

Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation

Empirische Aspekte zur sozial-emotionalen Entwicklung in Kindergarten, Vorklasse und Grundschule

Summary: In a comparative evaluation study in West Germany (federal state: Nordrhein-Westfalen) 5 year old children from kindergarden (heterogenous groups from age 3 to age 5, in traditional, but updated educational program) have been compared with children from preschool-classes („Vorklasse“, homogenous groups of 5 year old children, school-like educational program). 729 children of both types were tested at the beginning and the end of the last preschool year with social-emotional measurement devices (anxiety test, social-interaction measures, attitude questionnaires, picture sociometric tests, teacher ratings). A one year follow up study at the beginning of the second grade was done with a sample of 522 children from both types of preschool-institutions and a control-group of children (neither with preschool nor kindergarden-experience). These childrens were tested with an anxiety test, the Rosenzweig PF test, a sociometric questionnaire, a german version of the Primary Academic Sentiment Scale (PASS), a children questionnaire and a teacher rating. Results indicate a very similar development of children with education in the two types of preschool-institutions and a better adjustment of the previous kindergarden children to school. Differences between experimental (and control) groups are interpreted as negative effects of a too early beginning with school-like educational programs.

1 Einleitung

Bereits vor Bekanntwerden des Abschlußberichtes (MAGS NRW, 1977) zum Ausgang des empirisch-wissenschaftlich kontrollierten Modellversuchs „Vorklasse und Modellkindergarten“ (Nordrhein-Westfalen, 1970–1975) haben sich Erwartungen bezüglich des Ausgangs nicht nur mit Blick auf kognitive, sondern auch auf sozial-emotionale Förderungseffekte artikulieren können (vgl. DOLLASE, 1976 b, Bd. I, S. 24). Diese vornehmlich von der Kindergartenseite getragenen Erwartungen betreffen einerseits den Wunsch nach meßtechnischer Berücksichtigung eines historisch gewachsenen und zentralen Erziehungsanliegens des Kindergartens bei der Vergleichsuntersuchung sowie andererseits eine rational begründete negative Einschätzung der Schule als Ort der sozial-emotionalen Elementarerziehung. Zur Prüfung der Faktizität dieser Erwartungen sind deshalb sozial-emotionale Variablen in den empirischen Vergleichsuntersuchungen der beiden Forschungsgruppen (vgl. z. B. HILDEBRANDT 1975, JENDROWIAK 1975, SCHMIDT u. a. 1976, TWELLMANN u. a. 1976) geprüft worden. Hier soll über eine derartig spezialisierte Untersuchung aus der „Projektgruppe Kleinkindforschung“ (Köln) berichtet werden (ausführlicher in: DOLLASE, 1976 b, I–III; DOLLASE, 1978 b). Die politische Vorgeschichte (vgl. WINKELMANN, HOLLÄNDER u. a. 1977, S. 30–66) und

Logik der vergleichenden Untersuchung verweist Wissenschaft in diesem Modellversuch auf die Rolle eines „Zeitnehmers“ in einem „Laufwettbewerb“. Es sollte registriert werden, wer „besser“ ist: Kindergarten oder Vorklasse. Die Studien können deshalb nur mit der konstruktiven Ausgestaltung dieser Rolle reüssieren, d. h. durch Auswahl und Neukonstruktion von Meßinstrumenten (z. B. TEKO, WINKELMANN, 1976) und durch Kontrolle vieler verschiedener Variablen einen „wissenschaftlichen“ Ertrag des Vorhabens sichern. Insbesondere ist über die statistische Kontrolle der vorfindlichen Variablen (z. B. praktische Arbeit in den Einrichtungen, SES, Geschlecht) und „Störvariablen“ (z. B. ökologische Variablen) ein Zusammenhang zwischen institutionellen, didaktisch-methodischen Variablen und den abhängigen Größen nur lückenhaft herzustellen. Die Konfundierung von unabhängigen Variablen ist auch für diesen Modellversuch typisch. Die Gewähr der Kontrolle aller relevanten Variablen ist selbstverständlich auch nicht zu geben. Eine Zufallsaufteilung der Kinder auf die Institutionsarten konnte – wie in der angewandten Bildungsforschung üblich – nicht erreicht bzw. ethisch nicht verantwortet werden. Die feldexperimentelle Anordnung erlaubt also bestenfalls plausibilistische Erklärungen und – normative Prämissen vorausgesetzt – eine einfach herstellbare Antwort über das Abschneiden der beiden in den Vergleichswettkampf geschickten Institutionsarten Kindergarten (= Kg) und Vorklasse (= Vk). Der Aufweis von Grenzen der Interpretationsfähigkeit empirischer Felddaten und einfacher Forschungsdesigns ist allerdings kein Argument für die Überlegenheit nicht-empirischer Analysen.

Für die Sicherung des wissenschaftlichen Ertrags der vergleichenden Untersuchungen ist es wichtig, die komplexen Faktorenbündel Kg und Vk auf möglichst einer, transferfähigen, generalisierbaren und theoretisch bedeutsamen Dimension lokalisieren zu können. Es erscheint vertretbar, diese Dimension als „Kontinuität vs. Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation“ zu bezeichnen. Sowohl aus rechtlichen, organisatorischen, ökologischen und pädagogischen Gründen (vgl. Kultusministerium NRW, 1970/71, 1972, SCHMALOHR, u. a. 1974) ist die Vorklasse das stärker in Kontinuität zur Grundschule stehende Modell. Die Kontinuität wird z. B. durch Altershomogenität, räumliche Unterbringung an Grundschulen, stärkere Anlehnung an schulische Inhalte und Methoden, Erzieherkontinuität etc. realisiert. Eine Kausalattribution gefundener Unterschiede in den abhängigen Variablen zu einzelnen Faktoren der stärkeren oder schwächeren Kontinuität ist in dieser – wie in den anderen Vergleichsuntersuchungen – logisch nicht möglich, gleichwohl vom Auftraggeber gewünscht – etwa in der Frage der Bedeutung der Altersmischung (vgl. MAGS NRW, 1977, S. 24). Anlage, Stichprobe, Meßinstrument und Resultat einer vergleichenden Längsschnittuntersuchung mit sozial-emotionalen Variablen wird nachfolgend geschildert.

