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 – Wahr
       heit – Ethik ......................................................................................... 17
   2.1.3 Fazit .............................................................................................. 26

2.2 Kindheitsforschung – Ausgewählte Aspekte zu methodischen Fragen .... 28
   2.2.1 Ein praktischer Einstieg: „Körperwollen‘ zwischen „Kälwer
dreck‘ 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 an-
     hand 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 Eving 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 Lehreinschätzliste 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 beigefügt.
Wir sind alle aus verschiedenen Lappen zusammen gesetzt: und sind so ungestalt und so ungleich zusammengesetzt, dass iedes Stück von uns ieden 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.


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 Schultag. 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.


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


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

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:

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 Selbstdasein 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 ausgewählten Ansätze 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.


2 Erkenntnistheoretische Grundlagen und methodische Fragen der Kindheitsforschung

2.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen


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

2.1.1 Grundlagen und Entwicklung des Konstruktivismus


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 'nebenenander', 'gleichzeitig', 'nacheinander' oder 'übereinander' – also zentrale Erfahrungen unserer Sinneindrücke – nicht den Dingen selbst angehören, sondern zu einem Ordnungssystem in uns selbst gehören. Wenn unsere Wahrnehmung und unsere Verstandestätigkeit in dieser Weise unumgänglich 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 innenwohnende 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).

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.

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

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.


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


"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' vorgenommenen 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 damit meint.


18
Das oben gewählte Bild des 'gangbaren Weges' bezieht sich auf ein Beispiel VON GLASERSFELDs, das SIMON (2007) zitiert:


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.

... 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).


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


In der Diskussion konstruktivistischer Theorien wird häufig formulierte, 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
Hiermit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Konstruktivismus und Ethik, welches im Folgenden diskutiert werden soll.


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 erkauft. In beiden Fällen besteht auch die Gefahr, dass das Fremde nur einseitig, innerhalb dieser Muster, wahrgenommen wird.


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‘ beurteilt.

• 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
2.2 Kindheitsforschung – Ausgewählte Aspekte zu methodischen Fragen

2.2.1 Ein praktischer Einstieg: 'Könnerwöllen' zwischen 'Kälwerdreck' 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.


„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 Kinderwille, bzw. die spezielle Sicht der Kinder zum Vorschein zu bringen:

Erwachsene müssen


Die Beteiligung


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

- 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 hergebrachten Ergebnisse.
- Kinder sind auf einer entwicklungspsychologischen Stufe, die im Forschungsprozess der Erfassung kindlicher Wirklichkeit berücksichtigt werden muss.


2.2.2 Bilder von Kindern und Kindheit


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-


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 Erwachsenheit anzuerkennen, bedeutet freilich nicht schon, die Kindheit zu kennen." (HONIG 1999, 34)


- 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-


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-
dung, generationale Verhältnisse in wesentlichem Maße als Machtgefälle zu be-
schreiben, die Gefahr, in eine Art 'advokatorische Ethik' zurückzufallen, in denen Er-
wachsene entscheiden, wo Machtverhältnisse bestehen und geändert werden sollen, 
bez. 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 Bedeu-
tung 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 er-
ziehen, 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 vermit-
teln, 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 For-
schungsprozess 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 Er-
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)).


2.2.3 Konstruktivistische Perspektiven in der Kindheitsforschung


„Oder um es anders auszudrücken: Kindheit ist kein objektives empirisches Beobachterkriterium, 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.


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, das 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. BROSAT/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).


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.


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 angeklopfen sind.

Prinziell 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

- „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 vorgegeben haben.
- Kinder besetzen Dinge und Beziehungen mit unangemessenen Wertbezügen.
- Kindern fehlt moralisches Bewusstsein.
- Kindliche Logik folgt eigenem, 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 Auf- 
fas sung von Kindheitsforschung. HONIG (1999) spricht vom Begriff der generationa- 
len 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 Fors- 
schers, 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 
as ’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 For- 
scher unterschiedlichen Alters jeweils unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit 
haben.

Methodische Schwierigkeiten entstehen auch dadurch, dass alle Kinder in ein Bezie- 
hungsnetz zu Erwachsenen eingebunden sind. Dies geht so weit, dass bei aller zu- 
gestandenen 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 Forschungsvor- 
haben 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 Vorerefahrungen 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).


2.2.5 Aspekte zur Validität kindlicher Aussagen


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-


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 fühlten 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'


Die notwendige gemeinsame Sprache mit dem befragten Kind kann nicht ohne Weiters 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 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.


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 HÖNIG, LANGE und LEU (1999) gesehen werden. Die dortigen Hinweise haben mehr appellativen Charakter als praktischen Anwendernutzen zur Durchführung eines For-


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 Erwachsenenzentriertheit 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.

• Wahrnehmungsunterschieden 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


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.


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 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 GÜNTER (2011) fassen zusammen, was angesichts dieser Hete-

Die gegenwärtigen Forschungsrichtungen lassen sich nach HELLMICH und GÜN THER (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 GÜN THER (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 gleichzei- tigen 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-

3.2 Historische Aspekte der Beschäftigung mit dem Selbst

3.2.1 Geistesgeschichtliche Aspekte

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:


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-


"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 häufen auf mich die himmlischen Götter!
Sagen will ich zuerst, wie ich heisse: damit ihr mich kennet,
Und ich hinfort, solange der grausame Tag mich verschonen,
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).


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


Zwei weitere Denkrichtungen sind zu nennen, wenn es um eine Auseinandersetzung mit der Thematik geht: Die eine ist der englische Empirismus, mit den Vertretern HOBBES, 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 Englischem 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

'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.


3.2.2 Kulturhistorische Aspekte


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 frag-würdig 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).


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).


### 3.3 Theoretische Grundlagen der Selbstkonzeptforschung dargestellt anhand ausgewählter Ansätze


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).

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).


- 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-

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 Selbstkonzeptionsbildung 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).


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).


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

3.3.2 Zu den Ansätzen von Charles COOLEY und George Herbert MEAD


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


„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).

Naturlich 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.


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


- Er betont die aktive Rolle des Individuums als Selbstdarsteller.
- 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.

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.


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


„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 (MUM-MENDEY 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


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).


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

„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

„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).


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‘.

3.3.5 Zum Verhältnis von Selbst – Identität - Selbstkonzept


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 Gleichblei-
bende an einem Individuum“ (MUMMENDEY 2006, 85).

NEUBAUER (1976) beschreibt Identität ebenfalls als etwas Überdauerndes, Unver-
wechselbares. 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 Kom-
bination von Merkmalen und der damit verbundenen sozialen Reaktionen und

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

„In allen genannten Hinsichten sind gewichtige Unterschiede zwischen den Kon-
zepten ‚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 si-
tutive 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 zwi-
schen Selbst/Identität und Selbstkonzept herstellen, welches darin besteht, dass es
sich bei Selbst/Identität um ‚persönlichkeitsnähere‘, zentralere, zeitlich stablere Kon-
zepte handelt. Wie gesehen ergeben sich Schwierigkeiten, wenn Begrifflichkeiten
aus einer Theorie auf eine andere angewendet werden, es soll aber hier noch einmal

Mit dem Begriff 'Selbstkonzept' lässt sich JAMES' (1890) Konzept des Mich (Me) be-
schreiben, 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 Über-
tragung 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 Mo-
dell von MARSH und SHAVELSON (MARSH & SHAVELSON 1985, MARSH 1990),
oder als sonstige Instanz, die innerhalb des 'Me' das Gefühl von Konstanz und Kon-
tinuität 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 Selbst-
konzepte, die von einem Gefühl, von Kontinuität und Stabilität umgeben sind und aktiv zusammengehalten werden. Dieses kann Identität genannt werden.

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


Im Folgenden werden Beispiele für beide Auffassungen aufgeführt:

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


„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).

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 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-

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:


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


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


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 Betrach-
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.


„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).

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

„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.


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

3.4.2 Darstellung ausgewählter Modelle von Selbstkonzepten


KANNING (2000) orientiert sich bei seinem Strukturierungsvorschlag nicht an be-
reichsspezifischen Selbstkonzepten, sondern an der Art bzw. bestimmten Charakte-
ristika 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-

<table>
<thead>
<tr>
<th>retroseptiv</th>
<th>aktuell</th>
<th>prospektiv</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>real</td>
<td>potentiell</td>
<td>real</td>
</tr>
<tr>
<td>privat</td>
<td>individuell</td>
<td>positiv</td>
</tr>
<tr>
<td>kollektiv</td>
<td>negational</td>
<td>p</td>
</tr>
<tr>
<td>öffentlich</td>
<td>individuell</td>
<td>positiv</td>
</tr>
<tr>
<td>kollektiv</td>
<td>negational</td>
<td>p</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Erläuterung: p = personenbezogen; ö = ökologisch


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


EGGERT et al. (2003) finden sich 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).


- 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.
- 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:
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.


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, 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). EGERT 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 EGERT 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

3.4.3 Kritik und Weiterentwicklung


Hieraus ergeben sich zwei weitere Folgerungen:


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:


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) folgend, 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.

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

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.


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.


Selbstkonzept

Selbstbild

Körperkonzept

Selbst

Idealselbst

Real-selbst

Soziales

3.5 Anthropologische Bedingungen für Selbstkonzepte


„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 objektiv-bare, 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.


Der prinzipielle Gegensatz, der sich aus der Exzentrischen Positionalität ergibt, ist letztlich unauflosbar. 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.

„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.


3.6.1 Entwicklung in der frühen Kindheit


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):


<table>
<thead>
<tr>
<th>Ungefähres Alter in Monaten</th>
<th>Verhalten</th>
<th>Interpretation</th>
</tr>
</thead>
</table>
3.6.2 Entwicklung in der Kindheit bis zum Schulalter


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

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 HARTE Rs (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,J,L,K,O,M,P,Q,X,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).

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.'


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


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).


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>2. Mittlere und späte Kindheit</th>
<th>Vergleiche</th>
<th>Fähigkeitsbezogene körperliche Merkmale</th>
<th>Fähigkeiten unter individueller oder sozialer Bezugsnorm oder kriteriumsorientiert</th>
<th>Fähigkeiten oder Handlungen im Hinblick auf die Reaktion anderer</th>
<th>Wissen, kognitive Fähigkeiten oder fähigkeitsbezogene Emotionen</th>
<th>Stabile Fähigkeiten und unverbindliche Kennzeichen des Selbst</th>
<th>Vergleich des Selbst mit anderen auf einzelnen Dimensionen</th>
<th>Befindungen, Anstrengungen und Wünsche beeinflussen das Selbst</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Kleinkindalter und frühe Kindheit</td>
<td>Kategorien</td>
<td>Körplicher Merkmale oder materieller Besitz</td>
<td>Typisches Verhalten</td>
<td>Die Tatsache der Mitgliedschaft in bestimmten sozialen Beziehungen oder Gruppen</td>
<td>Flüchtige Stimmungen, Gefühle, Vorlieben und Aversionen</td>
<td>Kategorien</td>
<td>Kategorien</td>
<td>Externe, unkontrollierbare Faktoren bestimmen das Selbst</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Organisationsprinzip</th>
<th>Körplicher Selbst</th>
<th>Aktives Selbst</th>
<th>Soziales Selbst</th>
<th>Psycholog. Selbst</th>
<th>Kontinuität</th>
<th>Verschiedenheit</th>
<th>Ich als Agens</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Das Selbst als Objekt</td>
<td>Das Selbst als Subjekt</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 körpliche 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.


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 Vordergrund steht eine kategoriale Beschreibung einzelner Aspekte von sich selbst, speziell physikalischen Eigenschaften oder von Aktivitäten;
- Das heißt drittens: Sie sind noch schwankend und in Veränderung begriffen.

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 Mädchen:


- 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 ehedem vorhandene Tendenz der Selbstüberhöhung. Man kann auch sagen: Das übersteigerter 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‘.


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-


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


- In kulturanthropologischer Sicht markiert die Einschulung eine Statuspassage, die mit dem Ende der 'unbeschwernten 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 wei-
teren Lebensweg bedeutsame Entwicklungsaufgabe betrachtet, mit den bei PE-
TILLON (1993) oder von LIEBERS (2008, 103) selbst weiter unten beschriebe-
nen Herausforderungen im Sinne von zu erbringenden Anpassungsleistungen des Individuums.

