinanderreihen, sondern jeweils um ein begründetes Aufeinander-Bezogenheit handeln, mit dem Ziel, neue Perspektiven zu eröffnen.

Die ‚between-method‘ (‚across-method‘ bei JAKOB 2001, (2)) meint die Kombination verschiedener Methoden zur Erfassung eines Untersuchungsgegenstandes. Die ‚between-method‘ wird von JAKOB (2001) auch als einzig ‚echte‘ Triangulationsform

bezeichnet, da nur in diesem Fall Forschungsmethoden kombiniert werden (JAKOB 2001, (4)). Dieses Vorgehen ist besonders im Bereich der qualitativen Sozialforschung verbreitet, d. h. verschiedene qualitative Methoden werden trianguliert. Das Konzept der Triangulation bietet auch Perspektiven zur Überwindung des Methodenstreits zwischen qualitativer und quantitativer Forschung (vgl. FLICK 2008, 75ff. KELLE 2001).

MAYRING und JENULL-SCHIEFER (2005) sehen den Begriff der Triangulation häufig auf das Forschungsfeld der qualitativen Forschung angewendet und führen für die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren den Begriff ‚Mixed Methodologies‘ ein. Sie unterscheiden Kombinationsmodelle (mehrere in sich geschlossenen Studien mit qualitativer oder quantitativer Ausrichtung zum selben Gegenstand) und Integrationsmodelle (innerhalb einer Studie werden qualitative und quantitative Elemente kombiniert, wobei sich dies auf die Ebenen Design, Erhebung und Auswertung beziehen kann) (MAYRING & JENULL-SCHIEFER 2005, 517f).

Heute gehen Forscher weniger dogmatisch mit der Trennung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden um. KELLE (2001) fasst deren Einstellung pointiert zusammen: *“Take whatever seems adequate from each paradigm or methodology for your research questions and leave the rest”* (KELLE 2001, (2)).

Die gewonnene Freiheit gegenüber einengenden Paradigmen ist allerdings keine Einladung zu einer ‚anything goes‘ Haltung, sondern eine Verpflichtung (vgl. MIETHLING 2008, 220). Das bloße Kombinieren von Methoden ist noch nicht Triangulation. Es gibt nicht ‚die‘ Kombination, sondern nur eine jeweils dem Forschungsgegenstand angemessene. Die Verpflichtung besteht daher in einem kritischen und begründungspflichtigen Auswahlprozess hinsichtlich der Methoden und eine stete Überprüfung ihrer Angemessenheit hinsichtlich des Forschungsgegenstandes, was in dieser Studie in den Kapiteln 5.3 und 5.4 ausführlich erfolgt.

5.2.2 Konvergenz- und Komplementaritätsmodell

In jedem Fall verspricht man sich durch die Triangulation einen Erkenntnisgewinn bzw. eine bessere Erforschung des Untersuchungsgegenstandes. Mit den Ausführungen von KELLE (2001) sollen zwei Auffassungen dargestellt werden, die deutlich machen, worin dieses ‚Mehr‘ besteht. Diese beiden Auffassungen bestehen unab-

hängig von der von DENZIN (1970) vorgestellten Systematik bzw. finden sich dort wieder.

Durch die Kombination verschiedener Methoden kann einerseits eine Erhöhung der Validität angestrebt werden, andererseits die Vervollkommnung eines Bildes, das sich so mit nur einer Methode nicht ergeben hätte. JAKOB (2001) spricht im ersten Fall vom Konvergenz- und im zweiten Fall vom Komplementaritätsmodell (JAKOB 2001, (4)).

Ein Hauptziel eines Forschungsdesigns kann es sein, den Einsatz verschiedener Methoden so zu kombinieren, dass sich die Resultate kumulieren. So sich die Resultate gegenseitig bestätigen, hofft man, dadurch zu valideren Aussagen zu gelangen. Dies entspricht auch der ursprünglichen Ansicht DENZINs (1970), welcher – wie KELLE (2001) zusammenfasst - glaubt *„that a hypothesis which had survived a series of tests with different methods could be regarded as more valid than a hypothesis tested only with the help of a single method“* (KELLE 2001, (6)).

JAKOB (2001) glaubt zwar nicht, dass bei Triangulation per se von einer erhöhten Validität ausgegangen werden kann, nimmt diese jedoch für den Fall der ‚between-method‘ grundsätzlich an, da mindestens zwei Erhebungsmethoden eingesetzt würden (vgl. JAKOB 2001, (4)). Das ‚beste‘ Ergebnis einer kumulativen, auf Validierung angelegten Triangulation ist die Konvergenz der Forschungsergebnisse. Wo diese fehlt, kann es sich um Widersprüche handeln, was eine Widerlegung mindestens einer der Methoden bedeutet. Sich nicht widersprechende, sondern ergänzende Ergebnisse werden in einem solchen Design nicht erwartet (vgl. KELLE 2001, (6)).

Die Strategie, Triangulation zum Zwecke der Validierung einzusetzen, lässt sich in mehrerlei Hinsicht kritisieren:

- Der Einsatz verschiedener Methoden kann die Möglichkeit von Fehlern entgegen der Intention eher noch erhöhen statt vermindern.
- Wenn zwei Ergebnisse, die mit unterschiedlichen Methoden gewonnen wurden, sich gegenseitig zu bestätigen scheinen, kann das bedeuten, dass beide Ergebnisse wahr sind und auch das beide falsch sind (beide Argumente vgl. KELLE 2001, (7)).

- Von einer generellen Erhöhung der Validität kann man schon deshalb nicht sprechen, weil dies jeweils von der Kombination und ihrer Angemessenheit hinsichtlich des Forschungsgegenstandes abhängt (JAKOB 2001, (3)).
- Eine strikt auf Konvergenz angelegte methodische Konstruktion, in der auch die Gleichberechtigung der Methoden nicht geklärt ist, läuft Gefahr, zur sogenannten ‚Bestätigungsforschung‘ zu werden, die nicht nur keine neuen Erkenntnisse bringt, sondern sich dazu noch im Kreis dreht (MIETHLING 2008, 212).
- Mit FLICK (2008) ist zu kritisieren, dass davon ausgegangen wird, dass die jeweiligen Methoden jeweils dasselbe Phänomen abbilden. Dies ist nicht der Fall, vielmehr konstituiert jede Methode das Phänomen in ihr eigener Weise und erforscht die Aspekte gemäß der eigenen Struktur. Insofern können verschiedene Methoden die hervorgebrachten Resultate nicht wechselseitig validieren. Umgekehrt heißt dies, dass das Hervorbringen unterschiedlicher Resultate nicht unbedingt bedeutet, dass diese damit widerlegt seien (FLICK 2008, 17), womit an dieser Stelle zum Komplementärmodell übergeleitet werden soll.

Die Kritik am ‚validity approach‘, wie man das Konvergenzmodell auch bezeichnen kann (KELLE 2001, (17)) führt zu einer Auffassung, die Triangulation als eine Möglichkeit betrachtet, verschiedene Methoden in der Weise miteinander zu verknüpfen, dass sich vom Untersuchungsgegenstand ein kompletteres, ‚volleres‘ Bild ergibt, als dies durch die Untersuchung mit nur einer Methode der Fall gewesen wäre. Jede Methode hat unterschiedliche Stärken (und Schwächen) und bereichert damit die Betrachtung des untersuchten Phänomens. DENZIN und LINCOLN (1994) weisen darauf hin, dass man nicht davon ausgehen darf, mit einer Methode ‚die‘ Wirklichkeit zu erfassen, sondern dass jede Methode für sich, nach Maßgabe ihrer Eigenheiten, einen Ausschnitt davon erfasst: „*They just tell a different kind of story*“ (DENZIN & LINCOLN 1994, 5). Statt von größerer Validität könnte man dann von größerer Angemessenheit sprechen oder anders ausgedrückt: „*Thus the combination of methods may add ‚breadth or depth to our analysis‘ (FIELDING & FIELDING 1986, p.33), but not lead to more valid results*“ (KELLE 2001 (7)).

In einem Forschungsdesign, das dem Komplementaritätsmodell folgt, haben sich gegenseitig ‚bestätigende‘ Resultate keinen oder nur geringen Wert. Ergebnisse sind

dann befremdlich, wenn sie sich widersprechen, obwohl sie sich auf denselben Aspekt des Phänomens beziehen (KELLE 2001, (6)).

In beiden Fällen ist zu überprüfen, ob beim Auftreten von Widersprüchen diese nicht bereits im spezifischen Wirklichkeitsverständnis der verwendeten Methoden verankert sind. Stellt sich umgekehrt ein zu großes Maß an Konvergenz ein, so ist dies eher ein Grund zur Skepsis bezüglich der Trennschärfe der Methoden, als ein Grund zur Freude über das hohe Maß an Validität (vgl. FLICK 2008, 89).

MAYRING und JENULL-SCHIEFER (2005, 520ff) stellen mehrere Studien aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters vor, in denen Triangulation bzw. die von ihnen so bezeichneten ‚Mixed Methodologies‘ zum Einsatz gekommen sind. In der Beschreibung der Projekte zeigt sich die ganze Vielfalt der Kombinationsmöglichkeiten. So gibt es Studien, in denen sich das Integrationsmodell mit dem Kombinationsmodell kombiniert und noch dazu Methodentriangulation angewendet wurde (in der Studie ‚Men at Midlife‘, MAYRING & JENULL-SCHIEFER 2005, 523). Auch diese Autoren warnen angesichts der Vielfalt der Möglichkeiten davor, dies mit einer ‚anything goes‘ Einstellung zu verwechseln. Viele Forscher hätten Erfahrung oder Präferenzen hinsichtlich bestimmter Forschungsmethoden und entfalten von der Methodik ausgehend das Forschungsfeld. In die umgekehrte Richtung geht allerdings der Appell: *„Bei der Auswahl einer bestimmten Forschungsmethodik sollten immer der jeweilige Gegenstand und die konkrete Fragestellung bestimmend sein“* (MAYRING & JENULL-SCHIEFER 2005, 525). Es ist also vieles an Kombinationsmöglichkeiten möglich, wenn es vom Gegenstand her schlüssig begründbar ist.

5.2.3 Fazit

Es ist klar geworden, dass es nicht ‚die‘ Triangulation der Forschungsmethoden gibt, vielmehr soll Triangulation mit KELLE (2001) gesehen werden *„as a somewhat vague metaphor with different possible meanings that can be related to a variety of different methodological problems and tasks“* (KELLE 2001, 15).

Was bei FLICK (2008) am Anfang seines Buches als seine Definition für Triangulation zu lesen ist, soll hier weniger definitorisch stehen, sondern das Gesagte über Triangulation zusammenfassen:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewendet werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (FLICK 2008, 12).

Im Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit wird eine begründete und aufeinander bezogene Auswahl zur Erfassung des komplexen Phänomens ‚Entwicklung des Selbstkonzepts von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen‘ zu entwickeln sein (in den folgenden Kapiteln 5.3, 5.4, 5.5 und 5.6). Neben der Verschränkung qualitativer (Interviews) und quantitativer (Fragebögen) Methoden wird der Zugang zum Phänomen sowohl aus der Perspektive der im Mittelpunkt der Untersuchung stehenden Kinder als auch aus der Perspektive der Eltern und der ‚Fachleute‘ (Lehrerinnen) gesucht. An dieser Stelle ist es ein Anliegen zu betonen, dass im Sinne des oben Gesagten mit der Erhebung der Perspektive der Eltern und der Fachleute diejenige der Kinder in keiner Weise validiert werden soll. Vielmehr handelt es sich um ein komplementäres Verständnis von Triangulation aus der erläuterten konstruktivistischen Sichtweise heraus. Demnach – um dies der Kritik am ‚validity approach‘ aus der eigenen Untersuchung heraus hinzuzufügen - kann es selbstverständlich keine Validierung verschiedener Perspektiven geben. Triangulation der Perspektiven erscheint aus dieser Sicht heraus als besonders geeignet, das als gemeinsam hervorgebrachtes Konstrukt verstandene Phänomen ‚Selbstkonzept‘ als soziales Geschehen in angemessener Weise zu erforschen bzw. diesem Konstrukt mehr Tiefe zu geben.

5.3 Zur Auswahl möglicher Verfahren

Im Folgenden geht es darum festzustellen, welche Testverfahren geeignet sind, das Selbstkonzept zu erheben. Einige der dabei vorgestellten Verfahren befragen die Kinder direkt, bei anderen Verfahren werden - in erster Linie - die Eltern, aber auch z. B. die Lehrer befragt. Bei der Auswahl von möglichen Verfahren zur Erhebung

spielen demnach auch Überlegungen zum Thema ‚Selbstaussagen‘ und ‚Fremdeinschätzungen‘ eine Rolle. Bevor konkrete Testverfahren betrachtet werden, folgen hierzu zunächst einige Anmerkungen.

5.3.1 Selbstaussagen

Die Selbsteinschätzungsverfahren systematisiert MUMMENDEY (1993, 176ff und 2006, 213ff) wie folgt:

- Adjektivische Selbstbeschreibungsverfahren: Ankreuzen des Zutreffens oder Nichtzutreffens bestimmter Eigenschaften
- Sortierverfahren: Aussagen auf Kärtchen werden einem vorgegebenen Kontinuum oder Kategorienschema zugeordnet
- (Selbst-) Rating-Verfahren: Urteile auf vorgegebenen grafischen oder numerischen Skalen, z. B. der Likert-Skala.
- Semantisches Differenzial: Urteile auf Skalen mit bipolaren Adjektiven
- (Persönlichkeits-) Fragebögen
- Repertory-Grid-Technik: Erfassung des Repertoires von Konstrukten

Als gravierendste Fehlerquelle bezüglich Selbstaussagen gilt nach MUMMENDEY (2006, 240) die Tendenz zu Aussagen ‚sozialer Erwünschtheit‘ bzw. der Angabe eines idealisierten Selbstbildes (impression management im Sinne GOFFMANs 1999). Diese Tendenz lässt sich durch spezielle Fragebogenkonstruktionen vermindern, andererseits, so MUMMENDEY (2006), ist es häufig genau diese Form des ‚schöngefärbten‘ Selbstbildes, die von Interesse ist. Letztlich ist man damit wieder bei der Frage nach der ‚Wahrheit‘ kindlicher (Selbst-) Aussagen angelangt. Das Verständnis im Kontext dieser Studie ist bereits dargelegt worden (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.2.5). Auch MUMMENDEY (2006, 215) muss hinsichtlich der Validität von Selbstaussagen feststellen, dass diese nicht überprüft werden kann. Auch wenn alle Außenstehenden eine Selbsteinschätzung als nicht zutreffend einschätzen – jemand schätzt sich beispielsweise als ‚freundlich‘ ein, obwohl alle anderen ihn gegenteilig wahrnehmen - kann es dennoch für die Person selbst ‚wahr‘ sein.

Ein weiteres Problem von Selbsteinschätzungsverfahren ist nach MUMMENDEY (1993) die Frage, was zum generalisierten Selbstbild gehört, und was aktuellen Ein-

flüssen unterliegt (MUMMENDEY (1993, 184), d. h., ob Probanden in der Befragungssituation imstande sind, ein von konkreten Situationen abstrahierendes Bild von sich selbst zu entwerfen. Da sich MUMMENDEY (1993) auf Forschungsergebnisse an Erwachsenen bezieht, ist zu fragen, wie sich dies bei Kindern darstellt. Es ist an anderer Stelle ausführlich diskutiert worden, inwieweit Erwachsene überhaupt in der Lage sind kindliche Lebenswelten zu verstehen (Kapitel 2.2.4) und daher brauchen diese Aspekte hier nicht wieder aufgegriffen zu werden. An dieser Stelle seien daher noch weitere Implikationen genannt, welche die Erhebung von Selbstkonzepten 6 – 9-jähriger Kinder mit sich bringen (zu weiteren methodischen Problemen der Messung von Selbstkonzepten siehe auch MUMMENDEY 1993, 173ff).

Bei der Erfassung von Selbstaussagen sind der Entwicklungsstand und die häufige situative Gebundenheit von Aussagen zu beachten.

Erst ab ca. acht Jahren werden die Kinder die Stufe konkret-operationaler Strukturen hinter sich lassen und auch kognitiv hat sich ihr biografisches Gedächtnis so weit entwickelt, dass sie vergangene Erfahrungen intellektuell beschreiben und mit ihrer heutigen Person/ihrem heutigen Verhalten in Verbindung bringen können. Viele Testverfahren beginnen erst ab diesem Alter, also zwischen 8 und 10 Jahren, oder ab der vierten Klasse, z. B. die ‚Aussagenliste zum Selbstwertgefühl‘ (ALS) oder der ‚Persönlichkeitsfragebogen für Kinder‘ (PFK) (vgl. auch die Zusammenstellung von Testverfahren im folgenden Kapitel 5.3.3).

Kleinere Kinder (Vorschulalter und jüngeres Grundschulalter – und um die handelt es sich zu einem großen Teil in dieser Studie) befinden sich nach PIAGET (vgl. MONTADA 1998) auf der Stufe konkret-operatorischer Strukturen. Nach STURZBECHER und GRUNDMANN (2001, 50) sind die Kinder dieses Alters in der Lage, verlässliche Aussagen zu Einstellungen und Erfahrungen zu machen, die von konkreten Situationen abstrahieren, sofern es sich um stabile Interaktionsqualitäten mit konstanten Bezugspersonen handelt. Sie schreiben:

“Vorschulkinder geben mehr Informationen über das, was im allgemeinen in einer sozialen Umwelt geschieht, als über das, was dort ‚gestern‘ geschehen ist [...]. Die vorgestellten gedächtnispsychologischen Grundlagen legen die Vermutung nahe, dass sich Vier- bis Achtjährige genauso gut wie Erwachsene daran erinnern, wie sie im allgemeinen in bestimmten Situationen behandelt werden“ (STURZBECHER & GRUNDMANN 2001, 42).

Demnach verfügen die Kinder über ein autobiografisches Gedächtnis und haben ein Selbstkonzept, eines, welches auch in verschiedenen Dimensionen durchaus unterschiedlich wahrgenommen wird, ein Kind kann von sich sagen: ‚Ich kann gut Basteln‘, aber auch ‚Ich bin nicht gut im Fußballspielen‘. Ein Selbstkonzept mit globalerer Orientierung besteht aus Aussagen wie z. B. ‚Ich bin lieb‘.

In dieser Phase der kognitiven Entwicklung ist das Denken der Kinder abhängig von konkret anschaulichen sprachlichen oder repräsentativen Bildern bzw. Informationen (KRAUSE, WIESMANN & HANNICH 2004, 72f.; KRAUSE, MÜLLER-BENEDICT & WIESMANN 2000, 12f.). So finden sich beim ICH BIN ICH-Befindlichkeitsfragebogen (KRAUSE o. J.) grafische Darstellungen, die den (vorgelesenen) Text illustrieren (vgl. Abbildungen 18 und 19). Eine andere Auffassung vertreten RAUER und SCHUCK (2004, 40). Sie hielten es bei der Konstruktion des FEES nicht für sinnvoll, Bilder zu verwenden, da die Gefahr bestehe, dass die Kinder sich zu stark an der konkreten Situation orientierten.

Bedeutsam für eine Erhebung ist auch die aktuelle Befindlichkeit eines Kindes. Es kann Erfahrungen nicht aufgrund der eigenen Stimmungslage relativieren, sondern die eigene Stimmungslage bestimmt weitgehend die Einordnung gemachter Erfahrungen (wenn ein Kind übermüdet ist oder hungrig, dann wird es Erfahrungen mit anderen nicht auf seinen Missmut zurückführen, sondern als negative Erfahrung direkt nehmen). Um die aktuelle Befindlichkeit zu relativieren bzw. auf persistierende Gefühlslagen schließen zu können ist es daher sinnvoll, die Kinder mehrfach hinsichtlich ihrer Befindlichkeit zu befragen. Im Falle des ‚ICH BIN ICH‘ ist dieser explizit für die mehrfache Befragung in Längsschnittstudien konzipiert (WIESMANN, KRAUSE, DÜERKOP & HANNICH 2008, 39). *„Die Ergebnisse über fünf Messzeitpunkte bei der Evaluierung unseres Gesundheitsförderprogrammes (Krause et al. 2004; Wiesmann et al. 2004) deuten darauf hin, dass die Selbsteinschätzungen der Kinder im frühen Grundschulalter noch sehr situativ bedingt sind [...]“* (WIESMANN et al. 2008, 45).

5.3.2 Fremdeinschätzung

Eine einflussreiche informationsgenerierende Quelle für das Selbstkonzept sind Beurteilungen von Anderen. Bei EGGERT et al. (2003) gilt die Fremdbeurteilung als eine von sechs verschiedenen Quellen selbstbezogener Information (EGGERT et al. 2003, 22).

Die Beurteilungen können direkt verbal übermittelt werden oder sie werden aus dem Verhalten der Anderen heraus von der Person interpretiert. FILIPP (1993), die fünf Quellen selbstbezogener Informationen unterscheidet, spricht von direkten und indirekten Prädikatenzuweisungen durch andere Personen (FILIPP 1993, 131ff).

Der Begriff ‚Bedeutsame Andere‘ wird hier gemäß dem Begriff ‚significant others‘ im Sinne MEADs (2008) verwendet (vgl. Kapitel 3.3.2). Es handelt sich um diejenigen Interaktionspartner, deren Reaktionen auf die Äußerungen des Individuums folgen, von diesem wahrgenommen und interpretiert werden. Dies verleiht dessen Äußerungen Bedeutung. Damit ist auch noch einmal deutlich gemacht, dass die Erhebung der Fremdeinschätzung sich nicht als Verifikation der kindlichen Aussagen versteht, sondern als Erfassung eines bedeutsamen Einflussfaktors, der unmittelbar auf die kindlichen Selbstkonzepte wirkt. Je subjektiv bedeutender die bedeutsamen Anderen für die Person sind, umso einflussreicher ist deren Fremdurteil.

Für diese Untersuchung soll das Fremdurteil zweier, für das Kind bedeutender Personenkreise herangezogen werden: Der Eltern und der Lehrerinnen.

Gerade ganz besonders zum Beginn der Einschulung ist der Einfluss der Lehrkräfte groß (vgl. z. B. EGGERT et al. 2003, 60ff; PETILLON 1993). Dem Kind tritt die Lehrerin oder der Lehrer entgegen, die das System Schule mit allen Verhaltens- und Leistungserwartungen repräsentiert. Mit der Rolle ‚Schulkind sein‘ treten auch aufseiten der Eltern ganz neue, bisher nicht bekannte Erwartungen an das Kind heran, die wiederum ihre Wahrnehmung des Kindes beeinflussen (vgl. Kapitel 3.6.3).

Die Diskussion bezüglich der Objektivität von Einschätzungen kann im Zusammenhang dieser Studie vor einem anderen Hintergrund betrachtet werden:

Auch wenn z. B. bezüglich von Lehrerurteilen bei den sog. ‚Kopfnoten‘ Vereinfachungstendenzen und Überschätzung von vorhandenen Problemen festgestellt wurden (vgl. PETERMANN/PETERMANN 2006, 12), ist dies nicht der entscheidende Punkt. Entscheidend ist, dass die subjektive Sicht des Lehrers, mag sie auch ein Problem des Schülers übertrieben stark bewerten, genau in dieser übertriebenen Sichtweise direkt auf das Selbstkonzept des Schülers Einfluss ausübt.

Ebenso verhält es sich mit der Wahrnehmung von Eltern. So wie diese ihr Kind wahrnehmen - mag es zutreffend sein oder nicht - geben sie es als Fremdbeurteilung wieder und so wird es vom Kind für wahr genommen.

Umgekehrt werden auch wahrgenommene Verbesserungen in Verhaltensbereichen an die Kinder weitergegeben, gleich ob sie der Realität auch in dieser Form entsprechen.

Gemessene Veränderungen in den Einstellungen der Anderen der Person gegenüber wirken sich auf ihr Selbstkonzept aus und können als Anhaltspunkt für tatsächliche Änderungen betrachtet werden. In der Interpretation ist selbstverständlich zu beachten, dass der Maßstab nicht 1:1 beträgt. Der wahrgenommenen Verbesserung um einen bestimmten Wert in einem bestimmten Verhaltensbereich entspricht nicht einer Realität im selben Maß aufseiten der fremd beurteilten Person.

Die subjektive Wahrnehmung bedeutsamer Anderer soll über Fragebögen erfasst werden. Neben ihrer Eigenschaft als Evaluationsinstrument bewirken die Fragebögen auch eine Steigerung der Bewusstheit und der Beobachtungsgabe. Die Fragen am Anfang der Maßnahme schärfen das Bewusstsein für die angesprochenen Probleme und regen zur Beobachtung an. Dies erleichtert die Wahrnehmung von erfolgten Veränderungen/Verbesserungen. Man erreicht damit im direkten Sinn eine veränderte Sichtweise, welche sich nicht nur auf dem Folgefragebogen ausdrücken wird, sondern in der Realität in Form eines veränderten Zugangs zu dem Kind.

Die Befragung mittels Fragebogen ist damit womöglich nicht nur Instrument der Evaluation, sondern auch ein die Untersuchung beeinflussender Faktor.

5.3.3 Mögliche Verfahren zur Erfassung von Selbstkonzepten

Um zu einer ersten Übersicht möglicher quantitativer Testverfahren zu gelangen, die für eine Evaluation von Selbstkonzepten infrage kommen, wurde unter www.testzentrale.de mit den Suchbegriffen ‚Selbstwert‘, ‚Selbstbild‘, ‚Selbstkonzept‘, ‚Selbstbewusstsein‘ und ‚Befindlichkeit‘ recherchiert, sowie zusätzlich den umfassenderen Begriffen ‚sozial‘ und ‚emotional‘, eingeschränkt auf die Unterkategorien ‚klinische Verfahren für Kinder und Jugendliche‘ und – nur bei ‚sozial‘ verfügbar - ‚Schultests‘. Es ergibt sich eine breite Streuung, die auch Persönlichkeitsfragebögen für Inhaftierte oder einige Verfahren zur Berufsfindung enthält. Daher wurden in einem zweiten Schritt von allen Treffern nur diejenigen ausgewählt, bei denen aus der

Testbeschreibung hervorgeht, dass sie in irgendeiner Form in die Altersspanne bis 12 Jahre fallen, oder wenigstens in der vierten Grundschulklasse anwendbar sind.

Es ergibt sich folgende recht umfangreiche Liste:

Tabelle 7: Rechercheergebnisse zu Testverfahren für Kinder bis 12 Jahre.

Name des Testverfahrens	Autoren	in Anwendung/ erschienen	Altersgruppe	Was wird gemessen?
Angstfragebogen für Schüler (AFS)	W. Wiczerekowski, H. Nickel, A. Janowski, B. Fittkau, W. Rauer	6. Auflage seit 1981	9 bis 16/17 Jahre (3. Bis 10. Schulklasse)	Ängstliche und unlustvolle Erfahrungen von Schülern
Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS)	T. Schauder	3., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage seit 2011	8;0 bis 15;11 Jahre	Qualität und Quantität des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit von versch. Lebens- und Verhaltensbereichen
Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS)	A. Wettstein	seit 2008	9;0 bis 16;0 Jahre	Problematische Person-Umwelt-Beziehungen und Ableitung von Interventions-schritten
Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS)	B. Seibert, F. Schwab, K. Ingenkamp	2., ergänzte Auflage seit 1991	Kindergartenkinder vor der Einschulung	Kognitive Entwicklung, Sozial- und Arbeitsverhalten zur Beurteilung der Schulfähigkeit
Beurteilungshilfen für Lehrer (BFL)	A. Janowski, B. Fittkau, W. Rauer	seit 1981	3. bis 11. Schuljahr	16 lernzielorientierte Verhaltensmerkmale aus 5 Bereichen
Bildertest zum sozialen Selbstkonzept (BSSK)	H.-P. Langfeldt, F. Prücher	seit 2004	1. und 2. Schuljahr	Selbstkonzept des Kindes in Beziehung zu Gleichaltrigen

Fortsetzung Tabelle 7

Bullying- und Viktimisierungsfragebogen (BVF)	N. von Marées, F. Petermann	seit 2010	4;0 bis 11;0 Jahre	Häufigkeit der Betroffenheit von direkten und indirekten aggressiven Handlungen
Caregiver-Teacher Report Form – Deutsche Fassung (C-TRF 1½- 5)	T.M. Achenbach	seit 2000	Erzieherinnen von Kindern im Alter von 1½-5 Jahren	Externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten
Child Behavior Checklist 1 ½ - 5 – Deutsche Fassung (CBCL 1½- 5)	T.M. Achenbach	seit 2000	Eltern von Kindern im Alter von 1½-5 Jahren	Externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten
Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche (EBF-KJ)	K. Titze, U.Lehmkuhl	seit 2010	10;0 bis 20;0 Jahre	Qualität der Eltern-Kind-Beziehung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen
Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)	F. Petermann, U. Petermann	4., überarbeitete und neu normierte Auflage seit 2000	9;0 bis 12;11 Jahre	Aggressionsverhalten in verschiedenen, konkret dargestellten Konfliktsituationen aus dem Alltag
Fähigkeitsindikatoren Primarschule (FIPS)	K. Bäuerlein, A. Beinicke, N. Berger, G. Faust, M. Jost, W. Schneider, C. Archie, H. Ditton, S. Dollinger, V. Faust, U. Franz, M. Wylde, A. Speck-Hamdan, W. Wiater	in Vorbereitung	Erste Klasse	Lernausgangslage beim Schuleintritt, Lernentwicklung über das erste Schuljahr hinweg und erreichter Lernstand am Ende der ersten Klasse

Fortsetzung Tabelle 7

Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT)	D. Sturzbecher, R. Freytag	seit 2000	4;0 bis 8;0 Jahre	Vom Kind wahrgenommene Beziehungsqualität zu Erziehungspersonen (Eltern, pädagogisches Personal)
Fragebogen für Jugendliche (YSR)	AG Kinder-, Jugendlichen- und Familiendiagnostik (Hrsg.)	seit 1994	11;0 bis 18;0 Jahre	Externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten
Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK) zweiteilig: FAVK-S = Selbstbeurteilung FAVK-F = Fremdbeurteilung	A. Görtz-Dorten, M. Döpfner, C. Kinnen	seit 2010	Fremdbeurteilung: 4;0 bis 14;0 Jahre; Selbstbeurteilung: 9;0 bis 14;11 Jahre	Auslösende und aufrechterhaltende Komponenten aggressiven Verhaltens gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2)	W. Rauer, D. Schuck	seit 2004	Zweites Halbjahr der ersten und zweiten Klasse	Grundlegende emotionale und soziale Erfahrungen im Kontext Schule
Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3-4)	W. Rauer, D. Schuck	seit 2003	Zweites Halbjahr der dritten und vierten Klasse	Grundlegende emotionale und soziale Erfahrungen im Kontext Schule

Fortsetzung Tabelle 7

Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulierung bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)	A. Grob, C. Smolenski	2., aktual. und ergänzte Auflage seit 2009	10;0 bis 19;11 Jahre	Strategien zur Emotionsregulierung für die Emotionen Angst, Trauer und Wut.
Fragebogen zur Sozialen Kommunikation – Autismus Screening (FSK)	S. Bölte, F. Poustka	seit 2006	4;0 Jahre bzw. Entwicklungsalter von mindestens 2;0 Jahre	Abnorme Interaktions- und Kommunikationsmuster bei Verdacht auf Autismus
Gießener Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche (GBB-KJ)	C. Barkmann, E. Brähler	2., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage seit 2009	4;0 bis 18;0 Jahre	Körperliche Beschwerden im Selbst- und Fremdurteil bei Kindern und Jugendlichen
Hamburger Schreibprobe 1-9 (HSP 1-9)	P. May	6., neu standardisierte Auflage seit 2012	Mitte der ersten bis Ende der neunten Klasse	Rechtschreibkönnen
Junior Temperament und Charakter Inventar (JTCI) Drei Unterversionen nach Altersgruppen	K. Goth, K. Schmeck	Seit 2009	3;0 bis 18;0 Jahre JTCI 3-6 und JTCI 7-11 Fremdeinschätzung durch Eltern/Bezugspersonen JTCI 12-18 Selbsteinschätzung	Zwei Persönlichkeitsbereiche ‚Temperament‘ (Unterskalen: Neugierverhalten, Schadensvermeidung, Belohnungsabhängigkeit und Beharrungsvermögen) und ‚Charakter‘ (Unterskalen: Selbstlenkungs-fähigkeit, Kooperativität und Selbsttranszendenz)
Kinder-Angst-Test II (KAT-II)	F. Thumer, U. Tewes	Seit 2000	9;0 bis 15;0 Jahre	Dispositionelle Ängstlichkeit und Grade akuter Angstzustände
Klassen-Kompass (KK-1)	V. Hrabal	Seit 2009	Ab der ersten Klasse	Klassenklima und psychosoziale Struktur der Klasse

Fortsetzung Tabelle 7

Kombiniertes Leistungsinventar zur allgemeinen Schulleistung und für Schullaufbahneempfehlungen in der vierten Klasse (KLASSE 4)	W. Lenhard, M. Hasselhorn, U. Trautwein	Seit 2011	Vierte Klasse	Fünf Inhaltsbereiche: Akademisches Selbstkonzept in Deutsch und Mathematik, Lesen, Sachrechnen, Geometrie und Schreiben
Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)	U. Petermann, F. Petermann	Seit 2006	6;0 bis 19;0 Jahre	Sozialverhalten (6 Unterskalen) und Lernverhalten (4 Unterskalen)
Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)	F. Eder, J. Mayr	Seit 2000	Vierte bis achte Klasse	Schul- und Klassenklima
Marburger Verhaltensliste (MVL)	B. Ehlers, T. Ehlers, H. Makus	Seit 1978	Eltern von Kindern zwischen 6;0 und 12;0 Jahren	Qualitatives und quantitatives Problemverhalten von Kindern im Grundschulalter
Märchentest (FTT)	C. Coulacoglou	2., überarbeitete und ergänzte Auflage seit 2003	7;0 bis 12;0 Jahre	Persönlichkeitsdimensionen
Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)	W. Seitz, A. Rausche	4., überarbeitete und neu normierte Auflage seit 2004	9;0 bis 14;0 Jahre	Persönlichkeitsdimensionen
Scenotest	G. von Staabs	Zuerst 1938	Ab dem dritten Lebensjahr	Unbewusste tiefenpsychologische Zusammenhänge und Strukturen

Fortsetzung Tabelle 7

Schulangst-Test (SAT)	E. Husslein	Seit 1978	7;0 bis 13;0 Jahre	Schülerängste in fünf Merkmalsbereichen (emotionale Befindlichkeit, körperliche Zeichen, Ich-Abwertung, Soziale Angst und Zukunftsorientierte Bedrohung)
Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus (SEN)	J. Hoekman, A. Miedema, B. Otten, J. Gielen	Seit 2012	0;0 bis 14;0 Jahre	Soziale Entwicklung (9 Dimensionen); emotionale Entwicklung (7 Dimensionen). Fremdbeurteilung durch Fachleute.
Skala zur Erfassung sozialer Reaktivität – Dimensionale Autismus-Diagnostik (SRS)	S. Bölte, F. Poustka	Seit 2007	4;0 bis 18;0 Jahre	Elternfragebogen zur Beurteilung sozialer, kommunikativer und rigider Verhaltensweisen. Zur dimensionalen Autismusdiagnostik.
Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)	C. Schöne, O. Dickhäuser, B. Spinath, J. Stiensmeier-Pelster	Seit 2002	Vierte bis zehnte Klasse	Vier Dimensionen des Fähigkeitsselbstkonzeptes/schulischen Selbstkonzeptes (kriterial-individuell-sozialabsolut)
Sozialphobie und –angstinventar für Kinder (SPAIK)	S. Melfsen, I. Florin, A. Wamke	Seit 2001	8;0 bis 16;11 Jahre	Sozialphobien und soziale Ängste
Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)	M. Döpfner, W. Berner, T. Fleischmann, M. Schmidt	Seit 1993	3;0 bis 6;0 Jahre	Vier Dimensionen (sozial-emotionale Kompetenzen, oppositionell-aggressives Verhalten, Aufmerksamkeitschwäche/Hyperaktivität vs. Spieldauer und emotionale Auffälligkeiten). Screeningverfahren zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten.

Weitere Verfahren:

Einige weitere Verfahren, die in dieser Recherche nicht erscheinen, seien hier ergänzt:

Befindlichkeitsprofil ‚ICH BIN ICH‘

Das Befindlichkeitsprofil ‚ICH BIN ICH‘ von KRAUSE (o.J.) erhebt das Selbstwertgefühl von Grundschulkindern und ist bereits ab der ersten Klasse einsetzbar. Unter Selbstwert wird hier der emotional-wertende Teil der selbstbezogenen Einstellungen verstanden, was in der hier vertretenen Sicht zum Selbstkonzept zu zählen ist. Das Verfahren ‚ICH BIN ICH‘ wird beschrieben in KRAUSE, WIESMANN und HANNICH (2004) und eine erste Validierung ist erfolgt von WIESMANN, KRAUSE, DÜERKOP und HANNICH (2008). Erschienen ist es bislang nicht.

Selbstkonzeptskalen von HARTER (ASENDORPF & VAN AKEN 1993)

Erfasst werden fünf Dimensionen des Selbst (Kognitive Kompetenz, Peerakzeptanz, Sportkompetenz, Aussehen, Selbstwertgefühl) mit insgesamt 30 Items im Stil: ‚Manche Kinder sind ... andere Kinder sind...‘. Das Kind soll in einem ersten Schritt entscheiden, zu welcher Gruppe es sich eher zugehörig fühlt und in einem zweiten Schritt, ob das genau zutrifft oder nur ungefähr. KRAUSE, WIESMANN und HANNICH (2004) bemängeln die eher schwierige Konstruktion, die ohne Erklärungen von den Kindern nur schwer bewältigt werde. Dazu komme das Fehlen von Illustrationen. Als Fazit empfehlen sie den Einsatz nicht für Kinder unter acht Jahren, nach ASENDORPF und VAN AKEN (1993) sind sie ab der dritten Klasse einsetzbar (ASENDORPF & VAN AKEN 1993, 73). Es wird zusätzlich eine Übersetzung der Skalen für jüngere Kinder (ab der ersten Klasse) beschrieben. Hier werden 24 Items zu vier Dimensionen erhoben (Kognitive Kompetenz, Peerakzeptanz, Sportkompetenz, Mutterakzeptanz). Die Version für jüngere Kinder ist dann auch bebildert (vgl. ASENDORPF & VAN AKEN 1993, 68).

KINDL-R:

Hierbei handelt es sich um einen kostenfrei online verfügbaren Selbstbeurteilungsbogen zum Ankreuzen bzw. als Interview für jüngere Kinder (4 bis 7 Jahre) zur Erfassung gesundheitsbezogener Lebensqualität in revidierter Fassung von RAVENS-SIEBERER und BULLINGER (2000) veröffentlicht (vgl. auch RAVENS-SIEBERER

2003). Erfasst werden körperliches Wohlbefinden, psychisches Wohlbefinden, Selbstwert, Familie, Freunde und Funktionsfähigkeit im Alltag (vgl. RAVENS-SIEBERER & BULLINGER 2000). Die Konstruktion lässt den KINDL-R zur Erfassung des Selbstkonzepts für geeignet erscheinen. Es wird angenommen, dass einer subjektiv erlebten positiven Lebensqualität ein positives Selbstkonzept zugrunde liegt. Das Verfahren ist auch zur Überprüfung der Wirksamkeit von Maßnahmen geeignet. Eine differenzierte Erfassung wird dadurch möglich, dass insgesamt drei Versionen zur Erfassung der kindlichen Sicht vorliegen: Von 4 – 7 Jahren (Kiddy-KINDL-R), von 8 – 12 Jahren (Kid- KINDL-R) und von 13 – 16 Jahren (Kiddo-KINDL-R). Ergänzt wird das Verfahren durch zwei Elternversionen für Eltern von 4 – 7 jährigen bzw. 8 – 16 jährigen Kindern. Für alle Versionen können für spezifische Krankheiten (Adipositas, Neurodermitis, Asthma, Krebs u. a.) spezielle krankheitsspezifische Module angefügt werden.

Insgesamt kann der KINDL-R als ein geeignetes Verfahren bezeichnet werden, das in normierter Form Aspekte des Selbstkonzeptes erfasst und besonders durch die Mehrperspektivität überzeugt. Für die eigene Studie wurde jedoch der ‚ICH BIN ICH‘ gewählt, da in der Konzeption der Fragen des KINDL-R die – auch intendierte – Gesundheitsbezogenheit stark im Vordergrund steht. Zudem spricht für den ICH BIN ICH neben der besseren Eignung der Fragen besonders die gelungene, kindgerechte grafische Umsetzung. Da dieser Fragebogen den Kindern in einer 1:1 - Situation vorgelegt wird und die Kinder – jedenfalls zu Beginn der Untersuchung – nicht selbst lesen können, sind die Bilder eine hilfreiche Unterstützung und Motivation in der Untersuchungssituation.

Das Selbstkonzept-Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter:

Das Selbstkonzept-Inventar (SKI) von EGGERT et. al (2003) ist auf die Erfassung des individuellen Entwicklungsstandes konzentriert, welcher überaus differenziert in einem ‚Individuellen Entwicklungsplan‘ (I-E-P) festgehalten werden kann (EGGERT et al. 2003, 301). Es lassen sich aus den einzelnen Aufgaben sog. ‚Diagnostische Menüs‘ zur Erfassung einzelner Bereiche zusammenstellen. Die Ausgestaltung ist dem Diagnostiker und seinem Erkenntnisinteresse überlassen. Als Mittel kommen Arbeitsprodukte, mündliche oder schriftliche Befragungen oder Beobachtungen in Spielsituationen infrage, wobei letztere herbeigeführt werden und inhaltlich von der kindgerechten Ausgestaltung ‚leben‘. Einzelne Items würden die Möglichkeit einer

quantitativen Erfassung bieten, bei den meisten ist das nicht der Fall. Es werden Stufen der Entwicklung (I – III) angegeben, die eine Konzeption von Förderzielen erlauben, bzw. deren Verlauf evaluieren könnten, das SKI ist dennoch in erster Linie auf die Erfassung individueller Selbstkonzepte ausgerichtet.

Das Frankfurter Kinder Selbstkonzept Inventar (FKSI):

Dieses Verfahren soll eine Erweiterung der in der obigen Liste erwähnten – ursprünglich für Jugendliche ab 13 Jahren konzipierten - Frankfurter Selbstkonzeptskalen von DEUSINGER (1986) auf jüngere Kinder anbieten. Es noch nicht erschienen, wird allerdings offensichtlich schon verwendet und zitiert (BREUKER & ROST 2011, 238) . Mit RIBEIRO (2006, 10) sind dazu folgende Informationen zu gewinnen: Erfasst wird die Altersgruppe von 3 bis 13 Jahren. Es wird von 5 Selbstbereichen ausgegangen, aus denen 11 Selbstkonzepte hervorgehen: Bereich Körper (Körperliche Erscheinung, körperliches Befinden, körperliche Effizienz); Bereich Emotion/Gestimmtheit/Selbstsicherheit (emotionale Gestimmtheit, Angsterleben, Selbstsicherheit); Bereich Moral- und Selbstwertschätzung (Moralorientierung); Bereich kognitive Leistung (allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit); Bereich psychosoziale Interaktion mit Personen der unmittelbaren Umwelt (Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsfähigkeit, Wertschätzung durch Andere, Kontakt- und Umgangsfähigkeit).

BREUKER und ROST (2011) nennen und kommentieren eine Reihe weiterer Verfahren, die in Studien zum Einsatz kamen und weitere standardisierte Erhebungsinstrumente, wovon fast alle in der obigen Tabelle bereits aufgeführt sind. Es ist an den dort genannten Beispielen auch zu erkennen, wie Fragebögen an die Erfordernisse der jeweiligen Untersuchung angepasst oder ad hoc entwickelt werden, sowie, dass häufig angepasste und selbst übersetzte Versionen aus dem angloamerikanischen Raum zum Einsatz kommen, die alle den Nachteil haben, nicht für den deutschen Sprachraum normiert zu sein (vgl. BREUKER & ROST 2011, 235).

Eine kommentierte Liste ausgewählter Verfahren – zum Teil bereits genannt, zum Teil noch in Vorbereitung und noch nicht erschienen - findet sich auch bei RENNER, MARTSCHINKE, MUNSER-KIEFER und STEINMÜLLER (2011, 250ff).

5.3.4 Folgerungen

Bei der Übersicht über die vorhandenen Verfahren fällt bereits auf den ersten Blick der Mangel an Tests für jüngere Grundschul Kinder auf - eine Tatsache, die sich auf die Forschung auswirkt, wie BREUKER und ROST (2011) feststellen: „*Die relativ magere Forschungslage zum akademischen SK bei Vor- und Grundschulkindern ist auch auf fehlende einschlägige Instrumente zurückzuführen*“ (BREUKER & ROST 2011, 233; Hervorhebung im Original). Die meisten Tests, die für eine Erfassung des Selbstkonzepts geeignet erscheinen, sind für die Altersgruppe Jugendliche und Erwachsene konzipiert, die Verfahren für jüngere Kinder beginnen ab dem achten Lebensjahr. Trotz vielversprechender Anhaltspunkte zur Erfassung von Selbstkonzepten sind die infrage kommenden Verfahren nicht ab dem ersten Schuljahr bzw. ab sechs Jahren einsetzbar (z. B. die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl ALS ab 8 Jahren, Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts SESSKO ab 4. Klasse). Auf der Suche nach geeigneten Verfahren sind es zwei Gründe, die unter den verbleibenden Tests deren mögliche Auswahl problematisch machen:

- Eine gewisse Anzahl von Tests, die vom Alter her infrage kämen, sind auf zu kleine Ausschnitte der zur Erfassung des Selbstkonzepts relevanten Bereiche beschränkt. Der Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT) oder der Bild-Interview-Test (BIINT) untersuchen die Qualität der Beziehung zu wichtigen Bezugspersonen bzw. das Belastungserleben gegenüber Schulleistungsanforderungen. Der ‚Bildertest zum sozialen Selbstkonzept‘ (BSSK) erfasst Schwierigkeiten im sozialen Umgang und würde Rückschlüsse auf die Konstruktion des sozialen Selbst erwarten lassen. Dies mögen für sich genommen bedeutsame Elemente für ein Selbstkonzept sein, es würde aber den Rahmen sprengen, zu vielen Einzelaspekten jeweils ein so ausführliches Testverfahren einzuführen. Die dort erhobenen Fragestellungen können – wenn auch auf Kosten einer Differenzierung – dafür aber zusammengefasst mit breiter angelegten Evaluationsverfahren erfasst werden.
- Einige weitere Verfahren sind sehr auf den klinischen Einsatz ausgerichtet (z. B. Inventar zur Erfassung der Lebensqualität ILK). Auch die Konstruktion und die erfassten Dimensionen der Marburger Verhaltenliste (MVL) erscheinen auf den ersten Blick hilfreich für die Informationsgewinnung über Selbstkonzepte (über Fremdeinschätzungen durch die Eltern). Die MVL ist aber dahin konzipiert, therapierbare Verhaltensauffälligkeiten zu erkennen. Solche Tests können, wenn sie

nicht für den ursprünglichen Zweck eingesetzt werden, Eltern eher vor den Kopf stoßen und ihre Mitwirkung infrage stellen, zweitens erfordern klinisch konzipierte Tests einen anderen Erfahrungshintergrund in der Auswertung und Einordnung der Ergebnisse.

Mithilfe dieses Ausschlussverfahrens schränkt sich die Auswahl infrage kommender Verfahren stark ein. Dies entspricht auch dem Resümee von KRAUSE, WIESMANN und HANNICH (2004). Dort lässt sich auch eine Erklärung dafür finden, warum viele Testautoren ihre Verfahren für Kinder erst ab dem 7./8. Lebensjahr beginnen lassen. So weisen etwa adjektivische Selbstbeschreibungsverfahren oder das Einschätzen selbstbezogener Aussagen auf Skalen eine zu geringe Validität auf. Mit PIAGET (vgl. OERTER & MONTADA 2008; 1998) weisen sie darauf hin, dass das junge Grundschulkind auf der Stufe konkret-operationaler Strukturen in seinem Denken von konkret-anschaulichen oder sprachlich repräsentierten Informationen abhängig sei. Sollen Informationen über subjektive Sichtweisen des Kindes erhoben werden, seien das Spiel und das Bild als Mittel zu bevorzugen (KRAUSE, WIESMANN & HANNICH 2004, 70ff). WIESMANN, KRAUSE, DÜERKOP und HANNICH (2008, 39) bemängeln zudem die hohe Sprachgebundenheit vieler Verfahren, die einen Einsatz für Grundschul Kinder problematisch machen - ein gewichtiges Argument in einer Untersuchung mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (zum Zusammenhang von Störungen der Sprachproduktion mit dem Sprachverständnis siehe z. B. GRIMM 2003, 132f., NUßBECK 2007, 97). Aus entwicklungspsychologischen Gründen sei daher für die Altersgruppe der jüngeren Grundschul Kinder eine eigene Methodologie in der Testkonstruktion notwendig.

Einige Hinweise hierzu geben BREUKER und ROST (2011): Die geringeren verbalen Fähigkeiten und die fehlende Lesekompetenz bei Schulanfängern legen projektive Verfahren oder bildgestützte Verfahren nahe. Hier besteht allerdings die Gefahr, dass sich die Kinder zu sehr auf die auf den Bildern gezeigte Situation beziehen. Eine Möglichkeit dem zu entgehen besteht darin, die Fragen vorzulesen. Zu bedenken ist auch die geringere Konzentrationsspanne von Grundschulkindern. Es gilt, einen Mittelweg zu finden zwischen einem Itemkatalog, der nicht zu lang ist, ohne in das andere Extrem zu verfallen, d. h. so kurz gehalten, dass die Aussagekraft darunter leidet. Das Einlegen einer Pause kann helfen, geringere Aufmerksamkeitsspanne und gebotene Aussagekraft in Einklang zu bringen. Neben den eigentlichen Verfah-

ren weisen BREUKER und ROST (2011) auch darauf hin, dass – im Gegensatz zur Befragung Erwachsener - ein besonderes Eingehen auf die ‚Forschungssubjekte‘ notwendig ist. Ein zu starkes Festhalten an standardisierten Instruktionen sollte zugunsten eines individuumszentrierteren Vorgehens zurücktreten, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die zudem auch durch die Schaffung einer vertrauensenerweckenden räumlichen Umgebung gefördert wird (mehr zur Besonderheit der Interviewsituation in Kapitel 5.5.2).

5.4 Ausgewählte Erhebungsverfahren

5.4.1 Das Befindlichkeitsprofil ‚Ich bin Ich‘ (KRAUSE o. J.)

Das Befindlichkeitsprofil ‚Ich bin Ich‘ (im Folgenden IBI abgekürzt, bzw. IBI-K für die Kinder- und IBI-E für die Elternversion) wurde im Rahmen des Projektes ‚Ich bin Ich – Gesundheit durch Selbstwertstärkung‘ entwickelt, welches im Zeitraum von 1995 – 1999 an 20 Schulklassen in Göttingen und Greifswald stattfand. Als Ergebnis dieses Projektes sind Unterrichtsvorschläge für die vier Grundschulklassenstufen entwickelt worden, in denen die Inhalte ‚Gesundheitsförderung‘ und ‚Selbstwertstärkung‘ in 14 sog. ‚Gesundheitsstunden‘ (erste Klasse) bzw. an 5 ‚Gesundheitstagen‘ (zweite bis vierte Klasse) während des Schuljahres umgesetzt werden (KRAUSE, HANNICH, STÜCKLE, WIDMER, ROHDE & WIESMANN 2000; KRAUSE, WIESMANN, STÜCKLE & WIDMER 2001). Das Verständnis der Konstruktion des Befindlichkeitsprofils und dessen theoretischen Hintergrundes hängt daher mit diesem Programm zur Selbstwertstärkung und Gesundheitsförderung zusammen.

KRAUSE et al. (2000; 2001) gehen von einem Gesundheitsbegriff aus, wie er von ANTONOVSKY (1997) in seinem Konzept der Salutogenese entwickelt wurde. Wie der Begriff schon sagt, fragt ANTONOVSKY (1997) nicht danach, was krank macht, sondern wie Gesundheit entsteht bzw. erhalten werden kann. Er denkt die Fragestellung auch nicht bipolar gesund – krank, sondern sieht Gesundheit und Krankheit als zwei Enden eines Kontinuums. Den Stand einer Person an einer Stelle des Kontinuums kann man als Befindlichkeit bezeichnen. Einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Befindlichkeit sieht ANTONOVSKY (1997) im sog. ‚Kohärenzgefühl‘ (engl.: Sense of coherence, SOC), das er wie folgt definiert:

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

- 1. Die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;*
- 2. Einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die die diese Stimuli stellen, zu begegnen;*
- 3. Diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (ANONOVSKY 1997, 36).*

Eine Förderung und Stärkung des Kohärenzgefühls würde also die Befindlichkeit auf dem Kontinuum Gesundheit – Krankheit in Richtung Gesundheit verschieben. Es stellt sich daher die Frage, was auf das Kohärenzgefühl positiv einwirken kann.

KRAUSE et al. (2000) geben folgende Antwort: *„Relativ gesichert scheint die Erkenntnis zu sein, dass der Selbstwert eine der wesentlichsten Voraussetzungen ist, vielleicht die entscheidende innere Ressource überhaupt“ (KRAUSE et al. 2000, 7).* Unter Selbstwertgefühl verstehen KRAUSE et al. (2001) selbstbezogene Einstellungen emotionaler Art, während die kognitiven selbstbezogenen Einstellungen dort als Selbstkonzept bezeichnet werden (KRAUSE et al. 2001, 7). Wie im theoretischen Teil dargelegt, werden in dieser Untersuchung alle selbstbezogenen Einstellungen als Bestandteil des Selbstkonzeptes verstanden.

Der IBI wurde nach Angaben von KRAUSE et al. (2001,8; 2004, 76) angeregt von einem dänischen ‚Gesundheitsprofil‘ und in Folge verändert und erweitert. Der Fragebogen ist bisher nicht veröffentlicht, eine erste Validierung von WIESEMANN, KRAUSE, DÜERKOP und HANNICH (2008) liegt vor.

„Der ICH BIN ICH erfasst neben demographischen Variablen (Geschlecht, Alter, Familienstruktur), die habituelle Befindlichkeit und Lebenseinstellung, soziale Aktivitäten und Freizeitverhalten, einschließlich Fernsehkonsum, die Selbst- und Fremdbewertung (durch andere Kinder und Lehrer), die Zufriedenheit mit dem Leben in der Schule, körperliche Beschwerden sowie die Betreuungssituation und Frühstücksverhalten“ (WIESEMANN, KRAUSE, DÜERKOP, HANNICH 2008, 40).

Der IBI erhebt Faktoren zur Befindlichkeit von Grundschulkindern und kann bereits ab der ersten Klasse eingesetzt werden. Er ist auch vorher schon einsetzbar, etwa bei der Schuleingangsuntersuchung und könnte, wie zu späteren Zeitpunkten auch, als Screeningverfahren verwendet werden, um Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu erkennen und daraufhin weitere Fördermaßnahmen zu veranlassen. Die Erhebung zu einem einzelnen Zeitpunkt ist allerdings von daher problematisch, als dass in diesem Alter aktuelle Befindlichkeiten noch stark im Vordergrund stehen. Auch WIESMANN et al. (2008) weisen auf die situative Gebundenheit von Selbsteinschätzungen von Kindern im frühen Grundschulalter hin (WIESMANN et al. 2008, 45). Der IBI ist daher vornehmlich als Instrument für Längsschnittuntersuchungen vorgesehen (WIESMANN et al. 2008, 39). Er ist auch zur Evaluation der Entwicklung des Selbstwertgefühls über die Dauer der Grundschulzeit einsetzbar. In der Validierungsstudie ergab sich eine vierdimensionale Komponentenstruktur des IBI. Komponente 1 misst das Selbstwertgefühl des Kindes, Komponente 2 das körperlich-emotionale Wohlbefinden, Komponente 3 das Schulerleben und Komponente 4 die soziale Integration (WIESMANN et al. 2008, 43). Die Zuordnung der einzelnen Items des IBI-K und IBI-E zu den Komponenten ist ausführlich in einer eigenen Aufstellung im Anhang A10 dargestellt. Die Items des IBI-K werden den Kindern im Einzelinterview vorgelesen, wobei ab dem dritten Schuljahr kleine Gruppen möglich wären (KRAUSE 2004, 84). In dieser Untersuchung wurde der IBI-K ausschließlich als Einzelinterview durchgeführt, wobei der Fragebogen zwischen Interviewer und Kind lag und das Kind selbst ankreuzen konnte, wenn es wollte, ansonsten zeigte es auf die entsprechenden Bilder. Der IBI-KI ist ein bildgestütztes Verfahren, ausgehend von der Annahme, dass geeignete Bilder nicht nur insgesamt die Attraktivität steigern, sondern das Kind in seinem gegenwärtigen kognitiven Entwicklungsstand bei der Reflexion unterstützen (WIESMANN et al. 2008, 40).

Die Abbildungen 18 und 19 zeigen Beispiele aus dem IBI-K¹¹.

¹¹ Komplette Abbildung des IBI-K in Anhang A1.

15 Wie ging es dir in der letzten Woche?

Mache bitte hier, in diesen Spalten (☞), dein Kreuz!












			
	einmal mehrmals	einmal mehrmals	einmal mehrmals
			
einmal mehrmals	einmal mehrmals	einmal mehrmals	Was hattest du? 

Abbildung 18: Beispiel I aus dem ICH BIN ICH - Kinderversion (KRAUSE o.J.).

9 Wie findest du dich? (Du darfst mehrere Kreuze machen!)

lustig	schön	dumm	gut
nicht nett, gemein	sportlich	langweilig	schlau
nicht gut	nicht so schön	nett	



10 Wie finden dich die anderen Kinder?




		lustig	schön	dumm	gut
		nicht nett, gemein	sportlich	langweilig	schlau
		nicht gut	nicht so schön	nett	

Abbildung 19: Beispiel II aus dem ICH BIN ICH - Kinderversion (KRAUSE o.J.).

Analog zur Kinderversion gibt es einen ICH BIN ICH Fragebogen zur Fremdeinschätzung durch die Eltern (vgl. Anhang A2). Dieser enthält die gleichen Items, allerdings ohne Bilder. Die Eltern sollen die Fragen aus der Sicht ihres Kindes beantworten.

5.4.2 Der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2) (RAUER & SCHUCK 2004)

Das zweite gewählte Verfahren zur Erfassung der subjektiven Sicht der Kinder ist der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2) von RAUER und SCHUCK (2004).

Der Aufbau und der Inhalt dieses Verfahrens machen ihn geeignet, Dimensionen des Selbstkonzeptes zu erheben. Der FEESS 1-2 besteht aus zwei Teilfragebögen: Dem TF-SIKS (Teilfragebogen zur Sozialen Integration, zum Klassenklima und zum Selbstkonzept) und dem TF-SALGA (Teilfragebogen zur Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins), womit in den Klammern die sieben Skalen des FEESS 1-2 bereits genannt wurden, die RAUER und SCHUCK (2004) wie folgt charakterisieren:

- *„Soziale Integration (SI): Ausmaß, in dem ein Kind sich durch die Mitschüler und Mitschülerinnen angenommen fühlt und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet.*
- *Klassenklima (KK): Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen und ein gutes Verhältnis zueinander haben.*
- *Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK): Ausmaß, in dem ein Kind sich den schulischen Aufgaben gewachsen fühlt und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet“ (RAUER & SCHUCK 2004, 11).*
- *„Schuleinstellung (SE): Ausmaß, in dem ein Kind sich in der Schule insgesamt wohlfühlt.*
- *Anstrengungsbereitschaft (AB): Ausmaß, in dem ein Kind bereit ist, sich auf Neues einzulassen und Anforderungen in der Schule zu bewältigen, auch wenn dazu besondere Bemühungen erforderlich sind.*
- *Lernfreude (LF): Ausmaß, in dem ein Kind Freude an seiner alltäglichen schulischen Arbeit hat und mit froher Erwartungshaltung an seine Arbeit geht.*
- *Gefühl des Angenommenseins (GA): Ausmaß, in dem ein Kind sich von seinen Lehrern und Lehrerinnen angenommen, verstanden und unterstützt fühlt“ (RAUER & SCHUCK 2004, 12).*

Diese sieben Skalen lassen sich drei Dimensionen zuordnen: Fähigkeitsselbstkonzept, Sozialklima und Schul- und Lernklima. Die Beziehungen von Dimensionen und Skalen des FEES 1-2 sind von RAUER und SCHUCK (2004, 13) in einem Schaubild zusammengefasst (vgl. Abbildung 20):

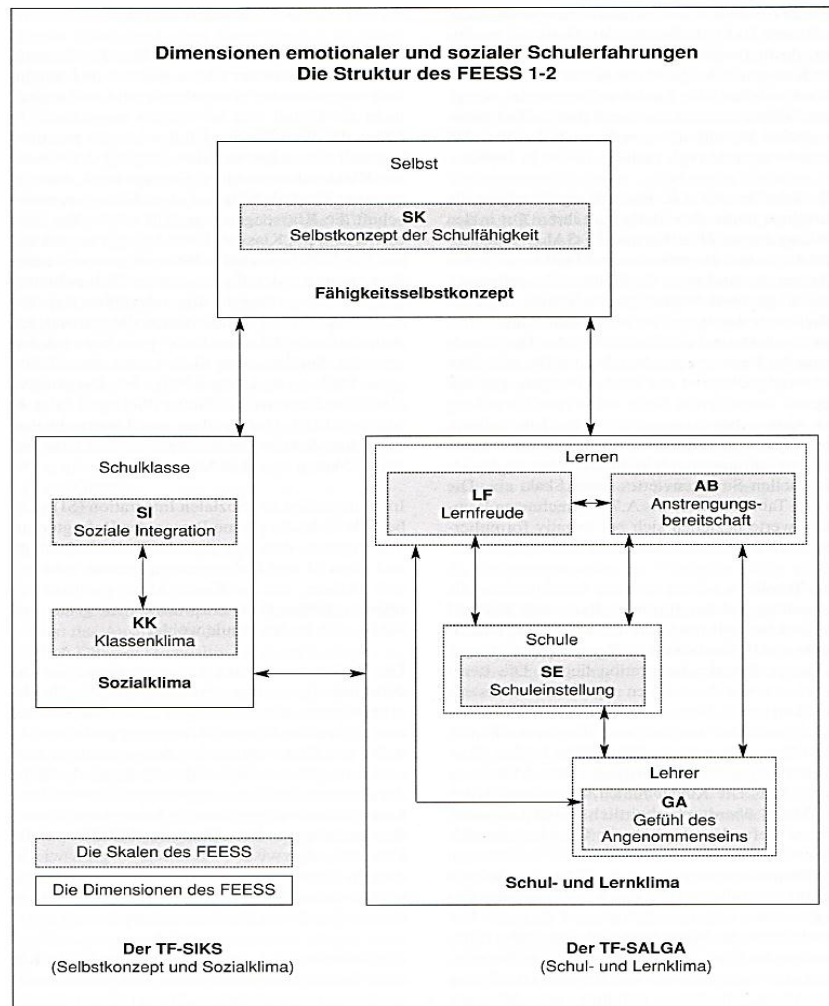


Abbildung 20: „Die Struktur des FEES 1-2“ (RAUER & SCHUCK 2004,13).