2 Methode

Die Methode ist ein Resultat des forschungspolitischen und -organisatorischen Kontextes (Auftrag, Mittel, interne Organisation der Forschungsgruppe), in dem diese Untersuchung angeregt, ermöglicht und beschränkt wurde. Angesichts der Bedeutung bildungspolitisch relevant werdender Untersuchungen ist der Hinweis darauf notwendig.

Stichprobe und Design:

Für die Untersuchung wurde aus den 50 Vorklassen und 50 Modellkindergärten eine Zufallsteilstichprobe von Einrichtungen gezogen. Zur Gewährleistung einer vergleichbar großen Anzahl 5jähriger Versuchskinder wurden 20 Kg-Gruppen aus 13 Einrichtungen und 10 Vorklassen untersucht, und zwar jeweils alle Kinder in den Gruppen. Die Untersuchung wurde zwischen Oktober 1972 und Oktober 1974 durchgeführt. Es fanden insgesamt drei Erhebungen statt:

- (1) Anfangserhebung zu Beginn des letzten vorschulischen Jahres (Oktober 1972);
- (2) Erste Anschlußerhebung zu Ende des letzten vorschulischen Jahres (Mai/Juni 1973) (Bei 1. und 2. N = 729);
- (3) Zweite Anschlußerhebung zu Beginn des 2. Grundschuljahres (Oktober 1974).

Für die letztgenannte Erhebung sind 522 Kinder aus 132 Grundschulen (ehemalige Modellkindergartenkinder, ehemalige Vorklassenkinder und Kontrollkinder) organisatorisch gemeinsam mit der kognitiven Vergleichsuntersuchung (vgl. WINKELMANN, HOLLÄNDER u. a. 1977) getestet worden. Über die Charakteristik dieser Stichprobe (Zufallsstichprobe aus einem gesamten Jahrgang des Modellversuchs) informiert die genannte Publikation (S. 292 ff.). Für die Stichprobe der Anfangs- und 1. Anschlußerhebung gilt identische Schicht- und Geschlechtszusammensetzung. Die Überlappung mit der Grundschulstichprobe beträgt 62 Kinder. Es handelt sich also nur partiell um eine reine Längsschnittstudie, präziser bezeichnet: um eine Vorher-Nachher Untersuchung und eine damit gering überlappende „rückblickende Folgestudie“ zu einem späteren Zeitpunkt.

Meßinstrumente:

Der Mangel an deutschsprachigen sozial-emotionalen Meßverfahren für Kleinkinder (vgl. KLEIN WALKER 1973; JOHNSON und BOMMARITO 1971) zwang zur Neukonstruktion von Verfahren bzw. zur Adaptation existierender ausländischer Tests. Die Tests und Fragebögen dieser Untersuchung mußten, sofern es sich nicht um bereits standardisierte und normierte Verfahren handelte, bezüglich Praktikabilität, Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit in Voruntersuchungen geprüft werden (vgl. DOLLASE, 1976b, Bd. III, S. 1–92).

Bei der Auswahl der Meßinstrumente wurden zwei verschiedene Prinzipien berücksichtigt bzw. miteinander in Einklang gebracht. (a) Es wurde auf Repräsentativität und Relevanz der Verfahren für die Evaluation der sozial-emotionalen Erziehung geachtet. Inhaltsanalysen von Publikationen, Testverzeichnissen und Erzieherbefragungen sind dabei wichtige Entscheidungshilfen gewesen. (b) Es wurde eine mehrperspektivische Erfragung der wichtigsten Meßgrößen angestrebt, d. h. ein und dieselbe Variable wird mit verschiedenen Meßinstrumenten erfaßt. Konkret ist es im Einzelfall möglich, einen einzigen inhaltlichen Aspekt durch freie Antworten der Kinder auf einschlägige Fragen, durch Testergebnisse der Kinder, durch Äußerungen der Kinder über andere Kinder und durch Erzieherbeurteilungen zu charakterisieren (z. B. Anpassung). Dadurch kann die Bewertung der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung auf eine breitere methodische Basis gestellt und das einzelne Ergebnis selbst als methoden- und perspektivenabhängige Größe relativiert werden.

In der Anfangs- (1972) und 1. Anschlußerhebung (1973) wurden folgende Meßinstrumente eingesetzt:

- (1) Angsttest für Kinder, Form A: Test auf projektiver Basis (ähnlich: GROTLOH-AMBERG 1971, TEMPLE und AMEN 1944, HOROWITZ und MURPHY 1938, neuerdings auch RAUER 1977) mit standardisierter, alternativer Antwortmöglichkeit (15 items). Der Test war für 3- 5jährige Kinder gedacht. Die teststatistischen Gütekriterien erwiesen sich als unzureichend, weshalb die ohnehin nicht differenzierenden Ergebnisse kaum brauchbar sind.
- (2) Soziometrische Testbatterie für Kindergarten- und Vorklassenkinder: Insgesamt 12 bildsoziometrisch aufbereitete Fragen in Anlehnung an Techniken von BIEHLER (1954),

STARKWEATHER (1962), HAGMAN (1933) u. a. Die feldexperimentelle Durchführung erfordert die Herstellung von Sofortbildfotos. Vier der Fragen sind auch von HILDEBRANDT (1975) und SCHMIDT u. a. (1976) für eine soziometrische Vergleichsuntersuchung zwischen Kg und Vk im Großraum Köln übernommen worden. Reliabilität und Validität der soziometrischen Daten sind aus der Literatur bekannt und variieren je abgeleiteter soziometrischer Meßgröße (vgl. DOLLASE 1976c). Neun-Monate Test-Retestkoeffizienten erreichen z. B. im Falle des Ablehnungsstatus Werte von .73, die strukturelle Stabilität liegt bei den wichtigsten Kriterien zwischen 70 Prozent und 82 Prozent. Zahlreiche signifikante und relevant hohe Validitätskoeffizienten mit Skalen aus der Erzieherbeurteilung (um .40, N = 376).

