

Rainer Dollase

Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse



Hermann Schroedel Verlag KG
Hannover • Dortmund • Darmstadt • Berlin

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	7
1. Verbreitung und Begründung sozial-emotionaler Elementarerziehung	9
1.1. Zur Begriffsbestimmung	9
1.2. Zur Verbreitung der sozial-emotionalen Erziehung	11
1.3. Begründungsebenen sozial-emotionaler Akzentuierungen vorschulischer Erziehungsarbeit	18
1.3.1. Sozial-emotionale Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Interessen	19
1.3.2. Sozial-emotionale Erziehung als Reaktion auf Zweifel an Stabilität, Relevanz und Nutzen kognitiver Förderung	23
2. Ansätze und Materialien zur praktischen Durchführung geplanter sozial-emotionaler Erziehung	32
2.1. Hans Hielscher (1974): „Erlernen von Kooperation“	34
2.2. Die Herstellung von Gleichheit als situationsbezogene Strategie sozialen Lernens in der Kleinkinderziehung	36
2.3. Das DUSO-Programm	39
2.4. Deißler (1975): „Sozialerziehung auf der Basis familiärer Sozialisation“	45
2.5. DJI-Curriculum „Soziales Lernen“	47
3. Umriss und Probleme einer intentionalen sozial-emotionalen Erziehung im Kleinkindalter	49
3.1. Muß es ein einheitliches Konzept der sozial-emotionalen Erziehung geben?	49
3.2. Zukunfts- oder gegenwartsbezogene sozial-emotionale Förderung?	50
3.3. Das Verhältnis von Erfahrung und Überlegung	51
3.4. Die Notwendigkeit eines sozialen Weltbildes für sozial-emotionale Erziehung	53
3.5. Vermittlungsprobleme intentionaler sozial-emotionaler Erziehung	55
4. Zur Wirkung von nicht-intentionalen Bedingungen auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kleinkindern	60
4.1. Einfluß ökologischer Bedingungen	62
4.1.1. Effekte von Dichte und Gruppengröße	62
4.1.2. Raumgestaltung und Spielmaterial	67

4.1.3.	Neuheit, Reizwert und Anreicherung der Kindergartenumwelt	68
4.1.4.	Gruppenzusammensetzung	72
4.1.5.	Programmstruktur	74
4.2.	Bedeutung nicht-intentionaler Einflüsse für die sozial-emotionale Erziehung	76
5.	Vorklassen- und Kindergartenumwelt – Ein Vergleich der sozial-emotionalen Eintwicklung von Kleinkindern in verschiedenen Lernumwelten	79
5.1.	Kennzeichnung der Einrichtungsarten nach Planungsunterlagen und Erzieherumfragen	79
5.2.	Hauptergebnisse bezüglich der sozial-emotionalen Förderung im letzten Vorschuljahr	84
5.2.1.	Subjektive Befindlichkeit	84
5.2.2.	Prozesse in der Gruppenumwelt	105
5.2.3.	Normen	113
5.2.4.	Zusammenfassung der Ergebnisse unter einrichtungs-, schicht- und geschlechtsspezifischem Aspekt	123
5.3.	Bericht über die Bewährung ehemaliger Kindergarten- und Vorklassenkinder in der Grundschule – Ergebnisse der zweiten Anschlußerhebung zu Beginn des zweiten Schuljahres	128
6.	Vergleich, Bewertung und Relativierung der Unterschiede zwischen Kindergarten- und Vorklassenumwelt	144
6.1.	Gesichtspunkte für die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	144
6.2.	Gesichtspunkte für die Diskussion und Evaluation der Ergebnisse im Hinblick auf die bildungspolitische Entscheidung zwischen Kindergarten und Vorklasse	151
7.	Anhang: Anlage, Meßinstrumente und Auswertungsmethoden der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung	158
7.1.	Zur Anlage der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung	158
7.2.	Meßinstrumente zur Erfassung sozial-emotionaler Fähigkeiten	163
7.3.	Analyse des soziometrischen Wahlverhaltens	178
7.4.	Diskriminanzanalysen	184
8.	Verzeichnis der Abbildungen, Darstellungen und Tabellen	189
9.	Literaturverzeichnis	191
10.	Anmerkungen	200

VORWORT

Anlaß für die Abfassung dieser Arbeit ist der Abschluß des nordrhein-westfälischen Modellversuchs im Elementarbereich „Kindergarten – Vorklasse“ gewesen. Der Verfasser war mit einer sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung (einer Längsschnittuntersuchung) von 1971 bis 1975 daran beteiligt. Die Untersuchung wurde finanziert vom Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und vom Minister für Wissenschaft und Forschung NRW. Der Auftrag wurde durch die Abfassung eines dreibändigen Forschungsberichtes (*R. Dollase: „Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse. Bericht über die Ergebnisse der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung des Modellversuchs ‚Kindergarten und Vorklasse‘ im Lande Nordrhein-Westfalen.“* Essen 1976/1977. Band I: Bericht, 435 Seiten; Band II: Tabellen, 341 Seiten; Band III: Anhang, 210 Seiten) und dessen Überlassung an den Auftraggeber, den Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, erfüllt.

Da es der Verfasser für notwendig erachtete, neben dem Auftraggeber auch die (Fach-)Öffentlichkeit von den Ergebnissen zu informieren, entstand diese Arbeit, in der unter anderem auch über einige wichtige Ergebnisse der Vergleichsuntersuchung berichtet (in den Kapiteln 5 und 6) bzw. aus dem originalen Forschungsbericht zitiert wird. Die Ausführlichkeit des Originalberichtes ist hier selbstverständlich nicht zu erreichen. Im Anhang (S. 158 ff.) wird versucht, wichtige methodische Details der Untersuchungsanlage und -methode darzustellen.

In den übrigen Kapiteln werden Themen und Probleme der sozial-emotionalen Elementar-erziehung unabhängig vom Modellversuch in NRW behandelt. Der Verfasser hofft, daß die Zusammenstellung relativ unabhängig voneinander lesbarer Kapitel dem Bedürfnis des Lesers nach selbststeuerbarer Informationsaufnahme entgegenkommt.

Bei der Gestaltung der einzelnen Kapitel wurde darauf geachtet (mit Ausnahmen), Themen, die in anderen einschlägigen Publikationen behandelt werden, so knapp wie möglich zu halten. Aus diesem Grunde fehlt eine ausführliche Schilderung des Modellversuchs (vgl. hierzu insbesondere *Winkelmann/Holländer /Schmerkotte/Schmalohr 1977*), eine extensive Referierung der Evaluationsliteratur und eine anlaßspezifische „Aufarbeitung“ bekannter theoretischer Konzepte. Statt dessen wird außer dem Bericht über Ergebnisse eigener Untersuchungen auch eine stellenweise Anerkennung von Zweifeln an verbreiteten Forderungen und Positionen angeboten.

Universität Essen, August 1978

Rainer Dollase

1. VERBREITUNG UND BEGRÜNDUNG SOZIAL-EMOTIONALER ELEMENTARERZIEHUNG

1.1. Zur Begriffsbestimmung

Die Behauptung, dieser oder jener zeitgenössische pädagogische Ansatz sei neu, wird man zu vermeiden trachten, denn es ist zu unwahrscheinlich, daß eine heutige Idee, ein gegenwärtiger didaktischer Ansatz oder Begründungszusammenhang nicht schon längst vorge-dacht, realisiert, verworfen, heiß diskutiert und umstritten gewesen ist. Ähnlich wird es auch mit der „sozial-emotionalen Erziehung“ sein, die im letzten Jahrzehnt (gelegentlich auch als „Soziales Lernen“ bezeichnet) den Anschein von etwas Modernem erwecken konnte. Das liegt möglicherweise am angloamerikanischen Ursprung des Begriffs „socio-emotional“ oder „social-emotional“, der wie bei vielen anderen Begriffen (z.B. „curriculum“) den Eindruck von Modernität herbeiführen kann. Tatsächlich ist Sozialerziehung und Affektbildung, die erzieherische Einflußnahme auf soziales Verhalten, auf Persönlichkeits- und Individualitätsbildung, auf Gefühlsleben und Motivationen so alt wie die Pädagogik selbst, die Sozialerziehung gar „zählt seit Fröbel zu den Hauptanliegen vorschulischer Förderung“ (vgl. *Schwerdt* 1975, S. 219).

Definiert wird allerdings der Begriff „sozial-emotionale Erziehung“ kaum (eher schon: „Sozialerziehung“ oder „Soziales Lernen“), wohl auch zu Recht, denn er kann als allgemeinverständlicher Ausdruck für die Förderung des Sozialverhaltens und der affektiven, gefühlsmäßigen Reaktionen gelten. Die Begriffsbildung ist an sich etwas unglücklich, da etwa die faktisch dazugezählte motivationale Förderung begrifflich nicht darin enthalten ist und die Verbindung sozial-emotional (*Rauer* [1977] spricht von „emotional-sozial“) zwei durchaus trennbare Bereiche zusammenfaßt. Faktisch betrachtet wird in der anglo-amerikanischen Literatur ein breites Variablenfeld unter dem Begriff sozial-emotional zusammengefaßt, das von „Persönlichkeit“ über „Sozialverhalten“, „Emotion“, „Motivation“ zu „kognitiven Stilen“, „Psychomotorik“ und „Einstellungen“ reicht (vgl. *Rauer* 1977, S. 20ff.). Ein sehr weit gefaßter Begriff also, der hier nur der besseren Verständigung halber definiert werden soll. Und zwar wie folgt: Sozial-emotionale Erziehung fördert Erleben, Wahrnehmung, Einstellung und Verhalten des Individuums in bezug zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu Gruppen und zur Gesellschaft insgesamt. Sozialpsychologen werden in dieser Definition eine Anlehnung an die Definition der Sozialpsychologie von *McDavid* und *Harari* (1968) entdecken. Sozial-emotionale Erziehung wird hier durch einen Erziehungsbereich definiert, nicht durch Ziele und auch nicht durch ein didaktisch-methodisches Prinzip, da sich – wie noch zu zeigen sein wird – sehr unterschiedliche Konzepte und Konkretisierungen sowie sehr unterschiedliche Ziele damit verbinden. Die Spannbreite des mit der Definition abgesteckten Gebietes ist groß: Sie reicht von der Entwicklung des Verständnisses für politische Fragen und Probleme bis zu meditativen Übungen im Vorschulalter. Gewiß wird man in Zukunft die Bereiche stärker trennen können und etwa von sozialer, emotionaler oder motivationaler Förderung sprechen. Soziale Kognitionen (z.B. Wahrnehmungsprozesse, soziale Intelligenz) wird man vielleicht besser unter „kognitiver Förderung“ einordnen. Zunächst bleibt jedoch alles unter diesem Dach, unter dem nämlich – aus einer zeitgeschichtlichen Perspektive heraus verständlich – sich die Opposition zur einseitigen kognitiven Förderung versammelt hatte.

Mittlerweile sind die Fronten längst nicht mehr klar trennbar, die Debatte gehört bereits der Vergangenheit an: Ansätze, die instrumentelles und soziales Lernen miteinander *verbinden*, genießen höchste Reputation (so etwa das Curriculum „Soziales Lernen“ des Deutschen Jugend-Instituts, DJI). Dennoch ist die Frontstellung zur als erdrückend empfundenen kognitiven Förderung ein konstitutives Kennzeichen der Argumentationen für die „sozial-emotionale Erziehung“ gewesen.

Ein Blick in die jüngste Zeitgeschichte mag diesen Prozeß in Erinnerung rufen. Man glaubte – noch in den sechziger Jahren –, daß eine Erziehung sozialer Fähigkeiten und eine Bildung des Gefühlslebens wohl kaum ein Unterrichtsfach an Schulen sein könnte, hielt vielmehr dafür, daß es sich so nebenbei durch das Zusammenleben in der Schulklasse, durch Befolgung von Anweisungen zum Verhalten von Lehrern und durch deren Vorbild, im Literatur- und Kunstunterricht (den musischen Fächern insgesamt) oder auch durch Sportunterricht (Erziehung zur Kameradschaft) ergeben würde – eine Vermutung, die zweifelsfrei nicht völlig falsch ist. Es mehrten sich die Impulse, die aus den (in den USA und auch in der Bundesrepublik) stark expandierenden Fächern Psychologie und Soziologie regelrechte Schulfächer machen wollten. (Mittlerweile gibt es in verschiedenen Bundesländern vereinzelt Psychologie, Pädagogik oder Sozialwissenschaft als Schulfach – meist in der Sekundarstufe II.)

Der Amerikaner *Walcott Beatty* beklagte 1968 (gedruckt 1969) auf einer Konferenz des „Institute for Child Study“, daß wir die Erzieher mit interpersonellen Verhaltensstrategien wie „freundlich sein“, „Verständnis zeigen“ ausstatten bzw. ihnen nahelegen, sich so zu verhalten, diese ihre Verhaltensweisen aber stets nur unter dem Aspekt ihrer Nützlichkeit für den Erwerb traditioneller Schulinhalte betrachten. *Beatty* meinte, daß wir den Kernpunkt der Erziehungsbemühungen verfehlen, wenn wir diese Verhaltensstrategien nicht mit dem Ziel der Entwicklung des affektiven und emotionalen Verhaltens der Kinder einsetzen. Von ihm stammt auch das Wort „Emotion – the missing link in education“ (Gefühl – das fehlende Glied in der Erziehung). Die Neuheit solcher Töne erschloß und erschließt sich in der heutigen Zeit einem Vorschulpädagogen schwerer als einem Schulpädagogen. Was dort (im Kindergarten) tagtägliche Praxis war und ist, zwar unter anderen Begriffen, ist hier (in der Schule) noch lange nicht Realität. Die Chancen für die Einführung sozialer und emotionaler Ziele (eventuell Schulfächer) in die Lehrpläne des allgemeinbildenden Schulwesens sind erheblich gestiegen – Praxis sind sie mit Sicherheit schon bei vielen um Fortschritt bemühten Pädagogen geworden.

Auf dem Hintergrund dieser Einschätzung ist auch die nicht unerhebliche Wirkung eines Artikels von *Feldmann-Duda* und *Feldmann* (1972) auf dem Teilgebiet „Emotionale Erziehung“ verständlich. Der Aufsatz enthält neben der didaktisch-methodischen Skizzierung auch einen kurzen Streifzug durch damals noch typische Einschätzungen zur Nichterziehbarkeit von Emotionen. Bei *Theodor Ballauf* (1966²) findet sich z.B. folgende Aussage: „Gefühle beschleichen mich, sie überkommen einen und man wird sie nicht los“ (S. 129), womit die Nichterziehbarkeit, das Schicksalhafte von Emotionen betont wird. Auch *Brezinka* (1968⁶, S. 301) meint, „daß die Erlebnisse, die das Gemüt ansprechen, dem Menschen geschenkt werden. Er soll sich die Empfänglichkeit für sie bewahren, aber er kann sie nicht direkt herbeiführen. Für die Erziehung bedeutet das: Ob der richtige Inhalt in seine Seele hineinkommt, hängt zum großen Teil vom inneren Reichtum der Personen ab, die ihm in der Kindheit nahe sind“. Auch das ist in seinem Kern nicht

gänzlich falsch, allerdings sind bewußte Erziehungsversuche im Emotionalen durch die Meinung zu entmutigen, der persönliche Halt „stellt sich am sichersten ein, wenn man im Denken und Tun weniger auf sich selbst als auf die Welt gerichtet ist. Hier gilt das geheimnisvolle Wort: ‚Wer sich ansieht, leuchtet nicht‘” (S. 303). Immerhin empfiehlt *Brezinka* zur Pflege des Gemüts: „Es muß viel gewandert, beobachtet und angeschaut werden ... Man muß viel singen und musizieren ...” (S. 304), woraus sich als Resultat ergibt: „Auf diese Weise wächst die personale Mitte im Menschen” (S. 304). Die Ansicht von der relativ weitgehenden Unplanbarkeit der Erziehung von Emotionen und – bis zu einem gewissen Grad – der von sozialem Verhalten ist – verbunden mit einem ausdrücklichen thematischen Interesse daran – bis in die sechziger Jahre hinein allgemeiner Konsens gewesen. Man vergegenwärtige sich auch, daß deutschsprachige Literatur aus den relevanten Grundlagenwissenschaften Psychologie und Soziologie noch Mitte der sechziger Jahre eine Rarität war, während man heute Mühe hat, die Flut der Neuerscheinungen pro Jahr auch nur einigermaßen gründlich zur Kenntnis zu nehmen. Ein Mangel an markterhältlicher Information ist also als Ursache für Autoren der damaligen Zeit entlastend und erklärend. Heute allerdings gibt es keinen derartigen Mangel mehr zu beklagen: Werke über „Soziales Lernen”, über emotionale und soziale Wirkungen intentionaler und funktionaler Erziehung sowie entsprechende Praxishandreichungen und Curricula sind zahlreich. Es soll deshalb zunächst der Versuch unternommen werden, den quantitativen und qualitativen Stellenwert der sozial-emotionalen Erziehung im Vorschulbereich aufzuzeigen, ehe über deren Begründbarkeit, spezifische Realisationsmöglichkeiten und Probleme für die zukünftige Entwicklung referiert wird.

1.2. Zur Verbreitung der sozial-emotionalen Erziehung

Ein vielleicht bloß oberflächlicher, aber im Grunde doch verlässlicher Hinweis für inhaltliche Veränderungen im Erziehungssektor, speziell in Vorschule und Kindergarten, ist der Lernspielzeugmarkt. Vorbei sind die Zeiten, in denen man in den Branchenzeitschriften gehässige Karikaturen über das „Soziale Lernen” finden konnte (etwa: Ein bärtiger Lehrer zieht einen Leiterwagen voll mit Kindern über einen felsigen und steinigen Grund, der den Namen „Soziales Lernen” trägt) – verständliche Reaktion eines Gewerbezweiges, der mit dem Aufkommen der Sozialerziehung um die materialintensiven Lernspielzeuge fürchtete. Diese Befürchtungen bestehen zu Unrecht: Es ist längst erwiesen, daß sich soziale Erziehung auch in Material, in Postern, Film und Fotokarten, in Brettspielmaterial, Puppen und allerlei handfesten Dingen konkretisieren kann – nicht zu vergessen audiovisuelle Gerätschaften, deren Einsatzspektrum für die Sozialerziehung noch nicht einmal voll erschlossen worden ist. Vorbei sind schließlich auch die Zeiten, in denen man wegen zahlloser Lernspiele, Denkspiele, logischer Blöcke, Sprachtrainingsmappen, Vorschultrainingsansätze, Lesefibeln und -programme, Geschicklichkeits- und Konstruktionsspiele die frühe Kindheit als eine fast beschwerliche, mit ernsthaftem Training und arbeitsähnlichen Verrichtungen angefüllte Zeit karikierend darstellen konnte. *Jürgen Zimmer* etwa schrieb 1970 in einem Beitrag (wiederabgedruckt in dem Band „Wider die falsche Vorschul-erziehung” – herausgegeben von der Redaktion der Zeitschrift *b : e*):

„Denn die Vision stellt sich ein, daß in naher Zukunft zwei oder drei Millionen Kinder dieses Landes, proletarische und bürgerliche Kinder gleichermaßen, sich in Kindergärten und Vorklassen versammeln und, an runden Tischen sitzend, mit zunehmend zäher

Kreativität sich mit der vierundzwanzigsten Version der logischen Blöcke herumschlagen, den Unterschied zwischen drei Pappeln und einer Eiche angeben, die Vokabeln der eigenen Sprache pauken und farbige Plättchen auf ihr Glockenspiel kleben, um nach dem Motto „Liebe, liebe Sonne, komm ein bißchen runter“ die Regeln klassischer Harmonielehre zu verinnerlichen“ (S. 7).

Die Vision ist nicht ganz Wirklichkeit geworden. Der Lernspielzeugmarkt ist zwar auch heute noch überwiegend von Materialien beherrscht, die zur kognitiven, psychomotorischen oder ästhetisch-kreativen Schulung eingesetzt werden können; es ist allerdings nicht zu übersehen, daß zunehmend häufiger praxisnahe und – vorläufig bewertet – auch brauchbare Materialien zur sozial-emotionalen Erziehung angeboten werden. Einige davon haben sich bereits einen festen Platz in der Praxis erobert.

Neben den Klassikern (z.B. *Lichtenberger* 1963; *Hundertmarck* 1969) ist *Hans Hielscher* zu erwähnen, der als Herausgeber einer Sammlung von Praxishandreichungen zur Sozialerziehung („Materialien zur sozialen Erziehung“, 1976²) sowie eines an den Bedürfnissen des Kindes orientierten Programms „Sozialerziehung konkret“ (im Hermann Schroedel Verlag) auftritt. *Stange* und *Tiemann* führen *Hielschers* Herausgeberschaft in einem zweiten Band „Materialien“ fort. *Freudenreich/Gräßer/Köberling* (1976) stellen konkrete Anleitungen zur Durchführung des Rollenspiels im Kindergarten zusammen, der Bericht über den niedersächsischen Versuch zur Sozialerziehung im Kindergarten (*Küchenhoff/Oertel* 1976) enthält auch didaktische Informationen. Der Otto Maier Verlag in Ravensburg ist mit Material zur sozial-emotionalen Erziehung ebenfalls bekanntgeworden. Im Rahmen eines Programms „Du-ich-wir“ wird z.B. angeboten: ein Handbuch von *Becker/Conolly-Smith*, ein Kooperationsspiel („Das Helferspiel“) von *Tausch/Langer/Köhler/Bödiker*, von denen auch „Weinen, Wüten, Lachen“ und „Vertragen und nicht schlagen“ stammen. Ins Konzept passen zudem die Faltmappen bzw. Fototafeln von *Antoinette Becker/Elisabeth Niggemeyer* „Ich bin doch auch wie ihr“, „Ich bekomme einen Bruder“ sowie „Jede Familie ist anders“. Das gilt auch für *Leser/Opdenhoff* „Ich mag dich – wollen wir Freunde sein?“. Vergessen werden darf bei einer solchen Aufzählung (die nicht vollständig ist, weil Handbücher, Zeitschriftenaufsätze oder in allgemeinen Entwürfen aufgehende sozial-emotionale Ansätze nicht berücksichtigt sind) selbstverständlich nicht das Curriculum „Soziales Lernen“ der Arbeitsgemeinschaft Vorschulerziehung des Deutschen Jugend-Instituts. Das Curriculum wird als Erprobungsfassung z.Z. geprüft und ist für Ausbildungsinstitutionen über den Kösel Verlag erhältlich, der das umfangreiche Material (ohne Filme) vertreibt (preislich nicht für Einzelpersonen zu empfehlen). Beschreibungen und Praxisbeispiele finden sich allerdings auch in zwei preiswerten Bänden des Juventa Verlages (insbesondere „Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten“, 1973, und „Anregungen III: Zur Entwicklung didaktischer Einheiten“, 1976, die das als „Situationsansatz“ bekanntgewordene Curriculum ausführlich beschreiben).

Nun darf man allerdings nicht in den Fehler verfallen, die neu auftauchenden und vielleicht gerade deswegen besonders auffallenden sozial-emotionalen Lernspielmaterialien als quantitativ und qualitativ repräsentativ für den Lernspielzeugmarkt zu nehmen. *Marianne Grond* (1975) berichtet beispielsweise über eine Analyse des Vorschulangebots aller namhaften Hersteller von Lernspielzeug (entnommen den Katalogen „Spielwarenmesse Nürnberg 1972“ und „didacta 1972“). *Grond* differenziert insgesamt 128 verschiedene Intentionen, auf die sie rund 850 markterhältliche Angebote verteilt. Ihr Resümee: „Diese

Ergebnisse zeigen, daß die Förderung der kognitiven Fähigkeiten Wahrnehmen, Mathematische Früherziehung und Denkerziehung die Hauptintentionsgruppe von Lernspielmaterialien für die Vorschulerziehung ist. Die Bereiche Wahrnehmung, Mathematik, Denken wurden insgesamt 511mal genannt, die übrigen Bereiche insgesamt nur 332mal. Das entspricht einer Relation von 61% zu 39%. 61% aller Lernspielmaterial-Intentionen beziehen sich auf die kognitive Förderung" (Grond 1975, S. 162). Zwar kann der Zeitpunkt der Untersuchung (1972) Ursache für die Vorherrschaft kognitiver Lernspielmaterialien sein, jedoch wäre es keineswegs verwunderlich, wenn eine ähnlich saubere und repräsentative Auszählung heute dasselbe konstatieren müßte: Vorherrschaft der kognitiven Materialien – vielleicht nicht mehr ganz so deutlich wie 1972.

Die Trendwende oder besser: der sich abzeichnende größere Umsatz von Materialien zur sozial-emotionalen Erziehung hat ein Vorbild in der einschlägigen Fachliteratur. Dort ist die Wende zur sozial-emotionalen Erziehung etwas eher zu erkennen gewesen. Im Rahmen von Vorarbeiten zur Konstruktion von Meßinstrumenten für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Kindergarten – Vorklasse“ in NRW (vgl. Dollase 1976, Bd. III, S. 40ff. und 1978) fand eine Inhaltsanalyse von rund 120 einschlägigen Publikationen (vornehmlich Bücher, auch Aufsätze in Handbüchern, wenige Artikel in Zeitschriften), die nicht besonders ausgewählt wurden, auf Begriffe und Eigenschaften hin statt, die als wichtig für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter angesehen wurden. Insgesamt wurden 447 Begriffe ermittelt (die Zahl nicht um Synonyme bereinigt), wovon 316 eindeutig dem sozial-emotionalen und 131 dem kognitiven bzw. psychomotorischen Bereich zuzuordnen waren. Die Begriffe sind in den einzelnen Publikationen nicht immer als Ziel postuliert gewesen – sie stellen also eher ein Indiz für den Aufmerksamkeitswert von Eigenschaften und Begriffen dar. Die Ergebnisse dieser kleinen Nebenuntersuchung zeigen quantitativ deutlich den bis zum Publikationsjahr 1973/74 bereits eingetretenen Trend zur sozial-emotionalen Schwerpunktbildung, sagen aber selbstverständlich nichts über die qualitative Gewichtigkeit im Gesamt der jeweiligen Publikationen aus. Trotzdem ist es interessant, sich den Ergebnissen etwas genauer zuzuwenden. Die Vorrangstellung der sozial-emotionalen Begriffe bleibt auch dann erhalten, wenn man nicht nur die Zahl der verschiedenen Begriffe (wie oben) zählt, sondern auch zugleich die Zitatstellen, d.h. die Häufigkeit, mit der einzelne Begriffe immer wieder erwähnt werden. Die 316 sozial-emotionalen Begriffe kommen hier auf 1371 Zitatstellen, die 131 kognitiven auf nur 772. Eine Rangreihe der häufigsten Begriffe beginnt mit „Selbst-“ als Vorsilbe in einer Reihe von Zusammensetzungen (von „Selbständigkeit“ bis „Selbstwertgefühl“) mit insgesamt 127 Zitatstellen (dabei sind ähnliche Begriffe wie „Unabhängigkeit“ mit 10 oder „Autonomie“ mit 11 Zitatstellen nicht mitgezählt). Zu den Spitzenreitern gehören weiterhin Begriffe wie „Emanzipation“, „Artikulationsfähigkeit“, „Initiative“, „Kommunikation“ (einschließlich Zusammensetzungen), „Konfliktlösungsverhalten“, „Kooperation“, „Kritikfähigkeit“, „soziale Sensibilität“ und „Verantwortungsbewußtsein“. Selten genannt werden z.B. „Folgsamkeit“, „Gehorsam“ und „Fleiß“ ebenso wie „Zärtlichkeit“, „Genußfähigkeit“ und „Zufriedenheit“. Die Worte „Freude“, „Humor“ oder „Fröhlichkeit“ fehlen in der Auflistung völlig. Man sieht, daß selbst eine solch oberflächliche Auszählung die Richtung und Färbung einer sozial-emotionalen Zielbildung recht klar hervortreten läßt. Jedem sind die dort so häufig vorgefundenen Begriffe noch als die modischen Schlagworte der (schon damaligen?) pädagogischen Diskussion in Erinnerung. Es wird an dieser Stelle

darauf verzichtet, die aus der Auszählung ersichtliche sozial-emotionale Schwerpunktbildung in der Fachliteratur auch noch durch Zitate und Hervorhebungen verschiedener Autoren zu illustrieren. Es soll statt dessen versucht werden, anhand der Ergebnisse von Umfragen bei Erziehern nachzuweisen, daß die sozial-emotionale Schwerpunktbildung auch diejenige der Praxis ist.