BREUKER und ROST (2011) und RENNER et al. (2011) nennen den FEES 1-2 als einen der wenigen vorhandenen Testverfahren zur Erfassung des Selbstkonzeptes bei Vor- und Grundschulkindern. RENNER et al. (2011) sind der Ansicht, dass gemäß der Testkonstruktion des FEES 1-2 „*streng genommen*“ nur bei der Dimension ‚Selbstkonzept der Schulfähigkeit‘ eine Erhebung des Selbstkonzeptes erfolge (RENNER et al. 2011, 254). Dies wird im Kontext dieser Untersuchung anders gesehen. Auch bei den anderen Subskalen handelt es sich um selbstbezogene Einstellungen, die neben dem Fähigkeitsselbstkonzept – welches so weit von RENNER et al. (2011) als Selbstkonzeptbereich akzeptiert wird – zusätzlich motivationale (Lern-

freude, Anstrengungsbereitschaft), emotionale (Gefühl des Angenommenseins, Schuleinstellung) und soziale (Klassenklima, Soziale Integration) Dimensionen des Selbstkonzeptes evaluieren. Die Entscheidung, den FEES 1-2 als Verfahren zur Erhebung des Selbstkonzeptes einzusetzen, wird auch gestützt, wenn die drei Bezugstheorien betrachtet werden, auf die sich RAUER und SCHUCK (2004) bei der Testkonstruktion stützen (vgl. im Folgenden RAUER & SCHUCK 2004, 42ff.).

Theorie der Selbstwirksamkeit (BANDURA 1977): Hier handelt es sich um selbstbezogene Einschätzungen hierüber, inwiefern eine Person sich den Anforderungen, die eine Aufgabe oder Situation stellen, gewachsen fühlt, um ein positives Ergebnis zu erzielen. Die Anforderungen können auch sozialer Art sein, z. B. Beziehungsgestaltung mit Mitschülern und Lehrerinnen.

Theorie der Selbstbestimmung (DECI & RYAN 1993): Diese Theorie ist mit der Theorie der Selbstwirksamkeit verbunden. Zusätzlich zur Einschätzung von Kompetenzerwartung kommt hierbei noch eine motivationale Komponente, d. h. nach dieser Theorie ist zusätzlich zu bedenken, dass ein Kind sich dann in vollem Umfang kompetent und als Verursacher seiner Handlungen erlebt, wenn es diese als selbstbestimmt erlebt. DECI und RYAN (1993) bezeichnen die Theorie selbst als „*ein motivationaler Zugang zum Selbstkonzept*“ (DECI & RYAN 1993, 228).

Schulqualitätsforschung (FEND 1998): Es geht um Informationen zur Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung und der Schüler untereinander sowie zu Einstellungen zur Unterrichtsqualität und zu Lernhaltungen. Es besteht nicht der Anspruch, objektive ‚Wahrheiten‘ zu erfassen, sondern subjektive Einschätzungen, da diese auf emotionale Befindlichkeiten und das Wohlfühl des Kindes schließen lassen.

Die sieben Subskalen enthalten jeweils 11 bis 15 Items. Insgesamt handelt es sich um 90 Items, die nach Subskalen gemischt vorgelesen werden. Es begegnen den Kindern also in gemischter Reihenfolge Aussagen zu den verschiedenen Subskalen, wobei die Aussagen sowohl in der Redewendung variieren als auch mit Verneinungen arbeiten. (Ein Beispiel aus der Subskala Anstrengungsbereitschaft: „Es macht mir keinen Spaß neue Dinge zu lernen“ (Item 3); „Ich will jeden Tag in der Schule etwas Neues lernen“ (Item 6); „Ich freue mich auf neue Aufgaben“ (Item 50)).

Während der Testleiter die Items gemäß der Anweisungen aus dem Instruktionsheft vorliest, liegt den Kindern ein Fragebogen vor (bzw. nacheinander zwei: SIKS und

SALGA), auf denen sie zu jeder Aussage ankreuzen „Stimmt nicht“ oder „Stimmt“. Jeweils fünf Items sind zusammengefasst und einem Tierbild zugeordnet, sodass die Kinder die Übersicht behalten. Die Abbildung 21 zeigt ein Beispiel aus dem Teilfragebogen SIKS, das ungefähr folgendermaßen den Kindern dargeboten wird:

Nach einer kurzen Einübungssequenz beginnt der Test. Testleiter: „Jetzt kommen wir zu Maus eins. Der Satz lautet: ‚Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind‘ – stimmt oder stimmt nicht? Der nächste Satz: ‚Ich glaube ich bin ein schlechter Schüler‘. Nun kommt der Satz Maus drei: ‚Ich schaffe nur einen Teil der Aufgaben‘ – stimmt oder stimmt nicht? usw...“. Die Kinder kreuzen dabei mit angemessenen, aber nicht zu langen Pausen an, da sie vorher instruiert werden, nicht zu lange zu überlegen, sondern dem ersten Impuls zu folgen¹².

	stimmt nicht	stimmt
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 21: : Beispiel aus dem FEESS 1-2, Teilfragebogen SIKS (RAUER & SCHUCK 2004).

Den einzelnen Items wird bei der Auswertung ein Punktwert 0 oder 1 zugeordnet, wobei sich für jede Subskala ein Rohwert ergibt. Die Normierung des FEESS 1-2 erfolgte an einer Eichstichprobe von gut 1600 Schülern aus Hamburg und Schleswig-Holstein – eine regionale Einschränkung, die dazu führt, dass die Repräsentativität kritisiert werden kann (vgl. BREUKER & ROST 2011, 243; KASTNER-KOLLER & DEIMANN 2004, 117). Die Rohwerte lassen sich auf individueller Ebene – nach erster und zweiter Klasse getrennt – in Prozentränge und T-Werte umrechnen. Neben

¹² Alle Items finden sich im Anhang A3. Das Antwortschema ist jeweils so, wie beispielhaft in Abbildung 22 dargestellt (ein neues Tierbild für jeweils 5 Items).

den Individualnormen liegen auch Klassennormen vor, sodass auch auf Klassenebene ausgewertet werden kann, um verschiedene Klassen miteinander zu vergleichen oder die gleiche Klasse in der Entwicklung.

Gemeinsam mit dem Folgetest FEES 3-4 (RAUER & SCHUCK 2003) kann der FEES 1-2 über die ganze Grundschulzeit durchgeführt werden. Der FEES 1-2 wird – gemäß Anweisung – ab der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres einmal im Schuljahr durchgeführt.

5.4.3 Die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (PETERMANN & PETERMANN 2006)

Bei der Entscheidung, welches Verfahren zur Fremdeinschätzung der Lehrer am geeignetsten ist, fiel die Wahl auf den LSL (PETERMANN & PETERMANN 2006), da hier Dimensionen erhoben werden, die mit dem Selbstkonzept in Verbindung stehen und am besten die Erhebungen durch den ICH BIN ICH und den FEES 1-2 ergänzen.

Der Konstruktion des Fragebogens LSL liegt ein an personenbezogenen Ressourcen orientiertes Denken zugrunde, wie bei MASTON und POWELL (2003) beschrieben. PETERMANN und PETERMANN (2006) wenden sich damit gegen eine Beschreibung von Defiziten und Auffälligkeiten, vielmehr folgen sie einem Verständnis von ‚Ressourcen‘, wonach diese *„die aktuell verfügbaren Potenziale bilden, die die Entwicklung eines Kindes unterstützen“* (PETERMANN & PETERMANN 2006, 9; Hervorh. i. Orig.). Diese förderlichen Potenziale beschreiben MASTON und POWELL (2003) in fünf Bereichen:

- *„Kognitive Fähigkeiten (Intelligenz, Fertigkeiten im Bereich Aufmerksamkeit und der exekutiven Funktionen),*
- *wahrgenommene Kompetenz, Wertorientierung und Vertrauen,*
- *Temperament und Persönlichkeit (i.S. von Anpassungsfähigkeit und sozialer Verantwortung),*
- *Fertigkeiten zur Selbstregulation (Impulskontrolle, Emotionsregulierung) und*
- *Positive Zukunftsorientierung (hoffnungs- und vertrauensvolle Lebenseinstellungen und die Überzeugung, dass das eigene Leben einen Sinn hat).“* (MASTON und POWELL 2003, zit. n. PETERMANN & PETERMANN 2006, 9)

Der LSL folgte dem mit 103 Items wesentlich umfangreicheren ‚Verhaltensbeurteilungsbogen für die Schule‘ (VBS-L) (vgl. hierzu PETERMANN, MENZEL & ECKERT 2003). Dieser Test entstammt eindeutig einer heilpädagogischen Intention, während der LSL hauptsächlich auf den Regelbereich zielt, wie die Normierung zeigt (PETERMANN & PETERMANN 2006, 24). Nunmehr besteht der Fragebogen LSL aus 50 Items, die in vier Abstufungen von den Lehrkräften eingeschätzt werden sollen (Verhalten tritt nie (=0), selten (1), manchmal (2) oder häufig (3) auf). Jeweils fünf Items ergeben einen eigenen Aussagenbereich, sodass 10 Aussagenbereiche abgebildet werden, sechs zum Bereich Sozialverhalten, vier zum Bereich Lernverhalten. Aus den mit MASTON und POWELL (2003) genannten Ressourcen gewinnen PETERMANN & PETERMANN (2006) den theoretischen Hintergrund zur Konstruktion der Aussagenbereiche des LSL.

Es sind dies im Bereich Sozialverhalten: Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung und Sozialkontakt.

Im Bereich Lernverhalten sind dies: Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen.

Abbildung 22 zeigt als Beispiel die beiden Aussagenbereiche Kooperation und Selbstwahrnehmung¹³.

¹³ Zur kompletten Darstellung aller Aussagebereiche vgl. Anhang A4.

A. Kooperation	0	1	2	3
1. Arbeitet mit anderen in einer Gruppe zusammen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Zeigt Freude am gemeinsamen Tun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Lässt fremde Beiträge gelten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Schließt Kompromisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Akzeptiert gemeinsame Ziele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Selbstwahrnehmung	0	1	2	3
6. Sieht bei Konflikten mit anderen eigene Fehler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Nimmt eigene Gefühle wahr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Schätzt die Folgen eigenen Handelns realistisch ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Versucht, eigene Fehler wieder gutzumachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Beschreibt eigenes Verhalten genau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 22: Beispiel aus der 'Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten' LSL (PETERMANN & PETERMANN 2006).

Jeder Aussagenbereich wird einzeln in der Auswertung dargestellt. Die erhaltenen Rohwerte pro Aussagenbereich, maximal 15, können mithilfe der Normtabellen in Prozentränge und T-Werte umgerechnet werden. Die Auswertung differenziert in vier Alterstufen (6 – 8 Jahre, 9 – 10 Jahre; 11 – 14 Jahre; 15 – 19 Jahre) und jeweils in jeder Altersstufe noch in männlich und weiblich. Kritische Werte, also Schüler, die besonders beobachtet werden müssen, lassen sich an den Prozenträngen erkennen. Ausgehend von der Feststellung, dass bei mindestens 10% aller Schüler internalisierende und/oder externalisierende Verhaltensstörungen auftreten, wurde ein Prozentrang von 10 und darunter als Zeichen für eine starke Verhaltensabweichung gewertet. Ein Wert im Prozentrang zwischen 10 und 20 gilt als Risikowert (PETERMANN & PETERMANN 2006, 22).

Die Ablehnung einer defizitorientierten Sichtweise wollen PETERMANN und PETERMANN (2006) auch dadurch ausdrücken, dass alle Items positiv formuliert sind, sodass die Rohwerte am Ende einfach nur addiert werden müssen. Bei der Auswertung sei dann besonders gut zu erkennen, wo das Kind die größten Ressourcen habe, die sich die Lehrkraft bei der weiteren Förderung als Ansatzpunkt zunutze machen solle (PETERMANN & PETERMANN 2006, 22). Eine Argumentation, die nicht unbedingt überzeugt, denn ebenso lässt sich der LSL mit dem Hinweis auf den von PETERMANN und PETERMANN (2006) genannten Grenzwert von 10 in den Pro-

zenträngen als Screeningtest für Verhaltensabweichungen einsetzen und darüber hinaus kann auch der Aussagenbereich mit einem sehr niedrigen Prozentrang gerade deswegen zum Ausgangspunkt weiterer Förderung werden. Die Tatsache, dass die Items positiv formuliert sind und die Rohwerte aufaddiert werden, muss nicht unbedingt eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise nach sich ziehen. Dennoch bildet der LSL und dessen Aussagenbereiche, wie eingangs gesagt, eine sinnvolle Ergänzung zu den mit FEES 1-2 und IBI-K erhobenen Selbsteinschätzungen.

Das System Schule ist in seiner ganzen Ausrichtung auf die Beurteilung von Leistungen und Fähigkeiten angelegt. Die Einstellungen des Lehrers gegenüber seinem Schüler, seine Meinung über ihn, beeinflusst beträchtlich sein Selbstkonzept, seine Leistungen und seine Fähigkeiten. Der Schüler bezieht seine Informationen nicht nur aus dem, was der Lehrer sagt oder tut, bzw. wie er ihn ‚objektiv‘ bewertet, sondern auch daraus, was der Schüler als Einstellung des Lehrers vermutet oder interpretiert aus nonverbalen Signalen und/oder unabsichtlichen Äußerungen (vgl. EGGERT et al. 2003, 60).

Der LSL kann eingesetzt werden als Screening-Verfahren, so zur Überprüfung der Eingangsbeobachtung von vielen unspezifischen Auffälligkeiten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Es ist mithilfe dieses Verfahrens auch möglich, die Wirksamkeit von durchgeführten Maßnahmen zu untersuchen, da der Test jeweils im Abstand von drei Monaten erneut durchgeführt werden kann. Bei der Validierung des LSL wurden eindeutige Zusammenhänge zwischen dem Notendurchschnitt und dem Sozial- und Lernverhalten bestätigt. Die Einflussgröße ‚Schulleistung‘ wird im LSL am Ende kurz erhoben (Deutsch- und Mathematiknote im letzten Zeugnis plus Notendurchschnitt). Dies ist hier nicht möglich, da in den ersten beiden Grundschuljahren keine Noten erteilt werden.

5.5 Interview und schriftliche Befragung

5.5.1 Schriftliche Befragung

Neben dem aus dem qualitativen Forschungsbereich entnommenen leitfadengestützten Interview, wozu im folgenden Abschnitt einige Anmerkungen gemacht werden, kommen im Kontext dieser Untersuchung strukturierte, schriftliche Befragungen aus dem quantitativen Bereich zur Anwendung (Anamnesebogen für die Eltern vgl. A5; IBI vgl. 5.4.1; FEES 1-2 vgl. 5.4.2; LSL vgl. 5.4.3) . Letzteres Forschungsinstrument

soll hier näher beschrieben werden, wobei im Folgenden auf die Ausführungen von DIEKMANN (2008, 517ff) und BARTH (1998) Bezug genommen wird.

Die schriftliche Befragung findet üblicherweise mithilfe eines standardisierten Fragebogens statt und ist ein wesentliches Instrument quantitativer Forschung. Es gibt auch in Fragebögen zum Zwecke schriftlicher Befragungen verschiedene Grade der Standardisierung. So sind qualitative Elemente denkbar, etwa eine Möglichkeit für frei formulierbare Antworten in ansonsten quantitativen Fragebögen. Die Regel ist das allerdings nicht. Bei einer schriftlichen Befragung fallen gegenüber dem Interview alle Unwägbarkeiten weg, die mit der Person des Interviewers verbunden sind (Sympathie/Antipathie, Fähigkeit des einfühlsamen Fragens usw.) oder der Gestaltung der Situation (Näheres zu den Einflussfaktoren von Interviewer und Situation im hierauf folgenden Kapitel 5.5.2).

Eine schriftliche Befragung bietet dem Befragten einen anonymeren Rahmen und damit die Möglichkeit, die Fragen, besonders wenn es unangenehme Fragen sind, ‚ehrlicher‘ zu beantworten, sofern sich der Befragte auch der anschließenden Anonymität sicher ist. Dazu bietet der Rahmen die Möglichkeit, die einzelnen Fragen besser zu durchdenken, als die mündliche Befragung in einer face-to-face Situation, die eine sofortige Reaktion verlangt. Dies kann allerdings nicht als gewiss vorausgesetzt werden und damit sei auf die Nachteile der schriftlichen Befragung übergeleitet. Im Gegenteil zum oben Gesagten kann sich nämlich der Befragte ebenso gut besonders wenig Mühe beim Ausfüllen der Antworten gegeben haben. Möglicherweise sind alle Antworten beliebig angekreuzt worden. Der Interviewer kann sich nicht einmal sicher sein, ob der Befragte die Fragebögen selbst ausgefüllt hat. Insgesamt hat der Interviewer nur wenig Einfluss, die Erhebungssituation zu kontrollieren. Dadurch kann es auch vorkommen, dass Antworten ausgelassen oder uneindeutig beantwortet werden. Sollte der Befragte eine Frage nicht verstehen, so steht zunächst niemand bereit, um Erklärungen zu geben. Der Frageformulierung kommt daher besondere Bedeutung zu (siehe KROMREY 1990, 203ff, DIEKMANN 2008, 479ff.). Bei der Verwendung bestehender Fragebögen entfällt diese Schwierigkeit.

Schließlich muss sich der Interviewer um geeignete Maßnahmen bemühen, die einen möglichst hohen Rücklauf erwarten lassen. Von der Formulierung eines motivierenden Anschreibens bis hin zur Taktung von Erinnerungen hängt es ab, wie viele Befragte den Bogen zurückgeben und damit eine Untersuchung erfolgreich machen

(vgl. DIEKMANN 2008, 517). Ein unbestreitbarer Vorteil von schriftlichen Befragungen gegenüber Interviews gleich welchen Standardisierungsgrades liegt in der ökonomischeren Handhabbarkeit in allen Phasen der Untersuchung, also Vorbereitung, Durchführung und Auswertung.

Eine schriftliche Befragung kann sowohl als Einzel- wie auch als Gruppenbefragung durchgeführt werden. Eine Gruppenbefragung kann als Zwischenform zwischen schriftlicher Einzelbefragung und persönlichem Interview betrachtet werden. Sie bietet den Vorteil einer relativ hohen Kontrollierbarkeit der Erhebungssituation und schafft eine Vergleichbarkeit der Messungen. In bedingtem Ausmaß können Rückfragen gestellt werden und der Aufwand zur Erzielung einer hohen Rücklaufquote entfällt. Andererseits kommt bei dieser Erhebungsform wieder die Person des Interviewers ins Spiel, die es im Gegensatz zum Einzelinterview gleich mit einer ganzen Gruppe zu tun hat. Die besondere Herausforderung an den Interviewer ist hierbei, eine Atmosphäre von einer gewissen Neutralität und Anonymität mit der Schaffung eines angenehmen und entspannten Untersuchungsklimas zu verbinden.

Beides – Gruppen- und Einzelbefragung - kommt im Kontext dieser Arbeit vor. Lehrkräfte und Eltern wurden mittels Fragbögen einzeln befragt, die ihnen über die Kinder bzw. dem Verfasser zugestellt wurden. Für diese gilt das oben Gesagte. Der FEES 1-2 wird als Gruppenbefragung durchgeführt (Einzelheiten zur Durchführung der einzelnen Befragungen vgl. Kapitel 5.6). Es ist im Allgemeinen schwierig, eine Gruppe von Befragten zusammen zu bekommen, so sie nicht vorher schon als solche besteht. In diesem Fall war es vergleichsweise einfach die Kinder als Schulklasse als Gruppe zu befragen. Nicht möglich hingegen war eine Gruppenbefragung bei deren Eltern aus regionalen Gründen, da diese im ganzen Kreisgebiet verteilt wohnen.

Bei der Durchführung der IBI-K Version ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Kinder zu Beginn der Untersuchung nicht lesen können. Die Fragen müssen ihnen also vorgelesen werden. Hierfür wurde eine Einzelsituation gewählt. Bei den Kindern bestehen erhebliche Unterschiede in der Lesefähigkeit und auch in den individuellen Fortschritten in diesem Bereich. Deshalb wurde die Form des Vorlesens der Fragen für alle Kinder zu allen Erhebungszeitpunkten beibehalten, um Verzerrungseffekte durch unterschiedliche Lesefähigkeiten zu vermeiden. Zum überwiegenden Teil machten dann die Kinder selbst die Kreuze, wo es welche zu machen galt. Während also bei den Eltern und Lehrerinnen der Charakter der schriftlichen Befragung voll erfüllt ist,

kann man die Befragung der Kinder - trotzdem hier ein Fragebogen vorliegt, der auch zum Teil selbst angekreuzt wird - auch als eine Mischform von Interview und schriftlicher Befragung betrachten, wobei am ehesten der Charakter eines standardisierten Interviews gegeben ist.

5.5.2 Zum Interview mit Kindern

Die Erfahrungen der Kinder in der Sprachintensivmaßnahme in ihren jeweiligen Kindergärten und Schulklassen können nur retrospektiv erhoben werden. Während die Erhebungen zu den anderen Untersuchungszeitpunkten auf aktuellere Zeiträume rekurren und mithilfe standardisierter Fragebögen erfasst werden, soll für den anamnestischen Teil die Methode des Interviews zum Einsatz kommen. Eine standardisierte Befragung wurde für diesen Zweck nicht gewählt, da die Kinder jeweils sehr unterschiedliche Biografien mitbringen, auf die individuell eingegangen werden muss. Ebenso ist bei einer Befragung zur Biografie, besonders bei kleineren Kindern, damit zu rechnen, dass Rück- und Verständnisfragen gestellt werden bzw. Erklärungen gemacht werden müssen. Die Fragen zum Selbstkonzept, die zu den anderen Zeitpunkten enger gefasst sind, können in der Erhebung der Anamnese wegen des zurückliegenden Zeitpunktes so nicht übernommen werden. Käme hier ein möglicher standardisierter Fragebogen zum Einsatz, ginge der Verallgemeinerungsgrad der Antwortkategorien auf Kosten der Aussagekraft. Um daher das Spektrum möglicher Aussagen der Kinder so offen wie möglich zu halten, wurde das qualitative Verfahren einer offenen Interviewform gewählt. Dem Interviewer liegt ein Leitfaden vor, der Fragen und Themenbereiche vorgibt, die im Verlauf des Interviews angesprochen werden (vgl. Anhang A8). Nach HELFFERICH (2005) sind in dieser teilstrukturierten Form des leitfadengestützten Interviews folgende Frage- und Steuerungsformen zulässig (vgl. HELFFERICH 2005, 94):

- Erzählstimulus
(klären, wie damit umgegangen wird, falls die Fragestellung zu offen ist. Welche Konkretisierungen werden gegeben?)
- Aufrechterhaltungsfragen
(den Erzählgang vorantreiben: ‚Wie ging es weiter?‘, ‚und dann?‘, ‚was noch?‘, ‚und fällt dir noch was ein?‘...)
- Steuerungsfragen:
Bitte um Detaillierung

Ziel: bestimmte Sachverhalte näher ausführen. Abgeschlossene vorangegangene Erzählung bestätigen (‘ja’ oder nonverbal), dann Nachfrage: ‚Du hast erzählt, dass... Kannst du mir da noch ein Beispiel sagen/mir das noch mal genauer erzählen, damit ich mir das besser vorstellen kann?’)

Einführung neuer Themen

Deutliche Steuerung zu Aspekten, die in der Erzählung nicht genannt wurden. Die zulässigen Themen sind im Leitfaden ausgewiesen und werden über einen Erzählstimulus eingeführt.

Mit dem Wunsch nach größtmöglicher Offenheit der Interviewform ist bereits ein Unterscheidungsmerkmal der möglichen zur Verfügung stehenden Interviewformen genannt. Natürlich gibt es weitere: MAYRING (2002) unterscheidet erstens eben zwischen diesen offen und geschlossenen Interviews und zweitens zwischen unstrukturierten bzw. unstandardisierten und strukturierten bzw. standardisierten Interviews. Während diese dem Interviewer mehr oder weniger Möglichkeiten eröffnen, seine Fragen und das Thema frei zu formulieren, eröffnen auf der anderen Seite jene dem Befragten mehr oder weniger Möglichkeiten, seine Antwort frei zu entwickeln. In Abhängigkeit davon gibt es noch eine dritte Kategorie, die sich darauf bezieht, ob die erhobenen Daten mithilfe qualitativer oder quantitativer Techniken ausgewertet werden (vgl. MAYRING 2002, 66).

Bei der Auswahl einer infrage kommenden Interviewform lassen sich mit HELFFERICH (2005) noch weitere Unterscheidungsmerkmale ausmachen, die bedacht werden müssen, da dadurch das, was als Ergebnis generiert wird, beeinflusst wird:

„(1) Forschungsgegenstand und –interesse, (2) Verortung der Beurteilungskompetenz der Äußerungen als ‚wahr‘ oder ‚ausreichend‘, (3) Festlegung der Rollen von Interviewenden und Erzählpersonen, (4) Optionen für die Interviewsteuerung und (5) Umgang mit der Zurücknahme eigener Deutungen und mit der Annahme von ‚Fremdheit‘“ (HELFFERICH 2005, 26).

Abgesehen vom ersten Punkt, der deutlich macht, dass mit der Wahl der Methode auch die Ergebnisse beeinflusst werden, wird hier in den anderen vier Punkten zusammenfassend deutlich, dass verschiedene Interviewformen auch dadurch bestimmt sind, wie die Steuerungsmöglichkeiten, Hierarchien, rhetorischen ‚Machtmittel‘ des Interviewers eingesetzt werden. Dies wird auch noch einmal deutlich, in dem

HELFFERICH (2005) die Interviewformen vier verschiedenen Kommunikationsmustern zuordnet: einem monologischen Muster (der Befragte redet), einem teilmonologischen, leitfadengestützten Muster (nur sehr zurückgenommene thematische Leitung durch den Interviewer), einem eher dialogischen Muster (Interviewer bringt beim Befragten Reflexion in Gang im Sinne eines ‚Arbeitsbündnisses‘) und dem offenen Gespräch (Interviewer bringt das Gespräch voran, es hat deutlich den Charakter eines Gespräches (vgl. HELFFERICH 2005, 32). Die Unterscheidungsmerkmale lassen sich jeweils als ein Kontinuum verstehen, von einer Interviewform mit maximaler Strukturierung bis hin zu einer Interviewform, die wie z. B. das narrative Interview, idealerweise mit nur einer eingangs gestellten, erzählgenerierenden Frage auskommt und größtmögliche Offenheit darstellt. Stark strukturierte Interviews lassen sich der quantitativen Forschung zuordnen, offene Interviews der qualitativen. In der Praxis kommen durchaus Mischformen vor, z. B. Interviews, die einen vorgelegten Fragebogen zum Ankreuzen mit einer vorhergehenden oder nachfolgenden offeneren Befragungsform verbinden (vgl. DIEKMANN 2008, 437). Die wichtigsten Interviewformen hat HELFFERICH (2005) in einer Tabelle zusammengefasst, in der die genannten Unterscheidungsmerkmale deutlich werden (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Übersicht über die wichtigsten Interviewformen (HELFFERICH 2005, 33).

	Forschungsgegenstand	Beurteilung der Äußerungen als „ausreichend“	Setting/ Situationsdefinition	Rederecht / Dialog	„Aufdeckend“ arbeiten	Aktives Engagement der Interviewenden	Strukturiertheit/ Flexibilität	Haltung Indifferenz Fremdheitsannahme
Narratives Interview	Textorientiertes Sinnverstehen	Erzählperson	Wissenschaftlich	monologisch	Nein	Wenig	Flexibel; keine Vorgaben	Ja
Episodisches Interview	Kombination	Erzählperson	Wissenschaftlich	Kombination	Möglich	Mittel	Leitfaden, flexibel	Teils
Fokussiertes oder semi-strukturiertes Interview	Kombination	Erzählperson/ Interviewende	Wissenschaftlich	Kombination	Möglich	Mittel	Flexibel	Teils
Problemzentriertes Interview	Problemorientiertes Sinnverstehen	Interviewende	Wissenschaftlich	Dialogisch gemeins. „Arbeit“	Ja	Stark	Flexibel, ev. Leitfaden	Vorwissen einbringen
Ero-episches oder ethnografisch-es Interview	Rekonstruktion und Deskription von Kultur(en)	Interviewende	Eher „natürlich“	Dialogisch alltagskommunikativ	Möglich	Interviewer aktiv, aber nicht unbedingt steuernd	Flexibel; keine Vorgaben	Ja

Speziell für den Bereich der Kindheitsforschung schlägt FUHS (2000) eine andere Einteilung vor, die sich nicht mehr oder weniger am Grad der Strukturiertheit orientiert.

tiert, sondern an der für die für die jeweilige Befragung erforderliche Art des Erinnerns. FUHS (2000, 94ff.) unterscheidet:

- Situationsnahe Interviewformen: Es wird nach Ereignissen und Erlebnissen gefragt, die gerade vergangen oder noch im Gange sind. Gefragt ist die Fähigkeit des unmittelbaren Erinnerns.
- Sequenz-Interviews: Gefragt wird hier nach Handlungsketten, z. B. einem Tagesablauf.
- Lebensweltliche Interviews: Einen Schritt differenzierter als die beiden ersten Formen geht es hier nicht um unmittelbare Ereignisse oder Sequenzen, sondern um Fragen, die die Fähigkeit zu Erinnerungen an den gegenwärtigen Alltag erfordern.
- Biografische Interviews: Setzen voraus, strukturiert aus dem eigenen Leben erzählen zu können.
- Symbolische Interviewformen: Hier dienen von den Kindern geschaffene Produkte (z. B. Bilder) als Ausgangspunkt für ein Gespräch über ihr Leben.

Ist die Entscheidung für eine bestimmte Interviewform gefallen und der Leitfaden konzipiert, ist damit nicht garantiert, dass mithilfe dieses Instrumentariums auch tatsächlich wertvolle Daten erhoben werden.

„Noch wichtiger für das Gelingen der Interviews als der Grad der Strukturierung scheint gerade in der Forschung mit Kindern die konkrete Gestaltung der Interviewsituation zu sein“ (MEY 2005, 159).

Während schon bei erwachsenen Interviewpartnern die Bedeutsamkeit der Situation als Einflussfaktor gesehen wird (HELFFERICH 2005, 71ff.), so gilt dies in der Kindheitsforschung in besonderem Maße; und noch einmal besonders für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und ihren besonderen Kommunikationserfahrungen.

HEIDTMANN (1990b), der Frage nach der Repräsentativität und situativer Variablen nachgehend, hat zu diesem Thema nur einige wenige Untersuchungen gefunden. Diese beschreiben im Ergebnis sowohl die Situation als auch den Interaktionspartner als beeinflussende Variable (HEIDTMANN, 1990b, 30). Es geht also um die Ausgestaltung und Organisation der Situation und um die Person des Interviewenden.

Bei der Wahl des Ortes für das Interview ist es allgemein günstiger, wenn es sich um einen den Kindern vertrauten Raum mit einer freundlichen Atmosphäre handelt. Der Interviewer sollte dafür sorgen, dass Störungen weitgehend ausgeschlossen werden können.

Die Frage nach der Methodenwahl, speziell die Frage: ‚Sind die Methoden auch kinderadäquat?‘ beinhaltet, wie an anderer Stelle diskutiert (Kapitel 2.2) eine Menge Vorurteile darüber, was Kinder können und mehr noch, was sie nicht können. Es wird zwar versucht, theoretisch und im Vorfeld alles so gut es geht vorzubereiten, es gilt jedoch gewahr zu sein, dass es eine abschließende Vorbereitung nicht gibt. Im Forschungsprozess muss man offen für Veränderungen sein, wenn die eigenen Vorüberlegungen fragwürdig werden.

Ebenso wie die äußeren Bedingungen kann die Person des Interviewers die Erhebung beeinflussen. Der Bekanntheitsgrad stellt gerade bei Kindern einen wesentlichen Faktor dar, wie die eingangs erwähnten Untersuchungen ergaben. Zusätzlich ist die innere Haltung entscheidend, die MEY (2005) beschreibt mit *„unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend etc.“* (MEY 2005, 160). HELFFERICH (2005) empfiehlt eine Haltung des ‚Aktiven Zuhörens‘ im Sinne der klientenzentrierten Gesprächsführung mit einer Konzentration auf den Klienten, einem Zurückstellen eigener Deutungen und einer Ausstrahlung, die vermittelt, dass das Gehörte ernst und wichtig genommen wird, z. B. durch Paraphrasieren und Aufrechterhaltungsfloskeln (vgl. HELFFERICH 2005,79). Kompakt und hilfreich, sowie speziell für die Gesprächssituation mit Kindern konzipiert, sind die von MILLER bei HEIDTMANN (1990b) angeführten Vorschläge:

„1. Listen

Focus on what the child means by what he or she says so your responses evidence shared focus.

2. Be Patient

Do not overpower the child with requests or actions. Allow the child space and time to perform. Do not be afraid of pauses.

3. Follow The Child's Land

Maintain the child's focus (topic, meaning) with your responses, comments, questions, and add new information where appropriate. Maintain the child's pace, do not rush on to the next activity.

4. Value The Child

Recognize the child's comments as important and worth your undivided attention. Do not patronize the child. Demonstrate unconditional positive regard. Be warm and friendly.

5. Do Not Play The Fool

A valued conversational partner has something to say worth listening to. Refrain from asking questions that the child knows you know the answer to, or from making the unusual remarks children hear from adults.

6. Learn To Think Like A Child

Consider the child's perspective at different levels of cognitive development, and the child's awareness of the varying perspectives of action, time and space" (MILLER, 1981, 12; zit. n. HEIDTMANN 1990b, 25).

5.5.3 Zur Datenaufbereitung mittels Transkription

Nach der Erhebung der Daten, d. h. der Aufzeichnung des Gesprächs als Tonaufnahme und vor der Auswertung folgt als Zwischenschritt das Festhalten des Gesprächs.

„Durch Erhebungsverfahren versucht man der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss aber erst festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann“ (MAYRING 2002, 85).

In MAYRINGS (2002) Zitat wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine vernachlässigende Übergangsphase handelt. An den Verben ‚aufbereiten‘ und ‚ordnen‘ erkennt man unschwer, dass auch an dieser Stelle des Forschungsprozesses Entscheidungen getroffen werden, die den weiteren Forschungsablauf beeinflussen. Die Notwendigkeit von Transkripten beschreiben KOWAL und O'CONNELL (2005) wie folgt:

„Ziel der Herstellung eines Transkripts ist es, die geäußerten Wortfolgen (verbale Merkmale), häufig aber auch deren lautliche Gestaltung z. B. durch Tonhöhe und Lautstärke (prosodische Merkmale) sowie redebegleitendes nichtsprachliches Verhalten (sei es vokal wie Lachen oder Räuspern – parasprachliche Merkmale – oder nichtvokal wie Gesten oder Blickverhalten – außersprachliche Merkmale – möglichst genau auf dem Papier darzustellen, sodass die Besonderheiten eines einmaligen Gesprächs sichtbar werden.“ (KOWAL & O’CONNELL, 2005, 438).

Um all diese Aspekte in einer wissenschaftlichen Analyse mit einbeziehen zu können, ist die Schriftform unabdingbar. Für die meisten Analyseverfahren ist die Schriftform Voraussetzung, wobei an dieser Stelle noch mit KOWAL und O’CONNELL (2005) eingefügt werden soll, dass mit der Verschriftlichung die Tonaufnahme nicht ‚verloren‘ geht. In einer sich qualitativ verstehenden Forschung sind Transkripte nicht ein Ersatz der Tonaufnahmen (vgl. KOWAL & O’CONNELL, 2005, 438). Nun ist gesprochene Sprache zu jeder Zeit aufgezeichnet worden, auch in der Kindheitsforschung. Wie das Zitat von KOWAL und O’CONNELL (2005) deutlich macht, geht es nicht nur um eine Aufzeichnung des gesprochenen Wortes, sondern um eine Einbeziehung der Merkmale, die die Einmaligkeit und Besonderheit dieses Gesprächs deutlich machen. Das macht die Vereinbarung eines bestimmten Aufzeichnungsmodus notwendig. Damit ein hohes Maß an Vergleichbarkeit und Wissenschaftlichkeit erreicht wird, ist die Entwicklung von Transkriptionssystemen die Konsequenz. Bei der Entscheidung für eine bestimmte Weise der Transkription handelt es sich um einen selektiven Prozess, der die zunächst unbegrenzte Menge an Primär- und Sekundärinformationen in einem Gespräch reduziert (vgl. KOWAL & O’CONNELL 2005, 440). Damit fällt also auch gleichzeitig die Entscheidung darüber, was später analysiert und interpretiert werden kann. Grundlegend für die Auswahl des geeigneten Transkriptionsverfahrens ist das jeweilige Forschungsinteresse, so macht es beispielsweise wenig Sinn, ein an inhaltlichen Aspekten orientiertes Interview mithilfe des Internationalen Phonetischen Alphabetes (IPA) zu transkribieren.

Einige Transkriptionsverfahren haben sich herausgebildet. Eine Übersicht findet sich bei EHLICH und SWITALLA (1976). Andere häufiger verwendete Verfahren neueren Datums sind beispielsweise die Transkriptionsregeln nach HOFFMANN-RIEM (1984, 301) als Beispiel für ein sehr einfaches System, in dem wenig Sekundärdaten transkribiert werden, oder – etwas differenzierter – das ‚Gesprächsanalytische Transkriptionssystem‘ (GAT) nach SELTING et al. (1998) bzw. dessen aktualisierte Version GAT2 (SELTING et al. 2009). Weitere Beispiele auch aus dem angloamerikani-

schen Raum, sowie Vergleiche untereinander werden bei KOWAL und O'CONNELL (2003, 97ff) dargestellt.

Neben dem bereits erwähnten Forschungsinteresse sollte bei der Auswahl des Transkriptionssystems, darauf geachtet werden, dass folgende Aspekte gegeben sind:

- „1. Es sollten nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens transkribiert werden, die auch tatsächlich analysiert werden.
2. Um die Eindeutigkeit von Notationszeichen zu sichern, sollten Buchstaben nur für die Darstellung der verbalen Merkmale von Äußerungen und Interpunktionszeichen nur in ihrer konventionellen Funktion verwendet werden.
3. Die interne Gestalt eines Worts sollte nicht durch zusätzliche Zeichen aufgebrochen werden.
4. Subjektive Wahrnehmungen und/oder Kategorisierungen von Transkribierenden sollten nicht als objektive Messungen notiert werden.
5. Ein gegebenes Notationszeichen sollte in einem Transkript nur für jeweils ein Merkmal des Gesprächsverhaltens verwendet werden, und kein Merkmal des Gesprächsverhaltens sollte durch verschiedene Notationszeichen dargestellt werden.
6. In einem Transkript sollte deutlich erkennbar zwischen Beschreibungen, Erklärungen, Anmerkungen und Interpretationen unterschieden werden.
7. Bei der Analyse von Transkripten sollte berücksichtigt werden, dass Transkribierende als Sprachbenutzer nicht selten unzuverlässig transkribieren.“ (KOWAL und O'CONNELL 2005, 444f).

Zum ersten Punkt soll hier ergänzt werden, dass im Vorfeld nicht immer schon feststeht, was analysiert werden soll. Obwohl die Arbeit des Transkribierens sehr aufwendig ist und die Gefahr besteht erheblich mehr zu transkribieren, als für die Analyse notwendig ist, macht es Sinn, ein System zu wählen, in dem etwas mehr an Information aufgezeichnet wird, als voraussichtlich benötigt werden wird. Zum vierten Punkt ist zu bemerken, dass allein schon der Vorgang des Hörens subjektiv ist, ganz abgesehen davon, dass transkribierte Begleiterscheinungen des Sprechens, z. B. (,verärgert'), (,erregt') Interpretationen sind.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte wurde als für die vorliegende Untersuchung am geeignetsten die Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT) gewählt (EHLICH & REHBEIN 1976, ergänzt um eine Erweiterung, HIAT2: EHLICH & REHBEIN 1979). Das Verfahren HIAT im Allgemeinen und die dort verwendete Partiturschreibweise im Besonderen bietet folgende Vorteile: Es ist überschaubar, schnell erlernbar und daher einfach einsetzbar. Es kann durch einfache Ergänzungen gut den eigenen Bedürfnissen angepasst werden. Alle wesentlichen verbalen, nonverbalen und handlungsmäßigen Details werden erfasst. Die optische Darstellung in der Partiturschreibweise ist übersichtlich und lässt die Länge der Beiträge der Sprecher und damit Dominanzverhältnisse, simultanes Sprechen, Sprecherwechsel und Schweigen auf Fragen deutlich werden (vgl. HEIDTMANN 1985, 1ff. und 1990b, 36ff.). Das Verfahren versteht sich als ‚halbinterpretativ‘, die Tatsache anerkennend, dass der Transkribierende immer schon ein Alltagsverständnis von Sprache bei seiner Transkriptionsarbeit mit einfließen lässt (vgl. EHLICH & REHBEIN 1976, 22f). Damit wird bei HIAT der oben vorgetragenen Kritik am vierten Punkt bei KOWAL & O’CONNELL Rechnung getragen.

Bei der wörtlichen Übertragung gibt es prinzipiell drei Möglichkeiten der Umsetzung in geschriebene Sprache:

- *„Das Internationale Phonetische Alphabet, um alle Dialekt- und Sprachfärbungen wiederzugeben;*
- *die literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt;*
- *die Übertragung in normales Schriftdeutsch.“* (MAYRING 2002, 91)

Die Übertragung in das System des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) ist überaus aufwendig und böte in der vorliegenden Untersuchung ein Übermaß an (nicht benötigter) Information. Am häufigsten – gerade auch bei Interviews, in denen besonders die inhaltliche Ebene von Interesse ist, wird die Übertragung in normales Schriftdeutsch verwendet. Sprach- und grammatische Fehler werden behoben, Dialektfärbungen ins Hochdeutsche übersetzt und der Stil insgesamt ‚geglättet‘ in einem sog. ‚bereinigten Transkript‘. HEIDTMANN (1990b) kritisiert hierbei, dass *„viele Dinge nur im Gesamtzusammenhang der Situation und des sprachlichen Geschehens be-*

urteilt werden können. Dies gilt insbesondere auch für grammatische Analysen. Zudem findet bereits durch die ‚Bereinigung‘ sehr viel Interpretation statt, und dies allein durch ‚Angucken‘“ (HEIDTMANN 1990b, 37). Im Übrigen geht gerade dadurch die eingangs des Kapitels von KOWAL und O’CONNELL (2005) als Aufgabe der Transkription beschriebene Erfassung der Einzigartigkeit des Gespräches verloren. Daher wird in dieser Arbeit die literarische Umschrift verwendet. Diese ist besonders in der Transkription von Gesprächen mit Kindern mit sprachlichen Besonderheiten das beste Mittel, Sekundärinformationen über den Gesprächscharakter darzustellen, ohne mit dem IPA ein Transkript zu haben, dass zu viele Informationen bereitstellt und zudem auch noch schwer lesbar ist. Die nach dem HIAT-Verfahren erstellten vollständigen Transkripte der Interviews finden sich im Anhang A9.

Wie oben erwähnt, besteht ein Vorteil des HIAT-Verfahrens darin, dass es für die jeweiligen Erfordernisse einfach angepasst werden kann. So kommt auch hier eine modifizierte Form zum Einsatz, bei der eine Orientierung an HANSEN (2005, 242) stattfindet. Eine Liste der verwendeten Zeichen steht im Anhang den Transkripten voran (vgl. Anhang A7).

5.5.4 Zur Datenauswertung mittels der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘

Um das durch die Transkription nun verschriftlichte Material weiter zu bearbeiten, wird nach den Überlegungen zur ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ von MAYRING (2008) vorgegangen. Hierbei handelt es sich um eine Methode, die es erlaubt komplexe Sammlungen von sprachlichem Material nicht einfach ‚frei‘ zu interpretieren, sondern ein klares, intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen zu entwickeln, die vorliegende Kommunikation zu analysieren und dabei so angemessen zu vereinfachen, oder besser gesagt zu systematisieren, dass die Komplexität darin nicht verloren geht (vgl. MAYRING 2008, 10). Nach MAYRING (2008) will Inhaltsanalyse:

- „Kommunikation analysieren;
- Fixierte Kommunikation analysieren;
- Dabei systematisch vorgehen;
- Das heißt regelgeleitet vorgehen;
- Das heißt auch theoriegeleitet vorgehen;
- Mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (MAYRING 2008, 13; Hervorhebung im Original)

Was in obigem Zitat nicht so deutlich zum Ausdruck kommt, wie es tatsächlich der Fall ist, ist, dass es sich hierbei auch um eine Form der Interpretation des Materials handelt. Zum Begriff der Interpretation schreibt MAYRING (2008) an anderer Stelle:

„Das Anliegen dieser Arbeit ist, eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln, die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendig enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht“ (MAYRING 2008, 42).

MAYRING (2008) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens:

- Zusammenfassung: Das vorhandene Material wird reduziert, wobei die Schwierigkeit ist, dass bei der Zusammenfassung der Charakter des Ganzen erhalten bleibt.
- Explikation: Einzelne Textbestandteile werden durch Hinzuziehung externer Materialien verdeutlicht.
- Strukturierung: Das Material wird aufgrund festgelegter Kriterien gesichtet und neu geordnet. (vgl. MAYRING 2008, 58).

Die letzte Form – Strukturierung – wird für die Bearbeitung der hier vorliegenden Interviews genutzt. Diese gliedert sich in vier Unterformen:

- Formale Strukturierung: innere Struktur des Materials
- Inhaltliche Strukturierung: bestimmte Inhaltsbereiche
- Typisierende Strukturierung: einzelne prägnante Ausprägungen
- Skalierende Strukturierung: Einschätzung des Materials in Skalenform (vgl. MAYRING 2008, 59).

Es ist die zweite Form, die inhaltliche Strukturierung, die für die weitere Bearbeitung gewählt wird. *„Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (MAYRING 2008, 89).* Hierzu wird ein theoriegeleitetes Kategoriensystem entwickelt. Der Prozess der Kategorienbildung richtet sich nach MAYRINGs (2008) vorgeschlagener Vorgehensweise. Einerseits werden die Kategorien in einem deduktiven Prozess aus den bisherigen Überlegungen an das Material herangetragen, so wie sich ebendiese Überlegungen in den Themenkomplexen des Interviewleitfadens niederschlagen.

Andererseits ist auch die Offenheit für einen induktiven Prozess gegeben, der es zulässt, dass aus dem vorliegenden Material die Bildung von ursprünglich nicht vorgesehenen Kategorien möglich wird. Ebenso wurde aus MAYRINGS (2008) „*Prozessmodell induktiver Kategorienbildung*“ der Schritt übernommen, anhand eines gewissen Teils des Materials zu überprüfen, ob sich die Kategorien bewähren, oder ob diese zu modifizieren sind (vgl. MAYRING 2008, 75).

Weitere Schritte zur Bearbeitung des Materials wurden aufgrund der Kürze der Interviews nicht unternommen, auch wurden die Aussagen nicht paraphrasiert, um die Ursprünglichkeit der kindlichen Aussagen zu erhalten.

Die konkrete Richtung der Analyse in dieser Arbeit stellt sich so dar, dass die Kinder durch Fragen eines Fragenkataloges eines halb strukturierten Interviews zu Erinnerungen und biografischen Aussagen hinsichtlich ihrer Kindergartenzeit angeregt werden sollen. Die Fragen stehen im Kontext der Selbstkonzeptentwicklung und richten sich auf die Selbstkonzeptbereiche ‚Allgemeines Erleben der Kindergartenzeit‘, ‚Kontakt zu anderen Kindern‘ und ‚Kontakt zu den Fachkräften‘. Die Ergebnisse sollen später in den Gesamtzusammenhang einer Entwicklung des Selbstkonzeptes bis in die Grundschulzeit gestellt werden. Bei den drei Selbstkonzeptbereichen handelt es sich um solche, die auch im weiteren Verlauf der Biografie untersucht werden, dann allerdings jeweils in der Gegenwart, wobei es sich hier um ein autobiografisches Erinnern von Gegebenheiten und damit verbundenen Gefühlen und Einstellungen handelt. Inwieweit Kindern dies im beginnenden Grundschulalter möglich ist, wurde in den theoretischen Kapiteln zur Entwicklung von Selbstkonzepten (Kapitel 3.6 und 3.7) erörtert. Auf die ursprünglich als ‚Aufwärmfrage‘ – das Erinnerungsvermögen der Kinder anregende – gedachte Einleitung „Wo warst du im Kindergarten?“ bzw. „Was konnte man da so machen?“ reagierten die Kinder, speziell auf die zweite Frage, mit einer Vielzahl von Antworten, sodass hieraus eine eigene Kategorie gebildet wurde.

Somit ergeben sich für die Analyse der Interviews folgende Kategorien (Auswertung vgl. Kapitel 6.1.2):

- Kategorie 1: Bewertung der Kindergartenzeit und Begründung
- Kategorie 2: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Tätigkeiten, die man im Kindergarten machen konnte
- Kategorie 3: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich anderer Kinder
- Kategorie 4: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte.

5.6 Zum Untersuchungsdesign der eigenen Längsschnittstudie

Nach der Diskussion in den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels kommen folgende Verfahren zum Einsatz:

- ‚Ich bin Ich‘ Befindlichkeitsprofi; IBI-K= Kinderversion; IBI-E= Elternversion (KRAUSE o. J.; WIESMANN et. al 2008);
- Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen FEES 1-2 (RAUER & SCHUCK 2004);
- Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten – LSL (PETERMANN & PETERMANN 2006).
- Elternfragebogen zur Anamnese (vgl. Anhang A5)
- Leitfadengestütztes Interview (vgl. Leitfaden im Anhang A8)
- Bilder von Kindern zur Instruktion: ‚Male einen Mensch so gut Du kannst‘ (vgl. Instruktionsbogen Anhang A6)

Zusammenfassend erfolgt die Erhebung des Selbstkonzeptes in Bereichen (bzw. Kategorien oder Bereichen) und Subkategorien, wie in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9: Übersicht über die Dimensionen/Kategorien/ Bereiche der Erhebung.

Verfahren	Kategorien	Subkategorien
IBI K / IBI-E (vgl. Kapitel 6.2)	Kategorie 1: Selbstwertgefühl	Keine Subkategorien, sondern jeder Kategorie sind einzelne Items zugeordnet. Die genaue Zuordnung ist im Kapitel 6.2 aufgeführt.
	Kategorie 2: Körperlich-emotionales Wohlbefinden	
	Kategorie 3: Schulerleben	
	Kategorie 4: Soziale Integration	
FEESS 1-2 (vgl. Kapitel 6.3)	Dimension: Fähigkeitsselbstkonzept	Selbstkonzept der Schulfähigkeit
	Dimension: Sozialklima	Soziale Integration (SI)
		Klassenklima (KK)
	Dimension: Schul- und Lernklima	Lernfreude (LF)
		Anstrengungsbereitschaft (AB)
		Schuleinstellung (SE)
		Gefühl des Angenommenseins (GA)

Fortsetzung Tabelle 9

LSL (vgl. Kapitel 6.4)	Bereich 1: Sozialverhalten	Kooperation
		Selbstwahrnehmung
		Selbstkontrolle
		Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft
		Angemessene Selbstbehauptung
		Sozialkontakt
	Bereich 2: Lernverhalten	Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer
		Konzentration
		Selbstständigkeit beim Lernen
		Sorgfalt beim Lernen
Interview mit den Eltern (zur Anamnese) (vgl. Kapitel 6.1.1)	Kategorie 1: Bewertung der Kindergartenzeit und Begründung	
	Kategorie 2: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Tätigkeiten, die man im Kindergarten machen konnte	
	Kategorie 3: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich anderer Kinder	
	Kategorie 4: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte.	
Elternfragebogen zur Anamnese (vgl. Kapitel 6.1.2)	Auswertung gemäß der Fragen (vgl. Kapitel 6.1.1)	

Fortsetzung Tabelle 9

Bilder: ‚Male einen Mensch so gut du kannst‘ (vgl. Kapitel 6.6)	Keine Auswertung
IBI: ‚Ich bin Ich‘ Befindlichkeitsprofil IBI-K= Kinderversion IBI-E= Elternversion (KRAUSE o. J.; WIESMANN et. al 2008); FEESS 1-2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (RAUER & SCHUCK 2004); LSL: Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (PETERMANN & PETERMANN 2006)	

Es ergeben sich fünf Erhebungszeitpunkte pro Schuljahr, jeweils im Abstand von etwa 2 – 2,5 Monaten (es handelt sich um ungefähre Zeitangaben). Tabelle 10 stellt dies schematisch dar.

Tabelle 10: Übersicht über die Erhebungszeitpunkte.

1	Anfang Oktober	IBI-K 1/5				Anamnese: Fragebogen für Eltern (angelehnt an IBI-E)	
2	Mitte Dezember	IBI-K 2/5					
3	Mitte Februar	IBI-K 3/5	IBI-E 1/2	LSL 1/2		Anamnese: Semi-strukturiertes Interview mit den neuen Kindern	Katamneseerhebung (IBI-K, IBI-E, LSL, FEESS)
4	Mitte April	IBI-K 4/5					
5	Ende Juni	IBI-K 5/5	IBI-E 2/2	LSL 2/2	FEESS		

Zusätzlich wurde den Kindern zweimal pro Schuljahr (etwa zum Ende des Kalenderjahres und vor den Sommerferien) der Instruktionsbogen ‚Male einen Mensch so gut

du kannst' mit der entsprechenden Bitte vorgelegt. Die Zeitpunkte sind Circa-Angaben, da sich manchmal Verschiebungen ergeben haben, z. B. wegen Projektwoche in der Klasse, Terminvereinbarungsproblemen oder Krankheit des Kindes.

Insgesamt dauerte die Erhebung drei Schuljahre (erste Befragungen im August 2008; letzte Befragungen im Juli 2011).

Das Personal der Sprachintensivmaßnahme ist während der drei Schuljahre unverändert geblieben (1 Klassenlehrerin, 2 Fachlehrerinnen, 1 Erzieherin, 1 Erzieher). Die zehn Kinder der Nacherhebung verließen die Sprachintensivmaßnahme in neun verschiedene Grundschulen, die Lehrerbögen LSL der Nacherhebung wurden von zehn verschiedenen Lehrerinnen ausgefüllt.

Die Durchführung gestaltete sich bei den einzelnen Verfahren wie folgt:

Der IBI-E wird zweimal im Jahr über die Kinder an die Eltern verteilt, gegen Ende des ersten Halbjahres und zum Schuljahresende. Zu Beginn liegt ein Informationsschreiben bei. Bei Einverständnis der Eltern füllen diese den Bogen aus und der Rücklauf erfolgt über die Kinder. Bei der ersten Verteilung liegt zusätzlich ein Fragebogen zur Anamnese bei¹⁴.

Der IBI-K wird fünfmal im Schuljahr als Einzelbefragung durchgeführt.

Der FEES 1-2 wird als Gruppenbefragung durchgeführt. Der Test dauert mit einer kurzen Pause zwischen den beiden Teilfragebögen nicht länger als eine Schulstunde (in der Sprachintensivmaßnahme mit 12 Schülern). Zusätzlich ist bei der Testdurchführung eine den Kindern vertraute Fachkraft der Sprachintensivmaßnahme zugegen, die spontan auf Einzelfragen und Probleme der Kinder reagieren kann.

Die Lehrereinschätzliste LSL füllen die Fachkräfte der Sprachintensivmaßnahme im Team aus. Der Test kann laut RAUER und SCHUCK (2004) alle drei Monate durchgeführt werden. Eine dreimonatliche Durchführung lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht durchführen, jedoch füllen die Lehrkräfte den LSL zum Ende des Halbjahres und zum Ende des Schuljahres, also zweimal pro Schuljahr, aus. Dabei

¹⁴ Der in dieser Studie verwendete Fragebogen zur anamnestischen Erfassung ist an die Items des IBI-E angelehnt bzw. handelt es sich um die gleichen Items, nur auf die Kindergartenzeit übertragen (vgl. Kapitel 6.1.1 und Anhang A5).

wird der Testbogen von der Klassenlehrerin oder einer anderen Fachkraft ausgefüllt und dann zur Durchsicht und Ergänzung an die Kolleginnen weitergegeben.

Zur Untersuchung der Abgangskinder (Katamnese) erhalten die Eltern zunächst den (Eltern)-Fragebogen IBI-E mit der Post und eine Einverständniserklärung für eine Befragung in der örtlichen Grundschule (telefonisch avisiert). Der Rücklauf erfolgt per Post. Die Kinder werden nach Absprache mit der Klassenlehrerin in der örtlichen Grundschule besucht und eine Schulstunde lang im Einzelinterview befragt (IBI-K und FEES). Danach malten sie ein Bild gemäß der Instruktion ‚Male einen Mensch so gut du kannst‘. Unterdessen oder danach füllen die Lehrerinnen den LSL aus.

Die Instruktionvorlage ‚Male einen Mensch so gut du kannst‘ wurde den Kinder zweimal pro Schuljahr am Nachmittag ‚nebenher‘ vorgelegt oder an das Ende der Befragung mit dem IBI-K oder dem FEES 1-2 angeschlossen.

Das Interview folgt dem Leitfaden (vgl. Anhang A8). Der Gestaltung der Interviewsituation kommt eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kapitel 5.5.2). In der vorliegenden Untersuchung wurde ein den Kindern vertrautes Zimmer gewählt, in dem sonst die Einzelförderung stattfindet, oder die Kinder sich am Nachmittag zum Hausaufgaben machen zurückziehen. Der Raum ist kindgerecht eingerichtet und nicht reizüberflutet. Die Kinder wurden nicht aus einer für sie reizvollen Situation zum Interview gebeten, sodass sie womöglich unwillig sind und so schnell wie möglich zurück möchten, sondern aus einer Situation, die nach dem Mittagessen gewöhnlich für Hausaufgaben und Ausruhen genutzt wird. Den Kindern wurde kurz erklärt, dass Interviews gemacht werden sollten. Alle reagierten positiv und ‚stolz‘, nach ihrer Meinung und ihren Erfahrungen befragt zu werden. Als Aufnahmetechnik wurde ein Tischmikrofon eingesetzt, welches direkt mit dem Notebook verbunden ist. Bei dem Aufnahmeprogramm handelt es sich um das Programm ‚Audacity‘¹⁵. Die Aufnahmetechnik beeinflusste die Kinder nicht negativ, vielmehr wurde das Mikrofon von den Kindern in einer positiven Art als Bestandteil einer ‚authentischen Interviewatmosphäre‘ wahrgenommen und die Kinder wurden davon eher noch angespornt, indem sie z. B. wie ein Reporter das Mikrofon ergriffen oder sich zur besonderen Betonung vorbeugten und direkt ins Mikrofon sprachen. Die Abbildung 23 zeigt den Aufbau.

¹⁵ Online verfügbar unter: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=de>.



Abbildung 23: Aufbau der Interviewsituation.

Zum Rücklauf gibt die unten stehende Übersicht Aufschluss. Sie bezieht sich auf die Kinder, die in die Auswertung eingegangen sind (n=22). Ein Kind ist nach einem halben Jahr in der Sprachintensivmaßnahme verzogen und wird nicht berücksichtigt.

- Anamnese:

Mit allen 22 Kindern wurde ein semistrukturiertes Interview geführt. Alle 22 Eltern gaben den Anamnesebogen zurück (Rücklaufquote jeweils 100%).

- Sprachintensivmaßnahme:

3 Schuljahre mit 2x12 Schülern und 1x11 Schülern und den oben angegebenen Erhebungszeitpunkten entspricht:

175 IBI-K;	davon zurück: 174	entspricht Rücklaufquote: 99% ¹⁶
70 IBI-E;	davon zurück: 68**	entspricht Rücklaufquote: 97% ¹⁷
70 LSL;	davon zurück: 70	entspricht Rücklaufquote: 100%
35 FEES;	davon zurück: 35;	entspricht Rücklaufquote: 100%

¹⁶ Ein Kind war mehrere Wochen krank, so dass in diesem Schuljahr nur vier statt fünf Erhebungen mit dem IBI-K durchgeführt wurden.

¹⁷ Einmal kein Rücklauf wegen Krankheit des Kindes (das gleiche Kind wie bei IBI-K erwähnt); einmal mit der Begründung „nicht dazu gekommen“.

- Katamnese:

10 von 11 Eltern stimmten einer Nacherhebung zu und so konnte für diese Kinder jeweils der IBI-K, IBI-E, FEES und LSL erhoben werden (Rücklaufquote 91%).

Die fehlenden Bögen während der Sprachintensivmaßnahme betreffen nur den Bereich der Befindlichkeitsbögen. Bei diesen mehrfach erhobenen Daten wurde in der Auswertung ein Durchschnittswert der Erhebungszeitpunkte gebildet. Bei den Kindern mit den fehlenden Bögen wurde der Durchschnittswert aus den verbliebenen Bögen gebildet.

Insgesamt haben 23 Kinder mit (Spezifischen) Sprachentwicklungsstörungen an der Untersuchung teilgenommen. Ein Kind ist im Februar 2011 verzogen, nachdem es bis dahin lediglich an zwei IBI-K teilgenommen hatte. Dieses Kind ging nicht in die Auswertung mit ein. Somit sind es 22 Kinder, zu denen eine Auswertung erfolgte.

10 Kinder wurden ein Schuljahr lang befragt (+ Vorgeschichte), davon gingen 3 Kinder in die Nacherhebung ein; 11 Kinder wurden zwei Schuljahre befragt (+ Vorgeschichte) davon gingen 7 Kinder in die Nacherhebung ein; ein Kind wurde drei Schuljahre befragt (+ Vorgeschichte).

Die Kinder 1,2,3 und 4 waren bei Beginn der Erhebung zu Beginn des Schuljahres 2008/09 bereits in der Maßnahme (1 und 3 zwei Jahre (ab 2006/07; 2 und 4 ein Jahr (ab 2007/08), die anderen 8 (5 -12) wurden in diesem Schuljahr neu aufgenommen).