Aus entwicklungsökologischer Sicht ist zu ergänzen, dass die Anpassungsleis-
tungen des Kindes das Erschließen eines völlig neuen Lebensbereiches beinhal-
ten und dadurch auch bestehende Lebensbereiche sich verändern. Solche An-
passungen 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, dass Anpassungs-
leistungen 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 schul-
schen, 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 ver-
meintlich 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 Entwicklungsrückschritte. Die Stär-
kung 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 Kri-
isen beitragen“ (GRIEBEL & NIESEL 2004, 27).


- 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 ergebnisorientiertschulischen,
- auf andere Bewertungsmodalitäten von erbrachten Lernergebnissen,
- auf einen anderen Zeitrhythmus (innerschulisch und zu Hause),
- auf institutionelle Gegebenheiten der fremdem Organisationsform Schule,
- auf eine neue Rolle der Eltern (Überwachung von Hausaufgaben, Bewerter von Leistungen),
- auf neue Mitschüler und größere Gruppen.


- **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.

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 Transi
tionen 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

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.


„Offensichtlich ist für die Kinder in den ersten beiden Grundschuljahren der Um- 
gang 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 Anerken-
nung in der Gruppe, die mit der zunehmenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme 
wichtige Frage, wie einen die anderen ‚finden’: Das sind zentrale Themen, die sich 
ach in den Fragestellungen der hier verwendeten Fragebögen ‚Ich bin Ich’ (KRAU-

Übereinstimmend mit der bei HARTER (1999) und DAMON und HART (1988) in diese-
sem Alter der ersten beiden Grundschuljahre beschriebenen zunehmenden Differen-
zierung von bereits begonnenen Prozessen der Selbstkonzeptbildung, zeigt sich hin-
sichtlich der Entwicklung von Konzepten von ‚Freundschaft’ innerhalb dieser Zeit-
spanne 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 ei-
er 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 Schulan-
fang in den ersten Ansätzen und später immer häufiger und deutlicher der Aspekt 
der Gegenseitigkeit genannt wird. Die Beziehung selbst ist dabei explizit Gegen-
stand der kindlichen Betrachtung“ (PETILLON 1993, 165).

In der eigenen Untersuchung werden auch die Perspektiven der Lehrer und der El-
tern erhoben, darum abschließend noch einige Anmerkungen zu den diesbezügli-
chen 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 Hänseln (jeweils


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 Leistungsrad 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 sozioemotionale Entwicklung beziehen sowohl in der Tradition der Theoriebildung als auch bis heute als Voraussetzungen für gelingendes Lernen und eigenständige Ziele

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

3.7.1 Bindung als Grundlage


„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.


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


- 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 Beziehungs aufnahme 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).


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


„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-


### 3.7.2 Zur Bedeutung selbstbewusster Emotionen


---


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:


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.


*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 Fähigkeitsselfkonzeptes 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


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:


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 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:


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


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.


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).


- **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 'Erlernten Hilflosigkeit' (SEILIGMAN 1999) werden in diesem Kapitel vorgestellt, um zu erklären, weshalb die Selbstkonzeptentwicklung

157

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

Bei der SSES handelt es sich um eine der häufigsten Entwicklungsstörungen (DANNEBAUER 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


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,
  - Wortfindungstörungen 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.

- 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.


- 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.


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


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


Zu 3.) Wenn auch eine geistige Behinderung die Diagnose einer SSES ausschließt und auch per definitonem 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):
• Bezuglich 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).


4.1.3 Früherkennung


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

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 erweitert 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:

‚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 vorauszusagen, 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).


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 intensive 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 Langzeitsstudien, 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 gehäuften Veröffentlichungstätigkeit lässt sich das Interesse in Deutschland ab Mitte der sechziger Jahre mit den gesellschaftlichen Veränderungen dieser Zeit - Stichwort ’Studentenrevolte’ -


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.


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:


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 Erwachsenen) 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 das Kommunikationsmodell 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 Erklärungswege 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)?


"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).


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.


Die Bedeutungen von Kommunikation und Sprache fallen dabei zusammen. BRUNER (1987) zeigt die ineinander verschrankte 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:


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).


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).


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.


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

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


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-

- den Ursachen: Wovon ist die Störung abhängig?
- 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?

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


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-


- „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;


4.2.3 Dysfunktion der Spiegelneuronen


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.).

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-


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:


4.2.4 Defizite der prosodischen Informationsverarbeitung


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


„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).


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 verlangsamen 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-


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 Lebensschwierig-

nisse, die mit einer Sprachentwicklungsstörung häufig einhergehen, mitunter lebens-

lange Auswirkungen haben, sodass er auch von einer „fatalem Lebensbedeutsam-

keit“ spricht (DANNENBAUER 2009b, 111). In diesem Abschnitt geht es um einen Blick voraus (in der Lebensgeschichte), der das Wort von der ‚fatalem Lebensbedeut-

samkeit‘ aufgreift und neben der Thematik der psychischen Gesundheit der Kinder Ergebnisse zur weiteren Entwicklung als Jugendliche und Erwachsene in den Vor-

dergrund 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

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)

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.


- „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 unbekannten sozialen Situationen. Sie werden von den anderen Kindern eher nicht beachtet oder in deren Spiele mit einbezogen.

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


Eine groß angelegte kanadische Langzeitstudie, die sich mit der weiteren Entwicklung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, speziell dem Zusammenhang von sprachlicher Entwicklung(störung) 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)


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 empfundenen 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.

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


### 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


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).


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.


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.


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


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.

der mit Sprachentwicklungsstörungen über diese Techniken nicht so verfügen kön-
nen wie ihre Altersgenossen ohne Sprachentwicklungsstörungen.

Wie beschrieben, nimmt dadurch – im Kontext der Schule – die Lehrperson eine be-
das Kinde mit Sprachentwicklungsstörungen im Mittelpunkt, welches die Beziehung
durch die Lehrkraft aktiv gestaltet. Die Ausgangsbasis ist dabei nicht einfach, denn wie im
Abschnitt zum Verhalten beschrieben, werden die Kinder häufig als diejenigen wahr-
genommen, die den Unterricht stören, oder/und auf sonstige Art durch ihr Verhalten
außen. Dazu kommen die oben beschriebenen Vorurteile. Nach HARTIG-
GÖNNHEIMER (1994; 1995) gibt es fünf Formen, auf welche Art die Kinder die Be-
ziehung 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 Lehren, 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 Aufmerk-
samkeit durch Provokationen und Regelverletzungen. Im Missfallen und Ablehn-
ung 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 Freund-
schaften zu Mitschülern und meist eine so weit entwickelte Sozialkompetenz, unter
ihren Mitschülern im Normalfall auch ohne Unterstützung der Lehrkraft zu-
rechtzukommen.

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.

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


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


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 BROWNLE (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.


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 Gruppen-
diskussionen seine Meinung zu vertreten, sich in Kleingruppen einzubringen oder in
Freundschaften über sein Denken und seine Gefühle zu reden. Eine Vielfalt an Er-
wartungen hinsichtlich der Kommunikation begegnet dem Schulanfänger. Diese sind
weniger explizit zu lernen, sondern implizit in der Gestaltung der täglichen Lernsitu-
tionen 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 über-
mitteln,
- 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 Mitschü-
  lern richten,
- Kann auf vorhergehende Äußerungen des Gesprächspartners eingehen,
- Stellt semantische Klärungsfragen, z. B. Ich weiß nicht, was das heißt“ (ROMO-
  NATH 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 diese-
er 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 vor-
hergehenden 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).


zurückging. Die Abbildung 16 verdeutlicht den Verlauf.

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


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-Rechtschreib-Störung zeigten, während dies bei den Kindern ohne diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung nur 13% waren (WEINDRICH et al. 2000, 191).


- 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.
- Gesprochener und geschriebener Sprache liegen verschiedene Versprachlichungsstrategien zugrunde: Geschriebene Sprache hat eine höhere Informationsdichte, erfordert eine differenzierte Wortwahl und komplexere syntaktische Strukturen.


"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.


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).


Die Bewältigung der schulischen Entwicklungsaufgaben, deren deutlichster Ausdruck die Noten bzw. die erreichte Schulart und der erreichte Bildungsabschluss bilden, ist


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

229


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 („persistent SLI“), eine mit überwundener Sprachentwicklungsstörung („resolved SLI“) und eine Gruppe mit allgemeiner Entwicklungsverzögerung. Wäh-


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

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“

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 verteilte 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.


Am Beginn der ursprünglichen Fassung der Theorie der 'Erlernten 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-


*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).


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.


- Personenabhängigkeit (internal vs external): Die Ursache für einen Misserfolg kann entweder äußeren Umständen oder der eigenen Person zugeschrieben


- 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.


Es ergeben sich vielfältige Kombinationsmöglichkeiten, einem als unkontrollierbar empfundenen Ereignis eine Ursache zuzuordnen, 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).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Internal</th>
<th>External</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Global</td>
<td>Stabil</td>
</tr>
<tr>
<td>Internal</td>
<td>variabel</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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:


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:

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.


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.

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).
<table>
<thead>
<tr>
<th>Researchers</th>
<th>Participants</th>
<th>What was done</th>
<th>Results</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Paul, Looney, &amp; Dahm (1991)</td>
<td>21 late talkers and 21 typically developing children, studied at ages 2 and then 3 years</td>
<td>Compared on the Vineland Adaptive Behavior Scales between the ages of 18 and 34 months and then again at about age 3</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Rice, Sell, &amp; Hadley (1991)</td>
<td>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)</td>
<td>Three rounds of observation in preschool setting, using the Social Interactive Coding System (SICS), an online coding system designed to capture conversational interactions</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Hadley &amp; Rice (1991)</td>
<td>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</td>
<td>24 minutes of observational data (taken in 4-minute segments) during play time; data coded online (coding of responses to child’s initiations)</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Craig &amp; Washington (1993)</td>
<td>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)</td>
<td>Described verbal and nonverbal attempts of children with SLI and their age- and language-matched peers to access ongoing interactions</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Grove, Conti-Ramsden, &amp; Donlan (1993)</td>
<td>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.)</td>
<td>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</td>
<td>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).</td>
</tr>
<tr>
<td>Gertner, Rice, &amp; Hadley (1994)</td>
<td>31 children in 3 groups: 9 typical (ND); 12 speech/language impaired (S/LI); 10 ESL</td>
<td>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 sociodramatic play context)</td>
<td>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’.</td>
</tr>
<tr>
<td>Stevens &amp; Bliss (1995)</td>
<td>30 children with SLI and 30 typical children in grades 3-7</td>
<td>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</td>
<td>Children with SLI produced fewer strategies for problem-solving 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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Study</td>
<td>Sample Description</td>
<td>Methodology</td>
<td>Findings</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Fujiki, Brinton, &amp; Todd (1996)</td>
<td>19 children with SLI and 19 typical age-matched peers between 8 and 12 years of age</td>
<td>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</td>
<td>Typical peers performed significantly below children with SLI on all three measures.</td>
</tr>
<tr>
<td>Guralnick, Connor, Hammond, Got-</td>
<td>36 typical, 36 boys with conduct disorder (CD), 4 to 5 years old, placed in 12 play groups, 6 boys per group</td>
<td>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)</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>tman, &amp; Kinnish (1996)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fujiki, Brinton, Robinson, &amp;</td>
<td>6 children with SLI (ages 8 years, 10 months to 12 years, 5 months), 6 chronologi-</td>
<td>Children participated in a group negotiation task in which they worked with 2 partners to select toys their class would like</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Watson (1997)</td>
<td>cal-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</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Study</td>
<td>Participants</td>
<td>Methodology</td>
<td>Findings</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Brinton, Fujiki, Spencer, &amp; Robinson (1997)</td>
<td>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</td>
<td>Observed ability of children to access ongoing dyadic interactions. Observed interactions of triad if access was achieved</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Brinton, Fujiki, &amp; McKee (1998)</td>
<td>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</td>
<td>Observed ability of children to participate in a negotiation task (selecting a treat for the triad to share) with 2 same-age peers</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Brinton, Fujiki, &amp; Higbee (1998)</td>
<td>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</td>
<td>Target subject worked with 2 partners (same age and gender) to build cardboardperiscope in cooperative work groups. Verbal and nonverbal collaborative actions were analyzed</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Redmond &amp; Rice (1998)</td>
<td>17 children with SLI and 20 typical age-matched peers, studied at ages 6 and 7 years</td>
<td>Administered the Child Behavior Checklist (CBCL) and Teacher's Report Form (TRF) to parents and teachers for children at ages 6 and 7 years</td>
<td>Teachers, but not parents, rated children with SLI as having more social and internalizing behavioral problems than typical peers.</td>
</tr>
<tr>
<td>Study (Year)</td>
<td>Sample Size</td>
<td>Methodology</td>
<td>Findings</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------</td>
<td>-------------</td>
<td>-------------</td>
<td>----------</td>
</tr>
<tr>
<td>Fujiki, Brinton, Hart, &amp; Fitzgerald (1999)</td>
<td>8 children with SLI, ages 6-10 years</td>
<td>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</td>
<td>Although results were somewhat variable, children with SLI tended to be rated lower than peers in both friendship and acceptance.</td>
</tr>
<tr>
<td>Fujiki, Brinton, Morgan, &amp; Hart (1999)</td>
<td>41 children with LI, 41 typical age- and gender-matched peers</td>
<td>Administered Teacher Behavior Rating Scale (TBRS) to assess subtypes of withdrawn and sociable behavior.</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Farmer (2000)</td>
<td>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</td>
<td>Administered several language tests and measures of social cognition</td>
<td>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.</td>
</tr>
<tr>
<td>Tomblin, Zhang, Buckwalter, &amp; Catts (2000)</td>
<td>581 second graders (164 children with LI)</td>
<td>Language, reading, and behavior measured with a variety of tests</td>
<td>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.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Fortsetzung Tabelle 5