Im Jahre 1971 führte eine Arbeitsgruppe der Projektgruppe Kleinkindforschung eine umfangreiche Erzieherbefragung bei allen mit dem Modellversuch „Kindergarten – Vorklasse“ (NRW) befaßten Berufsgruppen durch (*Schmalohr/Dollase/Holländer/Schmerkotte/Winkelmann 1974*), also Erzieher und sogenannte Zweitkräfte (z.B. Pflegerinnen, Praktikantinnen) im Kindergarten, Vorklassenleiter, Schulleiter, Grundschullehrer, Moderatoren. Anhand der verschiedenen Bildungsbereiche des vorläufigen Rahmenplans für die Arbeit in den Modellkindergärten sollten die Befragten angeben, welche inhaltlichen Schwerpunkte sie faktisch setzten und welche sie für ideale Schwerpunkte hielten. Die Ergebnisse sind für die unmittelbar in der Praxis tätigen Erzieher – Kindergarten- und Vorklassenerzieher – in der folgenden Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Umfrage bei 275 Kindergarten- und 73 Vorklassenerziehern nach den fünf idealen und den fünf faktischen Schwerpunkten der vorschulischen Arbeit (Quelle: *Schmalohr / Dollase / Holländer / Schmerkotte / Winkelmann 1974*, S. 152/3ff.)

	fünf ideale Schwerpunkte		fünf faktische Schwerpunkte	
	Kindergarten	Vorklasse	Kindergarten	Vorklasse
Sozialverhalten	66	75	77	69
Muttersprache bzw. Spracherziehung	64	71	68	85
Intelligenzförderung	51	63	25	43
Musik und Rhythmus	48	30	37	25
Bildnerisches Gestalten	40	40	55	41
Spielförderung	38	47	53	45
Mathematik	37	23	31	49
Natur- und Sachbegegnung	36	53	49	45
Übungen des täglichen Lebens	31	18	51	7
Bewegungserziehung	30	33	26	19
Verkehrserziehung	18	18	12	10
Fremdsprache	10	3	1	0
Lesen	3	7	3	41

(Angaben in Prozent)

Die Zahlen dieser Tabelle sind in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich und spielen auch im weiteren Verlauf dieser Abhandlung noch eine Rolle als Argumentationsstütze. An dieser Stelle ist lediglich festzuhalten, daß die Förderung des Sozialverhaltens sowohl im

Kindergarten als auch in der Vorklasse (der nordrhein-westfälischen Version) unter den beiden wichtigsten faktischen und idealen Schwerpunkten rangiert. Eine Auswertung der Kindergärtnerinnen-Umfrage der Zeitschrift „Kindergarten heute“ – vorgelegt von Högemann/Kuhn (1974) – belegt auch für den Erhebungszeitpunkt 1974 die eindeutige Spitzenstellung der sozialen Erziehung bei der Schwerpunktbildung. Die Tabelle 2 ist dem genannten Artikel entnommen und weist die Sozialerziehung als weiterhin ansteigend wichtiges Gebiet aus, wenngleich bei einem Prozentsatz von 91,2 eine weitere Steigerung nicht mehr erwartet werden kann: nahezu jeder Praktiker hält diesen Bereich für wichtig.

Tabelle 2: Umfrage bei 1 124 bzw. 1 778 (1971 bzw. 1974) Kindergartenerziehern zu Schwerpunkten der Arbeit (Quelle: Högemann/Kuhn 1974. In: „Kindergarten heute.“)

Schwerpunkte der Arbeit:	1971	1974
<i>Gebiete mit steigender Tendenz:</i>		
soziale Erziehung	83,1	91,2
freies und gelenktes Spiel	81,6	83,2
Turnen und Rhythmik	71,9	73,3
bildhaftes Gestalten	70,7	72,0
Musikerziehung	43,2	57,0
Verkehrserziehung	35,0	55,5
naturwissenschaftliche Grunderfahrung	24,6	45,7
Sexualerziehung	5,0	14,6
Programme, z.B. Geographie	2,1	5,8
<i>Gebiete mit abnehmender Tendenz:</i>		
Spracherziehung	80,9	72,7
religiöse Erziehung	46,3	44,0
mathematische Früherziehung/Mengenlehre	45,6	25,9
Schreibenlernen	3,7	1,9
Lesenlernen	2,9	1,9
erste Fremdsprache	2,0	1,3

(Alle Angaben in Prozent)

Mit diesen beiden, in der Tendenz übereinstimmenden Umfrageresultaten ist allerdings noch kein Hinweis auf mögliche Gründe für diese doch sehr einmütige Schwerpunktsetzung verbunden. Gewiß, eine weite Entfernung der Praktiker von dem, was sie in ihrer Ausbildung gehört und gelesen haben, ist nicht zu erwarten, insofern kann diese Schwerpunktsetzung durchaus – mit einem gewissen Zeitverzug („time lag“) – den in der Fachliteratur ausgemachten Trend widerspiegeln. Als Teilergebnis der „sozial-emotionalen“ Vergleichsuntersuchung im Modellversuch Kindergarten – Vorklasse (NRW) wurde ermittelt (vgl. Dollase 1976, Bd. I., S. 289), daß Fachkräfte des Elementarbereichs in Kurzbeurteilungen der ihnen anvertrauten Kinder Schwierigkeiten eher im sozial-emotionalen

(mit rund 50%) als im kognitiven Bereich (ca. 19%) ansprechen. Die Fachkräfte antworteten stichwortartig oder in kurzen Sätzen, die dann bezüglich Inhalt genauer klassifiziert wurden. Tabelle 3 gibt Auskunft über die Grobklassifikation.

Tabelle 3: Umfrage bei 40 Erziehern zu besonderen Problemen mit einzelnen Kindern
(Quelle: Dollase 1976, Bd. I, S. 289)

sozial-emotionaler Bereich	57 %
sozialerzieherischer Bereich	38 %
emotionaler Bereich	19 %
kognitiver Bereich	19 %
körperliche Probleme	14 %
familiäre Schwierigkeiten und Sonstiges	10 %

Die sozial-emotionale Schwerpunktbildung in der praktischen Arbeit korrespondiert also mit entsprechenden Schwierigkeiten. Im einzelnen (siehe unten) sind es vor allem Kontaktprobleme, Gruppenprobleme (Streit, Aggression, fehlende Rücksichtnahme), mangelnde Selbständigkeit und Probleme des unangepassten Selbstwertgefühls (Aufschneider, Außenseiter mit Minderwertigkeitsgefühlen), die von den Praktikern als problematisch erlebt werden. Im kognitiven Bereich entfallen nur 1,1 % der Äußerungen auf die intellektuelle Gesamtentwicklung, viel häufiger werden von den Erzieherinnen Sprech- und Sprachschwierigkeiten sowie Arbeitshaltung und Konzentrationsfähigkeit moniert. Einschränkung zu diesen Ergebnissen muß bemerkt werden, daß man als Erzieher weniger durch unterdurchschnittliche Intelligenz seiner Schützlinge in eine erziehungsproblematische Situation gerät, sondern wohl eher durch Probleme, die den – von den Erziehern so nicht genannten – Disziplinbereich berühren, und das sind auch solche des „Sozialverhaltens“.

Im übrigen verträgt sich ein wenig Dummheit durchaus mit dem Image des Kleinkindes (ein bißchen zuviel Intelligenz, eine allzu gewandte Ausdrucksweise von Kleinkindern wird meist als „altkluges“ Benehmen beurteilt), sie kann in diesem Alter durchaus noch als „süß“ empfunden werden oder unter der Rubrik „Aus Kindermund“ zum Ergötzen der ihr Kleinkindklischee kultivierenden Erwachsenen dargeboten werden. Es ist also nicht genau auszumachen, ob der Prozentsatz echter sozial-emotionaler Störungen bei Kleinkindern wirklich so hoch wie angegeben ist. Möglicherweise ist der Wunsch nach mehr Sozialerziehung zum Teil auch der Wunsch nach Möglichkeiten und Wegen, mit der zu langsamen und konfliktbeladenen Anpassung der Kinder an die Institution besser fertig zu werden.

Nach den Aussagen der Fachliteratur und der Erzieher fehlen jetzt z.B. noch die Aussagen von Kindern, um die Trendwende von den kognitiven zu den sozial-emotionalen Erziehungszielen zu belegen. Das ist gewiß ein noch unüblicher Weg – die Schwierigkeiten einer Befragung von Kindern zu solchen Problemen sind unübersehbar, wengleich nicht unüberwindlich. Im Rahmen der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung im Modellversuch „Kindergarten – Vorklasse“ (NRW) wurden Kinderbefragungen durchgeführt (auf die noch genauer einzugehen sein wird), die zumindest den indirekten Schluß auf die

Ansichten der Kinder zu einer inhaltlichen Schwerpunktbildung erlauben (vgl. *Dollase* 1976, Bd. I, S. 270ff.). Solche Fragen betrafen Begründungen für allgemeine Urteile über die Kindergarten- und Vorklassenerziehung (z.B. „Warum gefällt es Dir hier?“ oder „Was könnte man machen, damit es den Kindern hier noch besser gefällt?“). Bei der Zusammenfassung der in Kategorien klassifizierten Kinderäußerungen kommt es jeweils darauf an, was man als „sozial-emotionale“, was als „materialorientierte“ Begründung auffassen will. Davon unabhängig ist allerdings der Gesamteindruck, daß es für die fünfjährigen Kinder in Kindergarten und Vorklasse nur in zweiter Linie um Kontakte, um Partnerbezug, um befriedigende sozial-emotionale Erfahrungen geht, die sich an Personen festmachen lassen. Die Kinder begründen ihre positive Einschätzung der Institution vorrangig mit Spielangebot, mit Material und Raumausstattung. Auch ihre Reformvorstellungen („Was könnte man besser machen?“) kreisen häufiger um Spielmaterial als um soziale Ereignisse oder Personen. Für die kleinkindliche Perspektive ist Beschäftigung und Gerangel mit und um Material zentral. Ob in den Kleinkinderantworten eine materialorientierte und -fixierte Alltagspraxis zutreffender zum Vorschein kommt (vgl. ähnliche Ergebnisse einer Beobachtungsstudie von *Barres* 1973) als in den Erzieherumfragen, ob Kleinkinder für Verursachungsmomente ihrer subjektiven Befindlichkeit eine unscharfe Wahrnehmung besitzen, falsche Ursachen wahrnehmen oder die Menge des verfügbaren Materials ursächlich mit dem Sozialverhalten zusammenhängt, sei zunächst einmal dahingestellt. Festzuhalten ist jedoch – wenn man Kleinkinder ernst nehmen will –, daß sich ihre Probleme und ihre Verbesserungsvorschläge inhaltlich anders zentrieren als die der Erzieher und Fachleute.

Meinungen, Tendenzen und Ansichten von Betroffenen entstehen zwar nicht in einem luftleeren Raum, da sich in ihnen gesellschaftlich determinierte Situationen abbilden, sie haben jedoch die Freiheit, sich von dem zu entfernen, was offiziell – in Bildungsplänen etwa – vorgeschrieben ist. Bezüglich der sozial-emotionalen Erziehung ist allerdings erfreulich festzustellen, daß sie in der einen oder anderen Variante Einlaß in die Pläne für den Elementarbereich gefunden hat. So finden sich entsprechende, zitierenswerte Hinweise in den (vorläufigen oder endgültigen) Richtlinien, Arbeitshilfen, Bildungsplänen sämtlicher Bundesländer, soweit sie sich überhaupt in dieser Weise festgelegt haben (vgl. *Schwerdt* 1975, S. 219ff.). Die Frontstellung zur kognitiven Frühförderung wird besonders deutlich in den saarländischen Richtlinien: „Die Arbeit in den Kindergärten und Vorschulklassen sollte das Ziel einer umfassenden Förderung der Persönlichkeit des Kindes haben. Das heißt, daß vor allem auch die emotionalen (z.B. Freude), motivationalen (z.B. Wißbegier) und sozialen (z.B. Zusammenarbeit) Entwicklungsbereiche gefördert werden. Diese Akzentsetzung richtet sich gegen eine Überbetonung kognitiver Förderung (Lesen, Denken, Kenntniserwerb). Grundlegende Bedürfnisse und Fähigkeiten, die für die Gesamtentwicklung des Kindes bedeutsam sind, sollen aufgebaut werden“ (1973).

Zusammenfassend ist eine frappante und erklärungswürdige Einigkeit bezüglich der Vorrangstellung sozial-emotionaler vor kognitiven Lernzielen im Elementarbereich festzuhalten. Erstaunlich um so mehr, als konventionsgemäß der Beginn des Vorschulbooms in der Bundesrepublik mit *Heinz-Rolf Lückerts* Frühlesebewegung angegeben wird (vgl. *Schmalohr* 1971, S. 29), also mit einem Vorhaben aus dem kognitiven Bereich. Dabei ist die Frontstellung, die „Lagerbildung“ zwischen beiden eigentlich Nonsens. Die Trennung beider Bereiche als eines Entweder – Oder ist auch dem Laienverstand als unnötig zu

erschließen, sie kann nur als argumentativer Impuls, als Anregung zu einer andersgearteten Schwerpunktsetzung begriffen werden – nicht aber als Alternative. Wie nahtlos sich übrigens beides, „Kompetenz“ und „Autonomie“, „instrumentelles“ und „soziales Lernen“ miteinander verbinden läßt, zeigt – wie bereits genannt – das Curriculum „Soziales Lernen“ der Arbeitsgemeinschaft Vorschulerziehung am DJI besonders schön. Schließlich ist eine Interdependenz beider Bereiche auch entwicklungspsychologisch durchaus plausibel: Jede soziale Interaktion hat einen kognitiven (umwelterkennenden, taxierenden, intellektuellen) Aspekt, jede intellektuelle Leistung – da sie immer in einer sozial definierten Situation stattfindet – hat stets einen sozialen Aspekt.

Zu betrachten sind also im folgenden Ursachen und Gründe eines Gewichtungswandels. Was – konkret – spricht für eine stärkere sozial-emotionale Orientierung im Elementarbereich? Zuvor ist jedoch an einige Thesen zum Verhältnis von kognitiver zu sozial-emotionaler Erziehung zu erinnern, die *Schmalohr* (1972, S. 28 ff.) aufgestellt hat und die deutlich machen, aus welchen Beweggründen und unter welchen Zielvorstellungen die jeweiligen Schwerpunkte entstehen. Die Thesen lauten (*Schmalohr* 1972, S. 28 ff.):

- These I: Vor der Entdeckung der Notwendigkeit einer besonderen vorschulischen Bildungsförderung lag der Schwerpunkt der Kleinkinderziehung im Bereich der Familie unter eindeutiger Akzentuierung des sozial-emotionalen Bereichs.
- These II: Die Reformbestrebungen in der Vorschulerziehung führten zu einer Akzentverlagerung auf den kognitiven Bereich. Eine Kompensation der kulturellen Vernachlässigung wurde hauptsächlich von einer kognitiven Frühförderung außerhalb der Familie erwartet.
- These III: Die gemäßigten Reformer fürchten, daß durch eine forcierte kognitive Frühförderung die Entwicklung im emotional-sozialen Bereich gestört wird.
- These IV: Die bisherigen Programme der kognitiven Frühförderung haben nicht die erwarteten Ergebnisse gebracht, wobei zur Erklärung eine Vernachlässigung von sozial-emotionalen Komponenten herangezogen werden kann.
- These V: Art und Ausmaß der Auswirkungen einer kulturellen Vernachlässigung wurden bisher wahrscheinlich zu einseitig unter kognitiven Aspekten gesehen; es handelt sich um ein Anderssein der Persönlichkeit bis in die fundamentalen Emotional-, Sozial- und Wertungsbereiche hinein. In emotional-sozialer Hinsicht ist das Unterklassenkind unter Umständen keineswegs als vernachlässigt anzusehen.
- These VI: Eine kompensatorische Erziehung und Bildung im Vorschulalter kann nur dann erfolgreich sein, wenn in den pädagogischen Maßnahmen eine Integration der kognitiven und emotional-sozialen Förderung gelingt.

In *Schmalohrs* Thesen klingen die auch heute noch gültigen Argumente – Zweifel an Stabilität und Relevanz einseitiger kognitiver Förderung – an, die weiter unten noch einmal aufgegriffen werden.

1.3. Begründungsebenen sozial-emotionaler Akzentuierungen vorschulischer Erziehungsarbeit

Auf der Suche nach Ursachen für einen wie vorstehend beschriebenen Trendwandel stößt man in den komplexen Problembereich bildungs- und gesellschaftspolitischer Zielvorstellungen und Theorien, wobei Theorien stets in gewissem Umfang auch die Entscheidung

für normative Vorstellungen implizieren. Die Komplexität gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entscheidungsvorgänge, ihre manchmal erkennbare Zufallsabhängigkeit und Unerklärbarkeit wie auch ihre gelegentliche restlose Erklärung durch die eine oder andere Theorie machen eine systematische Aufarbeitung schwierig. Gesetzmäßigkeiten der Profitmaximierung erklären Veränderungen zum Teil, zum Teil auch nicht. Oftmals sind als Motive „Kapitalinteressen“ herauszuhören, die aber aufgrund des Kenntnis-, Forschungs- oder Gesetzesstandes überhaupt nicht wirksam in Bildungs- und Erziehungspraxis umgesetzt werden können. Gelegentlich versucht der „Kapitalismus“, auch etwas in seinem eigenen Interesse zu tun, was sich später als gegen ihn verwendbar herausstellt. Nicht selten schließlich etabliert sich ein systemverändernd gemeinter Ansatz, der sich – nach einiger Zeit – als in besonderem Maße „systemstabilisierend“ erweist. Sicher scheint nur zu sein, daß Entwicklungsprozesse einer demokratischen Gesellschaft mit einem marktwirtschaftlichen System nicht sehr gradlinig und vorhersehbar in den einzelnen Teilbereichen verlaufen. Das gilt insbesondere für derart periphere Bereiche wie den Elementarbereich. Widersprüchliche Entwicklungen, Brüche, Mängel, einander widersprechende Tendenzen, pure Zufälle, modische Trends ohne besondere gesellschaftliche Bedeutung sind durchaus zu erwarten und – auf die jüngste Vergangenheit gewendet – auch nachzuweisen. Der ökonomisch-gesellschaftliche Aspekt ist für pädagogische Argumentationen nicht der einzig bedeutungsvolle; grundwissenschaftliche und normative Überlegungen z.B. sind zusätzlich wichtig. An dieser Stelle soll die Trendwende zur sozial-emotionalen Erziehung in zweierlei Hinsicht behandelt werden:

1. Sozial-emotionale Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Interessen;
2. Sozial-emotionale Erziehung als Reaktion auf Zweifel an Stabilität und Relevanz kognitiver Frühförderung.

1.3.1. *Sozial-emotionale Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Interessen*

Für den Elementarbereich kann gelten, was für das gesamte Bildungssystem gilt: Er soll auf das Leben vorbereiten. (Dies galt nicht immer, Kindergärten waren früher eher Bewahranstalten, wurden zunehmend häufiger als Erziehungsanstalten gedacht und realisiert, und heute kann es in § 2,1 des Kindergartengesetzes von NRW heißen: „Der Kindergarten hat im Elementarbereich des Bildungssystems einen eigenständigen Bildungsauftrag.“) Bei der mehr oder weniger unabweislichen, lebensvorbereitenden Funktion jedweder Erziehungseinrichtung ist es naheliegend, im neuerlichen Schwergewicht der sozial-emotionalen Erziehung eine Antwort auf besondere gesellschaftliche Erfordernisse oder auch eine Reaktion auf die von bestimmten Gruppen formulierten Interessen zu erblicken. Bedauerlicherweise gibt es wenig Material volkswirtschaftlich ausgebildeter Autoren, die sich über die ökonomischen Auswirkungen einer guten oder schlechten Elementarerziehung Gedanken machen, etwa prüfen, welcher wirtschaftliche Effekt über die Qualifikationsoptimierung im Elementarbereich möglich ist. Nichtsdestoweniger erwecken zahlreiche, detailfreudig recherchierte Publikationen von Soziologen und Pädagogen einen durchaus erhellenden Anschein, wenngleich die nationalökonomische Dimension nur relativ kurzrissig, teilweise auch verkürzt dargestellt zu sein scheint. Hervorzuheben sind aus der Fülle der Literatur neben Handbuchbeiträgen (z.B. in *Baumgartner/Geulen* 1975 oder *Hundertmarck/Ulshoefer* 1972) insbesondere auch *Heinsohn* (1975), *Heinsohn/Knieper* (1975), *Koch/Rocholl* (1977), *Karsten/Rabe-Kleberg* (1977). Die dort publizierten

Analysen machen hier eine historisch-gesellschaftliche Analyse des Kleinkinderziehungssystems entbehrlich. Hier soll nur angedeutet werden, in welchem Zusammenhang die Gewichtsverlagerung auf sozial-emotionale Erziehung gesehen werden kann.

Am Anfang der Vorschulwelle stand der Sputnikschock (1957 wurde der erste Satellit mit Namen „Sputnik“ von der UdSSR – statt von den USA – in eine Umlaufbahn um die Erde geschossen: ein Erfolg für die einen, eine maßlose Enttäuschung für die anderen [vgl. *Schmalohr* 1971, S. 12]). Auf der Suche nach Ursachen für den größeren Erfolg der Sowjetunion, der, wie sich ja später herausstellte, nur ein Anfangserfolg war, stieß man auch auf Unterschiede im Erziehungssystem, die als Ursachen für sich irgendwann auszahlende Erfolge nicht auszuschließen waren. Von Interesse auch hier: die „fortschrittliche“ Vorschulerziehung in der UdSSR, die etwa um 1960 zudem mit einem weiteren quantitativen Ausbau begann (nach: *Anweiler* u.a. 1976, S. 149). Der vermeintliche Rückstand sollte durch eine frühe Intelligenzförderung aufgefangen werden. Später gesellte sich – kulminierend in der Gründung des mit über hundert Millionen Dollar geförderten Head-Start-(Frühstart, Blitzstart)Projekts – die Idee einer kompensatorischen Förderung hinzu, die wohl als human und sozial motivierte Maßnahme die Zustimmung der Bevölkerung (Massenloyalität) sichern sollte. So ist schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Vorschulwelle die Dualität von Motiven erkennbar: einerseits offen ausgesprochene Befürchtungen um den Erhalt der internationalen Konkurrenzfähigkeit, andererseits die echte oder zur Schau gestellte human und sozial motivierte Sorge um das Wohl und die Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums („Herstellung von Chancengleichheit“).

Der Bildungsnotstand wurde auch in der Bundesrepublik kaum anders diagnostiziert. Der Vergleich mit dem westlichen Ausland, die Furcht, ein „Entwicklungsland“ zu werden, standen ebenso als Argument für den dann Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre begonnenen Ausbau der vorschulischen Erziehung Pate wie die „Überwindung sozial bedingter Milieusperrn“ (vgl. hierzu *Schmalohr* 1971, S. 12ff.). Das eine Argument schließt das andere nicht aus, verschiedene Zielsetzungen sind miteinander vereinbar. Argumente für eine Maßnahme aus den verschiedensten Bereichen zu haben, ist für die Bildungspolitik eines demokratischen Rechtsstaates, der sich nach allen Seiten legitimieren will und muß, eine Art Garantie, das Vorhaben auch politisch durchsetzen zu können.

Niemand zweifelt allerdings daran, daß nachlassende Wachstumsraten (vgl. die OECD *Berichte* 1961 und 1967), Debatten um Begabungsreserven und ihre Ausschöpfung (vgl. z.B. *Heller* 1970) so etwas wie den handfest nüchternen Hintergrund für eher idealistische, liberale oder humanistisch soziale Begründungen abgeben, ja diesen erst die Realisierung ermöglichen („Bildung ist Bürgerrecht“, *Dahrendorf* 1965). Kann aber im Kindergarten der spätere Industriearbeiter oder leitende Ingenieur erzogen werden? Bei einer Vereinfachung des Zusammenhangs zwischen ökonomischen Interessen und Vorschulerziehung kann es zu Fehlversuchen und -deutungen in praktischer und theoretischer Hinsicht kommen. In der Erziehungssoziologie wird die einfache These vom linearen, kausalen Zusammenhang zwischen Bedarf am Arbeitsmarkt und Maßnahmen im Erziehungswesen seit längerem kritisiert und problematisiert („Subsumptionsthese“; vgl. unter anderem *Offe* 1972, *Baethge* u.a. 1973, *Fend* 1976). Der Zusammenhang scheint – alles in allem – wesentlich komplizierter zu sein als vielfach angenommen. Deshalb kann z.B. der Elementarbereich kaum der Ansatzpunkt weder für besonders systemstabilisierende noch für systemverändernde Maßnahmen sein. Einerseits ist eine sozialistische Erziehung im

Kindergarten als Indoktrination mit – den Kindern noch völlig uneinsichtigen – Kapitalismustheorien oder als auf „Buhmannfiguren“ wie Schutzleute oder Einzelhandelskaufleute personalisierte Primitivtheorie dieser Gesellschaft ebenso unwirksam wie der Versuch, später im Arbeitsleben benötigte Qualifikationen im Kindergarten nachhaltig zu trainieren. Das geht aus zweierlei Gründen nicht:

1. Die Gesellschaft und vor allem die benötigten Arbeitskraftqualifikationen ändern sich in einem zu schnellen Rhythmus, so daß man für die Kleinkinder nicht einigermaßen sicher vorhersagen könnte, was sie im späteren Leben einmal brauchen werden. *Heinsohn* (1974, S. 116) bezieht sich auf eine Quelle, die den sicheren Prognosezeitraum mit ungefähr sieben Jahren angibt. Dann sind die meisten Kindergartenkinder noch nicht einmal am Beginn ihres Berufslebens. (Aber: Erfahrungen der Vergangenheit haben gezeigt, daß in den Qualitätsanforderungen der Massenarbeitsplätze kaum eine Veränderung zu registrieren ist. Bleibt das so?)
2. Auch unter gleich- oder ähnlichbleibenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist eine breite Variabilität individueller Sozialisationskarrieren zwangsläufig, so daß eine sichere Vorhersage der Entwicklung des Individuums nicht möglich ist.