Tabelle 11 zeigt die Anwesenheit der Kinder in der Sprachintensivmaßnahme und stellt die oben gemachten Angaben dar.

Tabelle 11: Übersicht über die Untersuchungsgruppe.

	Name/ Pseu- donym	Alter bei Einstieg in die Studie	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	Nachuntersuchung
1	Alina	9;0	X			X
2	Luis	7;7	X	X		X
3	Felix	8;5	X			X
4	Tim	7;3	X	X		X
5	Mia	6;7	X			X
6	Ben	6;6	X	X	X	
7	Finn	6;11	X	X		X
8	Jonas	7;0	X	X		X
9	Luca	7;8	X	X		X
10	Niklas	7;2	X	X		X
11	Julian	6;4	X	X		X
12	Moritz	6;4	X	X		(kein Rücklauf)
13	Charlotte	6;3		X	X	
14	David	6;2		X	X	
15	Simon	6;3		X	X	
16	Jannik	6;6			X	
17	Tom	6;6			X	
18	Niko	6;11			X	
19	Erik	6;3			X	
20	Leonie	6;10			X	
21	Florian	6;7			X	

Fortsetzung Tabelle 11

22	Nils	7;2			X	
23					X **	
			12	12	11 (12)	10 (11)
* Stichtag Schuljahresbeginn jeweils 01. August						
** im Februar 2011 verzogen, nicht in die Auswertung eingegangen						

Bei den Namen der Kinder handelt es sich selbstverständlich um Pseudonyme. Jungen- (n=18) und Mädchennamen (n=4) entsprechen dem tatsächlichen Geschlecht des jeweiligen Kindes, ansonsten ist die Namensauswahl willkürlich aus einer Liste häufig verwendeter Vornamen getroffen.¹⁸

¹⁸ Im Text des folgenden Kapitels zur Auswertung werden Name und Kennzahl immer gemeinsam genannt, in den Tabellen nur die Kennzahl.

6 Auswertung und interpretative Darstellung der Ergebnisse¹⁹

6.1 Auswertung der anamnestischen Ergebnisse

Im anamnestischen Teil der Erhebungen wurden Eltern und Kinder getrennt zu ihren Erfahrungen in den vorher besuchten Einrichtungen befragt. Dabei werden unterschiedliche Erhebungsinstrumente gewählt. Während die Eltern einen Fragebogen ausfüllen, wird bei den Kindern die Form des Interviews gewählt. Die erhobenen Selbstkonzeptbereiche überschneiden sich: Allgemeine Einstellung und Befindlichkeit, Erfahrungen mit anderen Kindern und Erfahrungen mit Fachkräften. Fragestellungen sind daher: Welche Aussagen machen die Eltern hinsichtlich der angegebenen Selbstkonzeptbereiche (Kapitel 6.1.1) und welche die Kinder (Kapitel 6.1.2)? Inwiefern lassen sich Übereinstimmungen zwischen den Aussagen von Eltern und Kindern feststellen (oder eben nicht) und – da die Kinder im Mittelpunkt der Erhebung stehen – was ergeben sich aus den Aussagen der Kinder als deren subjektiv bedeutsame Themen?

6.1.1 Auswertung des Fragebogens zur Anamnese²⁰

Alle angegebenen Einrichtungen wurden an 5 Tagen in der Woche besucht.

Bei K20 wurde der Fragebogen (missverständlicherweise) hinsichtlich der Sprachintensivmaßnahme ausgefüllt, die das Kind zu diesem Zeitpunkt besuchte. Die Angaben sind zwar hier in der Übersicht aufgeführt, können jedoch nicht als anamnestische Daten gewertet werden. Die gewählten Antworten aus den angebotenen Antwortalternativen sowie die eventuellen angefügten Bemerkungen sind in Tabelle 12 aufgeführt.

¹⁹ In diesem Kapitel werden – besonders in den Tabellen – sehr viele Abkürzungen verwendet, daher an dieser Stelle der Hinweis auf das Abkürzungsverzeichnis am Ende dieser Arbeit.

²⁰ Der Fragebogen wurde von den Eltern ausgefüllt. Ein Exemplar befindet sich im Anhang A5.

Tabelle 12: Ergebnisse des Fragebogens zur Anamnese. Kg = Kindergarten (bei Kind 8: Kinderspielstunde), GS= Grundschule, die Anzahl darunter gibt die Dauer des Besuchs in Monaten wieder. kA= Keine Angabe.

		Wie hat es Ihrem Kind dort gefallen?	Wie fühlte sich Ihr Kind dort meistens?	Was meinen Sie, wie die anderen Kinder Ihr Kind dort fanden?	Was meinen Sie, wie die MitarbeiterInnen Ihr Kind dort fanden?	Wie fanden Sie selbst die Kindergartenzeit Ihres Kindes?
K1	KG 36	gut	froh	lustig, gut, nett, "Am Anfang haben die Kinder gefragt, ob sie gar nicht sprechen kann"	lustig, "albern"	gut
K2	KG 24	schlecht	wütend	angekreuzt ohne weiteren Kommentar	Langweilig	nicht so gut
K3	KG 36	gut	froh	lustig, gut, nett	gut, schlau, nett	gut
K4	KG 35	sehr gut	froh	gut, nicht so schön, nett, "hatte keine Freunde"	lustig, sportlich, schlau, net	sehr gut
K5	KG 35	gut	froh	lustig, schlau, nett	lustig, schlau, nett	gut
K6	KG 24	gut	froh	gut, nett	gut, schlau, nett	gut
K7	KG 24	sehr gut	froh	lustig, nett	lustig, net	sehr gut
K8	KG 47	sehr gut	froh	lustig, nett	lustig, gut	sehr gut

Fortsetzung Tabelle 12

K9	KG 35	gut	froh	lustig, gut, nett	lustig, net	sehr gut
K9	GS 12	nicht so gut	müde,durch- einander	lustig, gut, sportlich	"zurückhaltend, sehr ruhig"	nicht so gut
K10	GS 12	nicht so gut	wütend, ängstlich	sportlich, langweilig	sportlich, nicht gut	gut
K11	KG 11	gut	froh	lustig, gut, nett	lustig, gut, net	sehr gut
K12	KG kA	sehr gut	froh	nett	gut, net	gut
K13	KG 24	gut	froh	dumm, langweilig	lustig, gut, net	gut
K14	KG 25	sehr gut	froh	lustig, gut, sportlich, nett	lustig, gut, sport- lich, schlau, nett	sehr gut
K15	kA kA	gut	froh	gut	Gut	sehr gut
K16	KG 24	gut	froh	lustig, gut, sportlich, nett	lustig, gut, sport- lich, schlau, nett	gut
K17	kA kA	sehr gut	müde	nett	gut, net	sehr gut
K18	KG 36	gut	froh	nett	"Für die Mitarbei- ter war es am An- fang schwierig, wurde dann immer besser"	gut

Fortsetzung Tabelle 12

K19	KG kA	sehr gut	froh	gut	Gut	sehr gut
K20	SIM 12	gut	froh	nett	Gut	gut
K21	KG 24	sehr gut	froh	kA	kA	sehr gut - Gut
K22	KG kA	gut	durch- einander	lustig, nett	lustig, net	gut
K22	GS kA	sehr gut	froh	lustig, nett	lustig, nett	gut

Bei den fünf ausgewählten Fragen handelt es sich um Teile der Elternversion des 'Ich bin Ich' (KRAUSE o. J.) (vgl. Kapitel 5.4.1 und Anhang A5). Eine mit Codierungen der Fragen versehene Auswertung folgt im nächsten Abschnitt (Kapitel 6.2; zur Codierung vgl. Anhang A10), wo dieser Fragebogen in der Eltern- und in der Kinderversion während der Zeit in der Sprachintensivmaßnahme zum Einsatz kam. Auf die Codierung wird hier im Anamneseteil verzichtet, vielmehr soll der Fragebogen zur Anamnese als Ganzes interpretativ zusammengefasst bzw. die jeweils fünf Antworten je Einrichtung sollen insgesamt als Profil betrachtet werden. Es haben sich die Eltern im Fragebogen und die Kinder im Interview nicht jeweils immer zu allen gleichen besuchten Einrichtungen geäußert. Wo es möglich ist, werden bei der interpretativen Auswertung entsprechende Zusammenhänge hergestellt.

Zunächst sollten die Eltern angeben, welche Einrichtungen ihr Kind zuvor besucht hat. Dabei machten zwei Eltern Angaben über einen Kindergartenbesuch sowie ein darauf folgendes Grundschuljahr. Einmal wurde die Frage nur auf das der Maßnahme vorangegangene Grundschuljahr bezogen (gleichwohl hat das betreffende Kind davor einen Kindergarten besucht und auch im Interview dazu Stellung genommen). Insgesamt haben also drei Kinder vor der Sprachintensivmaßnahme eine Grundschule besucht (für jeweils ein Jahr). Einmal (Leonie, K20) haben Eltern die Frage

missverständlicherweise auf die Zeit während der Sprachintensivmaßnahme bezogen und somit auch ihre Antworten bezüglich der Befindlichkeit des Kindes. Dieser Fragebogen geht daher hier nicht mit in die interpretative Zusammenfassung ein. Die Eltern folgender Kinder machten zu zwei Kindergärten Angaben: Alina (K1), Mia (K5), Niko (K18) und Florian (K21). Diese wurden in den ersten drei Fällen 35 bzw. 36 Monate und im letzten Fall 24 Monate vor dem letztgenannten Kindergarten besucht und von den Kindern wird auch nicht darauf eingegangen (in den Interviews, vgl. Kapitel 6.1.2). Für die Auswertung wurde daher immer nur der letzte vor der Sprachintensivmaßnahme besuchte Kindergarten berücksichtigt. In den Interviews sprach Ben (K6) deutlich von zwei besuchten Kindergärten, wovon er den ersten positiv und den zweiten negativ bewertet. Der Elternfragebogen bezieht sich auf den zweiten Kindergarten und nennt den ersten nicht. Die Eltern von Simon (K15) und Tom (K17) machten zur Art der Einrichtung keine Angaben, auf Nachfrage klärte sich, dass es sich nicht um Grundschulen, sondern um Kindergärten handelte.

In einem ersten Schritt der Zusammenfassung kann hier festgestellt werden, dass sich von den 22 (zwei haben wie gesagt zwei Einrichtungen – Kindergarten und Grundschule - bewertet, einer ging nicht in die Zusammenfassung ein) bewerteten Einrichtungen bzw. der dort verbrachten Zeit 16 durchgehend positive Profile ergeben, d. h. auf die Fragen nach der vermuteten Zufriedenheit des Kindes sowie der eigenen Zufriedenheit mit der Kindergartenzeit wurde ‚gut‘ oder ‚sehr gut‘ angegeben, die Befindlichkeit des Kindes mit ‚froh‘ eingeschätzt. Auf die Einschätzung nach der Beurteilung des eigenen Kindes durch die anderen Kinder bzw. die Fachkräfte wurden mindestens zwei und bis zu allen fünf möglichen positiven Antwortmöglichkeiten (‚lustig‘, ‚gut‘, ‚sportlich‘, ‚schlau‘ und ‚nett‘) angegeben (Ausnahme Niko, K18. Die Anmerkung wird zu den ‚positiven‘ Stellungnahmen gezählt).

Es bleiben sieben Profile, die mindestens eine ‚kritische‘ Antwortoption wählten. Zwei negative Profile beziehen sich auf die einjährige, vor der Sprachintensivmaßnahme absolvierte Grundschulzeit. Da diese Grundschulzeit nicht unproblematisch verlaufen sein kann, denn sonst wäre keine Umorientierung hin zur Sprachintensivmaßnahme erfolgt, sind diese negativen Profile zunächst nicht überraschend. Dass sich ihre Kinder nicht wohlfühlt haben und es ihnen dort nicht gefallen hat, schätzen die Eltern von Luca (K9) und Niklas (K10) beide gleich ein. Beide Kinder geben dies auch im Interview zu erkennen, insbesondere als Bericht von Konflikten mit anderen Kindern.

Einen besonderen Blick der Fachkräfte - in diesem Fall der Lehrer - auf ihr Kind (einmal „zurückhaltend, sehr ruhig“ (Luca, K9) und einmal „nicht gut“ (Niklas, K10)) konstatieren auch beide Eltern gleich. Bei Niklas (K10) schätzen die Eltern die Grundschulzeit ihres Kindes insgesamt als ‚gut‘ ein, obwohl vorher in allen anderen Punkten kritische Antwortoptionen gewählt wurden. Die Eltern von Nils (K22) schätzen das vorangegangene Grundschuljahr durchgehend positiv ein. Einzelne negative oder kritische gewählte Antwortoptionen geben vier Eltern an (alles Folgende bezieht sich nur noch auf Kindergärten, nicht mehr Grundschulen): Zwei davon beziehen sich auf die Befindlichkeit. Niklas (K22) sei häufig ‚durcheinander‘ und Tom (K17) häufig ‚müde‘ gewesen. Während Niklas (K22) in den Interviews nichts dazu sagt, berichtet Tom (K17) auch von ambivalenten Erfahrungen.

Zwei Eltern beziehen sich auf ein problematisches Verhältnis ihres Kindes zu anderen Kindern: Die Eltern von Tim (K4) geben an, er habe keine Freunde gehabt, die Eltern von Charlotte (K13) geben an, die anderen Kinder hätten sie dumm und langweilig gefunden. Die Kinder selbst äußern sich zu dieser Frage im Interview differenzierter. Tim (K4) mag tatsächlich keine Freunde gehabt haben, er selbst hat aber kein negatives Bild von den anderen Kindern und berichtet von Bemühungen seinerseits, sich gut mit ihnen zu verstehen. Charlotte (K13) kann von den Kindern berichten, die sie offenbar gehänselt haben, sie kann ebenso von positiven Erfahrungen bzw. einer Freundin, erzählen. Das Profil der Eltern von Luis (K2) ergibt eine sehr negative Einschätzung der Kindergartenzeit, die auch uneingeschränkt den Selbstaussagen von Luis entspricht.

Zum Schluss soll an dieser Stelle noch auf einige Unterschiede zu den Selbsteinschätzungen der Kinder in den Interviews hingewiesen werden, die den durchweg positiven Einschätzungen der Eltern nicht entsprechen (vgl. hierzu auch die Auswertung der Interviews in Kapitel 6.1.2). Ben (K6) reagierte heftig ablehnend gegenüber dem zweiten von ihm besuchten Kindergarten und bezeichnete sich selbst als den ‚Bösen‘ dort. Dies schlägt sich ebenso wenig in den Elterneinschätzungen nieder wie Jonas‘ (K8) negative Einschätzung der Kindergartenzeit und seinen Berichten von Auseinandersetzungen mit anderen Kindern.

Von den elf Kindern, die von persönlichen, an sie adressierten Mobbing Erfahrungen, z. T. mit körperlicher Gewalt berichten (vgl. Auswertung zu Kategorie 3 in Kapitel 6.1.2), haben sechs Eltern ein durchgängig positives Erfahrungsprofil angegeben

(Felix (K3), Mia (K5), Jonas (K8), Julian (K11), Jannik (K16), Florian (K21)). Vier haben Schwierigkeiten ihrer Kinder sehr deutlich wahrgenommen (Luis (K2), Luca (K9), Niklas (K10), Charlotte (K13)) und einmal vage (Tom (K17)).

6.1.2 Auswertung der vier Kategorien der Kinderinterviews und interpretative Zusammenfassung²¹

An dieser Stelle seien noch einmal die vier Kategorien genannt, nach denen die Aussagen der Kinder strukturiert worden sind. Zum Zustandekommen der Kategorien sei auf die Ausführungen zur qualitativen Inhaltsanalyse in Kapitel 5.5.4 verwiesen.

- Kategorie 1: Bewertung der Kindergartenzeit und Begründung
- Kategorie 2: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Tätigkeiten, die man im Kindergarten machen konnte
- Kategorie 3: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich anderer Kinder
- Kategorie 4: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte.

Kategorie 1: Bewertung der Kindergartenzeit und Begründung

Auswertungsergebnisse zu Kategorie 1 und interpretative Zusammenfassung

Tabelle 13: Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 1.

	Bewertung der Kindergartenzeit	... und Begründung
	Wie war das da so? Bist du da gerne hingegangen?	Warum bist du da gerne /nicht gerne hingegangen?
K1	Schön (12) Manchmal ja und manchmal nicht. (22)	Wenn ich meine Freunde immer sehn darf. (24) Wenn ich krank war, dann hab ich nich in Kindergarten gegangen. (26)
K2	Nö. (24) <i>Nich so gerne da hingegangen?</i> ... Und manchmal gerne? SCHÜTTELT DEN KOPF (27)	Ich wollte lieber mal bei Mama bleiben. (26)

²¹ Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang A8.

Fortsetzung Tabelle 13

K3	nicht gefragt	ohne Begründung
K4	Ähm sön. und gut und lasse und danz hammermäßig .. sön. (8) Ich habe da .. söne Laune dehabt .. und das das war einfach lasse. (12) Ja, (DIREKT INS MIKROFON GERUFEN) Ich bin derne in (NAME DER KITA) dedangen! (16)	Wegen () Tinder die ich noch nicht tenn. Und die hab ich dut zu verstehn die ich nicht (ver)tenne und auch nicht so dut verstehe. (22) <i>(Paraphrasiert: Wegen den Kindern, die ich noch nicht kenne. Ich muss mich mit allen Kindern gut verstehen. Mit denen, die ich nicht kenne und mit denen, die ich nicht mag).</i>
K5	(zustimmend) Hm.	Wegen .. ich hab auf meine Freundin gewartet. (20)
K6	Ich zweite Kindergarte geht. Erste Kindergarte die lustig.(6) Nö. <i>Und in (Name des Dorfes) (DER ZWEITE KINDERGARTEN)?</i> Den nich lustig. Blöd! (62)	Die Große da lustig aussieht. (12) Ich hasse Kindergarte. (22). Ich Schule hasse, nich Kindergarte. Ich Schule Haufegabe. Kindergarte lustig. (26) <i>Ja, bist du jetzt gerne in den Kindergarten gegangen oder nee? Doch. Warum bist du da gerne hingegangen? Ich immer hingeh. Und warum? Möchte. (25) Das hammerblöd is, die kein Gokart ham. Ich möchte nich mehr reden. (64)</i>
K7	Gerne (94)	Weil, denn hab ich viele Freunde. Alle sind meine Freunde, außer K. (96)
K8	Nich so gut. (6)	weil .. da (na) hat mir immer Kinder geärgert. (8)
K9	Bist du gerne da hingegangen .. in den Kindergarten? Wars schön da? Ja. (20) Bist du gerne. War gut da? Super gut. Ja? Super gut? Ja, ich will wieder da hin. (19) Ja, und dann warst du in der Schule, ne? Wie war das da? Supergut (50) Supergut, warum? (52) Bist du gerne in die Schule gegangen in (Name des Dorfes)? Nich so. (83)	Auch nich hier. Ich Schule nich mag. (86) Ich will nur (heim) ausschlafen. (90)

Fortsetzung Tabelle 13

K10	(bezogen auf Kita 1) Gut (6) Weißt du denn, ob du da gerne hingegangen bist? Ja. Ja? Bist du gern da hingegangen? ... (19) (bezogen auf Kita 2) Gut (30) (bezogen auf Schule): Bist du da gerne hingegangen? Ja. Ja? Schön in der Schule? (zustimmend) Hm.	Was war da schön? Die pielen. (21)
K11	Ja. (18)	Ähm da is Sport war. Sport war. (zustimmend) Hm. Und mehr war das nich. (20)
K12	War schö/ Ja. (26)	Da is da kein ekliges Mittagessen. (26) Hier in der Schule ist es ekelig. (28) Und im Kindergarten nich. (30)
K13	Toll (14)	Was war toll? Kinder (14)
K14	(bejahend) Hm. Das war gut da? ... (schweigt) (14). Aber eigen/ eigentlich fandest du's gut im Kindergarten? NICKT (36).	Was war denn da gut? Autos (16)
K15	Gut (14)	ohne Begründung
K16	Wie is es da? Gut (6) Hats dir da gefallen? Ja. War das schön da? Ja. (20)	ohne Begründung
K17	Schlecht (14) Und bist du da gerne hingegangen in den Kindergarten? Ja. (28). War das schön da? Hmhm (bejahend) (28)	Boah, nö. Ich weiß nits (12) Jetzt draußen im Wald. Hmhm. Und denn hab ich immer Setten (Zecken) hab. Hhm. In mein Arm. Hmhm. Ja, hier, mit dem Arm immer Sette (16ff)
K18	Gut (6) Bist du da gerne hingegangen? NICKT (20)	ohne Begründung
K19	Cool (30)	Was hat dir da gefallen? Ähm der Kletterbaum ... und noch hier die / der Haus aus Holz und hier .. Der Wald. Hm. Und noch die Tannehäuser (30)
K20	War das gut? Ja (10) Bist du da gerne hingegangen? Ja (38)	Mmh. Da sin ganz viele Kindern (8) Und ich spiel mit die immer (8)

Fortsetzung Tabelle 13

K21	Kannst du dich noch erinnern über den Kindergarten? Nee (8). Bist du denn gerne in den Kindergarten gegangen? Hat das Spaß gemacht? Ja (62) Du warst gerne da? Ja (62).	ohne Begründung
K22	Bist du da gerne hingegangen? Hm. War das da schön? NICKT Ja? NICKT.	ohne Begründung

Interpretative Zusammenfassung zu Kategorie 1:

Die Übersicht über die Antworten der Kinder auf die Frage, wie es ihnen im Allgemeinen in ihrem Kindergarten gefallen hat, ergibt, dass sich 13 der 22 Kinder hierüber grundsätzlich positiv äußern. Sie antworteten auf die Frage: „Wie hat es Dir gefallen?“ bzw. „*Bist du da gerne hingegangen?*“ mit allgemeinen Zustimmungsworten wie „*Gut*“ (z. B. Simon (K15), Jannik (K16) und Niko (K18)), „*Schön*“ (Moritz (K12)), „*Cool*“ (Erik (K19)) oder einfach mit „*Ja*“ (z. B. Julian (K11)) oder mit einem zustimmenden „*Hm*“ (Mia (K5) oder Nicken („z. B. Nils (K22)). Im Vergleich damit lässt sich bei drei Kindern in der Antwort eine gewisse Steigerung und besondere Betonung der positiven Wertung feststellen. So wertet Charlotte (K13) mit „*Toll*“ und noch deutlicher Luca (K9) mit „*Super gut*“ und dem Zusatz „*Ich will wieder da hin*“ sowie Tim (K4) plastisch „*Danz hammermäßig sön*“.

Alina (K1) lässt in ihrer Antwort erkennen, dass sie zwar grundsätzlich gerne in den Kindergarten gegangen ist, aber dass es auch Gründe gab, warum das manchmal nicht so war. Tom (K17) gibt als erste Antwort ‚schlecht‘ und nennt hierfür Gründe, wobei er später die Kindergartenzeit als grundsätzlich in Ordnung einstuft. Ben (K6) kann sich an zwei besuchte Kindergärten erinnern, wobei der erstere eher positiv und der letztere eindeutig negativ beurteilt wird. Eindeutig negativ beurteilen zwei Kinder, Luis (K2) und Jonas (K8) ihre Kindergartenzeit.

Aus den Fragebögen der Eltern zur Anamnese des Kindes geht hervor, dass drei Kinder nicht direkt vom Kindergarten aus in die Sprachintensivmaßnahme aufgenommen wurden, sondern zuvor ein Jahr in der zuständigen (Regel-) Grundschule beschult wurden. Hierbei handelt es sich um Luca (K9), Niklas (K10) und Nils (K22). Während sich Niklas (K10) positiv an die Schulzeit erinnert, ist bei Luca (K9) das

Gegenteil der Fall. Nils (K22) äußert sich hierzu nicht, bzw. wurde hierzu nicht befragt.

16 der 22 Kinder gaben eine Begründung zu ihrer Stellungnahme ab, die entweder spontan oder auf die Frage „Warum bist du da gerne (bzw. nicht gerne) hingegangen?“ gegeben wurde. Unter den positiven Begründungen sind ‚die anderen Kinder‘ mit sechs Nennungen der am häufigsten genannte Aspekt. Vier Kinder davon benannten die anderen Kinder als Begründung für ihre positive Einschätzung, in dem Sinne, dass sie dort Freunde treffen oder kennenlernen (Alina (K1), Tim (K4), Mia (K5) und Finn (K7)). Zwei Kinder nannten die anderen Kinder allgemein (ohne sie explizit als ‚Freunde‘ zu bezeichnen) im positiven Sinne (Charlotte (K13)) oder als Spielpartner (Leonie (K20)). Damit haben alle vier Mädchen für die grundsätzlich positive Einschätzung ihrer Kindergartenzeit die anderen Kinder als Begründung angeführt. Weitere vier Kinder nennen spezielle Spielmöglichkeiten, die sie zu ihrer positiven Einschätzung geführt haben, entweder Sport (Julian (K11)) oder allgemeine und spezielle Spielmöglichkeiten (Niklas (K10), David (K14), Erik (K19)). Für Moritz (K12) gab das dortige - im Vergleich zum jetzigen bessere - Mittagessen den Ausschlag. Ben (K6) nannte für seine positive Einschätzung des ersteren der beiden von ihm beurteilten Kindergärten die Fachkräfte („*Die Große da lustig aussieht*“).

Die kritischen Bemerkungen der Kinder lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die negative Begründung von Ben (K6) für seinen zweiten Kindergärten bezog sich auf fehlendes Spielmaterial, wobei in der Kategorie 3 noch deutlich wird, dass er sich selbst dort als Außenseiter erlebt hat. Tom (K17), dem es eigentlich gut gefallen hat, nennt als negativen Aspekt die Tatsache, dass er sich in seinem Kindergarten oft Zecken geholt hat. Ein Kind – Jonas (K8) - bezog sich in seiner Begründung der negativen Einschätzung auf die anderen Kinder: „*..weil .. da (na) hat mir immer Kinder geärger*“ – ein wichtiges Thema für ihn, das auch in Kategorie 3 wiederkehrt.

Luis (K2) wollte „*lieber bei Mama bleiben*“ und Luca (K9), dem es im Kindergarten sehr gut gefallen hat, bezog sich in seiner Begründung auf das erste Jahr in der Regel-Grundschule. Er gibt an, Schule insgesamt nicht zu mögen und lieber ausschlafen zu wollen. Die anderen beiden vorherigen Grundschulbesucher haben sich nicht hierauf bezogen.

Kategorie 2: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Tätigkeiten, die man im Kindergarten machen konnte

Auswertungsergebnisse zu Kategorie 2 und interpretative Zusammenfassung:

Tabelle 14: Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 2.

	Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Tätigkeiten, die man im Kindergarten machen konnte
	Was konnte man da machen? Was hast du da immer gemacht? Was konnte man da spielen? Was hast du da immer gespielt?
K1	Mit/ ein paar mit meine Freunden gespielt und äh ... einfach manchmal allein gespielt. (14) Dann Essen, Geburtstag gefeiert und draußen gespielt. Da gabs ne Rutsche, zwei Sandkisten und ein Wald und ... noch ganz viel Sand draußen. Und äh drinne ist auch ganz viel. (16)
K2	Und wir warn da in Baum und da sind wir denn immer hoch deklettert. (10) ..6.. Schaukeln, in der Sandkiste spielen und ..6.. (14) <i>Was konnte man da spielen?</i> ... (16)
K3	Mit Spielsachen. Und bei Fasching hatte ich immer was anderes an. Sogar bin ich einmal als ... Polizist gegangen, mit ner Waffe. Und hab rumgeballert und die ham mir die weggenommen. (17) Draußen wurde ein neues Klettergerüst gebaut, aber da war ich schon zu alt mit. (26) Da will/ sp/ spie/ .. da konnte man ganz schnell rennen und das.(30) Wir ham sogar Ausflüge gemacht.(32) Die laufen manchmal noch vor mein Haus vorbei. (30) Eine Gruppe war morgens und eine nachmittags. Das wars. (34)
K4	Ähm da hab ich immer mal ..7.. depielt.. ich war in die ..Mäusedruppe und und ich habe da .. söne Laune dehabt und das das war einfach lasse. (8) <i>Was hatten die für Spielzeug?</i> Das weiß ich nicht. (13) Sie (DIE ERZIEHERIN) hat immer desagt ein Treis (SINGKREIS) machen. (40) Und dann hier rein ist eine Halle. Eine danz troße Halle. Und da ha/ da hab ich auch sehr doll Bass. <i>Was konnte man da machen?</i> Lettern. Toben. Alles mödide. Hm. <i>Mit den andern Kindern zusammen?</i> (zustimmend) Hm. Ja. (46)
K5	Man konnte malen, basteln, was bauen, spielen... (10) Und da gibt's eine Bauecke, eine Kuschelecke, eine Malecke. Und wir hatten dann ein Sofa..Und wir hatten dann eine Terrasse ... und im Garten war eine Rutsche, Wippe, Schaukel, Sandkasten ... und ... dann eine Stange. (12) Und da darf man auch in den Flur spielen und das wars. (46)
K6	Erste Kindergarten die lustig. Ich die ein Auto baut die (schnell fährt). Und zweite Kindergarte . geklaut. Ein Auto. (6) Und die Kindergarte die am Berg und so große Kreise so große () und so () große Berg an Winter. (8) Und .. auch .. und kein Klettern die erste Kindergarte. Nich geht. (14) Und do ein Bank gehen und da drauf machen rauf gehen kann. Und .. ich fertig bin. (14) <i>Was konnte man da spielen?</i> Äh ... äh Autos .. äh . äh Lego. Ich weiß nich mehr. (18)

Fortsetzung Tabelle 14

K7	Kneten. Und .. in Pause manchma. (10) <i>Konnt man da klettern?</i> Auch. Äh. wir ham da .. ein Puzzle gemacht und dann war da noch was drauf wie Bienen. (12) Und mit einer Lupe können wir da hinschauen. (20) Und bei Essen hab ich alles aufgeessen. Da war alles lecker. (22) Und ein bisschen gesungen. Soll ich es ma vorsingen? (zustimmend) <i>Hm.</i> SINGT ‚DIE JAHRES-UHR‘. (76) Bei Kindergarten, bei Pause, ne, war da eine Brücke. Da kann man da balancieren, aber ein Paar Suhe kann man nich da. Denn muss man runter, aber ein Paar geht es. Hab ich noch Mama es gezeigt und da hat super geklappt. Und dann war da noch eine Rutsche und jetzt noch eine neue. Aber/ Aber ich weiß nur wenn nich das fertig ist Und mehr weiß ich nich mehr. (100)
K8	In die Sandkiste. Eine kleine Ritterburg, aber mit Rutsche ...Und bei uns auf dem Spielplatz, ne, gab eine Feuer/ eine Feuerwehrturm. So mit Stange, Rutsche .. Treppe. So. TUT, ALS ZIEHE ER SICH AN EINEM SEIL ENTLANG. Nich so. AHMT TREPPENSTEIGEN NACH. (44) Und auf die Wippe. Die fanden wir immer toll. (54) Und .. da haben wir .. gespielt .. und das wars. (106)
K9	So ähm da so ein Mauer war, ein Tettermauer und dann ähm neues Haus da hinbaun und dann Brücke mal und ein mit mal N. und ein mit mal B./ nee R. Und mehr nicht weiß. (8) Nix, nur ähm ähm mit Wippe oder so, oder mit (Tschatten) oder so und das wars. (16) <i>Und drinne?</i> Mit Seilen und noch was. (15) (bzgl. Schule nicht gefragt)
K10	(bezogen auf Kita 1): Ich gar nimmer weiß. Ich da noch ganz klein war. So in der grüne Gruppe da. (8) Ich gar nimmer so richtig in erinner war. Da war ich grade noch klein. (10) Auto und Eisbahn. (12) <i>Und was noch?</i> Gar nix. (11) (bezogen auf Kita 2): <i>Was hast du da gemacht?</i> Ge spielt. (27) <i>Hatten die viele Spielsachen?</i> Geht so. (29) (bzgl Schule nicht gefragt).
K11	Bissche Hausaufgabe übe .. und .. bissche spielen. (8) (Auch freitags da auch immer) Suppe esst. (8) Rutschen, klettern und mehr nich. (12) Drinne war noch so eine Museecke und da ham wir eimal au/äh slafen und da haben wir Spielzeug und so ein/ und so ein rosse Bett. (12) Ähm da is Sport war. (20)
K12	Musik, Spielen und ein bisschen streiten. (3) <i>Hm</i> .. Eis/Eis Eis Pinguin ... und annere weiß ich nich. . Lego. (20)
K13	Spielen. Draußen (18) Schaukeln (unfuhr) spielen ... Auto (20)
K14	<i>Und was weißt du noch über deinen Kindergarten?</i> ... (schweigt) <i>Weißt du noch was?</i> ... (schweigt) Autos. <i>Hmhm.</i> Bauklötze (5). <i>Mmh.</i> Spielbuch. <i>Aha.</i> ... (fussenweh?) <i>So?</i> ...Mehr weiß ich niss (10).
K15	<i>ähm, ich, ähm, ich geh immer, ich geh immer raus un/oder rein</i> (16). <i>Und dann noch, vier ba/ähm vier ähm hier Zähneputzen</i> (18). <i>Spielen</i> (22) <i>Ja, und noch .. Das wars</i> (22)

Fortsetzung Tabelle 14

K16	Spielen. Ähm. Koben (Toben) (10) Bauen (10) Butzeln (Puzzeln) (12) Höhlen bauen (12) Mmmh .. Graußen auf dem Pie/Pielplatz rum rutschen (12) Buddeln, Schaukeln. Mmhh ..mmh ... (14) Hmhm. Schaukeln und ja ...rennen, baden (16)
K17	Sauteln. Ja. Fahrn. Ja. Mmh ... ah, weiß ich nich (24) Ich tann da ausbütsen. Da is son mini-kleiner Saun tann ich rüber pringen. Da rüber tlettern (62)
K18	Spielen un dann drüber in die Turnhalle gehen (10) Autos (14) Bausteine ...Lok.....un noch ganz viel an/ Spiele. Hmhm. Aber die Spiele weiß ich nicht (14) Und draußen ist da so ein Tunnel. Und so ein Haus und ... (80).
K19	Da war ein Kletterbaum (16) Und Wollerwagens (16) Und Schaufeln (16) und noch hier .. Ein Haus (18) Und noch. Hier . ein paar Häuser aus Tannbäume (20) Fußball spielen und Dino und Tigers und paar Tieren (22). Und Basteln und Malen ... und noch hier . Weiß ich nich. Mehr weiß ich nich mehr (24).
K20	<i>Was habt ihr gespielt?</i> Ähm, drin und draußen überall (10) Kicken und alles (12) Dann kann man auch noch Plieplatz (14) So spiele mit die Schaukel und alles (18) Und kleinem ...wage..äh...glaub könne wir noch hier Mittag essen (20) Kaffee trinke und frühstücken (22). Da kann man auch nur einkaufen (60) Das neben Kindergarten (62) <i>Seid ihr da hingegangen?</i> Ähm ja, nur zwei Mal (64) Und die Gruppe war auch gut (64) Und da gibt's noch Bällebad (70) Ja ... und ... und da gibts noch eine Halle (76)
K21	<i>Was konnt man da immer so spielen, wenn du im Kindergarten warst?</i> Ich weiß das überhaupt nich mehr (10) Da war eine Eisenbahn (26) Legoeisenbahn (28) un Bauerhoflego (30) Da hab ich geschaukelt (32) Bei die beiden Kindergarten hat die sogar ein Nettschaukel (34). Aber ich ha so ein zweiten Kindergarten (84) Da muss sogar mit Tassi fahrn um ga hi su kommnn (88). Soga mit ei Tassibus (90). <i>Fandest du das gut, dahin zu fahren?</i> Jaha. Das fand ich echt gut (96)
K22	Pieln (8), Fahrn (8), Autos (10), Leto (Lego) (12), ein Gessergerüst (14), Sand. Sandkiste (14)

Interpretative Zusammenfassung zu Kategorie 2:

Unter Kategorie 1 antworteten die Kinder auf die Frage, warum es ihnen in ihrem Kindergarten gefallen habe manchmal mit Angaben zu bestimmten Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Diese werden hier nicht mit aufgenommen, sondern nur Angaben, die explizit zu dieser Fragestellung gemacht wurden (Was konnte man da machen? Was hast du da immer gemacht? Was konnte man da spielen? Was hast du da immer gespielt?). Die Aussagen der Kinder zur Frage, welche Spiel- und Be-

schäftigungsmöglichkeiten ihr Kindergarten bot, bedürfen eines weiteren Strukturierungsschrittes, um eine Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Hierzu werden die Aussagen der Kinder durchgesehen und die dort genannten Beschäftigungsmöglichkeiten – seien es Tätigkeiten, bestimmte Ereignisse (Fasching, Ausflüge) oder Spielgeräte bzw. Spielzeug (Klettergerüst, Sandkiste, Legos) – paraphrasiert und aufgelistet (vgl. Tabelle 15).

Das bedeutet einen weiteren Abstraktionsschritt vom Originalmaterial weg, wobei einige Informationen verloren gehen. Ein Beispiel: So ergänzt Florian (K21) seine aus seiner Sicht wenigen Erinnerungen mit der Erklärung *„ich gar nimmer weiß. Ich da noch ganz klein war“*.

Diese Information geht bei einem Abstraktionsschritt zwar nicht komplett verloren (da die Originalaussagen nach wie vor zur Verfügung stehen), übrig bleibt jedoch zunächst eine quantitative Angabe. Dies soll auch die Betrachtungsebene sein, also keine inhaltliche Analyse der genannten Aspekte nach z. B. Bewegungsspiele, genannte Geräte o. ä., sondern die Quantität der aufgezählten Beschäftigungs- und Spielangebote soll hier genügen und als ein Maßstab dafür genommen werden, inwiefern das Kind seinen Kindergarten als vielschichtig aktivierend wahrgenommen hat bzw. erinnern kann. Die implizite Annahme orientiert sich dabei an KRAUSE et al. (2004). Im Test ‚Was ich gerne tue‘ sollen Kinder bei 30 vorgelegten Bildern mit alltagstypischen Tätigkeiten angeben, ob sie diese ‚gern‘, ‚manchmal gern‘ oder ‚gar nicht gern‘ ausführen. *„Es wird davon ausgegangen, dass Kinder mit einem hohen Selbstwertgefühl mehr Tätigkeiten gerne ausführen als Kinder mit einem niedrigen Selbstwertgefühl“* (KRAUSE et al. 2004, 87). In Anlehnung hieran soll davon ausgegangen werden, dass die allgemeine Befindlichkeit im Kindergarten sich umso positiver ausdrückt, je mehr Aktivitäts- und Beschäftigungsmöglichkeiten erinnert werden.

Tabelle 15: Aussagen aus den Kinderinterviews: Liste der genannten Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Kindergarten.

K1	Mit Freunden spielen	K8	Sandkiste	K16	Schaukeln
K1	Allein spielen	K8	Ritterburg	K16	Rennen
K1	Essen	K8	Turm auf Spielplatz	K16	Baden
K1	Geburtstag feiern	K8	Stange	K16	10
K1	Draußen spielen	K8	Rutsche	K17	Schaukeln
K1	Rutsche	K8	Treppe	K17	Fahren
K1	Sandkiste	K8	Wippe	K17	abhauen, übern Zaun klettern
K1	Wald	K8	Spielen	K17	3
K1	Mehr Sand draußen	K8	8	K18	Spielen
K1	Allgem. Spielsachen drinnen	K9	Klettermauer	K18	Turnhalle
K1	10	K9	Haus (Spielhaus?)	K18	Autos
K2	Kletterbaum	K9	Brücke	K18	Lok
K2	Schaukeln	K9	Wippe	K18	Bausteine
K2	Sandkiste	K9	(Tschatten)	K18	Spiele
K2	3	K9	Seile	K18	Tunnel draußen
K3	Allgem. Spielsachen	K9	6	K18	Haus draußen
K3	Fasching feiern	K10	(Kita1) Auto	K18	8
K3	Klettergerüst	K10	(Kita1) Eisenbahn	K19	Kletterbaum
K3	Schnell rennen	K10	(Kita 2) Spielen	K19	Bollerwagen
K3	Ausflüge machen	K10	3	K19	Schaukeln
K3	5	K11	Hausaufgaben üben	K19	ein Haus
K4	Allgemein spielen	K11	Spielen	K19	Häuser aus Tannenbäumen
K4	Singkreis	K11	Essen	K19	Fußball spielen
K4	Klettern	K11	Rutschen	K19	Dinos
K4	Toben	K11	Klettern	K19	Tiger
K4	4	K11	Schmusecke	K19	paar Tiere
K5	Malen	K11	Kitaübernachtung	K19	Basteln
K5	Basten	K11	allgem. Spielzeug	K19	Malen
K5	Bauen	K11	großes Bett	K19	11
K5	Spielen	K11	Sport	K20	drinnen spielen
K5	Bauecke	K11	10	K20	draußen spielen
K5	Kuschelecke	K12	Musik	K20	Kicken
K5	Malecke	K12	Spielen	K20	Spielplatz

Fortsetzung Tabelle 15

K5	Sofa	K12	Streiten	K20	Schaukel
K5	Terrasse	K12	Singen	K20	Mittagessen
K5	Rutsche	K12	Lego	K20	Kaffeetrinken
K5	Wippe	K12	5	K20	frühstücken
K5	Schaukel	K13	Spielen	K20	einkaufen
K5	Sandkasten	K13	Draußen spielen	K20	Bällebad
K5	Eine Stange	K13	Schaukeln	K20	Halle
K5	Im Flur spielen	K13	(unfuhr) spielen	K20	11
K5	15	K13	Auto	K21	Eisenbahn
K6	Auto bauen	K13	5	K21	Legoeisenbahn
K6	So große Kreise	K14	Autos	K21	Bauernhoflego
K6	„So große Berg an Winter“	K14	Bauklötze	K21	Schaukeln
K6	„Ein Bank gehen und da drauf machen rauf gehen“	K14	Spielbuch	K21	Nestschaukel
K6	Autos	K14	(fussenweh)	K21	5
K6	Lego	K14	4	K22	Spielen
K6	6	K15	rein und raus gehen	K22	Fahren
K7	Kneten	K15	Zähneputzen	K22	Autos
K7	„In Pause manchmal“	K15	Spielen	K22	Lego
K7	Klettern	K15	3	K22	Klettergerüst
K7	Puzzlen	K16	Spielen	K22	Sand, Sandkiste
K7	Lupe	K16	Toben	K22	6
K7	Essen	K16	Bauen		
K7	Singen	K16	Puzzeln		
K7	Brücke balancieren	K16	Höhlen bauen		
K7	Rutsche	K16	auf dem Spielplatz rutschen		
K7	9	K16	Buddeln		

Alle Kinder machen zu dieser Frage Angaben, wobei sich ein breites Spektrum zwischen 3 (Luis (K2), Niklas (K10), Simon (K15) und Tom (K17)) und 15 Nennungen (Mia (K5)) ergibt. Durchschnittlich werden knapp 7 (6,8) Beschäftigungsmöglichkeiten erinnert.

Betrachtet man die Aussagen der drei Kinder, die in Kategorie 1angaben besonders gerne in den Kindergarten gegangen zu sein (Tim (K49, Luca (K9), Charlotte (K13)), so ergibt sich ein Mittelwert von fünf Nennungen. Das spricht nicht für die Ausgangsannahme, dass sich von der Anzahl der erinnerten Beschäftigungsmöglichkeiten auf die generelle Erfahrung des Wohlbefindens im Kindergarten schließen ließe. Blickt man allerdings auf die fünf Kinder, die sich bei der Eingangsfrage nicht uneingeschränkt positiv (Alina (K1), Ben (K6), Tom (K17)) oder dezidiert negativ zu ihrem Kindergarten äußerten (Luis (K2), Jonas (K8)), so ergibt sich ein unterdurchschnittlicher Wert von 6,0, wobei sich zwei Kinder darunter befinden, nämlich Luis (K2) und Tom (K17), die sich mit drei Nennungen am untersten Ende der Skala befinden.

Bemerkenswert ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Während die Jungen einen Durchschnittswert von 6,1 erreichen, liegt der der Mädchen bei 10,3. Mia (K5) liegt mit 15 Nennungen an erster Stelle aller Kinder, Leonie, (K20) mit 11 Nennungen zusammen mit einem Jungen an der zweiten und Alina (K1) mit 10 Nennungen mit zwei Jungen an der dritten Position. Das vierte Mädchen, Charlotte (K13), nannte 5 Beschäftigungsmöglichkeiten.

Am anderen Ende findet sich mit Luis (K2, 3 Nennungen) ein Kind, dass die Kindergartenzeit als negativ erinnert und mit Tom (K17, ebenfalls 3 Nennungen) ein Kind, dass zumindest im ersten Antwortimpuls mit ‚schlecht‘ antwortete.

Kategorie 3: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich anderer Kinder

Auswertungsergebnisse zu Kategorie 3 und interpretative Zusammenfassung:

Tabelle 16: Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 3.

	Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich anderer Kinder (Berücksichtigen: Aussagen zu 'Begründungen', ob Kinder genannt werden)
	Warn die alle nett? Was war nicht nett an denen? Wen kennst du noch? Wer warn deine Freunde? Kennst du noch andere Kinder? Gabs auch nicht nette Kinder?
K1	Mit/ ein paar mit meine Freunden gespielt und äh ... einfach manchma allein gespielt (12) <i>Warum bist du denn gerne hingegangen?</i> Wenn ich meine Freunde immer sehn darf. (26) <i>Wer warn denn deine Freunde?</i> (E.) und noch/ noch ein paar. (32) <i>Warn da viele nette Kinder?</i> Ja. (36) <i>Und warn denn alle Kinder nett in der (Name der Kita)?</i> Ja. (38) <i>..so viele Gruppen, das ist ja gut .. Kanntest du da auch viele Kinder?</i> Nö. (60)
K2	Dass die immer delach haben .. über mich, wenn ich nich so dut sprechen tonnte .. außer meinen Freunden M. und C. (6) <i>Und gab das da noch andere nette Kinder?</i> ...12.. (33) <i>Und die anderen nich so, die warn nich nett?</i> Nee. Nee? <i>Was ham die gemacht?</i> Nur ausgelacht. (37)
K3	Äh und ich . hatte zwei Freunde, oder drei oder vier. (8) <i>Wie ham die geheißen?</i> T. und L., die sind heute noch meine Freunde. Und F. ist nicht mehr mein Freund und ein anderer, den/ den Namen kenn ich nich mehr. (10) Paar ham mich auch geärgert und das. (42) <i>Warum ham die dich geärgert?</i> VERÄRGERT Ich weiß das nicht mehr! (48) Ham (Name K8) und (Name K10) noch mehr gesagt? (70) Müssen die andern das auch noch erzählen? (72)
K4	<i>Warum bist du da gerne hingegangen?</i> Wegen Tinder () die ich noch nich tenn. Und die hab ich dut zu verstehn die ich nicht (ver) tenne und auch nich so dut verstehe. (19) Äh ... nett warn die einfach nur. (26) <i>Warn alle Kinder nett?</i> Ja. (28) <i>Kennst du noch jemand?</i> .. <i>Andere Kinder?</i> Nee. Nur die Erzieher. (32)
K5	<i>Was weißt du noch?</i>Hm. Ich hatte viele Freunde. (6) <i>Ja, warum bist du da gerne hingegangen?</i> Wegen .. Ich hab auf meine Freundin gewartet (20) <i>Wie hieß denn deine Freundin?</i> B. (22) Mehr Freundinnen? L., L., T., kleine S. ...K. ... L. ... L. ... (24) <i>Warn auch nicht nette Kinder dabei ?</i> NICKT Hm. <i>Echt? Wer warn/ was ham die gemacht?</i> Ehm manche ham mich auch ausgelacht. (28) ...und T. und L. warn zuerst/ ham mich zuerst ausgelacht und wenn wir dann umgezogen sind, dann warn sie erst zum Schluss meine Freunde. (30)
K6	<i>L... Hier die zweite L. ich kenne. Und wart mal, äh ... ich kenn nicht mehr da.</i> (32) <i>Und gabs denn auch nich nette Kinder?</i> Ja. Ich. (40) <i>Warum? Ich böse bin. Warum? Ich klaue.</i> (42)

Fortsetzung Tabelle 16

K7	<p><i>Und wer war noch dein Freund?</i> T. hab ich schon gesagt. L. unt T./ nein T. Und V. wollte ihn dauernd küssen. Dann hab ich abgemacht, ne, er dauernd K. küsst, weil weil K. nervt dauernd immer und mich. Darum haun wir dauernd ab und er lacht. Aber er nervt. (32) <i>K. ist kein nettes Kind?</i> Hmhm. Ist er. Aber nur nervig. (40) Er will mich unter sein Freund haben, aber hat er nie gesagt. (40) <i>K.?</i> Er dauernd uns genervt hat und er uns wieder genervt hat, jeden Tag. <i>Du meinst, nur K. war nich nett. Die andern warn alle nett?</i> ZUSTIMMEND Hm. Weil er nervt uns ganze Zeit und das. (47) Dann war ich beis Fenster, ne, denn war K. ganz lieb. Weil ich hab ihn noch nich gekannt. Da war der/ Da hat er mich nich genervt. Dann hat T. und ich auch. T. und haben auch bei Fenster gehen und dann is K. runtergegangen, dann bin ich da hingesessen und dann bei Fenster. Und dann hat T. gesagt: Wolln wir Freunde sein. Ich sag ja. Mehr weiß ich nich. (60) Weil, denn hab ich viele Freunde. Alle sind meine Freunde, außer K.. (94)</p>
K8	<p>weil.. da (na) hat mir immer Kinder geärgert (6) so wie J., der mag mich auch nicht. (6) Die habn mir etwas weggenommen. Und gestohlen. (10) Auch nette Kinder. <i>Nette Kinder, wer warn denn die netten Kinder?</i> Die Mädchen. (14). Die Jungs hab ich immer DEUTET FAUSTSCHLAG AN Bam! Ja? Ja, dann habt die das/ habt die selbst schuld, ne, dann habt die Nasenbluten gehabt. (14) <i>Weil die dich geärgert ham.</i> Ja, habt die selbst schuld, ne? (20) <i>Und die Mädchen, mit denen hast du immer gespielt?</i> ZUSTIMMEND Hm. Und die Jungs hab ich einfach ‚Bam!‘ weggeschlagen. (22) Ein Junge, der war richtig niedlich. <i>Ja, wer?</i> B.. (26) M. und .. und B.. Wir drei. <i>Mit denen hast du gespielt?</i> ZUSTIMMEND Hm. <i>Sind deine Freunde?</i> Ja. Und die hab ich manchmal auch geärgert. Und die Jungs, ne, die Bösen, ne, die hab ich einfach mit Wasserpischtole nass emacht. SCHIESSGERÄUSCH. Dann warn die voller pitschenass. LACHEND Das war lustig. Dann hab ich die ausgelacht. So: SINGEND Ihr Blöden, ihr Arschlöcher. LACHEND Das war lustig. (32) Und S., ne, der mag so gerne Dinos. (54) ER SPRICHT ÜBER EIN GESCHWISTERPAAR: Und ich hab eine große Schwester. <i>Deine große Schwester, ja.</i> BETONT Eine große Schwester. Ist nicht meine. (58) Sind beiden zusammen. Ist doch toll. Eine heißt F. und eine (D.). Das Mädchen ist früher. Der Junge, ne, weint immer. Nervt auch. Mit den ärgern wir auch/ T. auch immer. (60)</p>
K9	<p>Kita: Wen kennst du noch? J.. (26). Gabs auch Kinder, die nich nett warn? Nein .. Alle lieb war. Ja? Das ist ja schön. Und alle lieb ich hab. (32) Und Kinder, kennst du noch andere Kinder vom Kindergarten? Weißt du noch jemand? Nö. (50) Schule: Kennst du noch jemand? M. .. M., T., K.. (68) Ähm P. und ... und weiter nicht. (72) Warn das deine Freunde .. in der Klasse? Jepp. (74) Und dann warn da noch mehr Kinder. Habt ihr euch immer gut vertragen? .. Oder warn da auch Kinder, die nich nett warn? HEFTIG Nich nett! (78) Ja, was ham die gemacht? Hm. Mich haun manchma und dann mich ärgern. (78) Ärgern warum? (80) Weißt du nich mehr? Aber warte mal. Erst mal/ Schon mal Nasebluten gehabt. (82) Hm. Mensch. War der voll Blum die Jacke. (82)</p>

Fortsetzung Tabelle 16

K10	<p>Kita 1: Und mit wem hast du da immer gespielt? Keine Ahnung. (18) Wie die geheißen ham die Kinder? ... (20) Wer deine Freunde warn? ... (22) Kita 2: Warn die nett? Ja. (34) Was ham die Nettes gemacht? ... (36) Warn die alle nett? Nö. (38) Was ham die gemacht? ... (40) Was ham die gemacht? Ham mi die Pielesache weggenomm. (40) Schule: Warn auch nett? Ja. Ja? Hab ihr in der Pause zusammen gespielt? Nit so off. (72) Hattest du da Freunde? Ja. Ja? Wer war da noch in der Schule? L. .. N.. Mehr nich. (76) Warn da auch Kinder, die nich nett warn in der Schule ()? NICKT (80) Nich nett? ZUSTIMMEND Hmhm. (80) Die warn nich nett? Was ham de gemacht? (Mis) einer. (82) Was war mit dem? Die imma mi ärger. (82) Die ham dich geärgert? Ja. Warum? Keine Ahnung. Weißt du nich? ... (84)</p>
K11	<p>Wie war das da? Gut. Hm. Hab ich da Freunde gelernt. (8) Und die andern Kinder? Kindern? .. weiß ich auch nich mehr. (24) Kennst du noch jemand? HOLT GERÄUSCHVOLL ATEM Wen kennst du noch? M.. (26) War M. dein Freund im Kindergarten? ZUSTIMMEND Hm. (26) Und wer noch? Keiner .. und meine Freundin. (30) Aha. Wer ist das? An/ .. das kann ich nicht sagen. (30) Und gabs auch Kinder, die nich so nett warn? B., (J.). M. (). (34) Was war nich nett an denen? Die hama mich ausselacht haben. (34)</p>
K12	<p>Was war da? Musik, Spielen und eine bisschen streiten. Streiten? (6) Ja, ein bisschen ... Na so Kumpels. (6) Da war T. mein Freund ..ja. (8) Einer war der Bösen. Wer? Na son dicker Junge. (12) Warum war der nich nett? Weißi nich. Der sieht so böse aus. (16) Wer war noch dein Freund? Weißi nich mehr. (18) Hast du das mit den anderen Kindern gespielt? Ja. (24) Mit wem denn? Ich weiß es nich mehr. (24)</p>
K13	<p>Hatt da auch ei/eine Freundin. Ja? Die heißt N. (16) Mit der hab ich immer gespielt (16) Warn denn alle Kinder nett? Ja (30). Gab da doch Kinder was nich nett war (32). Was war da nicht nett an denen? Die ham mich beleidigt. (34) Die ham/ ich weiß nich mehr was / wer das (gau) ich bin dick. Aber ich bin überhaupt nicht dick. Ich .. mmh ... und ich rede anders. Ja. Weil ich hab ja Sprachprobleme. Hmhm. Sonst bin ich ja hier (36ff).</p>
K14	<p>Wer is dein Freund da? R. (20) Nich Rama. Und da st/ und mein Brotdose da steht Rama. (22) Aber S. der war böse (28) Warum war der böse? Der hat immer gehaut (32).</p>
K15	<p>Wen kennst du noch? Hm .. M.. (28) Und von den andern Kindern, was weißt du da noch? Hm .. War auch so gut (26) Hattest du noch mehr Freunde? Nein (32) Gabs denn auch Kinder, die nicht nett warn? Nö. Keiner geärgert? Nur einen. (36) Ich weiß nich mehr wie heißen diese mehr (38) J.! Was hat der gemacht? KNEIFT SICH IN DEN ARM. so. ZIEHT DABEI AN DER HAUT 40)</p>

Fortsetzung Tabelle 16

K16	Warn die denn nett? Ja (24) Und gabs auch Kinder, die nich so nett warn? Ich und P. (30) Wir sind rumgerannt (32) Und gabs auch Kinder, die nich so nett zu euch warn? Uns rau/ mit die Zunge rausgekreck, den Kinkefinger gezeig (36). Und warum ham die das gemacht? Sind die/ fan/ fan die uns net nett (38)
K17	L. wohnt woanders (36) die is immer noch im Dinderdarte und mein Bruder auch (36) <i>Gabs denn da viele nette Kinder im Kindergarten?</i> Nee (44) Alle habe mich nur umfahrt und ärdert und haut und so und von mir böse assen daht (Sachen gesagt) (44). Ah, die haben mich mit Do-Dart umfahrt (46) und die haben Dumme Aschloch saht auch (48). <i>Warum ?</i> Einfach so. (50) Und denn/ und denn haben die mich prüdelte haut. Und mit de Faust in Aute haut (50). Nur L. und T. ran/han han lieb. Und ich. Und alle andern haben uns ärdert (58)
K18	Ja, und da war auch meine Schwester (24) Der hat umgezogen. R.. ITIt umgezogen.. und .. und D. ITit in die Schule Grundschule. A.. (32) <i>Warn das deine Freunde?</i> Auch R.. (34) <i>Und gabs da auch Kinder, die nich so nett warn?</i> NICKT (38) Habe noch geärgert (38) Oder gehaut (40) <i>Ham die dich gehauen oder andere Kinder?</i> Andere (42). Auch nich zu mir nett (48).
K19	<i>Wie fandest du die anderen Kinder da?</i> Gut (38) <i>Wen kennst du noch?</i> E., D. und M. (38) Und L. und hier (40) <i>Warn das deine Freunde?</i> .. mit T. und L. hab ich nich so oft gespielt nur mit D. und E. und M.. (44) <i>Hört sich nach lauter netten Kindern an.</i> Hm (bejahend) (48) <i>Gabs auch Kinder, die nich so nett warn?</i> Ja (52). <i>Ja? Was ham die gemacht?</i> Der heißt L.. (54) Wegen/ der hat alle geschubst (54).
K20	<i>Hast du da Freunde gehabt im Kindergarten?</i> Ja (42). <i>Kinder, die du gut leiden konntest.</i> K., T. ... und J.-C.. (44) Die andern bisschen böse (46) F. war ganz böse (48) Gehauen und geschubst (50) <i>Ham die alle geschubst oder dich?</i> Mir nur einmal aber (52)
K21	Kennst du noch andere Kinder in dem () ? .. Kenn ich nicht. (14) N paar Freunde aus dem Kindergarten? Freunde hab ich doch eben nicht. (16) Hm? Was is? Freunde hab ich doch nicht (16) Und/oder Kinder, die nich nett warn im Kindergarten, kannst du dich an die erinnern? .. Ich kenn einfach nich die Namen. (22) Und gabs denn auch Kinder, mit denen du immer zusammen gespielt hast? Ja (42). Aber ich weiß nich mehr ge Namen (42). Aber du hattest doch ein paar Freunde? Ja (44) Ein paar schon (46) Und andere Kinder warn nicht nett? Ja (46) Was ham die denn gemacht? Mich geärgert (48). Immer ha gie so hierhin gehaut. ZEIGT AUF SEIN GESICHT (50). Ja, gann hab ich voll ein Wackelzahn und gebutet voll (52)
K22	R.. R.. ... N.. Hmhm. ... Mehr weiß ich nich. (22) <i>Warn das deine Freunde? Die anderen Kinder?</i> NICKT (24) <i>Gab's auch Kinder, die nich nett warn?</i> Hmhm (verneinend) (26)

Interpretative Zusammenfassung zu Kategorie 3:

Die dritte Kategorie systematisiert Aussagen der Kinder zu Erfahrungen und Erinnerungen mit anderen Kindern. Die im Interview hierzu gestellten Fragen lauteten: *Warn die alle nett? Was war nicht nett an denen? Wen kennst du noch? Wer warn deine Freunde? Kennst du noch andere Kinder? Gabs auch nicht nette Kinder?*

Nach Durchsicht der Antworten der Kinder sollen diese in vier Gruppen eingeteilt dargestellt werden. Drei Kinder, nämlich Alina (K1), Tim (K4) und Nils (K22) erinnern, dass ausschließlich nette Kinder in ihrem Kindergarten waren. Das widerspricht zumindest nicht ihrer generellen Einschätzung einer sehr guten (K4) bzw. guten Kindergartenzeit. Bevor nun von nicht netten Kindern die Rede sein wird, sei angemerkt, dass alle Kinder von Freunden berichten können, wenn auch in unterschiedlicher Anzahl und z. T. ohne sich an deren Namen erinnern zu können. Die folgenden drei Gruppen beziehen sich auf die unterschiedliche Benennungsqualität der Erfahrungen mit nicht netten Kindern. Sechs Kinder (Finn (K7), Moritz (K12), David (K14), Simon (K15), Erik (K19) und Leonie (K20)) berichten von jeweils einem Kind, das sie auch namentlich benennen können, welches durch auffälliges Verhalten (,nerven', schlagen) in den Vordergrund tritt. Die Erfahrungen mit diesem jeweiligen Kind sind nicht auf die eigene Person bezogen, sondern diese Erfahrungen könnten prinzipiell von allen anderen Kindern der jeweiligen Kindergartengruppe auch gemacht worden sein. Bemerkenswert und in einem ganz anderen Sinne zu dieser Gruppe gehörend ist Ben (K6) zu sehen, der sich selbst als dieses Kind einordnet (*„Und gabs denn auch nich nette Kinder? Ja. Ich. Warum? Ich böse bin“*). Die dritte Gruppe machen die Kinder aus, die von nicht netten Kindern berichten, mit denen sie selbst Erfahrungen von Ärger und Streit, Hänkeln und Mobbing gemacht haben, wobei das Thema ‚Sprachentwicklungsstörung‘ hier nicht genannt wird. Felix (K3) und Niklas (K10) berichten pauschal ‚geärgert‘ worden zu sein, Jannik (K16) kann diese Beleidigungen benennen (Zunge rausstrecken und Mittelfinger zeigen). Vier Kinder, nämlich Jonas (K8), Luca (K9), Tom (K17) und Florian (K21) berichten zudem von körperlicher Gewalt gegen sie. Zusätzlich zu diesen Kindern kommen vier weitere, als die letzte der hier unterschiedenen Gruppe, wovon zwei explizit ihre Sprachentwicklungsstörung als Grund für die Mobbing Erfahrungen benennen und zwei von Ausgelacht-werden berichten. Es handelt sich hierbei um Luis (K2: *„Dass die immer delach haben .. über mich, wenn ich nich so dut sprechen tonnte“*), Mia (K5: *„ Ehm manche ham mich auch*

ausgelacht“, Julian (K11:“ Die hama mich ausselacht habe“) und Charlotte (K13:“ Die ham mich beleidigt(...))Ich .. mmh ... und ich rede anders. Ja. Weil ich hab ja Sprachprobleme).