<table>
<thead>
<tr>
<th>Name und Jahr</th>
<th>Teilnehmer</th>
<th>Manipulation</th>
<th>Ergebnisse</th>
</tr>
</thead>
</table>

Tabelle 6 zeigt die weiteren in dieser Arbeit zitierten Studien, chronologisch sortiert:
Tabelle 6: Übersicht über weitere in dieser Arbeit zitierte Studien zum Thema.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Autor(en)</th>
<th>Teilnehmer</th>
<th>Vorgehen</th>
<th>Ergebnisse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Forschung</td>
<td>Stichprobe</td>
<td>Methode</td>
<td>Ergebnisse</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>------------</td>
<td>---------</td>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Studie</td>
<td>Kinder</td>
<td>SES</td>
<td>Untersuchung</td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>--------</td>
<td>-----</td>
<td>--------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Forscher *</td>
<td>Grundstichproben</td>
<td>Methoden</td>
<td>Ergebnisse</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>----------</td>
<td>------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Brinton & Fujiki (1999) | 6 Kinder zw. 8;10 und 12;5 Jahren mit SES in Regelschulklassen | Fremd- und Selbstschätzung (je zwei Kategorien): Lehrer: Sozialkompetenz und Problemverhalten Schüler: Kontakte zu peers und Einsamkeit Spielbeobachtungen zum Maß an Einbindung in Spielsituationen, Zugehen auf Andere, Kooperation | Kategorien mit mind. 1SD Abweichung zum ungünstigeren Pol:  
• 2 Kinder: 2 Fremd/2Selbst  
• 1 Kind: 1/1 ; 1 Kind 2/1 ; 1 Kind 2/0 ; 1 Kind 0/0.  
Kinder mit SES werden seltener angesprochen, in Spiele integriert und finden schwerer Zugang zu Gruppenaktivitäten |
Fortsetzung Tabelle 6

Fortsetzung Tabelle 6


### Fortsetzung Tabelle 6

<table>
<thead>
<tr>
<th>Autorinnen/Autoren</th>
<th>Stichprobe</th>
<th>Methodik</th>
<th>Ergebnisse</th>
</tr>
</thead>
</table>
**Fortsetzung Tabelle 6**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Autoren (Jahr)</th>
<th>Teilnehmer</th>
<th>Methode</th>
<th>Ergebnisse</th>
</tr>
</thead>
</table>
Fortsetzung Tabelle 6

**Fortsetzung Tabelle 6**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Studie</th>
<th>Fallzahlen</th>
<th>Untersuchungen</th>
<th>Ergebnisse</th>
</tr>
</thead>
</table>
### Fortsetzung Tabelle 6

<table>
<thead>
<tr>
<th>Buschmann, Jooss &amp; Pietz (2009)</th>
<th>Bei U7 identifizierte Gruppe von Kindern mit SES (n=58; Alter 2;1 Jahre) werden einer Interventions- und einer Wartegruppe zugeordnet</th>
<th>Interventionsgruppe erhält 'Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung'. Zwei Nachuntersuchungen mit 2;7 und 3;1 Jahren mit ELFRA-2 und SETK 3-5</th>
<th>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 Sprachfälligkeit um die Hälfte.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Conti-Ramsden, Durkin, Simkin &amp; Knox (2009)</td>
<td>120 Jugendliche mit ehemals diagnostizierter SES und 121 Jugendliche mit sprachunauffälliger Entwicklung (17;4 Jahre)</td>
<td>Untersucht werden die schulischen Ergebnisse von Jugendlichen mit in der Kindheit diagnostizierter SES im Vergleich zur Kontrollgruppe</td>
<td>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.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Fortsetzung Tabelle 6**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Forscher</th>
<th>Stichprobe und Methode</th>
<th>Ergebnisse und Schlüsse</th>
</tr>
</thead>
</table>
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).


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 Ergebnisgewinnung und Vorbereitung weiterer Forschungen (DIEKMANN 2008, 34).

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.


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:


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 unabhängig, voneinander gelösten Zugriffswesen (Peilungen) zu tun, deren Erkenntnisse separat existierten, aber den Gegenstand nicht zusammenhängend und damit umfassender bestimmen würden“ (MIETHLING 2008, 211).
5.2.1 Triangulationsformen


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 ih rerseits 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 Aufeinanderbezugensein handeln, mit dem Ziel, neue Perspektiven zu eröffnen.


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-

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 validieren 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)).


Die Strategie, Triangulation zum Zwecke der Validierung einzusetzen, lässt sich in mehrererlei 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).


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, dass 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).


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:


### 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


Ein weiteres Problem von Selbsteinschätzungsverfahren ist nach MUMMENDEY (1993) die Frage, was zum generalisierten Selbstbild gehört, und was aktuellen Ein-

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/ihrer 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).


“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'.


5.3.2 Fremdeinschätzung


Für diese Untersuchung soll das Fremdurteil zweier, für das Kind bedeutender Personenkreise herangezogen werden: Der Eltern und der Lehrerinnen.


Die Diskussion bezüglich der Objektivität von Einschätzungen kann im Zusammenhang dieser Studie vor einem anderen Hintergrund betrachtet werden:

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 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

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.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Name des Testverfahrens</th>
<th>Autoren</th>
<th>in Anwendung/ erschienen</th>
<th>Altersgruppe</th>
<th>Was wird gemessen?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS)</td>
<td>A. Wettstein</td>
<td>seit 2008</td>
<td>9,0 bis 16,0 Jahre</td>
<td>Problematische Person-Umwelt-Beziehungen und Ableitung von Interventionsschritten</td>
</tr>
<tr>
<td>Bildertest zum sozialen Selbstkonzept (BSSK)</td>
<td>H.-P. Langfeldt, F. Prücher</td>
<td>seit 2004</td>
<td>1. und 2. Schuljahr</td>
<td>Selbstkonzept des Kindes in Beziehung zu Gleichaltrigen</td>
</tr>
<tr>
<td>Fragebogen im Überblick</td>
<td>Forscher</td>
<td>Erscheinungsdatum</td>
<td>Alter</td>
<td>Beschreibung</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------</td>
<td>----------</td>
<td>------------------</td>
<td>-------</td>
<td>--------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Bullying- und Viktimisierungsfragebogen (BVF)</td>
<td>N. von Marées, F. Petermann</td>
<td>seit 2010</td>
<td>4;0 bis 11;0 Jahre</td>
<td>Häufigkeit der Betroffenheit von direkten und indirekten aggressiven Handlungen</td>
</tr>
<tr>
<td>Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)</td>
<td>F. Petermann, U. Petermann</td>
<td>4., überarbeitete und neu normierte Auflage seit 2000</td>
<td>9;0 bis 12;11 Jahre</td>
<td>Aggressionsverhalten in verschiedenen, konkret dargestellten Konfliktsituationen aus dem Alltag</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Fortsetzung Tabelle 7**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Übungsbereich</th>
<th>Verfasser</th>
<th>Veröffentlichungsdatum</th>
<th>Alter bei Verwendung</th>
<th>Beschreibung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT)</td>
<td>D. Sturzbecher, R. Freytag</td>
<td>seit 2000</td>
<td>4;0 bis 8;0 Jahre</td>
<td>Vom Kind wahrgenommene Beziehungsqualität zu Erziehungspersonen (Eltern, pädagogisches Personal)</td>
</tr>
<tr>
<td>Fragebogen für Jugendliche (YSR)</td>
<td>AG Kinder-, Jugendlichen- und Familiendiagnostik (Hrsg.)</td>
<td>seit 1994</td>
<td>11;0 bis 18;0 Jahre</td>
<td>Externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten</td>
</tr>
<tr>
<td>Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern (FAVK)</td>
<td>A. Görtz-Dorten, M. Döpfner, C. Kinnen</td>
<td>seit 2010</td>
<td>Fremdbeurteilung: 4;0 bis 14;11 Jahre; Selbstbeurteilung: 9;0 bis 14;11 Jahre</td>
<td>Auslösende und aufrechterhaltende Komponenten aggressiven Verhaltens gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen</td>
</tr>
<tr>
<td>Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkinder erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2)</td>
<td>W. Rauer, D. Schuck</td>
<td>seit 2004</td>
<td>Zweites Halbjahr der ersten und zweiten Klasse</td>
<td>Grundlegende emotionale und soziale Erfahrungen im Kontext Schule</td>
</tr>
<tr>
<td>Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3-4)</td>
<td>W. Rauer, D. Schuck</td>
<td>seit 2003</td>
<td>Zweites Halbjahr der dritten und vierten Klasse</td>
<td>Grundlegende emotionale und soziale Erfahrungen im Kontext Schule</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Fortsetzung Tabelle 7

<p>| 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 Schreib-Probe 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, Belohnungshängigkeit und Beharrungsvermögen) und 'Charakter' (Unterskalen: Selbstlenkungsfähigkeit, Kooperativität und Selbsttranszendenz) |
| Kinder-Angst-Test II (KAT-II) | F. Thumer, U. Tewes | Seit 2000 | 9;0 bis 15;0 Jahre | Dispositionelle Angstlichkeit und Grade akuter Angstzustände |
| Klassen-Kompass (KK-1) | V. Hrabal | Seit 2009 | Ab der ersten Klasse | Klassenklima und psychosoziale Struktur der Klasse |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Fortsetzung Tabelle 7</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kombiniertes Leistungsinventar zur allgemeinen Schulleistung und für Schullaufbahnempfehlungen in der vierten Klasse (KLASSE 4)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>U. Petermann, F. Petermann</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>F. Eder, J. Mayr</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Marburger Verhaltensliste (MVL)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>B. Ehlers, T. Ehlers, H. Makus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Märchentest (FTT)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>C. Coulacoglou</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>W. Seitz, A. Rausche</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Scenotest</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>G. von Staabs</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulanngst-Test (SAT)</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus (SEN)</td>
</tr>
<tr>
<td>Skala zur Erfassung sozialer Reaktivität – Dimensionale Autismus-Diagnostik (SRS)</td>
</tr>
<tr>
<td>Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sozialphobie und –angstinventar für Kinder (SPAIK)</td>
</tr>
<tr>
<td>Verhaltensbeurteilungsbogen für Vor- schulkinder (VBV 3-6)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Weitere Verfahren:

Einige weitere Verfahren, die in dieser Recherche nicht erscheinen, seien hier ergänzt:

**Befindlichkeitsprofil ‚ICH BIN ICH‘**


**Selbstkonzeptskalen von HARTER (ASENDORPF & VAN AKEN 1993)**


**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


Das Selbstkonzept-Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter:

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):


5.3.4 Folgerungen


- 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


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 individuumzentrierteren Vorgehens zurücktreten, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die zudem auch durch die Schaffung einer vertrauenserweckenden 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 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 diese Stimuli stellen, zu begegnen;

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.