(3) Testaufgaben zum Verteilungskonzept (2 items): Verteilung von symbolischen Wertobjekten an Kinder mit unterschiedlichem Vorbesitz. Die Herstellung von Gleichverteilung korreliert positiv mit sozialer Anpassung (Erzieherurteil), die Stabilität (9 Monate Test-Retest Zwischenzeit) ist eher gering (um .20), was allerdings auch Veränderung aufgrund erzieherischer Einflußnahme widerspiegeln kann.

(4) Testaufgaben zum Interaktionsrepertoire (3 items): Ergänzung von Bildgeschichten mit sozialer Thematik durch Hinzulegen eines von mehreren Fortsetzungsbildern. Hohe Validitätskoeffizienten zu sozialer Anpassung im Erzieherurteil (s. o.).

(5) Kinderbefragung in Kg und Vk (4 offen und 3 gebunden zu beantwortende Fragen): Fragen über das Verhältnis zu Kg, Vk, Elternhaus und Schule.

(6) Erzieherfragebogen für Kg- und Vk- Erzieher: Der Fragebogen enthält die Themenkomplexe „Soziometrische Beziehungswahrnehmung“, „Hypothetisches Eindrucksprofil für ein optimal und durchschnittlich gefördertes 5jähriges Kind“, „Eindrucksprofil der betreuten Kinder“ und „Freie Kinderbeurteilung“. Zusätzlich wurden die Versuchsleiter um ein Eindrucksprofil der Kinder gebeten. Die rating-Daten sind in dem bekannten Rahmen zuverlässig und valide (9 Monate Test-Retestkoeffizienten bis .72, sign. Korrelationen zu den anderen Meßinstrumenten).

Die folgenden Verfahren wurden in der 2. Anschlußerhebung (1974, Kinder zu Beginn des 2. Schuljahres) verwendet:

(1) Angsttest für Kinder, Form B: Test auf projektiver Basis (s. o.) mit geringfügig gegenüber Form A geänderter Instruktion und schulspezifischen Testbildern. Gegenüber Form A zufriedenstellende Reliabilität (Spearman-Brown $r = .89$) und Validität (sign. Korrelationen zu Kinderbefragung und Lehrerurteil).

(2) Primary Academic Sentiment Scale (PASS, THOMPSON 1968): Mit freundlicher Genehmigung der Priority Innovations, Skokie (Ill) übersetzter, neugezeichneter und in einen Einzeltest umgewandeltes Verfahren zur Ermittlung von Selbständigkeit und Leistungsfreude bei Kindern von 4 bis 8 Jahren. Testkennwerte im Manual (THOMPSON, 1968) konnten bestätigt werden.

(3) Rosenzweig PF Test (vgl. DUHM und HANSEN, 1957).

(4) Soziometrischer Fragebogen (vgl. DOLLASE 1976^a, S. 358).

(5) Kinderfragebogen (60 Fragen, Entwicklung zusammen mit WINKELMANN und HOLLÄNDER): In formaler Anlehnung an andere Fragebögen für Grundschul Kinder mit meist dichotomer bzw. trichotomer Beantwortungsmöglichkeit (vgl. KEMMLER, 1967) zur Erfassung vor allem schulrelevanter Einstellungen und Emotionen entwickelt.

(6) Lehrerfragebogen (88 Fragen bzw. items, Entwicklung zusammen mit WINKELMANN und HOLLÄNDER): Entstand im Anschluß an eine Begriffsanalyse vor- und grundschulpädagogischer Literatur (durchgeführt von KRAWIETZ, vgl. DOLLASE 1978a).

(7) Zusätzlich zu den genannten Meßinstrumenten wurden demographische Daten registriert. Die Untersuchung der Kinder erfolgte durch geschulte Versuchsleiter in den Einrichtungen. In den ersten beiden Erhebungen wurde für die Untersuchung jeweils einer Gruppe rund 1 Woche

benötigt, zur Grundschuluntersuchung vgl. WINKELMANN, HOLLÄNDER u. a. (1977, S. 326 ff.) rund 1 Stunde je Kind (verteilt auf mehrere Tage).

Datenverarbeitung:

Zur Bestimmung von Veränderungen in den Testwerten der Anfangs- und 1. Anschlußerhebung (1972–1973, letztes Vorschuljahr) wurden je nach Dignität der Daten Kovarianzanalysen (mit der Ausgangslage als Kovariat), quer- und längsschnittliche (abhängige und unabhängige Stichproben) t-Tests bzw. nichtparametrische Verfahren berechnet. Mit Hilfe von Faktorenanalysen wurden instrumentenspezifische Dimensionen allein aus deskriptiv-interpretativen Gründen errechnet. Mit Hilfe kanonischer Korrelationsanalysen wurde die Validität bzw. der Zusammenhang verschiedener Variablenbereiche geprüft. Diskriminanzanalysen wurden eingesetzt, um die multivariate Trennung der Einrichtungsarten und bestimmter Subpopulationen (z. B. Junge-Mädchen) zu optimieren.

Eine kovarianzanalytische Adjustierung ist nur bei Effekten sinnvoll, die nichts mit dem Ziel des Experimentes zu tun haben (vgl. KIRK, 1969, S. 457). Eine statistische Reduzierung der Komplexität der Einflußfaktoren, etwa als Adjustierung nach Schicht, nach Bildungsaspirationen der Eltern, nach Vorbildung der Kinder, nach Geschwisterzahl etc. ist deshalb in diesem Versuch nicht unbedingt sinnvoll. Die Träger der Institutionen müssen (und wollten) sich in den gegebenen Verhältnissen bewähren, sie haben politisch die Entscheidung für die Nominierung der Modelleinrichtungen alleine zu vertreten.

Ein Übergang zu Faktorenwerten wurde wegen der Heterogenität des Skalenniveaus der Variablen und wegen der unklärbaren Repräsentativität der Variablenauswahl für die sozial-emotionale Entwicklung (obschon leitender Gesichtspunkt) nicht durchgeführt.