Damit berichten elf Kinder, also die Hälfte, von persönlich an sie gerichteten Mobbing-erfahrungen. Das ist ein Prozentsatz, der in den Überlegungen im theoretischen Teil den Werten nahekkommt, die als höchste Prozentwerte für Mobbing-erfahrungen für das (etwas darüber liegende) Alter von ca. 10 - 13 Jahren angegeben wurden (vgl. BENECKEN & SPINDLER 2004; auch KNOX & CONTI-RAMSDEN 2003 und CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2004). Von den 11 Kindern berichten 10 ihre Mobbing-erfahrungen als passiv-erleidender Teil und nur Jonas (K8) lässt in seinen Erzählungen erkennen, dass er sich aktiv gewehrt und auch ‚ausgeteilt‘ hat.

Kategorie 4: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte

Auswertungsergebnisse zu Kategorie 4 und interpretative Zusammenfassung:

Tabelle 17: Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 4.

	Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte
	Wie fandest du die so? Wie ham die Großen geheißen? Wen kennst du noch von den Erziehern? Wie warn die so? Warn die alle nett? Was ham die Nettos gemacht? Was war nicht nett an denen?
K1	K. und äh wie heißt die noch .. noch eine. (40) <i>Und noch mehr Erwachsene?</i> Nee, nur zwei. (46) Gut. (46) Nett (48) Ähm weil man mitspielen und ähm manchma lesen und .. ähm .. irgendwas noch. (50) <i>Ham die auch manchma geschimpft?</i> Immer gerne/ äh gemacht/ äh nett warn die. (54)
K2	Weißt du noch den Namen von irgendjemanden von den Großen? SCHÜTTELT DEN KOPF (46) Wie warn die so? Nett. (48) Was ham die denn Nettos gemacht? ... Mit uns gespielt. (50) Und ham die auch mal geschimpft die Großen? NICKT. (52) Wenn man haut. (54) Wann ham die noch geschimpft? ... Sonst nich. (58)
K3	Und hab rumgeballert (mit einer Faschingspistole) und die ham mir die weggenommen. (22) Die (anderen Kinder) ham dich geärgert? Und dann bin ich zu den Kindergarten-Lehrern gegangen. Kindergarten-Erziehern, so. Und was ham die gemacht? Weiß ich nicht mehr. Ham dir die geholfen? ABWEISEND Weiß ich nicht mehr. (42) A.. A.? Kennst du? Ja. (54) Kennst du sonst noch von den Erwachsenen? Nein. (58) Warn die denn nett, die Erwachsenen? Ja. Ja? Was ham die denn Nettos gemacht? GEQUÄLT Weiß ich nich mehr. (64)

Fortsetzung Tabelle 17

K4	Kennst du noch jemand? .. Andere Kinder? Nee. Nur die Erzieher. (32) Die kennst du noch? Ja. LAUT D.! (34) Wen kennst du noch? Weiß ich nicht mehr. (36) Wie war die so? Dut. Ja? Was war gut, was hat die gut gemacht? Sie hat immer desagt ein Treis (=Kreis) machen. (40) Hat die auch mal geschimpft? Nein. Nie geschimpft? Nee. (46)
K5	K. und A.. (38) <i>Und in den andern Gruppen, kennst du da auch noch welche?</i> D. .. und das wars. (40) Gut. (44) <i>Was war denn gut an denen so?</i> Hm. Die warn nett. Und da darf man auch in den Flur spielen und das wars. (46) <i>Und die ham bestimmt mal geschimpft, oder?</i> ZUSTIMMEND Hm. (50) <i>Wann ham die geschimpft?</i> .. Weiß ich nich mehr. (52)
K6	Und der erste Kindergarten der is lustiger is. Die erste .. Und die Große da lustig aussieht. (14) <i>Kennst du die noch in (Name des Dorfes)?</i> Ja. (46) <i>Wie ham die geheißen?</i> Ich weiß nich mehr die () Kindergarte und die erste Kindergarte ich auch weiß nich mehr. (46) <i>Wie warn denn die Erwachsenen, die Erzieher in (Name des Dorfes), warn die /</i> GREIFT SICH DAS MIKROFON UND RUFT HINEIN Blöd! (52) <i>Blöd?</i> Ja, und sti/ arsch (ritz)ig. (52).
K7	Und meine Lehrerin ist M.. M. und der Mann. Und die andere weiß ich nicht. (52) <i>Und M. und die andern, warn die nett, die Erwachsenen?</i> Alle. (60) <i>Warn die alle nett?</i> ZUSTIMMEND Hm. Ähm M. zuerst. Da musste ich ein anderen Gruppe. Dann war ich er/ erste Mal bei M.. (60) Und die Erwachsenen die äh/ Warn nett. (74) <i>Warn nett, sagst du.</i> Richtig nett. (74) <i>Was war den/ Was ham die denn Nettos gemacht, wenn die so richtig nett warn?</i> Dem Puzzle mit den Lupe. Da war cool. Und spannend. Und ein bisschen gesungen. (76) <i>Ham die auch ma geschimpft, die Großen?</i> Hm. Die Gewassenen? Ja, aber fast nie bei mir. (90) <i>Aber manchmal müssen die auch schimpfen.</i> Ich / Ich war richtig nett. (92)
K8	Einmal Tante B.. (76) So nennen wir die immer noch. Und eine besucht immer uns. (78) <i>Und Tante B., war die denn immer nett?</i> ZUSTIMMEND Hm. (82) Die hat gesagt, so wie Herr F. AHMT SCHIMPFENDE STIMME NACH Schlechtes Benehmen! Gutes Benehmen! (84) <i>War sie eigentlich nett und manchmal hat sie geschimpft?</i> ZUSTIMMEND Hm. (88) <i>Wann hat sie denn geschimpft?</i> Wenn mal einer so AHMT SCHIMPFENDE STIMME NACH Das ist jetzt dein aller-allerletztes Mal () Das ist jetzt dein allerletztes Mal, ok? (90) <i>Manchmal hat sie geschimpft?</i> Immer. (94) <i>Immer?</i> Ja. So wie SCHREIT S.! Hör auf! (94) <i>War sie denn jetzt nett oder nicht nett?</i> Doch. (96) <i>Aber nett war sie trotzdem?</i> ZUSTIMMEND Hm. (96) <i>Ah ja, verstehe.</i> Die hab uns auch Naschi gegeben. (98)
K9	(Spontan zu ‚Was konnte man da machen?‘) Und ein mit mal N. und ein mit mal B./ nee R.. (12) Und wen kennst du noch? N.. Nur N.? War die nett? Ja, toll. (30) An den Namen an die Erzieher? Nur an N., aber weiß ich nich. (40) <i>Weißt du noch, ob die nett warn?</i> Ok, N. nich so. (42) N. war nich nett oder nett? Nich nett. Was hat sie gemacht? Sie hat ..hm .. <i>Weißt du noch was?</i> Nö. (48) Frau E. und Frau H.. (60) Frau H. Bonbon getem wenn wir gut machen. Und wie noch ma heiß die? E.? Ja, Frau E.. Und das wars. Auch nett? NICKT. (66)

Fortsetzung Tabelle 17

K10	Kita 1: Weißt du noch, wie die geheißen ham? Nö. Die Namen? Gar nich mehr erinnern? ... (26) Kita 2: Ham die geschimpft auch mal? Nö. Nö? .. Die Erzieher. Nö. (46) Frau G. (64) nee Frau F. (66) Fandst du die nett? Ja. Warum war die Lehrerin denn nett? .. Warum war die nett? ... Einfach so? Ja. Hat die denn ma geschimpft? Nö. Nö? ... (90)
K11	T./ T., R. und mehr nich. Mach zwei. (38) <i>Warn die nett?</i> ZUSTIMMEND Hm. (42) Ähm die habe äh ähm die habe immer äh ich immer Sport geweint ham die immer mich tröstet. (44) <i>Was war noch nett .. an denen? ..</i> Weiß ich auch nich mehr .. Weiß ich auch nich mehr. (48) <i>Wann ham die denn geschimpft?</i> Äh, ähm . äh, ein Kind . ähm . eine . ein .. wieder äh eine wegschubst. (54) <i>Und wann noch?</i> Mehr nich. (58)
K12	Die Erwachsenen die da warn .. Weißi nich mehr. (36) <i>Wie ham die geheißen?</i> Ich weiß nich mehr. (38) <i>Weißt du noch, ob die nett warn?</i> Glaube ja. (40) <i>Glaubst du?</i> Ja. <i>Ham die auch mal geschimpft?</i> Ja. (42) Ah. Wann denn? Weiß ich nich. (42) <i>Bestimmt ham die irgendwann mal geschimpft, wenn ihr irgendwas gemacht habt.</i> Ja. Glaube ich ... RÄUSPERT SICH Weiß ich nich mehr. (44)
K13	<i>Wie ham die geheißen?</i> A.. D.. (48) <i>Und warn die nett?</i> Ja. (52) Die habt mit uns gebastelt (54). Mmh. Ausflüge gemacht (54)
K14	...kannst du dich vielleicht noch an den Namen erinnern? SCHÜTTELT DEN KOPF. Weißt du nich mehr? SCHÜTTELT DEN KOPF (38) Weißt du denn noch, ob die nett warn, die Erwachsenen? Ja (42). Was habt ihr Schönes gemacht? Weiß ich nich mehr (44). Warum warn die nett? Weiß ich ness (46).
K15	T., A. ... S., D. (48) <i>Und wie fandest du die?</i> Gut. <i>Gut? Warn die nett?</i> Ja (52) Die ähm ich ich mach auch mal Kindergarten ... ähm Haufaufgabe (54) Da muss ich auch Schule machen (56) <i>Warum warn die nett die Erwachsenen?</i> Weiß ich nicht (60) Gespielt (62)
K16	E. und M. (42) <i>Die warn nett?</i> Ja. (42) Mmh. Mit uns geielt. Ähm, Getikken (Geschichten) erzählt, gemalt, ähm, geschmink. Da wars (44) <i>Wann ham die geschimpft?</i> Wo ham wir rumgesrien (48)
K17	U., L.. Noch ma L.. Zwei L. (68) <i>Wie warn die so?</i> Dut (72) Hm .. Oah, die haben pielt mit uns, bastelt, puzzelt .. Mmh mehr weiß ich nich (72) <i>Die warn nett?</i> Ja. Außer mit anderen. <i>Hmhm.</i> Die mich immer um/die mich ärdert haben (78) <i>Mit denen ham die geschimpft?</i> Hm (bejahend) (80)

Fortsetzung Tabelle 17

K18	<i>Ham die euch geholfen?</i> Wir sollte nur sagen und dann sollte die auf der drinne da auf eine Bank sitzen (52) J., C., U. und nich mehr (58) <i>Warn die nett?</i> Ja (60). Wir haben paar Mal da in Kindergarten übernachtet. <i>Hmhm</i> . Und an die nächsten Tag da, da .. War da der Zahnarzt (62) Und wir warn ... habe dann noch gerne Laterne galauft (66). <i>Ham die auch ma geschimpft?</i> Ja (72).
K19	<i>Und war die denn nett? P.?</i> (nee) Hm (bejahend) (66). Ähm, immer uns aufgepass und wenn L. geschubst hat dann hat .. P. ähm ein Coolpack drauf gemacht (68)
K20	<i>Weiß du noch wie die heißen?</i> Nein, äh ...äh...Nee (26) <i>Warn die nett?</i> Ja (30) <i>Warum warn die nett?</i> Weil wir nett zu sie sind (32) <i>Ham die auch ma geschimpft?</i> Nee (34) Nur mit die Kleinen (34) <i>Und ihr wart immer nett?</i> Ich bin (tesch) gewesen) (36). Ja. Und da sind ganz viele Lehrern (meint Erzieher/innen). Da sind fün/ ähm sechs (Stün) .. Die sin alle lieb gewesen sin zu mir (76).
K21	Und die Erwachsenen die da gearbeitet ham, was ham die dann gemacht? Ein Buch gesch/ holt und () machen (56) Wie ham die geheießen, weißt du das noch, die da gearbeitet haben, die Erzieherinnen? Nee (60) Die war ein bisschen nett (66) Was ham die Nettos gemacht? In Bäl-lebad gegangen (68). Und ham die auch ma geschimpft? Ja (76) Wann ham die denn geschimpft? Ich glaube nachmittags (78). Warum ham die denn geschimpft? Keie Ahnung (80). Aber du fandest die nett? Ja (82).
K22	Die Erwachsenen, kennst du die noch? NICKT (28). Wie ham die geheießen? Weiß ich nich (30) Warn die da nett, die Erzieherinnen? Ja (32). Was ham die Nettos gemacht? ... weiß ich nich (34). Ham die denn auch ma geschimpft? Hmhm (verneinend) (36). Nein? Warn die immer nett? NICKT (36).

Interpretative Zusammenfassung zu Kategorie 4:

In dieser Kategorie sind die Unterschiede zwischen den Kindern weniger aussagekräftig. Alle Kinder erinnern sich an ‚nette‘ Fachkräfte, zumindest an einige, wenn auch nicht immer namentlich. Neun Kinder fanden die Fachkräfte nur ‚nett‘, zwölf Kinder erinnerten sich, dass diese auch mal geschimpft haben, was keine ungewöhnliche Erfahrung im Kindergartenalltag sein sollte. Allerdings berichtet kein Kind von persönlichen Auseinandersetzungen mit den Fachkräften, sondern von allgemeinen Gründen für das Schimpfen, z. B. wenn jemand geschubst habe. Fast immer wurde berichtet, dass andere Kinder ausgeschimpft wurden, oder generell ‚wir‘. Eine Ausnahme bildet Ben (K6), der für den einen Kindergarten die Fachkräfte positiv erinnert, jedoch heftig negativ urteilend auf die Nachfrage nach den Fachkräften im

zweiten Kindergarten reagiert. Dies lässt – zusammen mit seiner Selbsteinschätzung („*ich böse bin*“, vgl. Kategorie 3) – auf intensivere persönliche Auseinandersetzungen mit den dortigen Fachkräften schließen. Luca (K9) weiß von einer nicht so netten Erzieherin zu berichten, wobei der Grad der persönlichen Betroffenheit weniger klar wird als bei Ben (K6). Auf die Frage, was an den Fachkräften nett war, antworten 5 Kinder mit ‚weiß ich nicht‘ und 12 Kinder mit dem Aufzählen von bestimmten, von ihnen geschätzten Spielen, Ausflügen oder Aktivitäten. Leonie (K20) antwortet auf die Frage nach dem Grund für deren Nettigkeit mit „*weil wir nett zu sie sind*“.

Zum Schluss sollen vier Antworten besondere Erwähnung finden, nämlich solche, wo die Kinder als Gründe für das positive Urteil über die Fachkräfte angaben, dass diese ihnen in schwierigen Situationen beigestanden haben.

Felix (K3): „*Die (anderen Kinder) ham dich geärgert? Und dann bin ich zu den Kindergarten-Lehrern gegangen. Kindergarten-Erziehern, so.*“

Tom (K17): „*Die warn nett? Ja. Außer mit anderen. Hmhm. Die mich immer um/die mich ärdert haben. Mit denen ham die geschimpft? Hm (bejahend).*“

Niko (K18): „*Ham die euch geholfen? Wir sollte nur sagen und dann sollten die auf der drinne da auf eine Bank sitzen.*“

Erik (K19): „*Ähm, immer uns aufgepass und wenn L. geschubst hat dann hat .. P. ähm ein Coolpack drauf gemacht.*“

6.1.3 Zusammenfassende Ergebnisse

Die gemeinsame Betrachtung der anamnestischen Erhebung von Eltern und Kindern zeigt, dass Eltern insgesamt die Zeit in den vorangegangenen Einrichtungen positiver betrachten. In dem Falle, dass Eltern Probleme ihres Kindes in einem Selbstkonzeptbereich formulieren, werden diese auch meistens von den Kindern im Interview thematisiert. Das weist darauf hin, dass die Probleme oder Schwierigkeiten schon ein gewisses Ausmaß erreicht haben müssen, bevor sie von den Kindern berichtet bzw. von den Eltern wahrgenommen werden. Selbst das ist keine Garantie, dass dies auch geschieht, wie bei PETILLON (1993 Kapitel 3.6.3) gezeigt wurde. Aufseiten der Kinder gibt es ein breites und differenziertes Spektrum, die eigene Situation und Wahrnehmung der diversen Selbstkonzeptbereiche zu beschreiben. Wie mit HARTER (1999) im theoretischen Teil (Kapitel 3.6.2) festgestellt, zeigt sich hierbei die

grundsätzliche Möglichkeit der Kinder zu einem autobiografischen Vergleich und einem Erinnern (früher im Kindergarten – heute). Rein quantitativ ist schon zu erkennen, dass die Kinder am meisten zu den Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten sowie zu den anderen Kindern zu sagen haben. Dies entspricht den im theoretischen Teil (Kapitel 3.6.2) vorgetragenen Ergebnissen zur Selbstkonzeptentwicklung bei DAMON und HART (1988), die für diese Altersgruppe als dominierendes Organisationsprinzip das ‚aktive Selbst‘ beschreiben (DAMON & HART 1988, 56; vgl. auch PIOR 1998, 32). Nach diesem Modell wird dieses Organisationsprinzip mit dem Eintritt in das Schulalter vom ‚sozialen Selbst‘ abgelöst. In den Interviews wird nach autobiografischen Erinnerungen genau zum Zeitpunkt des beginnenden Schulalters gefragt und es zeigt sich, dass bei den befragten Kindern beide Organisationsprinzipien – Aktives Selbst und Soziales Selbst – stark repräsentiert sind. In diesem Zusammenhang bestätigen die Ergebnisse der eigenen Erhebung auch die Forschungsergebnisse zum Ausmaß der negativen sozialen Erfahrungen im Sinne von Mobbing, wie bei BENECKEN und SPINDLER (2004), CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2004) und KNOX und CONTI-RAMSDEN (2003) festgestellt wurde (vgl. auch Kapitel 4.2.6). Die Bedeutung der peers zeigt sich auch daran, dass unter den Begründungen für eine positive Zeit im Kindergarten ‚die anderen Kinder‘ die häufigste war.

Ein weniger differenziertes Bild ergibt sich aufseiten der Kinder bei der Frage nach der Wahrnehmung der Fachkräfte in den vorangegangenen Einrichtungen. Diese ist fast durchweg undifferenziert ‚gut‘. Gemäß den Ausführungen zur Selbstkonzeptentwicklung und den besonderen Herausforderungen des Schuleintritts (vgl. HARTER 1999, 48; MUMMENDEY 2006, 99; PETILLON 1993, 27; SIEGLER et al. 2008, 606) wird für das Schulkind der soziale Vergleich zunehmend wichtiger, was auch heißt, dass die Fachkräfte ab diesem Zeitpunkt an Bedeutung gewinnen, speziell für das Fähigkeitsselbstkonzept. Erst ab da, wo die Fachkräfte positiv und auch negativ wertend in das Leben der Kinder treten, werden diese auch differenzierter wahrgenommen. Insofern bestätigt auch Ben (K6), die einzige Ausnahme, diese Annahme. Dieser hat als einziges Kind die Fachkräfte seines (zweiten) Kindergartens eindeutig negativ beurteilt, wobei er selbst in seiner Selbsteinschätzung als Außenseiter häufig in negative Auseinandersetzungen mit diesen verwickelt war. Offenbar muss es im sozialen Bereich (Verhalten, sich an Regeln halten usw.) schon über gelegentliche Konflikte, die jedes Kind haben dürfte, hinaus gehen, um die Fachkräfte negativ wahrzunehmen. Ansonsten gibt es, wie die Schilderungen der Kinder zeigen, ein

sehr breites Spektrum an Verhalten der Fachkräfte zwischen Schimpfen und Belohnen, das den Kindern insgesamt immer noch ein Gefühl des Angenommenseins vermittelt.

6.2 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse des ‚Ich bin Ich – Kinderversion‘ (IBI-K) und des ‚Ich bin Ich – Elternversion‘ (IBI-E) (KRAUSE o. J.)

Der ‚Ich bin Ich‘ lässt sich gemäß der Analyse von WIESMANN et al. (2008) in vier Komponenten gliedern: Selbstwertgefühl (SW), Körperlich-emotionales Befinden (KEB), Schulerleben (SE) und Soziale Integration (SI). Die Zuordnung der Items zu den einzelnen Komponenten, die Codierung sowie die Rohdaten sind im Anhang A10 ausführlich beschrieben. Der ‚Ich bin Ich‘ existiert in einer Kinder- und in einer Elternversion (vgl. Kapitel 5.4.1). Die Items sind – wie der Auflistung im Anhang A1 und A2 zu entnehmen ist - identisch. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- Wie entwickeln sich die korrespondierenden Selbstkonzeptbereiche über den Zeitraum der Untersuchung und welche Werte liegen in einem kritischen (d. h. besonders niedrigem) Bereich?
- Bestehen Korrelationen zwischen Selbstkonzeptbereichen des IBI-K und des IBI-E?
- Lassen sich bei der getrennten Betrachtung von Mädchen und Jungen Unterschiede feststellen?
- Wie verläuft die Entwicklung während der Sprachintensivmaßnahme (bei den Kindern, die länger als ein Jahr die Sprachintensivmaßnahme besuchten; n=12)?
- Wie verläuft die Entwicklung nach dem Übergang in die örtliche Grundschule (n=10)?

Die Ergebnisse werden daraufhin betrachtet, inwiefern sich die Erörterungen vom Theorieteil hier wiederfinden.

Ein erster Blick auf die fünf Zeitpunkte der Erhebung (in den Rohwerttabellen, vgl. Anhang A10) im Bereich Kinder - IBI-K - zeigt in allen vier Komponenten zum Teil sehr starke Schwankungen innerhalb eines Schuljahres. Die Selbsteinschätzungen zu den einzelnen Selbstkonzeptbereichen sind also keineswegs stabil, sondern im Wandel und unterliegen aktuellen Einflüssen. Dieses Ergebnis entspricht den Erörterungen in Kapitel 3.6 zur Entwicklung von Selbstkonzepten, speziell den Ergebnissen

von HARTER (1983, 1999) und DAMON und HART (1988) (vgl. Kapitel 3.6.2). Eine Veränderung dieser Varianz mit zunehmender Dauer der Maßnahme, d. h. steigendem Lebensalter des Kindes ist nicht feststellbar. Die Schwankungen bleiben in der frühen Grundschulzeit weiter vorhanden, wie auch WIESMANN et al (2008) feststellen: *„Die Ergebnisse des bisherigen Einsatzes des ICH BIN ICH über fünf Messzeitpunkte [...] deuten darauf hin, dass die Selbsteinschätzungen der Kinder im frühen Grundschulalter noch sehr situativ bedingt sind...“* (WIESMANN et al. 2008, 45).

Es ist daher sinnvoll, Selbsteinschätzungen zu mehreren Zeitpunkten zu erheben, um einen durchschnittlichen Einschätzungswert zu erhalten, der aktuell bedingte Schwankungen relativiert. Mithilfe eines solchen Durchschnittswertes sollen dann weitere Überlegungen angestellt werden. Naturgemäß gibt ein solcher Wert eben nur die durchschnittliche Selbsteinschätzung wieder, daher bleibt für die Praxis festzuhalten, dass ein und dasselbe Kind zu einem aktuell gegebenen Zeitpunkt 1 ein erheblich anderes Selbstwertgefühl haben kann, als zu einem Zeitpunkt 2 während des gleichen Schuljahres (z. B. sehr deutlich bei Ben (K6) oder Tom (K17)) oder beispielsweise ein erheblich anderes Schulerleben (z. B. Luca (K9) oder Florian (K21)). Noch dazu muss bei der hier vertretenen Auffassung von Selbstkonzepten als System (vgl. Kapitel 3.4.2 und 3.4.3) berücksichtigt werden, dass sich zu einem bestimmten Zeitpunkt auch in den jeweils anderen Selbstkonzeptbereichen ein anderer Wert ergibt, sodass sich jeweils eine andere Gesamtkonstellation vorfindet.

Insgesamt sollen also bei der hier bestehenden Ebene der Betrachtung die Durchschnittswerte verglichen werden, wenn die Ergebnisse weiter analysiert werden. Auf der individuellen Ebene des einzelnen Kindes, die im Kapitel 6.5 im Mittelpunkt steht, sollen dann auch die einzelnen Werte der Erhebungszeitpunkte betrachtet werden.

Es stellt sich zunächst die Frage, wie der Wert der Durchschnittswerte einzuordnen ist. Aussagekräftig sind die Scores weniger dahin gehend, ob ein Kind beispielsweise bei der Kategorie Selbstwert 8, 11, 15 oder noch mehr Punkte erreicht hat, sondern von Aussagewert ist alles, was im unteren Bereich liegt. Dabei wird WIESMANN et al (2008) gefolgt, die feststellen: *“Der ICH BIN ICH ist ein Screeningverfahren für das Grundschulalter, mit dem im Selbstwert beeinträchtigte Kinder diagnostiziert werden können, um in einem nächsten Schritt präventive Maßnahmen ergreifen zu können“* (WIESMANN et al 2008, 39, vgl. auch 45).

Um einen Maßstab zu bekommen, was ‚viel‘ und was ‚wenig‘ ist – auch die erste Validierung von WIESMANN et al. (2008) gibt hier keine Anhaltspunkte – wird aus allen Mittelwerten der Gesamtmittelwert gebildet, wobei der Wert der Katamnese nicht mit einbezogen wird, da dieser unter jeweils anderen Bedingungen entstanden ist. Daraus wird die Standardabweichung bestimmt.

Den theoretischen Überlegungen zufolge sollten Kinder im Schuleingangsalter nicht nur ein positives Selbstkonzept haben, also zu positiven Selbsteinschätzungen bezüglich der Selbstkonzeptbereiche gelangen, sondern tendenziell sogar zur Selbstüberschätzung neigen (vgl. HARTER 1999, KÖNIG 1998). Daher soll gemäß des Screeningansatzes alles unter einer Standardabweichung in den jeweiligen vier Komponenten als deutliches Zeichen für ein negatives Selbstkonzept in dieser Komponente gedeutet werden.

In Tabelle 18 sind die Mittelwerte dargestellt (ohne Katamnese), der jeweilige Gesamtmittelwert (MW) und der Wert für eine Standardabweichung (SD). Alle Werte unterhalb einer Standardabweichung sind dunkel markiert. Diese Werte sind ebenfalls für die Elternversion des ‚Ich bin Ich‘ – IBI-E – angegeben.

Tabelle 18: IBI-K und IBI-E: Mittelwerte der einzelnen Komponenten ohne Katamnese.

		IBI-K				IBI-E				
		Komp.1: SW	Komp.2: KEB	Komp.3: SE	Komp.4: SI		Komp.1: SW	Komp.2: KEB	Komp.3: SE	Komp.4: SI
K1	1	15,4	-0,2	3	2		8	-1	3,5	1,5
K2	1	13,6	1,8	3	1,5		4,5	-1,5	3,5	0,5
K2	2	16	1,6	4,8	0,4		10,5	-2	3,5	2
K3	1	7,2	-1,2	3,6	0,4		13	0	6	2
K4	1	13,2	2	4,6	0,8		5,5	-4	4,5	1
K4	2	19,75	0,75	4,875	0,75		-5	-4	4	0
K5	1	7,6	-1	5	0,9		11	0	6	1
K6	1	-3	-3,6	1,4	-1		17	1,5	3,5	1,5

Fortsetzung Tabelle 18

K6	2	1,2	-1	0,7	-0,7		14	1,5	4	1,75
K6	3	8,4	-1,4	4,2	0,4		13	0,5	4	0,5
K7	1	14,4	1,4	5,8	1,1		8	0,5	5,5	3
K7	2	19	1,4	6	0,5		10,5	-2,5	5,5	2,5
K8	1	11,4	1,5	1,8	0,2		4,5	1	4,5	1,25
K8	2	16,4	1	-1,8	1		11	-1	5	0,75
K9	1	18,2	-0,4	2,4	0,6		8	2	6	3
K9	2	18,4	0,6	4,6	1		9	2	6	2
K10	1	11	-3,4	4,3	0,4		2,5	-2,5	3	1,5
K10	2	15,4	-0,8	3,6	2		2	-4	4	1,5
K11	1	4,4	1,4	3,8	-0,6		4,5	-3,5	5	1,5
K11	2	2,2	0,6	2,4	0		7	-0,5	5	2
K12	1	10	-2,8	4,2	0,4		5	1,5	4	1
K12	2	6,4	-5,4	4,6	0,3		6	-0,5	3	1
K13	2	19,8	2	4,4	1,2		14,5	1,5	6	2
K13	3	19,4	-0,4	5,2	1,4		14	0	6	2
K14	2	16,2	1,8	4,1	0,5		11,5	2	6	2
K14	3	20,4	1,2	6	0,6		11	1	6	2
K15	2	17,6	0,4	3,4	1,2		6	2	4,5	2
K15	3	20,4	1,2	4,4	1,6		9	1,5	6	2
K16	3	20,6	0,6	4,6	1		10	-2	3	2
K17	3	4,6	-0,4	1,4	1,8		3	-10	5,5	0,5
K18	3	15	0,8	3,8	1,2		10,5	2	4,5	1,75

Fortsetzung Tabelle 18

K19	3	15	1,4	4,8	1,6		8	1	6	3
K20	3	16,8	0,6	3,4	-0,2		12	2	3	0,5
K21	3	1,2	-1,6	0,4	0		7,5	-3	3,75	-1,25
K22	3	12	-1	2,8	1		6	-4,5	3	1
MW		12,73	-0,02	3,59	0,72		8,36	-0,66	4,64	1,49
SD		6,46	1,76	1,69	0,73		4,36	2,65	1,12	0,88

Während die Kinder sich in ihrem Selbstwertgefühl deutlich höher einstufen als ihre Eltern dies vermuten und sich auch in ihrem körperlich-emotionalen Befinden positiver sehen als diese, haben die Kinder eine etwas weniger positive Einstellung zur Schule als ihre Eltern dies einschätzten. Die Eltern vermuten ihre Kinder mehr sozial integriert, als diese selbst es empfinden.

Um diese Zusammenhänge darzustellen, gibt Tabelle 19 die Korrelationskoeffizienten für die Komponenten des IBI-K mit den Komponenten des IBI-E an. Es ergeben sich keine signifikanten Korrelationen in den jeweils sich entsprechenden Selbstkonzeptkategorien. Dies wird u. a. in den Scoretabellen deutlich, wenn diejenigen Werte betrachtet werden, die unterhalb einer Standardabweichung liegen. Das bedeutet z. B., dass in der Komponente 1 – Selbstwertgefühl – vier Kinder sehr niedrige Werte erreichen - zwei davon in zwei Jahren hintereinander – während die Eltern dies nur bei Tom (K17) richtig errahnen. Umgekehrt meinen vier Eltern, dass ihre Kinder ein niedriges Selbstwertgefühl haben, während sich drei davon durchschnittlich bis darüber einschätzen. Diese fehlenden Entsprechungen setzen sich in den anderen drei Komponenten fort. Insgesamt zeigen acht Kinder in mindestens einem Selbstkonzeptbereich einen Wert unterhalb einer Standardabweichung: Ben (K6) zeigt in den ersten beiden Jahren der Befragung in sieben von acht Komponenten niedrige Werte, im dritten Jahr in keinem Bereich mehr. Drei Kinder (Jonas (K8), Julian (K11) und Moritz (K12)) zeigen niedrige Werte über zwei Jahre in jeweils einem Bereich (Julian (K11) zusätzlich im ersten Jahr noch in einer weiteren Komponente). Tom (K17) und Florian (K21) sind nur ein Jahr befragt worden und zeigen in zwei von vier Komponenten auffallende Werte, Niklas (K10) und Leonie (K20) in einer Komponente. Diese Ergebnisse stimmen überein mit der im theoretischen Teil beschriebene Studie von

PETILLON (1993), in der als Ergebnis ein geringes Wissen der Eltern um soziale Aspekte des Schullebens ihrer Kinder bestand (vgl. Kapitel 3.6.3).

Dagegen weisen drei Selbstkonzeptbereiche der kindlichen Einschätzungen eine auf dem 5% Niveau signifikante Korrelation auf (vgl. Tabelle 19). Demgemäß lässt sich der Studie PETILLONs (1993) hinzufügen, dass Eltern schon Theorien über das Handeln ihrer Kinder entwickeln und möglicherweise die Begründungen hierfür in anderen Ursachen sehen. Wie die Korrelationswerte zeigen, stellen die Eltern die Zusammenhänge so her, dass sie ‚Körperlich-emotionales Wohlbefinden‘ ihres Kindes mit seiner Einstellung zur Schule in Verbindung bringen und dass sie Aspekte des sozialen Selbst, hier in der Selbstkonzeptkomponente ‚Soziale Integration‘, mit dem Selbstwertgefühl ihres Kindes und seiner Einstellung zur Schule assoziieren.

Bemerkenswert ist auch, dass alle Fragen an die Eltern hinsichtlich des Selbstwertgefühls ihres Kindes eine negative Ladung hinsichtlich aller vier Komponenten der kindlichen Selbsteinschätzung aufweisen und sich in Richtung eines negativen Korrelationsverhältnisses bewegen, d. h. die Einschätzungen, welche die Eltern zum Selbstwertgefühls ihrer Kinder vornehmen, sind nahe 0 und stehen in keinem feststellbaren Zusammenhang zu den Einschätzungen der Kinder in einem der vier Komponenten bzw. sind im Falle des Zusammenhangs mit der Komponente 4 (Soziale Integration) tendenziell eher gegenteilig zur Einschätzung der Kinder.

Tabelle 19: IBI-K und IBI-E: Korrelationskoeffizienten der einzelnen Selbstkonzeptbereiche. IBI-K: n= 174²²) IBI-E: n= 68.

		IBI-E			
r=		Kom. 1 SW	Kom. 2 KEB	Kom.3 SE	Kom. 4 SI
IBI-K	Kom. 1 SW	-0,07	0,19	0,25	0,37*
	Kom. 2 KEB	-0,003	0,03	0,43*	0,28
	Kom.3 SE	-0,05	0,12	0,22	0,42*
	Kom. 4 SI	-0,27	-0,22	0,25	0,15
***p≤0,001; ** p≤0,01; *p≤0.05					

²² Zahl der Fälle in Tabelle 18 und 19 gibt die Anzahl der abgegeben Bögen an (vgl. Kapitel 5.6)

Tabelle 20: IBI-K und IBI-E: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den einzelnen Kategorien. IBI-K männlich: n=154; IBI-K weiblich: n= 20; IBI-E männlich (-e Kinder): n=61; IBI-E weiblich (-e Kinder): n=7.

		IBI-K	IBI-E
Kat.1 SW	M	12,22	7,77
	W	15,8	11,9
Kat.2 KEB	M	-0,05	-0,85
	W	0,2	0,5
Kat.3 SE	M	3,49	4,59
	W	4,2	4,9
Kat.4 SI	M	0,67	1,51
	W	1,06	1,4

Hinsichtlich einer Betrachtung der Mittelwerte nach Geschlechtern zeigt Tabelle 20, dass die Mädchen in allen Selbstkonzeptbereichen einen höheren Wert aufweisen. Mit einer Ausnahme in der Komponente 4 ‚Soziale Integration‘ findet sich diese Verteilung auch in der Elterneinschätzung wieder, wobei an dieser Stelle, wie bei den noch folgenden Aussagen zum Vergleich zwischen Mädchen und Jungen die geringe Anzahl von Mädchen (n=4) zu berücksichtigen ist.

Tabelle 21: IBI-K und IBI-E: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).

	IBI- K			IBI-E		
	Höher	niedriger	gleich	höher	niedriger	gleich
Komp.1 SW	9	3	0	7	5	0
Komp.2 KEB	4	7	1	1	9	2
Komp.3 SE	9	3	0	4	2	6
Komp.4 SI	8	4	0	2	5	5

Was die Entwicklungsverläufe insgesamt betrifft, so lassen sich mit Tabelle 21 die Kinder betrachten, die länger als ein Jahr die Sprachintensivmaßnahme besucht haben (12 Kinder; davon 11 Kinder zwei Jahre, ein Kind (K6) drei Jahre). In drei der vier Komponenten bzw. hier Selbstkonzeptbereichen erreichten zwei Drittel bis drei Viertel der Kinder im zweiten Jahr des Besuchs der Sprachintensivmaßnahme einen höheren Wert als im ersten Jahr (bei K6 wird der Wert des ersten mit dem des dritten Jahres verglichen). Lediglich im Bereich ‚Körperlich-emotionales Befinden‘ ist das Verhältnis nahezu umgekehrt. Dieses Ergebnis ist nicht erwartungskonform, denn wie mit HELMKE (1998) festgestellt, starten die Kinder mit sehr hohen Selbstkonzeptwerten und werden in Folge diese der Realität angleichen. In diesem Fall ist es besonders in der Komponente ‚Schulerleben‘ umgekehrt, d. h. drei Viertel der Kinder erlangen im Verlauf der Maßnahme sogar ein positiveres Schulerleben (und ebenso viele ein positiveres Selbstwertgefühl). Das kann dahin gehend interpretiert werden, dass die Kinder zum einen aufgrund negativer Vorerfahrungen mit institutioneller Betreuung in Kindergarten und Schule und zum anderen aufgrund der Unsicherheit mit dieser unbekanntem Form der Beschulung (nicht im Heimatort, keine bekannten Kinder aus der Nachbarschaft, Hinfahrt mit dem Bus) bereits mit geringeren Erwartungen die Einschulung beginnen und dann unter den guten strukturellen Bedingungen der Sprachintensivmaßnahme (kleine Klasse, gute personelle Ausstattung mit Fachpersonal) ihre Einstellung zunehmend zum Positiven entwickeln.

Die Eltern schätzen dies erkennbar negativer ein, d. h. sie denken, dass sich ihre Kinder in allen Bereichen unwohler fühlen, als diese es tatsächlich angeben.

Zur Komplettierung der Betrachtung des Entwicklungsverlaufes steht nun der Übergang von der Sprachintensivmaßnahme in die Grundschule zum Vergleich an (vgl. hierzu Tabelle 22). Hierzu wird der Mittelwert des vorangegangenen Schuljahres in der Sprachintensivmaßnahme (vgl. Tabelle 18) mit dem Wert der Befragung nach ca. einem halben Jahr in der jeweiligen Grundschule (vgl. Anhang A10) verglichen (n= 10 Kinder).

Tabelle 22: IBI-K und IBI-E: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen des IBI nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10).

	IBI- K			IBI-E		
	Höher	niedriger	gleich	höher	niedriger	gleich
Kom.1 SW	3	7	0	5	5	0
Kom.2 KEB	3	7	0	4	5	1
Kom.3 SE	4	4	2	0	10	0
Kom.4 SI	5	4	1	3	7	0

Greift man an dieser Stelle den Gedanken und den Ausdruck der ‚Übergangsgewinner‘ bzw. –verlierer auf (GRIEBEL & NIESEL 2004, 108; vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 3.6.3), so lässt sich feststellen, dass in den Selbstkonzeptbereichen ‚Selbstwertgefühl‘ und ‚Körperlich-emotionales Wohlbefinden‘ mehr Kinder eine Verschlechterung erleben als eine Verbesserung. Fast umgekehrt stellt sich dies hinsichtlich der sozialen Integration dar, was sich durch die deutlich erhöhte Anzahl potenzieller Spielpartner und Freunde nach dem Übergang erklären ließe, wobei bei diesen Angaben stets die geringe Fallzahl berücksichtigt werden muss. Insgesamt sind in allen Komponenten des Selbstkonzeptes deutliche Verschlechterungen eingetreten im Vergleich zum Verlauf während der Sprachintensivmaßnahme. Analog der Unterscheidung von MARSH und KOLLER (2004) in ‚self-enhancement‘ (Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Schulleistung) und ‚skill-development‘ (Schulleistung wirkt auf Selbstkonzept) und der Annahme von HELMKE (1992), dass in Zeiten des Übergangs das ‚self-enhancement‘ zum Tragen kommt, während in den Konsolidierungsphasen ‚skill-development‘ vorherrscht (vgl. Kapitel 3.6.3) lässt sich formulieren, dass es der Sprachintensivmaßnahme durch ihre spezielle Lernumgebung gelingt, das ‚skill-development‘ der Kinder zu entwickeln, was allerdings nur ungefähr die Hälfte bis ein Drittel über den Übergang zur Grundschule ‚hinwegretten‘ kann (ausgenommen ist die Komponente KEB, die auf recht niedrigem Ausgangsniveau verbleibt).

Obwohl alle Kinder in verschiedene Grundschulen eingeschult und die Eltern unabhängig voneinander befragt worden sind, schätzen alle Eltern ein, dass ihr Kind nach dem Übergang eine negativere Einstellung gegenüber der Schule habe als davor.

Während drei Komponenten dabei gar nicht so weit auseinanderliegen, sticht die Komponente ‚Schulerleben‘ deutlich heraus, wo alle zehn Eltern eine Verschlechterung ihrer Kinder sehen. Hier geben möglicherweise die Eltern nach dem Übergang der Kinder aus der ‚sicheren‘ und mit Lehrerstunden und Fördermöglichkeiten komfortabel ausgestatteten Sprachintensivmaßnahme in die Regelgrundschule eher ein Statement zum eigenen Schulerleben ab, als zu dem ihrer Kinder.

6.3 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse des „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen“ (FEESS 1-2) (RAUER & SCHUCK 2004)

Bei der Erhebung mit dem FEESS 1-2 werden in der Datenanalyse die gleichen Schwerpunkte gesetzt, wie beim IBI-K, was bedeutet, dass die mit dem FEESS 1-2 erhobenen Selbstkonzeptbereiche besonders in ihrem Verlauf untersucht werden. Mit den Ergebnissen des FEESS 1-2 wird das zweite Selbsteinschätzungsverfahren analysiert. Analog der Auswertung zum IBI (Kapitel 6.2) wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie entwickeln sich die Selbstkonzeptbereiche über den Zeitraum der Untersuchung?
- Welche Werte stellen sich innerhalb der Gruppe der 22 Kinder als besonders positiv und welche Werte als kritisch dar?
- Sind Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellbar?
- Wie verläuft die Entwicklung während der Sprachintensivmaßnahme (bei den Kindern, die länger als ein Jahr die Sprachintensivmaßnahme besuchten; n=12)?
- Wie verläuft die Entwicklung nach dem Übergang in die örtliche Grundschule (n=10)?

Der FEESS 1-2 ist, wie der Name sagt, ein Fragebogen für Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (vgl. Kapitel 5.4.2). Die Sprachintensivmaßnahme arbeitet konzeptionell nach dem Prinzip der erweiterten Eingangsphase, d. h. die ersten beiden Schuljahre können innerhalb dreier Schuljahre absolviert werden. ‚Können‘ heißt in dem Fall nicht ‚müssen‘. Nach drei Jahren befindet sich das eine Kind ebenso im zweiten Schuljahr, wie eines, das erst zwei Jahre die Sprachintensivmaßnahme besucht (zu weiteren konzeptionellen Aspekten der Sprachintensivmaßnahme vgl. Kapitel 1.0). Ein Kind kann nach einem Jahr zum Lernstoff der zweiten Klasse überge-

hen, während das andere diesen Level noch nicht erreicht hat. Nach der Zeit der Sprachintensivmaßnahme wird das Kind in die zuständige Grundschule in das erste, zweite oder dritte Schuljahr eingeschult. Ein Kind wird nach drei Jahren Sprachintensivmaßnahme in die dritte Klasse eingeschult, das andere in die zweite. Alle diese Möglichkeiten kommen vor und bedürfen einer Entscheidung hinsichtlich der Testung mit dem FEES 1-2:

Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten wurde folgendermaßen vorgegangen:

Es wurde für alle Kinder während der Sprachintensivmaßnahme der FEES 1-2 eingesetzt, da sich die Kinder nach drei Jahren Sprachintensivmaßnahme in der zweiten Grundschulklasse befinden (d. h. auch für diejenigen, die diese drei Jahre besuchten und sich im dritten Jahr in der zweiten Grundschulklasse befinden, was nur auf ein Kind, Ben (K6), zutrifft). Würde der Test als Klassentest an einer Regelgrundschule durchgeführt, wären im zweiten Schuljahr gemäß dem Konzept der erweiterten Eingangsphase, Kinder zu erwarten, für die dies bereits das dritte Jahr des Schulbesuchs ist. Da einige Kinder nach der Sprachintensivmaßnahme in die zweite Grundschulklasse, andere in die dritte Klasse eingeschult wurden, gibt das Kriterium der Vergleichbarkeit den Ausschlag, für alle den FEES 1-2 einzusetzen. Bei der Nacherhebung wurde von den beiden zur Verfügung stehenden Auswertungsnormen des FEES 1-2 – für die erste und für die zweite Grundschulklasse - die letztere zugrunde gelegt.

Im ersten Jahr des Besuchs der Sprachintensivmaßnahme wird die Auswertungsnorm der ersten Grundschulklasse zugrunde gelegt. Das trifft auch auf die Kinder zu (Luca (K9), Niklas (K10), Nils (K22)), die vor der Sprachintensivmaßnahme bereits eine Regelgrundschule besucht haben und nach dem ersten Schuljahr in die erste Klasse der Sprachintensivmaßnahme eingeschult wurden, da sie die erste Klasse wiederholen. Die Kinder, die einen zweiten und einen dritten Test absolvierten, wurden nach der Norm der zweiten Grundschulklasse bewertet. Ausnahme: Die vier Kinder (Alina (K1), Luis (K2), Felix (K3), Tim (K4)), die zu Beginn der dreijährigen Erhebung bereits in der Sprachintensivklasse waren, werden bei allen zwei bzw. drei Durchgängen mit der Altersnorm der zweiten Klasse ausgewertet, da ihnen bereits Schulerfahrungen in der Sprachintensivmaßnahme zugänglich waren.

Der FEESS 1-2 gliedert sich in drei Dimensionen, hier verstanden als Selbstkonzeptbereiche, mit unterschiedlichen Subskalen, die wiederum eine unterschiedliche Anzahl von Items beinhalten (Ausnahme: Dimension 1 besteht aus nur einer Subskala. Werte von Dimension und Subskala sind also identisch). Im Anhang befindet sich eine Übersicht über die Subskalen mit ihren Rohwerten (vgl. Anhang A11). In diesem Kapitel zeigt einleitend Tabelle 24 eine Zusammenfassung der drei Dimensionen, wobei die Rohwerte in Prozent umgerechnet sind. Die Prozentwerte dienen dann als Grundlage der grafischen Darstellungen (Abbildungen 24 bis 29) und der Berechnungen von Quartilen und Quartilsabstand für die jeweiligen Dimensionen (vgl. Tabelle 25). Die Dimensionen und Subskalen stellen sich im Überblick wie folgt dar:

- Dimension 1: Fähigkeitsselbstkonzept. Eine Subskala: Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK) mit 15 Items, d. h. einem Maximalrohwert von 15 Punkten als positivste mögliche Ausprägung.
- Dimension 2: Sozialklima. Zwei Subskalen: Klassenklima (KK) mit 11 Items; Soziale Integration (SI) mit 11 Items. Maximalrohwert: 22 Punkte.
- Dimension 3: Schul- und Lernklima. Vier Subskalen: Lernfreude (LF) mit 13 Items; Anstrengungsbereitschaft (AB) mit 13 Items; Schuleinstellung (SE) mit 14 Items; Gefühl des Angenommenseins (GA) mit 13 Items. Maximalrohwert: 53 Punkte.

Tabelle 23: FEESS 1-2 – Erreichte Rohwerte in Prozent in den drei Dimensionen. Z= Zeitpunkt; K= Katamnese.

Kind	Dimension 1: Fähigkeitsselbstkonzept				Dimension 2: Sozialklima				Dimension 3: Schul- und Lernklima			
	Z1	Z2	Z3	K	Z1	Z2	Z3	K	Z1	Z2	Z3	K
K1	53,33			93,33	90,9			90,9	67,92			81,13
K2	100	100		100	95,45	63,64		95,45	66,04	32,08		58,49
K3	100			73,33	59,1			45,45	84,91			94,33
K4	86,67	40		53,33	86,36	86,36		54,54	39,62	50,94		90,57
K5	53,33			73,33	45,45			72,73	28,3			88,68
K6	86,67	86,67	80		77,27	27,27	81,82		66,04	52,83	62,26	
K7	100	100		100	100	90,9		100	92,45	100		98,11
K8	86,67	86,67		100	90,9	90,9		90,9	60,38	45,28		35,85
K9	100	73,33		80	81,82	63,64		63,64	52,83	13,21		71,7
K10	86,67	53,33		73,33	63,64	40,91		45,45	37,74	22,64		52,83

Fortsetzung Tabelle 23

K11	53,33	40		93,33	54,55	50		90,9	33,96	28,3		79,25
K12	40	73,33			27,27	95,45			32,08	58,49		
K13		100	100			95,45	95,45			100	100	
K14		73,33	93,33			54,55	72,73			56,6	33,96	
K15		53,33	73,33			72,73	100			67,92	84,91	
K16			93,33				59,1				52,83	
K17			93,33				100				96,23	
K18			53,33				72,73				66,04	
K19			100				72,73				66,04	
K20			80				90,9				67,92	
K21			73,33				81,82				83,02	
K22			93,33				72,73				62,26	

Dimension 1: Fähigkeitsselbstkonzept

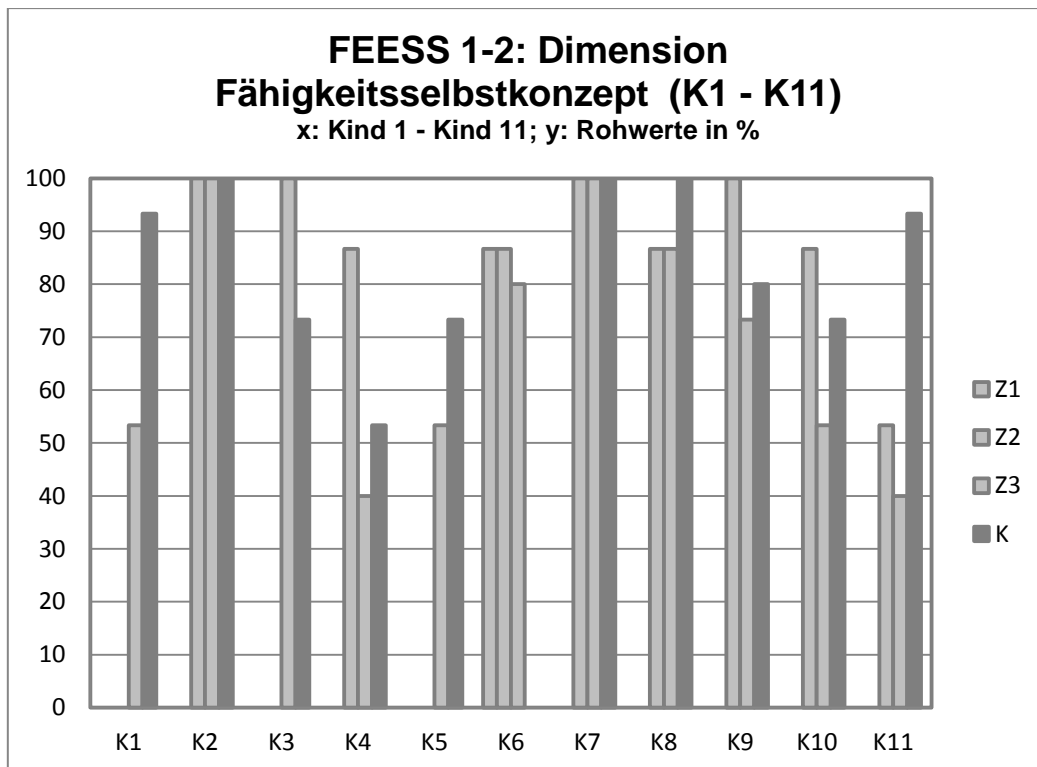


Abbildung 24: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 1, K1 - K11.

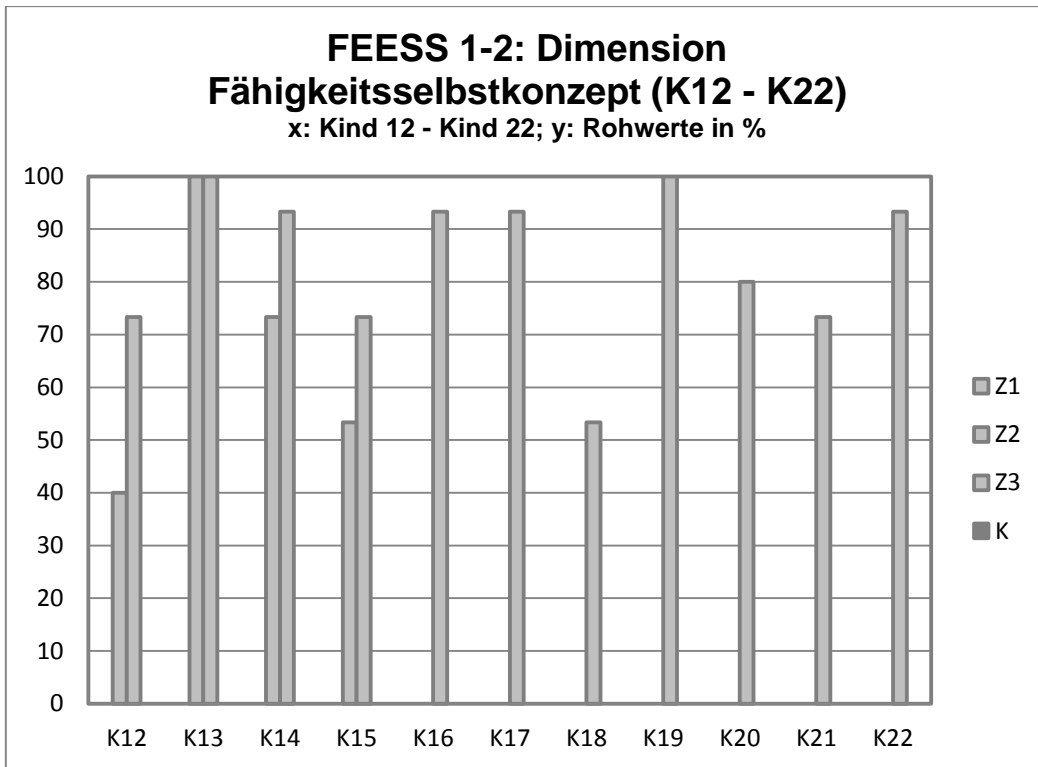


Abbildung 25: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 1, K12 - K22.

Dimension2: Sozialklima

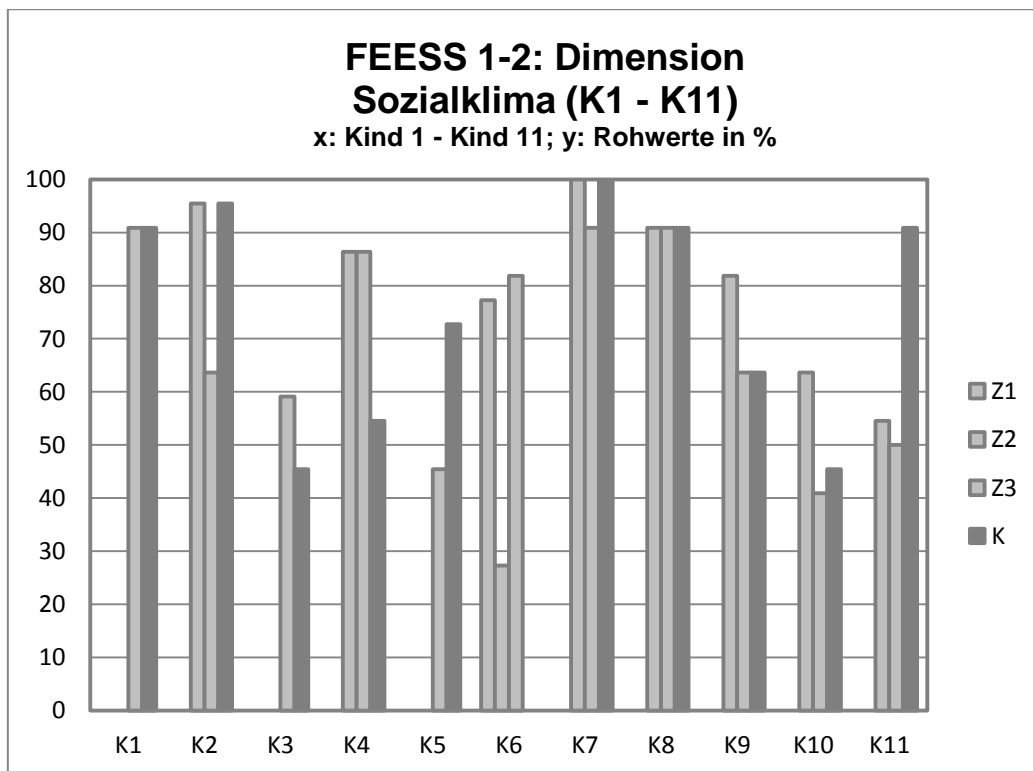


Abbildung 26: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 2, K1 - K11.

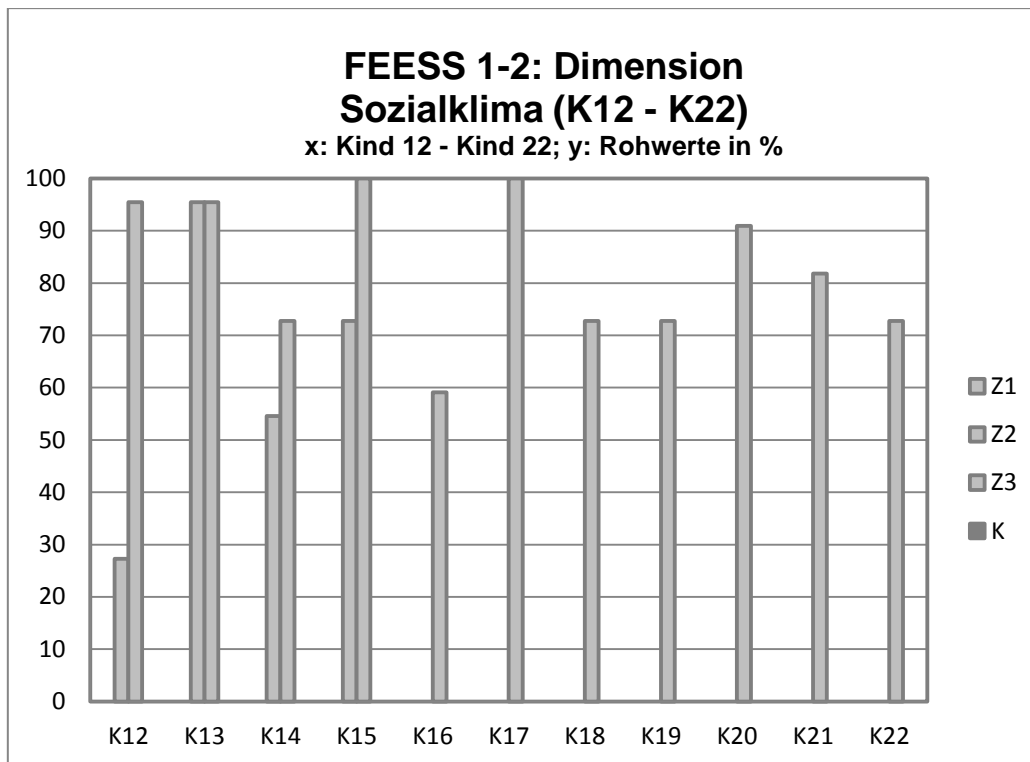


Abbildung 27: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 2, K12 - K22.