Die genannten Gründe konstituieren zusammen mit einigen wissenschaftlichen Gründen, auf die noch einzugehen sein wird, eine Prognoseunsicherheit, die eine so oder so geartete detaillistische, instrumentelle Erziehung von Kleinkindern als in höchstem Maße problematisch erscheinen läßt: eine Garantie für den erhofften Erfolg kann nicht abgegeben werden, weder für die Gesamtheit noch für den Einzelfall. Daraus ziehen Fachwissenschaftler aller politischen Richtungen einen naheliegenden Schluß: wenn die spezielle Vorbereitung auf das Leben, auf die Arbeit noch zu früh ist, dann muß es eben im Elementarbereich um eher grundlegende Qualifikationen („basale“, „extrafunktionale“, „strukturelle“ Förderung, „Persönlichkeitsvoraufbau“, „Sockelqualifikationen“) gehen, auf denen aufbauend eine größere Spannbreite von Detailfunktionen und -fähigkeiten entwickelt werden kann. Andere umschreiben das Geforderte mit dem Erziehungsziel „Flexibilität“, womit sie meinen, kleine Kinder so zu erziehen, daß sie alles Spätere, insbesondere späteren Wechsel in der Beschäftigung, leicht ertragen und meistern können. Auch das setzt die logisch leicht zu erschütternde Annahme voraus, die jetzt erziehbare Flexibilität könne jeden auch heute noch nicht denkbaren Wechsel in Zukunft beinhalten – logisch ein Irrtum, faktisch jedoch in gewissen Grenzen wegen der zu erwartenden, nicht beweisbaren Kontinuität (die demzufolge als Leitlinie für politisch-gesellschaftliches Handeln fungiert – in den politischen Ausprägungen „Konservativität“ oder „Planung“) wahrscheinlich.

Die genannten Zielperspektiven einer *grundlegend* qualifizierenden Vorschulerziehung (eventuell zu ergänzen um die „triebsublimierende Erziehung“, vgl. *Heinsohn* 1974, S. 118 ff.) begünstigen nun eindeutig die sozial-emotionale Erziehung, zumal wenn diese mit entsprechenden Theorien begründet wird, die beides, kognitive und sozial-emotionale Erziehung verbunden sehen. Basale sozial-emotionale Erziehung setzt Energien frei, die dem Erwerb kognitiver Fertigkeiten und der Steigerung von Intelligenz zugute kommen. Neugier und Lernmotivation (Neophilie) etwa erwachsen aus sicheren emotionalen Bindungen zu frühkindlichen Bezugspersonen (vgl. *Grossmann* 1977). Diese wiederum sind Motor einer optimalen kognitiven Entwicklung. Die sozial-emotionale Schwerpunktbildung reduziert somit die Unsicherheit um die Richtigkeit langfristiger Prognosen, da sie sich als auch mit der Entwicklung instrumenteller, kognitiver Fähigkeiten vereinbar erweist.

Der sozial-emotionalen Erziehung kann eine Befriedungsfunktion zuwachsen. Denn: soziale und gesellschaftliche Unterschiede, Disparitäten in der Entwicklung, in der Beschäftigung, im Prestige der Tätigkeit, Wandlungen, Kontinuitätsbrüche stellen sozial-emotionale Anforderungen an den einzelnen, die er bewältigen können muß. Kanner das nicht – so zeigt insbesondere die Zeitgeschichte –, sind wachstumsbehindernde Unruhen, Streiks, Revolten zu erwarten.

Neben einer solchen Beruhigungsfunktion, die zumindest indirekt effizienzsteigernd ist, wächst der sozial-emotionalen Erziehung gewiß auch eine direkt instrumentelle Funktion zu. Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Selbständigkeit sind eindeutig auch im hochqualifizierten modernen Arbeitsprozeß erwünschte Tugenden. Ein Meister im Industriebetrieb wird die Fähigkeit zur Menschenführung, wird Durchsetzungsvermögen und soziale Sensibilität besitzen müssen, soll seine Arbeit erfolgreich sein. Nicht ohne Grund schicken Großbetriebe auch Meister zum „sensitivity training“. Ein geschicktes Konfliktlöseverhalten z.B. ist für diese fraglos eine erwünschte, die Effektivität steigernde Arbeitstugend.

Ist damit neben dem extrafunktionalen auch der instrumentelle Charakter sozial-emotionaler Erziehung angeschnitten (zugleich auch seine grundlegende Bedeutung für die kognitive Förderung), so ist aus beiden der Wunsch nach Gewinn von mehr zivilisatorischer Potenz und Rationalität, nach Ermöglichung einsichtiger, erfolgreicher und angenehmer, harmonisierender, individueller und kollektiver Aktionen herauszuhören. Sozial-emotionale Schwerpunktbildung kann also auch denen erstrebenswert erscheinen, die primär nur durch Erreichung individuellen Glücks und innerer Entfaltung motiviert werden, also – wenn man so will – durch Erfordernisse des Reproduktionsbereichs. Die sozial-emotionalen Erziehungsziele sind also vereinbar mit ökonomisch-materiellen wie idealistisch-humanistischen Begründungszusammenhängen. Niemand kann leugnen, daß – wie übrigens bei den kognitiven Lernzielen auch – die Erreichung der sozial-emotionalen Lernziele für Zeitgenossen aus den verschiedensten Gründen allgemein erstrebenswert ist: sie sind alle sehr schön.

Die hier in Ausschnitten dargelegte Argumentation zeigt, daß der Trend zu sozial-emotionalen Lernzielen eigentlich kaum anders begründet werden kann als der zu den kognitiven. Besonders ist eigentlich nur die zur Beruhigung der Prognoseunsicherheit brauchbare Nähe zur extrafunktionalen Erziehung und die motivierende Potenz sozial-emotionaler Förderung (vgl. *Schmalohr* 1972, S. 33, These IV) zur Erschließung kognitiver Lernkapazitäten. Zugleich aber haben sozial-emotionale Erziehungsziele auch eine direkte instrumentalistische und detaillistische Komponente: sie sind Arbeits- und Freizeittugenden, sind Erfordernisse des Produktions- und Reproduktionsbereichs. Ob die Prognoseschwierigkeiten durch sozial-emotionale Erziehung zu beheben sind, ob sie deren extrafunktionalen wie instrumentalistischen Nutzen entwerten, soll hier nicht weiter erörtert werden (vgl. *Dollase* 1978), denn das ist nicht nur ein Problem des Elementarbereichs. „Unter diesen Umständen wäre es höchst erstaunlich, wenn der staatlichen Bildungsplanung das gelänge, was leichtgläubige Beobachter ihr als ihre reale Funktion sei es vorwerfen, sei es ansinnen: nämlich das Bildungssystem und seine quantitative und qualitative Produktion jeweils so zu lenken, daß der arbeitswirtschaftliche Bedarf des Beschäftigungssystems dauernd trefend erfüllt wird“ (*Offe* 1972, S. 23, zit. nach *Fend* 1976, S. 122).

1.3.2. Sozial-emotionale Erziehung als Reaktion auf Zweifel an Stabilität, Relevanz und Nutzen kognitiver Förderung

Die sozial-emotionale Schwerpunktbildung im Elementarbereich ist also aus praktischen Problemen und bildungspolitischen Überlegungen heraus zu begründen. Diese Art der Begründung bleibt aber unvollkommen, wenn man eine wichtige Triebfeder für die Trendwende unerwähnt läßt: Zweifel am Sinn und an der Effektivität der kognitiven Frühförderung, speziell der Intelligenzförderung. Ihr Versagen ist Mitursache für eine intensiver betriebene sozial-emotionale Erziehung, wobei es insgesamt ungerechtfertigt ist, von „Versagen“ zu sprechen, sondern eher von einem Nichterfüllen übersteigerter Erfolgserwartungen an ihre Leistungsfähigkeit (vgl. zu diesem Problem insbesondere *Schmalohr* 1972, S. 33 ff.).

Die von *Bloom* vertretene Ansicht, „daß etwa 20 % der Intelligenz (bezogen auf die Intelligenz im Alter von siebzehn Jahren) schon im Alter von einem Jahr entwickelt sind, 50 % im Alter von vier Jahren, 80 % im Alter von acht und 92 % im Alter von dreizehn Jahren“ (*Bloom* 1971, S. 78 ff., zuerst 1964), ist mittlerweile durch zahlreiche Autoren korrigiert und zurechtgerückt worden (vgl. unter anderem *Krapp/Schiefele* 1976). Was nun eigentlich ist falsch an dieser Aussage? Im wesentlichen handelt es sich dabei um folgende Punkte, die von *Blooms* Kritikern zu Recht betont werden:

1. Die Prozentangaben beziehen sich auf *Intelligenzunterschiede*. Sie sagen aus, wieviele Prozente der „Varianz“ (ein Streuungsmaß) von Intelligenz im Alter von siebzehn Jahren durch vorschulische Intelligenzunterschiede erklärt werden können. Am Beispiel der Körpergröße sei das verdeutlicht (in Anlehnung an *Ewert* 1974, S. 70). Bereits Säuglinge sind unterschiedlich lang, und man kann mit einer gewissen Sicherheit voraussagen, ob das Neugeborene später ein großer oder ein kleiner Erwachsener werden wird. Die Körpergrößenunterschiede der Erwachsenen sind also bereits im Säuglingsalter (zu ungefähr 70 %) festgelegt. Das heißt nun aber nicht, daß die 60 cm, die der Säugling mißt, 70 % der späteren Körpergröße betragen. Er wird später vielleicht 190 cm lang sein, er hat also als Säugling erst knapp 30 % seiner späteren Länge erreicht, obwohl die Voraussage, daß er später einmal recht groß sein wird, ziemlich sicher zu treffen ist (hypothetische Zahlen).
2. Eng mit dem beschriebenen Mißverständnis der *Bloomschen* Zahlen (das ist *Bloom* nicht anzulasten) verbunden ist eine daraus gezogene völlig unsinnige pädagogische Konsequenz: „Wenn alles in diesem frühen Lebensalter so stark determiniert ist, dann erübrigen sich doch alle späteren Versuche, die Intelligenz zu steigern!“ Die Grundschullehrerin kann sagen: „Ich kann diesem Kind nicht mehr helfen, denn die entscheidende Festlegung hat ja bereits vor dem vierten Lebensjahr stattgefunden“; die Hauptschullehrerin darauf verweisen, daß sie ja nur noch 20 % beeinflussen kann, der Sekundarstufen II-Lehrer schließlich hat nur noch eine ganz kleine Spanne, für die er sich bei *Hartmut von Hentig* (1973, S. 175) Mut holen muß: „Selbst wenn der Berg noch sehr viel steiler wäre, als er durch *Arthur Jensens* 80 % Erblichkeit erscheint, selbst wenn uns nicht ein Spielraum von 20 %, sondern nur von 5 % gegen die Erblichkeit bliebe, wir müßten alles tun, ihn auszunutzen!“ (v. *Hentig* 1973, S. 175). Angesichts der Absurdität solcher und ähnlicher – wohlmeinender wie bequemer – Argumentationen gilt es, eine Banalität wieder hervorzukehren und in Erinnerung zurückzurufen. Der Mensch ist auf Umweltanregung zur Entwicklung seiner Anlagen

angewiesen. Auch der erwachsene Mensch kann und muß selbstverständlich lernen. Die Andragogik (Erwachsenenpädagogik) ist keinesfalls überflüssig, auch dann nicht, wenn 100 % der Intelligenzunterschiede bereits mit vier Jahren determiniert sein sollten. Der Pädagoge als Organisator von Lernprozessen, als Informationsvermittler, Sinngeber und Motivator wird durch solche Befunde keinesfalls überflüssig.

3. Ehe man sich mit den falschen Konsequenzen aus falschen Prämissen befaßt, sollte allerdings klargestellt werden, daß die *Bloomschen* Zahlen an sich, wenn nicht gerade falsche, so doch zumindest extrem hohe Schätzungen der frühen Determiniertheit von Intelligenz darstellen. Aus den Untersuchungen, auf die sich *Bloom* stützt, wird z.B. klar, daß der Prozentsatz erklärter Variabilität der Intelligenz im Alter von siebzehn Jahren im ersten Lebensjahr zwischen 0 % und 20 % liegen kann (vgl. *Krapp/Schiefele* 1976), für Vierjährige zwischen 18 % und 59 %, für die Achtjährigen zwischen 29 % und 80 % und für die Dreizehnjährigen zwischen 58 % und 92 % (*Krapp/Schiefele*, S. 18, vgl. auch *Dietrich* 1972, *Hopf* 1973).
4. Die Intelligenz ist keine eindimensionale Größe. Sie zerfällt in zahlreiche Faktoren und Einzelfertigkeiten, die schon so lange bekannt sind, wie es die systematische Intelligenzforschung (z.B. *Thurstone* 1955) gibt. Die einzelnen Intelligenzfaktoren scheinen nun in unterschiedlichem Maße sensibel für frühe Umwelteinflüsse zu sein. Nach *Krapp/Schiefele* (1976, S. 19) gilt z.B.: „Während man etwa für den Faktor Wortflüssigkeit im Alter von acht Jahren einen Schätzwert von 30 % ermittelt, liegt der gleiche Wert für den Faktor Wahrnehmungstempo bei 58 %.“ Keiner der Schätzwerte für die einzelnen Intelligenzfaktoren im Alter von vier Jahren erreicht auch nur annähernd den Wert von 50 % – sie liegen bei maximal 24 %.
5. Jedes Kind nimmt eine besondere Entwicklung. Diese besondere Entwicklung mit durchschnittlichen Entwicklungsverläufen beschreiben zu wollen, gerät zunehmend stärker unter methodische Kritik (vgl. *Wohlwill* 1977). Denkbar ist beispielsweise, daß ein aus Stichprobenmittelwerten errechneter durchschnittlicher Entwicklungsverlauf bei keinem einzigen Kind dieser Stichprobe so (in der errechneten Abfolge) eingetroffen ist. Bezogen auf die Intelligenzentwicklung heißt dies z.B., daß höchst bedeutsame Unterschiede im Grad der frühen Determiniertheit von Intelligenzunterschieden bestehen können. Bekannt ist z.B., daß der IQ-Entwicklungsverlauf für hochintelligente Kinder steiler als für normale oder gar schwachsinnige Kinder verläuft oder daß das Optimum intellektueller Leistungsfähigkeit zu weit auseinander liegenden Lebensaltern erreicht werden kann. Beide Fälle bedingen eine je unterschiedliche Deutung der frühen Determiniertheit von Intelligenz.

Die bildungspolitischen, ehemals so bedeutungsvollen Thesen *Benjamin Blooms* sind mittlerweile unbedeutend geworden, weniger wegen ihrer methodischen Zweifelhaftigkeit als vielmehr wegen der zahlreichen, entmutigend ausgegangenen Versuche zur kognitiven Frühförderung (vgl. *Schmalohr* 1972, S. 33). Die Zeit für ein erstes Resümee ist gekommen, und dies kann nur lauten: Skepsis, ob eine wie bisher betriebene kognitive Förderung das erreichen kann, was ihr vor 10 bis 15 Jahren prophezeit wurde. Ergebnisse sowohl empirischer Begleituntersuchungen als auch methodischer und gesellschaftlicher Analysen lassen, was insbesondere den sogenannten „kompensatorischen“ Effekt einer kognitiven Frühförderung anbelangt, kaum mehr als Enttäuschung zurück. Es kann an dieser Stelle

nicht auf alle Untersuchungen eingegangen werden. Wie immer gibt es auch Untersuchungen, deren Ergebnisse einander widersprechen, zum Teil liegt das aber auch an der unterschiedlichen methodischen Sorgfalt, die verschiedene Untersucher haben walten lassen. Untersuchungen zur kognitiven Frühförderung haben häufig einen merkwürdigen Effekt zu berichten gehabt: zunächst ließen sich im mit Intelligenztests gemessenen IQ überzufällige Gewinne (nach ein bis zwei Jahren kognitiver Frühförderung) erzielen, die dann, nach Eintritt der Kinder in die Grundschulen, wieder „verschwanden“. Alte Relationen in den IQ-Unterschieden stellen sich also bald wieder ein. Schlimmer noch: oftmals können kognitiv geförderte Kinder Kontrollkinder (ohne gezielte Förderung) nicht übertreffen – die genossene Förderung verkommt also zur sinnlosen Qual für die Kleinen. Zu einem ähnlichen Ergebnis ist in der Bundesrepublik die Begleituntersuchung zur Hessischen Eingangsstufe (durchgeführt vom DIPF Frankfurt, vgl. *Raatz 1971*) gekommen, ebenso wie z.B. amerikanische Untersuchungen zur Förderung benachteiligter amerikanisch-mexikanischer Kinder (*Plant/Southern 1972*) oder eine Studie von *Peter Oderich (1971)* aus der DDR, der berichtet, daß Leistungsunterschiede zwischen Kindergartenbesuchern und Kontrollkindern bereits im ersten Schuljahr verschwinden.

Eindrucksvoller als diese relativ frühen Ergebnisse sind jedoch die Ergebnisse aktueller Begleituntersuchungen zu den auslaufenden Modellversuchen im Elementarbereich. Dies darum, weil hier mit größerem Aufwand und sorgfältigerer methodischer Anlage vorgegangen werden konnte. *Kuno Diener (1977, S. 181 ff.)* kommt etwa bezüglich der Einschätzung intellektueller Leistungsfähigkeit vorschulisch geförderter Kinder (Projekt Schwäbisch-Gemünd) zu folgender Zusammenfassung empirischer Ergebnisse:

„Die vorschulisch geförderten Kinder (VG) unterscheiden sich zum Zeitpunkt der Einschulung signifikant von den im Kindergarten betreuten Kindern (KG) hinsichtlich ihrer intellektuellen Leistungen. Diesen Vorsprung hat die KG am Ende des 1. Schuljahres wieder wettgemacht. Die zeitlich befristete Überlegenheit der VG wurde mit den breit angelegten Lern- und Spielangeboten erklärt. Am meisten von der vorschulischen „Entwicklungshilfe“ profitieren die Kinder der sozialen Grundschicht, die für ein Jahr auf das Niveau der Mittelschicht-Kinder angehoben werden. Bis zur Versetzung ins 2. Schuljahr hat sich der Abstand zwischen beiden Schichten wieder vergrößert (Beschulungseffekt)“ (S. 181/182).

Das Verschwinden eines relativen Intelligenzvorsprunges dürfte, hätte *Bloom* recht, nicht vorkommen. Gewinne in der prägungswirksamen Zeit müßten mit ziemlicher Sicherheit erhalten bleiben. Bei *Diener* (in: *Baumann/Diener/Retter 1977*) geht es nur um den Vergleich Vorschule – Kindergarten. Interessant ist jedoch auch der Vergleich beider Gruppen mit einer Kontrollgruppe. Ein solcher Vergleich ist im Rahmen der zur Zeit wohl sorgfältigsten Begleituntersuchung zur kognitiven Entwicklung durchgeführt worden, und zwar in *Winkelmann/Holländer/Schmerkotte/Schmalohr (1977)*, die den NRW-Versuch „Kindergarten – Vorklasse“ betreut haben. Dort heißt es zunächst (S. 362):

„Die Kinder der Modellversuchs-Stichprobe schnitten bei der Erhebung zu Beginn des 2. Schuljahres bei einer Reihe von Tests signifikant besser ab als Kontrollgruppen von Kindern, welche keinerlei vorschulische Bildungseinrichtung besucht hatten.“

Dieser Satz scheint zunächst den behaupteten Trends in den Ergebnissen zu widersprechen und eine von *Kochansky (1977)* berichtete Ausnahme zu stützen („Es hat doch etwas genutzt“). Nun heißt Signifikanz noch lange nicht Relevanz; das konkrete Ausmaß

der Unterschiede muß angegeben werden (die Aussage „signifikant“ ist in der angewandten Forschung oft nur der Interpretationsstrohalm für statistisch halb- und eingebildete Fachleute). Bei *Winkelmann/Holländer* u.a. (1977) heißt es (S. 362/363):

„Von ihrem Ausmaß her waren die kognitiven Entwicklungsvorteile der „Experimentalkinder“ gegenüber den „Kontrollkindern“ nicht so groß, wie man vielleicht hätte erwarten können. Das wurde vor allem deutlich, wenn die Ergebnisse entsprechend dem familialen Sozialstatus und dem genauen Alter in Monaten kovarianzanalytisch korrigiert wurden. Gerade im Falle einer solchen Adjustierung ergab sich für viele Testvariablen überhaupt kein signifikanter Unterschied zwischen den vier Gruppen (ehemalige Modellkindergartenkinder, ehemalige Vorklassenkinder, zwei Kontrollgruppen). Bemerkenswerterweise trifft dies auch für den Intelligenzquotienten zu.“ (Anmerkung des Verfassers: die Kovarianzanalyse ist eine statistische Technik, mit der „störende“ Einflüs-faktoren statistisch kontrolliert werden können.)

Und etwas weiter:

„Besonders bemerkenswert ist das folgende Ergebnis: In den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als typisch schulisch gelten und im 1. Schuljahr gezielt unterrichtet werden, gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den ‚Experimentalkindern‘ (Kindern, die im Modellversuch gefördert worden waren) und den ‚Kontrollkindern‘ (Kinder ohne jede institutionalisierte Vorschulbildung). Dies gilt für das Lesen, das Schreiben, für Mengenoperationen im Sinne der sogenannten Mengenlehre und für das Zahlenrechnen.“

Mit anderen Worten: bei sorgfältiger statistischer Kontrolle von „störenden“ Einflüssen (hier über die Kovarianzanalyse erreicht) stellt sich heraus, daß der kognitive Förderungseffekt mehr oder minder belanglos ist, daß er zwar hin und wieder als Signifikanz (je größer eine Stichprobe, desto kleinere Unterschiede werden signifikant) von statistischer Auffälligkeit, nicht aber von praktischer Bedeutung ist. Es soll hier allerdings nicht verschwiegen werden, daß vornehmlich im angelsächsischen Bereich auch erstaunliche Erfolgsmeldungen verbreitet werden. Das gilt vor allem für solche Förderungsprogramme, in denen eine umfassende Förderung der Kinder unter intensiver Einbeziehung der Eltern betrieben wurde. *Gray/Klaus* (1970) berichten etwa von noch auf der vierten Schulstufe nachweisbaren IQ-Unterschieden zwischen Experimental- und Kontrollkindern. Das gilt für Teilnehmer am „Early training project“, in dem intensive Elternberatung und -beteiligung realisiert wurde. Auch im „Learning to Learn“-Programm, einer Kombination von intellektueller, linguistischer und sozialer Förderung, erwiesen sich Programmkinder einer Gruppe von Kontrollkindern langfristig überlegen (vgl. *van de Riet/Resnick* 1973). Es ist selbstverständlich, daß die geringen oder größeren Erfolge der kognitiven Förderung auch der jeweiligen Art ihrer didaktisch-methodischen Umsetzung zugeschrieben werden. Man hat eben die falsche Methode gewählt oder das falsche Arrangement getroffen. Die auch von deutschen Autoren (z.B. *Retter* 1975) bemerkte Identität zwischen Testaufgaben in Intelligenztests und Übungsaufgaben in Intelligenz-Trainingsprogrammen (z.B. das Lernspiel „Wir legen Geschichten“ ist die Kopie eines HAWIK-Untertests) ist einer solcher Punkte, die berechtigte Kritik und Zweifel hervorrufen. Die Amerikaner *Kinnie/Sternlof* (1971) wiesen z.B. schlüssig nach, daß man zur Erzielung eines signifikanten IQ-Gewinnes bei Vorschulkindern noch nicht einmal so weit zu gehen braucht, die Testaufgaben zu trainieren. Es reicht völlig, wenn

- man die Kinder mit einem erwachsenen Testleiter der Mittelschicht rechtzeitig vertraut macht,

– man den Kindern Gelegenheit gibt, mit der Sprache der Testinstruktionen und mit dem benutzten Material Erfahrungen zu sammeln,

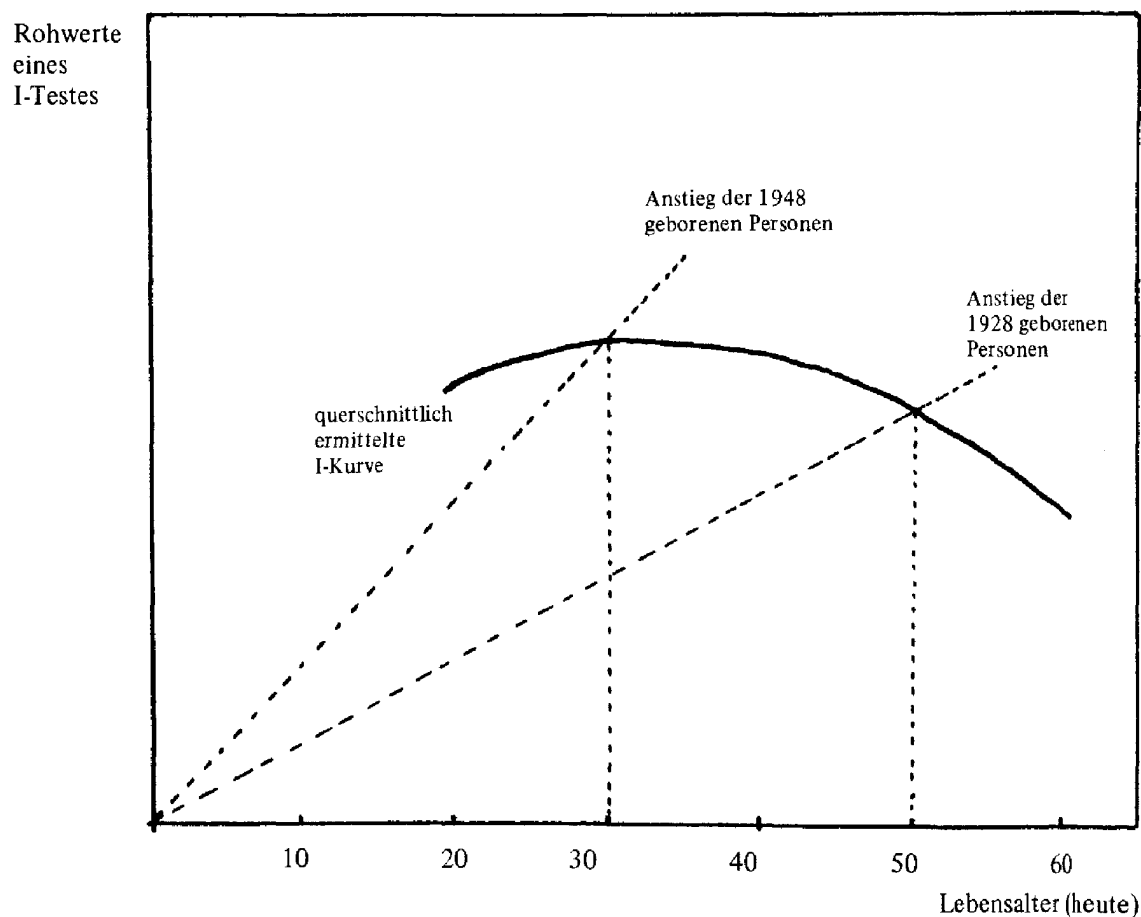
um signifikante IQ-Gewinne bei einer Wiederholungsuntersuchung zu erzielen. *Kinnie/Sternlof* benutzten die Vorschulausgabe des *Wechsler*, den *WPPSI*, und registrierten Gewinne insbesondere im Handlungsteil des Tests.