„Der ICH BIN ICH erfasst neben demographischen Variablen (Geschlecht, Alter, Familienstruktur), die habituelle Befindlichkeit und Lebenserfahrung, 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).

Die Abbildungen 18 und 19 zeigen Beispiele aus dem IBI-K11.

Komplette Abbildung des IBI-K in Anhang A1.

290
Analog zur Kindervisorion 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 Schülererfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2) (RAUER & 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 Klamern 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.
- 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.


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:


**Abbildung 21:** Beispiel aus dem FEESS 1-2, Teilfragebogen SIKS (RAUER & SCHUCK 2004).


---

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.


5.4.3 Die Lehrereinschätzungliste 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 FEESS 1-2 ergänzen.


- „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)

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 Selbstwahrnehmung\textsuperscript{13}.

\textsuperscript{13} Zur kompletten Darstellung aller Aussagenbereiche vgl. Anhang A4.


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 FEESS 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).


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; FEESS 1-2 vgl. 5.4.2; LSL vgl. 5.4.3). Letzteres Forschungsinstrument

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 Fragbögen. 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).


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.
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.


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


- 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

**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.


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:


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

Tabelle 8: Übersicht über die wichtigsten Interviewformen (HELFFERICH 2005, 33).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Forschungsgegenstand</th>
<th>Beurteilung der Äußerungen als „ausreichend“</th>
<th>Setting/Situationsdefinition</th>
<th>„Aufdeckend“ arbeiten</th>
<th>Aktives Engagement der Interviewenden</th>
<th>Strukturiertheit/Flexibilität</th>
<th>Haltung Indifferenz Fremdhheitsannahme</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Narratives Interview</td>
<td>Textorientiertes Sinnverstehen</td>
<td>Erzählperson</td>
<td>Wissenschaftlich</td>
<td>monologisch</td>
<td>Nein</td>
<td>Wenig</td>
</tr>
<tr>
<td>Episodisches Interview</td>
<td>Kombination</td>
<td>Erzählperson</td>
<td>Wissenschaftlich</td>
<td>Kombination</td>
<td>Möglichkeit</td>
<td>Mittel</td>
</tr>
<tr>
<td>Fokussiertes oder semi-strukturiertes Interview</td>
<td>Kombination</td>
<td>Erzählperson/Interviewende</td>
<td>Wissenschaftlich</td>
<td>Kombination</td>
<td>Möglichkeit</td>
<td>Mittel</td>
</tr>
<tr>
<td>Problemzentriertes Interview</td>
<td>Problemorientiertes Sinnverstehen</td>
<td>Interviewende</td>
<td>Wissenschaftlich</td>
<td>Dialogisch gemeins. „Arbeit“</td>
<td>Ja</td>
<td>Stark</td>
</tr>
<tr>
<td>Ero-episches oder ethnografisch-es Interview</td>
<td>Rekonstruktion und Deskription von Kultur(en)</td>
<td>Interviewende</td>
<td>Eher „natürlich“</td>
<td>Dialogisch alltagssprachlich</td>
<td>Möglich</td>
<td>Interviewer aktiv, aber nicht unbe dingt steuernd</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 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.


„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).


schen Raum, sowie Vergleiche untereinander werden bei KOWAL und O’CONNELL (2003, 97ff) dargestellt.

Neben dem bereits erwähnten Forschungs interesse 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.


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.

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-


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.

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


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.


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 FEESS 1-2 (RAUER & SCHUCK 2004);
- 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.
### Übersicht über die Dimensionen/Kategorien/Bereiche der Erhebung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Verfahren</th>
<th>Kategorien</th>
<th>Subkategorien</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Kategorie 2: Körperlich-emotionales Wohlbefinden</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kategorie 3: Schulerleben</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kategorie 4: Soziale Integration</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>FEESS 1-2 (vgl. Kapitel 6.3)</td>
<td>Dimension: Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>Selbstkonzept der Schulfähigkeit</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dimension: Sozialklima</td>
<td>Soziale Integration (SI)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dimension: Schul- und Lernklima</td>
<td>Klassenklima (KK)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Lernfreude (LF)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Anstrengungsbereitschaft (AB)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Schuleinstellung (SE)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Gefühl des Angenommenseins (GA)</td>
</tr>
<tr>
<td>LSL (vgl. Kapitel 6.4)</td>
<td>Bereich 1: Sozialverhalten</td>
<td>Bereich 2: Lernverhalten</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------</td>
<td>---------------------------</td>
<td>-------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kooperation</td>
<td>Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Selbstwahrnehmung</td>
<td>Konzentration</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Selbstkontrolle</td>
<td>Selbstständigkeit beim Lernen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft</td>
<td>Sorgfalt beim Lernen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Angemessene Selbstbehauptung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sozialkontakt</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interview mit den Eltern (zur Anamnese) (vgl. Kapitel 6.1.1)</th>
<th>Kategorie 1: Bewertung der Kindergartenzeit und Begründung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Kategorie 2: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Tätigkeiten, die man im Kindergarten machen konnte</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kategorie 3: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich anderer Kinder</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kategorie 4: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Elternfragebogen zur Anamnese (vgl. Kapitel 6.1.2) | Auswertung gemäß der Fragen (vgl. Kapitel 6.1.1) |
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.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nr.</th>
<th>Datum</th>
<th>IBI-K</th>
<th>IBI-E</th>
<th>LSL</th>
<th>FEESS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Anfang Oktober</td>
<td>1/5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Mitte Dezember</td>
<td>2/5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Mitte Februar</td>
<td>3/5</td>
<td>1/2</td>
<td>1/2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Mitte April</td>
<td>4/5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Ende Juni</td>
<td>5/5</td>
<td>2/2</td>
<td>2/2</td>
<td>FEESS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anamnese: Fragebogen für Eltern (angelehnt an IBI-E)

Katamneseerhebung (IBI-K, IBI-E, LSL, FEESS)

Zusätzlich wurde den Kindern zweimal pro Schuljahr (etwa zum Ende des Kalenderjahres und vor den Sommerferien) der Instruktionsbogen „Male einen Mensch so gut

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-K wird fünfmal im Schuljahr als Einzelbefragung durchgeführt.


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.


Die Instruktionsvorlage ‚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 FEESS 1-2 angeschlossen.


\textsuperscript{15} Online verfügbar unter: http://audacity.sourceforge.net/?lang=de.
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%\(^\text{16}\)

70 IBI-E;     davon zurück: 68**   entspricht Rücklaufquote: 97%\(^\text{17}\)

70 LSL;       davon zurück: 70     entspricht Rücklaufquote: 100%

35 FEESS;     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, FEESS und LSL erhoben werden (Rücklaufquote 91%).


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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Name/ Pseudonym</th>
<th>Alter bei Einstieg in die Studie</th>
<th>2008-2009</th>
<th>2009-2010</th>
<th>2010-2011</th>
<th>Nachuntersuchung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Alina</td>
<td>9;0</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Luis</td>
<td>7;7</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>3 Felix</td>
<td>8;5</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>4 Tim</td>
<td>7;3</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>5 Mia</td>
<td>6;7</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>6 Ben</td>
<td>6;6</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7 Finn</td>
<td>6;11</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>8 Jonas</td>
<td>7;0</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>9 Luca</td>
<td>7;8</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>10 Niklas</td>
<td>7;2</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>11 Julian</td>
<td>6;4</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>12 Moritz</td>
<td>6;4</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td>(kein Rücklauf)</td>
</tr>
<tr>
<td>13 Charlotte</td>
<td>6;3</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14 David</td>
<td>6;2</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15 Simon</td>
<td>6;3</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16 Jannik</td>
<td>6;6</td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17 Tom</td>
<td>6;6</td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18 Niko</td>
<td>6;11</td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19 Erik</td>
<td>6;3</td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20 Leonie</td>
<td>6;10</td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21 Florian</td>
<td>6;7</td>
<td></td>
<td>X</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Name</th>
<th>Alter</th>
<th>Stichtag</th>
<th>Kennzahl</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>22</td>
<td>Nils</td>
<td>7;2</td>
<td></td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>X **</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>12</td>
<td>12</td>
<td>11 (12)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 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 Ergebnisse

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 Anamnese

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 eventuell angefügten Bemerkungen sind in Tabelle 12 aufgeführt.

\[\text{\footnotesize\cite{19}\footnotesize\cite{20}}\]

\[\footnotesize\text{In diesem Kapitel werden – besonders in den Tabellen – sehr viele Abkürzungen verwendet, daher an dieser Stelle der Hinweis auf das Abkürzungsverzeichnis am Ende dieser Arbeit.}\]

\[\footnotesize\text{Der Fragebogen wurde von den Eltern ausgefüllt. Ein Exemplar befindet sich im Anhang A5.}\]
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.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Wie hat es Ihrem Kind dort gefallen?</th>
<th>Wie fühlte sich Ihr Kind dort meistens?</th>
<th>Was meinen Sie, wie die anderen Kinder Ihr Kind dort fanden?</th>
<th>Was meinen Sie, wie die MitarbeiterInnen Ihr Kind dort fanden?</th>
<th>Wie fanden Sie selbst die Kindertageszeit Ihres Kindes?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K1</td>
<td>KG 36</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, gut, nett, &quot;Am Anfang haben die Kinder gefragt, ob sie gar nicht sprechen kann&quot;</td>
<td>lustig, &quot;albern&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>KG 24</td>
<td>schlecht</td>
<td>wütend</td>
<td>angekreuzt ohne weiteren Kommentar</td>
<td>Langweilig</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>KG 36</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, gut, nett</td>
<td>gut, schlau, nett</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>KG 35</td>
<td>sehr gut</td>
<td>froh</td>
<td>gut, nicht so schön, nett, &quot;hatte keine Freunde&quot;</td>
<td>lustig, sportlich, schlau, net</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>KG 35</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, schlau, nett</td>
<td>lustig, schlau, nett</td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>KG 24</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>gut, nett</td>
<td>gut, schlau, nett</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>KG 24</td>
<td>sehr gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, nett</td>
<td>lustig, net</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>KG 47</td>
<td>sehr gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, nett</td>
<td>lustig, gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>KG 35</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, gut, nett</td>
<td>sehr gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>GS 12</td>
<td>nicht so gut</td>
<td>müde, durcheinander</td>
<td>lustig, gut, sportlich</td>
<td>&quot;zurückhaltend, sehr ruhig&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>GS 12</td>
<td>nicht so gut</td>
<td>wütend, ängstlich</td>
<td>sportlich, langweilig</td>
<td>nicht gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>KG 11</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, gut, nett</td>
<td>sehr gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>KG kA</td>
<td>sehr gut</td>
<td>froh</td>
<td>gut, net</td>
<td>gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>KG 24</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, gut, net</td>
<td>gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>KG 25</td>
<td>sehr gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, gut, sportlich, nett</td>
<td>sehr gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>kA kA</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>Gut</td>
<td>sehr gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K16</td>
<td>KG 24</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>lustig, gut, sportlich, nett</td>
<td>gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K17</td>
<td>kA kA</td>
<td>sehr gut</td>
<td>müde</td>
<td>gut, net</td>
<td>sehr gut</td>
</tr>
<tr>
<td>K18</td>
<td>KG 36</td>
<td>gut</td>
<td>froh</td>
<td>nett</td>
<td>&quot;Für die Mitarbeiter war es am Anfang schwierig, wurde dann immer besser&quot;</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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 wohlgefühlt 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.

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 Selbst Einschätzungen 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.