Dimension 3: Schul- und Lernklima

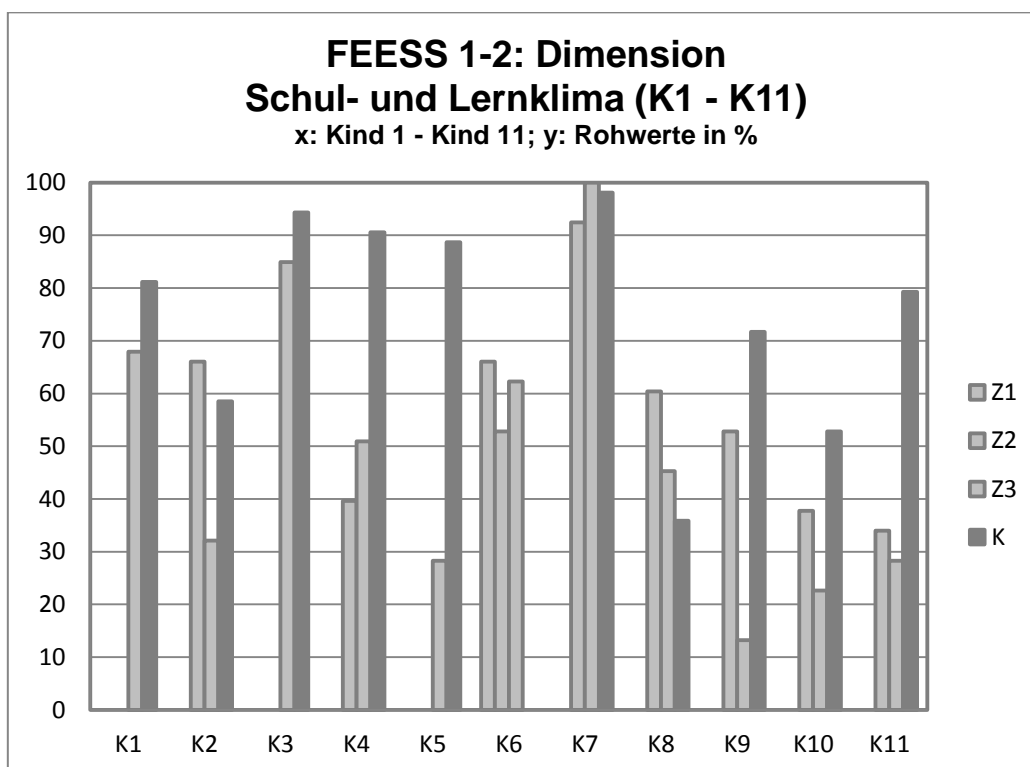


Abbildung 28: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 3, K1 - K11

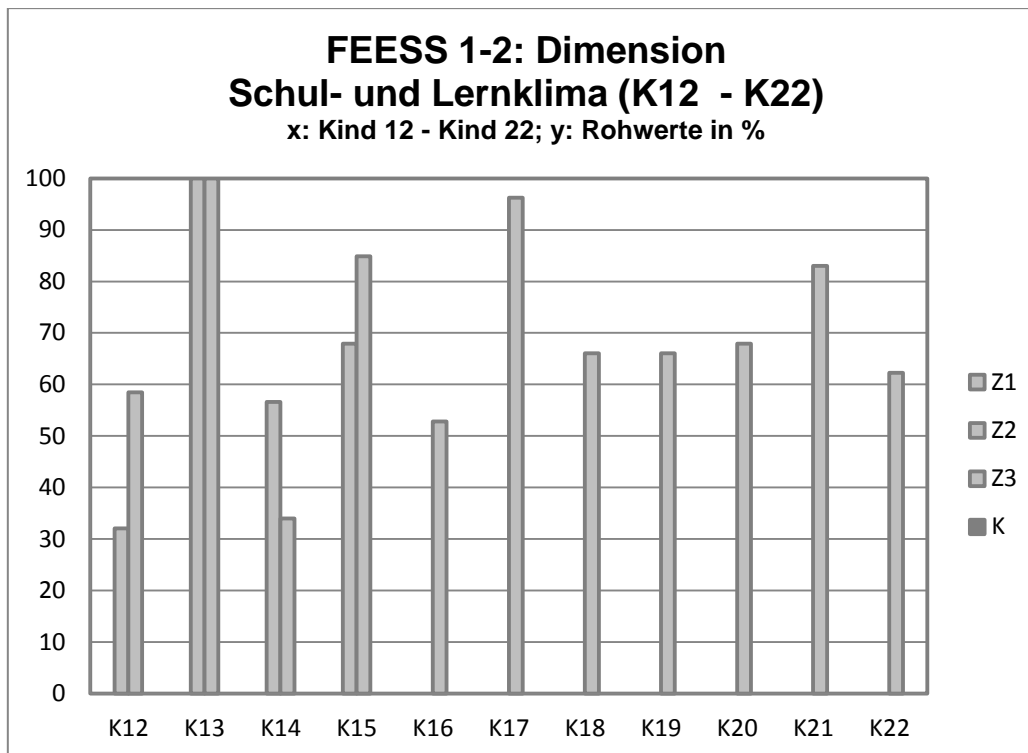


Abbildung 29: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 3, K12 – K22

Tabelle 23 und die Abbildungen 24, 25, 26, 27, 28 und 29 sind neben der Darstellung der Rohwerte in Prozent als solcher besonders unter dem Aspekt der Entwicklung der drei einzelnen Dimensionen des FEESS 1-2 interessant. Diese Entwicklungen kann man hinsichtlich der Zeit während der Sprachintensivmaßnahme betrachten, d. h. Kinder, die länger als ein Jahr die Maßnahme besuchten (n=12) und hinsichtlich eines Vergleiches der Zeit während der Sprachintensivmaßnahme mit einem Zeitpunkt nach dem Wechsel zur örtlichen Grundschule (n=10). Die im weiteren Verlauf dieses Abschnittes aufgeführten Tabellen 26 und 27 werten diese Fragen aus, die die Abbildungen 24 bis 29 grafisch darstellen. Auf den ersten Blick zu erkennen sind ebenfalls sehr hohe Ausprägungen (100%, diverse Kinder in allen Dimensionen) und recht niedrige (niedrigste: 13,21% bei Luca (K9) in Dimension ‚Schul- und Lernklima‘, vgl. Abbildung 28). Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie dem Wert der Ausprägungen mehr Aussagekraft verliehen werden kann.

Der FEESS 1-2 gibt die Möglichkeit, die Rohwerte in T-Werte und Prozentränge umzurechnen. Diese Möglichkeit wird hier nicht genutzt, da mit der Normstichprobe (4053 Kinder aus 198 Klassen aus Hamburg und Schleswig-Holstein, vgl. RAUER & SCHUCK 2004, 83) weder eine Vergleichbarkeit mit Kindern mit starken Sprachentwicklungsstörungen noch mit der Schulform einer Sprachintensivmaßnahme gegeben ist. Stattdessen werden die Rohwerte als Ausgangspunkt genommen bzw. deren

Umrechnung in Prozent des maximal erreichbaren Scores. Dieses Vorgehen – Vergleich der Rohwerte statt T-Werte und Prozentränge – wird von RAUER und SCHUCK (2004) in bestimmten Fällen für Verlaufsbetrachtungen empfohlen: *„Ist es aber von Interesse, die Entwicklung eines Kindes oder einer Klasse zwischen zwei Zeitpunkten zu untersuchen, kann es informativer sein, die Rohwerte der einzelnen Skalen zu betrachten, weil diese den Zuwachs, den Abfall oder den Gleichstand der erreichten Punkte direkt anzeigen“* (RAUER & SCHUCK 2004, 82).

Um einzuschätzen, welche Werte im Vergleich der Kinder untereinander als hoch und niedrig gelten können, soll hier in Tabelle 24 nicht wie beim IBI (vgl. Tabelle 18) die Standardabweichung sondern – wegen des Vorliegens der Werte in Prozentangaben, die beim Berechnen mit der Standardabweichung nicht adäquat beschrieben werden können - die Darstellung in Quartilen und der Quartilsabstand angeben, welche Werte der Kinder als niedrig (im ersten Quartil, dunkel hinterlegt) und welche als hoch (viertes Quartil, hell hinterlegt) einzuschätzen sind. Die Ausprägungen im mittleren Bereich des zweiten und dritten Quartils bleiben weiß (Werte der Katamnese sind hier nicht mit einbezogen). Um innerhalb dieser Quartile eine weitere Differenzierung zu erreichen, ist der Quartilsabstand angegeben. *„Der Quartilsabstand dient ebenfalls oft dazu, genauer zu definieren, was ‚Ausreißer‘ und ‚Extremwerte‘ sind“* (MÜLLER-BENEDICT 2007, 99). Dabei gelten mehr als 3 Quartilsabstände als Ausreißer (was hier nicht vorkam) und mehr als 1,5 Quartilsabstände als Extremwerte (vgl. MÜLLER-BENEDICT 2007, 99). Letzteres ist mit zwei Sternen (**) gekennzeichnet ist. Mit einem Stern (*) sind Abweichungen von mehr als einem Quartilsabstand markiert.

Die elf Ausprägungen mit mehr als einem Quartilsabstand verteilen sich recht gleichmäßig auf die drei Selbstkonzeptbereiche, drei Ausprägungen in der Dimension ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ und je vier in ‚Sozialklima‘ und ‚Schul- und Lernklima‘. Neun Ausprägungen finden sich bei Kindern, die länger als ein Jahr die Sprachintensivmaßnahme besuchten. Zweimal trat danach eine Verbesserung in diesem Bereich ein und sechsmal trat diese sehr negative Ausprägung im zweiten Jahr auf, es handelte sich also um eine Verschlechterung. Bei Ben (K6) zeigte sich die negative Ausprägung im mittleren von drei Jahren.

Tabelle 24: FEES 1-2: Werte nach Quartilen.

		Dimension 1:	Dimension 2:	Dimension 3:
		Fähigkeits- selbstkonzept	Sozialklima	Schul- und Lernklima
K1	1	53,33	90,9	67,92
K2	1	100	95,45	66,04
K2	2	100	63,64	32,08
K3	1	100	59,1	84,91
K4	1	86,67	86,36	39,62
K4	2	40*	86,36	50,94
K5	1	53,33	45,45*	28,3*
K6	1	86,67	77,27	66,04
K6	2	86,67	27,27**	52,83
K6	3	80	81,82	62,26
K7	1	100	100	92,45
K7	2	100	90,9	100*
K8	1	86,67	90,9	60,38
K8	2	86,67	90,9	45,28
K9	1	100	81,82	52,83
K9	2	73,33	63,64	13,21**
K10	1	86,67	63,64	37,74
K10	2	53,33	40,91*	22,64*
K11	1	53,33	54,55	33,96

Fortsetzung Tabelle 24

K11	2	40*	50	28,3*
K12	1	40*	27,27**	32,08
K12	2	73,33	95,45	58,49
K13	1	100	95,45	100*
K13	2	100	95,45	100*
K14	1	73,33	54,55	56,6
K14	2	93,33	72,73	33,96
K15	1	53,33	72,73	67,92
K15	2	73,33	100	84,91
K16	1	93,33	59,1	52,83
K17	1	93,33	100	96,23
K18	1	53,33	72,73	66,04
K19	1	100	72,73	66,04
K20	1	80	90,9	67,92
K21	1	73,33	81,82	83,02
K22	1	93,33	72,73	62,62
1. Quartil		53,33	59,1	37,74
2. Quartil		86,67	77,27	60,38
3. Quartil		100	90,9	67,92
Quartilsabstand QA		46,67	31,8	30,18
* = ≥ 1 QA				
** = $\geq 1,5$ QA				

Es fällt auf, dass nur wenige Kinder, unabhängig von der Dauer des Besuchs der Sprachintensivmaßnahme, ausschließlich Werte im mittleren Bereich aufweisen, also bei keiner Dimension weder im ersten noch im vierten Quartil liegen. Dies ist nur bei vier Kindern der Fall (Jonas (K8), der zwei Jahre die Maßnahme besuchte, sowie Jannik (K16), Leonie (K20) und Nils (K22), die all ein Jahr befragt wurden). Mit Einschränkungen lässt sich noch Ben (K6) nennen, der in immerhin drei Jahren nur einmal, dafür aber sehr ausgeprägt, einen negativen Wert zeigt.

Kinder mit einer in allen drei Dimensionen durchgängig negativen Einschätzung sind Mia (K5), bei der auch zwei der drei Werte über einen Quartilsabstand nach unten aufweisen und besonders Julian, der über zwei Jahre in allen drei Dimensionen im ersten Quartil liegt, wobei er sich im zweiten Jahr in allen drei Dimensionen verschlechtert, in zwei Dimensionen in einen sehr ausgeprägten Bereich hinein. Moritz (K12) demgegenüber, beginnt im ersten Jahr auf sehr niedrigem Niveau, um sich im zweiten Jahr in allen drei Dimensionen zu verbessern, beim Sozialklima sogar sehr deutlich in den oberen Bereich des vierten Quartils hinein. Niklas (K10) beginnt im ersten Jahr auf mittlerem Niveau und liegt im zweiten Jahr in allen drei Dimensionen im ersten Quartil, in zwei Dimensionen ausgeprägt.

Durchgängig in einem Schuljahr im vierten Quartil befindliche Ausprägungen finden sich bei Finn (K7) im ersten Jahr (der auch im zweiten Jahr sehr hohe Werte zeigt) und bei Charlotte (K13) in beiden Jahren des Besuchs der Sprachintensivmaßnahme. Zu nennen ist noch Tom (K17), der sich in zwei Dimensionen im vierten Quartil und in der dritten Dimension an der oberen Grenze des dritten Quartils einschätzt.

Ein Vergleich der Dimensionen nach Geschlechtern, wie in Tabelle 25 dargestellt, ergibt beim Fähigkeitsselbstkonzept ungefähr gleiche Werte mit leichtem Vorsprung für die Jungen, während sich für das Sozialklima sowie das Schul- und Lernklima deutlich höhere Werte für die Mädchen ergeben.

Tabelle 25: FEES 1-2: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den einzelnen Dimensionen.

	MW ges.	MW m	MW w
Dimension 1 Fähigkeitsselbstkonzept	78,86	79,11	77,33
Dimension 2 Sozialklima	74,41	72,88	83,63
Dimension 3 Schul- und Lernklima	59,03	56,73	72,83

Die Entwicklungstendenzen der Kinder, die länger als ein Jahr die Sprachintensivmaßnahme besucht haben (12 Kinder; davon 11 Kinder zwei Jahre, ein Kind (Ben, K6) drei Jahre), bzw. der Vergleich des ersten Jahres der Erhebung mit dem zweiten ergibt für die die ersten beiden Dimensionen eine leicht fallende und für die dritte Dimension eine deutlich fallende Tendenz (bei K6 wurde wie beim IBI der Wert des ersten mit dem des dritten Jahres verglichen). Das ließe sich mit der Entwicklung des Schulkindes vom ‚Optimisten zum Realisten‘ (HELMKE 1998) erklären. Andererseits widerspricht es der Tendenz, die bei den Ergebnissen des IBI-K dargestellt wurden, wo – wenn auch in anderen Selbstkonzetbereichen – in drei von vier Kategorien steigende Werte festgestellt wurden. Der IBI-K ist als Durchschnittswert aus fünf Erhebungen je Schuljahr unempfindlicher gegenüber aktuellen Stimmungslagen. Eine Erklärung könnte im Zeitpunkt der Erhebung zu suchen sein, der beim FEES 1-2 am Ende des Schuljahres lag, wo die Schülerinnen und Schüler womöglich erschöpfter sind, pessimistischer oder ‚genervter‘ nach einem langen zurückliegenden Schuljahr.

Tabelle 26: FEESS 1-2: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).

	höher	niedriger	gleich
Dimension 1 Fähigkeitsselbstkonzept	3	5	4
Dimension 2 Sozialklima	4	5	3
Dimension 3 Schul- und Lernklima	4	7	1

Neben sechs Kindern, wo sich Steigerung, Gleichstand und Minderung der Werte in den drei Dimension mischen, gibt es jeweils drei Kinder, die durchgängig in allen drei Dimensionen einen niedrigeren Wert zeigen (Luca (K9), Niklas (K10) und Julian (K11) und zwei mit einem durchgängig höheren Wert (Moritz (K12) und Simon (K15). Charlotte (K13) kann zu letzteren noch hinzugezählt werden, die in allen drei Bereichen auf einem kaum zu steigernden Ausgangsniveau gleich geblieben ist. Während in den Selbstkonzeptbereichen des IBI-K Simon (K15) eindeutig und Julian (K11) ganz deutlich die gleiche Tendenz zeigten, stehen die Entwicklungstendenzen des FEESS 1-2 von Luca (K9), Niklas (K10) und Moritz (K12) in deutlichem Widerspruch zu den Ergebnissen des IBI-K. Dies kann wie gesagt aktuellen Stimmungslagen, welche die Einschätzungen beeinflussen, geschuldet sein.

Andererseits – und das macht der Vergleich der Werte beim Übergang in die Grundschule deutlich – setzt sich dieses uneinheitliche Bild auch dann fort, wenn der IBI-K keinen Durchschnittswert darstellt. Bei der Katamneseerhebung wurden der FEESS 1-2 und der IBI-K am gleichen Tag und naturgemäß nur einmal eingesetzt. Dennoch ergibt ein Vergleich von IBI-K und FEESS 1-2 hinsichtlich der Katamnesewerte (IBI-K vgl. Tabelle 22; FEESS 1-2 vgl. Tabelle 27) das gleiche Bild wie oben: Während sich beim IBI-K die Kinder in zwei von vier Bereichen tendenziell verschlechtern, in einem gleich bleiben und nur in einem verbessern, zeigt der FEESS 1-2 bei der Messung der drei Dimensionen deutlich mehr ‚Übergangsgewinner‘ als ‚-verlierer‘.

Tabelle 27: FEESS 1-2: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10).

	höher	niedriger	gleich
Dimension 1 Fähigkeitsselbstkonzept	7	1	2
Dimension 2 Sozialklima	5	2	3
Dimension 3 Schul- und Lernklima	8	2	0

Damit ist es zwar immer noch denkbar, dass der Messzeitpunkt des FEESS 1-2 am Ende des Schuljahres besonders pessimistische Einschätzungen der Kinder hervorbringt, es kann auch ein Hinweis sein, dass die Testkonstruktionen sehr unterschiedliche Selbstkonzeptbereiche erfassen bzw. das, was sie unter dem jeweiligen Selbstkonzeptbereich verstehen, auf jeweils besondere Art definieren und den Kindern in Frageform vorlegen. Im Ergebnis stellt sich damit nach Auswertung des FEESS 1-2 die Beantwortung der Frage nach den Effekten einer Sprachintensivmaßnahme wieder anders dar, als noch nach der Auswertung des IBI, da sich die im IBI-K festgestellten Tendenzen geradezu umkehren, d. h. über die Dauer der Maßnahme ein Absinken der Werte bei der Mehrheit der Kinder in allen drei Selbstkonzeptbereichen beobachten lässt und dagegen eine Mehrheit der Kinder offenbar über die notwendigen Ressourcen verfügen, den Übergang und dessen Herausforderungen, die mit GRIEBEL und NIESEL (2004) und LIEBERS (2008) im theoretischen Teil (Kapitel 3.6.3) beschrieben wurden, erfolgreich zu gestalten. Nun könnte man, wenn man allein die Ergebnisse des FEESS 1-2 zur Verfügung hätte, behaupten, dass genau diese Kompetenzen im Verlauf der Sprachintensivmaßnahme erworben wurden, was sich angesichts der Ergebnisse des IBI auch umgekehrt sagen ließe. Somit scheint der Weg zu weiteren Erkenntnissen über eine individuelle Betrachtung der Kinder zu führen, was in Kapitel 6.5 und 6.6 erfolgen wird.

6.4 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse der ‚Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten‘ (LSL) (PETERMANN & PETERMANN 2006)

Mithilfe des LSL schätzen die Lehrerinnen in zwei Bereichen mit insgesamt zehn Subskalen die Kinder ein. Interessant bei dieser Auswertung sind besonders zwei Aspekte: Zum einen wechseln als einzigem hier verwendetem Testverfahren die Befragten, nämlich von den Lehrkräften der Sprachintensivmaßnahme zu den jeweiligen Lehrkräften der örtlichen Grundschule. Dort werden nach einem halben Jahr die gleichen Kinder mit dem gleichen Instrument von anderen Lehrerinnen beurteilt (die zehn Kinder der Katamnese wurden von zehn verschiedenen Grundschullehrerinnen beurteilt), woraus sich Vergleichsmöglichkeiten ergeben. Zum anderen gibt der LSL durch die Konstruktion die Möglichkeit, bestimmte Werte direkt einem risikobehafteten oder auffälligem Verhalten zuzuordnen. Hier ist es interessant zu untersuchen, in welchem Ausmaß dies bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen so von den Lehrerinnen gesehen wird – auch dies unter dem Aspekt der beiden verschiedenen Gruppen von einschätzenden Lehrerinnen. Im Einzelnen lassen sich folgende Fragen formulieren:

- Wie schätzen die (stets gleichen) Lehrerinnen den Entwicklungsverlauf während der Sprachintensivmaßnahme ein?
- Wie schätzen (die anderen) Lehrerinnen den Entwicklungsverlauf nach dem Übergang in die örtliche Grundschule ein?
- Lassen sich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen?
- In welchem Ausmaß werden die zehn Subskalen als ‚risikobehaftet‘ oder als ‚starke Verhaltensabweichung‘ eingeschätzt?
- Lassen sich dabei Unterschiede zwischen den einschätzenden Lehrkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen feststellen?

Schwierig ist es, die Fremdeinschätzungen des LSL mit dem Verlauf der Selbsteinschätzungen in Beziehung zu bringen. Erstens hat sich gezeigt, dass die beiden Verfahren FEES 1-2 und IBI-K eher uneinheitliche Ergebnisse hervorgebracht haben (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3) und zweitens werden mit den Bereichen und Subskalen des LSL auch nur begrenzt vergleichbare Selbstkonzeptbereiche erhoben. Hier muss im folgenden Kapitel 6.5 auf der individuellen Ebene nach weiteren Erkenntnissen gesucht werden.

Der LSL fragt nach Einschätzungen der Lehrerinnen zu zwei Bereichen, dem Sozialverhalten (mit sechs Subskalen à fünf Fragen) und dem Lernverhalten (mit vier Subskalen à fünf Fragen) (vgl. Kapitel 5.4.3). Die Einschätzungen können jeweils mit 0, 1, 2 oder 3 Punkten bewertet werden, sodass in jeder Subskala maximal 15 Punkte erreicht werden können. Der LSL wurde zweimal pro Schuljahr erhoben. Im Anhang A12 findet sich ein Überblick über die durchschnittlich in einem Schuljahr erreichten Rohwerte.

Analog zur Darstellung des FEES 1-2 in Kapitel 6.3 erfolgt hier zunächst in Tabelle 28 eine Umrechnung der Rohwerte (Sozialverhalten maximal 90, Lernverhalten maximal 60) in Prozent und im Anschluss zeigen die Abbildungen 30 bis 34 diese Darstellung als Diagramm.

Tabelle 28: LSL: Rohwerte in den beiden Bereichen Sozial- und Lernverhalten in %. Zeile 3: 1,2,3,K: Schuljahr der Erhebung; K= Katamnese.

	Bereich Sozialverhalten: Rohwerte in %				Bereich Lernverhalten: Rohwerte in %			
	1	2	3	K	1	2	3	K
K1	60,56			66,67	40,83			63,33
K2	34,33	43,33		63,33	59,17	63,33		88,33
K3	41,67			27,78	34,17			40
K4	54,44	48,33		60	52,5	35,83		68,33
K5	77,78			93,33	72,5			98,33
K6	49,44	61,67	56,11		33,33	72,5	89,17	
K7	65,56	83,33		84,44	36,67	80,83		81,67
K8	58,89	57,78		84,44	60,83	57,5		65
K9	76,67	82,22		88,89	63,33	52,5		13,33
K10	58,33	37,78		56,67	46,67	38,33		38,33
K11	48,33	75		65,56	24,17	25,83		33,33

Fortsetzung Tabelle 28

K12	41,67	62,22			48,33	45,83		
K13		87,78	85,56			86,67	86,67	
K14		86,11	84,44			61,67	89,17	
K15		77,78	80,56			46,67	69,17	
K16			46,67				47,5	
K17			61,11				38,33	
K18			45,56				82,5	
K19			73,33				61,67	
K20			46,67				55,83	
K21			21,11				6,67	
K22			58,89				17,5	

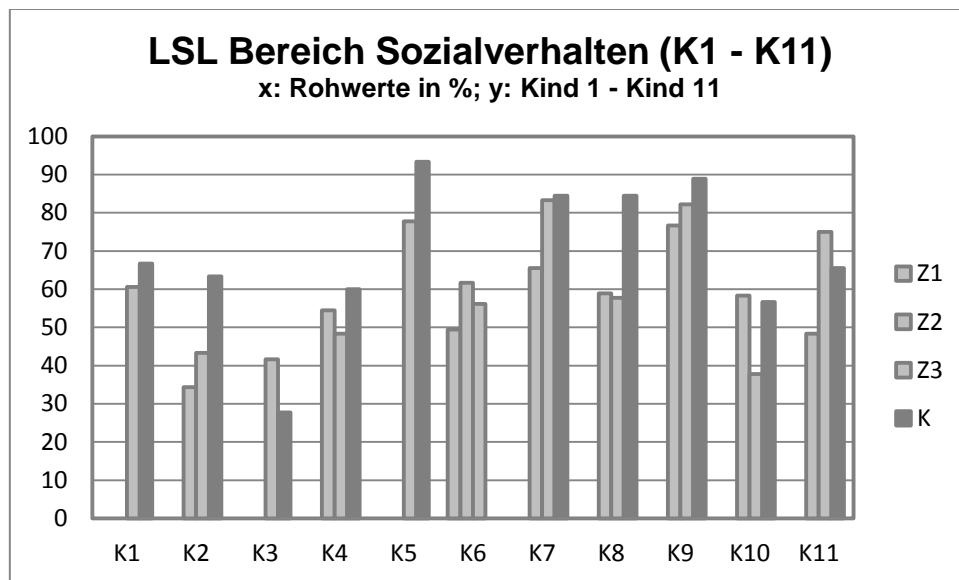


Abbildung 30: LSL: Entwicklung von Bereich 1, K1 - K 11.

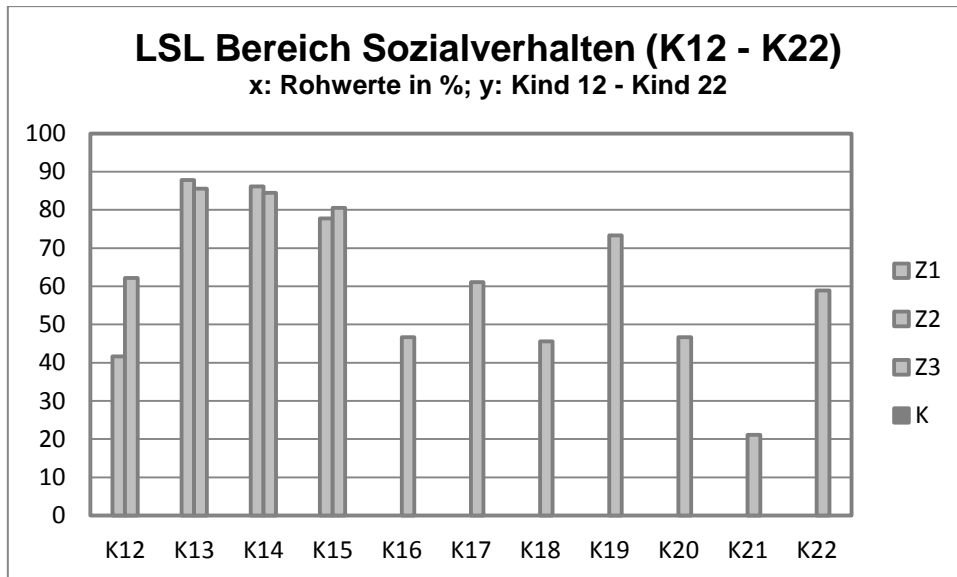


Abbildung 31: LSL: Entwicklung von Bereich 1, K12 - K 22.

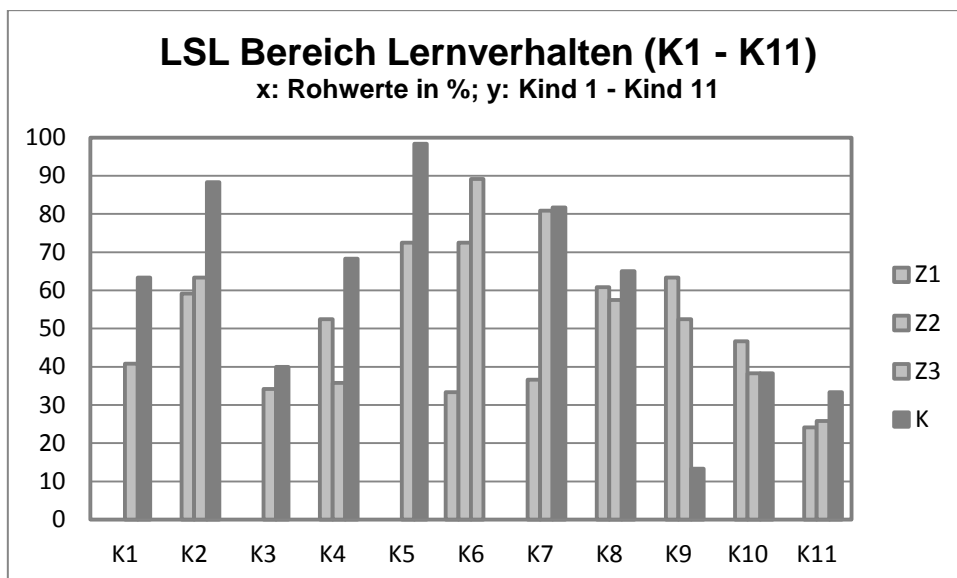


Abbildung 32: LSL: Entwicklung von Bereich 2, K1 - K 11

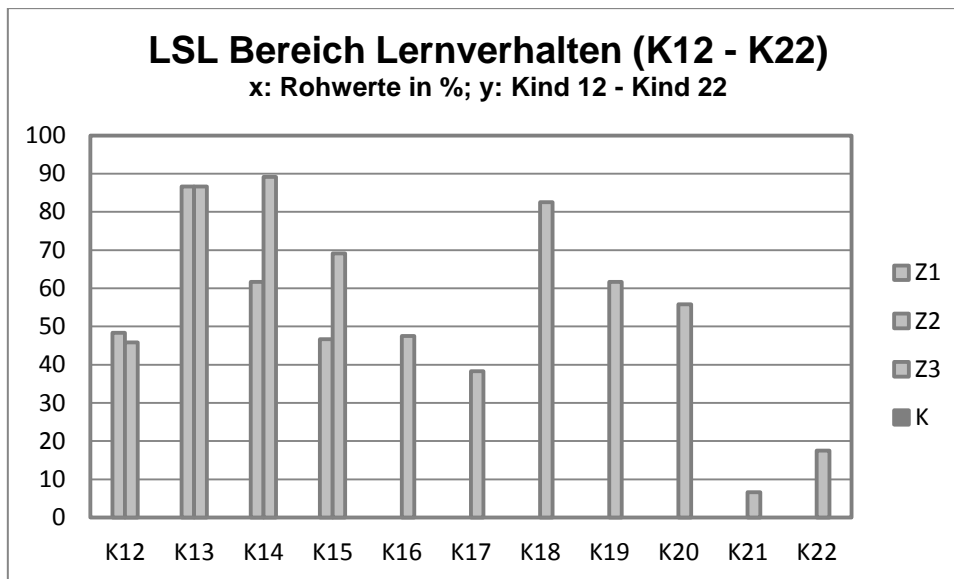


Abbildung 33: LSL: Entwicklung von Bereich 2, K12 - K 22

Ähnlich dem Vorgehen beim FEES 1-2 lassen sich in Tabelle 28 und in den Abbildungen 30 bis 33 die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder erkennen, wobei im weiteren Verlauf dieses Abschnittes die Tabellen 31 und 32 die Entwicklungsverläufe zusammenfassend auswerten (Entwicklung während der Sprachintensivmaßnahme und Entwicklung im Vergleich Sprachintensivmaßnahme – Übergang in die örtliche Grundschule). Zur Einschätzung der Ausprägungsgrade, also der Höhe der einzelnen Prozentwerte, wird im Folgenden Stellung genommen.

Anders als bei den vorhergehenden Auswertungen zum IBI und zum FEES (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3) können hier Auswertungsschemata des Manuals genutzt werden, da die Normierung mit Lehrkräften erfolgt ist, die denen der hier vorliegenden Untersuchung vergleichbar sind und auch Schüler verschiedenster Schulformen (u. a. sog. Sonderschulen) und auch mit Verhaltens- und Lernproblemen in der Normierung berücksichtigt wurden (vgl. PETERMANN & PETERMANN 2006, 24).

Tabelle 29 zeigt eine Übersicht über die verschiedenen Prozentränge, wobei ein Prozentrang angibt, „... wie viel Prozent der Schüler der Normierungsstichprobe genauso viele oder weniger Punkte in dem betreffenden Aussagenbereich erzielt haben [...] Zur Interpretation der Ergebnisse genügt es in der Regel, sich an dem Prozentrang (PR) zu orientieren. Da minimal 10% internalisierende und externalisierende Verhaltensstörungen bei Schülern auftreten (vgl. Petermann et al., 2002, Scheithauer & Petermann, 2002), wurde ein Prozentrang von 10 oder kleiner pro Aussagenbereich festgelegt, der als Hinweis auf eine starke Verhaltensabweichung gedeutet

werden kann. Ein Prozentrang zwischen 10 und 20 zeigt ein risikobehaftetes Verhalten an“ (PETERMANN & PETERMANN 2006, 22).

Tabelle 29: LSL: Übersicht über die Prozenträge. 0 bis10: starke Verhaltensabweichung; >10 bis20: risikobehaftetes Verhalten nach PETERMANN & PETERMANN (2006, 22).

		Bereich 1: Sozialverhalten						Bereich 2: Lernverhalten				
		Kooperation	Selbstwahrnehmung	Selbstkontrolle	Einfühlungsvermögen/ Hilfsbereitschaft	behauptung	Sozialkontakt	schaft/Ausdauer	Konzentration	Selbstständigkeit beim Lernen	Sorgfalt beim Lernen	
K1	1	37	13	27	36	21	4,5	11	16	2	3	
K1	K	100	47	33	8	25	2	70	22	28	12	
K2	1	21	18	18	14	10,5	6	50	41,5	11	49	
K2	2	28	11,5	23,5	15	7	6	39	22	36	86	
K2	K	100	9	57	58	7	41	84	66	49	100	
K3	1	4	45	18	37	17	3	8	17	7	18	
K3	K	1	27	1	3	24	0	4	19	1	100	
K4	1	39,5	29	43,5	52,5	23	31,5	35	27	14,5	41	
K4	2	6	29	18	69	17	31,5	8	17	10	16	
K4	K	65	41	27	19	27	9	51	41	43	43	
K5	1	43	55,5	34	49	45	33	44	43	43	38	

Fortsetzung Tabelle 29

K5	K	100	100	100	22	100	76	79	100	100	100
K6	1	61	18	21	41	19	31,5	8	17	12	8
K6	2	54,5	48	21	87	23	42,5	47	66	66	41
K6	3	40	30	4	76	25,5	21,5	78,5	59	100	72
K7	1	54,5	42	47	45	45	81	40	12,5	10	2,5
K7	2	91	68	71	100	57	81	65	77,5	69	52,5
K7	K	100	76	42	88	54	61	51	59	58	100
K8	1	54,5	34	54	62,5	34	18	43,5	45	12	56
K8	2	31	38	71	62,5	45	4,5	37,5	25	10	88,5
K8	K	76	84	57	100	69	11	27	58	24	72
K9	1	62	66,5	66	73	72,5	69	43,5	57	52,5	18
K9	2	49,5	41	64	88	63,5	82	18	29,5	20	51
K9	K	100	76	32	88	100	100	0	8	0	7
K10	1	48	42	47	45	37	22	30,5	25	40,5	4
K10	2	2	10	40	14	21	11	8	32,5	26,5	1
K10	K	65	27	64	15	27	0	4	19	11	43
K11	1	31	14	37	35,5	27	22	8	6	11	2,5

Fortsetzung Tabelle 29

K11	2	70	48	71	79	57	69	16	7,5	10	0
K11	K	61	42	40	73	61	37	16	8	10	5
K12	1	48	18	24	13	21	22	37,5	41,5	17	5
K12	2	13,5	38	47	87	34	42,5	35	41,5	50	0
K13	1	53,5	64	73,5	42,5	53	41	46	64	81	55
K13	2	53,5	41	49	100	81	88	100	55	100	27,5
K14	1	77	72	85,5	73	82	85	21	27	31	88,5
K14	2	82	72	85,5	60	79	89	79	66	79	100
K15	1	77	38	66	87	63,5	85	12	8	8,5	77
K15	2	79,5	56,5	71	79	63,5	94,5	72	38	22	62
K16	1	26	18	24	41	17	31,5	40	17	19,5	16
K17	1	63	48	54	35,5	31	37	37,5	23	17	0
K18	1	13,5	31,5	54	22,5	19	11	93,5	85	40,5	59
K19	1	79,5	66,5	66	62,5	61	48	35	48,5	26,5	49

Fortsetzung Tabelle 29

K20	1	43	0	9	6	6,5	14	29	6	9	50
K21	1	2	3	3,5	34	3	2,5	4,5	2	2	1
K22	1	4	48	66	41	45	37	8	3,5	2	13,5

Es muss bei der Auswertung des LSL berücksichtigt werden, dass zweimal zwei Auswertungskategorien zu beachten sind: Einmal ist nach Jungen und Mädchen zu unterscheiden, zum anderen gibt es Auswertungsskalen für Kinder von 6-8 Jahren und von 9-10 Jahren (und weitere Altersstufen, die hier nicht benötigt werden). Da es sich um jährlich zwei Erhebungen handelt, zeigt die Tabelle den Prozentrang, der sich aus dem Mittelwert von zwei Rohwerten ergibt.

Sofern bei der Bildung des Mittelwertes ein Wert nach der Normtabelle ‚6-8 Jahre‘ und einer nach der Normtabelle ‚9-10 Jahre‘ vorlagen, wurde zur Ermittlung des Prozentranges die niedrigere (also Normtabelle ‚6-8 Jahre‘) zugrunde gelegt. Bei Ergebnissen zwischen zwei Prozentrangangaben in der Normtabelle (d. h. bei sich ergebenden ungeraden Rohwerten) wurde der Mittelwert zwischen zwei Prozentrangangaben ermittelt. Zur Erleichterung der Einschätzung der erhobenen Werte sind Werte zwischen 0 und 10 Punkten dunkel und Werte größer als 10 bis 20 hell hinterlegt; unauffällige Werte stehen vor weißem Hintergrund (vgl. o. g. Zitat von PETERMANN & PETERMANN (2006, 22)).

Bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass sehr viele Felder markiert sind. Genau genommen sind 68 Felder dunkel hinterlegt, was gemäß der Testauswertung einer starken Verhaltensabweichung entspricht. Insgesamt sind 131 Felder hell oder dunkel markiert. Wären es 10%, wie bei PETERMANN und PETERMANN (2006) in der Normierung angegeben, hätten 45 erwartet werden können, bzw. 90 Felder, wenn man die Wertung ‚risikobehaftetes Verhalten‘ mit einschließt. Tabelle 30 zeigt dieses Verhältnis.

Tabelle 30: LSL: Auswertung der Prozenträge der zehn Subskalen für alle Kinder nach PETERMANN/PETERMANN (2006,22)(n=450).

unauffällig	319	70,89%
risikobehaftetes Verhalten	63	14,00%
starke Verhaltensabweichung	68	15,11%

Insgesamt sind damit statt 20% knapp 30% aller Subskalen mindestens in einem Risikobereich. In allen zehn Subskalen im unauffälligen Bereich blieben während der gesamten Zeit in der Sprachintensivmaßnahme Mia und Erik (K5 und K19, jeweils ein Jahr), sowie Charlotte und David (K13 und K14, jeweils beide Jahre). Während eines Jahres erreichten dies Simon (K15), Finn (K7) und Ben (K6). Zusätzlich wurden Mia (K5) und Finn (K7) während der Nacherhebung in ihrer jeweiligen Grundschule mit zehn unauffälligen Subskalen von den dortigen Grundschullehrerinnen eingeschätzt. Immer noch unauffällige Werte in neun Subskalen erreichte Luca (K9) in beiden Jahren während der Sprachintensivmaßnahme, sowie Tim (K4), Ben (K6) und Niklas (K10) in jeweils einem. Jonas (K8) wurde bei der Nacherhebung so eingeschätzt.

Am anderen Ende der Skala steht Florian (K21) mit neun Subskalen im Bereich einer starken Verhaltensabweichung und nur einer im unauffälligen Bereich. Auch Felix (K3) wird mit zwei Skalen im unauffälligen Bereich während der Sprachintensivmaßnahme und drei bei der Nacherhebung sehr negativ eingeschätzt. Nur drei Subskalen im unauffälligen Bereich weisen ebenfalls Tim (K4 im zweiten Jahr) und Leonie (K20) auf. Mit nur vier Skalen im unauffälligen Bereich und demzufolge sechs Subskalen mindestens im Risikobereich gehört Niklas (K10), der im ersten Jahr der Sprachintensivmaßnahme noch im oberen Bereich lag, im zweiten Jahr und während der Nacherhebung zu den unterdurchschnittlich bewerteten Kindern. Dies trifft auch für Alina (K1) während ihres einzigen Jahres in der Maßnahme und auf Luis (K2) und Ben (K6) während eines Jahres zu.

Tabelle 31: LSL: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den beiden Bereichen

	MW ges.	MW m	MW w
Bereich 1 Sozialverhalten	54,8	53,18	64,5
Bereich 2 Lernverhalten	32,3	30,83	41,1

Aus Tabelle 31 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte der Mädchen sich in beiden Bereichen des LSL deutlich besser zeigen als die der Jungen. Wie bei den anderen Aussagen zum Vergleich zwischen Mädchen und Jungen ist auch hier noch einmal auf die Anzahl von Mädchen (n=4) zu verweisen; bezüglich Tabelle 31 bedeutet dies, dass zwei Mädchen, nämlich Mia (K5) und Charlotte (K13) sehr überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen. Die anderen beiden Mädchen befinden sich im durchschnittlichen (Alina, K1) bzw. unterdurchschnittlichen Bereich (Leonie, K20).

Tabelle 32: LSL: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).

	höher	niedriger	gleich
Bereich 1 Sozialverhalten	8	4	0
Bereich 2 Lernverhalten	6	5	1

Eine Betrachtung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die länger als ein Jahr die Sprachintensivmaßnahme besuchten, zeigt keinen einheitlichen Trend (vgl. Tabelle 41). Alle sechs Kinder, die sich im Bereich Lernverhalten verbessert haben, haben sich auch im Bereich Sozialverhalten verbessert (Luis (K2), Ben (K6), Finn (K7), Julian (K11), David (K14) und Simon (K15)). In beiden Bereichen verschlechtert haben sich Tim (K4), Jonas (K8) und Niklas (K10).

Tabelle 33: LSL: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10).

	höher	niedriger	gleich
Bereich 1 Sozialverhalten	8	2	0
Bereich 2 Lernverhalten	8	1	1

Bei der Übersicht in Tabelle 33 zur Entwicklung nach dem Übergang in die örtliche Grundschule zeigt sich ein deutlicher Trend. Hier zeigte sich kein Kind im Vergleich zum Vorjahr während der Sprachintensivmaßnahme in beiden Bereichen verschlechtert. In jeweils einem Bereich verschlechterten sich Luca (K9 im Lernverhalten), sowie Felix und Julian (K3 und K11 jeweils im Sozialverhalten). In den Augen der Lehrerinnen haben sich alle Kinder zumindest in einem Bereich, die meisten in beiden, verbessert und gehören zu den ‚Übergangsgewinnern‘.

Eine Frage, die eingangs an die Erhebung mit dem LSL gestellt wurde, war, inwiefern sich die Bewertung durch die Lehrkräfte der Sprachintensivmaßnahme und die der Grundschullehrerinnen in den örtlichen Grundschulen unterscheidet. Zunächst kann mit den in Tabelle 30 ersichtlichen Daten gesagt werden, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufiger hinsichtlich ihres (Sozial- und Lern-) Verhaltens als risikobehaftet oder auffällig eingestuft werden als die Vergleichsgruppe der Normtabellen (in der alle Schularten, also auch Schüler mit Förderbedarf, schon enthalten sind). Der Verlauf hinsichtlich der Entwicklung während der Sprachintensivmaßnahme ergab kein einheitliches Bild (vgl. Tabelle 41), jedoch zeigte sich nach dem Übergang in die örtliche Grundschule eine deutliche Steigerung der Werte bei den meisten Kindern (vgl. Tabelle 32), was auch den grafischen Darstellungen der Abbildungen 30 bis 33 zu entnehmen ist. Diese Analyse soll hier etwas vertieft und differenziert werden, denn es soll angenommen werden, dass es hinsichtlich der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung von Bedeutung ist, wenn die Lehrkraft einen Verhaltensbereich oder mehrere Verhaltensbereiche des Schülers als risikobehaftet bzw. auffällig einstuft. Tatsächlich ergibt sich ein differenziertes Bild, wenn nur die risikobehafteten/auffälligen Subskalen betrachtet werden. Dann nämlich sind die Unterschiede

zwischen den Lehrkräften gar nicht so groß, wie die o. g. Ergebnisse erscheinen lassen. In Erweiterung von Tabelle 30 zeigt Tabelle 34, dass ungefähr gleich viele Subskalen im auffälligen/risikobehafteten Bereich gewertet wurden, wobei nur bei den Grundschullehrerinnen im Vergleich zu den Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme sich der Anteil der risikobehafteten Kategorien verringert und derjenige der auffälligen vergrößert.

Tabelle 34: LSL: Auswertung der Prozenträge aller zehn Subskalen aller Kinder (n=450) getrennt nach Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen.

Fachkräfte der Sprachintensivmaßnahme	unauffällig	246	70,3%
	risikobehaftetes Verhalten	55	15,7%
	starke Verhaltensabweichung	49	14,0%
Lehrerinnen in den örtlichen Grundschulen	unauffällig	73	73%
	risikobehaftetes Verhalten	8	8%
	starke Verhaltensabweichung	19	19%

Dass sich ungefähr gleiche Werte ergeben, obwohl bei den Grundschullehrerinnen zehn verschiedene Fachkräfte die Kinder bewerteten, macht im Sinne der Triangulation, speziell der Beobachter- oder Investigation-Triangulation (vgl. JAKOB 2001; Kapitel 5.2.1) das Ausmaß der Einschätzung der Lehrerinnen von auffälligem/risikobehaftetem Verhalten verlässlicher (auch wenn man bedenken muss, dass die Katamneseerhebung in einem anderen Umfeld erfolgte). Es sagt auch aus, dass die Kinder der Sprachintensivmaßnahme die Herausforderungen des Übergangs (vgl. GRIEBEL & NIESEL 2004, LIEBERS 2008; Kapitel 3.6.3) zumindest insoweit gemeistert haben, dass sie sich nicht dahin gehend verschlechtern haben, in bestimmten Verhaltensbereichen in einen risikobehafteten/auffälligen Bereich abzurutschen, sodass aus Sicht der Lehrkräfte die Sprachintensivmaßnahme die Kinder erfolgreich auf den Übergang vorbereitet hat.

Abschließend zeigt Tabelle 35, dass die Lehrkräfte prozentual mehr Verhaltensbereiche im Bereich des Lernverhaltens als im Bereich des Sozialverhaltens als auffällig oder wenigstens risikobehaftet empfinden. Dies entspricht den Ergebnissen der Studie PETILLONs (1993; Kapitel 3.6.3), der feststellte, dass die Lehrkräfte das Sozialleben der Schüler weniger deutlich wahrnehmen und wenn, dann in seinen Auswirkungen auf den Unterricht.

Tabelle 35: LSL: Auswertung der Prozenträge aller zehn Subskalen aller Kinder (n=450) getrennt nach Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen und nach Bereichen.

Gesamt	Sozialverhalten (n=270)	Unauffällig	210	
		risikobehaftet/auffällig	60	22,2%
	Lernverhalten (n=180)	Unauffällig	109	
		risikobehaftet/auffällig	71	39,4%
Fachkräfte der Sprachintensivmaßnahme	Sozialverhalten (n= 210)	Unauffällig	162	
		risikobehaftet/auffällig	48	22,9%
	Lernverhalten (n=140)	Unauffällig	84	
		risikobehaftet/auffällig	56	40%
Lehrerinnen in den örtlichen Grundschulen	Sozialverhalten (n= 60)	Unauffällig	48	
		risikobehaftet/auffällig	12	20,0%
	Lernverhalten (n=40)	Unauffällig	25	
		risikobehaftet/auffällig	15	37,5%

Grob gesagt ergeben sich die 30% an auffälligen/risikobehafteten Verhaltensbereichen als Durchschnitt aus 20% Sozialverhalten und 40% Lernverhalten. Auch in dieser differenzierten Übersicht ist wieder die bemerkenswerte Übereinstimmung der Bewertungen der stets gleichen Gruppe an Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme mit denen der zehn verschiedenen Grundschullehrerinnen festzustellen.

6.5 Zusammenfassende Übersichten

In diesem zusammenfassenden Abschnitt sind die Ergebnisse in einer überblicksartigen Form dargestellt, sodass sich neben den in den jeweiligen Abschnitten zu den Testverfahren (Anamnese, IBI-K, IBI-E, LSL und FEES 1-2) bereits angesprochenen Ergebnissen weitere Erkenntnisse über die Entwicklung von Selbstkonzepten ergeben. Nach der Darstellung einiger Überblickstabellen erfolgt eine zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse der Erhebungen.

Vergleiche mit Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen haben sich hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Schulformen als schwierig erwiesen. Um dennoch weitere Aufschlüsse zur Entwicklung von Selbstkonzepten zu erhalten, sollen die Ergebnisse der 22 Kinder untereinander verglichen werden. Hierzu wird im Folgenden mit der Bildung von Rangpositionen gearbeitet. Dies bietet erstens den Vorteil, dass die unterschiedlichen Werte in den einzelnen Erhebungsverfahren vergleichbar werden,

weil sie dadurch die gleiche Bezugsgröße (den Rangplatz) haben und zweitens können mit den Rangpositionen aus demselben Grund weitere Berechnungen, wie die Bildung von zusammengefassten Werten zu Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Tabelle 38 und 39) erfolgen. Insgesamt soll mit der Bildung von Rangpositionen die Vergleichbarkeit der individuellen Entwicklung von Selbstkonzepten innerhalb einer homogenen Gruppe erreicht werden. Es lassen sich folgende Fragen formulieren:

- Wie stellen sich alle untersuchten Selbstkonzeptbereiche der 22 Kinder insgesamt im Vergleich der Kinder untereinander dar?
- Wie stellt sich dies nach dem Übergang in die örtliche Grundschule dar?
- Welche Unterschiede ergeben sich, wenn in Selbst- und Fremdeinschätzung getrennt wird?
- Wie entwickeln sich die Kinder individuell gesehen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen:
 - während zwei Jahren in der Sprachintensivmaßnahme (n=12)?
 - nach dem Übergang in die örtliche Grundschule nach einem Jahr (n=10) und nach zwei Jahren (n=7) Sprachintensivmaßnahme?

Tabelle 36 zeigt für jedes Testverfahren und dessen Subkategorie, welchen Rangplatz jedes Kind in der Gruppe der 22 Kinder in jeder Subkategorie einnimmt. Hierfür wurde für jedes Kind für jede Subkategorie ein Durchschnittswert gebildet, gleich ob es ein, zwei oder drei Schuljahre in der SIM-Maßnahme begleitet wurde. Da die Erhebungen in den örtlichen Grundschulen unter anderen Bedingungen erfolgten, gehen die Ergebnisse nicht in diese Tabelle ein. Für die betreffenden zehn Kinder zeigt die eigens erstellte Tabelle 37 die entsprechenden Rangpositionen. Die Rangplätze bei gleichen Werten werden so gebildet, wie bei MÜLLER-BENEDICT (2007, 262) beschrieben. Markiert sind für jede Subkategorie die drei Ränge 1-3 (hell) und die drei niedrigsten Ränge, die Ränge 20-22 bzw. 8-10 (dunkel).

Tabelle 36: Rangpositionen (1 - 22) der 22 Kinder in den einzelnen Subskalen der verschiedenen Testverfahren während der Sprachintensivmaßnahme.

	Selbsteinschätzungen							Fremdeinschätzungen Eltern / Lehrer					
	IBI-K 1SW	IBI-K 2KEB	IBI-K 3SE	IBI-K 4SI	FEESS FSK	FE- ESS SK	FE- ESS SuL	IBI- E 1S W	IBI-E 2KEB	IBI-E 3SE	IBI-E 4SI	LSL -SV	LSL -LV
K01	9	14	17	1	20	5	7,5	11,5	14	17,5	11,5	10	17
K02	12	1	10,5	10	3	10	15	15	15	17,5	13,5	21	6
K03	18	18	13	17	3	18,5	4	3	11,5	3,5	6	20	19
K04	8	5	6	14	16,5	7,5	17	22	20	13	20	15	15
K05	17	16,5	3	11	20	22	22	6	11,5	3,5	16,5	5	4
K06	21	20	19	22	11	16	12	1	6	14	13,5	13	12
K07	7	3,5	1	12,5	3	2,5	2,5	9	11,5	7,5	2	6	8
K08	13	6	22	15	9,5	5	13,5	13	11,5	11	16,5	12	7
K09	4,5	13	14	12,5	9,5	12,5	19	10	2	3,5	3	3	9,5
K10	14	21	9	6,5	15	20,5	21	21	19	17,5	11,5	16	16
K11	20	7	16	21	22	20,5	20	18	16,5	10	9,5	8	20
K12	16	22	8	18	18	17	17	19	9	17,5	16,5	14	14
K13	2	9	4,5	5	3	2,5	1	2	8	3,5	6	1	1
K14	4,5	2	2	16	12	15	17	5	5	3,5	6	2	3
K15	3	9	10,5	4	16,5	7,5	6	15	4	9	6	4	9,5
K16	1	11,5	7	8,5	7	18,5	13,5	8	16,5	21	6	17,5	13
K17	19	15	20	2	7	1	2,5	20	22	7,5	20	9	18
K18	10,5	9	12	6,5	20	12,5	9,5	7	2	12	9,5	19	2
K19	10,5	3,5	4,5	3	3	12,5	9,5	11,5	7	3,5	1	7	5

Fortsetzung Tabelle 36

K20	6	11,5	15	20	13	5	7,5	4	2	21	20	17,5	11
K21	22	19	21	19	14	9	5	15	18	15	22	22	22
K22	15	16,5	18	8,5	7	12,5	11	17	21	21	16,5	11	21

Tabelle 37: Rangpositionen (1 - 10) der 10 Kinder in den einzelnen Subskalen der verschiedenen Testverfahren nach dem Übergang in die örtliche Grundschule.*

	Selbsteinschätzungen							Fremdeinschätzungen Eltern / Lehrer					
	IBI-K 1SW	IBI-K 2KEB	IBI-K 3SE	IBI-K 4SI	FE- ESS- FSK	FE- ESS- SK	FE- ESS SuL	IBI- E 1S W	IBI-E 2KEB	IBI-E 3SE	IBI-E 4SI	LSL -SV	LSL -LV
K01	3	2	9	5	4,5	4	5	6	4	4	8,5	5	6
K02	7	2	6	5	2	2	8	10	10	10	8,5	7	2
K03	9	8	4,5	5	8	9,5	2	4	5	8	4,5	10	7
K04	10	2	7,5	5	10	8	3	9	2	4	10	8	4
K05	5	8	4,5	5	8	6	4	5	9	4	3	1	1
K07	4	4	2	9,5	2	1	1	1	2	1,5	1,5	3,5	3
K08	2	10	10	9,5	2	4	10	7,5	6,5	6	6,5	3,5	5
K09	1	5,5	2	5	6	7	7	2	2	1,5	1,5	2	10
K10	6	8	7,5	5	8	9,5	9	3	8	8	4,5	9	8
K11	8	5,5	2	1	4,5	4	6	7,5	6,5	8	6,5	6	9

* Anm.: In Spalte 1 handelt es sich nicht um eine numerische Aufzählung, sondern um bestimmte Kinder mit ihren jeweiligen Kennziffern. Daher fehlt Ben (K6), da er während des Untersuchungszeitraumes nicht zur örtlichen Grundschule gewechselt ist.

Um diese Daten noch etwas zusammenzufassen, zeigen die folgenden Tabellen 37 und 38 den durchschnittlichen Rang jeweils für die Selbsteinschätzung (IBI-K und FEESS 1-2) und für die Fremdeinschätzung (IBI-E und LSL) während (Tabelle 38) und nach (Tabelle 39) der Sprachintensivmaßnahme.

Tabelle 38: Alle Testverfahren: Rangfolge nach Durchschnittsrängen bei der Selbst- und bei der Fremdeinschätzung der 22 Kinder während der Sprachintensivmaßnahme.

	Selbst-einschätzung	Fremd-einschätzung
K01	9	13
K02	5	16
K03	16	10
K04	10	20
K05	19	6
K06	21	9
K07	2	5
K08	13	11
K09	14	4
K10	17	19
K11	21	14,5
K12	20	17
K13	1	1
K14	8	2
K15	4	7
K16	7	14,5
K17	6	18
K18	12	8

Tabelle 39: Alle Testverfahren: Rangfolge nach Durchschnittsrängen bei der Selbst- und bei der Fremdeinschätzung der 10 Kinder nach dem Übergang in die örtliche Grundschule.

	Selbst-einschätzung	Fremd-einschätzung
K01	4	4
K02	3	10
K03	8	7
K04	7	6
K05	6	3
K07	1	1
K08	9	5
K09	5	2
K10	10	8
K11	2	9

Fortsetzung Tabelle 38

K19	3	5
K20	11	12
K21	18	22
K22	15	21

Fasst man für die Erfassung während der Sprachintensivmaßnahme beide Werte (Selbst- und Fremdeinschätzung) zusammen, so belegen Charlotte (K13), Finn (K7), Erik (K19), David (K14) und Simon (K15) die oberen Ränge und die Kinder Julian (K11), Nils (K22), Niklas (K10), Moritz (K12), sowie Florian (K21) die niedrigsten Ränge. Aufschlussreich sind auch die Kinder mit den höchsten Differenzen zwischen den beiden Skalen. Dabei handelt es sich um Tim und Luca (K4 und K9; jeweils 10 Ränge), Luis (K2; 11 Ränge), Ben und Tom (K6 und K17; jeweils 12 Ränge), sowie Mia (K5; 13 Ränge). Bei Mia (K5), Ben (K6) und Luca (K9) sehen die Einschätzungen durch Andere besser aus, als das Kind sich selbst sieht, in den drei anderen Fällen ist es umgekehrt.

Für die Erhebung nach dem Übergang in die örtliche Grundschule zeigt in der Zusammenfassung der Werte von Selbst- und Fremdeinschätzung und im Vergleich mit der Gesamtgruppe (n=10) Finn (K7) deutlich die besten Werte, gefolgt von Luca (K9).

Für Felix (K3) und Niklas (K10) stellt sich der Übergang in der Zusammenfassung beider Ränge am negativsten dar. Die deutlichsten Rangdifferenzen zeigen Luis (K2) und Julian (K11) mit jeweils 7 Rängen Unterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Beide Kinder zeigen recht positive Einstellungen (Luis, K2: 3. Rang und Julian, K11: 2. Rang), während sie in der Fremdeinschätzung die beiden unteren Ränge einnehmen (Luis, K2: 10. Rang und Julian, K11: 9. Rang).

Während im vorangegangenen Teil die Ergebnisse zu den Erhebungen mit Hilfe von Rangplätzen quantitativ dargestellt wurden (vgl. Tabellen 35, 36, 37 und 38), zeigen die folgenden drei Tabellen 39, 40 und 41 diese Verläufe individualisiert zusammengefasst. Tabelle 40 zeigt die Entwicklungstendenzen der 12 Kinder, die zwei Jahre in der Sprachintensivmaßnahme gefördert wurden. Tabelle 41 zeigt die Entwicklungstendenz für die 10 Kinder, für die nach dem Übergang in die örtliche Grundschule

katamnestische Daten erhoben wurden im Vergleich zu dem davor verbrachten Schuljahr in der Sprachintensivmaßnahme. 7 Kinder gehören zu beiden Gruppen und so lässt sich für diese ein Entwicklungsverlauf über drei Schuljahre – zwei Jahre Sprachintensivmaßnahme und die nach einem halben Jahr erfolgte katamnestische Erhebung in der örtlichen Grundschule – angeben, was in Tabelle 42 dargestellt ist.

Tabelle 40: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen von IBI-K, IBI-E, LSL und FEES 1-2 während der Sprachintensivmaßnahme im individualisierten Überblick (n=12). H = höherer / N= niedrigerer / G = gleicher Wert im Vergleich zum Durchschnittscore des vorhergehenden Schuljahres.

	Selbsteinschätzungen							Fremdeinschätzungen Eltern/ Lehrer						
	IBI-K 1SW	IBI-K 2KEB	IBI- K 3SE	IBI- K 4SI	FEES- FSK	FEES- SK	FEES- SuL	IBI-E 1SW	IBI-E 2KEB	IBI-E 3SE	IBI-E 4SI	LSL- SV	LSL- LV	
K2	H	N	H	N	G	N	N	H	N	G	H	H	H	
K4	H	N	H	N	N	G	H	N	G	N	N	N	N	
K6	H	H	H	H	N	H	N	N	N	H	N	H	H	
K7	H	G	H	N	G	N	H	H	N	G	N	H	H	
K8	H	N	N	H	G	G	N	H	N	H	N	N	N	
K9	H	H	H	H	N	N	N	H	G	G	N	H	N	
K10	H	H	N	H	N	N	N	N	N	H	G	N	N	
K11	N	N	N	H	N	N	N	H	H	G	H	H	H	
K12	N	N	H	N	H	H	H	H	N	N	G	H	N	
K13	N	N	H	H	G	G	G	N	N	G	G	H	G	
K14	H	N	H	H	H	H	N	N	N	G	G	N	H	
K15	H	H	H	H	H	H	H	H	N	H	G	H	H	

Am positivsten stellt sich der Entwicklungsverlauf in den Selbsteinschätzungen von Simon (K15) dar, was von Eltern und Lehrerinnen zum größten Teil geteilt wird. Sehr negativ ist die Fremdeinschätzung von Tim (K4) und fast ebenso von David (K14), was allerdings der Selbsteinschätzung von Tim (K4) nur zum Teil und noch weniger

der Selbsteinschätzung von David (K14) entspricht. Umgekehrt verhält es sich bei Julian (K11): Positiv ist hier die Fremdeinschätzung, der eine sehr negative Selbsteinschätzung gegenübersteht. Dieses Verhältnis kehrt sich bei Julian (K11) mit dem Übergang in die Grundschule um (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen von IBI-K, IBI-E, LSL und FEES 1-2 nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule im individualisierten Überblick (n=10). H= höherer / N= niedrigerer / G = gleicher Wert im Vergleich zum Durchschnittscore des vorhergehenden Schuljahres.

	Selbsteinschätzungen							Fremdeinschätzungen Eltern / Lehrer						
	IBI-K 1SW	IBI-K 2KEB	IBI- K 3SE	IBI- K 4SI	FEES- FSK	FEES- SK	FEES SuL	IBI-E 1SW	IBI-E 2KEB	IBI-E 3SE	IBI-E 4SI	LSL- SV	LSL- LV	
K1	N	H	N	N	H	G	H	H	H	N	N	H	H	
K2	N	H	N	H	G	H	H	N	N	N	N	H	H	
K3	N	N	H	H	N	N	H	N	N	N	N	N	H	
K4	N	H	N	H	H	N	H	H	H	N	N	H	H	
K5	H	N	G	H	H	H	H	N	N	N	H	H	H	
K7	N	N	G	N	G	H	N	H	H	N	H	H	H	
K8	N	N	H	N	H	G	N	N	N	N	N	H	H	
K9	H	N	H	G	H	G	H	H	G	N	H	H	N	
K10	N	N	N	N	H	H	H	H	H	N	N	H	G	
K11	H	N	H	H	H	H	H	N	N	N	N	N	H	

Tabelle 42: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen von IBI-K, IBI-E, LSL und FEES 1-2 während zwei Jahren Sprachintensivmaßnahme und anschließendem Übergang zur örtlichen Grundschule im individualisierten Überblick (n=7). H= höherer / N= niedrigerer / G = gleicher Wert im Vergleich zum Durchschnittscore des vorhergehenden Schuljahres. SIM 1-2 = Wechsel vom ersten in das zweite Jahr in der Sprachintensivmaßnahme / SIM-GS = Wechsel von der Sprachintensivmaßnahme zur örtlichen Grundschule.