Die offensichtlichen Mißerfolge der Begabungsförderung legen einerseits die Forderung nach besseren Programmen, andererseits nach angemessenen Meßinstrumenten und sorgfältigen Evaluationsuntersuchungen nahe. Dies lenkt jedoch von der zentralen Frage ab, wie vordringlich eine frühe Intelligenzförderung ist, wie stabil ihre Resultate sein können und wie relevant sie für Kinder sein kann – genau die Frage, die durch die Diskussion der *Bloomschen* Thesen zur zentralen Frage wurde. Es erscheint zunächst als erwiesen, daß eine Förderung der intellektuellen Fähigkeiten auch außerhalb des Vorschulalters sinnvoll und möglich ist. *Jon Kangas* und *Katherine Bradway* (1971) haben die Ergebnisse einer 38 Jahre lang dauernden Längsschnittstudie zur Intelligenzentwicklung vorgelegt. Ihre Versuchspersonen wurden bereits im Jahre 1931 – damals alle im Vorschulalter – mit dem *Stanford-Binet*-Intelligenztest untersucht. Nachuntersuchungen im Erwachsenenalter, 1956 und 1969 vorgenommen, ergaben Korrelationen von .41 und .39 zwischen vorschulischem IQ und dem im Erwachsenenalter. Das bedeutet, daß der vorschulische IQ den im Erwachsenenalter nur zu rund 16% determiniert, genauer: die Variabilität des Erwachsenen-IQ ist durch vorschulische Intelligenzunterschiede nur zu rund 16% zu erklären. Wie die Autoren weiter berichteten, ergab sich ein Intelligenzanstieg für Männer insbesondere zwischen 30 und 40 Jahren, der bezeichnenderweise – und damit wieder ein Beweis mehr für die Manipulierbarkeit von Intelligenzleistungen auch im höheren Lebensalter – bei Frauen nicht zu bemerken war. Frauen, so wird man annehmen müssen, sind durch traditionelle Rollenklischees an einer weiteren Entfaltung ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit durch Nichtberufstätigkeit bzw. Zwangsverzicht auf Karriere und die damit verbundenen fehlenden stimulierenden Einwirkungen mehr oder minder behindert. Wenn man so will: die Untersuchung von *Kangas/Bradway* (1971) straft alle diejenigen Lügen, die von *Blooms* Thesen weitreichende bildungspolitische Konsequenzen abgeleitet haben. Stabilität und Relevanz frühkindlicher Begabungsförderung muß also grundsätzlich diskutiert werden. Die Diskussion berührt Grundfragen unserer erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit.

Wie langfristig sicher können unsere Prognosen sein? Kann man überhaupt die Zukunft aus den Trends der Vergangenheit vorhersagen? Die Fragen können hier nicht vollständig beantwortet werden. Es kann nur der Versuch unternommen werden, den methodischen und hypothetischen Kontext der Fragen zu illustrieren. Im Bereich der Entwicklungspsychologie wird seit gut 15 Jahren ein von *Baltes* (1966) in Anlehnung an *Schaie* (1965) auch in der Bundesrepublik bekanntgemachtes Modell diskutiert, das es gestattet, Veränderungen psychologischer Variablen in Abhängigkeit vom Lebensalter etwas sicherer zu erfassen. Das Modell enthält die simultane Erfassung von Querschnitt- und Längsschnittsequenzen, der Vergleich beider erlaubt die Abschätzung des Kohorteffektes (Effekt der Tatsache, in der gleichen Zeit geboren worden zu sein). Das Modell legt z.B. die nicht zweifelsfrei zu widerlegende Annahme nahe, daß Menschen, die im gleichen Zeitraum geboren worden sind (z.B. zwischen 1950 und 1955) in etwa ähnliche Anregungen aus der Umwelt erhalten und eine kontinuierlich ansteigende Intelligenzentwicklung mit einem Steigungswinkel

nehmen, der für diese Zeitgenossen typisch ist. Der Knick in der Intelligenzentwicklungskurve, der aus Querschnittuntersuchungen bekannt ist (Anstieg bis etwa 20 Jahre, danach allmähliches Absinken) würde dann ein Methoden-Artefakt sein; die Intelligenz steigt immer an, nur für die Generationen unterschiedlich steil. Hypothetische und spektakuläre Konsequenz: Ältere Erwachsene haben in ihrer Jugend nicht die vielen Anregungen erhalten können wie heutige Jugendliche und Kinder – sie sind damit auf einen niedrigeren Anstieg ihrer Intelligenzentwicklungskurven festgelegt. Man kann mit dieser Hypothese die traditionelle Entwicklungskurve der Intelligenz erklären (vgl. Abbildung 4; nach *Nesselroade/Baltes 1974, S. 4*).

Abbildung 4: Erklärung der abflachenden Intelligenzkurve durch lineare Intelligenzanstiege unterschiedlicher Generationen (hypothetisch)



Diese Hypothese – keineswegs bewiesen – kann natürlich immer noch die Annahme einer frühen Determiniertheit der Intelligenz enthalten – das, was also eigentlich hier zu erschüttern ist. Wichtig erscheint sie vor allem deshalb, weil sie die *historische* Dimension (über das konkrete Geburtsjahr) der prognostischen Aussagen von Psychologie und Pädagogik stärker ins Bewußtsein hebt. In der oft verkürzenden Sichtweise der pädagogischen Psychologie vereinfacht sich das Problem der Prognose zu einem reinen Validitätsproblem (Gültigkeitsproblem) entsprechender Meßinstrumente: ein Test besitzt eine hohe

oder niedrige prognostische Gültigkeit – wird er nur entsprechend gestaltet, kann er sie – prinzipiell – in 100 %igem Ausmaß besitzen. Das ist gewiß ein Irrtum, der auch die auf die Erreichung langfristiger Erziehungsziele angelegten pädagogischen Konzepte betrifft. Bei diesen heißt es dann, sie wollen auf das spätere Leben vorbereiten, wobei sie immer annehmen, daß sie dieses kennen (vgl. *Dollase* 1978, 1979). Langfristiger Bestand der Voraussagen eines Tests oder der Effekte eines pädagogischen Programms sind in geringfügigem Maße verursacht durch den Test oder das Programm, entscheidend aber mitverursacht durch die Stabilität der sozialen Umwelt (vgl. z.B. *Offe* 1972).

Besteht für die geförderte oder getestete Leistung ein günstiges Anschlußmilieu, besteht Kontinuität, dann soll die Prognose besser sein. Auf ein vorschulisches Problem gewendet heißt dies: Die Effekte vorschulischer Intelligenzförderung hätten sich sicherlich über mehrere Jahre erhalten, wenn es gelungen wäre, eine Abstimmung hinsichtlich Methoden und Inhalte zwischen Elementar- und Primarbereich zu erreichen. Doch Vorsicht – die Untersuchung von *Winkelmann/Holländer* u.a. (1977) zeigt gerade auch für die in Kontinuität zur Grundschule stehende Vorklasse eher Nachteile, was längerfristige Effekte anbelangt, allerdings auch für die kurzfristigen Effekte (vgl. S. 224): „Bezüglich der weitaus meisten Testvariablen ergab sich kein signifikanter Förderungsunterschied zwischen Modellkindergärten und den Vorklassen“, so daß im Modellversuch „Kindergarten – Vorklasse“ des Landes NRW von keiner optimalen Ausgangsförderung ausgegangen werden kann. Allerdings stützen auch die Ergebnisse einer weiter unten berichteten sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung nicht unbedingt die Forderung nach Kontinuität (vgl. S. 144ff.). Es muß die Kontinuität des *günstigen* Modells sein. Die Vorklasse als Ableger der Grundschule sichert eine mehr oder weniger große Beständigkeit im Negativen.

Der theoretische Ursprung der Hypothese von den längerfristigen Effekten der frühkindlichen Erfahrungen ist die Tiefenpsychologie von *Freud*, die Bestandteil zahlreicher anderer „Theorien“ geworden ist. *Kurt Lewin* (1890–1947) ist einer der ersten und wohl auch prominentesten Kritiker dieser Grundidee gewesen. Sein Konzept der Verursachung von Verhalten ist durch das Prinzip der Gleichzeitigkeit erschöpfend beschrieben: Verhalten, Erleben, Einstellungen eines Menschen sind durch gegenwärtig wirkende Faktoren, nicht durch „historische“ zu erklären. Die Neurose eines Erwachsenen ist nach *Lewin* nicht direkt durch ein frühkindliches Trauma verursacht, sondern durch jetztzeitige Bedingungen in seiner Umwelt, unter denen sich allerdings welche finden können, die aus der Kindheit hinübertransportiert worden sind, z.B. neurotisierende Trends, die von Anfang an und in über das Lebensalter wechselnde Ausprägungen stets Bestandteil der individuellen Umwelt waren (Deutsch in: *Lindzey/Aronson* 1968, S. 418/419). Die Untersuchungen zur frühkindlichen Intelligenzförderung scheinen *Lewin* eher recht zu geben als *Freud*. Allerdings auch aus einem sehr banalen Grund, der bereits erwähnt worden ist – der Prognoseunsicherheit. Die Wirtschaftssachverständigen der Bundesregierung „irren“ sich mehr oder weniger jedes Jahr aufs neue mit ihren Wachstums- und Preisprognosen – sie „blamieren“ sich damit natürlich nicht, sondern sie führen der Öffentlichkeit nur deutlich vor Augen, wie schlecht selbst so scheinbar einfache Parameter der wirtschaftlichen Entwicklung vorausszusagen sind. Wer glaubt nun ernsthaft daran, ein individuelles Lernschicksal sei nach Kenntnis weniger Daten aus der frühen Kindheit sicher zu prognostizieren? Die Schule ändert sich, die Gesellschaft ändert sich; was das kleine Kind heute lernt, kann es in zehn Jahren nicht mehr brauchen; was es heute versteht, ist

morgen schon nicht mehr gefragt; auf den Grundlagen, die es in der Vorschulgruppe erwirbt, baut niemand mehr auf; Gelerntes wird vergessen, Argumentationsstrukturen zerfallen wegen Nichtbenutzung – wenn man will, kann man diese Aufzählung nach Belieben fortsetzen. Eins scheint bei aller Vorsicht vor Verallgemeinerungen sicher zu sein: der naive Glaube an die langfristige Wirkung frühkindlicher Erfahrungen ist erschüttert. Sicher ist eigentlich nur die Unsicherheit.

Man sollte sich kurz in Erinnerung rufen, daß der Exkurs über die Stabilität der frühkindlichen Begabungsförderung zunächst als Argument für die stärkere bzw. intensivere sozial-emotionale Schwerpunktbildung im Elementarbereich erhalten mußte. Wie wohl klar geworden ist, sind natürlich auch sozial-emotionale Lernziele von dieser Prognoseunsicherheit, von langfristiger Instabilität betroffen. Im Jahre 1977 entstand in der Öffentlichkeit eine Debatte um mögliche Ursachen des Terrorismus. Verblüffend mußte auf viele Zeitgenossen wirken, daß viele der Terroristen normalen, liberalen und gutbürgerlichen, ja intakten Familienverhältnissen entstammten. Ähnlich erstaunt wurden Personenbeschreibungen einzelner Terroristen aus Kindheit und Jugend aufgenommen: freundliche, fröhliche, hilfsbereite Kinder, gerechtigkeitsliebend – eine Freude für Eltern, Lehrer und Mitschüler. Das Erstaunen markiert hier ebenfalls Instabilität kindlicher Eigenschaften oder Prognoseschwäche der Psychologie, der Human- und Sozialwissenschaften ganz allgemein.

Trifft also auch die sozial-emotionale Elementarerziehung der Zweifel an der langfristigen Wirkung, so ist mittelfristig, durch Untersuchungen im gegenwärtigen Schul- und Beschäftigungssystem bestätigt, zusätzlich die geringere Relevanz der Intelligenz für den Schul- oder Berufserfolg plausibel zu machen. Das widerspricht dem Klischee, das wir uns im guten wie im schlechten von dieser Gesellschaft machen, einer Leistungsgesellschaft, in der – wie könnte es anders sein – Intelligenz natürlich hochgeschätzt werden müßte. Sie ist es nicht. *Ferdinand/Uhr* (1973) berichten unter der Überschrift „Sind Arbeiterkinder dümmer – oder letztlich nur die Dummen“ über eine Untersuchung an allen Düsseldorfer Lernbehinderten-Schulen – insgesamt 2600 Kinder –, derzufolge rund 10 % der Schüler (genau: 265 Kinder) „normal“ oder „überdurchschnittlich“ begabt waren (IQ zwischen 90 und 116). Ist allein dieses Ergebnis erstaunlich genug – so wird es an Sensationswert jedoch noch durch die Tatsache übertroffen, daß 98 % eben dieser normal bzw. überdurchschnittlich begabten Kinder Arbeiterkinder waren. Man muß sich also fragen, was den Arbeiterkindern eine IQ-Steigerung nützen könnte, wenn sie wegen offensichtlich anderer Eigenschaften als Intelligenz aus dem normalen Schulleben aussortiert werden. Der Blick in die „schulspezifischen“ Normen eines jeden besseren Intelligenztests belehrt im übrigen ganz eindeutig, daß unter Abiturienten oder Hochschulabsolventen ein ganz erklecklicher Prozentsatz von unterdurchschnittlich intelligenten Zeitgenossen zu finden ist – und das gemessen mit solchen Verfahren, denen man ohnehin eine mittelschichtfreundliche Operationalisierung des Konzeptes „Intelligenz“ ankreidet. Untersuchungen über den Zusammenhang von Studienerfolg und Intelligenz kommen zudem zu der nun eigentlich nicht mehr überraschenden Feststellung, daß keine Beziehung zwischen beiden besteht – gleichwohl alle, die es geschafft haben, sich gern als „intelligent“ bezeichnet sehen möchten. Intelligenz ist also so wichtig nicht; sie ist es nicht für Führungskräfte der Wirtschaft, nicht für den geschäftlichen Erfolg von Händlern, vielleicht für Programmierer, auf keinen Fall für Fließbandarbeiter. Das soll nun jetzt beileibe nicht bedeuten, daß wir uns im Bildungssystem die Dummheit leisten sollten oder könnten.

Um jedoch gesellschaftlichen „Nutzen“ aus der Intelligenz ziehen zu können, bedarf sie der Vergemeinschaftung mit anderen Eigenschaften, z.B. mit sozialer Anpassungsfähigkeit. Erst die Kombination der Intelligenz mit angemessenen sozial-emotionalen Eigenschaften ist in diesem System eine gute Startbedingung, um den Kampf um Stellen und Karriere gegen andere für sich entscheiden zu können.

Für ein Resümee der kognitiven Frühförderung ist es sicher noch zu früh, zudem bedürfte dies der Aufarbeitung von tausenden Untersuchungen der letzten zehn bis fünfzehn Jahre, um abschließend zu einem Urteil zu kommen. Gerechtfertigt scheinen jedoch folgende Aussagen:

1. Kognitive Frühförderung ist sicher ein wichtiges Feld der vorschulischen Erziehung. Die Erfahrungen der frühen Lebensjahre scheinen allerdings nicht in dem Maße determinierend für die spätere Entwicklung zu sein, wie bisher z.T. aus falschem Verständnis der *Bloomschen* Untersuchungen angenommen wurde. Dagegen können empirische, logische, methodische und theoretische Argumente geltend gemacht werden. Der Mensch ist auch in späterem Lebensalter lern- und entwicklungsfähig.
2. Die Intelligenz ist nicht allein entscheidend für den Schul- oder Berufserfolg. Soziale und motivationale Eigenschaften, insbesondere auch durch die soziale Klassenzugehörigkeit vermittelte Eigenschaften, bestimmen den wie auch immer zu definierenden Erfolg eines Kindes auf seinem weiteren Lebensweg mit. Die Erfolgskriterien (Selektionskriterien) unterliegen gesellschaftlichem Wandel. Zur Zeit wäre es in dieser Gesellschaft falsch anzunehmen, individuelle Karriere sei eine Funktion des IQ. Es ist deshalb aus einer individualistischen Perspektive heraus ungerechtfertigt, die kognitive Frühförderung an die erste Stelle oder in den Mittelpunkt zu rücken.
3. Bisherige Erfahrungen mit der kognitiven Förderung offenbaren denn auch enttäuschende Resultate: Effekte gehen bereits in den ersten Grundschuljahren verloren, ein falsches Verständnis von Intelligenztests und deren Verhältnis zu kognitiven Curricula erweckten unrealistische Erwartungen und führten zu irreführenden Ergebnissen. Nicht selten kommen Begleituntersuchungen zur Feststellung eines Nulleffekts: Vorschulisch geförderte Kleinkinder unterscheiden sich kaum von familial geförderten Kindern.

Die genannten Gründe machen die sozial-emotionale Schwerpunktbildung im Elementarbereich auch als Reflex auf Enttäuschungen über die Ergebnisse der kognitiven Frühförderung verständlich. Zugleich darf hier schon festgehalten werden, daß die sozial-emotionale Erziehung nun keineswegs gegen Mißerfolg gefeit ist.

2. ANSÄTZE UND MATERIALIEN ZUR PRAKTISCHEN DURCHFÜHRUNG GEPLANTER SOZIAL-EMOTIONALER ERZIEHUNG

Ehe in Umrissen einige Strukturkennzeichen intentionaler (geplanter) sozial-emotionaler Erziehung geschildert werden, sollen einige Ansätze exemplarisch dargestellt werden. Klassifikationsmöglichkeiten didaktischer Ansätze im Vorschulbereich gibt es zahlreiche, z.B. die Unterteilung in disziplinbezogene, fähigkeitsbezogene und situationsbezogene Ansätze (vgl. für die Unterteilung im Vorschulbereich *Retter* 1975). Unberücksichtigt bleiben jedoch bei einer derartigen Kategorisierung Aspekte der Diskrepanz von Zielvorstellungen und Realität, die etwa zur Abschätzung der „Progressivität“ eines Ansatzes notwendig sind. Auch Herkunft und Legitimation inhaltlicher Ziele sind mit dieser Einteilung nicht einzufangen: das kann z.B. diskursiv geschehen, d.h. die Festlegung der Ziele wird den Betroffenen „vor Ort“ überantwortet, oder aber axiomatisch, d.h. aus historischen oder aktuellen Theorien (Philosophien, Religionen) deduktiv abgeleitet.

Die gegenwärtigen Ansätze zur Sozialerziehung lassen sich also nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifizieren. Jede hat Vor- und Nachteile. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist meines Erachtens der *situative Charakter der Richtzielformulierung*, d.h. das Ausmaß, in dem sie Richtziele gesellschaftlicher Ordnungen und sozialer Zustände präzisieren. *Hielscher* (1974) legt z.B. „Menschlichkeit“ und „Emanzipation“ als gesellschaftliche Zielbestimmungen des sozialen Lernens fest, während *Belser* u.a. (1972, S. 51) die Aufgaben der Sozialerziehung wie folgt definieren: „Sie soll befähigen, 1. soziale Realität in Frage zu stellen, 2. mit Konflikten umzugehen, 3. soziale bzw. gesellschaftliche Zielvorstellungen zu entwickeln, zu prüfen und zu realisieren.“ *Hielscher* legt sich damit auf die Gestaltung sozialer Zustände zwar mit unangefochtenen Richtzielen fest, während *Belser* u.a. selbst die Festlegung auf diesen Minimalkonsens vermeiden, sogar die Entwicklung von Zielen als Ziel einer Sozialerziehung ansehen. Beide Ansätze haben spezifische Gefahren. Wie hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden kann, ist eine Förderung sozialer Eigenschaften ohne eine klare Definition der durch die Förderung dieser Eigenschaften hergestellten Situation (Richtziel) nicht denkbar, ja sie führt zu widersprüchlichen Lernzielformulierungen: Da muß dann der Förderung der „Durchsetzungsfähigkeit“ die der „Kompromißbereitschaft“ beigesellt werden, die so lange miteinander unvereinbar sind, wie sie nicht als Handlungskomponenten der Veränderung einer sozialen Situation zu einem konkreten Zustand hin näher bestimmt werden. Sozialförderung ohne klare Definition des Zustandes, der durch sie angezielt ist, ist also weder sinnvoll noch praktisch. Das Konzept der Herstellung von Gleichheit (s. unten) vermeidet z.B. diese Schwierigkeit, indem es von vorneherein den Zustand bezeichnet, der als Ergebnis einer Sozialförderung angezielt ist. Dabei ist zwingend, daß ein solcher Ansatz nur situationsbezogen vorgehen kann, da bestimmte soziale Situationen nicht durch die „Verbesserungen“ der Eigenschaften der Beteiligten gemeistert werden, sondern durch konkrete, kollektive Regelungen der Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen.

Ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist mit dem *Ausmaß des Situationsbezuges der Lernsituationen* gegeben. Möglich ist eine eng bei den Situationen des kindlichen Erfahrungsraumes ansetzende aktuelle Handlungsstrategie oder aber ein „Persönlichkeitsvoraufbau“ (nach *Stange/Stange* 1974, S. 64) anhand systematischer und organisierter

Lernsituationen und -materialien. Ob mit der einen oder anderen Verfahrensweise tatsächlich eine effektivere Veränderung aktuellen Verhaltens erzielt werden kann, ist kaum zu belegen. Sicher ist jedoch, daß eine Herbeiführung von Situationen anhand von Bilderbuchgeschichten in erster Linie Kognitionen und Einstellungen (Moralvorstellungen) schult, mithin bestenfalls ergänzende Hilfe für das Training aktuellen und situationspezifischen Verhaltens bietet. Gefahr dieser organisierten Unterweisung in „Sozialverhalten“-lehre ist auch die zum Zwecke der Deutlichkeit und Klarheit des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes vorgenommene Schwarz-Weiß-Zeichnung von Situationen und Lerninhalten, die dann selten, vor allem kaum in der Realität der kindlichen Umwelt, vorzufinden ist. In der Klischerung von Situationen und Personen wird ein Gefahrenmoment erblickt, das vermieden werden muß: die durch Vereinfachungen des Lernmaterials zu fördernden sozialen Vorurteile. Einer Vorurteilsbildung (Klischeebildung) wird jedoch nicht nur durch Vereinfachung von Lernsituationen (die zumindest gemildert werden kann) Vorschub geleistet, sondern auch durch die zwangsläufige Identifikation des kindlichen Betrachters mit agierenden Individuen der fiktiven Lernsituationen (Personen, manchmal auch Tiere), die ein falsches situatives Beziehungsgeflecht vorgaukeln. Im realen Leben hat eine soziale Situation durch konkrete informelle Beziehungen und durch eigene Beteiligung stets eine andere Qualität und muß deshalb anders bewältigt werden.

Bereits eingangs wurde hervorgehoben, daß in letzter Zeit zahlreiche Lernspiele und Lernmaterialien erschienen sind, die sich mit sozial-emotionaler Erziehung im Vorschulalter befassen. Trotz aller im folgenden auftauchenden Kritik müssen die existierenden Programme gegen diejenigen in Schutz genommen werden, die zwar alles besser *wissen*, aber nichts besser *machen* können. Auf der Suche nach praktischen Vorschlägen zur sozial-emotionalen Erziehung stößt man auf eine merkwürdige Diskrepanz: Es wird und wurde zwar viel über Curricula geschrieben, darüber, wie man sie zu konstruieren habe, welche Gefahren mit welchem Ansatz wann drohen und was man auf keinen Fall versäumen darf, nur widmet man sich leider nicht mit dem gleichen Enthusiasmus der praktischen Konstruktion und Erprobung von Curricula. *Horst Rumpf (1973)* beschreibt die praktischen Schwierigkeiten bei der Curriculumkonstruktion wie folgt: „Wer es einmal versucht hat, einem Lernziel (z.B. Einsicht in Gruppen-Mechanismen, die Außenseiter produzieren) Lernsituationen zuzuordnen, wer die Lähmungen und Hilflosigkeiten kennt, die bei der Konkretisierung von Lernsituationen und Arbeitsgruppen leicht um sich greifen, der muß sich fragen, warum die einschlägige Literatur bei diesem Schritt – von dessen Qualität das praktische Gelingen des ganzen curricularen Unterfangens abhängt – so einsilbig bleibt“ (S. 391). Einsilbig bleibt die Literatur in diesen Punkten darum, weil hier die eigentlichen Schwierigkeiten beginnen, weil hier kreative Arbeit, hoher organisatorischer Aufwand, finanzielle Mittel, langwierige Anstrengungen und praktische Erfahrungen notwendig werden. So ist es denn auch fast unfair, die existierenden curricularen Ansätze zur sozial-emotionalen Förderung an den Ellen zu messen, die eine sich selbst beschäftigende und sich selbst zufriedenstellende Diskussion um die rechte Curriculumkonstruktion aufgestellt hat. Von den Ansätzen, die man in diesem Bereich kennt, kann man kaum behaupten, daß – die Richtziele mit den Betroffenen diskutiert – die Feinlernziele als Deduktionen aus Grobzielen erstellt und formuliert wurden – die Zuordnung von Lernziel und Lernmittel oder Lernsituation aufgrund empirischer Erkenntnisse über die Wirksamkeit der Mittel stattgefunden hätte – eine formative und summative Evaluation, geschweige

denn eine komparative Evaluation durchgeführt worden wäre – eine Komponentanalyse irgendeine Erhellung des Bereichs erbracht hätte – eine Schwierigkeitsstufung der Lernziele empirisch abgesichert wäre – ein Plazierungstext das Curriculum der individualisierten Instruktion offengemacht hätte – der Lernerfolg mit sinnvollen und vor allem objektiven Kontrollinstrumenten überprüft worden wäre. Nichtsdestoweniger verdienen die existierenden praktischen Vorschläge zur Sozialerziehung (neben den bereits genannten z.B. auch *Gold* 1973, *Smilansky* 1973, *Sutton-Smith* 1971, *Paul* 1971 und viele andere) Anerkennung.