Bei dem durchgängig hohen N ist die Signifikanz von Unterschieden auf Relevanz zu prüfen (als Höhe des absoluten Unterschiedes und als Anteil der erklärten Varianz).

Bei der 2. Anschlußerhebung (1974) sind parametrische (t-Tests) und nichtparametrische Prüfverfahren (χ^2 -Test) zur Bestimmung von Unterschieden zwischen den unabhängigen Versuchs- bzw. Kontrollgruppen eingesetzt worden.

3 Ergebnisse:

In den 242 Variablen der vorschulischen (1972 und 1973) und den 220 der schulischen (1974) Erhebung sind gravierende und deutliche Unterschiede zwischen den Institutionsarten (wie bei den anderen Vergleichsuntersuchungen) nur sehr selten vorgekommen. Der Gesamteindruck ist durch große Ähnlichkeit der sozial-emotionalen Förderung 5jähriger Kinder durch beide Einrichtungsarten in der Vorschulzeit und durch ähnliche Bewährung in der Grundschule zu kennzeichnen. Die signifikanten Unterschiede in Förderung und Bewährung der Kinder begünstigen den Modellkindergarten als vorschulische Instanz. Die Unterschiede sind allerdings absolut gesehen zumeist derart gering, daß von keinem eindeutigen Ausgang des Experimentes gesprochen werden kann.

Die in anderen Berichten (DOLLASE 1976 a, 1976 b, 1978 b) bereits ausführlich dargelegten aber noch nicht publizierten Ergebnisse können wie folgt zusammengefaßt werden. Dabei werden zunächst Ergebnisse der vorschulischen Untersuchungen, dann der grundschulischen Bewährungsuntersuchung vorgestellt.

3.1 Ergebnisse der vorschulischen Untersuchung (Anfangs- und 1. Anschlußerhebung, 1972, 1973)

Subjektive Befindlichkeit und Beurteilung sozial-emotionaler Eigenschaften:

Zahlreiche Variablen erlaubten einen Schluß auf die Art der subjektiven Befindlichkeit der Kinder. Aus allen ist eine alarmierend häufig verbreitete Belastung der Kinder durch die eine oder andere Institutionsart nicht abzulesen. Problemkinder kommen in beiden Einrichtungsarten zwar vor, aber die jeweiligen Probleme können kaum durch die Institution verursacht sein. Die Quote der Problemkinder kann im übrigen nicht genau angegeben werden, da sie je Meßinstrument anders ausfällt. Nach Angaben der Erzieherinnen gibt es z. B. mehr „Problemkinder“ (nach SCHMALOHR u. a. 1974, S. 240, ca. 18–20 %) als an den Kinderantworten oder Test- bzw. Befragungsergebnissen erkenntlich wird (z. T. Bruchteile davon). Die Kinder fühlen sich nach eigener Angabe sowohl im Kindergarten wie in der Vorklasse wohl. In einer hypothetischen Entscheidungssituation gibt ein sehr hoher Prozentsatz der Kinder der jeweils besuchten Institutionsart den Vorzug vor dem familiären Erfahrungsraum. Die Kinder begründen diesen Wunsch mit den spezifischen Schwerpunkten der jeweiligen Institution (im Kg öfter mit Kontaktmöglichkeiten, in der Vk mit dem Lernangebot) – in beiden aber überwiegend mit den Spielmöglichkeiten.

Beurteilungen der Kinder durch Erzieher und Versuchsleiter in einem Eigenschaftsprofil zeigen weitgehend ähnliche Ergebnisse. Die wenigen signifikanten Unterschiede sind von geringem Ausmaß (die Institutionszugehörigkeit erklärt nur bis zu 4 % der Varianz). Unterhalb dieser Effektgrenze gibt es Unterschiede vor allem in der Zweiterzieher- (im Kg: Zweitkräfte, in Vk: Grundschullehrer) und Versuchsleiterbeurteilung, in denen jeweils die Modellkindergartenkinder etwas „besser“ abschneiden (sie gelten als selbständiger, geselliger, aktiver und friedlicher). Die Ersterzieherbeurteilungen (Gruppen- bzw. Vorklassenleiterinnen) sind nahezu identisch – was wegen der Vergleichbarkeit von Funktion und Erfahrungshintergrund der Beurteiler bedeutsamer erscheint.

Die Erfragung der Normen für die Beurteilung der Kinder ergab allerdings einige Unterschiede, die insbesondere wegen der Mitbeteiligung der Grundschullehrer entstehen. Diese erwarten von 5jährigen teilweise mehr, teilweise weniger (z. B. Konzentrationsfähigkeit).

Prozesse in der Gruppenumwelt:

Von besonderer Zentralität für die Argumentation der Kindergartenseite ist die Altershomogenität bzw. Altersheterogenität der Gruppenzusammensetzung. Mit Hilfe der soziometrischen Verfahren ließ sich belegen, daß die älteren Kinder im Kg strukturell untereinander häufiger verkettet sind als die jüngeren Kinder, für die altersunspezifische Orientierung typischer ist. In einigen soziometrischen Fragen genießen die älteren Kinder im Kindergarten zusätzlich einen höheren soziometrischen Status (d. h. höheres informelles Prestige).

Die interpersonellen Beziehungen in Kg und Vk werden auch durch die Tatsache altersspezifisch unterschiedlicher Stabilität informeller Wahlen geprägt: die jüngeren Kinder im Kg wirken strukturinstabilisierend.

Eine Analyse der freien soziometrischen Wahlbegründungen belegt, daß die Alters-

unterschiede im Bewußtsein der Kinder so gut wie keine Rolle für interpersonelle Bewertungen spielen. Eine „harmonische“ Ergänzung der Altersgruppen läßt sich mit den Kinderantworten nur schlecht belegen.

Recht deutliche Unterschiede ergeben sich bezüglich der Rolle der Erzieherinnen in der Gruppenstruktur. Im Kg werden die Gruppenleiterinnen und Zweitkräfte häufiger auch von den Kindern soziometrisch gewählt als in der Vorklasse.