		Selbsteinschätzungen							Fremdeinschätzungen Eltern / Lehrer					
		IBI-K 1S W	IBI-K 2KE B	IBI-K 3S E	IBI-K 4SI	FE-ESS- FSK	FE-ESS- SK	FE-ESS- SuL	IBI-E 1S W	IBI-E 2KE B	IBI-E 3SE	IBI-E 4SI	LSL -SV	LSL -LV
K	SIM 1-2	H	N	H	N	G	N	N	H	N	G	H	H	H
K	SIM-GS	N	H	N	H	G	H	H	N	N	N	N	H	H
K	SIM 1-2	H	N	H	N	N	G	H	N	G	N	N	N	N
K	SIM-GS	N	H	N	H	H	N	H	H	H	N	N	H	H
K	SIM 1-2	H	G	H	N	G	N	H	H	N	G	N	H	H
K	SIM-GS	N	N	G	N	G	H	N	H	H	N	H	H	H
K	SIM 1-2	H	N	N	H	G	G	N	H	N	H	N	N	N
K	SIM-GS	N	N	H	N	H	G	N	N	N	N	N	H	H

Fortsetzung Tabelle 42

K9	SIM 1-2	H	H	H	H	N	N	N	H	G	G	N	H	N
K9	SIM-GS	H	N	H	G	H	G	H	H	G	N	H	H	N
K10	SIM 1-2	H	H	N	H	N	N	N	N	N	H	G	N	N
K10	SIM-GS	N	N	N	N	H	H	H	H	H	N	N	H	G
K11	SIM 1-2	N	N	N	H	N	N	N	H	H	G	H	H	H
K11	SIM-GS	H	N	H	H	H	H	H	N	N	N	N	N	H

In Tabelle 42 ist zu erkennen, dass die Lehrerinnen Luis (K2) und Finn (K7) über drei Schuljahre in einer konsequenten Höherentwicklung sehen. Jonas (K8) ist insofern bemerkenswert, als dass sich in vier Bereichen eine kontinuierliche Negativentwicklung zeigt, je zweimal in der Selbst- und in der Fremdeinschätzung, darunter eine immer schlechter werdende körperlich-emotionale Befindlichkeit, die auch von den Eltern so gesehen wird. Luca (K9) zeigt in vier Subskalen eine kontinuierliche Höherentwicklung, wobei hier das von Luca (K9) eingeschätzte stetig wachsende Selbstwertgefühl auch der Wahrnehmung der Eltern entspricht.

Eine Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung unter Einbeziehung der in diesem Abschnitt dargestellten zusammenfassenden Übersichten erfolgt in Kapitel 6.7.

6.6 Kinderbilder und Perspektiven einzelner ausgewählter Kinder

In diesem Abschnitt wird der bisherigen Darstellungsweise eine inter- und intraindividuelle Perspektive hinzugefügt. Die Frage, der hier nachgegangen wird lautet daher:

Wie stellt sich die Selbstkonzeptentwicklung einzelner ausgewählter Kinder aufgrund der Ergebnisse aller Erhebungen im Zusammenhang dar?

An dieser Stelle werden auch die Zeichnungen, welche die Kinder in regelmäßigen Abständen anfertigten (2x pro Schuljahr), abgebildet werden. Die Instruktion lautete – in Anlehnung an den klassischen Mann-Zeichen-Test ZILERS „Male einen Men-

schen, so gut du kannst“ (BROSAT & TÖTEMEYER 2007, 9). Es wird davon ausgegangen, dass eine solche entstandene Zeichnung Aspekte des Selbstkonzeptes der Kinder enthält, nicht mehr - d. h. es erfolgt keine weitere ‚Auswertung‘ und es ist auch keine bildliche Darstellung des eigenen Selbstbildes ‚eins-zu-eins‘ - und auch nicht weniger. Es handelt sich um ein Bild des entsprechenden Kindes, dessen darin ausgedrückte Aspekte seines Selbstkonzeptes darin zu sehen, dem vertretenen konstruktivistischen Verständnis gemäß, hier dem Betrachter als eigenem Konstrukteur der Erfassung kindlicher Selbstkonzepte überlassen bleibt (vgl. auch den Exkurs ‚Kinderbilder‘ in Kapitel 2.2).

Damit alle an der Studie teilnehmenden Kinder berücksichtigt werden und andererseits der Rahmen nicht überstrapaziert wird, wurden von jedem Kind zwei Zeichnungen ausgesucht²³. Bei den Kindern, bei denen mehr als zwei Zeichnungen vorlagen, wurde eine Auswahl getroffen, denn es ließ sich nicht jedes Bild zur Abbildung verwenden, weil die Kinder beispielsweise den Stift zu schwach aufdrückten oder als Farbe hellgelb verwendeten. Die Zeichnungen werden der Reihe nach (K1 bis K22) abgebildet, wobei sechs ausgewählte Kinder etwas ausführlicher dargestellt werden und die anderen jeweils mit zwei bis drei Sätzen aus den Auswertungsergebnissen untertitelt werden, je eine Bemerkung, die das Kind selbst beschreibt und eine, die eine Fremdbeschreibung oder einen Vergleich mit den anderen Kindern darstellt.

Die Auswahl der Kinder, die näher dargestellt werden, richtet sich danach, dass vier Kinder darunter sind, deren Entwicklung nach dem Übergang in die örtliche Grundschule weiter verfolgt werden kann (Luis (K2), Mia (K5), Luca (K9), Julian (K11)). Bei den anderen beiden (Charlotte (K13), Simon (K15)) handelt es sich um Kinder, die länger als nur ein Jahr in der Sprachintensivmaßnahme beschult wurden (jeweils zwei Jahre). Darüber hinaus wurden zwei Mädchen ausgewählt, um die im Auswertungsteil immer wieder aufgegriffene Perspektive Junge - Mädchen auch hier abzubilden. Die Kinder, die hier näher betrachtet werden, sind:

- Luis (K2) ...ist nicht gerne in den Kindergarten gegangen, weil *„die immer delach haben .. über mich, wenn ich nicht so dut sprechen tonnte“* (vgl. Tabelle 16) und auch die Eltern haben bei der Anamneseerhebung die Zeit in der Kita am ungünstigsten eingeschätzt (vgl. Tabelle 12). Von den Lehrerinnen wird er während

²³ Bei den Kindern, die nur ein Schuljahr begleitet wurden, gab es nur zwei Zeichnungen.

drei Jahren der Erhebung (zwei Jahre Sprachintensivmaßnahme plus örtliche Grundschule) in einer fortwährenden Positiventwicklung gesehen (vgl. Tabellen 27 und 41).

- Mia (K5) ... zeigt sich während der Sprachintensivmaßnahme in der Selbsteinschätzung 13 Ränge niedriger als in der Fremdeinschätzung (Rang 19 bzw. 6), der größte Abstand aller Kinder (vgl. Tabelle 38). Sie wurde nach dem Übergang in die örtliche Grundschule von den Lehrerinnen von allen Kindern deutlich am positivsten bewertet (vgl. Tabellen 28 und 39).
- Luca (K9) ... zeigte während der Sprachintensivmaßnahme im IBI-K eine durchgängig positive Entwicklung und im FEES eine durchgängig negative (vgl. Tabellen 17, 22 und 39). Er war vor der Sprachintensivmaßnahme in einer Grundschule, eine Zeit, die die Eltern als negativ einschätzten (vgl. Tabelle 12).
- Julian (K11) ... wird über drei Schuljahre (zwei Jahre Sprachintensivmaßnahme, ein Jahr örtliche Grundschule) von den Lehrerinnen in jeweils sämtlichen Subskalen des Bereiches Lernverhalten als stark verhaltensabweichend bzw. risikobehaftet eingeschätzt (vgl. Tabelle 29). Er hat während der Sprachintensivmaßnahme die negativste Entwicklungstendenz in der Selbsteinschätzung (vgl. Tabelle 40). Nach dem Übergang in die örtliche Grundschule wendet sich seine Selbsteinschätzung deutlich ins Positive (vgl. Tabelle 41).
- Charlotte (K13) ... ist das Kind, dessen Eltern meinten, die anderen Kinder im Kindergarten haben sie ‚dumm und langweilig‘ gefunden (vgl. Tabelle 12). Von den Lehrerinnen ist es das in jeweils beiden Dimensionen des LSL am positivsten eingeschätzte Kind (vgl. Tabelle 28) und das Kind, das sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung den jeweils ersten Rang einnimmt (vgl. Tabelle 38).
- Simon (K15) ... hat die positivste Entwicklungstendenz aller Kinder während der Sprachintensivmaßnahme in der Selbsteinschätzung (vgl. Tabelle 40).



Abbildung 34: Alina (K1); 8;9 Jahre.



Abbildung 35: Alina (K1); 10;0 Jahre.

Alina antwortete auf die Frage, warum sie gerne in den Kindergarten gegangen ist mit „Wenn ich meine Freunde immer sehn darf“ (vgl. Tabelle 13) und hat beim IBI-K in der Komponente ‚Soziale Integration‘ von den 22 Kindern der Studie den höchsten Durchschnittswert für die Zeit während der Sprachintensivmaßnahme (vgl. Tabelle 18).

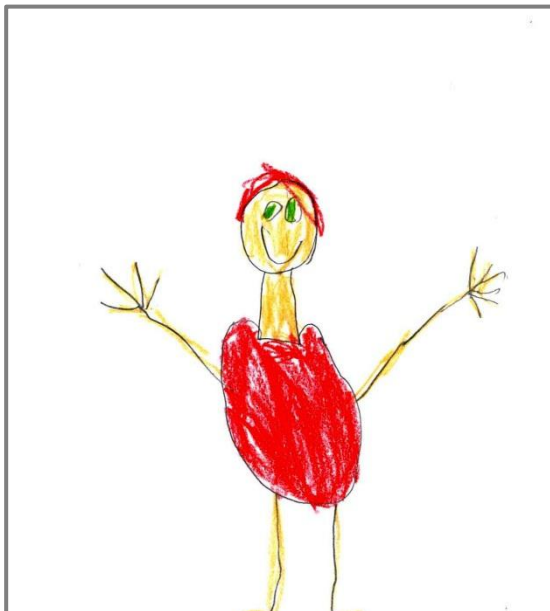


Abbildung 36: Luis (K2); 7;9 Jahre.

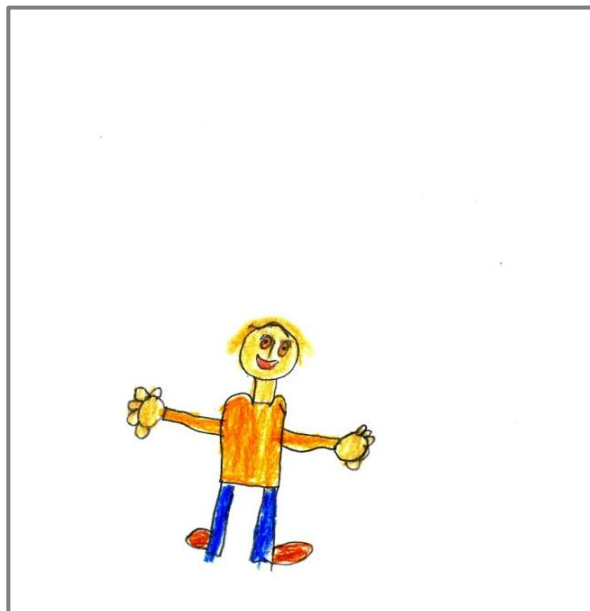


Abbildung 37: Luis (K2); 8;6 Jahre.

Luis war bei Beginn der Erhebung bereits ein Jahr in der Sprachintensivmaßnahme, in die er mit 6;8 Jahren aufgenommen wurde. Zuvor besuchte er zwei Jahre einen Kindergarten. Er wurde zwei weitere Jahre in der Sprachintensivmaßnahme geför-

dert und auch durch diese Untersuchung begleitet und dann in die dritte Klasse der örtlichen Grundschule umgeschult, wo ein halbes Jahr später, nunmehr im Alter von 10;3 Jahren, die Nacherhebung stattfand. Beim Interview war Luis 8;2 Jahre alt.

Die Eltern von Luis gaben mit dem Elternfragebogen zur Anamnese (vgl. Tabelle 12) eine sehr negative Einschätzung zu seiner Zeit im vorher besuchten Kindergarten ab, die immerhin zwei Jahre betrug. Sie vermuten für ihr Kind als einzige Eltern die negativste Antwortalternative ‚schlecht‘ auf die Frage, wie es ihm dort gefallen habe und schätzen seine Grundbefindlichkeit dort mit ‚wütend‘ ein. Eine Antwort, die diese ebenfalls als einzige gaben, ist die Vermutung, die Mitarbeiterinnen dort hätten ihr Kind ‚langweilig‘ gefunden. Im Grundsätzlichen herrscht Übereinstimmung mit Luis‘ eigener Bewertung der Kindergartenzeit, die deutlich ausfällt: „...*bist du gerne in den Kindergarten gegangen? Nö.*“ „...*und manchmal gerne? SCHÜTTELT DEN KOPF*“ (vgl. Tabelle 13) Luis nannte drei Spielmöglichkeiten in seinem Kindergarten. Das sind (mit zwei anderen Kindern) die wenigsten Nennungen aller Kinder (vgl. Tabelle 15). Angesprochen auf die Erfahrungen mit anderen Kindern kann er zwei Freunde benennen, es findet sich bei dieser Frage allerdings auch der offensichtliche Grund für seine negative Einstellung zur Kindergartenzeit, die in Erfahrungen des Mobbing auf Grund seiner Sprachentwicklungsstörung besteht: „... *dass die immer delach haben .. über mich, wenn ich nich so dut sprechen tonnte*“ (vgl. Tabelle 16).

Die Fachkräfte hat er insgesamt positiv im Gedächtnis, allerdings ohne einen Namen zu erinnern (vgl. Tabelle 17). Bei der Befragung mit dem FEES zeigt Luis während der Sprachintensivmaßnahme beim Fähigkeitsselbstkonzept zusammen mit vier weiteren Kindern den höchsten Wert aller Kinder (n=22) (vgl. Tabelle 23) und bei den anderen Kategorien mittlere Ränge (vgl. Tabelle 36). Nach dem Übergang bleibt Luis von seinen Fähigkeiten überzeugt (zweiter Rang, n=10), zudem nimmt er von allen das neue Sozialklima am zweitpositivsten wahr (vgl. Tabelle 37).

In den vier Komponenten des IBI-E, befinden sich die Eltern mit ihren Einschätzungen in drei Kategorien in einem niedrigen Bereich und nur in einer im mittleren (vgl. auch im Folgenden die Tabellen 17 und 35). Einzig in der Kategorie Selbstwertgefühl machen sie Fortschritte ihres Sohnes aus. Dies entspricht auch Luis‘ eigenem Empfinden. Ansonsten bestehen deutliche Unterschiede in der Komponente ‚Soziale Integration‘, hier meinen die Eltern eine Verbesserung zu erkennen, während Luis es eher anders herum sieht. Deutlich wird hier auch der Unterschied beim körperlich-

emotionalen Wohlbefinden. Hier sind Luis Einschätzungen im obersten Bereich aller Kinder, während seine Eltern seine Befindlichkeit im unteren Drittel im Vergleich zu den anderen Eltern sehen. Luis gehört zu den Kindern mit einem großen Unterschied in der Selbst- und in der Fremdeinschätzung, wobei er sich selbst positiver einschätzt (Rang 5) als Eltern und Lehrerinnen (Rang 16) (vgl. Tabelle 38). Nach dem Übergang in die örtliche Grundschule fallen die Einschätzungen der Eltern in drei von vier Komponenten auf die niedrigsten Werte aller zehn Eltern, deren Kinder die Sprachintensivmaßnahme verließen und in der vierten Komponente auf den vorletzten Rang (vgl. Tabelle 37). Bei Luis hingegen ist dies durchaus nicht so. Er stellt für sich eine verbesserte körperlich-emotionale Befindlichkeit fest und ein Mehr an sozialer Integration (vgl. Tabelle 41). Seine Einschätzung des Schulerlebens fällt zwar leicht ab, ist jedoch mit einem Wert von +4 (max +6) in keinem problematischen Bereich (vgl. Tabelle A6 im Anhang A10). Aufseiten der Lehrerinnen ergibt sich eine stetige Aufwärtsentwicklung über den Untersuchungszeitraum von zwei Jahren Sprachintensivmaßnahme und der anschließenden Katamnese. Allerdings muss hierzu gesehen werden, dass speziell der Bereich Sozialverhalten auf sehr niedrigem Niveau startete (5 von 6 Subkategorien im mindestens risikobehafteten Bereich) und auch im zweiten Jahr der Sprachintensivmaßnahme zu den niedrigsten gehörte (immer noch 4 Subkategorien im Risikobereich). Einzig die Grundschullehrerin der örtlichen Grundschule sieht ihn noch in zwei Risikobereichen (vgl. Tabelle 29). Im Bereich Lernverhalten ist ebenfalls eine stetige Positiventwicklung zu sehen. Während Luis im Sozialverhalten zu den am niedrigsten bewerteten Schülern zählt (Rang 21), gehört er beim Lernverhalten zu den positiv bewerteten Kindern (Rang 6) (vgl. Tabelle 36), von den 10 Kindern der Nacherhebung nimmt er hier sogar den zweiten Rang ein (vgl. Tabelle 37).

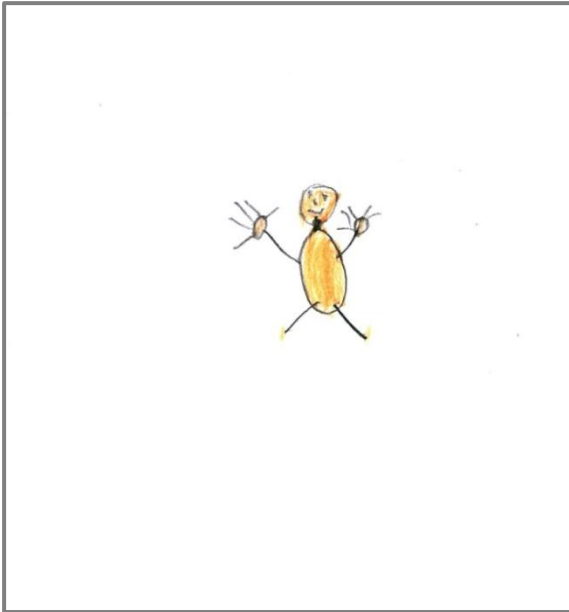


Abbildung 38: Felix (K3); 8;7 Jahre.

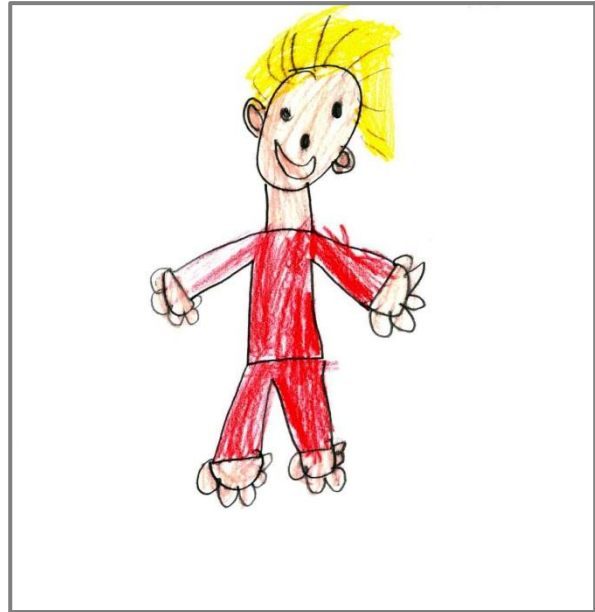


Abbildung 39: Felix (K3); 10;2 Jahre.

...hat während der Sprachintensivmaßnahme mit das höchste Fähigkeitsselbstkonzept (FEESS 1-2) (vgl. Tabelle 23) und ist das Kind, das nach dem Übergang in die örtliche Grundschule von allen Kindern in den meisten untersuchten Bereichen (8 von 12) eine Verschlechterung erlebt hat (vgl. Tabelle 41).



Abbildung 40: Tim (K4); 8;2 Jahre.



Abbildung 41: Tim (K4); 9;10 Jahre.

... hat beim Erstellen der Zeichnungen fantasievoll berichtet, was sich darauf abspielt und wurde nach dem Übergang in die örtliche Grundschule von den Lehrerinnen deutlich positiver eingeschätzt als zuvor (vgl. Tabellen 27, 28 und 41).



Abbildung 42: Mia (K5); 7;6 Jahre.



Abbildung 43: Mia (K5); 8;4 Jahre.

Mia wurde mit 6;8 Jahren in die Sprachintensivmaßnahme aufgenommen, nachdem sie zuvor fast drei Jahre einen Kindergarten besucht hat. In der Sprachintensivmaßnahme wurde sie ein Schuljahr lang gefördert und dann in die zweite Klasse der örtlichen Grundschule umgeschult, wo mit 8;04 Jahren die Nacherhebung stattfand. Beim Interview war Mia 7;02 Jahre alt.

Die Eltern von Mia haben im Fragebogen ein durchgängig positives Profil auf die fünf Fragen zur Anamnese abgegeben (vgl. Tabelle 12).

Auf die Frage an Mia selbst, wie es ihr im Kindergarten gefallen habe, antwortet sie zwar nur mit einem knappen bejahenden „Hm“ (vgl. Tabelle 13), sie ist jedoch das Kind, das mit Abstand die meisten Spielmöglichkeiten im Kindergarten aufzählen kann (15 Nennungen) (vgl. Tabelle 15), außerdem kann sie sich auch an die Namen ihrer Erzieherinnen erinnern, was immerhin über einem Drittel der Kinder nicht gelang (8 von 22) (vgl. Tabelle 17). Hinsichtlich der anderen Kinder gelangen Mia im Vergleich zu den anderen Kindern differenzierte Formulierungen. Von zwei Kindern sagt sie. *„...ham mich zuerst ausgelacht und wenn wir dann umgezogen sind, dann warn sie erst zum Schluss meine Freunde“* (vgl. Tabelle 16). Zur gleichen Frage kann sie auch Freunde und Freundinnen benennen. Sie hat also sowohl die Erfahrung gemacht, dass manche Kinder sie ausgelacht haben, als auch auf der anderen Seite, dass sie Freunde gefunden hat. Zudem lässt die Formulierung erkennen, dass sich in den sozialen Beziehungen zu den ‚nicht netten Kindern‘ ein Wandel ereignet

hat. Sie lässt damit erkennen, dass sie weiß, dass sich schlechte Beziehungen auch ändern können und nicht für immer gegeben sind, ohne eine Aussicht auf Verbesserung.

Im Rahmen des FEES erreichte Mia in allen drei Dimensionen (Fähigkeitsselbstkonzept, Sozialklima; Schul- und Lernklima) während der Sprachintensivmaßnahme einen Wert im ersten Quartil, wobei bei den Dimensionen ‚Sozialklima‘ und ‚Schul- und Lernklima‘ Abweichungen von über einem Quartilsabstand vorlagen (vgl. Tabelle 24). Dies änderte sich mit dem Wechsel zur örtlichen Grundschule, wo sie sich in allen drei Dimensionen verbesserte (vgl. Tabelle 41). Ausgehend von einem niedrigen Niveau befindet sie sich nun im Mittelfeld unter den nach dem Wechsel untersuchten zehn Kindern (vgl. Tabelle 37).

Ein ähnliches Bild ergibt sich beim IBI-K. Mia verschlechtert sich in der Komponente ‚Körperlich-emotionales Befinden‘, in den anderen Komponenten verbessert sie sich oder bleibt gleich (‚Schulerleben‘)(vgl. Tabelle 41), letztere auf hohem Niveau (vgl. Tabelle A6 im Anhang A10). Im Vergleich zu ihren Mitschülern befinden sich die Werte im mittleren Bereich (bis auf ‚Schulerleben‘, die im oberen Bereich liegt). In der zusammenhängenden Auswertung fällt auf, dass zwischen Selbsteinschätzung (Rang 19) und Fremdeinschätzung (Rang 6) die größte Rangdifferenz aller Kinder besteht (13 Ränge) (vgl. Tabelle 38). Dieser Durchschnittswert liegt nicht in erster Linie an den Einschätzungen der Eltern, deren Einschätzungen im IBI-E, wie gerade gezeigt, in drei Kategorien eher im Mittelfeld aller Eltern liegen und nur im Bereich Schulerleben im obersten Bereich (vgl. Tabelle 36). Die Einschätzungen der Eltern sinken zudem nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule auch in allen Bereichen sehr deutlich, außer im Bereich ‚soziale Integration‘, wo sie ihre Tochter etwas besser (einen Scorepunkt) integriert einschätzen als während der Sprachintensivmaßnahme (vgl. Tabellen A2, A4, A6 und A8 in Anhang A10).

In der Einschätzung der Lehrerinnen schneidet Mia sehr gut ab. Während der Sprachintensivmaßnahme gehört sie in den beiden Bereichen Sozial- und Lernverhalten zu den Besten (fünfter bzw. vierter Rang) (vgl. Tabelle 36). Noch deutlicher wird Mias positiver Eindruck bei den Lehrkräften nach dem Übergang in die örtliche Grundschule. Mia ist von den zehn Kindern der Katamnese das mit Abstand am positivsten bewertete Kind in beiden Bereichen des LSL (vgl. Tabelle 37). Auch nach dem Übergang bleibt Mia ein Kind, dessen Fremdeinschätzung deutlich besser ist als die eigene (vgl. Tabelle 39).



Abbildung 44: Ben (K6); 8;5 Jahre.

Abbildung 45: Ben (K6); 9;0 Jahre.

... hat sich selbst im Kindergarten als ‚den Bösen‘ bezeichnet (vgl. Tabelle 16). Er zeigte in den ersten beiden Jahren der Sprachintensivmaßnahme in 6 von 8 Komponenten des IBI-K Werte unterhalb einer Standardabweichung, im dritten Jahr in keinem mehr (vgl. Tabelle 18). In der Bewertung der Lehrerinnen hat er sich während drei Jahren Sprachintensivmaßnahme in beiden Bereichen des LSL verbessert (vgl. Tabellen 27, 28 und 39).

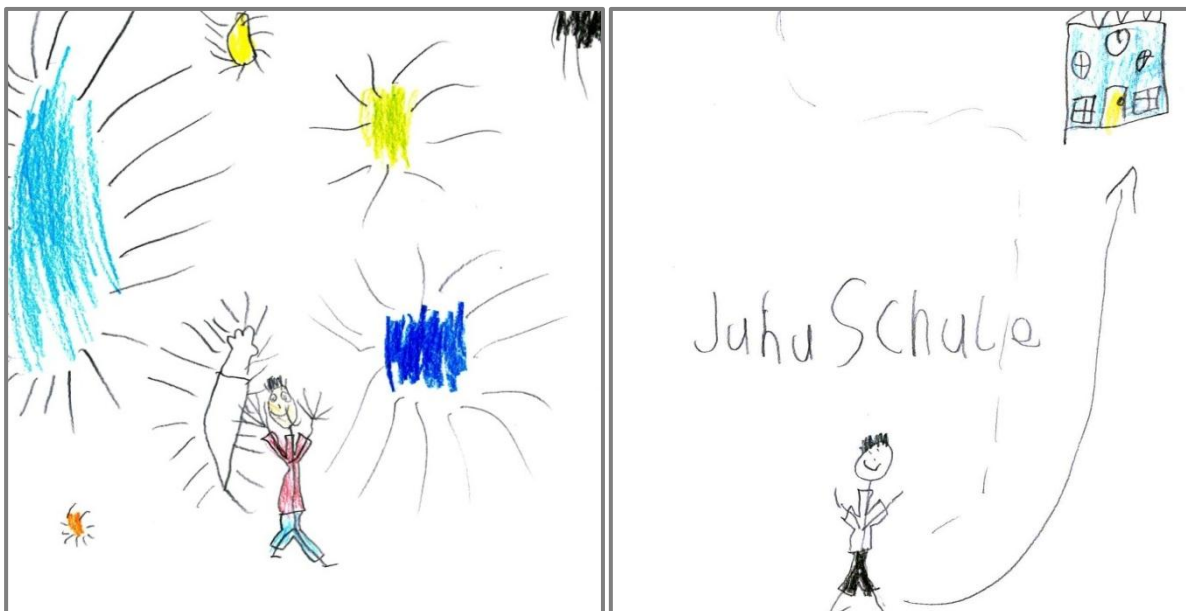


Abbildung 46: Finn (K7); 7;11 Jahre.

Abbildung 47: Finn (K7); 8;10 Jahre.

... gab das längste und ‚lebendigste‘ Interview. Nach dem Übergang in die Grundschule liegt er in der Selbst- und in der Fremdeinschätzung auf dem ersten Rang

(vgl. Tabelle 39). Auch in der Beurteilung der Lehrerinnen über den gesamten Verlauf der Studie zeigt sich eine Höherentwicklung in beiden Bereichen (vgl. Tabelle 42).



Abbildung 48: Jonas (K8); 7;11 Jahre.



Abbildung 49: Jonas (K8); 8;10 Jahre.

... ist das einzige der elf Kinder, die sich als Mobbingopfer bezeichnet haben, das nicht nur vom ‚Einstecken‘, sondern auch vom ‚Austeilen‘ berichtet (vgl. Tabelle 16). Für die Lehrkräfte machte er während der Sprachintensivmaßnahme in beiden Bereichen des LSL Rückschritte und wird nach dem Übergang in die Grundschule in beiden Bereichen positiver bewertet (vgl. Tabelle 42).



Abbildung 50: Luca (K9); 9;0 Jahre.

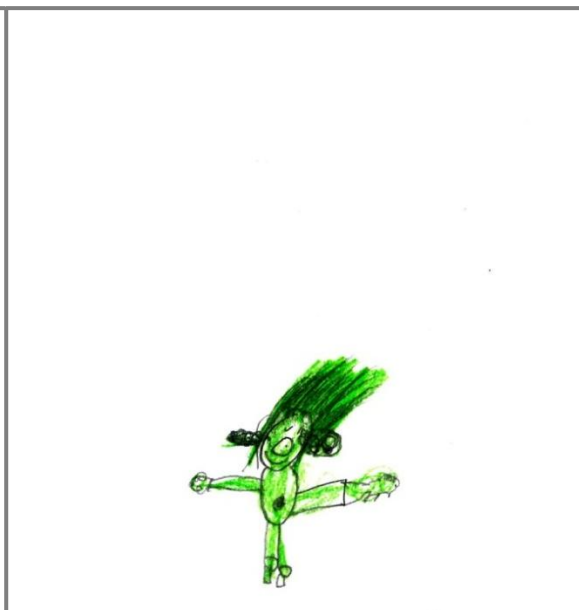


Abbildung 51: Luca (K9); 9;7 Jahre.

Luca gehört zu den drei Kindern, die vor der Sprachintensivmaßnahme ein Jahr lang eine örtliche Grundschule besucht haben, daher bezieht sich Lucas Anamnese auf zwei Institutionen (vgl. Tabelle 12). Luca wurde mit 7;9 Jahren in die Sprachintensivmaßnahme aufgenommen. Nachdem er sie zwei Jahre besucht hat, wurde er in die dritte Klasse der örtlichen Grundschule umgeschult, wo die Nacherhebung stattfand. Bei der Nacherhebung war Luca 10;3 Jahre und beim Interview 8;2 Jahre alt.

Was den Kindergarten betrifft, so geben Lucas Eltern eine durchweg positive Einschätzung (vgl. Tabelle 12) und auch Luca selbst gibt im Interview an, dass es ihm dort gefallen habe (vgl. Tabelle 13). Anders sieht es für die Grundschule aus. Die Eltern schätzen ein, dass es Luca dort nicht gefallen habe und dass er von der Grundstimmung ‚müde‘ und ‚durcheinander‘ gewesen sei. Die Eltern sehen auch selbst die Zeit dort negativ (vgl. Tabelle 12). Das stimmt mit Lucas Angaben im Interview überein. Bemerkenswert ist der Unterschied in der Einschätzung des Kontaktes zu den anderen Kindern. Hier geben die Eltern die einzige positive Rückmeldung der fünf gestellten Fragen. Luca berichtet im Interview von einigen Freunden sowohl im Kindergarten als auch in der vorangegangenen Schulklasse, allerdings berichtet er auch deutlich von negativen Erfahrungen und Erfahrungen körperlicher Gewalt. Auf einen weiteren Aspekt soll anhand zweier Beispiele von Luca eingegangen werden:

I: „Und dann warst du in der Schule, ne? Wie war das da? Luca: „Supergut.“ I: „Bist du da gerne in die Schule gegangen in W.?“ Luca: „Nich so. Auch nich hier. Ich Schule nich mag“ (vgl. Tabelle 13).

Luca antwortet auf die Frage zunächst mit einer positiven Antwort, die sogar als sehr positiv bezeichnet werden kann, die er später zurücknimmt. Dies zeigt sich im Interview noch an einem weiteren Beispiel, einer Frage nach den Fachkräften:

I: „Nur N.? War die nett?“ Luca: „Ja, toll.“ I: „Weißt du noch ob die nett warn?“ Luca: „Ok, N. nich so“ (vgl. Tabelle 17).

An diesem Beispiel zeigt sich: Die Antwort der Kinder – in diesem Fall Luca - kann eine solche sein, von der das Kind womöglich glaubt, sie sei sozial erwünscht oder sie kann dem Bemühen entspringen, ein möglichst günstiges Selbstbild abzugeben, sich also dem Interviewer so positiv wie möglich zu präsentieren. Wie im Theorieteil (vgl. Kapitel 3.3.3) bereits mit GOFFMANs ‚Wir alle spielen Theater‘ (GOFFMAN 1991) angesprochen, sind die Bemühungen um die Präsentation des Selbstkonzept-

tes bzw. der selbstbezogenen Einstellungen hinsichtlich des Selbstkonzeptes ebenso bedeutsam, wie die ‚Tatsachen‘, deren jeweiliger Wahrheitsgehalt ohnehin nur bedingt zu klären ist. Es zeigt sich auch, dass Lucas schlechte Erfahrungen mit Schule bereits generalisiert zu sein scheinen, denn zum Zeitpunkt des Interviews gibt er an, Schule insgesamt nicht zu mögen.

Bei der Dimension ‚Schul- und Lernklima‘ des FEES wird Lucas Einstellung besonders im zweiten Jahr der Sprachintensivmaßnahme noch einmal deutlich: Im mittleren Bereich gestartet, sinkt der Wert im zweiten Jahr auf den niedrigsten Wert aller Kinder. In den Dimensionen ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ und ‚Sozialklima‘ liegt Luca im oberen bis mittleren Bereich, wenn auch diese im zweiten Jahr etwas sinken (vgl. Tabellen 22, 23 und A9 im Anhang A11). Die Lehrerinnen sehen bei Luca während der Sprachintensivmaßnahme eine leichte Verbesserung des Sozialverhaltens und eine leichte Negativentwicklung beim Lernverhalten (vgl. Tabelle 28). Nach dem Übergang in die örtliche Grundschule wertet Luca das Schul- und Lernklima im FEES so positiv wie noch nie vorher und auch das Fähigkeitsselbstkonzept steigt etwas, wenn auch nicht mehr auf den Wert des ersten Jahres der Sprachintensivmaßnahme (vgl. Tabellen 22, 23 und A9 im Anhang A11). Die Dimension ‚Sozialklima‘ bleibt auf dem Niveau der Vorjahreserhebung. Im Kontext des FEES liegen Lucas‘ Einschätzungen im Vergleich zu den anderen Kindern stets im mittleren Bereich. Die Lehrerinnen bewerten das Sozialverhalten Lucas am zweithöchsten aller Kinder der Katamneseerhebung (vgl. Tabelle 39), allerdings zeigt Luca im Lernverhalten geradezu einen Einbruch und den mit Abstand schlechtesten Wert aller Kinder (vgl. Tabelle 29).

Während Lucas Eltern in den Komponenten des IBI-E während der Sprachintensivmaßnahme zu den sehr positiv bewertenden Eltern gehören, schätzt sich hier Luca eher uneinheitlich ein. Er sieht bei sich ein gutes Selbstwertgefühl, was wiederum die einzige Dimension ist, wo die Eltern ihren Sohn gerade nicht im oberen Bereich einschätzen (vgl. Tabelle 36). Die Eltern bleiben auch nach dem Wechsel in die örtliche Grundschule von den Werten aus betrachtet die positivsten Eltern (vgl. Tabelle 37), wenn sie auch in der Komponente ‚Schulerleben‘ eine Negativentwicklung ausmachen (vgl. Tabelle 41). Luca sieht bei seiner körperlich-emotionalen Befindlichkeit Rückschritte. Gerade beim Schulerleben hat er seiner eigenen Einschätzung nach Fortschritte gemacht (vgl. Tabelle 41).

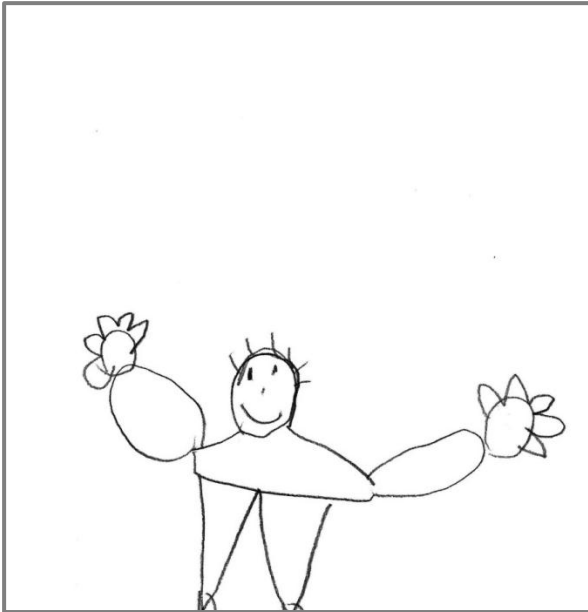


Abbildung 52: Niklas (K10); 8;6 Jahre.



Abbildung 53: Niklas (K10); 9;8 Jahre.

... war vor der SIM in einer Grundschule, was von den Eltern als sehr negativ eingeschätzt wird (vgl. Tabelle 12). Niklas berichtet sowohl vom Kindergarten als auch von der Schule, dort von Kindern geärgert worden zu sein (vgl. Tabelle 16). Er liegt bei der Gesamtbetrachtung der Selbst- und der Fremdeinschätzung während der Sprachintensivmaßnahme und nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule immer auf den hinteren Rängen (vgl. Tabellen 37 und 38).

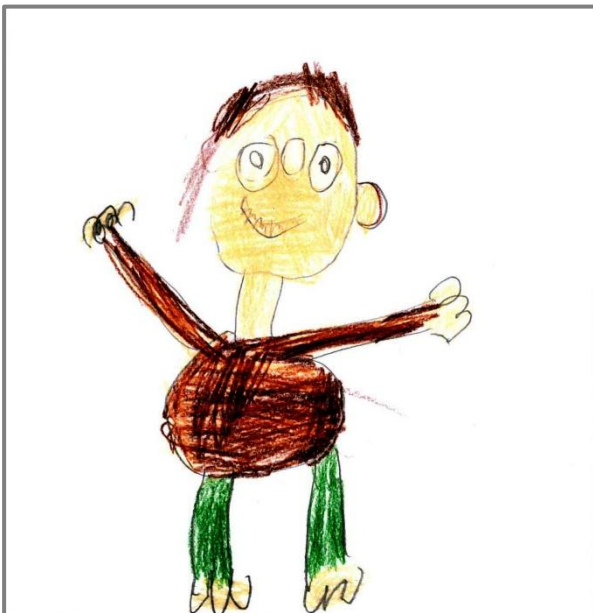


Abbildung 54: Julian (K11) 7;3 Jahre.

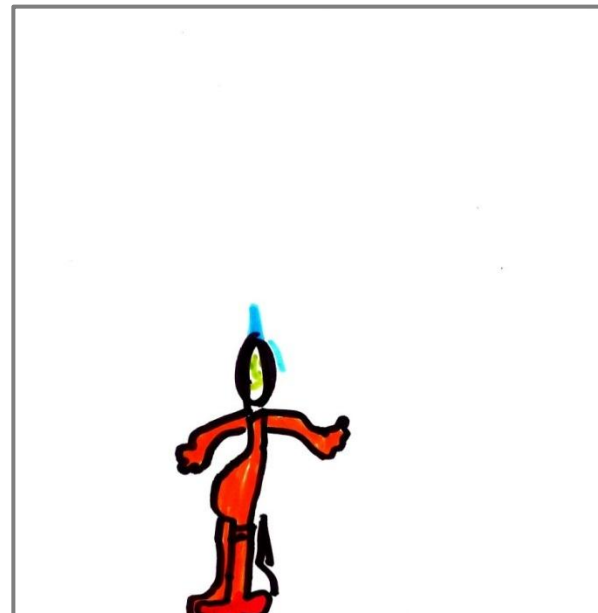


Abbildung 55: Julian (K11) 8;11 Jahre.

Julian war bei Beginn der Sprachintensivmaßnahme 6;4 Jahre alt. Zuvor besuchte er ein knappes Jahr einen Kindergarten. In der Sprachintensivmaßnahme wurde Julian

zwei Schuljahre lang gefördert und dann in die zweite Klasse der örtlichen Grundschule eingeschult. Die Nacherhebung fand mit 8;11 Jahren statt. Beim Interview war Julian 6;11 Jahre alt.

Die Eltern beantworteten die Fragen zur Anamnese bezüglich des Kindergartens, den Julian vor der Sprachintensivmaßnahme 11 Monate lang besucht hat. Demnach gaben sie für diese Zeit eine durchgängig positive Bewertung ab. Sie selbst haben die Kindergartenzeit Julians als ‚sehr gut‘ erlebt, während sie für ihn selbst einschätzten, es habe ihm ‚gut‘ gefallen (vgl. Tabelle 12). Treffenderweise antwortet Julian im Interview auf die Frage, wie es ihm gefallen habe mit ‚gut‘ (vgl. Tabelle 13). Er gehört zu den Kindern, die verhältnismäßig viele Aktivitäten und Tätigkeiten aus dem Kindergartenalltag aufzählen können, nämlich 10 (vgl. Tabelle 15). Bezüglich der anderen Kinder ist Julian in der Lage, ein differenziertes Bild abzugeben. Auf die Frage nach anderen Kindern fallen ihm zuerst Freunde ein, die er gehabt hat, und auch eine Freundin. Erst auf Nachfrage benennt er schlechte Erfahrungen, die sich auf persönlich gemeintes Mobbing beziehen, nämlich der Erfahrung ausgelacht zu werden (vgl. Tabelle 16). Julian gehört auch zu den verhältnismäßig wenigen Kindern, die die Namen ihrer Erzieherinnen erinnern, zudem beantwortet er die Frage, was er an ihnen nett fand, nicht mit dem Aufzählen bestimmter Spiele oder Aktionen wie die meisten, sondern beschreibt sie in einer Funktion des Gefühls des persönlichen Angenommenseins, da sie ihn getröstet haben, wenn er geweint hat (vgl. Tabelle 17). Das Interview mit Julian gehört nicht zu den längsten oder ‚buntesten‘, dennoch zeigt Julian mit seinen Aussagen, dass er soziale Verhältnisse differenziert erkennen und beschreiben kann.

Nach dem Wechsel in die Sprachintensivmaßnahme beginnt Julian in fast allen Bereichen der Selbsteinschätzung eine negative Entwicklung zu zeigen (vgl. Tabelle 40). Im FEES 1-2 liegt er in allen drei Dimensionen in beiden Jahren jeweils im ersten Quartil, dabei hat er sich in jedem Jahr in jedem Bereich zum negativen entwickelt, in den beiden Dimensionen ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ und ‚Schul- und Lernklima‘ sogar in einen Bereich, der über einen Quartilsabstand hinaus geht (vgl. Tabelle 24). Ein ähnliches Bild ergibt sich beim IBI. Hier gehört er in allen vier Bereichen zu den Kindern mit den niedrigsten Einschätzungen, wobei er besonders in den Bereichen ‚Selbstwertgefühl‘ und ‚soziale Integration‘ niedrige Werte zeigt (vgl. Tabelle 18). Die Eltern bewerten in den vier Bereichen ebenfalls nicht so hoch, allerdings nicht so niedrig wie Julian selbst (vgl. Tabelle 18). Zudem sehen sie in allen vier Bereichen

eine leichte Verbesserung nach dem ersten Jahr Sprachintensivmaßnahme, während Julian in drei Bereichen eine Verschlechterung angibt (vgl. Tabelle 40). Insgesamt befindet sich Julian in fünf von sieben Selbsteinschätzungsbereichen unter den letzten drei Rängen (vgl. Tabelle 36) und hat die zweitniedrigste Selbsteinschätzung aller Kinder während der Sprachintensivmaßnahme (vgl. Tabelle 38). In der Einschätzung der Lehrerinnen findet sich Julian auch im Lernverhalten unter den letzten drei, während sein Sozialverhalten eher gut eingeschätzt wird (8.Rang) (vgl. Tabelle 36). Das überrascht etwas, angesichts Julians eigener Einschätzung, die gerade im Bereich der Sozialen Integration (IBI-K) besonders niedrig ist. Julian gehört damit zu den Kindern, deren soziales Erleben nicht ins Blickfeld gerät, weil sie mit Rückzug darauf reagieren, was im Urteil der Lehrerinnen, die das Verhalten unter unterrichtsrelevanten Aspekten sehen, als Wohlverhalten missverstanden wird. Es handelt sich um die Form von Rückzugsverhalten, die BRINTON und FUJIKI (2006) mit ‚solitary-passive‘ beschreiben (vgl. hierzu BRINTON & FUJIKI 2006 in Kapitel 4.2.5). Eine deutliche Veränderung ergibt sich bei Julian nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule. Während seine Eltern in allen vier Bereichen eine Negativentwicklung feststellen und den vorletzten Rang aller Einschätzungen belegen (vgl. Tabelle 37), ist es bei Julian umgekehrt. In sechs von sieben Bereichen zeigt er eine Positiventwicklung (vgl. Tabelle 41). Da er vorher auf sehr niedrigem Niveau bewertet hat, ist es nicht schwer, dieses zu überbieten, er wertet jedoch so hoch, dass er den insgesamt zweitpositivsten Wert aller zehn Kinder der Nacherhebung zeigt (vgl. Tabelle 39). Julian ist damit ein ‚Übergangsgewinner‘.

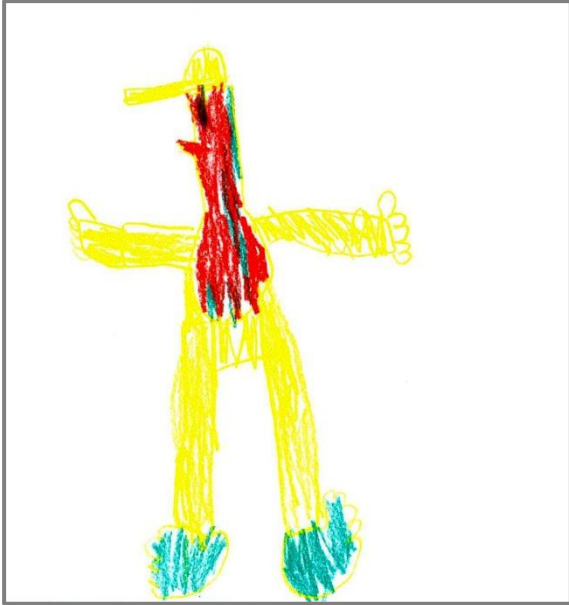


Abbildung 56: Moritz (K12) 7;4 Jahre.



Abbildung 57: Moritz (K12) 8;3 Jahre.

... hat es im Kindergarten besser gefallen als in der Schule, weil dort das Mittagessen besser war (vgl. Tabelle 13). Er gehört zu den Kindern der Sprachintensivmaßnahme, die sowohl in der Selbsteinschätzung (20. Rang) als auch in der Fremdeinschätzung (17. Rang) am unteren Ende der Skala zu finden sind (vgl. Tabelle 38).



Abbildung 58: Charlotte (K13); 6;6 Jahre



Abbildung 59: Charlotte (K13); 8;2 Jahre.

Charlotte besuchte zwei Jahre die Sprachintensivmaßnahme, in die sie mit 6;4 Jahren aufgenommen wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie 6;10 Jahre alt. Zuvor besuchte sie zwei Jahre einen Kindergarten.

In der Befragung der Eltern zur Anamnese fällt neben vier positiven Antworten die Antwort auf die Frage „*Was meinen Sie, wie die andere Kinder Ihr Kind dort (im Kindergarten) fanden?*“ auf. Sie lautet: „*dumm, langweilig*“ (vgl. Tabelle 12). Außer noch einmal ‚langweilig‘ (bei Niklas (K10) in Kombination mit ‚sportlich‘) wurde eine solche negative Einschätzung von keinen Eltern auf diese Frage abgegeben. Daher ist es von Interesse, wie Charlotte selbst hierauf antwortet. Zunächst einmal gehört sie zu den Kindern, die auf die Frage, wie es ihnen im Kindergarten gefallen habe, besonders positiv mit „*Toll*“ antwortet und bemerkenswerterweise auf die Nachfrage „*Was war toll?*“ antwortet „*Kinder*“ (vgl. Tabelle 13). Charlotte zeigt, dass sie unterscheiden kann: Sie hat negative Erfahrungen mit anderen Kindern gemacht. Sie berichtet: „*Die ham mich beleidigt. Die ham/ ich weiß nich mehr was/ wer das (gau?) ich bin dick. Aber ich bin überhaupt nicht dick. Ich .. mmh .. und ich rede anders. Weil ich hab ja Sprachprobleme*“ (vgl. Tabelle 16). Das sind ziemlich deutliche Erfahrungen mit Mobbing, die sie sehr klar benennen kann. Sie generalisiert diese nicht auf alle Kinder oder ihre gesamte Befindlichkeit im Kindergarten. Im angefangenen Satz „*ich weiß nich mehr was / wer das ...*“ überlegt sie offenbar noch, wer sie beleidigt hat. Es sind also nicht ‚die anderen Kinder‘, sondern bestimmte Kinder. Bei Mia (K5) war dies ähnlich zu sehen. Die Fähigkeit in solcher Weise differenzieren zu können ist offenbar ein wichtiger Faktor für ein insgesamt noch positives Erlebnis sozialer Integration.

In ihren Selbsteinschätzungen zeigt Charlotte im Kontext des FEES in allen drei Dimensionen die höchsten Werte aller Kinder (vgl. Tabelle 23). Diese positive Einstellung wird von den Lehrerinnen geteilt. Charlotte hat im Durchschnitt der zwei Jahre Sprachintensivmaßnahme in den beiden Bereichen Sozial- und Lernverhalten jeweils die höchsten Durchschnittswerte aller Kinder (vgl. Tabellen 27 und 28).

Charlotte nimmt sowohl bei der Selbst- als auch bei der Fremdeinschätzung jeweils den ersten Rang unter allen 22 Kindern ein (vgl. Tabelle 38). Auffällig ist bei ihr auch die Harmonie beim IBI-K und IBI-E: Die vier Subkategorien finden sich in ihrer eigenen wie auch in der ihrer Eltern nicht nur in der gleichen Reihenfolge, sondern darüber hinaus noch auf den nahezu gleichen Rängen (vgl. Tabelle 36).

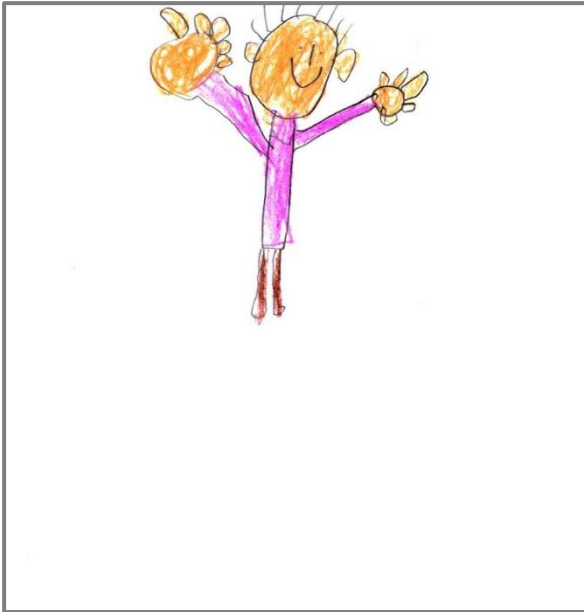


Abbildung 60: David (K14) 7;1 Jahre.

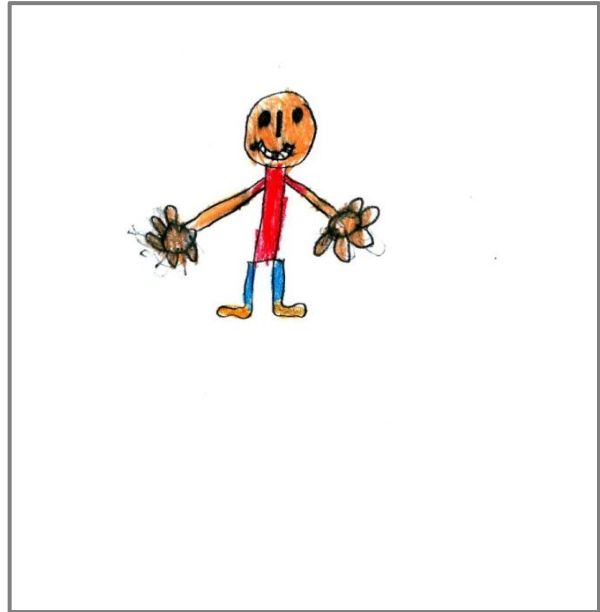


Abbildung 61: David (K14) 8;1 Jahre.

... ist das von den Lehrerinnen der Sprachintensivmaßnahme am zweitpositivsten eingeschätzte Kind (vgl. Tabelle 36) und das mit der insgesamt zweitpositivsten Fremdeinschätzung (vgl. Tabelle 38). Er selbst zeigt während der Sprachintensivmaßnahme in sechs von acht Selbstkonzeptbereichen eine Höherentwicklung (vgl. Tabelle 40).



Abbildung 62: Simon (K15); 6;5 Jahre.

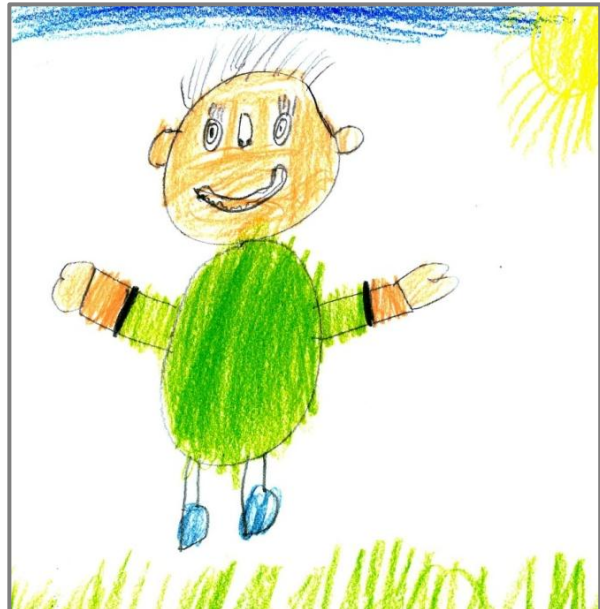


Abbildung 63: Simon (K15); 8;1 Jahre.

Simon besuchte zwei Jahre die Sprachintensivmaßnahme, davor einen Kindergarten, über dessen Zeitraum sich die Eltern nicht äußerten. Zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Sprachintensivmaßnahme war Simon 6;4 Jahre, zum Zeitpunkt des

Interviews 6;10 Jahre alt.

Die Eltern geben eine positive Rückmeldung zur Kindergartenzeit (vgl. Tabelle 12), die auch Simons Aussagen im Interview entspricht (vgl. Tabelle 13). Er weiß zwar nicht mehr genau, wo er im Kindergarten war, dafür kann er sich an viele Namen der Erzieherinnen erinnern (vgl. Tabelle 17). Bei seinem Bericht von einem nicht so netten Kind bzw. unangenehmen Erfahrungen mit diesem, drängt sich keinesfalls der Eindruck von Mobbing auf, sondern von üblichen Kindertagenerfahrungen (vgl. Tabelle 16).

Bemerkenswert an Simons Ergebnissen der Erhebung ist, dass er in allen sieben Subkategorien der Selbsteinschätzung, vier des IBI-K und drei des FEES, im zweiten Jahr eine Verbesserung gegenüber dem ersten Jahr einschätzt (vgl. Tabelle 40). Dabei sind die Ergebnisse von den Rängen her betrachtet eher im Mittelfeld, abgesehen von den Komponenten ‚Selbstwertgefühl‘ und ‚Soziale Integration‘ des IBI-K und ‚Sozialklima‘ des FEES, wo er Ränge im oberen Bereich erreicht (vgl. Tabelle 36).

Die insgesamt positive Entwicklungstendenz zeigt sich auch in der Fremdeinschätzung. In nur einer Komponente des IBI-E, dem körperlich-emotionalen Wohlbefinden, sehen die Eltern eine Verschlechterung, allerdings auf einem eher hohen Niveau, so wie die Eltern ohnehin sehr positiv werten. Neben einem gleichbleibenden Wert auf vergleichbar hohem Niveau in der Komponente ‚Soziale Integration‘ sehen die Eltern beim ‚Selbstwertgefühl‘ und beim ‚Schulerleben‘ eine Positiventwicklung (vgl. Tabelle 18). Im Kontext des LSL zeigt sich bei Simon in beiden Bereichen, dem Sozial- und dem Lernverhalten eine Verbesserung der Werte. Im Sozialverhalten erreicht er schon im ersten Jahr gute Werte in den sechs Subkategorien, die sich im zweiten Jahr leicht verbessern (vgl. Tabelle 28). Im Lernverhalten fällt die Verbesserung noch deutlicher aus. Im ersten Jahr wurde Simon von den Lehrerinnen in zwei der vier Bereiche als stark verhaltensauffällig eingestuft – Konzentration und Selbstständigkeit beim Lernen – und in der Subkategorie Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer als Risikokind. Nur in der Subkategorie ‚Sorgfalt beim Lernen‘ blieb er im Normbereich. Im zweiten Jahr trifft dies auf alle vier Subkategorien des Lernverhaltens zu (vgl. Tabelle 29). Sieht man speziell auf die Subkategorie Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer, die von Prozentrang 12 auf 72 steigt (vgl. Tabelle 29), so erscheint Simon als Kind, das umgekehrt der in der Theorie häufig anzutreffenden Entwicklung vom ‚Optimisten zum Realisten‘, sich zunächst verhalten in die Sprachintensivmaßnahme eingefügt

hat und mit zunehmender Dauer Sicherheit gewonnen und Entwicklungsfortschritte erzielt hat.

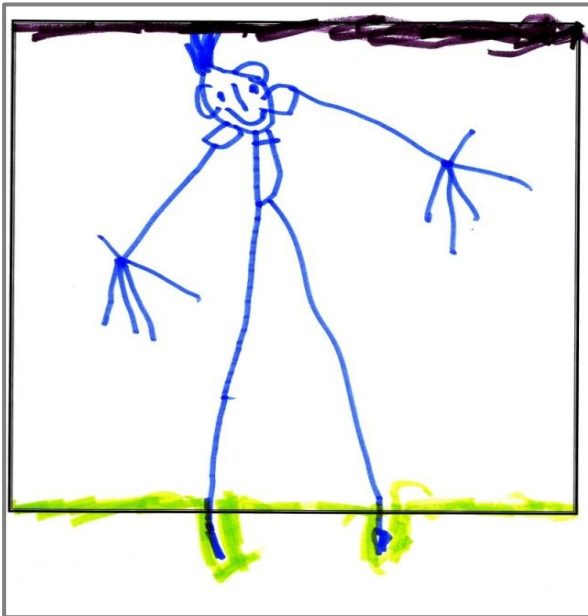


Abbildung 64: Jannik (K16); 6;11 Jahre.

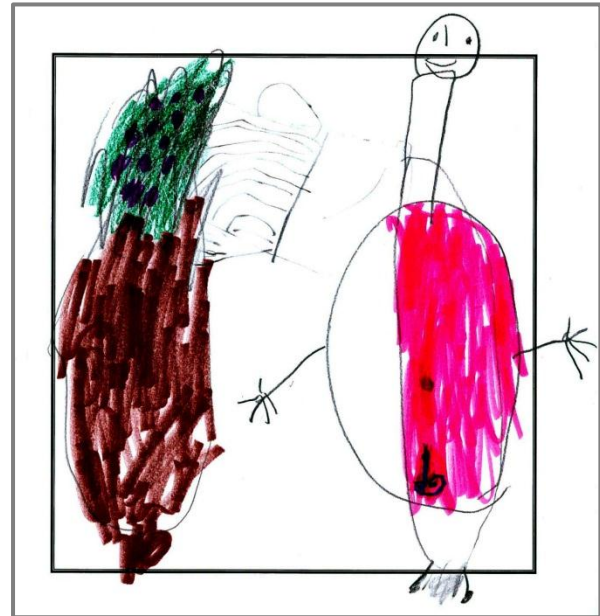


Abbildung 65: Jannik (K16); 7;4 Jahre

... zeigt während der Sprachintensivmaßnahme den positivsten Wert in der Komponente ‚Selbstwertgefühl‘ des IBI-K (vgl. Tabelle 18) und für seine Bilder reicht der vorgegebene Rahmen nicht aus. In der Einschätzung der Lehrkräfte bewegt er sich in sieben von zehn Subkategorien des LSL um die Grenze zum Risikobereich (vgl. Tabelle 29).

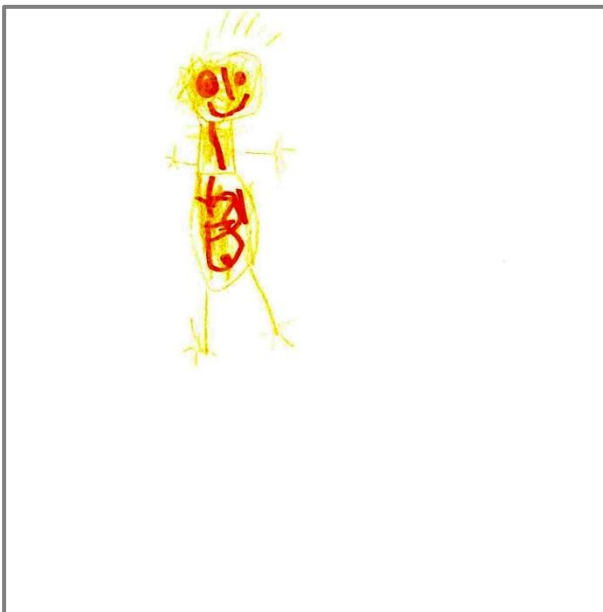


Abbildung 66: Tom (K17); 6;11 Jahre.



Abbildung 67: Tom (K17); 7;4 Jahre.

... zeigt während der Sprachintensivmaßnahme eine sehr deutlich positivere Selbsteinschätzung als die Fremdeinschätzung (12 Ränge Unterschied) (vgl. Tabelle 38). Die niedrige Fremdeinschätzung beruht besonders auf der Einschätzung der Eltern (vgl. Tabelle 36).