Aus dem vorliegenden Material, den „Ansätzen“ und „Konzepten“, werden im folgenden einzelne exemplarisch herausgegriffen und geschildert. Nicht immer sind es unbedingt neue oder repräsentative Artikel oder Programme, aber stets meines Erachtens typische und von anderen verschiedene Ansätze. Im einzelnen:

1. Aus *Hielscher* (1974) „Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter“ wird ein Aufsatz von *Hielscher* herangezogen, um einen eher „eigenschaftsorientierten“ Ansatz im Verein mit Kinderspielen als methodischer Realisationsform darzustellen.
2. Ein kurzer Aufriß der sozialen „Gleichheitsherstellung“ als Strategie sozialen Lernens (Entwurf eines Forschungsprojektes des Verfassers) im Kleinkindalter soll die Möglichkeit verdeutlichen, Situationsnormen als inhaltliche Zielvorgaben zum dynamischen Prinzip einer Sozialerziehung zu machen. Als Methode wird situationsbezogenes Arbeiten empfohlen.
3. Relativ breiten Raum nimmt die Schilderung eines amerikanischen Vorschulprogramms zur Sozialerziehung ein – des DUSO (Developing Understanding of Self and Others von *Don Dinkmeyer*), das als Prototyp für fähigkeitsbezogene sozial-emotionale Programme gelten kann, die mit dem Einsatz verschiedener traditioneller Methoden (z.B. Spiele, Geschichten, Rollenspiel, Gespräche) arbeiten.
4. Ein Aufsatz von *Deißler* „Der Auftrag der Sozialerziehung im Kindergarten auf der Basis familiärer Sozialisation“ (1975) steht beispielhaft für sehr praxisnahe und realistische Einschätzungen dessen, was mit Kindergartenkindern in diesem Sektor überhaupt machbar ist. Zugleich verdeutlicht dieser Artikel eine situationsbezogene Deduktion von Zielen, die sehr stark Rücksicht auf Unterschiede zwischen Familie und Kindergarten nimmt.
5. Relativ kurz wird der wohl wichtigste Ansatz, das Curriculum „Soziales Lernen“ des DJI (Deutsches Jugend Institut) dargestellt, weil die verfügbare Literatur darüber neu, ausführlich, anschaulich und gut erreichbar ist.

2.1. Hans Hielscher (1974): „Erlernen von Kooperation“

Hielscher geht zunächst davon aus, daß Kooperation in „unterschiedlichen Bereichen und mit unterschiedlich weitergreifenden Zielen angestrebt“ werden kann. Er bringt Beispiele dafür, wie unterschiedlich Zielsetzungen und Funktionen der Kooperation in Lebenssituationen sein können. Wie für „eigenschafts-“ bzw. „funktionsbezogene“ Ansätze (vgl. *Retter* 1975, S. 79ff.) typisch, zieht er daraus folgende Schlußfolgerung: „Da sich – bei allem Respekt vor End- und Richtzielen – das gesellschaftliche Leben und die gesellschaftliche Entwicklung vor allem auf der ‚unteren‘ – der konkreten – Ebene vollziehen

und legitimieren, ist es nach Meinung des Verfassers für eine operationale Bestimmung von ‚Kooperationsfähigkeit‘ nicht unberechtigt, Verhaltensweisen aus allen genannten Bereichen zu ‚verschneiden‘” (*Hielscher* 1974, S.105). Die Loslösung einer sozialen Tugend oder Untugend aus einem sozialen Zusammenhang, die auch stets die Nichtbeachtung des normativen Kontexts zur Folge hat, führt bei *Hielscher* zu folgender Einschätzung: „... , scheint es mir ein akademisches Problem zu sein, Kooperation nur dann fördern zu wollen, wenn es im Interesse der ‚richtigen Ideologie‘ geschieht” (S. 105).

Akademisch kann aber auch die Loslösung einer sozialen Eigenschaft aus ideologischen und praktischen Zusammenhängen sein. Gesellschaftlich ist z.B. sicher von Interesse, ob Kooperation bei moralischen oder unmoralischen Tätigkeiten geübt wird. Die meisten Förderungsansätze im sozial-emotionalen Bereich abstrahieren vielleicht zu stark von Situationen und Ideologien und wollen nur die losgelösten Fähigkeiten schulen und entwickeln. *Hielscher* holt bei der Konkretisierung seiner Ziele, nach den Dimensionen „Person“, „Gruppe“ und „Aufgabe“ kategorisiert, in einem relativ abstrakten Sinn situationsspezifische Inhalte wieder herein.

Unter „Identitätsfindung“ findet sich z.B. folgendes Spiel ‚Nasen werden erraten. Zwischen den Türrahmen wird eine Stange geklemmt, darüber werden zwei Decken gehängt. Je eine Hälfte der Kinder stellt sich diesseits und jenseits der Tür auf. Durch den Schlitz in den Decken zeigt jeweils ein Kind der einen Gruppe der anderen Gruppe seine Nase. Ergebnis: Jede Nase ist einzigartig (vgl. Sesamstraße, 1, Köln 1973,28)“ (*Hielscher* 1974, S.111). Ein anderes Beispiel: „Innenkontrolle“ (*Hielscher* 1974, S.113) wird unter anderem wie folgt geübt: „Spiele, bei denen einer ernst bleiben muß, während die anderen lachen dürfen. Zum Beispiel: ‚Armer schwarzer Kater‘, ‚Mein Vater hat ein Schwein geschlachtet‘.“ Oder: „Kooperation in der Praxis“ beginnt mit folgender Übung (nach *Antons* 1973, S.115): „Je zwei Kinder fassen gemeinsam einen Bleistift an und malen z.B. ein Haus, einen Baum, ein Auto“ (S.115). Man sieht an den Spielen, daß es ohne Inhalte keine Sozialförderung geben kann. Das Spielerische, die Vorgabe und Akzeptierung der Spielregeln, die realen und fiktiven Elemente der Spielanlage machen hier die Inhaltlichkeit aus.

Reizvoll ist in *Hielschers* Artikel die Zusammenstellung bekannter und neuer Kinderspiele unter sozialerzieherischen Kategorien, und niemand wird bestreiten, daß diese Spiele Frustrationen enthalten, Beherrschung verlangen oder gemeinsames Tun erfordern. *Hielscher* selbst deutet die Grenzen denkbarer (genauer: noch nicht empirisch kontrollierter) Effekte an: „Die Grenzen einer systematischen Kooperationsförderung werden durch die Qualität der familialen Sozialisation bestimmt. Diese wiederum ist ursächlich durch die bestehenden Makro- und Mikrostrukturen der Gesellschaft bestimmt, so daß die Ergebnisse des organisierten Lernens nie ganz anders sein können als das gesellschaftliche Umfeld, in dem das Lernen stattfindet“ (*Hielscher* 1974, S.120). *Hielscher* macht damit die Begrenztheit einer Kooperationsförderung mit Spielen klar und zeigt, daß die Effekte von Kooperationsspielen nicht mit denen komplexer Lebenszusammenhänge vergleichbar sein können. Kindergarten oder Vorklasse sind aber auch Bestandteile des gesellschaftlichen Umfeldes, dem ein großer Teil der Kinder schon ganztägig ausgesetzt ist. Da ist es dann in Ergänzung überdenkenswert, ob man nicht die Strukturen dieser Institution, die realen Vorkommnisse (aufräumen, reinigen, Essen machen etc.) auf die Erreichung von sozialen Lernzielen hin organisieren kann.

2.2. Die Herstellung von Gleichheit als situationsbezogene Strategie sozialen Lernens in der Kleinkinderziehung

Nach *Retter* (1975, S. 113) gibt es im Bereich didaktischer Ansätze im Elementar- und Primarbereich auch den der „Schlüsselbegriffe“, strukturelle Begriffe, die sich in jeder Disziplin, in jedem Sachverhalt konkretisieren lassen. Im Gegensatz zum Eigenschaftskonzept also ein nicht am Menschen, sondern an der Disziplin, an der „Sache“ festgemachter Ansatz. Schlüsselbegriffe sind z.B. „Verwandlung“ oder „Wiederholung“ oder „Vergleichen“, die man jeweils in der Kunst, in der Mathematik oder auch der Sozialerziehung veranschaulichen kann. Der Schlüsselbegriffe-Ansatz (vgl. auch *Retter* 1973–76) war Impuls für die Überlegung, eine Situationsnorm für soziale Situationen, etwa „Gleichheit“, zum Ziel und ihre Herstellung zur Strategie sozialen Lernens im Kleinkindalter zu machen. Mit der Herstellung von Gleichheit aktiviert man eine Vielzahl von sozialen Eigenschaften: Artikulationsfähigkeit wie Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und Kompromißfähigkeit – allerdings nicht in einem additiven Nebeneinander, sondern organisiert durch einen spezifischen Zustand der Gesamtsituation.

Nach *Chaim Perelmann* (1967, S. 16) lauten die geläufigsten Konzeptionen von Gerechtigkeit wie folgt: „1. Jedem das Gleiche. 2. Jedem gemäß seinen Verdiensten. 3. Jedem gemäß seinen Werken. 4. Jedem gemäß seinen Bedürfnissen. 5. Jedem gemäß seinem Rang. 6. Jedem gemäß dem ihm durch Gesetz Zugeteilten.“ Gleichheit ist ein viel diskutierter Gegenstand der verschiedensten Wissenschaften. Es braucht nicht weiter belegt zu werden, daß es zahlreiche Abhandlungen dazu aus der Philosophie, Rechtswissenschaft, Gesellschaftswissenschaft, Politologie und Moraltheologie gibt. Es soll nur auf ein Positivum hingewiesen werden, das sich aus dieser Sachlage für die pädagogische und psychologische Bearbeitung ergibt: Der Gegenstand ist bekannt, definiert und diskutiert, er ist nicht, wie bei vielen psychologischen Variablen, artifizieller Natur, sondern seine phänomenale Identität und Relevanz ist außer Zweifel. Das wird im übrigen auch die Operationalisierung von Zielen, Maßnahmen und Entscheidungen wesentlich erleichtern. Offen bleibt aber die Operationalisierung unterschiedlicher Gleichheits- und Gerechtigkeitskonzepte in solchen Situationen, die für die soziale Umwelt von *Kleinkindern* Relevanz haben – zur Zeit ist darüber wenig bekannt.

Seit Beginn der siebziger Jahre spielt der Begriff der Gleichheit bzw. der Gerechtigkeit eine besondere Rolle in der *sozialpsychologischen* Forschung. Teils im Zusammenhang mit rechtspsychologischen Fragen, teils als Erforschung des Verhandlungsverhaltens (bargaining), des Gewinnaufteilungsverhaltens, des Konfliktverhaltens und auch im Rahmen der Attraktionsforschung (vgl. *Lerner* 1974) ist die Psychologie der Gleichheits- und Gerechtigkeitskonzepte in Angriff genommen worden. Ein Resümee der sich noch entwickelnden Forschungszweige kann hier nicht gezogen werden, doch zeichnet sich ab, daß die Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit der Sicherung eines eigenen aktuellen und zukünftigen Anteils an Rechten (Ressourcen) dient, somit ein „personaler Kontrakt“ des Individuums mit seiner sozialen Umwelt weiter Gültigkeit behält. Das bedeutet, daß im beobachtbaren Unrechtsfall der nicht unmittelbar betroffene Beobachter seine eigene Orientierung (die Validität seines „personalen Kontraktes“) gefährdet sieht, weshalb er einen Impuls zur Herstellung von Gleichheit bzw. Gerechtigkeit erfährt. Nun hat aber die Sozialpsychologie herausgefunden, daß die situativ

erlebten Gleichheits- und Gerechtigkeitskonzepte durch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und Randbedingungen der Situation bedingt sind. So spielen z.B. auch Anziehungs- und Abstoßungsprozesse, Sympathie und Antipathie mit agierenden Personen eine bedeutsame Rolle in der Wahl des Gleichheitskonzeptes. Als Resümee der sozialpsychologischen Forschung hält z.B. *Lerner* (1974) unter anderem fest, daß keine der verschiedenen Gleichheitskonzeptionen auf alle Situationen paßt, daß es vielmehr bei der Wahl eines Gleichheitskonzeptes auf die Wahrnehmung der psychologischen Situation der Betroffenen und auf die eigene „Beteiligtheit“ ankommt.

Bei der Beobachtung frühkindlichen Sozialverhaltens kann man Gleichheitsprobleme in verschiedener Form und in verschiedenen Situationen, direkt oder indirekt feststellen. *Direkte* Gleichheitsfragen als Praxisprobleme tauchen z.B. immer dann auf, wenn im kindlichen Spiel Konflikte um die ausgewogene Berücksichtigung von Einzelinteressen und Einzelansprüchen ausgetragen werden. Solche Konflikte entstehen etwa um Spielmaterial, das verteilt oder dessen Nutzung durch Reihenfolge geregelt werden muß. Konflikte entzünden sich allerdings nicht nur an der „gerechten“ Nutzung oder Verteilung von Ressourcen, sondern auch an Spielbeteiligungen, sei es, daß bestimmte Kinder aus informellen Gründen nicht an einem Spiel beteiligt werden, sei es, daß ein Spiel eine Funktionsdifferenzierung nach Rollen erfordert, die nicht von allen Kindern in gleicher Weise ausgeglichen (gleich interessant, prestigehaltig etc.) erlebt wird. Im familiären Erfahrungsraum des Kindes sind direkte Gleichheitskonflikte im Verhältnis des Kindes zu seinen älteren oder jüngeren Geschwistern festzustellen: die größeren Geschwister „dürfen mehr“, auf die kleineren wird mehr Rücksicht genommen etc. Auch im Verhältnis des Kindes zu den Erwachsenen seiner Umwelt sind direkte Gleichheitsprobleme aufzuweisen. Die Verhaltenserwartungen z.B., die dem Kind in manchen Bereichen stärkere Restriktionen, in anderen größeren Verhaltensspielraum als den Erwachsenen zuweisen, führen schon im Kindergartenalter zu recht klaren Kenntnissen einer meist differenzierenden Behandlung (damit „ungleichen“ Behandlung) von verschiedenen Personen, die jedoch häufig genug vom Kind im Sinne einer Gleichheitsherstellung in Frage gestellt werden (z.B. trauen sich Kleinkinder oftmals genauso viel zu wie Erwachsene, etwa die Bedienung eines Plattenspielers, oder sie wollen bei Tisch mit gleich großen Portionen wie Erwachsene bedacht werden, obwohl dies ihre Bedürfnisse bei weitem überschreitet). Aktuelle Probleme der Gleichheitsherstellung sind etwa auch in der Geschlechtsrollenerziehung zu erblicken, in der traditionell ungleich erzogen wurde, indem den Kindern frühzeitig geschlechtsspezifische Verhaltensbeschränkungen auferlegt wurden („Mädchen spielen nicht mit der Eisenbahn“ – „Jungen weinen nicht“). Für den praktisch tätigen Erzieher stellt sich das Problem, die direkte Herstellung von Gleichheit oder Ungleichheit jeweils situationsspezifisch zu reflektieren, ihren Sinn zu überprüfen und über die Konsequenzen bestimmter Gleichheitsentscheidungen informiert zu sein. Darüber hinaus sind Methoden und Verfahren wünschenswert, die eine unproblematische Lösung von Gleichheitskonflikten mit Kindern erlauben.

Neben diesen direkten, explizit gleichheitsrelevanten Situationen, in denen die Herstellung von Gleichheit ein praktisches Erziehungsproblem ist, gibt es zahlreiche Situationen, in denen Gleichheitsprobleme nur *indirekt* vorhanden sind. So ist z.B. bei einer Förderung prosozialen Verhaltens (sozial erwünschtes Verhalten, etwa: Förderung der Hilfsbereitschaft, vgl. *Lück* 1976) das Erkennen einer Ungleichheit Voraussetzung für eine wirksame

Hilfsmaßnahme seitens des Kindes. Das bedeutet, daß das Kind eine Ungleichheit in der unterschiedlichen Belastung und Behinderung anderer erblicken und eigene Aktivitäten entfalten kann, die diese Belastungen und Behinderungen eines anderen beheben. Das Kind stellt also in der Hilfeleistung Gleichheit her – Gleichheitsherstellung ist also gewissermaßen eine Strategie, die Hilfeleistungen einschließt. In nahezu allen Situationen, in denen es um sogenanntes „sozial angepaßtes“ Verhalten geht, spielen ebenfalls oft Gleichheitsprobleme eine zentrale Rolle: So z.B. setzt soziale Frustrationstoleranz seitens des Kindes voraus, daß es für die Situation, in der es diese zeigen muß, bereits ein Gleichheitskonzept entwickelt hat, das seiner eigenen Frustration einen Platz zuweist. Ein solcher Fall ist z.B. dann gegeben, wenn mehrere Kinder sich auf eine bestimmte Reihenfolge in der Benutzung eines Spielgerätes einigen wollen. Wer zuletzt an die Reihe kommt, muß die größte Frustrationstoleranz aufbringen, weiß aber, daß diese sich „lohnt“, weil damit Chancengleichheit für *jeden* gewährleistet ist, mithin auch der eigene Anspruch gesichert ist. Indirekte Gleichheitsprobleme spielen auch in allen Fragen der informellen Differenzierung in Kindergruppen eine wesentliche Rolle. Nicht nur interpersonelle Ablehnungen, sondern auch und vor allem interpersonelle Zuwendungen schaffen ein Geflecht informeller „Ungleichheiten“, die Auslöser für mannigfache Verhaltensprozesse sind, und zu spezifischen Erziehungsproblemen (z.B. Außenseiterverhalten, Isolierungen, Friktionen in der Gruppe) führen können. Auch in diesen indirekten Fällen sind wirksame Strategien zur Gleichheitsherstellung für die praktische Erziehungstätigkeit relevant, wenngleich das zugrundeliegende Gleichheitsproblem nicht von allen erkannt wird.

Der kurze Überblick über Situationen, in denen Gleichheit und Gleichheitsherstellung ein erziehungsrelevantes Problem sind, zeigt bereits, wie zentral für das soziale Lernen der Prozeß der Gleichheitsherstellung sein muß. Zahlreiche soziale Fähigkeiten lassen sich unter dem Konzept „Gleichheitsherstellung“ subsumieren. So setzt etwa die Herstellung von Gleichheit bestimmte Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeiten voraus: Interesse für andere Kinder, genaue Beobachtung von sozialen Situationen, das Erkennen von Gleichheit bzw. Ungleichheit, das Erkennen individueller Behinderungen, das Abwägen situativer Faktoren in der Urteilsbildung etc. Nicht unbeträchtlich dürfte der Anteil intellektueller Fähigkeiten an der Beurteilung der Gleichheit bzw. Ungleichheit einer Situation sein, weshalb kognitive Förderung im Konzept der Gleichheitsherstellung eingeschlossen ist. Neben der Förderung der situationsspezifischen Wahrnehmung und Erkenntnis von Gleichheit müssen auch spezifische Verhaltensweisen des Kindes entwickelt werden, die es in die Lage versetzen, Gleichheit herzustellen bzw. Ungleichheit abzubauen.

Dies setzt z.B. die Förderung der Kommunikationsfähigkeit voraus. Die Kinder müssen lernen, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse bzw. ihre situationsspezifischen Belastungen anderen mitzuteilen. Die in einer Situation nicht belasteten Kinder müssen auf die anderen hören können, sich mit deren Ansprüchen auseinandersetzen und einen Ausgleich mit ihnen gemeinsam suchen können. Das setzt neben Kommunikationsfähigkeit auch die Beherrschung einer Fülle von Lösungsmöglichkeiten für Gleichheitskonflikte voraus, d.h. die Kinder müssen für solche Situationen ein umfangreiches Verhaltensrepertoire verfügbar haben. Solche Verhaltensweisen dürfen nicht nur reaktiv sein, sondern müssen auch initiativ ausgeübt werden, d.h. Kinder müssen auch zur Gestaltung sozialer Situationen mit größtmöglicher Gleichheit der Beteiligten angehalten werden.

Methodisch gesehen wird es also nicht ohne eine direkte normgebende Einflußnahme auf das Kind und die soziale Primärwelt abgehen können. Einsichtigmachen der Vorteile von Gleichheitsherstellung, die Diskussion der Vor- und Nachteile einer favorisierten Regelung gehören ebenso dazu wie vorbildliches Verhalten der Erzieher, Bekräftigungen von erwünschtem Verhalten etc. Gemäß den sozialpsychologischen Gesetzmäßigkeiten kann es dabei nur um die Herstellung und Aufrechterhaltung des „personalen Kontraktes“ (Lerner 1974) des Kindes mit seiner sozialen Umwelt gehen. Methodische Maßnahmen ergeben sich zwangsläufig aus der Art der Störung bzw. Verletzung dieses Kontraktes. Es wird deutlich, daß in einer Reihe von Fällen die erzieherische Maßnahme nicht das Individuum, sondern die soziale Umwelt betreffen muß. Die Herstellung von Gleichheit ist mit Sicherheit dann besonders unproblematisch, wenn sie in Situationen stattfindet, in denen alle Beteiligten zu einer identischen Beurteilung kommen, sie ist besonders schwierig, wenn Konflikte über die anzuwendende Gleichheitsstrategie auftauchen. Eine sorgfältige Situations- und Entscheidungsanalyse zusammen mit einer Erforschung der psychischen Konsequenzen bestimmter Entscheidungen muß hier zu einer *abgestimmten Normsetzung* führen, die an Kinder, Eltern und Erzieher auf dem Wege der Argumentation weitergegeben werden soll.

Die Herstellung von Gleichheit als Strategie sozialen Lernens in der Kleinkinderziehung zwingt also offenkundig zu Festlegungen, die den Bereich sozialer und politischer Anschauungen der Eltern und Erzieher direkt – der sozialen Primärwelt also – betreffen. Damit ist einerseits klar, daß eine Sozialförderung niemals ohne gesellschaftliche Positionsbestimmung möglich ist, und andererseits ist klar, daß sie ohne die direkte und tätige Mitarbeit der Kinder, Eltern und Erzieher fragwürdig ist. Es muß also eine situationspezifische Abklärung von Möglichkeiten und Konsequenzen bestimmter Gleichheitsentscheidungen teils durch Diskussion mit Kindern, Eltern und Erziehern, teils durch wissenschaftliche Experimente stattfinden. In diesem Prozeß muß deutlich hervorgehoben werden, daß die Anwendung unterschiedlicher Gleichheitskonzepte in vergleichbaren Situationen durch Kindergarten und Elternhaus bei den Kindern zu bestimmten Anpassungsschwierigkeiten führen kann. So ist z.B. denkbar, daß ein bedürfnisorientiertes Gleichheitskonzept auf seiten der Erzieher mit einem mehr leistungsorientierten Gleichheitskonzept auf seiten der Eltern konkurriert, was notwendigerweise zu Verhaltenskonflikten auf seiten des Kindes führt.

Die Herstellung von Gleichheit als Strategie sozialen Lernens – so wie hier skizziert – ist der schlichte Versuch, eine Verhaltensnorm beim Kind und seiner unmittelbaren sozialen Umwelt durchzusetzen, somit Moral- oder Werterziehung.

2.3. Das DUSO-Programm

Die von den USA ausgehende Vorschulwelle in den sechziger Jahren brachte zahlreiche Programme und Curricula hervor, die schon rein äußerlich als Curricula aufgrund eines hohen Materialaufwandes unübersehbar waren (z.B. PEABODY oder SCIENCE). Auf dem Gebiet der sozial-emotionalen Förderung gehört das DUSO-Programm (Developing Understanding of Self and Others – von *Don Dinkmeyer* 1970) dazu. DUSO ist nicht nur die Abkürzung des Titels, sondern zugleich eine sozial-erwünschte positive Identifikationsfigur, nämlich ein höflicher, verständnisvoller und stets hilfsbereiter Delphin, der im gesamten Programm eine bedeutende Rolle spielt.

Zunächst zu den Zielen des Programms. Hauptanliegen ist es, das Verständnis von Kindergarten- und Grundschulkindern für sozial-emotionale Verhaltensweisen zu fördern. Das Programm ist in acht Zielgruppen, „Units“ genannt, unterteilt, die man als Grobziele bezeichnen könnte. Diese Grobziele lauten wie folgt (frei übersetzt und zusammengefaßt, *Manual*, S. 11 und 12):

1. *Entwicklung von Selbstverständnis und Selbstakzeptierung*

Das Kind soll sich selbst als einzigartiges Individuum schätzen und soll lernen, daß es den Respekt anderer und seiner selbst wert ist. Es soll seine Stärken erkennen und gleichzeitig eigene Schwächen ertragen können (Entwicklung von Identität).

2. *Entwicklung von Verständnis für Gefühle*

Das Kind soll Bewußtsein für das Vorhandensein seiner emotionalen Prozesse entwickeln und ermutigt werden, über positive und negative Gefühle zu sprechen. Es soll Sensitivität für eigene und Gefühle anderer Menschen entwickeln.

3. *Entwicklung von Verständnis für andere*

Die Kinder sollen die Beziehungen zwischen ihrer eigenen und der Welt anderer erkennen und verstehen. Sie sollen Selbstzentrierung und Egozentrismus ablegen und zu sozialem Interesse und sozialer Verantwortung hingeführt werden. Das Kind soll Verständnis dafür erlangen, welche Verhaltensweisen es in einer Gruppe beliebt machen und welche unbeliebt.

4. *Entwicklung von Verständnis für Unabhängigkeit*

Die Kinder sollen lernen, daß sie selbst Entscheidungen über Werturteile, Verhaltensnormen und Verhaltensweisen treffen müssen und daß sie zunehmend selbständiger werden können. Sie sollen lernen, die Beziehungen zwischen ihrem eigenen Verhalten und dessen Konsequenzen einzuschätzen.

5. *Entwicklung von Verständnis für Ziele und zweckvolles Handeln*

Das Kind soll lernen, die Relevanz von Vorgängen zu Hause, in der Schule und in der Gemeinschaft für seine jetzigen und zukünftigen Ziele zu erkennen. Es soll den Wert von mutigem, entschlossenem und planvollem Verhalten für die Erreichung seiner Ziele erkennen.

6. *Entwicklung von Verständnis für Bemeisterung (Mastery), Kompetenz und Einsatz von Fähigkeiten (Resourcefulness)*

Die Kinder sollen lernen, daß Umweltbewältigung das Ergebnis des Wunsches, etwas zu tun, und entsprechender Fähigkeiten ist. Die Kinder sollen lernen, ihre Fähigkeiten realistisch zu verstehen. Die Kinder sollen lernen, daß Kompetenz und Leistung das Ergebnis von Willen und Fähigkeit sind.