(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 Zusammenfassung

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


<table>
<thead>
<tr>
<th>Bewertung der Kindergartenzeit</th>
<th>... und Begründung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wie war das da so? Bist du da gerne hingegangen?</td>
<td>Warum bist du da gerne /nicht gerne hingegangen?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

21 Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang A8.
<table>
<thead>
<tr>
<th>K3</th>
<th>nicht gefragt</th>
<th>ohne Begründung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K5</td>
<td>(zustimmend) Hm.</td>
<td>Wegen .. ich hab auf meine Freundin gewartet. (20)</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>Gerne (94)</td>
<td>Weil, denn hab ich viele Freunde. Alle sind meine Freunde, außer K. (96)</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>Nich so gut. (6)</td>
<td>weil .. da (na) hat mir immer Kinder geärger. (8)</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>Ja. (18)</td>
<td>Ähm da is Sport war. Sport war. (zustimmend) Hm. Und mehr war das nich. (20)</td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>Toll (14)</td>
<td>Was war toll? Kinder (14)</td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>Gut (14)</td>
<td>ohne Begründung</td>
</tr>
<tr>
<td>K18</td>
<td>Gut (6) Bist du da gerne hingegangen? NICKT (20)</td>
<td>ohne Begründung</td>
</tr>
<tr>
<td>K19</td>
<td>Cool (30)</td>
<td>Was hat dir da gefallen? Ahm der Kletterbaum ... und noch hier die / der Haus aus Holz und hier .. Der Wald. Hm. Und noch die Tannenhäuser (30)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 nannten 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“).


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 Regelfrühkindertagesstätte. 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Tätigkeiten, die man im Kindergarten machen konnte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K1 Mit/ ein paar mit meine Freunden gespielt und äh … einfach manchma 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)</td>
</tr>
<tr>
<td>K2 Und wir warn da in Baum und da sind wir denn immer hoch deklettert. (14) …6.. Schaukeln, in der Sandkiste spielen …... (16) Was konnte man da spielen?</td>
</tr>
<tr>
<td>K5 Man konnte malen, basteln, was bauen, spielen… (10) Und da gibt’s eine Bauecke, eine Kuschelcke, 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)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K8</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K9</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K11</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K12</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K13</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K14</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K15</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 ..mmm ... (14) Hmhmm. Schaukeln und ja ...rennen, baden (16) |
| K18 | Spielen un dann drüber in die Turnhalle gehen (10) Autos (14) Bausteine ...Lok.....un noch ganz viel an/ Spiele. Hmhmm. Aber die Spiele weiß ich nicht (14) Und draußen ist da so ein Tunnel. Und so ein Haus und ... (80). |
| K20 | Was habt ihr gespielt? Ähm, drin und draußen überall (10) Kicken und alles (12) Dann kann man auch noch Pieplatz (14) So spiele mit die Schaukel und alles (18) Und kleinem ...wage..äh...glaub könne wir noch hier Mittag essen (20) Kaffee trinke und frühstückn (22). Da kann man auch nur einkaufen (60) Das neben Kindergarten (62) Seid ihr da hingegangen? 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). |
| K22 | Pieln (8), Fahrt (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-

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“.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Aussagen aus den Kinderinterviews: Liste der genannten Spiel- und Beschäftigungs- möglichkeiten im Kindergarten.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Mit Freunden spielen</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Allein spielen</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Essen</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Geburtstag feiern</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Draußen spielen</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Rutsche</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Sandkiste</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Wald</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Mehr Sand draußen</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>Allgem. Spielsachen drinnen</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>Kletterbaum</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>Schaukeln</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>Sandkiste</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>Allgem. Spielsachen</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>Fasching feiern</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>Klettergerüst</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>Schnell rennen</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>Ausflüge machen</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>Allgemein spielen</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>Singkreis</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>Klettern</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>Toben</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>Malen</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>Basten</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>Bauen</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>Spielen</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>Bauecke</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>Kuschelecke</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>Malecke</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 1 angaben 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aussagen aus den Kinderinterviews: Kategorie 3.</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich anderer Kinder (Berücksichtigen: Aussagen zu 'Be-
| gründungen', 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) Wa-
| rum bist du dann gerne hingegangen? Wenn ich meine Freunde immer sehn darf. (26) Wer
| ja gut .. Kanntest du da auch viele Kinder? Nö. (60) |
| Dass die immer delach haben .. über mich, wenn ich nich so dut sprechen tonnte .. außer mei-
| nen Freunden M. und C. (6) Und gab das da noch andere nette Kinder? ...12.. (33) Und die
| anderen nich so, die warn nich nett? Nee. Nee? Was ham die gemacht? Nur ausgelacht. (37) |
| Ah und ich .. hatte zwei Freunde, oder drei oder vier. (8) Wie ham die geheissen? T. und L., die
| sind heute noch meine Freunde. Und F. ist nicht mehr mein Freund und ein andrer, den/ den
| Namen kenn ich nich mehr. (10) Paar ham mich auch geärgert und das. (42) Warum ham die
| dich geärgert? 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) |
| Warum bist du da gerne hingegangen? Wegen Tinder ( ) die ich noch nich tenn. Und die hab
| ich dut zu versteh die ich nicht (ver) tenne und auch nich so dut verstehe. (19) Äh ... nett warn
| Was weißt du noch? ....Hm. Ich hatte viele Freunde. (6) Ja, warum bist du da gerne hingegan-
| gen? Wegen .. Ich hab auf meine Freundin gewartet (20) Wie hieß denn deine Freundin? B. (22) Mehr Freundinnen? L., L., T., kleine S. ...K. .. L. ... L. ... (24) Warum auch nicht nette Kinder
| dabei ? NICKT Hm. Echt? Wer warn/ was ham die gemacht? 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) |
| L... Hier die zweite L. ich kenne. Und wart mal, äh ... ich kenn nicht mehr da. (32) Und gabs
<table>
<thead>
<tr>
<th>Fortsetzung Tabelle 16</th>
</tr>
</thead>
</table>
### Fortsetzung Tabelle 16

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
</table>
Interpretative Zusammenfassung zu Kategorie 3:


Nach Durchsicht der Antworten der Kinder sollen diese in vier Gruppen dargestellt werden. Drei Kinder, nämlich Alina (K1), Tim (K4) und Nils (K22) erinnern, dass ausschließlich nette Kinder in ihrem Kindergarten waren. Das widerspricht mindestens 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, Hänself 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 Mobbiererfahrungen 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


Kategorie 4: Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte

Auswertungsergebnisse zu Kategorie 4 und interpretative Zusammenfassung:


<table>
<thead>
<tr>
<th>Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich Fachkräfte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wie fandest du die so? Wie ham die Großen geheißen? Wen kennst du noch von den Erziehern? Wie warn die so? Wann die alle nett? Was ham die Nettes gemacht? Was war nicht nett an denen?</td>
</tr>
<tr>
<td>Fortsetzung Tabelle 17</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>K6</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Frau F. (66) Fandst du die nett? Ja. Warum war die Lehrerin denn nett? .. Warum war die nett?

T./ T., R. und mehr nicht. Mach zwei. (38) Warn die nett? ZUSTIMMEND Hm. (42) Ähm die habe
äh ähm die habe immer äh ich immer Sport geweint ha die immer mich tröstet. (44) Was war
noch nett.. an denen? …..Weiß ich auch nich mehr .. Weiß ich auch nich mehr. (48) Wann ham
die denn geschimpft? Äh, ähm . ähm . ein Kind . ähm . eine . ein .. wieder äh eine wegschubst.
(54) Und wann noch? Mehr nich. (58)

K11  Die Erwachsenen die da warn .. Weißlich nich mehr. (36) Wie ham die geheißen? Ich weiß nich
geschimpft? Ja. (42) Ah. Wann denn? Weiß ich nich. (42) Bestimmt ham die irgendwann mal
nich mehr. (44)

K12  Ähm die habe immer ähm die Lehrerin immer mich tröstet. (44)

Mmh. Ausflüge gemacht (54)

K14  …kannst du dich vielleicht noch an den Namen erinnern? SCHÜTTEL DEN KOPF. Weißt du
nich mehr? SCHÜTTEL DEN KOPF (38) Weißt du denn noch, ob die nett warn, die Erwach-
senen? Ja (42). Was habt ihr Schönes gemacht? Weiß ich nich mehr (44). Warum warn die
nnett? Weiß ich ness (46).

mach auch mal Kindergarten … ähm Haufaufgabe (54) Da muss ich auch Schule machen (56)
Warum warn die nett die Erwachsenen? Weiß ich nicht (60) Gespielt (62)

K16  E. und M. (42) Die warn nett? Ja. (42) Mmh. Mit uns geplätt. Ähm, Getikken (Geschichten) er-
zählt, gemalt, ähm, geschmink. Da wars (44) Wann ham die geschimpft? Wo ham wir rumges-
rien (48)

K17  U., L.. Noch ma L.. Zwei L. (68) Wie warn die so? Dut (72) Hm .. Oah, die haben pielt mit uns,
Die mich immer um/die mich ärdert haben (78) Mit denen ham die geschimpft? Hm (bejahend)
(80)
### 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.“


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


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 werdend in das Leben der Kinder treten, werden diese auch differenziert 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.)


- 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.


Es ist daher sinnvoll, Selbsteinschätzungen zu mehreren Zeitpunkten zu erheben, um einen durchschnittlichen Einschätzungs- wert 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 Schülerleben (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.

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.


Tabelle 18: IBI-K und IBI-E: Mittelwerte der einzelnen Komponenten ohne Katamnese.
Fortsetzung Tabelle 18

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
<th>17</th>
<th>18</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K6</td>
<td>2</td>
<td>1,2</td>
<td>-1</td>
<td>0,7</td>
<td>-0,7</td>
<td>14</td>
<td>1,5</td>
<td>4</td>
<td>1,75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>3</td>
<td>8,4</td>
<td>-1,4</td>
<td>4,2</td>
<td>0,4</td>
<td>13</td>
<td>0,5</td>
<td>4</td>
<td>0,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>1</td>
<td>14,4</td>
<td>1,4</td>
<td>5,8</td>
<td>1,1</td>
<td>8</td>
<td>0,5</td>
<td>5,5</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>2</td>
<td>19</td>
<td>1,4</td>
<td>6</td>
<td>0,5</td>
<td>10,5</td>
<td>-2,5</td>
<td>5,5</td>
<td>2,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>1</td>
<td>11,4</td>
<td>1,5</td>
<td>1,8</td>
<td>0,2</td>
<td>4,5</td>
<td>1</td>
<td>4,5</td>
<td>1,25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>2</td>
<td>16,4</td>
<td>1</td>
<td>-1,8</td>
<td>1</td>
<td>11</td>
<td>-1</td>
<td>5</td>
<td>0,75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>1</td>
<td>18,2</td>
<td>-0,4</td>
<td>2,4</td>
<td>0,6</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>2</td>
<td>18,4</td>
<td>0,6</td>
<td>4,6</td>
<td>1</td>
<td>9</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>1</td>
<td>11</td>
<td>-3,4</td>
<td>4,3</td>
<td>0,4</td>
<td>2,5</td>
<td>-2,5</td>
<td>3</td>
<td>1,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>2</td>
<td>15,4</td>
<td>-0,8</td>
<td>3,6</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>-4</td>
<td>4</td>
<td>1,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>1</td>
<td>4,4</td>
<td>1,4</td>
<td>3,8</td>
<td>-0,6</td>
<td>4,5</td>
<td>-3,5</td>
<td>5</td>
<td>1,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>2</td>
<td>2,2</td>
<td>0,6</td>
<td>2,4</td>
<td>0</td>
<td>7</td>
<td>-0,5</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>1</td>
<td>10</td>
<td>-2,8</td>
<td>4,2</td>
<td>0,4</td>
<td>5</td>
<td>1,5</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>2</td>
<td>6,4</td>
<td>-5,4</td>
<td>4,6</td>
<td>0,3</td>
<td>6</td>
<td>-0,5</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>2</td>
<td>19,8</td>
<td>2</td>
<td>4,4</td>
<td>1,2</td>
<td>14,5</td>
<td>1,5</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>3</td>
<td>19,4</td>
<td>-0,4</td>
<td>5,2</td>
<td>1,4</td>
<td>14</td>
<td>0</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>2</td>
<td>16,2</td>
<td>1,8</td>
<td>4,1</td>
<td>0,5</td>
<td>11,5</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>3</td>
<td>20,4</td>
<td>1,2</td>
<td>6</td>
<td>0,6</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>2</td>
<td>17,6</td>
<td>0,4</td>
<td>3,4</td>
<td>1,2</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>4,5</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>3</td>
<td>20,4</td>
<td>1,2</td>
<td>4,4</td>
<td>1,6</td>
<td>9</td>
<td>1,5</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K16</td>
<td>3</td>
<td>20,6</td>
<td>0,6</td>
<td>4,6</td>
<td>1</td>
<td>10</td>
<td>-2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K17</td>
<td>3</td>
<td>4,6</td>
<td>-0,4</td>
<td>1,4</td>
<td>1,8</td>
<td>3</td>
<td>-10</td>
<td>5,5</td>
<td>0,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K18</td>
<td>3</td>
<td>15</td>
<td>0,8</td>
<td>3,8</td>
<td>1,2</td>
<td>10,5</td>
<td>2</td>
<td>4,5</td>
<td>1,75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Fortsetzung Tabelle 18