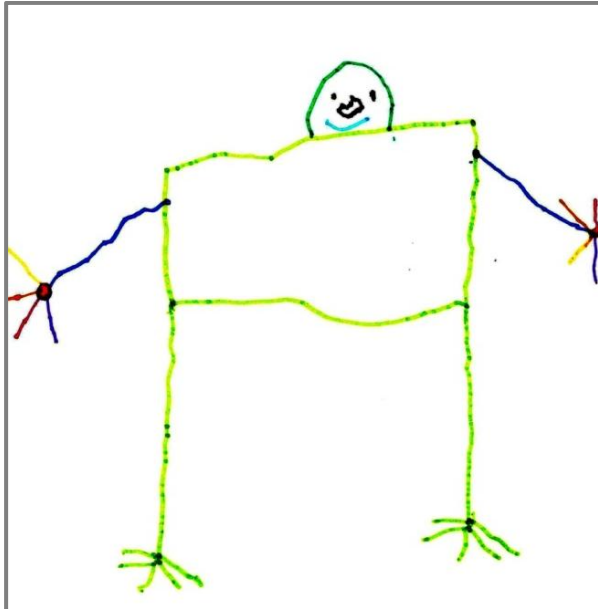


Abbildung 68: Niko (K18); 7;4 Jahre.

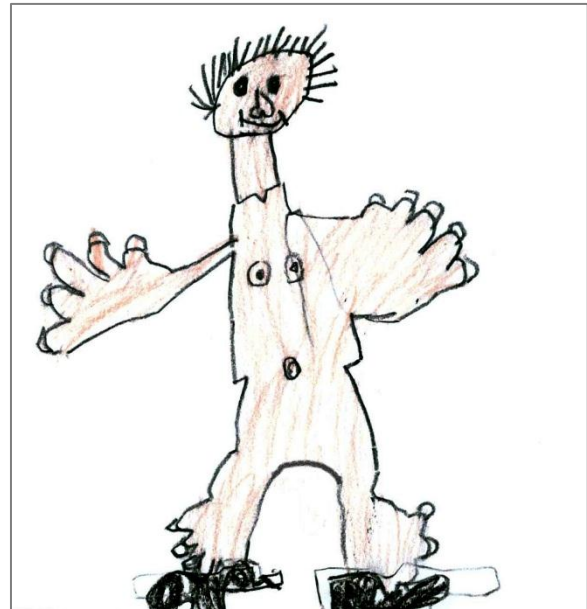


Abbildung 69: Niko (K18); 7;9 Jahre.

... zeigt im LSL eine deutliche Differenz zwischen Sozialverhalten (19. Rang) und Lernverhalten (2. Rang) (vgl. Tabelle 36). Außer einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept (FEES) liegen seine Selbsteinschätzungen im mittleren Bereich (vgl. Tabelle 36).

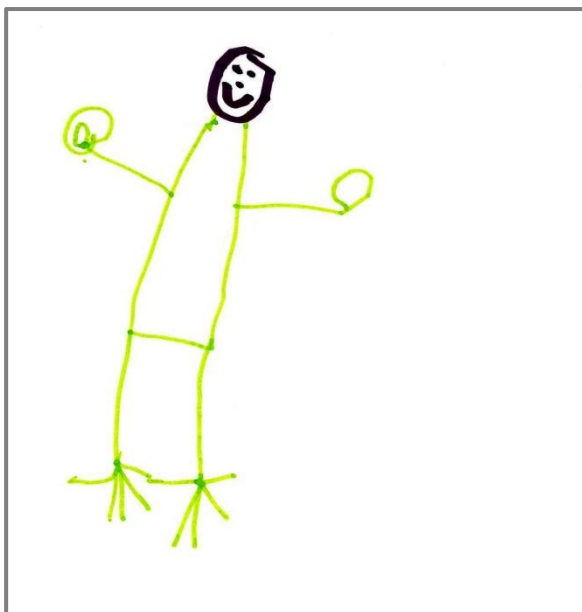


Abbildung 70: Erik (K19); 6;8 Jahre.

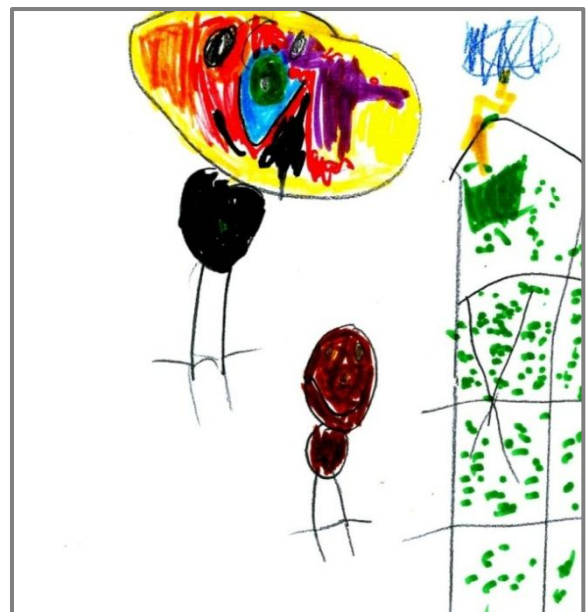


Abbildung 71: Erik (K19); 7;2 Jahre.

... hat während der Sprachintensivmaßnahme eine gute Fremd- und Selbsteinschätzung (5. bzw. 3. Rang) (vgl. Tabelle 38). Übereinstimmend mit seinen Eltern sieht er sich ganz besonders gut sozial integriert (IBI) (vgl. Tabelle 36).

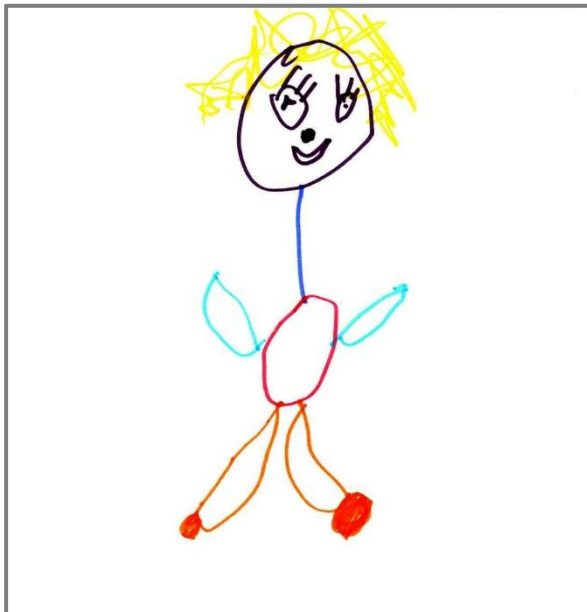


Abbildung 72: Leonie (K20); 7;3 Jahre.



Abbildung 73: Leonie (K20); 7;9 Jahre.

... weist in der Selbsteinschätzung ein breites Spektrum an Einschätzungen auf, die kein einheitliches Bild ergeben. Übereinstimmend mit ihren Eltern sieht sie sich auf dem 20. Rang hinsichtlich der sozialen Integration (IBI), wovon allerdings ihr Selbstwertgefühl (IBI) – ebenfalls in Übereinstimmung mit ihren Eltern – nicht betroffen ist (vgl. Tabelle 36).

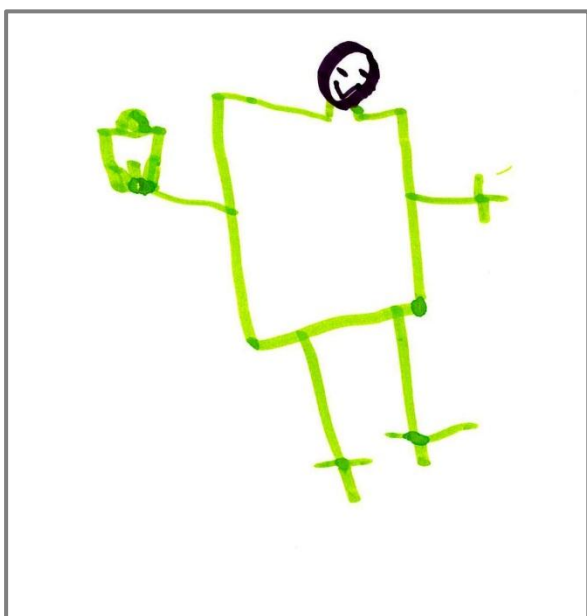


Abbildung 74: Florian (K21); 7;0 Jahre.

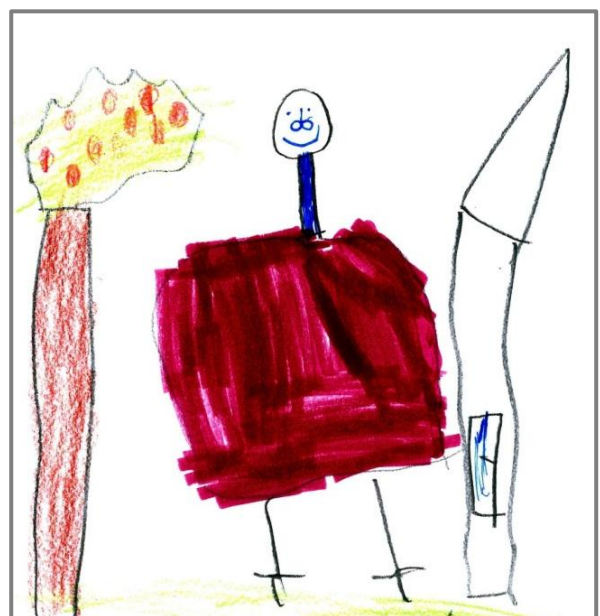


Abbildung 75: Florian (K21); 7;5 Jahre.

... hat die niedrigste Fremdeinschätzung insgesamt (vgl. Tabelle 38) und die niedrigste durch die Lehrerinnen der Sprachintensivmaßnahme (vgl. Tabelle 36). Seine positivsten Selbsteinschätzungen beziehen sich auf das Sozialklima (FEES) und das Schul- und Lernklima (FEES) (vgl. Tabelle 36).

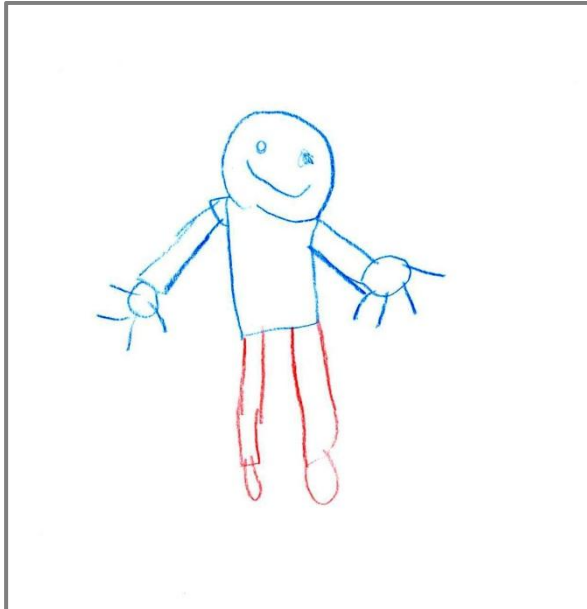


Abbildung 76: Nils (K22); 7;1 Jahre.



Abbildung 77: Nils (K22); 7;7 Jahre.

... hat während der Sprachintensivmaßnahme die zweitniedrigste Fremdeinschätzung insgesamt (vgl. Tabelle 38) und die niedrigste durch die Eltern (vgl. Tabelle 36). Seine positivsten Selbsteinschätzungen beziehen sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept (FEES) und die soziale Integration (IBI) (vgl. Tabelle 36).

6.7 Ergebnisse der eigenen Studie

Zum Ende einer umfangreichen Studie, die mit verschiedenen Erhebungsmethoden eine Fülle an Informationen ergeben hat, soll hier noch einmal zusammengefasst werden, was die Studie an Ergebnissen hervorgebracht hat.

Ein erster Blick auf die im Kapitel 6.5 vorgestellten zusammenfassenden Tabellen zeigt, dass die mittels Selbsteinschätzung erhobenen vier Selbstkonzeptbereiche des IBI-K und die drei des FEES 1-2 sich kaum einheitlich entwickeln (in dem Sinne, dass beide Tests ‚das‘ Selbstkonzept messen). Teilweise entwickeln sich die mit den beiden Tests erfassten Subskalen genau gegensätzlich, so etwa beim Vergleich des ersten und des zweiten Jahres der Sprachintensivmaßnahme bei Luca (K9) und beim Vergleich der örtlichen Grundschule mit dem vorangegangenen Jahr Sprachin-

tensivmaßnahme bei Niklas (K10). Einheitliche oder zumindest fast einheitliche Positiv- oder Negativentwicklungen in allen 7 Subskalen der Selbsteinschätzung sind die Ausnahme, kommen jedoch vor, so zeigt Julian (K11) während der Sprachintensivmaßnahme eine fast durchgängige Negativentwicklung und Simon (K15) eine durchgängige Positiventwicklung. Beim Übergang in die örtliche Grundschule gehören Julian (K11), Luca (K9) und Mia (K5) ihrer Selbsteinschätzung nach zu den ‚Übergangsgewinnern‘.

Das Forschungsinteresse war, sich dem Gegenstand ‚Selbstkonzepte von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen‘ und dem Datenmaterial in explorativer Weise zu nähern, wobei der Entwicklungsaspekt einen Schwerpunkt darstellt. Durch die Triangulation verschiedener Perspektiven und Methoden sollte auf mögliche Zusammenhänge und Beziehungen geachtet werden. Der Offenheit des explorativen Forschungsdesigns entspricht die Offenheit dafür, dass bei der Analyse der Daten auch weitere Aspekte in den Vordergrund treten können.

Die Darstellung der Ergebnisse ist gewissermaßen zweigeteilt: Im Folgenden werden die Ergebnisse zu bestimmten Aspekten zusammengefasst, wie es bereits in der Auswertung der einzelnen Erhebungsmethoden dargestellt ist. Es handelt sich dabei um folgende Aspekte: Thema ‚Mobbing‘ (vgl. Kapitel 6.7.1), Fremdeinschätzungen durch die Eltern (vgl. Kapitel 6.7.2), Fremdeinschätzungen durch die Lehrerinnen (vgl. Kapitel 6.7.3), Einflussfaktor Geschlecht (vgl. Kapitel 6.7.4) und zum Zusammenhang der Ergebnisse der Selbsteinschätzungsverfahren (vgl. Kapitel 6.7.5).

Im Anschluss daran erfolgt in der Schlussbetrachtung (Kapitel 7.0) eine Anwendung der Ergebnisse auf die Frage, wie sich die Ergebnisse erstens im Lichte der Theorien zum Selbstkonzept und zweitens zum Verständnis von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen darstellen.

6.7.1 Mobbing

Ursprünglich gehörte es nicht zum Forschungsinteresse im engeren Sinn, nach Mobbing-Erfahrungen zu fragen. Bei den Interviews zu den Erfahrungen der Kinder, speziell der Frage nach dem sozialen Selbstkonzept, d. h. der Frage nach dem Verhältnis zu anderen Kindern, stellte sich heraus, dass 11 Kinder, also 50 %, von Mobbing-Erfahrungen berichteten. Die zitierten Untersuchungen von BENECKEN und SPINDLER (2004), CONTI-RAMSDEN und BOTTING (2004) sowie KNOX und

CONTI-RAMSDEN (2003) beziehen sich auf Mobbing-Erfahrungen von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Schulalter. BENECKEN und SPINDLER (2004) befragten Erwachsene, die als Kinder stotterten, in welchem Alter das Mobbing am stärksten auftrat und fanden so einen mit der Schulzeit ansteigenden Wert bis hin zu fast 50 % im Alter von 11 bis 13 Jahren. Insgesamt gaben 75 bis 83 % aller Befragten an, Erfahrungen mit Mobbing gemacht zu haben (vgl. BENECKEN und SPINDLER 2004; die Angaben bei CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2004 und KNOX & CONTI-RAMSDEN 2003 sind vergleichbar). In der vorliegenden Studie berichtet die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Schuleingangsphase retrospektiv entsprechende Erfahrungen im Kindergarten (ohne explizit danach gefragt zu werden, sondern auf eine offene Fragestellung hin). Es kann daher festgestellt werden, dass negative soziale Erfahrungen in wesentlich größerem Ausmaß als bekannt bereits im Kindergarten eine Rolle spielen und zumindest in der Selbstwahrnehmung eine solch große Rolle spielen, dass sie den Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen auch im Rückblick auf eine offene Fragestellung hin erzählenswert erscheinen.

6.7.2 Fremdeinschätzungen der Eltern

Die Fremdeinschätzungen durch die Eltern sind besonders unter dem Aspekt interessant, wie sie sich zu den Selbsteinschätzungen der Kinder verhalten, da Eltern- und Kinderversion des ‚Ich bin Ich‘ die gleichen Items enthalten.

Während die Kinder beim IBI von knapp 2/3 auf gut 1/3 positiv sich entwickelnde Selbstkonzeptsubskalen zurückfallen, beginnen die Eltern unter dem unteren Wert der Kinder (29,2 %), um dann im weiteren Verlauf bis zur Einschätzung der Zeit in der örtlichen Grundschule auf diesem niedrigen Niveau zu verbleiben (30 %). Allein in der Subskala ‚Schulerleben‘, die das generelle Verhältnis zur Schule erhebt, finden sich nur vier Eltern, die während der Sprachintensivmaßnahme eine Positiventwicklung erleben (Kinder: 9), und beim Übergang zur Grundschule sehen ausnahmslos alle Eltern (n=10) eine Negativentwicklung (Kinder: 4 negativ, 4 positiv, 2 gleich). Hier scheinen die Eltern die Frage weniger aus der Sicht des Kindes beantwortet zu haben, als zu ihrer eigenen Einstellung Auskunft zu geben. Der Satz „*vom Optimisten zum Realisten*“ (HELMKE 1998) lässt sich in Bezug auf die Eltern hinsichtlich dieses Bereiches formulieren als „*vom Realisten zum Pessimisten*“. Dies kann an der im theoretischen Teil begründeten Entwicklung der schulrelevanten Fähigkeiten liegen, etwa des IQ (vgl. BOTTING 2005; DANNENBAUER 2009b; VON SUCHODOLETZ

2008), oder noch deutlicher bei der Entwicklung des Lesens und Schreibens (vgl. BOTTING et al. 2006; WEINDRICH et al. 2000). Alles in allem führt dies dazu, dass sich im Laufe der Schulzeit die Schwierigkeiten eher vergrößern als abnehmen (VON SUCHODOLETZ 2008), da die Anforderungen an Sprache fortwährend zunehmen (DANNENBAUER 2009b). Dadurch kann es dazu kommen, dass die Eltern gleich zu Beginn der Schulzeit realisieren, dass ihr Kind hinsichtlich der schulrelevanten Kompetenzen Schwierigkeiten hat, die tendenziell auch nicht weniger werden und dies in ihrer Bewertung im IBI zum Ausdruck bringen.

Es lassen sich im direkten Vergleich der vier Selbstkonzeptbereiche keine signifikanten Entsprechungen in der Einschätzung von Eltern und Kindern feststellen. Dies entspricht den Ergebnissen PETILLONS (1993). Auch BENECKEN und SPINDLER (2004) stellen bezogen auf Mobbing fest, dass zwischen 60 % und 83 % der Befragten angaben, die Lehrer hätten nichts davon bemerkt; 53 % bis 69 % sagten dies bezogen auf die Eltern. Insgesamt ist dies ein Hinweis auf die unterschiedliche Wahrnehmung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler durch ihre Eltern und Lehrer, was auch in dieser Untersuchung bestätigt werden konnte. Wenn allerdings, wie bei der vergleichenden Auswertung gezeigt, Korrelationen zwar nicht mit den entsprechenden, dafür allerdings mit anderen Selbstkonzeptbereichen auftreten, so ist dieser Aussage hinzuzufügen, dass sich (hier zumindest) die Eltern durchaus subjektive Theorien über das Verhalten des Kindes machen, die Ursachen allerdings auf andere Selbstkonzeptbereiche zurückführen als ihre Kinder.

6.7.3 Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen

Auffällig ist die positivere Einschätzung fast aller Kinder durch die Lehrerinnen nach dem Übergang in die örtliche Grundschule im Vergleich zur vorherigen Zeit in der Sprachintensivmaßnahme. Neben dem Schluss, dass sich die Kinder positiv entwickelt haben, ist eine weitere Erklärung für diese Ergebnisse denkbar, die darin besteht, dass die Lehrerinnen der Sprachintensivmaßnahme kritischer urteilen. Dies mag an einem durch eine solche Maßnahme selbst begründeten besonderen Blick oder Fokus auf die Schwierigkeiten der Kinder liegen, die zudem in einer halb so großen Schulklasse als in den üblicherweise vor Ort bestehenden Grundschulklassen auch noch deutlicher zutage treten. Anders ausgedrückt kommt als Erklärung auch ein Wahrnehmungsphänomen ähnlich dem Big-Fish-Little-Pond-Effekt (MARSH 2005) in Betracht (vgl. Kapitel 3.6.3). Während in der Sprachintensivmaßnahme die

Sprachentwicklungsstörung selbst, die ja bei allen Kindern gleich gravierend ist, nicht im Fokus der Wahrnehmung als ‚auffällig‘ steht, sondern vielmehr die Aspekte des Sozial- und Lernverhaltens in den Vordergrund treten, ergeben sich für diese beiden letzteren Aspekte in einer großen Gruppe mit unterschiedlichsten Mitschülerinnen und Mitschülern neue Maßstäbe, innerhalb derer sich das zuvor als problematisch eingestufte Lern- und Sozialverhalten relativiert. Es hat sich in einer eingehenderen Analyse allerdings gezeigt, dass sich diese positivere Einschätzung auf insgesamt unproblematisches Verhalten bezieht. Der LSL bietet die Möglichkeit, das bewertete Verhalten in risikobehaftetes bzw. auffälliges Verhalten und unauffälliges Verhalten zu differenzieren. Hier zeigen sich bemerkenswerte Gemeinsamkeiten zwischen den über den Erhebungszeitraum der Studie stets gleichen Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und den zehn verschiedenen Grundschullehrerinnen, welche die Kinder der Katamnese bewerteten. In beiden Gruppen wurden jeweils etwa 30 % der Subskalen des LSL als risikobehaftet bzw. auffällig bewertet. Dabei zeigte sich, dass prozentual mehr Subskalen aus dem Bereich Lernverhalten (ca. 40 %) als aus dem Bereich Sozialverhalten (ca. 20 %) nicht mehr im unauffälligen Bereich bewertet wurden. PETERMANN und PETERMANN (2006) gehen beim LSL davon aus, dass 10 % im Bereich auffälligen Verhaltens und weitere 10 % im Bereich des Risikoverhaltens erwartbar sind (PETERMANN & PETERMANN 2006, 22). Das Ergebnis dieser Studie von 20 % im Bereich des Sozialverhaltens, was noch dadurch valider wird, dass zwei verschiedene Gruppen (Fachkräfte der Sprachintensivmaßnahme und Grundschullehrerinnen) bewerteten, fiel damit gar nicht einmal aus dem Rahmen der Normtabellen. Dies entspricht nicht den Studien von BRINTON und FUJIKI (1999), FUJIKI et al. (1996), REDMOND und RICE (1998; 2002) oder RICE et al. (1993), wonach selbst Fachkräfte Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen auch im Bereich des Sozialverhaltens niedriger bewerteten als Kinder ohne Sprachentwicklungsstörungen. Es spricht allerdings dafür, dass Lehrkräfte – wie oben dargelegt – im sozialen Bereich eher über weniger Informationen über die Kinder verfügen und Auffälligkeiten ganz besonders im Hinblick auf unterrichtsrelevante Fähigkeiten wahrnehmen. Offenbar wird auch nicht, wie in o. g. Studien teilweise angedeutet, von Schwierigkeiten im Lernbereich, z. B. mangelnde Konzentration, Anstrengungsbereitschaft oder Sorgfalt, auf andere (soziale) Bereiche generalisiert, etwa Hilfsbereitschaft oder Sozialkontakte.

Der Vergleich von IBI-K und IBI-E hat nur eine geringe Korrelation gezeigt. Hätte also die Befragung nur in Form einer Elternbefragung stattgefunden und wäre nicht dem Prinzip ‚Den Kindern eine Stimme geben‘ gefolgt worden, weil ihr Selbstkonzept angeblich noch nicht stabil genug ausgebildet ist, so wäre ein deutlich anderes Ergebnis herausgekommen. Daher sagt die Befragung mit der Elternversion des IBI auch nur das aus, was die Eltern denken, das ihr Kind fühlt, und nicht, was das Kind ‚wirklich‘ fühlt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Eltern die Lebenswelt ihres Kindes eben nicht ‚wirklich‘ einschätzen. Das Gleiche gilt für die Fremdeinschätzungen mit dem LSL durch die Lehrerinnen. Wenn PETERMANN und PETERMANN (2006) in einem Auswertungsbeispiel schreiben: *„Das abschließende Auswertungsbeispiel illustriert das sehr problematische Sozialverhalten eines 13-jährigen Schülers [...] Die relativ positiv ausgeprägte Fertigkeit, selbstständig lernen zu können, sollte sich die Lehrkraft im Rahmen der weiteren pädagogischen Förderung von Jens vergegenwärtigen und verstärkt nutzen“* (PETERMANN & PETERMANN 2006, 22), so ist hierbei zu beachten, dass es sich um eine Fremdeinschätzung handelt, die nicht ‚wirkliche‘ Eigenschaften des Schülers beschreibt, sondern die Einschätzung der Lehrkraft eines 13-jährigen Schülers wiedergibt und diese Lehrkraft ihre eigene Einschätzung der positiven Ressourcen des Schülers als Ansatzpunkt nutzen sollte.

Ohne zu beschreiben, wie das Kind ‚wirklich‘ ist, können diese Einschätzungen gleichwohl für die Kinder/Schüler zur Wirklichkeit werden, und zwar insofern, als dass sie die Haltung der Eltern und Lehrer aufnehmen und interpretieren, wie die Ausführungen u. a. zu GOFFMAN (1974; 1988; 1991; 1997) in Kapitel 3.3.3 gezeigt haben.

6.7.4 Einflussfaktor Geschlecht

Bei den Ergebnissen zum Einflussfaktor Geschlecht ist zu berücksichtigen, dass sie auf einem Verhältnis von 18 Jungen und 4 Mädchen beruhen. Dennoch sollen sie nicht unerwähnt bleiben, da sich bei der Auswertung ein deutlicher Trend ergeben hat. Mit den in Kapitel 3 zitierten Studien (BOTTING 2008; FUJIKI et al. 1999; FUJIKI et al. 2001; JEROME et al. 2002) ist zu diesem Punkt kein einheitliches Bild zu gewinnen. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass das Geschlecht des Kindes insofern einen Einfluss hat, als Mädchen fast durchweg höhere Werte erzielen. Das deckt sich mit den Aussagen von KRAUSE (2004) zum ‚Ich bin Ich‘, die auch unterschiedliche Aspekte in der Entwicklung der Geschlechtsidentität hierfür als Ur-

sache diskutiert (vgl. KRAUSE 2004, 220 ff.). Auch in der Resilienzforschung wird das Geschlecht als ein Faktor angesehen, der es leichter (Mädchen) oder schwerer (Jungen) macht, Herausforderungen und Widerständen zu begegnen. Es ist bei diesem Resilienzfaktor allerdings zu bedenken, dass damit nur ein statistischer Faktor benannt wird, der zudem so umfassend ist, dass er viele Wirkmechanismen einschließt, die dadurch einzeln in ihrer Bedeutung nicht zu erkennen sind, wie GREVE (2008) in Bezug auf Depression bei Frauen kritisch feststellt: *„Diese Tatsache sagt jedoch nichts über die tatsächlich wirksamen Prozesse, weil der Faktor Geschlecht sehr viele biologische, soziale und psychische Aspekte zusammenfasst“* (GREVE 2008, 923).

6.7.5 Selbsteinschätzungen der Kinder

Es lässt sich insgesamt kein Zusammenhang zwischen den beiden Selbsteinschätzungsverfahren IBI-K und FEES 1-2 feststellen. Während der Sprachintensivmaßnahme entwickeln sich 62,5 % der insgesamt 48 Subskalen (je vier Selbstkonzeptbereiche von 12 Kindern) des IBI-K zum Positiven, aber nur 30,6 % der 36 Subskalen (je drei Selbstkonzeptbereiche von 12 Kindern) des FEES 1-2. Mit dem Übergang in die örtliche Grundschule kehrt sich dieses Verhältnis geradezu um: Nun entwickeln sich bei den 10 Kindern nur 37,5 % der IBI-K-Subskalen zum Positiven und 55 % zum Negativen (Rest bleibt gleich), wohingegen sich 66,7 % der FEES1-2-Subskalen zum Positiven verändern und nur 16,7 % zum Negativen. Auf der Ebene der einzelnen Kinder sind bei einigen ‚einheitliche‘ Entwicklungen festzustellen, auf der Ebene des Verlaufes innerhalb eines Testverfahrens oder auf der Ebene beider Erhebungsverfahren zeigen sich die meisten Verläufe uneinheitlich.

Die zusammenfassenden Übersichten in Kapitel 6.5 lassen erkennen, dass sich in einer nach dem Merkmal ‚Sprachentwicklungsstörung‘ zusammengesetzten Gruppe ein sehr breites Spektrum an Ausprägungen von Selbstkonzeptbereichen ergibt. Selbstkonzepte von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen sind nicht einheitlich und entwickeln sich demnach nicht einheitlich. Das Bild einer uneinheitlichen Entwicklung wird durch die Anwendung eines triangulativen Forschungsdesigns besonders hervorgerufen. Insofern ist hierdurch ein Mehr an Erkenntnis entstanden. Wie bereits oben erwähnt, hätte die Anwendung nur eines Verfahrens an dieser Stelle zu anderen Ergebnissen geführt. So ergibt sich ein differenzierteres, wenn auch uneinheitliches Bild.

Nun wurde bereits ausgeführt, dass die Lehrkräfte beim Übergang insgesamt eine positive Entwicklungstendenz im unauffälligen Verhaltensbereich und eine gleichbleibende Entwicklung im Bereich auffälligen/problematischen Verhaltens sehen. Für den nicht einfachen Übergang aus einer gut ausgestatteten, sehr kleinen und förderintensiven Maßnahme in einen unbekanntem Grundschulbereich ist das ein positives Resultat, wenn man die Herausforderungen an Übergänge im Allgemeinen (GRIEBEL & NIESEL 2004; LIEBERS 2008) sowie der sich tendenziell eher gegenläufig hin zum ‚Realisten‘ entwickelnden Selbstkonzeptbereiche (HELMKE 1998) bedenkt. Die Uneinheitlichkeit der Selbstaussagen macht es schwierig, Aussagen zur Entwicklung in Beziehung zu den Fremdurteilen zu sehen, außer der direkten Gegenüberstellung von IBI-K und IBI-E, die keine signifikanten direkten Entsprechungen und ein deutliches Abfallen der Kategorie ‚Schulerleben‘, insbesondere nach dem Übergang in die örtliche Grundschule, ergab.

In Kapitel 5.1 wurde zur Forschungsfrage festgestellt, dass das Modell der ‚Negativen Sozialen Spirale‘ (RICE 1993) eine gewisse Eigendynamik nahelegt und das Fazit von BRINTON und FUJIKI (1999) „*A child with SLI may be viewed by a peer as someone to avoid, by a teacher as someone withdrawn and isolated, and by self assessment as someone lonely*“ (BRINTON & FUJIKI 1999, 51) die Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen recht generell beschreibt und auch einen negativen Verlauf determiniert. Der Schluss, dass eine (sehr gravierende) Sprachentwicklungsstörung in einem umfassenden Sinne negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat, trifft nach den Ergebnissen dieser Studie nicht zu. Es ist demnach nicht die Sprachentwicklungsstörung allein, die negative Auswirkungen hat, sondern Kombinationen oder Wechselwirkungen anderer Faktoren. Bei dem Test, der einen Vergleich mit der Vergleichsgruppe ohne Sprachentwicklungsstörungen erlaubt, dem LSL, zeigt sich, dass allerdings eine erhöhte Anzahl der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zur Risikogruppe gehört.

7 Schlussbetrachtung und Ausblick: Die Erhebung von Selbstkonzepten als Weg zum Verständnis von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

In dieser Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse zunächst im Hinblick auf das Verständnis von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen reflektiert und dann im Lichte der Selbstkonzeptforschung betrachtet. Daraus werden Anregungen für weitere Forschungstätigkeiten abgeleitet.

Es lassen sich verschiedene Begründungslinien für den Umstand erkennen, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufig auch in anderer Form ‚auffällig‘ sind, wie sie sich im Grunde genommen auch heute noch alle in den Punkten wiederfinden, die bei GRIMM (2003, 175) zusammengefasst werden:

- Schulschwierigkeiten mit Außenseiterposition im Klassenverband und daraus resultierender niedriger Selbsteinschätzung und Verhaltensauffälligkeiten;
- Beeinträchtigung der Eltern-Kind-Interaktion und dadurch Einfluss auf die emotionale Entwicklung;
- soziale Kontaktschwierigkeiten mit peers und Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung;
- Störung der Affektkontrolle und unzureichende Hemmung unangemessener Handlungen.

Eine auch bei DANNENBAUER (2009b, 105) dargestellte Abbildung von KOTTEN-SEDERQVIST (1982) veranschaulicht den Zusammenhang von Primär- und Sekundärsymptomatik (siehe Abb. 78).

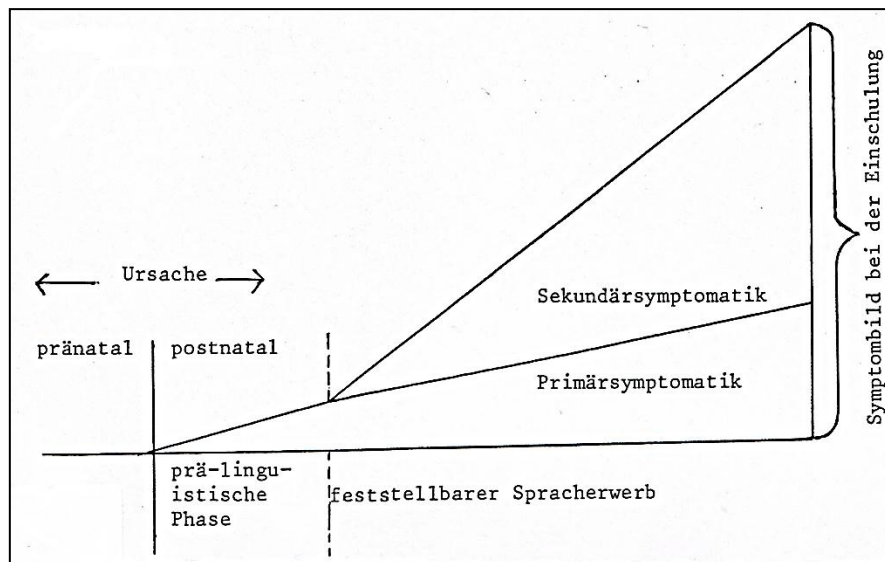


Abbildung 78: „Beispiel einer kumulativen Sekundärverzerrung des Symptombildes“ (KOTTEN-SEDERQVIST 1982, 179).

Ergänzend zu Abbildung 78 soll hinzugefügt werden: Unter ‚Sekundärverzerrung‘ versteht KOTTEN-SEDERQVIST (1982):

„Das Bild des Kindes ist manchmal in der Phase, in der wir es kennenlernen, schon von Sekundärsymptomen so sehr überwuchert, daß die eigentliche Behinderung schwer erkennbar ist. Ich nenne diesen charakteristischen Entwicklungsgang einer Sprachbehinderung ‚kumulative Sekundärverzerrung des Symptombildes‘“ (KOTTEN-SEDERQVIST 1982, 175).

Hierzu sei angemerkt, dass der Begriff der Verzerrung nahelegt, man könne diese Sekundärsymptome abziehen und erhalte dann eine ‚reine‘ Sprachentwicklungsstörung. Dass dies nicht möglich ist, da sich Primär- und Sekundärsymptomatik ineinander verschränkt entwickeln, haben die Ausführungen im theoretischen Teil dieser Studie deutlich gezeigt (vgl. Kapitel 4.2, speziell Kapitel 4.2.2, 4.2.3 und 4.2.4). Das zeigen letztlich auch die heterogenen eigenen empirischen Ergebnisse, denn gerade die Heterogenität macht die ineinander verschränkte Entwicklung deutlich und es lässt sich nicht rekonstruieren, wie hoch der jeweilige Anteil der Sprachentwicklungsstörung an der Ausprägung der Sekundärsymptomatik (hier eines z. B. sehr niedrigen Wertes in einem bestimmten Selbstkonzeptbereich) ist. Nicht deutlich wird im Modell auch, wie wiederum dieser niedrige Wert in einem Selbstkonzeptbereich auf andere Entwicklungs- und Selbstkonzeptbereiche wirkt.

In der Grafik beginnt die Sekundärsymptomatik mit dem Einsetzen des feststellbaren Spracherwerbs.²⁴ Dass dem nicht so ist, sondern die Entwicklung weit früher und ineinander verschränkt beginnt, konnte an gleicher Stelle dieser Studie (wie oben angegeben) ebenfalls gezeigt werden. Abgesehen von dieser Kritik ist die Abbildung neben der Veranschaulichung auch geeignet zu zeigen, wie sich das Verhältnis von Primär- und Sekundärsymptomatik im Lebensverlauf im Sinne eines Schereneffekts verändert.

Um die Auswirkungen zu beschreiben, greifen die Autoren zu sehr deutlichen Formulierungen. GRIMM (2003) schreibt: *„Sprachgestörte Kinder sind Risikokinder ersten Ranges für die Ausbildung psychiatrischer Störungen“* (2003, 175) und DANNENBAUER (2009b) warnt deutlich vor einer Verharmlosung und spricht im Hinblick auf die Sekundärsymptomatik davon, dass die Tatsache einer Sprachentwicklungsstörung von dieser Seite her *„schicksalhafte Bedeutung erlangen kann und die Entfaltung personaler und soziokultureller Existenzmöglichkeiten dauerhaft hemmt“* (DANNENBAUER 2009b, 104; Hervorhebung im Original). An anderer Stelle spricht DANNENBAUER (2009b) von einer *„fatalen Lebensbedeutsamkeit“* (DANNENBAUER 2009b, 111), welche das Vorhandensein einer Sprachentwicklungsstörung einnehmen kann.

Das klingt recht pessimistisch und bezogen auf die anderen Entwicklungsbereiche ließen sich wohl ähnliche Stellungnahmen finden, welche die Ergebnisse von Studien zusammenfassen. Tatsächlich legt etwa eine Modellvorstellung wie die einer ‚Negativen Sozialen Spirale‘ (RICE 1993) die Assoziation einer gewissen Notwendigkeit des Ablaufs nahe. Andererseits ist es jeweils nur ein – wenn auch bisweilen hoher – Prozentsatz der Kinder, der diese ungünstigen Ergebnisse aufweist. Andere Kinder tun das nicht. Einige Untersuchungen wiesen diesbezüglich eine hohe Varianz der Ergebnisse auf, die auch von den Autorinnen und Autoren so benannt wird (vgl. die in Kapitel 4.2.5, 4.2.6 und 4.2.7 zur Outcome-Forschung dargestellten Studien, z. B. bezüglich IQ-Entwicklung: BOTTING 2005; bezüglich Qualität der Schulabschlussergebnisse: SNOWLING et al. 2001; CONTI-RAMSDEN et al. 2009; DURKIN et al. 2009; bezüglich Anzahl der Freundschaften: FUJIKI et al. 1999).

²⁴ Mit der Unterscheidung in ‚prälinguistische Phase‘ und ‚feststellbarer Spracherwerb‘ unterscheidet KOTTEN-SEDERQVIST (1982) den Übergang von den „Vorausläuferfähigkeiten“ (GRIMM 2003, 25) zur aktiven Wortproduktion, die nach GRIMM (2003) mit 10 – 13 Monaten beginnt (GRIMM 2003, 35).

In der eigenen Studie wurden Aspekte dargestellt, welche – aufgrund der Sprachentwicklungsstörung – die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern mit einer schweren Sprachentwicklungsstörung in einer Weise beeinflussen können, dass sie anders als die Entwicklung von Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen verläuft. Dieses ‚Anders‘ in der Entwicklung begründet häufig eine spezielle Gefährdungslage, die in ihren Auswirkungen anhand der vielen dargestellten empirischen Studien beschrieben werden kann. Die beschriebenen Auswirkungen hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehung, der psychischen Entwicklung, der sozialen Beziehungen, der schulischen und beruflichen Entwicklung sollen in diesem Sinne als Matrix verstanden werden, vor deren Hintergrund und mit dieser Matrix in Wechselwirkung sich die von einer ungestörten Entwicklung abweichenden Einstellungen hinsichtlich der eigenen Person, die zu einem veränderten Selbstkonzept führen, ausbilden.

Beim Blick zurück auf das vorangegangene Kapitel 6.6 über die Abbildungen der Kinderzeichnungen ergibt sich eine im wahrsten Sinne des Worte ‚bunte‘ Vielfalt von Zeichnungen, in denen sich Aspekte von deren Selbstkonzept ausdrücken, wenn diese auch nicht in einer 1:1-Relation interpretiert werden sollen, wie im Exkurs ‚Kinderbilder‘ in Kapitel 2.2 ausgeführt wurde. Die Zeichnungen sind dabei so unterschiedlich, wie sich die Ergebnisse der Auswertungen besonders der Selbsteinschätzungsverfahren darstellen. Diese Feststellung ist nicht nur interindividuell zu verstehen, sondern gleichfalls intraindividuell: Die Zeichnung fügt dem Selbstkonzept der Kinder neben den in Zahlen und Worten ausgedrückten Ergebnissen einen weiteren, diesmal sinnlich-bildhaften, Aspekt hinzu. Es handelt sich nicht um den bildhaften Ausdruck eines ‚einheitlichen‘ Selbstkonzeptes, oder umgekehrt ließe sich von der Zeichnung auf ein solches schließen, in dem Sinn: kleine Zeichnung, trauriges Gesicht = niedriges Selbstkonzept, oder große, bunte und fröhliche Darstellung = selbstbewusstes Kind mit positivem Selbstkonzept. Die Studie hat gezeigt, dass dem nicht so ist. Wenn in Kapitel 5 das Forschungsinteresse dieser explorativen Studie in einem allgemeinen Sinne beschrieben wurde, die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen bzw. deren Selbstkonzeptentwicklung kennenzulernen, so kann nach den empirischen Ergebnissen der eigenen Untersuchung besonders die Varianz festgestellt werden. Die Tabellen 35 und 36 sowie die Tabellen 39, 40 und 41, welche die Entwicklungstendenzen aufzeigen, machen deutlich, dass das Spektrum der Entwicklungsmöglichkeiten sowohl durchgängig positive Verläufe in einzelnen Selbstkonzeptbereichen beinhaltet als auch durchgängig negative, ebenso gibt es nach

dem Wechsel in die örtliche Grundschule ‚Übergangsgewinner‘ und ‚Übergangsverlierer‘. Diese Feststellungen treffen auf die Selbst- und die Fremdeinschätzungen gleichermaßen zu. Prinzipiell ist mit dieser Variationsbreite gezeigt, dass es keinen Anlass gibt, eine Notwendigkeit der (vermuteten negativen) Entwicklung bei Bestehen einer Sprachentwicklungsstörung anzunehmen.

Es mag ein Bedürfnis nach Homogenität geben und so war es auch hier Anlass dieser Studie, ‚die‘ Selbstkonzepte ‚der‘ Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu untersuchen. Genauso ist man versucht, die Zeichnungen der Kinder etwa wie folgt zu betrachten: ‚So zeichnen also Kinder mit starken Sprachentwicklungsstörungen.‘. Und: Wenn man feststellt, dass die Zeichnungen nicht auf einen Nenner zu bringen sind, dann wenigstens die Zeichnung als Ausdruck eines einheitlichen individuellen Selbstkonzeptes: ‚das wegen seiner Sprachentwicklungsstörung besonders expressive Kind‘, ‚das wegen seiner Sprachentwicklungsstörung besonders zurückgezogene Kind‘ usw. Worin kann also der Nutzen bestehen, sich mit Selbstkonzepten zu beschäftigen, wenn ‚nur‘ dessen Uneinheitlichkeit festgestellt werden kann?

Die Beschäftigung damit kann dazu beitragen, bei der Suche nach neuen Erkenntnissen den Blickwinkel zu ändern und auf die Heterogenität und Varianz innerhalb dieser Gruppe zu richten, die im Grunde auch in vielen der im theoretischen Teil zitierten Studien zum Ausdruck kam. Studienergebnisse sind häufig etwa wie folgt formuliert: Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen werden von peers seltener angesprochen (FUJIKI et al. 1997); sie spielen eine untergeordnete Rolle bei Gruppenarbeiten (BRINTON et al. 1998); ‚Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben 4- bis 5-mal häufiger psychische Auffälligkeiten als der Erwartungswert (VON SUCHODOLETZ & KEINER 1998); 50 % der Kinder haben Schwierigkeiten im Umgang mit Mitschülern und 50 % haben ein geringes Selbstwertgefühl (ROMONATH 2000); 64 % werden von den Lehrkräften oberhalb des Wertes für extremes Verhalten eingestuft (CONTI-RAMSDEN & BOTTING 2004). Hierbei kommt die Varianz nicht immer deutlich zum Vorschein.

Eine neue Sicht einzunehmen, hieße im Sinne der Resilienzforschung (vgl. WELTER-ENDERLIN & HILDENBRAND 2008), die Kinder in den Fokus zu rücken, die ‚trotz‘ ihrer Sprachentwicklungsstörung sozial gut integriert sind und/oder insgesamt kaum oder keine der geschilderten Schwierigkeiten zu zeigen scheinen. Anders ausgedrückt: Wie ist *„Gedeihen trotz widriger Umstände“* möglich, um den Untertitel von

WELTER-ENDERLIN und HILDENBRAND (2008) aufzugreifen. Ein Risikofaktor, der in einigen Studien hervorgehoben wurde, war das Vorliegen einer rezeptiven zusätzlich zur expressiven Sprachentwicklungsstörung (z. B. RICE, HADLEY & ALEXANDER 1993; BEITCHMAN et al. 1996). Es sind ebenso andere Faktoren denkbar, die gar nichts mit der Sprachentwicklungsstörung zu tun haben müssen, wie z. B. das Geschlecht des Kindes. Nimmt man die Kinder pauschal als ‚Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen‘ in den Fokus, so nehmen scheinbar auch alle Schwierigkeiten dort ihren Ausgang.

Es stellt sich die Frage, inwiefern in dem geschilderten Kontext einer Sprachintensivmaßnahme eine Förderung der Kinder stattfinden kann. Ein erster Ansatz könnte darin bestehen, die Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu fördern und das Störungsbild so weit wie möglich zu verbessern. Dies geschieht innerhalb der Sprachintensivmaßnahme durch eine angemessene und professionelle Ausstattung und individuelle Therapie. Die Gleichung: je weniger Sprachentwicklungsstörung, desto weniger begleitende Schwierigkeiten und desto positiver der Einfluss auf das Selbstkonzept, geht indes nicht ohne Weiteres auf. Das zeigen die Ergebnisse der eigenen Studie nach dem Übergang in die örtliche Grundschule. Alle Kinder haben während der intensiven Förderung in der Zeit der Sprachintensivmaßnahme deutliche Fortschritte in ihrer Sprachentwicklung gemacht. Dennoch entwickeln sie sich in den untersuchten Selbstkonzeptbereichen nicht gleichermaßen durchgängig oder zumindest überwiegend positiv, sondern voneinander unabhängig und heterogen, wie Tabelle 42 zeigt. Studien der Outcome-Forschung haben gezeigt, dass der Grad der Sprachentwicklungsstörung nicht mit einer Häufigkeit sozialer oder anderer Schwierigkeiten korrespondiert (z. B. nicht mit der Häufigkeit psychiatrischer Diagnosen, vgl. VON SUCHODOLETZ & KEINER 1998). Die Kinder dieser Studie haben eine sehr gravierende Sprachentwicklungsstörung und werden auch mit entsprechend viel Förderung kaum dahin zu fördern sein, dass von der Sprachentwicklungsstörung nichts mehr zu hören sein wird (zumal auch hier die Ergebnisse der Outcome-Forschung zeigen, dass auch bei ‚überwundener‘ Sprachentwicklungsstörung entsprechende Schwierigkeiten persistieren, vgl. STOTHARD et al. 1998; SNOWLING et al. 2001). Dennoch ist es ein Erfolg, durch eine solche Maßnahme nicht nur in schulischer Hinsicht den Kindern durch eine entsprechend mögliche Unterrichtsgestaltung den Einstieg in ihre Schulzeit zu erleichtern, sondern indem sie sprachlich so weit gefördert werden, dass sie von einer für Außenstehende nahezu unverständli-

chen Sprache zu einer verständlichen Sprache geführt werden, die eine Integration in den Klassenverband ganz deutlich erleichtert. Es ist wahrscheinlich, dass die Kinder dennoch mit den beschriebenen Auswirkungen konfrontiert werden. Beeinflussbar und förderbar sind die Bedeutung und der Einfluss, den die Kinder dem in Bezug auf sich selbst zuschreiben. Es gibt einige Ansätze, bei Kindern Ich-Stärke und Selbstbewusstsein zu entwickeln. KRAUSE et al. (2004) nennen und beschreiben einige Beispiele (KRAUSE et al. 2004, 241ff) und stellen ein eigenes Programm zur Selbstwertstärkung vor (KRAUSE et al. 2000; KRAUSE et al. 2001). Zu denken ist auch an Yoga für Kinder oder Selbstverteidigung, Judo und Karate, wo über das Medium der Körperarbeit jeweils eine Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens intendiert ist. Förderprogramme lassen sich mit der materiellen und personellen Ausstattung einer Sprachintensivmaßnahme leichter realisieren als im Rahmen einer Grundschule, darum sollte eine entsprechende Förderung konzeptioneller Bestandteil einer solchen Maßnahme sein. Wie die Ergebnisse der Studie gezeigt haben, wird auch dies jeweils unterschiedlich auf die Kinder wirken, denn sie sind nicht ausschließlich ‚Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen‘, sondern haben unterschiedliche Temperamente, Biografien oder familiäre Hintergründe. Wie bei allen pädagogischen Ansätzen gibt es auch bei dieser Förderung keine Garantie, dass und wie diese ‚wirkt‘. Der Weg, solche Förderansätze für die spezielle Klientel und das einzelne Kind zu optimieren, führt über eine individualisierte Betrachtungsweise, die zudem die eigene Sicht der Kinder auf ihre Lebenswirklichkeit in den Mittelpunkt stellt. Dem wurde im Rahmen dieser explorativen Studie Rechnung getragen, indem die Kinder nach Einstellungen bezüglich ausgewählter Selbstkonzeptbereiche gefragt wurden, womit an dieser Stelle die Ergebnisse der Studie in den Rahmen der Selbstkonzeptforschung gestellt werden sollen.

Die Tatsache, dass sich bei den Selbsteinschätzungsverfahren nicht alle Bereiche gleichmäßig, eher im Gegenteil sehr unterschiedlich entwickeln, lässt Vorstellungen von hierarchischen Selbstkonzeptmodellen im Sinne von MARSH und SHAVELSON (1985) fragwürdig werden: So, wie sich die Ergebnisse darstellen, spricht dies gegen ein Allgemeines Selbstkonzept verstanden als Top-Down-Modell (vgl. Kapitel 3.4.2), denn dann sollten sich die Entwicklungen von der Spitze her gleichmäßiger auf die verschiedenen Bereiche in den unteren Hierarchieebenen auswirken. Bei einer Betrachtung von hierarchischen Modellen zum Selbstkonzept in der Wirkweise von Bottom-up-Modellen (vgl. ebenfalls Kapitel 3.4.2) stellt sich die Frage nach der Aussa-

gekraft des Konstrukts ‚Allgemeines Selbstkonzept‘, wenn es unter sich eine derartige Heterogenität als Mittelwert oder Gesamtscore abzubilden beansprucht.

Hier soll, wie schon im Theorieteil des Kapitels 3.4.3 an einem eigenen Modellentwurf dargelegt, unter dem, was als ‚Allgemeines Selbstkonzept‘ bzw. überhaupt als ‚Selbstkonzept‘ bezeichnet wird, ein System unterschiedlich gewichteter Selbstkonzeptbereiche verstanden werden, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Bezeichnung ‚(Allgemeines) Selbstkonzept‘ ist daher eher ein Synonym für dieses System und lässt sich nicht mit einem Wert oder Score beschreiben, sondern durch die einzelnen Werte und Beziehungen der Systemkomponenten. Diese kann man als selbstbezogene Einstellungen und als Selbstkonzeptbereiche zum Zwecke der diagnostischen Erhebung durch Berechnungen interner Konsistenz wie etwa bei WIESMANN et al. (2008) zum ‚Ich bin Ich‘ oder bei RAUER und SCHUCK (2004) zum FE-ESS 1-2 zusammenfassen. Man kann die Selbstkonzeptbereiche auf diese oder jene Weise beschreiben, wobei sich zeigt, dass bereits die Art der Fragestellung eine andere Einstellung als Antwort generieren kann. Die uneinheitliche Form der Ergebnisse beider Tests etwa in den Kategorien ‚Schulerleben‘ (IBI) und ‚Schul- und Lernklima‘ (FE-ESS 1-2), die auf durchaus verwandte Selbstkonzeptbereiche abzielen (zu entnehmen etwa Tabelle 36, die zeigt, dass die Rangpositionen einiger Kinder in den beiden Selbstkonzeptbereichen durchaus nah beieinanderliegen, während andere große Differenzen aufweisen), kann demzufolge auch damit zusammenhängen, dass sich diese zwar ähnlich sein mögen, nur eben nicht gleich und zudem in anderer Form erhoben werden. Das führt dann dazu, dass sie sich, wie gezeigt, nicht aufeinander bezogen entwickeln.

Mit dem Begriff der ‚Einstellung‘ wird ein Ansatz vertreten, der sowohl kognitive als auch emotionale und evaluative Elemente umfasst. ‚Einstellung‘ wurde demnach mit MUMMENDEY (1999) definiert als „*Art und Weise des Gerichtetseins auf soziale Objekte*“, wobei in diesem Fall das soziale Objekt die eigene Person ist. Selbstkonzept ist demnach die Gesamtheit der Einstellungen gegenüber der eigenen Person (MUMMENDEY 2006,38; 1999,30). Wenn Selbstkonzepte in verschiedene Selbstkonzeptbereiche unterteilt werden, so ist unabhängig von der Anzahl der Dimensionen und Ebenen jeweils zu beachten, dass für das Thema Selbstkonzepte die jeweilige Einstellung in Bezug auf sich selbst gemeint ist. Wenn beispielsweise im akademischen Selbstkonzept der Unterpunkt ‚Mathematik‘ auftaucht wie im Modell von

SHAVELSON et al. (1976) bzw. MARSH und SHAVELSON (1985), dann ist nicht die Einstellung zur Mathematik gemeint, sondern Mathematik wird in Beziehung zur Einstellung gegenüber den eigenen Fähigkeiten gesehen. Es gibt also eine Menge Einstellungen, die nicht zum Selbstkonzept gehören. Entscheidend ist der Bezug zur eigenen Person.

Es lassen sich Teilbereiche des Selbstkonzeptes identifizieren, die sich in verschiedene Ebenen differenzieren, wie das Modell von SHAVELSON et al. (1976) bzw. MARSH und SHAVELSON (1985) gezeigt hat. Es kann also hier festgehalten werden, dass es abgrenzbare Bereiche des Selbstkonzeptes gibt, wie auch immer diese im Einzelnen benannt sein mögen.

Es ist je nach Autor verschieden, was als Selbstkonzeptbereich abgegrenzt und beschrieben wird. Wie dargestellt, wurde das Modell von SHAVELSON et al. (1976) bzw. MARSH und SHAVELSON (1985) später um die Differenzierung in mathematische und verbale Selbstkonzepte erweitert. HATTIE (2004) berichtet von 18 Bereichen des akademischen Selbstkonzeptes sowie weiteren Untergliederungen anderer Bereiche und EGGERT et al. (2003) wiederum benennen fünf Hauptbereiche, die unter dem Gesichtspunkt, einen Rahmen für eine praktikable Diagnostik zu erhalten, ausgesucht wurden (EGGERT et al. 2003, 28). Im Ergebnis lässt sich sagen, dass es eine feststehende Menge von Selbstkonzeptbereichen nicht gibt oder zumindest nicht, dass sie sich anhand der Forschungsergebnisse zusammenstellen ließe. Es hängt vom jeweiligen Modell des Untersuchers ab, was als Selbstkonzeptbereich näher erforscht wird. Es ist daher sinnvoll, davon auszugehen, dass jedwede Zusammenstellung nicht vollständig sein kann und ‚im Hintergrund‘ viele weitere Bereiche wirksam sind, die im Sinne einer Verknüpfung der Bereiche untereinander auch Einfluss auf die beleuchteten Bereiche ausüben. In diesem Sinne ist jede Untersuchung – und auch die eigene – zum Thema Selbstkonzepte ausschnitthaft. Im gleichen Sinne ist jede Untersuchung, die behauptet, ‚das‘ Selbstkonzept der Kinder zu erfassen, und/oder als ‚positives‘ oder ‚negatives‘ Selbstkonzept qualitativ zu erfassen versucht fragwürdig.

Es soll hier noch einmal der Ausdruck des ‚Arbeitsselbst‘ aufgegriffen werden, der bei POHL (2007,130) erwähnt wird (vgl. Kapitel 3.7.3). Demnach sind in einer Person selbst nicht alle Teile des komplexen Selbstkonzeptes immer aktiv, sondern nur die für die jeweilige Situation erforderlichen Anteile werden aufgerufen, das ‚Arbeits-

selbst'. Diese setzen sich aus einer Vielzahl von Einstellungen zusammen, die sich um Themenkomplexe wie die vorgeschlagenen Bereiche der verschiedenen Autoren zentrieren mögen. Dazu kommen immer Anteile aus verschiedenen anderen Bereichen. Zum Beispiel steht eine Person ‚eigentlich‘ guten schulischen Leistungen je nach Bezugsrahmen unterschiedlich gegenüber oder bewertet diese anders aufgrund interner Vergleiche mit anderen Bereichen. Es finden schon bei kleinen Kindern im Vorschulalter erste intraindividuelle Vergleichsprozesse statt, die z. B. einen Selbstkonzeptbereich hervorheben, in dem man besonders erfolgreich ist, um einen weniger erfolgreichen ‚auszugleichen‘, wie HARTER (1999) gezeigt hat (vgl. hierzu die Anmerkungen zu HARTER 1999 in Kapitel 3.6.2). Bereits MARSH (1986) selbst hat mit dem Internal/External Frame of Reference Modell (I/E Modell) hierauf hingewiesen (MARSH 1986). Es handelt sich dabei um eine Bezugsrahmentheorie, die bezüglich des hier interessierenden internen Vergleichs besagt, dass z. B. verschiedene schulische Fähigkeiten miteinander verglichen werden und dass ein Schüler mit seiner stärksten Fähigkeit ‚Mathematik‘ im Vergleich zu seinen sonstigen Fähigkeiten, z. B. in Naturwissenschaften und Sprachen, insgesamt ein besseres mathematisches Selbstkonzept aufbaut, als der externe Vergleich mit anderen Schülern nahelegen würde, wo der Schüler vielleicht sogar unterdurchschnittlich abschneidet (MARSH 1986, 133). Werden in einer Untersuchung Fragen zu einem Selbstkonzeptbereich gestellt, kann demnach davon ausgegangen werden, dass in der untersuchten Person aus der großen Zahl selbstbezogener Einstellungen die für diese Fragestellung relevanten aufgerufen werden – auch die aus anderen Bereichen, die von Bedeutung sind. Das Licht wird auf einen Ausschnitt des Selbstkonzeptes geworfen, der – womöglich für die befragte Person – erst in dem Moment der Befragung bewusst entsteht. Der Rest des Selbstkonzeptes bleibt ‚unbeleuchtet‘ – auch für die befragte Person selbst. In diesem Sinne schafft eine Befragung zum Thema Selbstkonzepte Selbst-Bewusstsein und teilweise auch den Gegenstand, den sie erhebt, damit der Befragte die Antwort selbstb zu diesem Zweck versprachlicht und sich selbst damit konfrontiert.

Es mag Selbstkonzeptbereiche geben, die eine Vielzahl anderer Bereiche beeinflussen, also eine mehr oder weniger größere ‚Strahlkraft‘ haben. Das liegt nicht am Selbstkonzeptbereich, sondern an der jeweiligen Priorität, die eine Person diesem individuell beimisst, wobei sich in einem lebendigen System Prioritäten fortwährend ändern können. Es konnte also kein ‚einheitliches‘ Selbstkonzept festgestellt werden.

Andererseits – und hier wechselt die Perspektive vom Forscher zum untersuchten Subjekt – ist es offensichtlich der Fall, dass sich eine Person als Einheit erlebt. Das bedeutet, dass innerhalb des Subjektes eine Instanz dieses Einheitsgefühl leistet. Das Selbstkonzept als solches ist es nicht, es wird auch nicht vereinheitlicht (bestenfalls in der Präsentation – vor anderen oder vor sich selbst), ein Selbstkonzept, das in irgendeiner Form eine Einheit bildet, ist nicht einmal Voraussetzung dafür. Die Konstruktionsleistung des Individuums besteht darin, sich in aller Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit als denselben Menschen zu erleben. Das ist allerdings nichts, was mit dem Selbstkonzept zu tun hat, sondern fiel in den Bereich, der bei JAMES (1890) in Abhebung zum ‚Me‘ mit ‚I‘ bezeichnet wird. Fasst man Selbstkonzepte als Summe der selbstbezogenen Einstellungen auf – wie hier mit MUMMENDEY (1999; 2000; 2006) geschehen –, dann ist die ‚Einheitsleistung‘ darin nicht enthalten. Es besteht auch nicht der Anspruch, wie etwa in der Psychologie oder Psychiatrie, diese ‚verstehen‘ zu wollen. Was als Mangel empfunden werden könnte, ist m. E. von Vorteil, denn es versachlicht ein, wie der Theorieteil gezeigt hat, uneinheitlich und in vielerlei Weise auslegbares und ausgelegtes theoretisches Konstrukt ‚Selbstkonzept‘ und weist diesem statt eines universalen und/oder wenig definierten einen realistischen und messbaren Erklärungswert zu.

Eine explorative Studie untersucht das Forschungsgebiet zunächst offen und versucht, aus den gewonnenen Ergebnissen und Erkenntnissen Anknüpfungspunkte für das weitere Vorgehen zu erhalten (vgl. DIEKMANN 2008, 33). Wenn hier auch nicht im nächsten Schritt Hypothesen gebildet werden sollen, was von DIEKMANN (2008, 34) als ein Ziel explorativer Studien genannt wird, so soll dennoch mit den hier gewonnenen Ergebnissen ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungstätigkeiten die Arbeit abschließen.