7. *Entwicklung des Verständnisses für angepaßte emotionale Reaktion*

Die Kinder sollen den Unterschied zwischen ineffektiven und effektiven Reaktionen auf Streß, Frustration und ähnlichem erkennen lernen. Die Kinder sollen lernen, daß Kinder manchmal psychosomatische Krankheiten, Wutausbrüche, Schreikrämpfe und ähnliches einsetzen, um andere zu zwingen, nachzugeben. Es sollen den Kindern effektivere Reaktionsweisen nahegelegt werden.

8. *Entwicklung von Verständnis für Entscheidungen und ihre Konsequenzen*

Das Kind soll lernen, daß seine Gefühle, Werte und Verhaltensweisen miteinander in Beziehung stehen und eine Einheit bilden. Es soll die Konsequenzen seines Verhaltens erkennen und akzeptieren. Es soll die persönliche Integrität im Verhältnis zu Gruppennormen und persönlichen Normsetzungen erkennen.

In allen acht Einheiten sollen zudem drei Ziele ständig verfolgt werden, nämlich:

1. Die Kinder sollen mehr Worte für Gefühle lernen.
2. Die Kinder sollen die Verbundenheit zwischen Zielen, Gefühlen und Verhaltensweisen erkennen lernen.
3. Die Kinder sollen lernen, freimütig über Gefühle, Ziele und Verhaltensweisen zu reden.

Diese drei zusätzlichen Ziele weisen auf eine Verknüpfung mit der *Sprachförderung* hin: sozial-emotionale Erziehung, so betrieben wie im DUSO-Programm, ist immer auch Sprachförderung.

Das DUSO-Programm enthält Material für *ein volles* Jahr im Kindergarten oder in der Vorklasse. Jede der acht Einheiten hat Stoff für etwa vier bis fünf Wochen bei täglicher Anwendung von ungefähr einer halben Stunde.

Jede der acht Einheiten besteht wiederum aus *Zyklen*, und zwar unterschiedlich aus vier bis sechs Zyklen (Themenbereichen).

Jeder Zyklus enthält:

1. eine Geschichte, über die nachher diskutiert wird,
2. die Schilderung eines Problems, das durch die Kinder diskutiert wird,
3. ein Rollenspiel,
4. ein Puppenspiel,
5. einige fakultative Angebote zur Vertiefung der Arbeit (z.B. Bastelarbeiten über das Thema, Spiele),
6. weiteres Geschichtenmaterial, das individuell oder in der Gesamtgruppe gelesen bzw. diskutiert werden kann.

Im Handbuch wird die Bedeutung und Art des Erziehverhaltens geschildert, außerdem werden Regeln angegeben, nach denen die Gruppendiskussionen und Rollenspiele geführt werden sollten. Interessant am Programm ist auch die Vielfalt der Medien, die dem Erzieher die Arbeit erleichtert, ohne jedoch seine eigene Kreativität völlig einzuschränken. Im Programm sind außer dem Handbuch noch folgende Materialien enthalten:

1. zwei Geschichtenbücher, die insgesamt 41 Geschichten und 200 Illustrationen enthalten;
2. die 41 Geschichten und acht Lieder (je Einheit eins, dazu einige zusätzliche Lieder) sind auch auf Musikkassetten oder Schallplatten erhältlich, so daß der Erzieher wählen kann, ob er Geschichten oder Lieder selbst vorträgt oder abspielen läßt;
3. 33 Poster, die die Essenz der Geschichten thematisieren und im Gruppenraum aufgehängt werden können;
4. 33 Puppenspielkarten, die dem Erzieher die Vorführung des Puppenspiels erleichtern. Sie enthalten Angaben über Material, Instruktion und Ablauf des Puppenspiels;
5. acht Spielpuppen: neben den gegensätzlichen Charakteren DUSO und FLOPSIE (die etwa dem deutschen Kasper und Seppel entsprechen) sind es noch weitere sechs Charaktere (ein Mann, eine Frau, zwei Jungen und zwei Mädchen);
6. elf Bühnenbilder für die Puppenspiele (z.B. Tür, Bäume, Verkehrsampel, Fenster etc.);
7. 33 Rollenspielkarten, die Ziele und Instruktionen für alle Rollenspiele enthalten;
8. Karten zur Gruppendiskussion, die die Regeln enthalten, mit denen in der Gruppe diskutiert werden soll.

Das Programm wird deutlicher, wenn beispielhaft ein Zyklus aus dem Programm geschildert wird. Es folgt eine zusammengefaßte Darstellung des 1. Zyklus aus der 5. Einheit (*Dinkmeyer* 1970).

1. *Bildergeschichte*: Die Jungen haben ein neues Spielzeug. Sie haben es selbst gemacht. Es ist ein sehr einfaches Spielzeug, aber es macht viel Spaß. Ein Seil wird an einem dicken Ast an einem großen Baum in Eddies Garten festgemacht. Wenn die Jungen auf den Ast klettern und sich an das Seil hängen, können sie wie Tarzan im Dschungel hin und herschwingen, oder sie stellen sich vor, sie wären Fallschirmspringer. Es gibt eine Menge von Sachen, die man sich vorstellen kann, wenn man sich mit einem dicken Seil von einem Ast herunterschwingt.
 Bennie traut sich nicht, mit dem Seil zu schwingen. Er sitzt an der Seite und schaut den anderen zu. Es sieht so aus, als ob er es gerne versuchen würde, aber er scheint sich nicht zu trauen. Die anderen Jungen sind nett zu Bennie. Sie machen sich über seine Angst nicht lustig. Sie versuchen, Bennie Mut zu machen, aber Bennie glaubt nicht, daß er das kann, was die anderen machen. Er sitzt da und hat sein Kinn auf sein Knie gelegt und beobachtet, wie die anderen Spaß haben.
 Nach einer Weile kommt Eddie zu Bennie herüber und setzt sich neben ihn. „Ich glaub, Du möchtest auch mal mitmachen. Du kriegst den Spaß, den wir mit dem Seil haben, gar nicht mit“, sagt Eddie.
 Bennie hebt einen kleinen Stein vom Boden auf und wirft ihn weg. Dann sagt er: „Oh, ich bin zu klein für das Spiel. Kann sein, wenn ich so groß bin wie Ihr, dann versuche ich es auch mal.“
 „Nun, wenn Du es sowieso versuchen willst, dann mußt Du ja doch irgendwann mal anfangen. Komm, ich zeig Dir, wie Du es machen mußt“, sagt Eddie zu Bennie.
 Die beiden Jungen klettern in den Baum. Eddie zeigt Bennie, wie er das Seil halten muß und wie er aus dem Baum herausschwingen soll. „Es geht los“, sagt Bennie. Er springt vom Ast und schwingt sich auf den Boden. Aber als er unten ankommt, läßt er das Seil los, anstatt es festzuhalten und fällt kopfüber in den Dreck. Er setzt sich auf und klopft sich den Dreck aus dem Hemd. „Siehst Du“, sagt er, „ich hab ja gesagt, daß es nicht gut ist, wenn ich es versuche. Ich kann es nicht, weil ich zu klein bin!“
 Eddie schaut vom Baum hinunter auf Bennie. Er sagt: „Bennie, Du hast es ja schon gut gemacht. Zuerst hast Du es ja richtig gemacht, so wie jeder andere von uns auch. Nur nachher, als Du schon unten warst, da hättest Du das Seil festhalten müssen. Komm doch noch mal auf den Baum und versuch es noch einmal.“
 „Gut – wenn Du meinst“, antwortet Bennie, „mehr als mir den Hals brechen kann ich ja nicht.“
 „Diesmal mußt Du das Seil festhalten“, sagt Eddie, „los Bennie – ich weiß genau, daß Du es kannst!“
 Bennie faßt das Seil ganz fest an. Er springt vom Ast – schwingt runter und schwupp – schwingt er wieder hoch und immer weiter hin und her. „Yippijeh“, jubelt Bennie und streckt seine Beine in die Luft: „Ich möchte es nochmal machen“.
2. *Diskussion der Bildergeschichte*: In der anschließenden *Diskussion* sollen folgende Fragen behandelt werden:
 Warum wollte Bennie nicht mit den anderen Kindern vom Baum schwingen?
 War Bennie wirklich zu klein dafür, oder hat er sich damit nur entschuldigen oder drücken wollen?
 Wer hat ihm geholfen, daß er den Mut bekam, es mal zu versuchen?
 Wenn wir versuchen, jemandem so zu helfen, wie Eddie es getan hat, dann ermutigen wir ihn. Wie hat Eddie den Bennie ermutigt?
 Was hat er zu ihm gesagt?
 Hat Eddie dem Bennie geholfen?
 Hat Dich jemand schon mal ermutigt, etwas auszuprobieren? Erzähl mal!
 Hast Du genug Mut, mal etwas zu versuchen?

oder (alternativ):

Anregung der Kinder, frei über Gefühle und Ereignisse in der Geschichte zu reden.
Anregung der Kinder zur Diskussion darüber, wie sie sich in einer solchen Situation fühlen würden!

3. *Diskussion über ein Poster:* Dinge nennen, die Mut erfordern, wenn man sie zum erstenmal versucht.
4. *Problemsituation erörtern:* Kurzfassung der Geschichte: Kinder wollen für die Eltern ein kleines Theaterstück proben. Alle außer einem Mädchen Tina sind begeistert. Tina sagt sinngemäß; sie könne nicht mitmachen, weil sie nicht so viel Text lernen kann. Der Lehrer beruhigt sie und weist darauf hin, daß sie jeden Tag ein bißchen lernen würde. Sie versucht es, und – siehe da – es klappt.
Es schließen sich Fragen an die Kinder an:
Was denkt Ihr, wie Tina sich gefühlt hat, als sie vom Theaterstück gehört hat?
Worüber hat sie sich Sorgen gemacht?
Habt Ihr auch schon mal was auswendig für ein Theaterstück gelernt?
Meint Ihr, daß Ihr so etwas lernen könntet?
Wie hat Tina ihren Teil gelernt?
Wer hat ihr geholfen, es mal zu versuchen?
Was hat sie gesagt?
Wenn Tina nicht mitgespielt hätte, wie hätte sie sich wohl gefühlt, wenn die anderen Kinder das Theaterspiel aufgeführt hätten?
Meint Ihr, daß die Eltern und der Lehrer böse gewesen wären, wenn Tina ihren Text ein bißchen vergessen hätte?
5. *Rollenspiel:* Im Rollenspiel wird die Rolle des sich fürchtenden und zaghaften Kindes und die des ermutigenden Kindes gespielt. Als Situation werden genommen (z.B.): ein Kind, das sich nicht traut, auf eine Schaukel zu gehen; Kletterstangen in der Turnhalle und Kinder, die Angst vor dem Klettern haben etc.
6. *Puppenspiel:* (thematisiert selbstmotiviertes Verhalten)
 1. Barbara kommt von der Schule nach Hause und trifft niemanden, den sie kennt, außer einem fremden Kind. Sie möchte aber gern spielen. Sie überlegt und überlegt, dann weiß sie, was sie tun will. Was meint ihr, was sie tut?
 2. Henry fällt was hin. Was soll er machen?
 3. Der Lehrer sagt, daß jeder tun soll, was er will. Was tut Barbara?
 4. Barbara wacht morgens zu früh auf, sie hat Hunger, die Eltern sind aber noch nicht wach. Was tut Barbara?

Ergänzt wird der Zyklus durch ein Lied mit dem Titel „Have a Go at it“, das etwa wie folgt lautet:

„Geh ran, spring rein und versuch es mal!
Kann sein, daß du einen Weg findest -- es schadet nicht,
wenn man es mal probiert.
Du kannst lernen, Deine Schuhe allein zu binden -- es schadet nicht ...
Du kannst lernen, ein Seil raufzuklettern ...
Du kannst eislaufen lernen ...”

Anregungen für weitere Spiele – auch traditionelle Kinderspiele – sind beigelegt.

Wenn sich auch manches aus diesem Programm wie direkt aus der amerikanischen „Sing out“-Bewegung entnommen anhört, die der moralischen Aufrüstung der westlichen Welt auf die Sprünge helfen wollte, so kann man dennoch finden, daß hier immerhin Anregungen

für praktische Tätigkeiten des Erziehers gegeben werden. Folgende Punkte erscheinen hervorhebenswert:

1. Die Praktikabilität des Programms scheint erwiesen zu sein. Eine Vorform wurde an 1675 Kindern in 67 Gruppen erprobt. Die Endform schließlich bewährte sich an rund 2500 Kindern in 100 weiteren Gruppen. Genauen Aufschluß über die Erreichung der Lernziele bietet das Programm jedoch noch nicht, da Ergebnisse von Evaluationsstudien erst noch veröffentlicht werden sollen.
2. Die eingesetzten Methoden versprechen allerdings einen Lernerfolg, folgt man den Ergebnissen psychologischer Untersuchungen. Die Nützlichkeit des Rollenspiels zur Förderung hilfsbereiten Verhaltens ist (z.B. von *Staub* 1971) bei Vorschulkindern nachgewiesen. Gleiches gilt für die Nachahmung der im Programm häufig vorgestellten Modelle – hier gibt es ebenfalls zahlreiche Untersuchungen, die die Wirksamkeit der Nachahmung positiver Modelle (hier: hilfsbereites Verhalten) nachgewiesen haben.
3. Das Programm müßte dringend um ein Trainingsprogramm für Erzieher ergänzt werden. Zwei Seiten guter Ratschläge reichen für die Durchführung eines sozial-emotionalen Programms nicht aus.
4. Kritisch anzumerken ist das Fehlen von Vorschlägen für die Zusammenarbeit mit den Eltern. In einem solchen Programm ist die Mitarbeit der Eltern nötiger als bei anderen Programmen, denn Veränderungen des sozial-emotionalen Verhaltens der Kinder bergen stets die Gefahr einer Entfremdung zum familiären Verhaltenskodex.
5. Die mangelnde Lernzielanalyse macht sich störend bemerkbar. Der dieses Programm einsetzende Erzieher kann sich kaum ein Bild davon machen, was für die Erreichung von Zielen wesentlich ist und welches Verhalten auf welchen anderen Verhaltensweisen aufbaut. Eine Information über die Abfolge von sozialen und emotionalen Reaktionen im Sinne einer Lernzielhierarchisierung oder Komponentenanalyse enthält das Programm nicht.
6. Die formulierten Lernziele lehnen sich ziemlich unkritisch an die gegebenen sozialen Verhältnisse an. Die in den Übungen immer wieder durchscheinende, jedoch nirgends ausgesprochene Ideologie geht vom amerikanischen Pioniergeist aus: alles ist machbar, es ist eigene Schuld, d.h. Mangel an Mut und Fertigkeiten, wenn man in dieser Gesellschaft Schiffbruch erleidet. Richtigmachen, so scheint das Programm den Kindern zu sagen, bringt Erfolg, Falschmachen bringt Mißerfolg. Trotz einiger Ansätze, den Kindern Interessenkonflikte zu verdeutlichen (etwa den Konflikt Einzelinteressen und Gruppeninteresse), wird der Bereich systemimmanenter Behinderung, der auch durch noch so pfiffige Verhaltensweisen im Individualbereich kaum überwunden werden kann, kraß vernachlässigt. Es fehlt an Ansätzen zur Auseinandersetzung mit dem, was Kinder in den USA wie hier erleben können: Arbeitslosigkeit des Vaters, reich sein und arm sein, Krankheit, Krach und Streit in der Familie, schlechte und gute Wohnverhältnisse, warum Kindern bestimmte Sachen verboten werden, warum mein Freund nicht mehr mit mir spielt usw. So gut einzelne Übungen auch sein mögen und so sehr sie die soziale Kompetenz der Kinder, etwa Kontaktfähigkeit, Zusammenleben in der Gruppe etc. steigern mögen, so sehr bedarf es aber auch der Ergänzung durch andere Übungen, die den sozialen Realismus des Kindes entwickeln helfen. Viele Übungen spielen sich auch in einer heilen Welt ab: eine typisch amerikanische Mittelschichtwelt, mit dem Baum in Nachbars Garten, an dem man schaukeln kann, alles wohlhabend und harmonisch.

Typisch und kritisch scheint mir etwa folgende kleine Geschichte aus dem Programm zu sein: Die Programmfigur Lefty (eine Krake) betreibt einen Würstchenstand und macht sich Sorgen wegen des ungünstigen Geschäftsverlaufs, weil die Nachfrage der Kunden nur mit Verzögerung befriedigt werden kann, die deswegen zu anderen Würstchenständen abwandern. Duso, der Delphin, gibt seinem Freund nach Beobachtung seiner Verkaufstätigkeit nun den guten Rat, statt wie bisher nur mit einem seiner acht Arme jetzt mit allen acht Armen zu arbeiten. Und siehe da – das Geschäft blüht auf.

Eine solche Geschichte transportiert meiner Ansicht nach neben dem sicher ehrenwerten Appell, daß man überlegen soll, wie man etwas besser machen könnte, auch eine Wettbewerbsideologie zum Kind: was geschieht aber, wenn alle Würstchenhändler mit acht Armen arbeiten?

Abgesehen von den bereits genannten Kritikpunkten gilt für DUSO all das, was gegen oder für eine eigenschaftsbezogene sozial-emotionale Förderung spricht. DUSO ist ein Paradebeispiel dafür – es ist beispielhaft bezüglich seiner methodischen Vielfalt und Kreativität, und es besticht durch seinen Aufbau, der das Programm für einen relativ stark strukturierten Kindergartenalltag geeignet macht.

Ob eine Implementation im deutschen Raum gelingen kann, in welchen Punkten eine Korrektur notwendig ist und mit welchen Effekten und Problemen das Programm rechnen kann und muß, wird meines Wissens seit 1972 von einer Arbeitsgruppe der „Projektgruppe Kleinkindforschung“ in Köln geprüft.

2.4. Deißler (1975): „Sozialerziehung auf der Basis familiärer Sozialisation“

Hans Herbert Deißler hat 1975 in der Zeitschrift „Kindergarten heute“ einen Artikel zur Sozialerziehung im Kindergarten veröffentlicht, der insofern bemerkenswert ist, als er Ziele aus dem naheliegenden Unterschied zwischen Familie und Kindergarten als Institution ableitet. Das Ergebnis der Analyse ist weniger überraschend als logisch und markiert eigentlich das Machbare und Realistische – im Kindergartenbereich ohnehin das, was traditionell zu erreichen versucht worden ist. *Deißler* stellt den sozialerzieherischen Auftrag in sieben Punkten dar. Als Prinzip gilt dabei: „Einem familiären Sozialisationsvorgang werden jedesmal die fortsetzenden, erweiternden und verändernden Sozialisationsaufgaben des Kindergartens gegenübergestellt“ (*Deißler* 1975, S. 3). Es ist klar – und wird auch nicht vom Autor bezweifelt –, daß bei dieser Form der didaktischen Ableitung herkömmliche erzieherische Praxis und Organisation des Kindergartens normative Vorgaben sind. Im einzelnen:

1. *Unterschiedliche Vertrautheit der Personen in Familie und Kindergarten*: Enger, intimer Umgang und Vertrautheit kennzeichnen die Beziehung in der modernen Kleinfamilie. Im Kindergarten trifft das Kind auf nicht vertraute Personen, auf nicht entwickelte Beziehungen. Aufgabe des Kindergartens: „Es ist also die erste Aufgabe im Kindergarten, die Vertrautheit zwischen den Kindern herzustellen und zu erhalten.“
2. *Unterschiedliche Kommunikationsformen in Familie und Kindergarten*: Familiäre Bindungen erlauben eine spezifische Kommunikationsform, die für das Zusammenleben in einer Gruppe von ungefähr Gleichaltrigen, die von maximal zwei Fachkräften

betreut wird, nicht angemessen ist. „Die Einübung in spezielle Kommunikationsformen, die zwischen intimer Familienzugehörigkeit und Gelegenheitskontakten liegen, muß ein weiteres Ziel der Sozialerziehung im Kindergarten sein“ (Deißler 1975, S. 3). Diese Kommunikationsform ist in der Tat für Kleinkinder nicht leicht zu erlernen, sie stellt andererseits eine Notwendigkeit für kommunikative Anpassung im gesamten Erziehungssystem dar.

3. *Unterschiedliche Erfahrungen mit gemeinsamem Besitz in Familie und Kindergarten:* Nach Deißler werden „die familiären Erfahrungen im Umgang mit gemeinsamem Besitz ... , also im Kindergarten, wesentlich erweitert.“ Spiel- und Beschäftigungsmaterial, Stühle, Tische und Regale im Kindergarten gehören allen. Für Kinder, die in der Familie allein oder nur mit wenigen Geschwistern aufgewachsen sind, ist dies ein völlig neuer Tatbestand, der zu Anpassung im Sinne von Absprachen, Teilhabungsfähigkeit etc. führt und das Recht der uneingeschränkten Verfügung über Ressourcen beschneidet.
4. *Unterschiedlich konstante interpersonelle Beziehungen in Familie und Kindergarten:* In der Familie sind die Beziehungen nicht nur intim und vertraut, sondern auch im Sinne einer Rollenfixierung relativ festgefügt und in den wichtigen Verhältnissen auch kaum Schwankungen unterworfen (etwa: die Eltern-Kind-Beziehung). Anders in der Institution: „Die Kinder leben in wechselnder Intensität und verschiedenartigen Beziehungen miteinander. Gerade darin liegen besonders große soziale Lernchancen.“ Zu lernen gibt es dabei allerlei: Konfliktbewältigung, Umgang mit Cliquesbildungen, Stars und Außenseitern. Erlebte und beobachtete Vorgänge können beim Kind zu sozialer Erfahrung, zu mehr Verständnis für andere und zu einer besseren sozialen Anpassung führen.
5. *Unterschiedliche Normen in Familie und Kindergarten:* Ohne daß es zu das Kind emotional verunsicherenden Normwidersprüchen und -konflikten kommen muß, hat der Kindergarten die Chance, das Kind bei der Auseinandersetzung mit Normen – die es auch aus der Familie kennt – zu unterstützen und ihm insbesondere die Erfahrung von Gruppennormen zu bieten. Normen, insbesondere deren Einhaltung, Begründung, Spielräume und gelegentlich notwendig frustrierende Auswirkungen für den einzelnen, stellen sich in ihrer Struktur und Problematik in einer Kindergruppe deutlicher als in der Kleinfamilie – Chance für Kinder, hier etwas hinzuzulernen.
6. *Unterschiedlich weiter gesellschaftlicher Erfahrungsraum in Familie und Kindergarten:* Zu Hause erfährt das Kind vom Beruf der Eltern, von ihrem sozialen und gesellschaftlichen Schicksal. Im Kindergarten erfährt es diese Dinge auch von anderen, Gastarbeiterkinder z.B. machen es mit völlig anderen Existenzweisen bekannt. Indem Lebensgewohnheiten anderer Familien in Erfahrung gebracht werden, ist ein erster Schritt auf das Verständnis sozialer Zusammenhänge möglich.
7. *Unterschiedlich fundierte Bewertung der eigenen sozialen Lage in Familie und Kindergarten:* Ohne den Vergleich mit anderen ist eine realistische Einschätzung der eigenen sozialen Lage nicht möglich – Hilfsbereitschaft, Mitgefühl, soziale Verantwortlichkeit, aber auch Artikulationsfähigkeit eigener Interessen mithin schwer auszulösen. Die Institution hat die Möglichkeit der Förderung sozialer Sensibilität und Verantwortlichkeit, indem sie über den Bereich des einzelnen und der Wohngegend hinaus informiert und damit Vorformen sozialer Einschätzungsfähigkeit und darauf bezogene soziale Motivation ermöglicht.

Der Ansatz von *Deißler* erscheint konsequent situationsbezogen. Situationen werden hier nicht „pädagogisch“ herbeigeführt, sondern so genommen, wie sie durch die Aufnahme des Kindes in die Institution entstehen. Sozialerziehung so gesehen ist die Anpassung des Kindes an die sozialen Anforderungen der Erziehungsinstitution.

2.5. DJI-Curriculum „Soziales Lernen“

Kaum ein anderer bundesdeutscher Curriculumentwurf hat soviel Aufsehen und Beachtung gefunden wie das Curriculum „Soziales Lernen“ der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des DJI (Mitarbeiter: *Bauer, Gerstacker, Heimbucher, Hemmer, Krug, Lipski, Obereisenbuchner, Pelzer, Ruthmoser, Schrader, Zimmer, Haberkorn, Hagemann, Seehausen, Auernheimer, Krösche*). Die Anregungen I, II und III der Arbeitsgruppe (erschieden im Juventa Verlag 1975⁴, 1976³ und 1977²) entwickeln ein komplettes Konzept für die „Arbeit im Kindergarten“, die „Ausstattung des Kindergartens“ und über „didaktische Einheiten im Kindergarten“. Zudem sind als Erprobungsfassung didaktische Einheiten erhältlich (35 Aktenordner mit Tonkassetten sowie Filme), die schon von ihrer Themenstellung her („Kinder im Krankenhaus“, „Behinderte Kinder“, „Verlaufen in der Stadt“ etc.) das Prinzip verdeutlichen: hier werden nicht Fähigkeiten oder Wissensdisziplinen, nicht Schlüsselbegriffe oder Situationsnormen vermittelt, sondern hier werden in kindgemäßen Situationen mit allen Betroffenen die Handlungschancen des Kindes ausgelotet und seine Autonomie und Kompetenz in Situationen gefördert. Soziales und instrumentelles Lernen ist beispielhaft verbunden: man lernt in sozialen Bezügen, das Kind weiß, wozu etwas gut ist, und es lernt die sozialen Konsequenzen seines Tuns zu überdenken. Kurz zu den Kennzeichen des Curriculums, die hier nur knapp dargestellt zu werden brauchen, da es mittlerweile eine gut erhältliche und ausführliche Literatur über den „Situationsansatz“ gibt (siehe oben). Zentral ist die Frage der Auswahl von Situationen. Im Diskurs mit den betroffenen Eltern, Kindern, Erziehern und anderen Erwachsenen bzw. Kindern des Soziotops sollen Situationen ausgewählt werden,

- in die die Kinder jetzt oder in naher Zukunft kommen können,
- die real sind,
- in denen die Kinder noch einen gewissen Handlungsspielraum besitzen.

Ergänzt werden diese Auswahlkriterien noch durch weitere Vorschläge: Es können Situationen von lebensgeschichtlicher Bedeutung oder alltäglicher Wiederkehr sein; Situationen, in denen die Kinder zu Aversion oder Angst („Kinder im Krankenhaus“) neigen oder in denen häufiger Konflikte vorkommen (z.B. Streit um Spielzeug); Überforderungssituationen oder Situationen mit besonderem Transferwert.