<table>
<thead>
<tr>
<th>K19</th>
<th>3</th>
<th>15</th>
<th>1,4</th>
<th>4,8</th>
<th>1,6</th>
<th>8</th>
<th>1</th>
<th>6</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K20</td>
<td>3</td>
<td>16,8</td>
<td>0,6</td>
<td>3,4</td>
<td>-0,2</td>
<td>12</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>0,5</td>
</tr>
<tr>
<td>K21</td>
<td>3</td>
<td>1,2</td>
<td>-1,6</td>
<td>0,4</td>
<td>0</td>
<td>7,5</td>
<td>-3</td>
<td>3,75</td>
<td>-1,25</td>
</tr>
<tr>
<td>K22</td>
<td>3</td>
<td>12</td>
<td>-1</td>
<td>2,8</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>-4,5</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>MW</td>
<td>12,73</td>
<td>-0,02</td>
<td>3,59</td>
<td>0,72</td>
<td>8,36</td>
<td>-0,66</td>
<td>4,64</td>
<td>1,49</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SD</td>
<td>6,46</td>
<td>1,76</td>
<td>1,69</td>
<td>0,73</td>
<td>4,36</td>
<td>2,65</td>
<td>1,12</td>
<td>0,88</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.


Bemerkenswert ist auch, dass alle Fragen an die Eltern hinsichtlich des Selbstwertgefühls ihres Kindes eine negative Ladung hinsichtlich aller vier Komponenten der kindlichen Selbst Einschätzung 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kom. 1 SW</th>
<th>Kom. 2 KEB</th>
<th>Kom.3 SE</th>
<th>Kom. 4 SI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kom. 1 SW</td>
<td>-0,07</td>
<td>0,19</td>
<td>0,25</td>
</tr>
<tr>
<td>Kom. 2 KEB</td>
<td>-0,003</td>
<td>0,03</td>
<td>0,43*</td>
</tr>
<tr>
<td>Kom.3 SE</td>
<td>-0,05</td>
<td>0,12</td>
<td>0,22</td>
</tr>
<tr>
<td>Kom. 4 SI</td>
<td>-0,27</td>
<td>-0,22</td>
<td>0,25</td>
</tr>
</tbody>
</table>

***p≤0,001; ** p≤0,01; *p≤0,05

---

22 Zahl der Fälle in Tabelle 18 und 19 gibt die Anzahl der abgegebenen Bögen an (vgl. Kapitel 5.6)
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.

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 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kat.</th>
<th>SW</th>
<th>IBI-K</th>
<th>IBI-E</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>12,22</td>
<td>7,77</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>W</td>
<td>15,8</td>
<td>11,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Kat.2 KEB</td>
<td>M</td>
<td>-0,05</td>
<td>-0,85</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>W</td>
<td>0,2</td>
<td>0,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Kat.3 SE</td>
<td>M</td>
<td>3,49</td>
<td>4,59</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>W</td>
<td>4,2</td>
<td>4,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Kat.4 SI</td>
<td>M</td>
<td>0,67</td>
<td>1,51</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>W</td>
<td>1,06</td>
<td>1,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hinsichtlich einer Betrachtung der Mittelwerte nach Geschlechtern zeigt Tabelle 21, 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: Entwicklungsstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Komponente</th>
<th>IBI-K</th>
<th>IBI-E</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>höher</td>
<td>niedriger</td>
</tr>
<tr>
<td>Komp.1 SW</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Komp.2 KEB</td>
<td>4</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Komp.3 SE</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Komp.4 SI</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 unbekannten 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.


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 Grundschulkinder 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 FEESS 1-2:

Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten wurde folgendermaßen vorgegangen:

Es wurde für alle Kinder während der Sprachintensivmaßnahme der FEESS 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 FEESS 1-2 einzusetzen. Bei der Nacherhebung wurde von den beiden zur Verfügung stehenden Auswertungsnormen des FEESS 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: Fähigkeitsselfkonzept. Eine Subskala: Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK) mit 15 Items, d. h. einem Maximalrohwert von 15 Punkten als positivste mögliche Ausprägung.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Kind</th>
<th>Dimension 1: Fähigkeitsselfkonzept</th>
<th>Dimension 2: Sozialklima</th>
<th>Dimension 3: Schul- und Lernklima</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Z1</td>
<td>Z2</td>
<td>Z3</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>53,33</td>
<td>93,33</td>
<td>90,9</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>100</td>
<td>73,33</td>
<td>59,1</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>86,67</td>
<td>40</td>
<td>53,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>53,33</td>
<td>73,33</td>
<td>45,45</td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>86,67</td>
<td>86,67</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>86,67</td>
<td>86,67</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>100</td>
<td>73,33</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>86,67</td>
<td>53,33</td>
<td>73,33</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Dimension 1: Fähigkeitsselbstkonzept**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>K1</th>
<th>K11</th>
<th>K12</th>
<th>K13</th>
<th>K14</th>
<th>K15</th>
<th>K16</th>
<th>K17</th>
<th>K18</th>
<th>K19</th>
<th>K20</th>
<th>K21</th>
<th>K22</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K1</td>
<td>93,33</td>
<td>53,33</td>
<td>73,33</td>
<td>100</td>
<td>73,33</td>
<td>93,33</td>
<td>53,33</td>
<td>93,33</td>
<td>53,33</td>
<td>93,33</td>
<td>100</td>
<td>73,33</td>
<td>93,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
<td>59,1</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
<td>95,45</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
<td>75,45</td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
<td>90,9</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
<td>86,4</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
<td>81,82</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
<td>72,73</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Abbildung 24**: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 1, K1 - K11.

Dimension 2: Sozialklima

Abbildung 26: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 2, K1 - K11.

Dimension 3: Schul- und Lernklima

Abbildung 28: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 3, K1 - K11
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.


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: FEESS 1-2: Werte nach Quartilen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension 1: Fähigkeits- selbstkonzept</th>
<th>Dimension 2: Sozialklima</th>
<th>Dimension 3: Schul- und Lernklima</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K1</td>
<td>1</td>
<td>53,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>2</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>1</td>
<td>86,67</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>2</td>
<td>40*</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>1</td>
<td>53,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>1</td>
<td>86,67</td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>2</td>
<td>86,67</td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>3</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>2</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>1</td>
<td>86,67</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>2</td>
<td>86,67</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>2</td>
<td>73,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>1</td>
<td>86,67</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>2</td>
<td>53,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>1</td>
<td>53,33</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>----</td>
<td>----</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>2</td>
<td>40*</td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>1</td>
<td>40*</td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>2</td>
<td>73,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>2</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>1</td>
<td>73,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>2</td>
<td>93,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>1</td>
<td>53,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>2</td>
<td>73,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K16</td>
<td>1</td>
<td>93,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K17</td>
<td>1</td>
<td>93,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K18</td>
<td>1</td>
<td>53,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K19</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>K20</td>
<td>1</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>K21</td>
<td>1</td>
<td>73,33</td>
</tr>
<tr>
<td>K22</td>
<td>1</td>
<td>93,33</td>
</tr>
<tr>
<td>1. Quartil</td>
<td>53,33</td>
<td>59,1</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Quartil</td>
<td>86,67</td>
<td>77,27</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Quartil</td>
<td>100</td>
<td>90,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Quartilsabstand QA</td>
<td>46,67</td>
<td>31,8</td>
</tr>
<tr>
<td>* = ≥1QA</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>** = ≥1,5QA</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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: FEESS 1-2: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den einzelnen Dimensionen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>MW ges.</th>
<th>MW m</th>
<th>MW w</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dimension 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>78,86</td>
<td>79,11</td>
<td>77,33</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimension 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sozialklima</td>
<td>74,41</td>
<td>72,88</td>
<td>83,63</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimension 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Schul- und Lernklima</td>
<td>59,03</td>
<td>56,73</td>
<td>72,83</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 26: FEESS 1-2: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>höher</th>
<th>niedriger</th>
<th>gleich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dimension 1 Fähigkeitselfkonzept</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimension 2 Sozialklima</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimension 3 Schul- und Lernklima</td>
<td>4</td>
<td>7</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Neben sechs Kindern, wo sich Steigerung, Gleichstand und Minderung der Werte in den drei Dimensionen 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.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension</th>
<th>höher</th>
<th>niedriger</th>
<th>gleich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dimension 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeitsselbstkonzept</td>
<td>7</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimension 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sozialklima</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Dimension 3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Schul- und Lernklima</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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)


- 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?

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 FEESS 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.


<table>
<thead>
<tr>
<th>K1</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>K</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>K</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>60,56</td>
<td>66,67</td>
<td>40,83</td>
<td>63,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34,33</td>
<td>43,33</td>
<td>63,33</td>
<td>59,17</td>
<td>63,33</td>
<td>88,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>41,67</td>
<td>27,78</td>
<td>34,17</td>
<td>40</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>54,44</td>
<td>48,33</td>
<td>60</td>
<td>52,5</td>
<td>35,83</td>
<td>68,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>77,78</td>
<td>93,33</td>
<td>72,5</td>
<td>98,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>49,44</td>
<td>61,67</td>
<td>56,11</td>
<td>33,33</td>
<td>72,5</td>
<td>89,17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>65,56</td>
<td>83,33</td>
<td>84,44</td>
<td>36,67</td>
<td>80,83</td>
<td>81,67</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>58,89</td>
<td>57,78</td>
<td>84,44</td>
<td>60,83</td>
<td>57,5</td>
<td>65</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>76,67</td>
<td>82,22</td>
<td>88,89</td>
<td>63,33</td>
<td>52,5</td>
<td>13,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>58,33</td>
<td>37,78</td>
<td>56,67</td>
<td>46,67</td>
<td>38,33</td>
<td>38,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>48,33</td>
<td>75</td>
<td>65,56</td>
<td>24,17</td>
<td>25,83</td>
<td>33,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Fortsetzung Tabelle 28

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>41,67</th>
<th>62,22</th>
<th>48,33</th>
<th>45,83</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K12</td>
<td>87,78</td>
<td>85,56</td>
<td>86,67</td>
<td>86,67</td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>86,11</td>
<td>84,44</td>
<td>61,67</td>
<td>89,17</td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>77,78</td>
<td>80,56</td>
<td>46,67</td>
<td>69,17</td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>46,67</td>
<td>47,5</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K16</td>
<td>61,11</td>
<td></td>
<td>38,33</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K17</td>
<td>45,56</td>
<td></td>
<td>82,5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K18</td>
<td>73,33</td>
<td></td>
<td>61,67</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K19</td>
<td>46,67</td>
<td></td>
<td>55,83</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K20</td>
<td>21,11</td>
<td></td>
<td>6,67</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K21</td>
<td>58,89</td>
<td></td>
<td>17,5</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Abbildung 30: LSL: Entwicklung von Bereich 1, K1 - K 11.
Abbildung 31:  LSL: Entwicklung von Bereich 1, K12 - K22.