Die Kinder im Kindergarten kennen sich untereinander genauer mit Namen als Kinder in der Vorklasse.

Normen:

Kinder aus beiden Einrichtungen zeigen in der Vorschulzeit in ähnlichem Ausmaß zunehmende prosoziale Einstellungen (Testaufgaben zum Interaktionsrepertoire, zum Verteilungskonzept, Bildgratifikation in der soz. Testbatterie).

Für die informelle Bewertung ihrer Spielkameraden entwickeln die Kinder aus beiden Einrichtungsarten ein qualitativ verschiedenes Normsystem. Kindergartenkinder sind eher als „verbotsorientiert“ (Nicht-Störung als Grund für positive Bewertung), Vorklassenkinder als eher „gebotsorientiert“ (Einhalten von Regeln als Grund positiver Bewertung) zu charakterisieren (soziometrische Wahlbegründungen).

Gruppen-, Schicht- und Geschlechtsspezifität der Ergebnisse:

Für nahezu alle Variablen gilt ein varianzanalytisch nachweisbarer Gruppeneffekt innerhalb der beiden Einrichtungsarten – Unterschiede innerhalb der Institutionsarten sind oft größer als zwischen beiden. Für viele Variablen gilt der die Durchschnittsergebnisse im Einzelfall aufhebende Satz: „Die beste Vorklasse ist ein Kindergarten – der beste Kindergarten ist eine Vorklasse“.

Schichtunterschiede sind nur schwach ausgeprägt, aber vorhanden. Tendenziell sind diese Differenzen im Kg deutlicher als in der Vorklasse (Diskriminanzanalyse), was jedoch in erster Linie auf schichtunspezifische Beurteilungen der Kindergartenerzieher zurückzuführen ist. Deutlich sind Geschlechtsunterschiede: Mädchen nehmen in beiden Einrichtungsarten eine deutlich günstigere Entwicklung.

3.2 Ergebnisse der Grundschuluntersuchung (2. Anschlußerhebung 1974)

Die Ergebnisse der „Bewährungsuntersuchung“ fallen insgesamt deutlich aus. Im Vergleich mit den jeweiligen Kontrollgruppenkindern entfallen allerdings einige zwischen den Versuchsgruppen (ehemalige Kg-Kinder und Vk-Kinder) ermittelte signifikante Unterschiede.

Kinderbefragung und Testergebnisse:

Die Antworten der Kinder im Kinderfragebogen zeigen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Versuchsgruppen und zu den Kontrollgruppen. Der Fragebogen enthält die faktorenanalytisch ermittelten Dimensionen: „Angstbelastung durch die Schule“, „Schulanpassung“ und „Selbstbeurteilung der Schulleistungen“.

Im Rosenzweig PFTest zeigen die Signierungen für die Kindergartenkinder geringere Frustrationstoleranz. Im Angsttest (Form B) ergeben sich keine Unterschiede. Im PASS erhalten Kindergartenkinder einen signifikant höheren Wert in „Erkundungsfreude“.

Die Unterschiede sind absolut gesehen sehr gering (z. B. im PASS nur einen Rohwertpunkt).

Der soziometrische Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitsstatus zu Beginn des 2. Schuljahres ist für Kinder aller Vergleichsgruppen ähnlich hoch. Die Art der vorschulischen Sozialisation ist also in dieser Untersuchung unerheblich für die informelle Position des Kindes in der Schule.

Lehrerbeurteilung:

Die umfangreiche Lehrerbeurteilung liefert zahlreiche signifikante und z. T. auch relevante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen, die „paradoxerweise“ für die Modellkindergärten sprechen.

In den Eigenschaften bzw. Fähigkeiten Lesen, Wortschatz, schlußfolgerndes Denken, Einfallsreichtum, Umweltkenntnis und -erfahrung, allgemeiner Wissensstand, Singen, Lernfähigkeit, Neugier, Fragefreudigkeit, Entdeckungsfreude, Selbständigkeit, Durchsetzungswille, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Entscheidungsfähigkeit, Risikobereitschaft, Impulsivität, Unternehmungslust und Spontaneität werden ehemalige Modellkindergartenkinder am besten von allen Vergleichsgruppen bewertet. Vorklassenkinder gelten aber als ruhiger, folgsamer bzw. bescheidener. In allen *sozialen Verhaltensweisen* bzw. Eigenschaften bestehen keine Beurteilungsunterschiede.

4 Diskussion

Die Ergebnisse sind hinsichtlich zweier Dimensionen zu diskutieren: ihrer inhaltlichen Bedeutung für die Kleinkinderziehung und der zeitgeschichtlichen Rolle, die sie in einer aktuellen bildungspolitischen Entscheidung (1977) gespielt haben.

4.1 Gesichtspunkte für die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse (inhaltliche Dimension)

Die Ergebnisse können (hier wie bei allen Feldexperimenten) nur zum Anlaß von Überlegungen über mögliche Ursachen, nicht aber als Beweise für erdachte Argumentationslinien verwendet werden. Deshalb ist ihr prospektiver und konstruktiver Beitrag gering. Aufsehenerregende Schlußfolgerungen, etwa über die Vorteilhaftigkeit einer institutionellen Versorgung auch der 3- und 4jährigen, wie sie der Abschlußbericht (MAGS NRW, 1977) zieht, sind anhand der Daten plausibel, aber nicht zwingend (vgl. WINKELMANN u. a., 1977, S. 250 Mitte) zu belegen. Zudem sind die durch Institutionszugehörigkeit erklärten Varianzanteile selbst im Falle deutlichster Signifikanz von enttäuschender Geringfügigkeit, so daß theoretische Spekulationen nicht gerade ermutigt werden. In der hier dargestellten Untersuchung ist das nicht anders, wenngleich in Einzelfällen eine höhere Varianzaufklärung erreicht wurde (maximal 32,1 % für die „Erzieherwahrnehmung des Integrationsgrades der Kindergruppe“ — leider eine für die Evaluation nicht zentral wichtige, weil reaktiv verfälschbare — und verfälschte — subjektive Wahrnehmung der Erzieher). Bei strikter Beachtung der methodisch bedingten Interpretationsgrenzen bleiben nur wenige Aspekte hervorhebenswert (wie bei den anderen Vergleichsuntersuchungen).