Neben einem solchermaßen definierten Situationsbezug des pädagogischen Arbeitens, der stets an „Situationsanlässen“ anknüpfen sollte, ergeben sich weitere Charakteristika:

1. die Verbindung von sozialem und instrumentellem Lernen,
2. Mitwirkung der Eltern an der pädagogischen Arbeit,
3. Lernen in altersgemischten Gruppen,
4. generationsübergreifendes Lernen,
5. engere Verbindung zwischen Kindergarten und Gemeinwesen,
6. Wandlungen des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden,
7. praxisnahe und offene Curriculumentwicklung.

Sorgfältige Situationsrecherchen professionalisieren bereits alle Beteiligten im Themen- und Situationsbereich. Methodisch wird vornehmlich mit Projekten und Spielen gearbeitet, aber auch Gespräche, Collagen sowie Foto, Film, Tonträger, Grafiken und Geschichten als Medien bzw. Methoden werden eingesetzt.

Das Programm befindet sich zur Zeit noch in der Erprobung, in der allerdings eine Untersuchung der Reaktionen von Kindern und ihrer Lerngewinne nicht vorgesehen ist. Die Reaktion der Praktiker und Theoretiker auf das Programm ist durchaus unterschiedlich: von der „perfekten Pädagogisierung“, der „Harmonisierung“ von Konflikten bis hin zu konkret praktischen Einwänden zu Durchführbarkeit, Realitätsangemessenheit reichen die Äußerungen. Das zwiespältige Echo liegt an der Plastizität des Curriculums, wenn man so will an seiner „Offenheit“. Es kann zu einem Programm zweckentfremdet werden, das rigoros durchgeführt wird, das z.B. in einigen Fällen zum „pädagogischen“ Kochen statt zum richtigen Kochen verführt. Es kann aber auch Strukturen der Institution und des Gemeinwesens thematisieren, somit soziale Realität werden: je nach Einsatz und Ausgang des Diskurses. Es kann restaurative Normen oder fortschrittliche Gedanken propagieren – je nach Intention der Betroffenen. Das Curriculum legt sich im Grunde normativ nicht fest – es ist eher eine Chance zur schnelleren Aufnahme von jeweils neuen Inhalten und Normen der Außenwelt in die pädagogische Arbeit der Bildungsinstitutionen (vgl. *Dollase 1979*). Für das sozial-emotionale Lernen ist hier wichtig: Im Curriculum „Soziales Lernen“ können die Kinder klare Handlungsanweisungen (die sie mit den Erwachsenen zusammen entwickeln) für das Verhalten in bestimmten sozialen Situationen erhalten. In den hier ausgewählten Realisationsmöglichkeiten vorschulischer sozial-emotionaler Erziehung kommen zum Teil sehr unterschiedliche didaktisch-methodische Positionen zum Ausdruck. Zur Zeit ist noch kein Bezugsrahmen in Sicht, der eine vergleichende Betrachtung sinnvoll möglich machen könnte. Das liegt zum Teil auch an der relativen Neuheit der intentionalen sozial-emotionalen Elementarerziehung. Probleme liegen sowohl in der theoretischen Begründung wie auch in der praktischen Umsetzung. Sind letztere mit pädagogischer Phantasie wahrscheinlich in absehbarer Zeit zu lösen, können erstere wohl zunächst nur langfristig und mit ungewissem Resultat diskutiert werden. So wird denn einiges zwar machbar, aber kontrovers oder gar nicht stimmig zu begründen sein.

Im folgenden Kapitel sollen einige theoretische und praktische Probleme intentionaler Elementarerziehung umrissen werden.

3. UMRISSE UND PROBLEME EINER INTENTIONALEN SOZIAL-EMOTIONALEN ERZIEHUNG IM KLEINKINDALTER

3.1. Muß es ein einheitliches Konzept der sozial-emotionalen Erziehung geben?

Die wissenschaftliche Diskussion kann nur aus dem Ringen um eine einzige Lösung, die sich von denkbaren anderen durch Unabweisbarkeit (und intersubjektive Evidenz) auszeichnet, verstanden werden. Das Ringen um die „Wahrheit“ motiviert die Debatte stets aufs neue. Im Bereich normativer Entwürfe ist das nicht anders. Selbstverständlich will man wissen, was die beste Erziehung ist – inhaltlich und methodisch. Es sind allerdings Gesichtspunkte denkbar, die gerade dieses Streben nach einer einzigen, richtigen Lösung und ihrer bildungspolitischen Realisierung als Vereinheitlichung des Bildungswesens, nach Abstimmung der Lehrpläne, nach Vereinheitlichung der Anforderungen und Vergleichbarkeit als ein fatal falsches erscheinen lassen könnten. Da es aus logischen, empirischen und praktischen Gründen unmöglich ist, ein Erziehungsprogramm so weit auszutesten, daß sich seine Überlegenheit zweifelsfrei herausstellen könnte, muß man allen Ansätzen stets mit einer Portion Zweifel und Ungewißheit über ihre Auswirkungen begegnen. Welche Programme die besten für den einzelnen oder die Gesellschaft waren, daß weiß man erst nachher, nach dem Ende eines individuellen Lebens, nach Jahrzehnten (vielleicht nach Jahrhunderten), wenn es um Gesellschaften geht. Dieses unumgängliche Nichtwissen sollte tolerant machen: Vielleicht gibt es auch in den abgelehnten Ansätzen Effekte, die in Zukunft bedeutend und existenzsichernd sind? Diese unbekanntem Effekte gälte es zu erhalten und zu fördern, wenn man sie kennen würde. Die Ungewißheit über den langfristigen Nutzen eines Erziehungskonzeptes für den einzelnen und die Gesellschaft insgesamt konstituiert ein Entscheidungsrisiko, das vermindert werden muß.

In Anlehnung an die Evolutionstheorie kann eine bestimmte bildungspolitische Strategie als risikovermindernd dargestellt werden: die Förderung einer kontrollierten Variabilität von Ansätzen (Modellen, Konzepten, Programmen), die neben traditionellen (die nicht abgeschafft werden dürfen) nicht nur erprobt werden, sondern auch hinreichend lang existieren müssen. „Mutationen“ müssen entwickelt werden und einen Platz neben dem Herkömmlichen bekommen können. Eine rein konservative Strategie (keine Experimente dulden) ist für die Bewährung einer Gesellschaft ebenso schädlich wie eine rein progressistische, die erst auf den Trümmern des Überkommenen aufbauen will (alte Modelle abschaffen – neue an deren Stelle setzen). Wir müssen uns – so wir diese Theorie akzeptieren – mit einer Pluralität verschiedener Erziehungsansätze aussöhnen und dies für eine günstige Entwicklung, ein günstiges Zeichen halten. Beunruhigend wäre ein Fehlen von Verschiedenartigkeit, beunruhigend wäre aber auch eine zu große Vielfalt der Konzepte. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen reproduzierenden und innovierenden Modellen (diese in der Minderheit) markiert wohl noch am ehesten einen wünschenswerten Zustand. Unter dieser Perspektive sind z.B. Maßnahmen, die auf eine Vereinheitlichung des Bildungssystems zielen, zu prüfen: Sind sie so gestaltet, daß Variabilität erlaubt ist? Oder bei neuen Modellen: sind sie vom Herkömmlichen auch hinreichend verschieden? (Eine Frage, die man sich gemeinhin bei Bildungsexperimenten nicht in erster Linie stellt.)

Man sieht an diesen Gedankengängen, daß die erziehungswissenschaftliche Kritik und Diskussion nicht zur Vernichtung der Variabilität von Ansätzen führen darf – will man im Sinne dieser Überlegungen verantwortlich handeln. Als Triebfeder für die Diskussion, als Motiv für erziehungswissenschaftliches Bemühen ist die Suche nach dem einen richtigen Ansatz allerdings unverzichtbar. Auch hier muß man also mit Widersprüchen zurechtkommen können. Die Legitimation solcher – zugegebenermaßen – weitreichender Spekulationen basiert selbstverständlich auf gewissen Annahmen, die für den speziellen Fall – sozial-emotionale Elementarerziehung – zum Teil nicht gegeben sind. Gegeben ist – wie im nächsten Abschnitt auszuführen und bereits im ersten Kapitel illustriert – die lebenswichtige Bedeutung der Elementarerziehung nur in relativ geringem (bestenfalls unspezifischem) Ausmaß. Entscheidender ist wohl die Verschiedenartigkeit der Modelle im sekundären, tertiären und quartären Bildungsbereich. Prämisse der Spekulation für alle Fälle: die Annahme von Konkurrenz (nicht *gegen*einander, sondern um die Umwelt) zwischen Gesellschaften.

3.2. Zukunfts- oder gegenwartsbezogene sozial-emotionale Förderung?

In der Frage nach dem evolutionstheoretischen Sinn einer Vereinheitlichung von Erziehung hat die Zukunft bereits eine Rolle gespielt. Selbstverständlich, daß man an möglichst auch langfristig richtigen, effektiven und erfolgreichen Programmen interessiert sein muß. Aber – wie weiter oben dargelegt (vgl. S. 19 ff.) – der Elementarbereich ist dem Erwachsenenleben so weit entfernt, daß es ziemlich fragwürdig ist, das spätere Leben zur Ableitung von sozial-emotionalen Qualifikationen heranzuziehen. Für die Bildung und Erhaltung von Produktionskraft von zukünftigen Arbeitnehmern ist weder der Elementarbereich als Ganzes noch die sozial-emotionale Erziehung im besonderen zentral. Zwar wird faktisch so getan, als gäbe es – von Befürwortern und Kritikern mit unterschiedlichem Tenor – direkte Zusammenhänge zwischen Beschäftigungssystem und Inhalten der Elementarerziehung. Die Verbindung ist aber aus verschiedenen bereits dargelegten Gründen recht schwach. Geringe Stabilität frühkindlicher Förderungseffekte und Wandelbarkeit von sozial-emotionalen Eigenschaften im Lebensalter markieren zwei der wesentlichsten Einwände gegen die Annahme der erheblichen Lebensbedeutung früher Lebensjahre.

Bei der Kulturtechnik der Addition wissen wir es: wer als Sechsjähriger die Zahlen 3 und 5 zusammenzählen kann, der kann es auch mit 30 Jahren. Was aber wird z.B. aus der „Kompromißfähigkeit“ des Vorschulkindes? Steigert sie sich bis zur Selbstaufgabe? Bleibt sie in ihrer Ausprägung erhalten? Oder hat das Vorschulkind dann als Erwachsener die Lust an Kompromissen so gründlich verloren, daß es nun eher zur Rücksichtslosigkeit neigt? Zu diesem Problem weiß man noch nichts, und selbst bei sorgfältigster empirischer Untersuchung der Fragen bleibt durch die Historizität (Zeitgebundenheit) empirischer Untersuchungen ein Rest unaufgeklärter Variabilität.

Prognoseprobleme treffen insbesondere Ansätze, die das Individuum mit „Eigenschaften“ und „Fähigkeiten“ ausstatten wollen und die demzufolge das Gesamtsystem, seine Normen und Situationen nicht so sehr berücksichtigen. Man könnte sogar etwas genauer solche Ansätze, die für eine im ursprünglichen Wortsinn „asoziale“, weil individualistische Welt vorbereiten wollen, als zukunftsproblematisch ausmalen. Je mehr Situationsbezug

vermittelt wird, desto sicherer ist die zeitliche Transportfähigkeit elementarer sozial-emotionaler Erziehung, da sie sich auf das Umfeld hin orientiert, dem das Individuum stets ausgeliefert ist und an das es sich stets aufs neue hin adaptieren muß. Allerdings läßt sich – zumindest theoretisch – auch bei einem eigenschaftsorientierten Ansatz die „Anpassungsfähigkeit an das Umfeld“ als zu fördernde Fähigkeit postulieren.

Realistischer Zukunftsbezug für den Elementarbereich ist die nächstfolgende Schulstufe – der Primarbereich. In der Tat kann die vorschulische Institution hierauf vorbereiten, Ängste nehmen, Schwierigkeiten vermeiden helfen, motivieren. Wobei allerdings auch zu sehen ist, daß diese propädeutische Funktion das Ergebnis der Installierung eines wie vorfindlich gearteten Schulsystems ist – gäbe es das nicht, oder nicht so, oder mit späterem Einsatz – gäbe es auch nicht die (zwar erfolgreiche) schulvorbereitende Funktion der Elementarstufe (sie wäre dann unter Umständen nicht notwendig).

Zukunftsbezug entwertet immer auch den Eigenwert der Gegenwart. Wir leben nur in der Gegenwart – warum kann diese nicht Leitbild für pädagogische Programme und Konzepte sein? Häufig liest man, daß kleine Kinder dies und jenes lernen *sollen*, weil sie das und dies so und so gebrauchen können. Legitim wäre doch zum Beispiel auch die Frage, wie man die sozialen Kontakte des Kleinkindes zu seiner Selbstverwirklichung und Bereicherung nutzen kann. Bereichert die Erziehung zur Frustrationstoleranz *jetzt* das Kind? Bringt es dem Kind *jetzt* etwas, wenn es seine Kompromißfähigkeit steigert? Erlebt das Kind *jetzt* verstärktes Glück, wenn es mit anderen kooperieren kann? Im Gefolge der „technologischen Wende der Didaktik“ (Blankertz) sind – so scheint es zumindest – solche Überlegungen verpönt. Die Ungewißheit der zukünftigen Bewährung von Erziehungsansätzen sollte auch einer Pädagogik des Gegenwartsbezugs Platz zur Entfaltung lassen.

3.3. Das Verhältnis von Erfahrung und Überlegung

Neben ungelösten Sinn- und Seinsfragen hat es die sozial-emotionale Elementarerziehung allerdings auch mit einer Reihe konkret-empirisch lösbarer Fragen zu tun, die gewissermaßen bereits jetzt wie weiße Flecke auf der Landkarte auszumachen sind. Die für die sozial-emotionale Erziehung relevante Grundlagenforschung in Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie muß verstärkt werden, weil sich eine sinnvolle Erziehung in diesen Bereichen nur auf Befunde dieser gelegentlich als pädagogische „Hilfswissenschaften“ apostrophierten Disziplinen stützen kann. Aus einer gegebenen sozial-emotionalen Zielsetzung ergibt sich nämlich nur selten rein aufgrund logischer Deduktion oder Komponentenanalysen eine Lernzielsequenz, die mit der tatsächlichen Entwicklungssequenz übereinstimmt. Nehmen wir z.B. einmal das Lernziel der Entwicklung positiver Beziehungen zu anderen Kindern einer Vorschulgruppe. Man muß wissen, daß kleine Kinder zunächst nur danach differenzieren, ob sie mit jemandem zusammen etwas machen wollen oder nicht. Ist ein Partner erst einmal als jemand identifiziert, mit dem man was machen kann, dann differenzieren Vorschulkinder nach Sympathie und Antipathie. Erste Überraschung: Sympathie und Antipathie sind miteinander korreliert, d.h. kleine Kinder nennen manchmal ein und dieselbe Person als *Freund und Feind*. Die Analyse ihres realen interpersonellen Verhaltens zeigt dann auch, daß Kinder eher nach der Devise vorgehen „was sich liebt, das neckt sich“, weshalb die Kategorie „freundliche Aggression“

in Verhaltensbeobachtungen meist hoch besetzt ist. Was fängt man nun bei einer solchen Sachlage mit dem Lernziel der Entwicklung positiver Beziehungen zu anderen Kindern in der Gruppe an? Wenn man dann nachforscht, welche Variablen für das unspezifische Mitmachenlassen relevant sind, dann stößt man unter anderem auf die Variable der Aktivität: aktivere Kinder haben es leichter, Beziehungen zu anderen Kindern zu entwickeln. Muß man also jetzt die Aktivität der Kinder fördern, um deren Kontakte zu anderen Kindern zu entwickeln? Gilt der Satz, daß aktivere Kinder leichter und häufiger Kontakte herstellen auch dann, wenn alle gleich aktiv sind, oder nur dann, wenn in einer Kindergruppe deutliche Aktivitätsunterschiede bestehen? Da hierüber z.B. so gut wie keine Untersuchung vorliegt, müßte eine solche erst einmal angeregt und durchgeführt werden, ehe Verfahren entwickelt werden können, mit denen das Lernziel erreicht wird. Vielleicht ist auch das Lernziel insofern unsinnig, als es eine Projektion erwünschten Verhaltens von Erwachsenen auf Kleinkinder darstellt. Wir müssen also von der Psychologie und Soziologie Informationen erwarten, die helfen, die Konstruktion von Lernzielen und die Erfindung von Lernsituationen den Entwicklungsgesetzmäßigkeiten anzupassen. Weil solche Informationen bislang noch fehlen, kann man Pädagogen auch kaum Vorwürfe machen, die, wie im DUSO-Programm natürlich auch, den Entwurf eines imponierenden Lernzielkataloges im sozial-emotionalen Bereich vorlegen, ohne zu wissen, in welcher Sequenz auch nur Teile davon zu realisieren sind, mit welchem Transfer zu rechnen ist und ob sich irgendwo nicht auch eine Unvereinbarkeit oder: medizinisch ausgedrückt – eine Kontraindikation ergibt. *Belser* (1972) legt in einem lobenswerten Katalog über Curriculummaterialien für die Vorschule folgenden Lernzielkatalog vor: „Konfliktbewußtsein, Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz, Kompromißfähigkeit“ mit einem „aber auch“: „Durchsetzungswille und -fähigkeit, Artikulationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, soziale Sensibilität, Akzeptieren von Andersartigem, Entschlußfähigkeit, Kooperation und Solidarität“. Abgesehen davon, daß es wohl jeden Erwachsenen freuen würde, wenn er alle diese Tugenden besitzen sollte, ist es doch eine Frage wert, wie man den Kindern in einem Durchsetzungswille und -fähigkeit und andererseits aber auch: Kompromißfähigkeit beibringen will. Entscheidend ist hier doch nicht die Forderung sozial erwünschter Verhaltensweisen, entscheidend sind doch hier die Fragen: „Was kann man in diesem Alter machen?“ und „Wie kann man es in diesem Alter machen?“. *Belser* (1972) hat dies natürlich auch selbst erkannt: „Der stichwortartige Katalog bedarf der Systematisierung und sicherlich der Ergänzung. Die einzelnen Merkmale müßten auf Beziehungen und Zusammenhänge untereinander hin analysiert und gewichtet werden ... Sie müßten vor allem für spezifische soziale Situationen konkretisiert und operationalisiert werden“ (S. 53 – 54).

Auch Ziele haben Nebenwirkungen. Ein Kind soll höflich und aufrichtig sein – kann und darf es auf dem Papier heißen. Der Erfahrungswissenschaftler kann herausfinden, daß Aufrichtigkeit stets mit einer gewissen Unhöflichkeit, Höflichkeit stets mit einem gewissen Maß an Unaufrichtigkeit vereinbart werden muß, soll sie „psychologisch“ und nicht nur „logisch“ realisierbar sein. Höflichkeit wiederum kann unvereinbar sein mit Durchsetzungsfähigkeit – ihre Förderung wäre also kontraindiziert. Die genannten Beispiele machen wohl deutlich, daß eine rein theoretische Argumentation um intentionale sozial-emotionale Elementarerziehung undenkbar ist. Auch Entscheidungsprozesse im Rahmen einer Theorie des sozial-emotionalen Verhaltens sind Angelegenheit erfahrungswissenschaftlichen Sachverständes.

Belege für unerwünschte Nebenwirkungen bei der Erreichung von Zielen, die auch heute noch ihre Gültigkeit haben, liegen nun schon seit mehr als 40 Jahren vor. *Jack* (1934) war einer der ersten, die sich mit der Steigerung von „Durchsetzungsfähigkeit“ bei Kleinkindern befaßt haben. *Jack* vermittelte den wenig durchsetzungsfähigen Kleinkindern in einem Spezialtraining mehr Kompetenz, so daß sie in Interaktion mit anderen Kindern öfter lenken und dirigieren und ihre Interessen besser durchsetzen konnten. *Page* (1936) und erst recht *Mummery* (1947) fanden dann unerwünschte Nebenwirkungen dieses Trainings: Mit erfolgreichem Training in Durchsetzungsfähigkeit stiegen Egoismus und feindselige Reaktionen gegenüber anderen Kindern ebenso an.

Abgesehen davon, daß sich die Erfahrungswissenschaft mit ihrem Instrumentarium auch bei der Vorbereitung und Erleichterung von Entscheidungen (etwa: Qualifikationsermittlungen, Lernzielerhebungen u.ä.) bewähren kann, ist sie geradezu unverzichtbar bei der Überprüfung getroffener Entscheidungen. Ein Beispiel: Am DUSO-Programm wurde kritisiert, daß die Kinderwelt dort recht harmonisch dargestellt wird. Mehr sozialer Realismus wurde gefordert. Nun wäre aber zur Begründung dieser Kritik beispielsweise überhaupt keine empirische Untersuchung darüber bekannt, ob die Beschäftigung mit einer heilen Welt, einer Traumwelt also, nicht vielleicht eher diejenigen Initiativen im Kind weckt, die auf Veränderung der wirklichen, vorfindlichen Welt gerichtet sind, als ein sozialer Realismus, der vielleicht zu frühzeitiger Resignation oder purem Opportunismus führt. Es muß also immer auch gewährleistet sein, daß logische und naheliegende Entscheidungen auch mit empirischen Entscheidungen korrelieren und nicht nur unbedachte axiomatische Festsetzungen darstellen, die an der Wirklichkeit vorbeigehen.

Völlig anders gestaltet sich das Verhältnis zwischen Überlegung und Erfahrung, wenn es um die Erziehung zu mehr „Durchsetzungsfähigkeit“ geht. Die Erfahrungswissenschaft wäre auf der Zielebene bestenfalls dann sinnvoll zu bemühen, wenn es um die Vereinbarkeit von „Durchsetzungsfähigkeit“ mit z.B. „Kompromißfähigkeit“ geht. Rein logisch (unter der Prämisse einer für alle Kleinkinder gleich geltenden Erziehung) ist aber die Förderung der Durchsetzungsfähigkeit aller (so ohne weitere Erläuterung) Nonsens. Denn wenn sich jemand durchsetzt, dann gegen jemand anderen, der dann nicht durchsetzungsfähig war. Die Förderung der Durchsetzungsfähigkeit ist also nur dann sinnvoll, wenn man sie exklusiv hält (d.h. sie nur wenigen gewährt) oder auf Nichterreicherung hofft (oder auf individuell unterschiedlichen Erziehungserfolg, d.h. damit den Mißerfolg seiner Erziehungsbemühungen einkalkuliert) oder wenn man zugleich für die Nachgiebigen sorgt, gegen die sich die Durchsetzungsfähigen behaupten dürfen.

3.4. Die Notwendigkeit eines sozialen Weltbildes für sozial-emotionale Erziehung

Die möglicherweise nachzuweisende empirische Unvereinbarkeit von Durchsetzungsfähigkeit und Kompromißfähigkeit, die im vorigen Abschnitt angeschnitten wurde, ist also begleitet von rein logischen Vereinbarungsschwierigkeiten, die sich nur lösen, wenn man beide Eigenschaften als Verhaltensweisen in konkreten Situationen definiert. Denkt man diesen Lösungsprozeß weiter fort, so kommt man zwangsläufig zu der Auffassung, daß – auch unter Beachtung der Tatsache, daß Kleinkinder eher nur für die Gegenwart gefördert werden können – hinter oder vor jeder sozial-emotionalen Erziehung eine

Theorie des Sozialverhaltens, ein komplettes Menschen- und Gesellschaftsbild stehen muß, das jeder einzelnen Verhaltensweise eine ganz bestimmte Situation zuordnet. Die sozialen Bezüge des Kleinkindes müssen insgesamt thematisiert und zu einem Ganzen geordnet werden: sozial-emotionale Erziehung muß also im Einklang mit einer Theorie des Sozialverhaltens stehen. Wenn man Kleinkindern Mathematik beibringt, ist es das Gebäude der Mathematik, aus dem man ableiten kann, was man den kleinen Kindern vermitteln soll, welche Vorstufen erreicht werden müssen, um Mathematik später praktisch oder theoretisch betreiben zu können. Das, was die Mathematik als Bezugspunkt für die Einführung der logischen Blöcke im Kindergarten leistet, das leistet eine Theorie des Sozialverhaltens, das leistet die Gesellschaftsordnung für die Inhalte eines Rollenspiels im Kindergarten.

Aus der Forderung nach einer in sich stimmigen Theorie über wünschenswertes Sozialverhalten lassen sich drei strittige Gefahrenpunkte ableiten:

1. Sozial-emotionale Elementarerziehung muß inhaltlich konkret werden und Normen setzen; sie ist damit zwangsläufig eine Erziehung zur Anerkennung von Normen.
2. Sozial-emotionale Erziehung – so gesehen – kann zur Indoktrination einer bestimmten Anschauung werden.
3. Die am Gesellschaftsbild orientierte sozial-emotionale Elementarerziehung verhindert Individualitätsbildung, realitätsgerechtes Verhalten und fördert ein unkritisches, harmonisches Wunschdenken.

Die erste Gefahr ist keine eigentliche Gefahr, sondern eher eine wünschbare Entwicklung. Zu häufig wird Angst vor normativen Festlegungen spürbar, wenn etwa jede inhaltliche Entscheidung „vor Ort“, „im Diskurs“, „mit den Betroffenen“ ausgehandelt werden soll, wenn Autoren sich gar scheuen, einen Minimalkodex an normativen Selbstverständlichkeiten von sich zu geben. Demokratie heißt ja wohl nicht, daß jeder eine gegen Widerspruch gefeite, total immunisierte leerformelhafte Theorie vertreten muß, sondern doch wohl, daß unterschiedliche Meinungen fair diskutiert werden und bei Entscheidungen demokratisch verfahren wird. Demokratische Strukturen in Kindergarten, Schule, Hochschule und Berufsleben fördern ja nicht die eine oder andere inhaltliche Position an sich – sie sind eher unser grundgesetzlicher Konsens des Miteinander-Umgehens bei Konflikten und Meinungsverschiedenheiten. Sicher ist es wichtig, bereits den Kleinkindern demokratische Spielregeln beizubringen. Zugleich kann sich aber niemand davor hüten wollen, daß es bei den Kindern zu einer entschiedenen Meinungsbildung kommt, denn sonst können die Spielregeln überhaupt nicht erprobt werden. Demokratie ist sinnlos, wenn nichts demokratisch gelöst werden kann. Ein inhaltliches Vakuum bei zugrundeliegenden demokratischen Strukturen ist zudem gefährlich: eine Einladung für alle nur denkbaren Kader, hier aktiv zu werden und einen überproportionalen Einfluß zu gewinnen.