Abbildung 32:  LSL: Entwicklung von Bereich 2, K1 - K11
Abbildung 33: LSL: Entwicklung von Bereich 2, K12 - K 22

Ähnlich dem Vorgehen beim FEESS 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.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Bereich 1: Sozialverhalten</th>
<th>Bereich 2: Lernverhalten</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kooperation</td>
<td>Selbstwahrnehmung</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Selbstkontrolle</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Einfühlungsvermögen/</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hilfsbereitschaft</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Erziehungstendenz</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sozialverhalten</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Selbstkontakt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Schätzung/Aushalten</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Konzentrationsstärke</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Selbständigkeit beim Lernen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sorgfalt beim Lernen</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<p>| | | | | | | | | | | | | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K1</td>
<td>1</td>
<td>37</td>
<td>13</td>
<td>27</td>
<td>36</td>
<td>21</td>
<td>4,5</td>
<td>11</td>
<td>16</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>K</td>
<td>100</td>
<td>47</td>
<td>33</td>
<td>8</td>
<td>25</td>
<td>2</td>
<td>70</td>
<td>22</td>
<td>28</td>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>1</td>
<td>21</td>
<td>18</td>
<td>18</td>
<td>14</td>
<td>10,5</td>
<td>6</td>
<td>50</td>
<td>41,5</td>
<td>11</td>
<td>49</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>2</td>
<td>28</td>
<td>11,5</td>
<td>23,5</td>
<td>15</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>39</td>
<td>22</td>
<td>36</td>
<td>86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>K</td>
<td>100</td>
<td>9</td>
<td>57</td>
<td>58</td>
<td>7</td>
<td>41</td>
<td>84</td>
<td>66</td>
<td>49</td>
<td>100</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>45</td>
<td>18</td>
<td>37</td>
<td>17</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>17</td>
<td>7</td>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>K</td>
<td>1</td>
<td>27</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>24</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
<td>19</td>
<td>1</td>
<td>100</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>1</td>
<td>39,5</td>
<td>29</td>
<td>43,5</td>
<td>52,5</td>
<td>23</td>
<td>31,5</td>
<td>35</td>
<td>27</td>
<td>14,5</td>
<td>41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>29</td>
<td>18</td>
<td>69</td>
<td>17</td>
<td>31,5</td>
<td>8</td>
<td>17</td>
<td>10</td>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>K</td>
<td>65</td>
<td>41</td>
<td>27</td>
<td>19</td>
<td>27</td>
<td>9</td>
<td>51</td>
<td>41</td>
<td>43</td>
<td>43</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>1</td>
<td>43</td>
<td>55,5</td>
<td>34</td>
<td>49</td>
<td>45</td>
<td>33</td>
<td>44</td>
<td>43</td>
<td>43</td>
<td>38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>K</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>22</td>
<td>100</td>
<td>76</td>
<td>79</td>
<td>100</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>1</td>
<td>61</td>
<td>18</td>
<td>21</td>
<td>41</td>
<td>19</td>
<td>31.5</td>
<td>8</td>
<td>17</td>
<td>12</td>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>2</td>
<td>54.5</td>
<td>48</td>
<td>21</td>
<td>87</td>
<td>23</td>
<td>42.5</td>
<td>47</td>
<td>66</td>
<td>66</td>
<td>41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>3</td>
<td>40</td>
<td>30</td>
<td>4</td>
<td>76</td>
<td>25.5</td>
<td>21.5</td>
<td>78.5</td>
<td>59</td>
<td>100</td>
<td>72</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>1</td>
<td>54.5</td>
<td>42</td>
<td>47</td>
<td>45</td>
<td>45</td>
<td>81</td>
<td>40</td>
<td>12.5</td>
<td>10</td>
<td>2.5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>2</td>
<td>91</td>
<td>68</td>
<td>71</td>
<td>100</td>
<td>57</td>
<td>81</td>
<td>65</td>
<td>77.5</td>
<td>69</td>
<td>52.5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>K</td>
<td>100</td>
<td>76</td>
<td>42</td>
<td>88</td>
<td>54</td>
<td>61</td>
<td>51</td>
<td>59</td>
<td>58</td>
<td>100</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>1</td>
<td>54.5</td>
<td>34</td>
<td>54</td>
<td>62.5</td>
<td>34</td>
<td>18</td>
<td>43.5</td>
<td>45</td>
<td>12</td>
<td>56</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>2</td>
<td>31</td>
<td>38</td>
<td>71</td>
<td>62.5</td>
<td>45</td>
<td>4.5</td>
<td>37.5</td>
<td>25</td>
<td>10</td>
<td>88.5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>K</td>
<td>76</td>
<td>84</td>
<td>57</td>
<td>100</td>
<td>69</td>
<td>11</td>
<td>27</td>
<td>58</td>
<td>24</td>
<td>72</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>1</td>
<td>62</td>
<td>66.5</td>
<td>66</td>
<td>73</td>
<td>72.5</td>
<td>69</td>
<td>43.5</td>
<td>57</td>
<td>52.5</td>
<td>18</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>2</td>
<td>49.5</td>
<td>41</td>
<td>64</td>
<td>88</td>
<td>63.5</td>
<td>82</td>
<td>18</td>
<td>29.5</td>
<td>20</td>
<td>51</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>K</td>
<td>100</td>
<td>76</td>
<td>32</td>
<td>88</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td>0</td>
<td>8</td>
<td>0</td>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>1</td>
<td>48</td>
<td>42</td>
<td>47</td>
<td>45</td>
<td>37</td>
<td>22</td>
<td>30.5</td>
<td>25</td>
<td>40.5</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
<td>40</td>
<td>14</td>
<td>21</td>
<td>11</td>
<td>8</td>
<td>32.5</td>
<td>26.5</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>K</td>
<td>65</td>
<td>27</td>
<td>64</td>
<td>15</td>
<td>27</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
<td>19</td>
<td>11</td>
<td>43</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>1</td>
<td>31</td>
<td>14</td>
<td>37</td>
<td>35.5</td>
<td>27</td>
<td>22</td>
<td>8</td>
<td>6</td>
<td>11</td>
<td>2.5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>2</td>
<td>70</td>
<td>48</td>
<td>71</td>
<td>79</td>
<td>57</td>
<td>69</td>
<td>16</td>
<td>7,5</td>
<td>10</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>K</td>
<td>61</td>
<td>42</td>
<td>40</td>
<td>73</td>
<td>61</td>
<td>37</td>
<td>16</td>
<td>8</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>1</td>
<td>48</td>
<td>18</td>
<td>24</td>
<td>13</td>
<td>21</td>
<td>22</td>
<td>37,5</td>
<td>41,5</td>
<td>17</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>2</td>
<td>13,5</td>
<td>38</td>
<td>47</td>
<td>87</td>
<td>34</td>
<td>42,5</td>
<td>35</td>
<td>41,5</td>
<td>50</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>1</td>
<td>53,5</td>
<td>64</td>
<td>73,5</td>
<td>42,5</td>
<td>53</td>
<td>41</td>
<td>46</td>
<td>64</td>
<td>81</td>
<td>55</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>2</td>
<td>53,5</td>
<td>41</td>
<td>49</td>
<td>100</td>
<td>81</td>
<td>88</td>
<td>100</td>
<td>55</td>
<td>100</td>
<td>27,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>1</td>
<td>77</td>
<td>72</td>
<td>85,5</td>
<td>73</td>
<td>82</td>
<td>85</td>
<td>21</td>
<td>27</td>
<td>31</td>
<td>88,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>2</td>
<td>82</td>
<td>72</td>
<td>85,5</td>
<td>60</td>
<td>79</td>
<td>89</td>
<td>79</td>
<td>66</td>
<td>79</td>
<td>100</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>1</td>
<td>77</td>
<td>38</td>
<td>66</td>
<td>87</td>
<td>63,5</td>
<td>85</td>
<td>12</td>
<td>8</td>
<td>8,5</td>
<td>77</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>2</td>
<td>79,5</td>
<td>56,5</td>
<td>71</td>
<td>79</td>
<td>63,5</td>
<td>94,5</td>
<td>72</td>
<td>38</td>
<td>22</td>
<td>62</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K16</td>
<td>1</td>
<td>26</td>
<td>18</td>
<td>24</td>
<td>41</td>
<td>17</td>
<td>31,5</td>
<td>40</td>
<td>17</td>
<td>19,5</td>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K17</td>
<td>1</td>
<td>63</td>
<td>48</td>
<td>54</td>
<td>35,5</td>
<td>31</td>
<td>37</td>
<td>37,5</td>
<td>23</td>
<td>17</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K18</td>
<td>1</td>
<td>13,5</td>
<td>31,5</td>
<td>54</td>
<td>22,5</td>
<td>19</td>
<td>11</td>
<td>93,5</td>
<td>85</td>
<td>40,5</td>
<td>59</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>K19</td>
<td>1</td>
<td>79,5</td>
<td>66,5</td>
<td>66</td>
<td>62,5</td>
<td>61</td>
<td>48</td>
<td>35</td>
<td>48,5</td>
<td>26,5</td>
<td>49</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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).


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>319</th>
<th>70,89%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>unauffällig</td>
<td>63</td>
<td>14,00%</td>
</tr>
<tr>
<td>risikobehaftetes Verhalten</td>
<td>68</td>
<td>15,11%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 einzig 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bereich 1</th>
<th>MW ges.</th>
<th>MW m</th>
<th>MW w</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sozialverhalten</td>
<td>54,8</td>
<td>53,18</td>
<td>64,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Bereich 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lernverhalten</td>
<td>32,3</td>
<td>30,83</td>
<td>41,1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bereich 1</th>
<th>höher</th>
<th>niedriger</th>
<th>gleich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sozialverhalten</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Bereich 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lernverhalten</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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).
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 Prozentränge aller zehn Subskalen aller Kinder (n=450) getrennt nach Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fachkräfte der Sprachintensivmaßnahme</th>
<th>unauffällig</th>
<th>246</th>
<th>70,3%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>risikobehaftetes Verhalten</td>
<td>55</td>
<td>15,7%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>starke Verhaltensabweichung</td>
<td>49</td>
<td>14,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Lehrerinnen in den örtlichen Grundschulen</td>
<td>unauffällig</td>
<td>73</td>
<td>73%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>risikobehaftetes Verhalten</td>
<td>8</td>
<td>8%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>starke Verhaltensabweichung</td>
<td>19</td>
<td>19%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 verschlechtert 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 Prozentränge aller zehn Subskalen aller Kinder (n=450) getrennt nach Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen und nach Bereichen.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Gesamt (n=450)</th>
<th>Fachkräfte der Sprachintensivmaßnahme (n=210)</th>
<th>Lehrerinnen in den örtlichen Grundschulen (n=60)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Sozialverhalten (n=270)</td>
<td>Lernverhalten (n=180)</td>
<td>Sozialverhalten (n=210)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Unauffällig</td>
<td>risikobehaftet/auffällig</td>
<td>Unauffällig</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>210</td>
<td>60</td>
<td>22,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Fachkräfte der Sprachintensivmaßnahme</td>
<td>109</td>
<td>71</td>
<td>39,4%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 FEESS 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 kön-
nen 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 insge-
samt 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 get-
rennt wird?
- Wie entwickeln sich die Kinder individuell gesehen in den einzelnen Selbstkon-
zeptbereichen:
  - 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 Ran-
glich Platz 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 Er-
hebungen in den örtlichen Grundschulen unter anderen Bedingungen erfolgten, ge-
hen 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Selbsteinschätzungen</th>
<th>Fremdeinschätzungen Eltern / Lehrer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IBI-K 1SW</td>
<td>IBI-K 2KEB</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------</td>
<td>-----------</td>
</tr>
<tr>
<td>K01</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>K02</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>K03</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>K04</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>K05</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>K06</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>K07</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>K08</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>K09</td>
<td>4,5</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>4,5</td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>K16</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>K17</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>K18</td>
<td>10,5</td>
</tr>
<tr>
<td>K19</td>
<td>10,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Fortsetzung Tabelle 36