(1) Geringe Beeinflussbarkeit der sozial-emotionalen Entwicklung durch die Art der vorschulischen Erziehung:

Die vielen Übereinstimmungen zwischen Kindergarten- und Vorklassenkindern in zahlreichen sozial-emotionalen Variablen sind in Anbetracht der zahlreichen planmäßigen Unterschiede zwischen den Institutionsarten erstaunlich, mit Blick auf die Vorbildung der in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und die faktische Ähnlichkeit der praktischen Erziehungsarbeit (trotz gewisser Unterschiede, vgl. SCHMALOHR u. a. 1974) kaum verwunderlich. Erzieher in beiden Institutionsarten werden versucht haben, mit größtmöglichem Geschick (und denkbarerweise auch gegen institutionelle Vorgaben – so ist z. B. ein hier untersuchter Modellkindergarten der Verpflichtung zur Bildung altersgemischter Gruppen dadurch nachgekommen, daß er jeweils nur ein einziges älteres bzw. jüngeres Kind in ansonsten altersgleichen Gruppen aufnahm) und mit viel Phantasie „das Beste für die Kinder zu tun“. Eine mittelbare Folge dieses Bemühens ist auch darin zu erblicken, daß die Förderung in wichtigen Aspekten innerhalb einer Institution von Einrichtung zu Einrichtung stärker schwankt als zwischen den Institutionen – Ausdruck der Tatsache unterschiedlicher situativer Bedingungen je Kindergruppe und der auf diese bezogenen unterschiedlichen Schwierigkeit der Erziehung.

Geradezu verblüffend ist aber, daß Kinder *ohne* institutionelle vorschulische Erfahrung zwar (statistisch signifikant) in einigen Variablen schlechter abschneiden (Bewährungsuntersuchung in der Schule), aber nun keineswegs in einem Ausmaß, das eine sensationelle Berichterstattung legitimieren könnte.

(2) Fraglichkeit der Alterszusammensetzung als alleiniges, verursachendes Prinzip für sozial-emotionale Förderungsunterschiede:

Es ist wegen der Konfundierung von unabhängigen Variablen ohnehin nicht haltbar, die in diesem Modellversuch ermittelten Unterschiede auf die Wirksamkeit einzelner organisatorischer oder didaktisch-methodischer Faktoren zurückzuführen. Das betrifft auch die Wirkung der Alterszusammensetzung, die wegen des spezifisch für diesen Faktor zur Verfügung stehenden Meßinstrumentes Soziometrie detaillierter geprüft werden konnte. Gemäß der bekannten „Ähnlichkeits-Attraktionshypothese“ (vgl. dazu ein schon klassisches Sammelreferat von LOTT und LOTT, 1965) ist der Zusammenhalt der 5jährigen Kinder untereinander größer, eine Tendenz zur Sonderung der Altersgruppen das erwartungsgemäße empirisch-soziometrische Resultat. Das muß nicht „schlecht“ sein. Die Argumente der harmonischen Ergänzung und der wechselseitigen Anregung der Altersstufen sind allerdings nur in dem Maße mit der empirischen Befundlage kongruent, wie in der Tendenz zur Sonderung auch eine zur Integration empirisch enthalten ist. Das wechselseitige Anregungspotential kann aber nur bei vollständiger Integration auch vollständig ausgeschöpft werden. Bei der gegenwärtig noch unbefriedigenden Forschungslage (vgl. NAUDASCHER, 1977) zur Bedeutung der Gruppenzusammensetzung muß die dezidierte Argumentation mit Vorteilen der altersgemischten Gruppen als verfrüht erscheinen. Soziale Prozesse zwischen den Altersgruppen variieren zudem von Gruppe zu Gruppe derart stark (von fast vollständiger Trennung bis fast vollständiger Vermischung), so daß Gesamtaussagen über die pädagogische Handhabbarkeit der Altersmischung im Kindergarten noch nicht getroffen werden können.

(3) Deutliche geschlechtsspezifische Differenzen in der sozial-emotionalen Entwicklung in beiden Institutionsarten:

Deutlicher als schichtspezifische Unterschiede sind geschlechtsspezifische Unterschiede in der sozial-emotionalen Förderung der Kinder im Kindergarten und Vorklasse. Mädchen nehmen eindeutig eine positivere Entwicklung auch in geschlechtsrollen-untypischen Erlebens- und Verhaltensweisen. Wenngleich die Richtung der Unterschiede teilweise dem bekannten Trend zur schlechteren Bewertung des weiblichen Geschlechts entgegenläuft, ist eine Diskussion und Revision der geschlechtsspezifischen Elementar-erziehung im Zusammenhang mit dem dort vorherrschenden Frauenmonopol unerlässlich.

(4) Die Interpretation der sozial-emotionalen Förderung zwischen Kg und Vk als Ergebnis unterschiedlicher Kontinuität bzw. Diskontinuität zum Primarbereich:

Die Forderung nach Kontinuität des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich gilt vielfach als nicht weiter problematisierbare Selbstverständlichkeit. An den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung (sofern sie sich mit Untersuchungen über die Bewährung der Kinder in der Grundschule befassen) zum Modellversuch in NRW ist frappant, das ausgerechnet das weniger in Kontinuität zur Schule stehende Modell bessere (wenn auch nur von geringem Ausmaß) Resultate erzielt – hier insbesondere durch Beurteilungen der Grundschullehrer augenfällig gemacht. Es zeigt sich daran, daß Kontinuität, definiert durch Vorverlagerung schulischer Arbeitsweise und Organisationsform, eine tendenziell weniger erfolgreiche Idee war. Denkbar ist, daß die 5jährigen mit der Gewöhnung an Schule auch den Verschleiß von Lernfreude mitlernen (Lernhemmungen aufbauen), möglich auch, daß Diskontinuitäten (Übergänge) für den Durchschnitt der Kinder keine „neuralgischen Punkte“, sondern eher anregende Veränderungen im schulischen Laufbahnsystem darstellen. Die beiden Erklärungen hätten neue Fragestellungen im Gefolge: Ist Kontinuität überhaupt nötig? und (wenn ja): Welche Effekte hätte eine Adjustierung der Schule am Elementarbereich? (als Gegenfrage zur jetzt beantworteten Frage nach den Folgen der umgekehrten Adjustierung).