Der Überblick über die verschiedenen Studien in Kapitel 4 und die eigenen Ergebnisse, die in jedem Selbstkonzeptbereich eine große Varianz der Ausprägungen aufweisen, machen deutlich, dass weitere Studien zur psychosozialen Situation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, die Vergleiche mit Kindern ohne Sprachentwicklungsstörungen durchführen und dabei einen erhöhten Prozentsatz betroffener Kinder, beispielsweise der Desintegration in Schulklassen oder der Lernentwicklung feststellen, nicht zu neuen Erkenntnissen führen. Hier könnten Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Resilienzforschung (vgl. WALTER-ENDERLIN & HILDEN-

BRAND 2008) einen Schritt weiter führen, in dem gewissermaßen die Perspektive umgedreht wird. Anders formuliert: Dass eine erhöhte Vulnerabilität besteht, kann aufgrund der eigenen Studien bestätigt werden und neben dieser Tatsache als solcher war es speziell das Anliegen von Kapitel 4, Gründe oder Wirkmechanismen zu zeigen, die diese Vulnerabilität begründen. Die Forschungsperspektive umzudrehen, heißt demnach nicht mehr, danach zu fragen: „*Wer ist betroffen?*“, oder: „*Wie viele sind betroffen?*“; die Frage ist dann: Warum sind einige nicht oder nur in geringem Ausmaß betroffen? Es könnte untersucht werden, ob die gleichen Resilienzfaktoren, die in der Forschung als besonders wirksam herausgefunden wurden (vgl. eine Zusammenstellung bei HILDENBRAND 2008, 22; vgl. auch Resilienzfaktoren „*in den prägenden Lebensjahren*“ bei WERNER (2008, 31)) auch im Falle der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen diese vor einer negativen psychosozialen Entwicklung schützen.

In diesem Zusammenhang kann auch ein anderer Perspektivwechsel zu neuen Einsichten führen: WERNER (2008) erwähnt als einen Resilienzfaktor in der frühen Kindheit eine stabile Bindung zu einer „*kompetenten, emotional stabilen Person*“ (WERNER 2008, 32). In dieser Studie ist das Bindungsverhalten als bedeutsam für die Selbstkonzeptentwicklung beschrieben (Kapitel 3.7.1) und in Bezug zu einer Sprachentwicklungsstörung gesetzt worden (Kapitel 4.2.2). Daher wäre zu erforschen, ob nicht die Sprachentwicklungsstörung als solche, sondern damit in Zusammenhang stehende andere Entwicklungsbereiche, in diesem Fall z. B. die Bindungsentwicklung, zur Erklärung mit herangezogen werden sollten, um die negative Entwicklung einiger Kinder erklären. Hier geht es um die unterschiedliche Gewichtung von ‚Anteilen‘ an der Erklärung, denn es ist bei einem so komplexen Phänomen recht unwahrscheinlich, dass es ‚den‘ einzelnen Faktor gibt.

Zum Abschluss dieses Ausblickes sollen zwei weitere mögliche Forschungsansätze erwähnt werden: Um einen zusätzlichen Aufschluss über die Varianz zu erhalten, könnte im Weiteren untersucht werden, wie die Einstellungen zustande kommen. Dies betrifft den Bereich der Attributionsforschung, der in Kapitel 4.2.7 mit ABRAMSON et al. (1978) und SELIGMAN (1999) angesprochen wurde. Eine weitere Forschung könnte etwa Erkenntnisse erbringen, warum Kinder, die zuvor in einer vergleichbaren Umwelt (Klasse der Sprachintensivmaßnahme) beschult wurden und eine vergleichbare Beeinträchtigung (schwere Sprachentwicklungsstörung) gemein-

sam haben, nach dem Wechsel in die örtliche Grundschule zu solch verschiedenen Einstellungen z. B. ihrer eigenen sozialen Integration gelangen.

Um ein letztes Mal das Wort DANNENBAUERs (2009b) der „*fatalen Lebensbedeutbarkeit*“ (2009b, 111) aufzugreifen, ist die Frage zu stellen, wie einem Fatalismus begegnet werden kann, damit die Sprachentwicklungsstörung bzw. deren psychosoziale Auswirkungen kein ‚Schicksal‘ werden. Hier wäre zu prüfen, ob bestimmte Ansätze, die die Ich-Stärke, das Selbstbewusstsein oder das Selbstwertgefühl fördern wollen (z. B. KRAUSE et al.), dahin gehend wirksam sind, dass sie den Attributionsstil verändern oder zu positiveren Einstellungen führen.

Zum Ende dieser Arbeit sollen die drei Eingangszitate²⁵ noch einmal aufgegriffen werden, da sie die in diesem Abschnitt dargestellten Zusammenhänge zum Thema Selbstkonzepte und die hier vertretene Auffassung in anderer – literarischer – Form darstellen:

Im Zitat von MONTAIGNE (1996/1580) wird der unzusammenhängende und teilweise unbekannte Charakter des Systems Selbstkonzept deutlich. Der inkohärente Charakter betrifft das Individuum selbst, wie denjenigen, der es von außen betrachtet. Das Zitat von Max FRISCH (1975) beschreibt die Bemühungen des Individuums, eine Kohärenz herzustellen. Dabei wird deutlich, dass es sich um eine Konstruktionsleistung handelt. Prinzipiell sind aus dem gleichen ‚Rohmaterial‘ auch andere Konstruktionsergebnisse denkbar. Das Gleiche gilt natürlich auch für einen Forscher, der diese Konstruktionen zu erfassen versucht. Mit dem letzten Zitat von Elvis COSTELLO (1983) wird die Autonomie und letztlich die Unverfügbarkeit des ‚Forschungsobjektes‘ beschrieben, welches sich zu dem Zeitpunkt, wo eine Beschreibung seines Selbstkonzeptes gelungen zu sein scheint, womöglich bereits eine andere Konzeption gemacht hat.

²⁵ „Wir sind alle aus verschiedenen Lappen zusammen gesetzt: und sind so ungestalt und so ungleich zusammengesetzt, daß jedes Stück von uns jeden Augenblick sein Spiel treibet. Ja, wir sind uns selbst, so wenig als andern, gleich“ Michel de Montaigne: *Essais* (1996/1580, 662).
„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält“ Max Frisch: *Mein Name sei Gantenbein* (1975, 45).
“Even in a perfect world where everyone was equal
I'd still own the film rights and be working on the sequel
Everyday, everyday, everyday I write the book” Elvis Costello: *Everyday I Write The Book* (1983)

8 Literatur

- ABELS, H. (1998): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- ABRAMSON, L.; SELIGMAN, M.; TEASDALE, J. (1978): Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), 49 - 74.
- AKTION SCHLESWIG-HOLSTEIN – LAND FÜR KINDER – beim Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein; Deutscher Kinderschutzbund, Landesverband Schleswig-Holstein e. V.; Fachhochschule Kiel; Bildungswerk ‚anderes lernen‘ (2002) (Hrsg.): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune – vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen. Kiel/Raisdorf: Schwarz Druck.
- AMOROSA, H. (2008): Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache. In: Herpertz-Dahlmann, B.; Resch, F.; Schulte-Markwort, M.; Warnke, A. (Hrsg.): *Entwicklungspsychiatrie – Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen*. 2. Auflage. Stuttgart: Schatthauer, 570 – 589.
- AMSTERDAM, B. (1972): Mirror Self-Image Reactions Before Age Two. In: *Developmental Psychobiology*, 5 (4), 297 – 305.
- ANOTNOVSKY, A. (1997): Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.
- ARAM, D.; EKELMAN, B.; NATION, J. (1984): Preschoolers with language disorders: 10 years later. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 232 – 244.
- ARIES, P. (1990, frz.1960): *Geschichte der Kindheit*. 9. Auflage. München: dtv.
- ASENDORPF, J.B. (2007): *Psychologie der Persönlichkeit*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer.
- ASENDORPF, J.; VON AKEN, M. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64 - 86.
- AUSTIN, J.L. (2002, zuerst engl. 1962): *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- BALDERING, D. (1993): *Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter: ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theorie of Behavioral Change. In: *Psychological Review*, 84 (2) , 191 – 215.

- BARTH, S. (1998): Die schriftliche Befragung. Onlineressource:<http://www.stephan-barth.de/schriftl.html> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- BAUER, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 5. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- BAUMEISTER, R.F. (1987): How The Self Became a Problem. A Psychological Review of Historical Research. In: Journal of Personality and Social Psychology. 52 (1), 163 – 176.
- BEEBE, B.; JAFFE, J.; LACHMANN, F.; FELDSTEIN, S.; CROWN, C.; JASNOW, M. (2002): Koordination von Sprachrhythmus und Bindung. Systemtheoretische Modelle. In: Brisch, K.-H.; Grossmann E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (2002): Bindung und seelische Entwicklungswege. Stuttgart: Klett-Cotta. 47 – 85.
- BEITCHMAN, J.; BROWNLIE, E. (2010): Language development and its impact on children's psychosocial and emotional development (Rev. Ed.) Encyclopedia of Language and Literacy Development (pp 1-9). London. Onlineressource: Canadian Language and Literacy Research Network. Onlineressource: <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=3> Zuletzt geprüft am: 22.07.2012.
- BEITCHMAN, J.; BROWNLIE, E.; INGLIS, A.; WILD, J.; FERGUSON, B.; SCHACHTER, D.; LANCEE, W.; WILSON, B.; MATTHEWS, R. (1996): Seven-year follow-up of speech/language impaired and control children: Psychiatric outcome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37 (8), 961 – 970.
- BEITCHMAN, J.; NAIR, R.; CLEGG, M.; PATEL, P. (1986): Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old-kindergarten-children in the Ottawa-Carleton region. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51 (2), 98 – 110.
- BEITCHMAN, J.; WILSON, B.; JOHNSON C.; ATKINSON; L.; YOUNG, A.; ADLAF, E; EECOBAR; M; DOUGLAS; L: (2001): Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40, 75 – 82.
- BENECKEN, J.; SPINDLER, C. (2004): Zur psychosozialen Situation stotternder Schulkinder in Allgemeinschulen. In: Die Sprachheilarbeit, 49 (2), 61 – 70.
- BERENDT, J.E. (2000): Nada Brahma. Die Welt ist Klang. Überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. (1990, zuerst amerik. 1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. : Fischer.
- BILLMANN-MAHECHA, E. (2005): Die Interpretation von Kinderzeichnungen. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag. 435 - 453.
- BOWLBY, J. (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg: Dexter.

- BOLLNOW, O.F. (1942): Zum ‚Weg nach innen‘ bei Novalis. In: Wenke, H. (Hrsg.): Geistige Gestalten und Probleme. Eduard Spranger zum 60. Geburtstag. Leipzig: Quelle & Meyer. 119 – 140.
- BOTTING, N. (2005): Non-verbal cognitive development and language impairment. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (3), 317 – 326.
- BOTTING, N.; SIMKIN, Z.; CONTI-RAMSDEN, G. (2006): Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI). In: Reading and Writing, 19, 77 – 98.
- BREUKER, J.; ROST, D. (2011): Zur Erfassung von Selbstkonzepten im Vor- und Grundschulalter. In: HELLMICH, F. (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer. 231 - 246.
- BRINTON, B.; FUJIKI, M.; SPENCER, J.; ROBINSON, L. (1997): The Ability of Children with Specific Language Impairment to Access and Participate in an Ongoing Interaction. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40, 1011 – 1025.
- BRINTON, B.; FUJIKI, M. (1999): Social Interactional Behaviors of Children with Specific Language Impairment. In: Topics in Language Disorders, 19 (2) , 49 – 69.
- BRINTON, B.; FUJIKI, M. (2006): Social and Affective Factors in Children with Language Impairment. Implications for Literacy Learning. In: STONE, C.; SILLIMAN, E.; EHREN, B.; APEL, K. (Hrsg.): Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders. New York: Guilford Press. 130 – 153.
- BRISCH, K.H. (2009): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 9., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BROSAT, H.; TÖTEMEYER, N. (2007): Der ‚Mann-Zeichen-Test‘ in der detailstatistischen Auswertung nach Ziler. neu bearbeitete Auflage. Münster: Aschendorff.
- BRUNER, J. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. 3., völlig überarbeitete Auflage. Neuauflage. Weinheim u. a.: Beltz. 15 – 29.
- BRUNER, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. 1. Auflage. Bern u. a.: Huber.
- BUSCHMANN, A.; JOOSS, B.; PIETZ, J. (2009a): Frühe Sprachförderung bei Late Talkers – Effektivität einer strukturierten Elternanleitung. Kinderärztliche Praxis, 79, (6), 404 – 414.
- BUSCHMANN, A.; JOOSS, B.; PIETZ, J. (2009b) Verzögerte Sprachentwicklung bei der U7– (K)ein Grund zur Sorge? Ergebnisse einer differenzialdiagnostischen Untersuchung bei 100 Kindern mit verzögerter Sprachenwicklung. Kinder- und Jugendarzt, 6, : 375 - 379.

- CARLE, U.; SAMUEL, A. (2007): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- CARROLL, L. (1994, zuerst 1872): *Through The Looking Glass*. London: Penguin.
- CAULFIELD, M., FISCHER, J., DE BARYSHE, B., WHITEHURST, G. (1989): Behavioral correlates of developmental expressive language disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology* 17 (2) , 187- 201.
- CONTI-RAMSDEN, G.; BOTTING, N. (2004): Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age: In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 145 – 161.
- CONTI-RAMSDEN G.; BOTTING, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 49 (5) , 516 - 525.
- CONTI-RAMSDEN, G.; DURKIN, K.; SIMKIN, Z.; KNOX, E. (2009): Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44 (1), 15 – 35.
- COSTELLO, E. (1983): *Everday I Write The Book*. Aus: Elvis Costello and the Attractions: *Punch The Clock* (Musik-CD). London: f-beat records.
- DAMON, W.; HART, D. (1988): *Self understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANNENBAUER, F.M. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In: *Die Sprachheilarbeit*, 46 (3). 103 - 111.
- DANNENBAUER, F.M. (2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. In: *Die Sprachheilarbeit*, 47 (1). 10 – 17.
- DANNENBAUER, M. (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung als pädagogische Aufgabe. In: Baumgartner, S.; Dannenbauer, M.; Homburg, G.; Mahack, V. (Hrsg.): *Standort Sprachheilpädagogik*. Dortmund: verlag modernes lernen. 277 – 307.
- DANNENBAUER, F.M. (2009a): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 50 – 75.
- DANNENBAUER, F.M: (2009b): Prävention aus pädagogischer Sicht (inklusive linguistische und psychologische Perspektiven). In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation.2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. 104 – 115.
- DECI E.; RYAN R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39, 223 – 238.

- DENZIN, N. (1970): *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. (1994): Introduction: Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N.; Lincoln Y. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 1 -18.
- DEUSINGER , I.M. (1986): *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.
- DEUTSCH, W.: SOMMER, G.; PISCHEL, C. (2003): Sprechen und Singen im Vergleich. In: Rickheit, G.; Herrmann, T.; Deutsch, W. (Hrsg.): *Psycholinguistik / Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch /An International Handbook*. Berlin: de Gruyter, 453 – 468.
- DIEKMANN, A. (2008): *Empirische Sozialforschung*. 19. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- DIETER, S.; WALTER, M.; BRISCH, K.H. (2005): Sprache und Bindungsentwicklung im frühen Kindesalter. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär. (13), 3, 170 - 179.
- DURKIN, K.; CONTI-RAMSDEN, G. (2007): Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. In: *Child Development*, 78 (5), 1441 – 1457.
- DURKIN, K.; SIMKIN, Z.; KNOX, E.; CONTI-RAMSDEN, G. (2009): Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44 (1), 36 – 55.
- EGGERT, D.; REICHENBACH, C., BODE, S. (2003): *Das Selbstkonzept-Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. Dortmund: Borgmann.
- EHLICH K.; REHBEIN, J.: Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT). In: *Linguistische Berichte* 45, 1976, 21 – 45.
- EHLICH K.; SWITALLA, B.: Transkriptionssysteme – Eine exemplarische Übersicht, in: *Studium Linguistik* 2, 1976, 78 – 105.
- EHLICH K.; REHBEIN, J.: Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT2). Intonation, in: *Linguistische Berichte* 59, 1979, 51 - 75.
- EPSTEIN, S. (1993): Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, S.H. (Hrsg.): *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. 15 - 45.
- FEND, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim: Juventa.
- FILIPP, S.H. (1980): Entwicklung von Selbstkonzepten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (12), 2, 105 - 125.
- FILIPP, S.H. (1993): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie.

- In: Dies. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. 129 – 152.
- FILIPP, S.H. (1993) (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FILLIP, S.H. (2006): Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20 (1/2), 65 – 72.
- FISCHER, J. (2000): Exzentrische Positionalität. Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 48 (4), 265 - 288.
- FLICK, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag
- FLITNER, A. (1984): Über die Schwierigkeit und über das Bedürfnis, Kinder zu verstehen. In: Schwartländer, J. (Hrsg.): Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. Tübingen: Attempto-Verlag. 123 - 129.
- Fokus.de (13.07.2011): Hirnforschung: „Nur was emotional wichtig ist, brennt sich ein“ http://www.focus.de/wissen/wissenschaft/neurowissenschaft/hirnforschung-nur-was-emotional-wichtig-ist-brennt-sich-ein_aid_645202.html Zuletzt geprüft am: 22.07.2012.
- FRISCH, M. (1975, zuerst 1964): Mein Name sei Gantenbein. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- FUHS, B.(1999): Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: Honig, M.; Lange, A.; Leu, H.R.(Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. 153 – 162.
- FUHS, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. 87 - 103.
- FUJIKI, M.; BRINTON, B.; HART, C.; FITZGERALD, A. (1999): Peer Acceptance and Friendship in Children with Specific Language Impairment. In: Topics in Language Disorders, 19 (2), 34 – 48.
- FUJIKI, M.; BRINTON, B.; ISSAACSON, T.; SUMMERS, C. (2001): Social Behaviors of Children with Language Impairment on the Playground: A Pilot Study. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32, 101 – 113.
- FUJIKI, M.; BRINTON, B.; TODD, C. (1996): Social Skills of Children with Specific Language Impairment. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27, 195 – 202.
- GALLUP, G. (1970): Chimpanzees: Self-recognition. Science 167, 86 – 87.
- GALLUP, G. (1982): Self-Awareness and the Emergence of Mind in Primates. In: American Journal of Primatology 2, 237 – 248.

- Gemeindeordnung für Schleswig-Holstein (Gemeindeordnung - GO -) in der Fassung vom 28. Februar 2003. Onlineresource: http://sh.juris.de/sh/gesamt/GemO_SH_2003.htm Zuletzt geprüft am: 22.07.2012.
- GERTNER, B.L., RICE, M.L., & HADLEY, P.A. (1994). The influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 913 - 923.
- GIESKE, M.; VAN OPHUYSEN, S. (2008): Erwartungen an den Übergang: Wie Schüler der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache den Wechsel zur weiterführenden Schule einschätzen. In: *Heilpädagogische Forschung*, 34 (2), 80 – 90.
- GLOGOWSKA, M.; ROULSTONE, S.; PETERS, T.; ENDERBY, P. (2006): Early speech- and language-impaired children: linguistic, literacy, and social outcomes. In: *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48, 489 – 494.
- GOFFMAN, E. (1974): Rollenkonzept und Rollendistanz. In: Mühlfeld, C.; Schmid, M. (Hrsg.): *Soziologische Theorie*. Hamburg: Hoffmann und Campe. 265 – 281.
- GOFFMAN, E. (1988, zuerst amerik. 1963): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 8. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GOFFMAN, E. (1991, zuerst amerik. 1959): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 7. Auflage. München: Piper.
- GOFFMAN, E. (1997, zuerst amerik. 1961): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GREVE, W. (2008): *Bewältigung und Entwicklung*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz PVU. 910 – 926.
- GRIEBEL, W.; NIESEL, R. (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- GRIMM, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention – Prävention*. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- GROHNFELDT, M. (1975): Die soziale Situation Sprachbehinderter und ihre Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: *Die Sprachheilarbeit*. 20 (3), 69 - 76.
- HAKANSON, K. (2001): *Buddhist Ways of Knowing and Constructivism*. In: Wallner, F.; Agnese, R. (Hrsg.): *Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende*. Wien: Braumüller. 109 – 134.
- HANKE, P. (2002): *Anfangsunterricht – Grundschule: Leben und Lernen in der Schulleingangsphase*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand.

- HANSEN, B. (2005): Theoretische Überlegungen zur Entwicklung von Sprech(un)flüssigkeiten und Stottern und eine qualitativ-empirische Studie zu Perspektiven zum Thema Stottern von 4 – 6jährigen Kindern einer Kindertagesstätte. Dissertation, Philosophische Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Online verfügbar unter: http://eldiss.unikiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002000/d2000.pdf?hosts Zuletzt geprüft am: 22.07.2012.
- HARTER, S. (1983): Developmental Perspectives On The Self-System. In: Mussen, P.H.; Etherington, E.M. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Fourth Edition: Socialization, Personality and Social Development. New York: Wiley. 275 – 385.
- HARTER, S. (1999): The Construction Of The Self. A developmental perspective. New York: Guilford Press.
- HARTIG-GÖNNHEIMER, M. (1994): Entwicklung und Störungen des SELBST bei sprachbehinderten Kindern. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spieß.
- HARTIG-GÖNNHEIMER, M. (1995): Affektiv-emotionale Entwicklung und Sprachbehinderung. In: Die Sprachheilarbeit, 40 (2), 136 – 148.
- HARTMANN, E. (2002a): Soziale Schwierigkeiten von sprachentwicklungsgestörten Kindern. Teil I: Forschungsbefunde und Erklärungsansätze. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 71 (2), 134 – 151.
- HARTMANN, E. (2002b): Soziale Schwierigkeiten von sprachentwicklungsgestörten Kindern. Teil II: Diagnostische und interventionsbezogene Implikationen und Perspektiven. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 71 (3), 294 – 309.
- HARTMANN, E. (2004): Sprachentwicklungsstörungen und soziale Fehlsteuerung. In: SAL-Bulletin. Offizielles Organ der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie. Nr. 114. 1- 16.
- HATTIE, J. (2004): Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self-Concept. In: Proceedings of the 3rd International Biennial SELF Research Conference, Berlin, 4-7 July, 2004. http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Hattie.pdf Zuletzt geprüft am: 22.07.2012.
- HEIDTMANN, H. (1985): Transkription. Hannover: unveröffentlichtes Manuskript.
- HEIDTMANN, H. (1990a): Die Bedeutung der vorsprachlichen Kommunikation für die Sprachentwicklung – Bruners interaktionistischer Ansatz. In: Die Sprachheilarbeit. 22 (3), 1 – 35.
- HEIDTMANN, H. (1990b): Neue Wege der Sprachdiagnostik. 2.Auflage. Berlin: Marhold.
- HEINZEL, F. (2000) (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- HELFFERICH, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- HELLMICH, F. (2011) (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- HELLMICH, F.; GÜNTHER, F. (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter. In: Hellmich, F. (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer. 19 – 46.
- HELMKE, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Hogrefe: Göttingen.
- HELMKE, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: F.E. Weinert (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: PVU. 115 – 132.
- HILDENBRAND, B. (2008): Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Welter-Enderlin, R.; Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer. 20 – 27.
- HOFFMANN-RIEM, C. (1984): Das adoptierte Kind – Familienleben mit doppelter Elternschaft. München: Fink.
- HOMER (1980): Odyssee. Homers Werke. Zweiter Band. Aus dem Griechischen von Johann Heinrich Voss. Herausgegeben von Peter von der Mühl. Zürich: Diogenes.
- HONIG, M.(1999): Forschung ‚vom Kinde aus‘? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, M.; Lange, A.; Leu, H.R.(Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. 33 – 50.
- HONIG, M.; LANGE, A.; LEU, H.R. (1999) (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- HONIG, M.; LANGE, A.; LEU, H. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.; Lange, A.; Leu, H.R.(Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. 9 - 32.
- HÜLST, D. (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. 37-55.
- JAKOB, A. (2001): Möglichkeiten und Grenzen der Triangulation quantitativer und qualitativer Daten am Beispiel der (Re-) Konstruktion einer Typologie erwerbsbiografischer Sicherheitskonzepte. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2 (1), Art. 20. Onlineresource: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/981/2139> Zuletzt geprüft am: 22.07.2012.
- JAMES, W. (1890): The Principles of Psychology. In Two Volumes. Volume 1. New York: Henry Holt and Company.

- JEROME A.; FUJIKI, M.; BRINTON, B.; JAMES, S. (2002). Self-esteem in children with specific language impairment, *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 45(4), 700 – 714.
- JOHNSON, C.; BEITCHMAN, J.; BROWNLIE, E. (2010): Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes. *American Journal of Speech Language Pathology*, 19, 51 – 65.
- KANNING, U. P. (2000): *Selbstwertmanagement*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- KANTER, G. (1964): Sozialpsychologische Untersuchungen an sprachbehinderten Kindern in Normalschulklassen. In: *Heilpädagogische Forschung*. 1 (1), 38 - 76.
- KASTNER-KOLLER, U.; DEIMANN, P. (2004): Testbesprechung: FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 36 (2). 115 – 118.
- KEESE, A. (2000): Sprachstörungen als Interaktionsstörung. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen u.a.: Hogrefe. 45 – 60.
- KELLE, U. (2001): Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1), Art. 5. Onlineresource: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966/2109> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- KNOX, E.; CONTI-RAMSDEN, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(1), 1 - 12.
- KNURA, G. (1971a): Das sprachbehinderte Kind als potentieller Außenseiter in Kindergarten und Schule. In: *Sonderpädagogik*. 1 (1),. 41 – 44.
- KNURA, G. (1971b): Das sprachbehinderte Kind als potentieller Außenseiter in Kindergarten und Schule (Fortsetzung und Schluß aus Heft 1/71). In: *Sonderpädagogik*. 1 (3), 120 - 129.
- KÖLLIKER-FUNK, M. (2006): Zusammenhang von frühem Spracherwerb und emotionaler Entwicklung bei Spracherwerbsstörungen. In: Bahr, R.; Iven C. (Hrsg.) /2006): *Sprache, Emotion, Bewusstheit : Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner. 49 – 56.
- KÖNIG, J. (2009): Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 23 (1), 41 - 52.
- KORNTHEUER, P.; LISSMANN, I., LOHAUS, A. (2007): Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. In: *Kindheit und Entwicklung*, 16, 180 – 189.

- KOTTEN-SEDERQVIST P.-A. (1982): Sprachbehindertenpädagogik im interdisziplinären Problemfeld lautsprachlicher Kommunikation. In: Voces amicorum So-vijärvi. Schriftenreihe: Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia , Nr. 181, 169 – 179.
- KOWAL S. ; O'CONNELL, D.C. (2003) Datenerhebung und Transkription. In: Rickheit, G. ; Herrmann, T.; Deutsch, W. (Hg.): Psycholinguistik/ Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/ An International Handbook. Berlin und New York: de Gruyter. 92 – 106.
- KOWAL, S.; O'CONNELL, D. (2005). Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4.Auflage. Reinbek: Rowohlt. S.437 - 447.
- KRAUSE, C. (o. J.): Ich bin Ich. Fragebogen zur emotionalen Befindlichkeit für Kinder im Grundschulalter. Göttingen: unveröffentlicht.
- KRAUSE, C. (o. J.): Ich bin Ich. Fragebogen zur emotionalen Befindlichkeit für Kinder im Grundschulalter. Elternversion. Göttingen: unveröffentlicht.
- KRAUSE, C.; MÜLLER-BENEDICT, V.; WIESMANN, V. (2000): Kleine Kinder - große Datenmengen. Möglichkeiten der Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden zur Analyse von Selbstaussagen. In: In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1 (2), Art. 16. Onlineresource: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1085/2370> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- KRAUSE, C.; HANNICH, H.-J.; STÜCKLE, C.; WIDMER, C.; ROHDE, C.; WIESMANN, U. (2000): Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 1. und 2. Schuljahr. Donauwörth: Auer.
- KRAUSE, C.; WIESMANN, U.; STÜCKLE, C.; WIDMER, C. (2001): Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 3. und 4. Schuljahr. Donauwörth: Auer.
- KRAUSE, C.; WIESMANN, U.; HANNICH, H.-J. (2004): Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Lengerich: Pabst.
- KROMREY, H. (1990): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 4., durchgesehene Auflage. Opladen: Leske und Budrich.
- LAMNEK, S. (2005) : Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- LANGE, A.(1999): Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen. In: Honig, M.; Lange, A.; Leu, H.R.(Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. 51 - 68.
- LASKOWSKI, A. (2000): Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt am Main: Campus.

- LEWIS, M. (2000): Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame and Guilt. In: Lewis, M. ; Haviland, J.M. (Hrsg.): Handbook of Emotions. 2. Auflage. New York: Guilford Press. 623 – 636.
- LIEBERS, K. (2008): Kinder in der flexiblen Eingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LIPSKI, J. (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. 77 - 86.
- LÜDTKE, U. (2006a): Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen. Die Sprachheilarbeit, 51 (4), 160 – 175.
- LÜDTKE, U. (2006b): Sprache und Emotion: Neurowissenschaftliche und linguistische Zusammenhänge. In: Bahr, R.; Iven C. (Hrsg.) /2006): Sprache, Emotion, Bewusstheit: Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner. 17 – 26.
- MARKOWITSCH, H.J.; WELZER, H. (2006): Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MARSH, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. American Educational Research Journal, 23, 129 - 149.
- MARSH, H.W. (1990): The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. In: Journal of Educational Psychology, 82 (4), 623 - 636.
- MARSH, H.W. (2005): Big-Fish-Little-Pond-Effect on Academic Self-Concept. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (19) 3, 119-127 ; 141 – 144.
- MARSH, H.W.; KÖLLER O. (2004): Unification of theoretical models of academic self concept/achievement relations: Reunification of east and west German school systems after the fall of the Berlin Wall. Contemporary Educational Psychology. (29), 264 - 282.
- MARSH, H.W.; SHAVELSON, R. (1985): Self-Concept: Its Multifaceted Hierarchical Structure. In: Educational Psychologist, 20 (3), 107 - 123.
- MASTEN, A.; POWELL, J. (2003): A resilience framework for research, policy, and practice. In: Luthar, S. (Hrsg.): Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities. New York: Cambridge University Press. 1 – 25.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (1991): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 3. Auflage. Bern und München: Goldmann.
- MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

- MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, P. & JENULL-SCHIEFER, B. (2005): Triangulation und ‚Mixed Methodologies‘ in entwicklungspsychologischer Forschung. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag. 515 - 527.
- MEAD, G.H. (2008, zuerst: amerik. 1934): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 15. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MEY, G. (2001): Review Essay: Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2(2), Art. 16. Onlineresource: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/937/2051> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- MEY, G. (2003): Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3, korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern usw.: Huber. 709 – 750.
- MEY, G. (2005): Forschung *mit* Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag. 151 - 183.
- MEYER, W.-U. (2000): Gelernte Hilflosigkeit. Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht. 1. Auflage. Bern u. a.: Huber.
- MEYER, W.-U. (2003): Einige grundlegende Annahmen und Konzepte der Attributionstheorie. Bielefeld: Universität Bielefeld. Onlineresource: <http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE02/LEHRE/Attributionstheorie.pdf> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- MIETHLING, W.-D. (2008): Triangulation: Kompositionsformen von Perspektiven- und Methodenvielfalt. In: Miethling, W.-D.; Schierz, M. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann-Verlag. 209 - 232.
- MONTADA, L. (1998): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korrigierte Auflage. Weinheim: PVU. 518 – 560.
- MONTAIGNE, M. de (1996, zuerst frz.1580): Essais (3 Bde.). Erster Band. Zürich: Diogenes.
- MOSCHNER, B. (2001): Selbstkonzept. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz. 629 – 635.
- MÜLLER-BENEDICT, V. (2007): Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- MUMMENDEY, H.D. (1993): Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten. In: Filipp, S. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. 171 - 189.
- MUMMENDEY, H.D. (1999): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. 3., unveränderte Auflage. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- MUMMENDEY, H.D. (2000): Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen u. a. : Hogrefe.
- MUMMENDEY, H.D. (2006): Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- NELSON, K. (2002): Erzählung und Selbst, Mythos und Erinnerung: Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses und des kulturellen Selbst. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen. (15), 2, 241 – 263.
- NELSON, K.; FIVUSH, R. (2000): Socialization of memory. In: Tulving, E.; Craik, F. (Hrsg.): The Oxford handbook of memory. New York: Oxford University Press. 283 - 295.
- NEUBAUER, W.F. (1976): Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München und Basel: Reinhardt.
- NIDA-RÜMELIN, J. (2005): Tierethik 1: Zu den philosophischen und ethischen Grundlagen des Tierschutzes. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kröner. 514 – 540.
- NOTERDAEME, M. (2008): Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. 15 (3), 38 – 49.
- NOTERDAEME, M.; AMOROSA, H. (1998): Verhaltensauffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Child-behavior-Checklist als Screening-Instrument. In: Monatsschrift der Kinderheilkunde, 146, 931 – 937.
- NOTERDAEME, M.; MINOW, F.; AMOROSA, H. (1999): Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern: Erfassung der Verhaltensänderungen während der Therapie anhand der Child Behavior Checklist. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 48, 141 – 154.
- NOTERDAEME, M.; SCHNÖBEL, E.; AMOROSA, H. (1999): Neuromotorische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Sprache – Stimme – Gehör, 23, 155 – 158.
- NUßBECK, S. (2007): Sprache – Entwicklung, Störungen und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- OERTER, R.; MONTADA, L. (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. , korrigierte Auflage. Weinheim: PVU.

- OERTER, R.; MONTADA, L. (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz PVU.
- OFFICE OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS / UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (o.J.): History of Twenty-Five Years in Educating Children With Disabilities Through IDEA. Washington. ONLINERESSOURCE: <http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.pdf> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- PETERMANN, U.; PETERMANN F. (2006): Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). Manual. Göttingen: Hogrefe.
- PETERMANN, U.; MENZEL, S.; ECKERT, F. (2003): Verhaltensbeurteilungsbogen Schule (VBS-L). In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 54, 99 – 104.
- PETILLON, H. (2004): Entwicklungsaufgabe Schulanfang. In: Schüler 2004. Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. 2004. Seelze: Friedrich-Verlag. Onlineressource: <http://www.uni-landau.de/instbild/Grundschulpaedagogik/Personal/petillon/Schulanfang.pdf> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- PETILLON, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: PVU.
- PIOR, R. (1998): Selbstkonzepte von Vorschulkindern. Empirische Untersuchungen zum Selbstkonzept sozialer Integration. Münster u. a.: Waxmann.
- PLESSNER, H. (1975, zuerst 1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. 3., unveränderte Auflage. Berlin und New York: de Gruyter.
- POHL, R. (2007): Das autobiografische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte. Stuttgart: Kohlhammer.
- PORTMANN, A. (1956): Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Hamburg: Rowohlt.
- PRIOR, H.; SCHWARZ, A.; GÜNTÜRKÜN, O. (2008): Mirror-Induced Behavior in the Magpie (*Pica pica*): Evidence of Self-Recognition . PLoS Biol 6(8): e202. Onlineressource: <http://www.plosbiology.org/article/info:doi/10.1371/journal.pbio.0060202> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- PROUST, M. (1953, zuerst frz. 1913): Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. I. In Swanns Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- RAUER, W.; SCHUCK, K.D. (2003): FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Manual. Göttingen: Beltz.
- RAUER, W.; SCHUCK, K.D. (2004): FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Manual. Göttingen: Beltz.
- RAVENS-SIEBERER, U. (2003): Der Kindl-R Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen - Revidierte

- Form. In: Schumacher, J.; Klaiberg, A.; Brähler, E. (Hrsg.), Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden. Göttingen: Hogrefe. 184 - 188.
- RAVENS-SIEBERER, U.; BULLINGER, M. (2000): KINDL-R – Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (Revidierte Fassung). Manual. Onlineressource: <http://www.kindl.org/fragebogen.html> Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- REDMOND, S.M., & RICE, M.L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 688 - 700.
- REDMOND, S.M., & RICE, M.L. (2002). Stability of behavioral ratings of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 190 - 201.
- REICH, K. (1998): Die Kindheit neu erfinden. In: *Familiendynamik*, 23,(1), 6 - 24. Onlineressource: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_21a.pdf Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- REICH, K. (2001a): Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Hug, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd.4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. 356 - 376. Onlineressource: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_34.pdf Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- REICH, K. (2001b): Konstruktivismen aus kultureller Sicht – Zur Position des ‚Interaktionistischen Konstruktivismus‘. In: Wallner, F.; Agnese, R. (Hrsg.): *Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende*. Wien: Braumüller. 49 - 68. Onlineressource: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_33.pdf Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- REICH, K. (2002): Fragen zur Bestimmung des Fremden im Konstruktivismus. In: Neubert, S./ Roth, H.-J./ Yildiz, E. (Hrsg.): *Multikulturalität in der Diskussion*. Opladen: Leske und Budrich. 173-194. Onlineressource: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_37.pdf Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- REICH, K. (2004): Wahrheits- und Begründungsprobleme konstruktivistischer Didaktik. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (Hrsg.): *Seminar – Lehrerbildung und Schule*. Heft 1. 35 – 50. Onlineressource: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_46.pdf Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- REICH, K. (2005): Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder? In: Voß, R. (Hrsg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. 249 - 260. Onlineressource: http://uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_51.pdf. Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- RENNER, G.; MARTSCHINKE, S.; MUNSER-KIEFER, M.; STEINMÜLLER, S. (2011): Diagnose und Förderung des Selbstkonzeptes im Anfangsunterricht. In:

- HELLMICH, F. (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer. 247 – 265.
- RESCH, E. et al. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: PVU.
- RIBEIRO, A. (2006): Funktionelle Stimmstörungen im Kindesalter – eine psychologische Vergleichsstudie. In: Forum Logopädie. 1 (20). 6 - 13.
- RICE, M.L. (2007). Children with Specific Language Impairment: Bridging the Genetic and Developmental Perspectives. In E. Hoff and M. Shatz (Eds), Handbook of Language Development, Blackwell Publishers, pp. 411 - 431.
- RICE, M.L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention (pp. 111 - 128). Berlin und New York: de Gruyter.
- RICE, M.L., SELL, M.A., & HADLEY, P.A. (1991). Social interactions of speech and language impaired children. Journal of Speech and Hearing Research, 34, 1299 - 1307.
- RICE, M.; HADLEY, P.; ALEXANDER, A. (1993): Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. In: Applied Psycholinguistics, 14, 445 – 471.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ROMONATH, R. (2000): Reintegration von Absolventinnen und Absolventen der Sprachheilgrundschule in das Regelschulsystem. Eine empirische Untersuchung. Aachen: Shaker.
- ROMONATH, R. (2001): Schule als Sprachlernort - Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten. In: Die Sprachheilarbeit Jg. 46 (4), 155 - 163.
- SACHSE, S. ; VON SUCHODOLETZ, W. (2009): Prognose und Möglichkeiten der Vorhersage der Sprachentwicklung bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn (Late Talkers). Kinderärztliche Praxis, 80 (5), 318 – 328.
- SCHAUNIG, I.; WILLINGER, U.; DIENDORFER-RADNER, G; HAGER, V.; JÖRGL, G.; SIRSCH, U.; SAMS, J. (2004): Parenting Stress Index: Einsatz bei Müttern sprachentwicklungsgestörter Kinder. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 53, 395 – 405.
- SCHELER, M. (1988, zuerst 1928): Die Stellung des Menschen im Kosmos. 11. Auflage. Bonn: Bouvier.
- SCHÖNE, C.; STIENSMEIER-PELSTER, J. (2011): Fähigkeitsselfkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. In: Hellmich, F. (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer. 47 - 64.

- SCHUSTER, M. (2000): Psychologie der Kinderzeichnung. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- SCHULZ VON THUN, F. (2006, zuerst 1981): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Sonderausgabe. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- SCHULZ VON THUN, F. (1982): Selbstkonzept und Entfaltung der Persönlichkeit. In: Wieczerkowski, W. ; zur Oeverste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd.2. Düsseldorf: Schwann. 167-187.
- SCHÜTZ, A. (2003): Psychologie des Selbstwertgefühls. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- SEIDENSTICKER, B. (2001): „Ich bin Odysseus“. Zur Entstehung der Individualität bei den Griechen. In: Gymnasium. 108 (5). 389 – 406.
- SELIGMAN, M. (1999, zuerst amerik. 1975): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim und Basel: Beltz.
- SELTING, M.; AUER, P.; BARDEN, B.; BERGMANN, J.; COUPER-KUHLEN, E.; GÜNTNER, S.; MEIER, C.; QUASTHOFF, U.; SCHLOBINSKI, P.; UHMANN, S. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91 - 122. Onlineresource: <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>. Zuletzt geprüft am 22.07.2012.
- SHAVELSON, R.J.; HUBNER, J.J.; STANTON, G.C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407 - 441.
- SIEGLER, R.; DeLOACHE, J.; EISENBERG, N. (2008): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- SIMON, F. (2007): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 2. Auflage. Heidelberg: Auer.
- SNOWLING, M.; ADAMS, J.; BISHOP, D.; STOTHARD, S. (2001) : Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. International Journal of Language and Communication Disorders, 36 (2) , 173 – 183.
- SODIAN, B. (2008): Entwicklung des Denkens. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz PVU, 436 – 479.
- Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. Onlineresource: http://bundesrecht.juris.de/sgb_8/ Zuletzt geprüft: 26.06.2012.
- SPANGLER, G.; GROSSMANN, K. (2009): Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In: Spangler, G; Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 5., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 50 - 63.

- SPITZ, R. (1996, zuerst amerik. 1965): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SPITZER, M. (2008a): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- SPITZER, M. (2008b): Sie SIND ihr Gehirn. Fernsehsendung. Reihe ‚Geist und Gehirn‘ Folge 84. Ausgestrahlt am 18.06.2008. BR alpha <http://www.br-online.de/br-alpha/geist-und-gehirn-manfred-spitzer-gehirnforschung-ID1213869044158.xml> Zuletzt geprüft: 26.06.2012.
- stern.de (2008): http://www.stern.de/wissenschaft/gesund_leben/sprechstunde-die-bahn-eine-buddha-fahrt-609311.html. Zuletzt geprüft: 26.06.2012
- STOTHARD, S.; SNOWLING, M.; BISHOP, D.; CHIPCHASE, B.; KAPLAN, C. (1998): Language-Impaired Preschoolers: A Follow-Up Into Adolescence. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41, 407 – 418.
- STURZBECHER, D.; GRUNDMANN, M. (2001): Vorschulkinder als unsichere Informationsquelle – alte Klischees und neue Perspektiven. In: D. Sturzbecher (Hrsg.): Spielbasierte Befragungstechniken. Interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung. Göttingen: Hogrefe. 37 - 50.
- SZAGUN, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- SZAGUN, G. (2007): Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt ihr Kind sprechen. Weinheim und Basel: Beltz.
- TALLAL, P.; ALLARD, L.; MILLER, S.; CURTISS, S. (1997): Academic outcomes of language impaired children. In: Hulme, C.; SNOWLING, M. (Hrsg.): Dyslexia, Biology, cognition, and intervention. London: Whurr. 167 – 181.
- TRETTNER, F.; GRÜNHUT, C. (2010): Ist das Gehirn der Geist? Grundfragen der Neurophilosophie. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- UNITED NATIONS. EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2008): The Global Literacy Challenge. Paris. Onlineresource: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf> Zuletzt geprüft: 26.06.2012.
- VON GLASERSFELD, E. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- VON GLASERSFELD, E. (1991): Abschied von der Objektivität. In: Watzlawick, P.; Krieg, P. (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Festschrift für Heinz von Foerster. München und Zürich: Piper. 17 – 30.
- VON GLASERSFELD, E. (2008): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 4. Auflage. München: Piper. 16 – 38.

- VON SUCHODOLETZ, W. (2008): Was wird aus Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen? In: Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. 15 (3), 50 – 69.
- VON SUCHODOLETZ, W.; KADEMANN, S.; TIPPELT, S. (2010): Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7a (SBE-3-KT). Handbuch. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie: Onlineressource: http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-3-KT_Handbuch.pdf Zuletzt geprüft: 26.06.2012.
- VON SUCHODOLETZ, W.; KEINER, T. (1998): Psychiatrische Aspekte bei sprachgestörten Kindern. In: Pädiatrische Praxis, 54, 395 – 402.
- VON SUCHODOLETZ, W.; SACHSE, S. (2010): Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7 (SBE-2-KT). Handbuch. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. Onlineressource: <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-2-KT-Handbuch.pdf> Zuletzt geprüft: 26.06.2012.
- WALLNER, F.; AGNESE, R. (2001) (Hrsg.): Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende. Wien: Braumüller.
- WANDER, K.F.W. (2007) (Hrsg.): Deutsches Sprichwörter Lexikon, Band 2. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1870. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- WATZLAWICK, P.; KRIEG, P. (1991) (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Festschrift für Heinz von Foerster. München und Zürich: Piper
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. (1972): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 3., unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart und Wien: Huber.
- WEINDRICH, D.; JENNEN-STEINMETZ, C.; LAUCHT, M.; ESSER, G.; SCHMIDT, M. (2000): Epidemiology and prognosis of specific disorders of language and scholastic skills. In: European Child & Adolescent Psychiatry, 9 , 186 – 194.
- WELZER, H. (2002): Was ist das autobiographische Gedächtnis, und wie entsteht es? In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen. (15), 2, 169 – 186.
- WELTER-ENDERLIN, R.; HILDENBRAND, B. (2008) (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- WERNER, E. (2008): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter- Enderlin, R.; Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer. 28 – 42.

- WIESMANN, U.; KRAUSE, C.; DÜERKOP, S.; HANNICH, H.J. (2008): Subjektive Befindlichkeit im Grundschulalter: Eine erste Validierung des ICH BIN ICH. In: Zeitschrift für Medizinische Psychologie. 1 (17). 39 - 47.
- WITTGENSTEIN, L. (2006): Werkausgabe in 8 Bänden. Bd.1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914 - 1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WULBERT, M., INGLIS, S., KRIEGSMAN, E., MILLS, B.(1975): Language delay and associated mother-child interactions. Developmental Psychology, 11, 61 - 70.
- ZIMMERMANN, P.; SPANGLER, G.; SCHIECHE, M.; BECKER-STOLL, F. (2009): Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenzen und künftige Perspektiven. In: Spangler, G; Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 5., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 311 - 332.
- ZITTERBARTH, W. (1991): Der Erlanger Konstruktivismus in seiner Beziehung zum Konstruktiven Realismus. In: Peschl, M.F. (Hrsg.): Formen des Konstruktivismus in Diskussion. Wien: WUV-Universitätsverlag. 73 - 87.
- ZOLLINGER, B. (2008, zuerst 1987): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. 8. Auflage. Bern u. a.: Haupt.

Abkürzungsverzeichnis

Das Verzeichnis gliedert sich in zwei Teile. Die erste Hälfte bezieht sich hauptsächlich auf Kapitel 3.0, in dem viele Studien aus dem angloamerikanischen Raum vorgestellt werden. Die zweite Hälfte beinhaltet die verwendeten Erhebungsverfahren und dessen Subkategorien und bezieht sich hauptsächlich auf Kapitel 6.0.

CA	Chronological-Age-Similar
CD	Conduct Disorder
ESL	English as a Second Language
LAP	Language Acquisition Preschool
LI	Language Impairment
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
LS	Language-Similar
MLU	Mean Length of Utterance
ND	Not Deviant
nvIQ	Non Verbal IQ
OLS	Ottawa-Language-Study
PIQ	Performance IQ
SD	Standard Deviation
SES	Sprachentwicklungsstörung
SI	Speech Impairment
SIM	Sprachintensivmaßnahme
SLI	Specific Language Impairment - Sprachentwicklungsstörung
SSES	Spezifische Sprachentwicklungsstörung

- IBI Ich bin Ich
- IBI-K Ich bin Ich – Kinderversion
- IBI-E Ich bin Ich – Elternversion
- SW Selbstwertgefühl (Kategorie 1 des IBI)
 - KEB Körperlich-emotionales Befinden (Kategorie 2 des IBI)
 - SE Schulerleben (Subkategorie 3 des IBI)
 - SI Soziale Integration (Kategorie 4 des IBI)

FEESS 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen

- AB Anstrengungsbereitschaft (Skala des FEESS 1-2)
- GA Gefühl des Angenommenseins (Skala des FEESS 1-2)
- KK Klassenklima (Skala des FEESS 1-2)
- LF Lernfreude (Skala des FEESS 1-2)
- SE Schuleinstellung (Skala des FEESS 1-2)
- SI Soziale Integration (Skala des FEESS 1-2)
- SK Selbstkonzept der Schulfähigkeit
- FSK Fähigkeitsselbstkonzept (Dimension des FEESS 1-2)
- SK Sozialklima (Dimension des FEESS 1-2)
- Sul Schul- und Lernklima (Dimension des FEESS 1-2)
- LSL Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten
- SV Bereich Sozialverhalten
- LV Bereich Lernverhalten

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	"Ebenen von Theorien in der Sozialforschung" (LAMNEK 2005, 48).....	10
Abbildung 2:	Alice und Humpty Dumpty aus 'Through The Looking Glass' (CARROLL 1994, 96).....	45
Abbildung 3:	Beispiel für eine netzwerkartige Strukturierung des Selbstkonzeptes nach MUMMENDEY (2000, 27).	94
Abbildung 4:	Beispiel für eine kreisförmige Darstellung des Selbstkonzeptes nach MUMMENDEY (2000, 25).	94
Abbildung 5:	Beispiel für eine Strukturierung des Selbstkonzeptes nach KANNING (2000, 35).....	95
Abbildung 6:	Beispiel für eine hierarchische Anordnung von Selbstkonzeptbereichen nach EPSTEIN (1993), grafisch umgesetzt bei EGGERT et al. (2003, 78).....	96
Abbildung 7:	Das Modell von SHAVELSON et al. (1976), in der Übersetzung von PIOR (1998, 18).	98
Abbildung 8:	Das Selbstkonzept als vernetztes System nach EGGERT et al. (2003, 29).....	99
Abbildung 9:	Struktur des Selbstkonzeptbereiches 'Körperkonzept' nach EGGERT et al. (2003, 137).	103
Abbildung 10:	Struktur der Selbstkonzeptbereiche 'Selbstbewertung' und 'Selbstbild' nach EGGERT et al. (2003, 136).	103
Abbildung 11:	Organisation des Selbstkonzeptes in Systemen.	105
Abbildung 12:	„Prozentsatz der Kinder pro Altersstufe, die sich im Spiegeltest an die eigene Nase fassten (Lewis & Brooks-Gunn, 1979) bzw. im Foto-/Videotest an die eigene Stirn (Povinelli, Landau & Perilloux, 1996)“ (POHL 2007, 95).	114
Abbildung 13:	Das Bildungssystem in den Vereinigten Staaten (Quelle: Institute of Education Sciences (IES) within the U.S. Department of Education. http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/images/figures/1f_A_1.gif).....	201
Abbildung 14:	„Negative Spirale nach dem Modell der sozialen Konsequenzen von Mabel Rice“ (nach GRIMM 2003, 177).	218
Abbildung 15:	„Modell der negativen Spirale sozialer Konsequenzen (erweitert und modifiziert nach Rice 1993; Grimm 1999)“ (nach HARTMANN 2004, 9).....	219

Abbildung 16:	Entwicklung des nonverbalen IQ zwischen 7 und 14 Jahren der gesamten Untersuchungsgruppe (BOTTING 2005, 320). <i>nvIQ: non verbal IQ</i>	223
Abbildung 17:	Verschiedene Entwicklungsmuster der IQ-Entwicklung (BOTTING 2005, 321). <i>PIQ: Performance IQ</i>	223
Abbildung 18:	Beispiel I aus dem ICH BIN ICH - Kinderversion (KRAUSE o.J.)..	291
Abbildung 19:	Beispiel II aus dem ICH BIN ICH - Kinderversion (KRAUSE o.J.)..	291
Abbildung 20:	„Die Struktur des FEESS 1-2“ (RAUER & SCHUCK 2004,13).	293
Abbildung 21:	: Beispiel aus dem FEESS 1-2, Teilfragebogen SIKS (RAUER & SCHUCK 2004).	295
Abbildung 22:	Beispiel aus der 'Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten' LSL (PETERMANN & PETERMANN 2006).....	298
Abbildung 23:	Aufbau der Interviewsituation.	320
Abbildung 24:	FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 1, K1 - K11.....	365
Abbildung 25:	FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 1, K12 - K22.....	366
Abbildung 26:	FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 2, K1 - K11.....	366
Abbildung 27:	FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 2, K12 - K22.....	367
Abbildung 28:	FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 3, K1 - K11	367
Abbildung 29:	FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 3, K12 – K22	368
Abbildung 30:	LSL: Entwicklung von Bereich 1, K1 - K 11.	378
Abbildung 31:	LSL: Entwicklung von Bereich 1, K12 - K 22.	379
Abbildung 32:	LSL: Entwicklung von Bereich 2, K1 - K 11	379
Abbildung 33:	LSL: Entwicklung von Bereich 2, K12 - K 22	380
Abbildung 34:	Alina (K1); 8;9 Jahre.....	401
Abbildung 35:	Alina (K1); 10;0 Jahre.....	401
Abbildung 36:	Luis (K2); 7;9 Jahre.....	401
Abbildung 37:	Luis (K2); 8;6 Jahre.....	401
Abbildung 38:	Felix (K3); 8;7 Jahre.....	404
Abbildung 39:	Felix (K3); 10;2 Jahre.....	404
Abbildung 40:	Tim (K4); 8;2 Jahre.....	404
Abbildung 41:	Tim (K4); 9;10 Jahre.....	404
Abbildung 42:	Mia (K5); 7;6 Jahre.....	405
Abbildung 43:	Mia (K5); 8;4 Jahre.....	405

Abbildung 44:	Ben (K6); 8;5 Jahre.....	407
Abbildung 45:	Ben (K6); 9;0 Jahre.....	407
Abbildung 46:	Finn (K7); 7;11 Jahre.....	407
Abbildung 47:	Finn (K7); 8;10 Jahre.....	407
Abbildung 48:	Jonas (K8); 7;11 Jahre.....	408
Abbildung 49:	Jonas (K8); 8;10 Jahre.....	408
Abbildung 50:	Luca (K9); 9;0 Jahre.....	408
Abbildung 51:	Luca (K9); 9;7 Jahre.....	408
Abbildung 52:	Niklas (K10); 8;6 Jahre.....	411
Abbildung 53:	Niklas (K10); 9;8 Jahre.....	411
Abbildung 54:	Julian (K11) 7;3 Jahre.....	411
Abbildung 55:	Julian (K11) 8;11 Jahre.....	411
Abbildung 56:	Moritz (K12) 7;4 Jahre.....	414
Abbildung 57:	Moritz (K12) 8;3 Jahre.....	414
Abbildung 58:	Charlotte (K13); 6;6 Jahre.....	414
Abbildung 59:	Charlotte (K13); 8;2 Jahre.....	414
Abbildung 60:	David (K14) 7;1 Jahre.....	416
Abbildung 61:	David (K14) 8;1 Jahre.....	416
Abbildung 62:	Simon (K15); 6;5 Jahre.....	416
Abbildung 63:	Simon (K15); 8;1 Jahre.....	416
Abbildung 64:	Jannik (K16); 6;11 Jahre.....	418
Abbildung 65:	Jannik (K16); 7;4 Jahre.....	418
Abbildung 66:	Tom (K17); 6;11 Jahre.....	418
Abbildung 67:	Tom (K17); 7;4 Jahre.....	418
Abbildung 68:	Niko (K18); 7;4 Jahre.....	419
Abbildung 69:	Niko (K18); 7;9 Jahre.....	419
Abbildung 70:	Erik (K19); 6;8 Jahre.....	419
Abbildung 71:	Erik (K19); 7;2 Jahre.....	419
Abbildung 72:	Leonie (K20); 7;3 Jahre.....	420
Abbildung 73:	Leonie (K20); 7;9 Jahre.....	420
Abbildung 74:	Florian (K21); 7;0 Jahre.....	420
Abbildung 75:	Florian (K21); 7;5 Jahre.....	420

Abbildung 76: Nils (K22); 7;1 Jahre.....	421
Abbildung 77: Nils (K22); 7;7 Jahre.....	421
Abbildung 78: „Beispiel einer kumulativen Sekundärverzerrung des Symptombildes“ (KOTTEN-SEDERQVIST 1982, 179).....	430

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	“The Emergence of Self as Subject and Self as Object During Infancy: Proposed Acquisition Sequence Based on Studies of Visual Recognition” (HARTER 1983, 283, übersetzt abgebildet in PIOR 1998, 25).	116
Tabelle 2:	”Normative-Developmental Changes in Self-Representations during Childhood” (HARTER 1999, 36).	119
Tabelle 3:	„The developmental model of self understanding” (nach DAMON & HART 1988, 56, übersetzt abgebildet in PIOR 1998, 27).	124
Tabelle 4:	Formen von Ursachenzuschreibungen und Beispiele in Anlehnung an ABRAMSON et al. (1978, 57).....	239
Tabelle 5:	“Summary of Cited Studies of the Social Competence of Children with Language Impairment” (BRINTON & FUJIKI 2006, 132ff).	243
Tabelle 6:	Übersicht über weitere in dieser Arbeit zitierte Studien zum Thema.	249
Tabelle 7:	Rechercheergebnisse zu Testverfahren für Kinder bis 12 Jahre....	277
Tabelle 8:	Übersicht über die wichtigsten Interviewformen (HELFFERICH 2005, 33).	304
Tabelle 9:	Übersicht über die Dimensionen/Kategorien/ Bereiche der Erhebung.....	315
Tabelle 10:	Übersicht über die Erhebungszeitpunkte.....	317
Tabelle 11:	Übersicht über die Untersuchungsgruppe.	322
Tabelle 12:	Ergebnisse des Fragebogens zur Anamnese. Kg = Kindergarten (bei Kind 8: Kinderspielstunde), GS= Grundschule, die Anzahl darunter gibt die Dauer des Besuchs in Monaten wieder. kA= Keine Angabe.....	325
Tabelle 13:	Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 1.	330
Tabelle 14:	Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 2.	335
Tabelle 15:	Aussagen aus den Kinderinterviews: Liste der genannten Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Kindergarten.....	339
Tabelle 16:	Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 3.	342
Tabelle 17:	Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 4.	347
Tabelle 18:	IBI-K und IBI-E: Mittelwerte der einzelnen Komponenten ohne Katamnese.	355
Tabelle 19:	IBI-K und IBI-E: Korrelationskoeffizienten der einzelnen Selbstkonzeptbereiche. IBI-K: n= 174) IBI-E: n= 68.....	358

Tabelle 20:	IBI-K und IBI-E: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den einzelnen Kategorien. IBI-K männlich: n=154; IBI-K weiblich: n= 20; IBI-E männlich (-e Kinder): n=61; IBI-E weiblich (-e Kinder): n=7.....	359
Tabelle 21:	IBI-K und IBI-E: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).....	359
Tabelle 22:	IBI-K und IBI-E: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen des IBI nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10).....	361
Tabelle 23:	FEESS 1-2 – Erreichte Rohwerte in Prozent in den drei Dimensionen. Z= Zeitpunkt; K= Katamnese.....	364
Tabelle 24:	FEESS 1-2: Werte nach Quartilen.	369
Tabelle 25:	FEESS 1-2: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den einzelnen Dimensionen.	372
Tabelle 26:	FEESS 1-2: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).....	374
Tabelle 27:	FEESS 1-2: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10).	374
Tabelle 28:	LSL: Rohwerte in den beiden Bereichen Sozial- und Lernverhalten in %. Zeile 3: 1,2,3,K: Schuljahr der Erhebung; K= Katamnese.	377
Tabelle 29:	LSL: Übersicht über die Prozenträge. 0 bis10: starke Verhaltensabweichung; >10 bis20: risikobehaftetes Verhalten nach PETERMANN & PETERMANN (2006, 22).	381
Tabelle 30:	LSL: Auswertung der Prozenträge der zehn Subskalen für alle Kinder nach PETERMANN/PETERMANN (2006,22)(n=450).....	385
Tabelle 31:	LSL: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den beiden Bereichen	386
Tabelle 32:	LSL: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).....	386
Tabelle 33:	LSL: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10).	387

Tabelle 34:	LSL: Auswertung der Prozenträge aller zehn Subskalen aller Kinder (n=450) getrennt nach Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen.....	388
Tabelle 35:	LSL: Auswertung der Prozenträge aller zehn Subskalen aller Kinder (n=450) getrennt nach Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen und nach Bereichen.	389
Tabelle 36:	Rangpositionen (1 - 22) der 22 Kinder in den einzelnen Subskalen der verschiedenen Testverfahren während der Sprachintensivmaßnahme.....	391
Tabelle 37:	Rangpositionen (1 - 10) der 10 Kinder in den einzelnen Subskalen der verschiedenen Testverfahren nach dem Übergang in die örtliche Grundschule.	392
Tabelle 38:	Alle Testverfahren: Rangfolge nach Durchschnittsrängen bei der Selbst- und bei der Fremdeinschätzung der 22 Kinder während der Sprachintensivmaßnahme.	393
Tabelle 39:	Alle Testverfahren: Rangfolge nach Durchschnittsrängen bei der Selbst- und bei der Fremdeinschätzung der 10 Kinder nach dem Übergang in die örtliche Grundschule.	393
Tabelle 40:	Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen von IBI-K, IBI-E, LSL und FEES 1-2 während der Sprachintensivmaßnahme im individualisierten Überblick (n=12). H = höherer / N= niedrigerer / G = gleicher Wert im Vergleich zum Durchschnittsscore des vorhergehenden Schuljahres.	395
Tabelle 41:	Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen von IBI-K, IBI-E, LSL und FEES 1-2 nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule im individualisierten Überblick (n=10). H= höherer / N= niedrigerer / G = gleicher Wert im Vergleich zum Durchschnittsscore des vorhergehenden Schuljahres.	396
Tabelle 42:	Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen von IBI-K, IBI-E, LSL und FEES 1-2 während zwei Jahren Sprachintensivmaßnahme und anschließendem Übergang zur örtlichen Grundschule im individualisierten Überblick (n=7). H= höherer / N= niedrigerer / G = gleicher Wert im Vergleich zum Durchschnittsscore des vorhergehenden Schuljahres. SIM 1-2 = Wechsel vom ersten in das zweite Jahr in der Sprachintensivmaßnahme / SIM-GS = Wechsel von der Sprachintensivmaßnahme zur örtlichen Grundschule.....	397

Erklärung (gem. §5 (3) der Promotionsordnung der Universität Flensburg)

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberaterinnen / Promotionsberater in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Meldorf, im Oktober 2012

Guido Grothues