<table>
<thead>
<tr>
<th>K20</th>
<th>6</th>
<th>11,5</th>
<th>15</th>
<th>20</th>
<th>13</th>
<th>5</th>
<th>7,5</th>
<th>4</th>
<th>2</th>
<th>21</th>
<th>20</th>
<th>17,5</th>
<th>11</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K21</td>
<td>22</td>
<td>19</td>
<td>21</td>
<td>19</td>
<td>14</td>
<td>9</td>
<td>5</td>
<td>15</td>
<td>18</td>
<td>15</td>
<td>22</td>
<td>22</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>K22</td>
<td>15</td>
<td>16,5</td>
<td>18</td>
<td>8,5</td>
<td>7</td>
<td>12,5</td>
<td>11</td>
<td>17</td>
<td>21</td>
<td>21</td>
<td>16,5</td>
<td>11</td>
<td>21</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Tabelle 37:  Rangpositionen (1 - 10) der 10 Kinder in den einzelnen Subskalen der verschiedenen Testverfahren nach dem Übergang in die örtliche Grundschule.*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Selbsteinschätzungen</th>
<th>Fremdeinschätzungen Eltern / Lehrer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IBI-K 1SW</td>
<td>IBI-K 2KEB</td>
</tr>
<tr>
<td>K01</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>K02</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>K03</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>K04</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>K05</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>K07</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>K08</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>K09</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* 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 zusammuzufassen, 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Selbst-einschätzung</th>
<th>Fremdeinschätzung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K01 9</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>K02 5</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>K03 16</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>K04 10</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>K05 19</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>K06 21</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>K07 2</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>K08 13</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>K09 14</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>K10 17</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>K11 21</td>
<td>14,5</td>
</tr>
<tr>
<td>K12 20</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>K13 1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>K14 8</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>K15 4</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>K16 7</td>
<td>14,5</td>
</tr>
<tr>
<td>K17 6</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>K18 12</td>
<td>8</td>
</tr>
</tbody>
</table>


<table>
<thead>
<tr>
<th>Selbst-einschätzung</th>
<th>Fremdeinschätzung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>K01 4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>K02 3</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>K03 8</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>K04 7</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>K05 6</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>K07 1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>K08 9</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>K09 5</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>K10 10</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>K11 2</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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.


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.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Vendteinschätzungen</th>
<th>Fremdeinschätzungen Eltern/ Lehrer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IBI-K 1SW</td>
<td>IBI-K 2KEB</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K6</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K12</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K13</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K14</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K15</td>
<td>H</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


<table>
<thead>
<tr>
<th>Selbsteinschätzungen</th>
<th>Fremdeinschätzungen Eltern / Lehrer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IBI-K 1SW</td>
<td>IBI-K 2KEB</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K4</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K5</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K7</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K8</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K9</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>K10</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>K11</td>
<td>H</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Selbst Einschätzungen</th>
<th>Fremde Einschätzungen Eltern / Lehrer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IBI-K 1S W</td>
<td>IBI-K 2KE B</td>
</tr>
<tr>
<td>K 2 SIM 1-2</td>
<td>K 2 SIM–GS</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>H</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>G</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
<td>N</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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.


### 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-**

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 verwendeteten. 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.


- Luca (K9) … zeigte während der Sprachintensivmaßnahme im IBI-K eine durchgängig positive Entwicklung und im FESSS 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).


- Simon (K15) … hat die positivste Entwicklungstendenz aller Kinder während der Sprachintensivmaßnahme in der Selbsteinschätzung (vgl. Tabelle 40).

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.


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-

… 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).
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).

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.


... 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.

... 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).
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.


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:


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.


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.


... 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).

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.


hat und mit zunehmender Dauer Sicherheit gewonnen und Entwicklungsfortschritte erzielt hat.

... 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 68:  Niko (K18); 7;4 Jahre.  
Abbildung 69:  Niko (K18); 7;9 Jahre.


Abbildung 70:  Erik (K19); 6;8 Jahre.  
Abbildung 71:  Erik (K19); 7;2 Jahre.


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 Fähigkeitsselfkonzept (FEESS) 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 FESESS 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 Sprachinten-
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‘.


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


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

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 Schulkasse 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


### 6.7.4 Einflussfaktor Geschlecht


6.7.5 Selbsteinschätzungen der Kinder
Es lässt sich insgesamt kein Zusammenhang zwischen den beiden Selbsteinschätzungsverfahren IBI-K und FEESS 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 FEESS 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 FEESS1-2-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.


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.

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 Entwicklungs- 

Hierzu sei angemerkt, dass der Begriff der Verzerrung nahelegt, man könne diese Sekundärsymptome abziehen und erhalte dann eine 'reine' Sprachentwicklungsstö- 
 rung. Dass dies nicht möglich ist, da sich Primär- und Sekundärsymptomatik inei-
 nander 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 Sprachentwicklungs- 
störung an der Ausprägung der Sekundärsymptomatik (hier eines z. B. sehr niedri-
gen 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 verschärft 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.


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.


Die Tatsache, dass sich bei den Selbstbeurteilungsverfahren 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 gleichmäßig 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 Konstruks ´Allgemeines Selbstkonzept´, wenn es unter sich eine derarti-
ge Heterogenität als Mittelwert oder Gesamtscore abzubilden beansprucht.

Hier soll, wie schon im Theorieteil des Kapitels 3.4.3 an einem eigenen Modellent-
ur dargelegt, unter dem, was als ´Allgemeines Selbstkonzept´ bzw. überhaupt als 
Selbstkonzept' bezeichnet wird, ein System unterschiedlich gewichteter Selbstkon-
zeptbereiche verstanden werden, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Bezeich-
nung ´(Allgemeines) Selbstkonzept' ist daher eher ein Synonym für dieses System 
und lässt sich nicht mit einem Wert oder Score beschreiben, sondern durch die ein-
zelnen Werte und Beziehungen der Systemkomponenten. Diese kann man als 
selbstbezogene Einstellungen und als Selbstkonzeptbereiche zum Zwecke der diag-
nostischen Erhebung durch Berechnungen interner Konsistenz wie etwa bei WIES-
MANN 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 an-
dere Einstellung als Antwort generieren kann. Die uneinheitliche Form der Ergebnis-
se beider Tests etwa in den Kategorien ‚Schülerleben‘ (IBI) und ‚Schul- und Lernkli-
ma‘ (FEESS 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 aufei-
nander 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 Ob-
jekte“, 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 Selbstkon-
zeptbereiche unterteilt werden, so ist unabhängig von der Anzahl der Dimensio-
nen und Ebenen jeweils zu beachten, dass für das Thema Selbstkonzepte die jewei-
lige Einstellung in Bezug auf sich selbst gemeint ist. Wenn beispielsweise im akade-
mischen 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 verschiedenen 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 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-

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.

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-

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.


Zum Ende dieser Arbeit sollen die drei Eingangszeiten 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:


„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
8 Literatur


Abkürzungsverzeichnis


<table>
<thead>
<tr>
<th>Abkürzung</th>
<th>Deutscher Begriff</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CA</td>
<td>Chronological-Age-Similar</td>
</tr>
<tr>
<td>CD</td>
<td>Conduct Disorder</td>
</tr>
<tr>
<td>ESL</td>
<td>English as a Second Language</td>
</tr>
<tr>
<td>LAP</td>
<td>Language Acquisition Preschool</td>
</tr>
<tr>
<td>LI</td>
<td>Language Impairment</td>
</tr>
<tr>
<td>LRS</td>
<td>Lese-Rechtschreib-Schwäche</td>
</tr>
<tr>
<td>LS</td>
<td>Language-Similar</td>
</tr>
<tr>
<td>MLU</td>
<td>Mean Length of Utterance</td>
</tr>
<tr>
<td>ND</td>
<td>Not Deviant</td>
</tr>
<tr>
<td>nvIQ</td>
<td>Non Verbal IQ</td>
</tr>
<tr>
<td>OLS</td>
<td>Ottawa-Language-Study</td>
</tr>
<tr>
<td>PIQ</td>
<td>Performance IQ</td>
</tr>
<tr>
<td>SD</td>
<td>Standard Deviation</td>
</tr>
<tr>
<td>SES</td>
<td>Sprachentwicklungsstörung</td>
</tr>
<tr>
<td>SI</td>
<td>Speech Impairment</td>
</tr>
<tr>
<td>SIM</td>
<td>Sprachintensivmaßnahme</td>
</tr>
<tr>
<td>SLI</td>
<td>Specific Language Impairment - Sprachentwicklungsstörung</td>
</tr>
<tr>
<td>SSES</td>
<td>Spezifische Sprachentwicklungsstörung</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 Schülererfahrungen
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 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 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/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). nviQ: non verbal IQ


Abbildung 18: Beispiel I aus dem ICH BIN ICH - Kinderversion (KRAUSE o.J.)

Abbildung 19: Beispiel II aus dem ICH BIN ICH - Kinderversion (KRAUSE o.J.)

Abbildung 20: „Die Struktur des FEESS 1-2“ (RAUER & SCHUCK 2004, 13)

Abbildung 21: Beispiel aus dem FEESS 1-2, Teilfragebogen SIKS (RAUER & SCHUCK 2004)

Abbildung 22: Beispiel aus der 'Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten' LSL (PETERMANN & PETERMANN 2006)

Abbildung 23: Aufbau der Interviewsituation

Abbildung 24: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 1, K1 - K11

Abbildung 25: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 1, K12 - K22

Abbildung 26: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 2, K1 - K11

Abbildung 27: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 2, K12 - K22

Abbildung 28: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 3, K1 - K11

Abbildung 29: FEESS 1-2: Entwicklung von Dimension 3, K12 – K22

Abbildung 30: LSL: Entwicklung von Bereich 1, K1 - K11

Abbildung 31: LSL: Entwicklung von Bereich 1, K12 - K22

Abbildung 32: LSL: Entwicklung von Bereich 2, K1 - K11

Abbildung 33: LSL: Entwicklung von Bereich 2, K12 - K22

Abbildung 34: Alina (K1); 8;9 Jahre

Abbildung 35: Alina (K1); 10;0 Jahre

Abbildung 36: Luis (K2); 7;9 Jahre

Abbildung 37: Luis (K2); 8;6 Jahre

Abbildung 38: Felix (K3); 8;7 Jahre

Abbildung 39: Felix (K3); 10;2 Jahre

Abbildung 40: Tim (K4); 8;2 Jahre

Abbildung 41: Tim (K4); 9;10 Jahre

Abbildung 42: Mia (K5); 7;6 Jahre

Abbildung 43: Mia (K5); 8;4 Jahre
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

Abbildung 77: Nils (K22); 7;7 Jahre

Abbildung 78: „Beispiel einer kumulativen Sekundärverzerrung des Symptombildes“ (KOTTEN-SEDERQVIST 1982, 179)
Tabellenverzeichnis


Tabelle 4: Formen von Ursachenzuschreibungen und Beispiele in Anlehnung an ABRAMSON et al. (1978, 57) .................................................. 239


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 Selbstdkonzeptbereiche. 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

Tabelle 21: IBI-K und IBI-E: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12)

Tabelle 22: IBI-K und IBI-E: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen des IBI nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10)


Tabelle 24: FEESS 1-2: Werte nach Quartilen

Tabelle 25: FEESS 1-2: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den einzelnen Dimensionen

Tabelle 26: FEESS 1-2: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12)

Tabelle 27: FEESS 1-2: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10)

Tabelle 28: LSL: Rohwerte in den beiden Bereichen Sozial- und Lernverhalten in %. Zeile 3: 1,2,3,K: Schuljahr der Erhebung; K= Katamnese


Tabelle 31: LSL: Vergleich der Mittelwerte von Mädchen (n=4) und Jungen (n=18) in den beiden Bereichen

Tabelle 32: LSL: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen während der Sprachintensivmaßnahme (n=12)

Tabelle 33: LSL: Entwicklungstendenzen in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen nach dem Übergang zur örtlichen Grundschule (n=10)
Tabelle 34: LSL: Auswertung der Prozentränge aller zehn Subskalen aller Kinder (n=450) getrennt nach Fachkräften der Sprachintensivmaßnahme und der örtlichen Grundschulen........388

Tabelle 35: LSL: Auswertung der Prozentränge 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 FEESS 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 FEESS 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

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