4.2 Gesichtspunkte für die Diskussion und Evaluation der Ergebnisse im Hinblick auf die bildungspolitische Entscheidung (bildungspolitische Dimension)

(1) Allgemeingültigkeit vs. Spezifität der Ergebnisse:

Gemäß der Gesamtkonzeption der Vergleichsuntersuchungen als „Entscheidungshilfe“ für die Diskussion um die Zuordnung der 5jährigen Kinder ist eine Klärung der Entscheidungsrelevanz der Ergebnisse notwendig. Die Untersuchung kann eine „wissenschaftliche“ genannt werden, insofern sie mit „wissenschaftlichen“ Methoden und Verfahren von einem „Wissenschaftler“ durchgeführt worden ist. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Wissenschaft hier eine besondere Rolle übernommen hat, die von ihrem üblichen Rollenverständnis ein wenig abweicht. Wissenschaft ist hier dem Zeitnehmer in einem Laufwettbewerb affin, sie zeichnet mit einem selbst gewählten Instrumentarium Veränderungen in den Reaktionen von Kindern nach, die von zwei (bzw. drei) (Kindergarten-Vorklasse-Familiäre Sozialisation) Konkurrenten in den Wettkampf des Bildungsexperimentes geschickt worden sind. Wissenschaft registriert

hier also an einer gegebenen Stichprobe, unter gegebenen Bedingungen zu einem gegebenen Zeitpunkt eine von ihr gewählte Auswahl von Reaktionen und kann sich nur unter diesen Prämissen hinter die von ihr ermittelten Ergebnisse stellen. Keineswegs ist mit den Ergebnissen eine für alle Zeitpunkte und Stichproben gültige Erfahrung gewonnen worden, geschweige denn eine Aussage über „die“ Vorklassenerziehung oder „die“ Kindergartenerziehung in sozial-emotionaler Hinsicht möglich.

Diese Einschränkungen nehmen den Ergebnissen allerdings nicht alle Entscheidungsrelevanz. Immerhin handelt es sich um standardisiert ermittelte „wissenschaftliche Erfahrung“ aus der Untersuchung zahlreicher Kinder in einem relativ breiten Variablenpektrum. Anders ausgedrückt: es sind spezifische Erfahrungen über die sozial-emotionale Entwicklung eines Jahrgangs aus dem Bildungsexperiment „Kindergarten- und Vorklasse“ in Nordrhein-Westfalen ermittelt worden.

Die damit umrissene Spezifität der Ergebnisse als Gültigkeit für eine spezifische bildungspolitische und historische Situation kann keinen der Träger der beiden Institutionsarten generell desavouieren, bestenfalls sein Versagen in diesem oder jenem Aspekt im gegebenen Bildungsversuch konstatieren.

(2) Variabilität der Ergebnisse als Entscheidungserschwerwis:

Ob die 5jährigen der einen oder anderen Institutionsart zugeordnet werden sollen oder ob eine Bildungspflicht für die 5jährigen bestehen sollte oder nicht, ist an sich schon eine recht schwierige Entscheidung, wenn man nur die Durchschnittswerte der sozial-emotionalen Variablen für Kindergarten-, Vorklassen- und Kontrollkinder betrachtet, so wie dies in der Zusammenfassung der Ergebnisse geschehen ist. Durchschnittswerte können nur eine Durchschnittsentscheidung begründen, für die individuelle Entscheidung der Eltern sind sie untauglich. Kindergärten und Vorklassen sind Kindern gleichermaßen „gut“ oder „schlecht“ bekommen, und es gibt eine ganze Reihe von Kindern ohne vorschulische Institutionserfahrung, die in der Grundschule nicht anders dastehen als Kindergarten- oder Vorklassenkinder, manchmal sogar besser. Die hierin zum Ausdruck kommende individuelle Variabilität auch der sozial-emotionalen Förderung kann sich als Erschwerwis für jede generelle bildungsorganisatorische und gesetzmäßige Regelung erweisen.

Erst wenn die individuelle Variabilität der sozial-emotionalen Entwicklung hinsichtlich der sie bedingenden Faktoren genauer aufgeklärt ist, können generelle Regelungen verantwortlich getroffen werden. Dabei dürfte die Analyse des Zusammenspiels familiärer und institutioneller Erziehungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung sein.

(3) Wissenschaft vs. Politik:

Mittlerweile ist die politische Entscheidung (vgl. MAGS NRW, 1977) für den Kindergarten in einem ohne Abstimmung mit den Wissenschaftlern von Ministerialbeamten verfaßten Abschlußbericht dargelegt und mit Referenzen auf die zahlreichen (umfangreichen) Forschungsberichte garniert worden. Die Vielzahl der Berichte, Aspekte und beteiligten Wissenschaftler erleichterte dem interministeriellen Team (KM und MAGS NRW) eine für die Untermauerung der Entscheidung für den Kg notwendige Selektion stützender Zitate und Teilergebnisse aus den Forschungsberichten. In der Tat aber ist unstrittig, daß die empirischen Befunde mit der getroffenen Entscheidung für den Kindergarten noch am wenigsten in Dissonanz stehen, die Präsentation im Abschlußbericht

ist aber weder repräsentativ in den Ergebnissen noch typisch für die differenzierte und relativierende Betrachtungsweise sämtlicher Forschungsberichte.

Für die Rolle der Wissenschaft in diesem Modellversuch war Desorganisiertheit und Zurückhaltung typisch, eine Einflußnahme auf die politische Entscheidung teils nicht möglich, teils nicht gewünscht. Eine Verbesserung des pädagogischen Ertrags (nicht nur des publizistisch-politischen) dieser Art von Auftragsforschung ist m. E. durch Stärkung (und partiell: strukturelle Ermöglichung) der politischen Eigenverantwortlichkeit von Wissenschaft erreichbar.

Für die Ergebnisse der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung ist festzuhalten, daß sie sich etwas leichter als Vorteile für den Kindergarten deuten lassen. Die dem Gesamtvorhaben zugrundeliegende Frage nach der besten Förderung für die Kleinkinder ist zu über 90 % der Varianz nicht durch die Art der Institution (Kg, Vk, Familie) erklärbar. Das verweist — unabhängig von normativen Prämissen bezüglich der Wünschbarkeit eines größeren oder kleineren Einflusses der institutionalisierten Kleinkinderziehung — auf den geringen „Verbesserungseffekt“ der getroffenen Entscheidung, zugleich aber auch auf die Dimensionen der noch ungelösten Probleme für die angewandte Bildungsforschung und die praktische Bildungspolitik im Elementarbereich.

Literatur

- BIEHLER, R. F.: Companion choice behavior in the kindergarten. In: *Child Development* 25 (1954), S. 45–50.
- DOLLASE, R.: Sozial-emotionale Erziehung in Kindergärten und Vorklassen. Ergebnisse der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung des Modellversuchs Kindergarten und Vorklassen des Landes NRW.
— Kurzbericht, Mai 1976 (*zit. als: Dollase, 1976a*)
— Forschungsbericht in 3 Bänden
Band I: Bericht; Band II: Tabellen; Band III: Anhang
Essen, 1976 (Manuskript (*zit. als: Dollase, 1976b*)).
- DOLLASE, R.: Soziometrische Techniken. Weinheim: Beltz 1976² (*zit. als: Dollase, 1976c*).
- DOLLASE, R.: Probleme der Bestimmung und Realisation von langfristigen Erziehungszielen. Beispiel: Früh- und Vorschulpädagogik. In: *Sozialpädagogische Blätter*, 1978, S. 8–15 (*zit. als: Dollase, 1978a*).
- DOLLASE, R.: Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse. Hannover: Schroedel 1978 (im Druck) (*zit. als: Dollase, 1978 b*).
- DUHM, E. und HANSEN, J.: Der Rosenzweig PF Test. Form für Kinder. Göttingen: Hogrefe 1957.
- GROTHLOH-AMBERG, H.: Beeinflussung des Verhaltens durch den Schuleintritt. Bern: Huber 1971.
- HOROWITZ, R. / MURPHY, L.: Projective methods in psychological studies of children. In: *Journal of experimental education* 7 (1938) S. 133 ff.
- HAGMAN, E. P.: The companionship of preschool children. In: *University of Iowa study of child welfare* 7 (1933) S. 1–69.
- HILDEBRANDT, J.: Soziometrisch erfaßtes Beziehungserleben und beobachtetes Spielverhalten bei Kindergartenkindern. Eine Erkundungsstudie. Universität Köln. Diss. naturw. Fak. 1975.

- JENDROWIAK, H. W.: Untersuchungen zur Effektivität vorschulischer Sozialisation, Universität Essen. Diss. Fachbereich Erziehungswiss. 1975.
- JOHNSON, O. G. / BOMMARITO, J. W.: Tests and measurements in child development: a handbook. San Francisco: Jossey Bass 1971.
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen: Hogrefe 1967.
- KIRK, R. C.: Experimental design: procedures for the behavioral sciences. Belmont / Calif.: Brooks Cole 1968.
- KLEIN WALKER, D.: Socioemotional measures for preschool and kindergarten children. San Francisco u. a.: Jossey Bass 1973.
- LOTT, A. J. und B. E. Lott: Group cohesiveness as interpersonal attraction: a review of relationships with antecedent and consequent variables. In: Psychological Bulletin 64 (1965) S. 259–309.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW: Kindergarten. Modellversuch 1970–1975. Abschlußbericht. Düsseldorf 1977 (*zitiert als: MAGS NRW, 1977*)
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulversuch „Vorklasse“. Vorläufiger Bildungsplan für Vorklassen. 1970.
- Kultusminister des Landes Nordrhein Westfalen (Hrsg.): Schulversuch „Vorklasse“. Vorläufiger Bildungsplan für Vorklassen. Ausgabe Mai 1972. Ratingen u. a.: Henn 1972.
- NAUDASCHER, B.: Die Gleichaltrigen als Erzieher. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977.
- RAUER, W.: Zum Stand der emotional-sozialen Persönlichkeitsentwicklung am Ende des zweiten Jahres der Eingangsstufe im Primarbereich. Diss. phil. Fak. Hamburg 1977.
- SCHMALOHR, E. / DOLLASE, R. / HOLLÄNDER, A. / SCHMERKOTTE, H. / WINKELMANN, W.: Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht der Erzieher. Hannover: Schroedel 1974.
- SCHMIDT, E. A. F. / STRÄTZ, R. / SCHMERKOTTE, H. / HILDEBRANDT, J.: Vergleichende Untersuchung von Prozessen sozialer Beziehungswahrnehmungen in altersgemischten und altersgleichen Gruppen von Vorschulkindern. Köln 1976.
- STARKWEATHER, E. K.: A comparison of two techniques for measuring sociometric status among nursery school children. In: University of Oklahoma Bulletin 42 (1962) S. 199–205.
- TEMPLE, R. / AMEN, E. A.: Study of anxiety reactions in young children by means of a projective technique. In: Genetical psychological monographs 59 (1944) S. 29–30.
- THOMPSON, G. R.: PASS (Primary Academic Sentiment Scale) Skokie/Ill.: Priority Innovations 1968.
- TWELLMANN, W. u. a.: Ergebnisse und Probleme vorschulischer Förderung. Abschlußbericht der Forschungsgruppe „Vorklasse und Kindergarten“. Universität Essen 1976.
- WINKELMANN, W.: TEKO. Braunschweig: Westermann 1975.
- WINKELMANN, W. / HOLLÄNDER, A. / SCHMERKOTTE, H. / SCHMALOHR, E.: Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Kronberg: Scriptor 1977 (*zit. als: Winkelmann / Holländer u. a. 1977*)