So wünschbar die Entwicklung zu mehr Entschlußfreudigkeit im Normativen nun einerseits scheint, so zwangsläufig unreal ist es, bei der engen Bindung der Erziehungspolitik an den Erfolg von Regierungen, in einem öffentlichen Erziehungssystem einander widersprechende inhaltliche Modelle realisiert sehen zu wollen. Selbstverständlich wird jede Regierung im Bestreben um größtmöglichen Wahlerfolg so viele Kompromisse eingehen wollen, wie zum Sieg nötig, womit dann die Konkretheit aus den pädagogischen Ansätzen und Bildungsplänen verbannt wird. Solange der kleinste gemeinsame Nenner zum

bildungspolitischen Konzept erhoben wird, ist eine Konkurrenz der pädagogischen Konzepte nicht oder nur sehr begrenzt möglich. Eine Abhilfe kann nur darin bestehen, die Regierungsverantwortung für Lern- und Bildungsinhalte zu beschneiden.

Die zweite Gefahr ist eine echte Gefahr, insbesondere dann, wenn inhaltliche Bestimmtheit einer Theorie ihrerseits nun immunisiert wird, konkret dann, wenn die Theorie keine Bestimmungen enthält, unter denen sie als widerlegt, unpraktisch oder gefährlich gilt. Eine Theorie mit Einschluß normativer Elemente muß Bedingungen angeben, unter denen sie als gescheitert zu betrachten ist.

Der Versuch, einen in sich stimmigen Entwurf eines gesellschaftlichen Bildes – dritter Gefahrenpunkt – zu entwerfen, mag dazu verleiten, dieses harmonisch und konfliktfrei zu gestalten. Ebenso ist denkbar, daß der Überzeugungskraft und Stimmigkeit des Entwurfs die Variabilität, damit auch die Individualität geopfert wird – letztlich also der realistische Zugang zur Umwelt durch ein Idealbild verstellt wird. Nun – diese Gefahr kann bestehen, sie ist allerdings keine notwendig oder zwangsläufig sich einstellende Verfälschung. Sie stellt sich bei statischen Theorien sicher eher ein als bei dynamischen. Die Verhaltensnormen eines solchen Gesellschaftsbildes, das als Leitvorstellung für sozial-emotionale Erziehung im Kleinkindalter dienen kann, müssen ergänzt werden durch Regulationsnormen, die die Veränderung des Systems, seine dynamische Entwicklung und die Anpassung des Individuums daran beinhalten.

Eine dynamische Theorie (Prozesse auf individueller und kollektiver Ebene enthaltende Theorie) kann stimmig auch dann sein, wenn sie im zu erklärenden System (nicht in sich selbst) Widersprüche konstatiert, die z.B. Triebfeder der Dynamik des sozialen Systems sein können.

Abschließend muß man aber wohl auch die Hoffnungen derjenigen zurückschrauben, die glauben, eine Gesellschaft genau so erreichen zu können, wie sie in einer solchen Leittheorie entworfen wird. Unsere Zukunftsvorstellungen haben die Eigenschaft, ein Reflex auf das zu sein, was uns heute umgibt. Die Erfahrungen der Gegenwart bestimmen die Pläne für die Zukunft. Erreichen wir ein Ziel, verändert sich das gesamte soziale Feld, und neue Ziele treten in unser Bewußtsein. Indem wir uns anschicken, die Ziele der Vergangenheit zu realisieren, tauchen neue Ziele auf. Die einmal entworfene Utopie werden wir dann unter Umständen selbst nicht mehr wollen.

3.5. Vermittlungsprobleme intentionaler sozial-emotionaler Erziehung

Überlegungen zu den Umrissen einer intentionalen sozial-emotionalen Erziehung bleiben unvollständig, wenn nicht auch Probleme der Vermittlung angeschnitten werden. Der Trend in den curricularen Veröffentlichungen ist relativ eindeutig. Statt bloß die erzieherische Interaktion, die Materialien oder Medien zu verbessern, wird heute zunehmend die Beteiligung der Eltern und des Gemeinwesens sowie situationsbezogenes Arbeiten (vgl. außer dem Curriculum „Soziales Lernen“ auch die „Arbeitshilfen“ des MAGS NRW) gefordert. Die Institution soll im Umfeld aufgehen, die Gesellschaft „außerhalb“ wird in die Kindergärten, Vorklassen und Schulen hineingeholt. Die Idee ist logisch – entspricht sie doch genau der pädagogischen Konsequenz aus einer allbekannten Gesetzmäßigkeit: Erleben und Verhalten eines Menschen wird von seiner Umwelt bestimmt. Wenn also sein

Erleben und Verhalten geändert werden soll, dann muß die Umwelt geändert werden. Da die „Gesellschaft“ zu ändern etwas langwierig ist, wird Umwelt als „Soziotop“ zurechtgeschnitten, Gesellschaft also reduziert auf Umgebung. Alle Personen in der Umgebung sollen nun zwecks erfolgreicher Einwirkung am pädagogischen Prozeß teilhaben. So richtig der Grundansatz ist – er ist heute längst konsensfähig –, so falsch ist die Erwartung, der Umweltbezug allein könne die zentralen Vermittlungsprobleme überwinden.

Die Durchführung von aufwendigen, situationsbezogenen Projekten in den Kindergärten (z.B. wie im Curriculum „Soziales Lernen“ des Deutschen Jugendinstituts vorgeschlagen) kann bei den heutigen Verhältnissen noch nicht Routine sein: die Verfahren sind zu aufwendig, die Erzieherinnen sind überlastet, sie haben zu wenig Zeit, um sich – wie es die Forderung nach Anknüpfen an Situationsanlässe beinhaltet – so breit und gründlich vorzubereiten, daß sie jederzeit improvisieren könnten. Die geforderte intensivere Mitarbeit der Eltern ist zwar sinnvoll und funktioniert vielleicht auch in Modellversuchen, aber bei den heutigen Verhältnissen ist sie wegen der Überlastung der Eltern Illusion. Gemeinwesenbezug der pädagogischen Arbeit klingt ebenfalls vernünftig (niemand wird etwas dagegen haben), aber wer denn – außer ein paar alten Leuten im Altersheim – hat genügend Zeit, neben seiner täglichen Berufsarbeit auch noch hier und da dem Kindergarten in der Nachbarschaft ein paar Stunden zu opfern (davon abgesehen: die Leute, die es täten, sind zugleich begehrte Teilnehmer von Volkshochschulkursen, Bürgerinitiativen, Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Verbänden etc.). Mit anderen Worten: richtige Überlegungen und Forderungen an die pädagogische Praxis geraten mit der jetzigen gesellschaftlichen Realität schnell in Konflikt. Sie erfordern die Investition von Freizeit, erfordern übertarifliche Leistungen auf seiten der Erzieher und Aufopferung der Eltern. Verkehrt scheint die Hoffnung, diese Art des Konflikts mit gesellschaftlicher Realität erzeuge einen starken Willen, die Gesellschaft zu ändern – so als ob die Lektüre einer pädagogischen Utopie sich umsetze in politische Aktivität, um den Boden für die Realisierung dieser Utopie zu bereiten. Das hieße: Motivationsaufschub (die pädagogische Utopie zu realisieren), und zwar recht lange (bis die politischen Verhältnisse sich geändert haben). In der Zwischenzeit ist dann von den Utopieproduzenten die Utopie längst wieder überholt – „man ist wieder weiter“ – die „Diskussion ist fortgeschritten“, „wir sehen das heute ganz anders“ etc. Wo wäre heute etwa noch jemand im Bezirksvorstand einer Partei dabei, den gesellschaftlichen Boden für die antiautoritäre Erziehung nach *Neill* vorzubereiten ...

Verbesserungen der pädagogischen Praxis müssen selber situationsbezogen vorgehen, ausgehen von einer Analyse der Situation der dort Tätigen, einer Ausmessung der dort vorfindlichen Handlungsspielräume und -chancen. Nur so sind wirkliche Fortschritte in der pädagogischen Praxis zu erzielen. Verbesserungen der materiellen Situation von Erziehern oder Eltern müssen wohl gewerkschaftlich erstritten werden (z.B. Fortbildungsmaßnahmen, kleinere Gruppengrößen bzw. für Eltern: wer kleine Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren hat, muß einmal im Monat einen Nachmittag frei bekommen, um in Kontakt mit dem Kindergarten treten zu können etc.).

Es ist allerdings andererseits längst nicht garantiert, daß sich ein Interesse des Erziehers am Kind dann einstellt, wenn es ihm materiell (zeitlich, finanziell) gut geht. Auch in diesem Fall konkurriert die Erziehungstätigkeit mit anderen Möglichkeiten des Zeitvertreibs, die attraktiver sind und eine bessere Selbstverwirklichungsmöglichkeit bieten.

Bei *Heinsohn/Knieper* (zuletzt 1976) spielt z.B. das Desinteresse des Erziehers (Lohn-erzieher wie Eltern) am Kind eine wichtige Rolle; sie erklären das Desinteresse aus ökonomischer Strukturierung (z.B. Lohnabhängigkeit der Erzieher, daraus resultierend Interesse an der Erhaltung seiner Arbeitskraft) und verweisen zu Recht darauf, daß dieses Desinteresse – von fataler Auswirkung auf die zu erziehenden Kinder – nicht etwa durch Appelle, schon gar nicht allein durch Belehrungen über „richtiges Erziehverhalten“ zu beheben sei. Desinteresse ist ein historisch gewachsenes Produkt, das die harte gesellschaftliche Notwendigkeit über die Schaffung von pädagogischen Institutionen zwangsläufig mit sich gebracht hat. Niemand ist heute in der Tat materiell auf die zu Erziehenden angewiesen. Die Frage ist, wie sich unter diesen Bedingungen Interesse am Kind rekonstruieren läßt und ob es wirklich nur über die Herstellung einer Zweckbeziehung (eines materiellen Aufeinander-angewiesen-Seins) oder durch Verbesserung der beruflichen und materiellen Situation von erziehenden Erwachsenen zu erreichen ist.

Bei einer Umfrage der Projektgruppe Kleinkindforschung (*Schmalohr/Dollase/Holländer/Schmerkotte/Winkelmann* 1974, S.217) im Jahre 1971 wurde unter anderem die folgende Frage gestellt: „Für die Reform der Bildungsarbeit bei kleinen Kindern muß viel getan werden. Welche der unten aufgeführten Maßnahmen halten Sie für die wichtigsten? Kreuzen Sie bitte die Ihrer Meinung nach zwei wichtigsten Maßnahmen an, die vor allen Maßnahmen zuerst in Angriff genommen werden müßten!“ Bei 275 Kindergartenerziehern ergab sich folgende Antwortverteilung:

1. Ausbildung und Fortbildung für Erzieher verbessern	68 %
2. Raum und Personal in größerem Maße zur Verfügung stellen	54 %
3. Elternarbeit und Aufklärung verstärken	37 %
4. Angebot von gutem Material	22 %
5. Erstellung guter Programme	15 %

Mit der starken Bevorzugung von „Ausbildung und Fortbildung“ seitens der Praktiker muß nicht immer ein subjektiv bedrückendes Kenntnisdefizit zusammenhängen. Aus- und Fortbildung ist etwas, was einem selbst zugute kommt, was – im Falle der Fortbildung – Auflockerung einer vielleicht schon als lästig empfundenen Praxis bedeutet. Programme erzeugen bei den Erziehern eher Mißtrauen; sie scheinen dadurch entmündigt, zum Erfüllungsgehilfen von Curriculumkonstruktoren degradiert, die das dann ja auch mit der Diskussion um die „teacher proof“ Curricula (lehrersichere Programme) ziemlich unverhüllt zu erkennen gaben. Es ist denkbar, daß Praktiker von Aus- und Fortbildung deshalb so viel erwarten, weil sie in einer Kompetenzsteigerung die Wiedergewinnung von Interesse am Kind und an der erzieherischen Arbeit erhoffen. Kompetenz bringt Erfolg, Erfolg motiviert, befriedigt, zeigt, daß man selbst wichtig ist und etwas machen, etwas erreichen kann.

Es ist meines Erachtens damit der „materielle“ Aspekt von Kompetenz deutlich geworden. Daß er so oft ohne Effekt bleibt, liegt auch daran, daß viele Fortbilder, Dozenten, aber auch ganze Theorien, Schulen und Richtungen zwar zur geistigen Anregung und/oder abwechslungsreichen Unterhaltung der Erzieher in hervorragendem Maße beitragen können – nicht aber deren erzieherische Kompetenz steigern. Die geringe Entschlossenheit der erziehungswissenschaftlichen Forschung, „Techniken“ des Erziehverhaltens umfassend und systematisch zu erforschen und an die Praxis weiterzugeben, ist mitschuldig an der Verzweiflung mancher Praktiker über ihre eigene Inkompetenz.

Daß die relativ geradlinig gedachten materiellen Forderungen (materielle Situation verbessern heißt vielfach nur: mehr Geld und/oder mehr Freizeit) keine hinreichende Gewähr zur Verbesserung von Praxis garantieren können, zeigt nicht nur der „materielle“ Aspekt von Kompetenz. Statt stets das „richtige“ Verhalten in Richtlinien und Bildungsplänen (oder Pflichtlektüren) aufzunehmen und diesem dann „Pflichtcharakter“ zu geben, erhellt die Frage nach den Bedingungen, unter denen das Erziehen dann noch Spaß machen kann, den geradezu vorwissenschaftlichen Charakter der zahllosen Opfer, Einsatz und Verzicht fordernden Appelle an Eltern und Erzieher. Curricula, Programme, Arbeitshilfen und Praxishandreichungen sind immer dann falsch konstruiert, wenn die Situation des Erziehers nicht in gleicher Weise wie die des zu Erziehenden berücksichtigt worden ist. Es ist falsch, ein Projekt nur mit Blick auf das Kind zu konstruieren. Es ist richtig zu fragen, wie das Projekt aussehen muß, damit es Kindern und Erziehern (Eltern) Spaß macht bzw. Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Es ist falsch, ein Bilderbuch nur mit Blick auf Kleinkinder zu gestalten. Es ist richtig zu überlegen, wie man ein Bilderbuch für Eltern und Kinder gleichermaßen interessant gestalten kann, so daß sich beide an einer gemeinsamen Betrachtung mit Spaß beteiligen können. Das gilt für die Methoden und Medien der sozial-emotionalen Erziehung (Spiele, Projekte, Gespräche, Stehbilder, Filme, Geschichten etc.) genauso wie für andere Förderungsbereiche. Bei der amerikanischen Urfassung der „Sesamstraße“ hat man auch an die mitschauenden Eltern gedacht. Die deutschen Überarbeitungen sind nun wieder vom Geist sauertöpfischer, schulmeisterlicher, progressistisch-ernsthafter Kindertümelei durchdrungen – zur Freude von „Pädagogen“ und daher nicht mehr listig und lustig!

Zur Erfüllung dieser Forderungen – Erforschung kompetenten Erziehverhaltens, Entwicklung erzieherischer Arbeit als erzieher- und kindbezogene Curriculumentwicklung (die so etwas wie Aspekte hinreichender zu den notwendigen Bedingungen einer besoldungsmäßigen Verbesserung der Elementarerzieher und entsprechend: Verbesserung der materiellen Situation von Eltern darstellen), sind allerdings auch Forschungsanstrengungen der Art nötig, wie sie zunehmend in einer auf Lehre und Ausbildung geschrumpften Hochschule immer schlechter erfüllt werden können und die deshalb so eine Fehlinvestition darstellt.

Wie man sieht, dringt eine Betrachtung der richtigen Vermittlungsmethoden intentionaler sozial-emotionaler Elementarerziehung bis in die Hochschulpolitik oder in die Schulpolitik. Ein weiteres Beispiel: Eine sozial-emotionale Elementarerziehung bleibt unvollständig, wenn nicht auch die Eltern ein wenig darüber Bescheid wissen. Statt sie nun in anstrengende Elternkurse hineinzulocken, ist eine Professionalisierung zukünftiger Eltern ja auch während der Pflichtschulzeit möglich. Die Forderung nach einem Schulfach „Erziehungslehre“ darf also nicht länger unerfüllt bleiben. Daß man damit allerdings bei den Gymnasiasten anfängt, ist typisch falsch. Die, auf die es ankommt, erreicht man in der Grund- und Hauptschule oder der Berufsschule besser. Im Ernst können bereits Kinder im Kindergarten mit der Problematik des Erziehens befaßt werden – auf den dort erworbenen Kenntnissen kann die Grund- und Hauptschule dann aufbauen. Das scheint auf den ersten Blick unangemessen, ist es aber nicht. Prominente Vorschulpädagogen haben die Forderung bereits erhoben. *Bronfenbrenner* (1974, S. 147) meint: „Im besten Fall beginnt die Förderung, wenn die Familie gegründet wird und wenn die zukünftigen Eltern noch in der Schule sind.“ *Winkelmann/Holländer* u.a. (1977, S. 373) ergänzen:

„Wir meinen, daß man ernsthaft erwägen sollte, mit der Vorbereitung des Menschen auf die Elternsituation in propädeutischer Weise schon im Kindergartenalter zu beginnen.“

Die Schilderung der Umriss und Probleme einer intentionalen Erziehung hat hier zwangsläufig organisatorische und bildungspolitische Grundlagen berühren müssen. Erziehung ist niemals nur Interaktion zwischen Erzieher und Zögling, Erziehung ist immer auch Organisation auf gesamtgesellschaftlicher und institutioneller, lokaler Ebene. Instruktionen können vermutlich selbst bei Optimierung oder kreativer Neugestaltung nur relativ wenig leisten – ihre Grenzen sind allerdings noch nicht bekannt. Organisatorische Maßnahmen in der Umwelt, institutionelle Strukturen und bildungspolitische Entscheidungen erst stellen den Rahmen und schaffen die Voraussetzungen für eine Wirksamkeit von Programmen, die man ohne diese Basis eher auf einer Dimension der Belanglosigkeit einordnen kann.

4. ZUR WIRKUNG VON NICHT-INTENTIONALEN BEDINGUNGEN AUF DIE SOZIAL-EMOTIONALE ENTWICKLUNG VON KLEINKINDERN

Der überwiegende Teil der pädagogischen Fachliteratur widmet sich der intentionalen (der bewußten, geplanten) Erziehung – nur wenig wird über die nicht-intentionale publiziert und geforscht. Diese Schwerpunktsetzung der Wissenschaft entspricht einer herkömmlichen, eingeschliffenen Denkvorstellung: Erziehung findet nur dann statt, wenn ein Erzieher (Elternteil, Lehrer etc.) bewußt in eine pädagogische Interaktion mit einem Kind eintritt, wenn informiert, belehrt, miteinander diskutiert wird. Dabei wird übersehen, daß Kinder auch dann „erzogen“ werden (d.h. ihr Verhalten ändern), wenn sie z.B. nicht-pädagogischen Umgang mit anderen Menschen (Gleichaltrigen, Älteren oder Jüngeren) haben, wenn sie sich mit der materiellen Umwelt auseinandersetzen etc., wenn sie also mit Personen, Ereignissen und Situationen konfrontiert sind, denen man kaum eine pädagogische Wirkung unterstellen würde. *White/Kaban/Shapiro/Attonucci* (1976) haben für Kleinstkinder festgestellt:

- daß die Einjährigen rund 90 % ihrer Zeit in der Interaktion mit der materiellen Umwelt verbringen und nur in der Restzeit soziale Interaktionen haben,
- daß diese Quote bei dreieinhalbjährigen Kindern immer noch bei 80 % liegt,
- daß Kleinkinder bis zu 85 % ihrer Aktivitäten selbst initiieren (zit. nach *Schultz-Gambard* 1978, S. 29).

An diesen Zahlen wird deutlich, welchen geringen zeitlichen Anteil geplante erzieherische Interaktionen im Leben eines Kleinkindes haben können. Man könnte überspitzt formulieren, daß das Kleinkind seine Erziehung überwiegend „selbst in die Hand nimmt“. Deshalb kommt aber den Faktoren der materiellen Umwelt eine besondere Bedeutung zu, denn diese sind es, an denen das Kind seine Erfahrungen gewinnt. Das gilt nicht nur für die familiäre Erziehung – auf die sich die Zahlen von *White* u.a. (1976) beziehen –, sondern sicher auch für die institutionelle Elementarerziehung älterer Kinder, die überwiegend mit Gleichaltrigen und der materiellen Umwelt der Institution interagieren und denen die Teilnahme an pädagogischen Kontakten nur selten und kurzzeitig möglich ist. Formen der nicht-intentionalen Erziehung (inzidentielles Lernen, d.h. zufälliges Lernen, funktionales oder „heimliches“ Lernen, Nebenher-Lernen, Mitlernen; gelegentlich auch „Soziales Lernen“ als Lernen auf der Beziehungsebene im Gegensatz zum Lernen auf der Inhaltsebene) geraten insbesondere über die „ökologische Sozialisationsforschung“ (vgl. *Bronfenbrenner* 1976) stärker ins Blickfeld, wobei ihre Verknüpfung und wechselseitige Beeinflussung mit intentionalen Faktoren betont wird. „Insbesondere die sozialen Umweltkräfte, die von diesem Handlungsfeld auf das Kind einwirken, konstituieren die intentionalen und nicht-intentionalen Sozialisationsinflüsse im vorschulischen Erziehungsfeld. Sie werden empirisch in ‚Umwelt-Krafteinheiten‘ (environmental forces) erfaßt“ (*Caesar* 1975, S. 296).

Kenntnis von der Wirksamkeit intentionaler wie nicht-intentionaler Sozialisationsfaktoren im Vorschulbereich hat man schon lange. Das Problem besteht in der Vermischung von Faktoren (den „Umweltkräften“) in jedem Erziehungsfeld, die eine eindeutige Rückführung von beobachteten Effekten auf einzelne Ursachen unmöglich macht. Üblicherweise löst man diese Schwierigkeit durch experimentelle Vorgehensweise: Faktoren werden

isoliert und Störfaktoren konstant gehalten, interessierende Größen dann systematisch variiert und ihre Wirkung auf abhängige Variablen registriert. Die dabei entstehenden Untersuchungsanordnungen sind in hohem Maße künstlich – ihre Ergebnisse nicht so ohne weiteres auf die Praxis zu übertragen. Die Kombination verschiedener Einflußfaktoren in der Praxis kann zudem ganz neuartige Effekte haben, die bei einer isolierten Untersuchung der Faktoren nicht zu entdecken sind. Man muß deshalb aus der Not eine Tugend machen und zunächst über den Vergleich verschiedener Umwelten („inter-setting Analyse“, vgl. *Caesar* 1975, S. 295) bzw. durch detaillierte Analyse der Vorgänge innerhalb einer Erziehungsumwelt („intra-setting Analyse“, s.o.) versuchen, günstige *Umwelten* für die Erziehung von Kleinkindern zu finden, „statt nach günstigen einzelnen Faktoren in Laborumwelten zu suchen (was die experimentelle Forschung, die für die Theoriebildung unverzichtbar ist, nicht gänzlich überflüssig auch für praktische Fragen macht ...).

Die Verwobenheit von Kennzeichen heißt nun nicht, daß sie begrifflich nicht zu sondieren bzw. klassifizieren wäre. *Swift* (1968) unterteilt etwa in:

- die äußeren Gegebenheiten,
- das Programm,
- die Lehrer-Kind-Beziehung bzw. das Lehrerverhalten,
- die Beziehungen der Kinder untereinander,
- Persönlichkeitscharakteristika der Kinder und Erzieher.

Oder *Wendeler* (1971, Übersetzung und Erweiterung eines Artikels von *Sears/Dowley*) unterteilt in:

- Erziehungsmethoden und ihre Auswirkungen,
- gezielte Beeinflussung bestimmter kindlicher Verhaltensweisen,
- Einflüsse von Spielmaterial und Umweltbedingungen,
- Auswirkungen des Kindergartenbesuchs,

wobei ebenfalls deutlich wird, daß neben Programmen und der Art der sozialisatorischen Interaktion auch Umwelt- und organisatorische Rahmenbedingungen von Wichtigkeit sind. Klassifikationen wie diese bewahren allerdings nicht vor Überraschungen, die daraus resultieren, daß man nicht alle Nebenwirkungen und unbeabsichtigten, „heimlichen“ Wirkungen der Erziehungstätigkeit und der Organisiertheit der Elementarerziehung kennt.

Eine besondere Form der nichtintentionalen Effekte der Erziehung ist der Einfluß äußerer Bedingungen. Im allgemeinen denkt man an diese Effekte gar nicht, sie geraten nur selten ins Bewußtsein, etwa als Störung durch Baulärm, als Hitze, schlechte Luft und ähnliches. Tatsache ist aber, daß bereits die räumliche Distanz der Institution Kindergarten oder Schule zur familiären Umgebung verantwortlich für eine Reihe von sozial-emotionalen Effekten ist. *Spiro* (1958, S. 263) bemerkte bei Untersuchungen an Kibbuzkindern deren besonderes informelles (d.h. hier gelockertes) Verhalten in der Schule und konnte es zumindest teilweise auf die Tatsache zurückführen, daß „Schlafraum und Klassenzimmer einem Gebäude angehören“. Die geringe räumliche Distanz zwischen Freizeit- und Schulbereich korrespondiert hier offensichtlich mit geringen Verhaltensunterschieden zwischen Freizeit und Schule.

4.1. Einfluß ökologischer Bedingungen

Im folgenden werden einige „erziehende“ Faktoren der vorschulischen Umwelt (in Institutionen) vorgestellt, die gemeinhin nicht in den Lehrplänen, Richtlinien oder Erziehungsprogrammen zu finden sind: Dichte und Enge, Gruppengröße, Lärm, Spielzeugart und -menge, Gruppenzusammensetzung, Raumgestaltung, Vertrautheit der Umgebung und Programmstruktur.

Neben Aufsätzen von *Swift* (1968), *Wendeler* (1971), *Caesar* (1975), *Kruse* (1975) und *Schultz-Gambard* (1978) geben insbesondere auch Referate des Symposiums „Ecology and behavioral adaptation through ontogeny“ (in Guildford, Großbritannien, 1975; teilweise publiziert in: *McGurk* 1977) Aufschluß über die Wirkung ökologischer Bedingungen im vorschulischen Alltag.

4.1.1. Effekte von Dichte und Gruppengröße

Mit Sicherheit ist die Größe des pro Kind in einer vorschulischen Einrichtung zur Verfügung stehenden Raumes ein wichtiger Einflußfaktor für das sozial-emotionale Verhalten eines Kleinkindes. Erstaunlicherweise sind die ersten Untersuchungen zur Auswirkung von Dichte und Enge bereits in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts unternommen worden. *Jersild/Markey* (1935) etwa verglichen die Häufigkeit von Konflikten in verschiedenen Kindergärten und setzten die ermittelten Frequenzen zur Größe der Spielplätze in Beziehung. Es zeigte sich eine höhere Anzahl von Konflikten bei wenig Raum und die wenigsten Konflikte in einem Kindergarten mit einem großen Spielplatz außerhalb des Hauses. Auch *Green* (1933b) fand diese Beziehung zwischen Enge und Aggressivität heraus. Daß die Quadratmeterzahl pro Kind auf die Häufigkeit von Konflikten Einfluß hat, konnte dann auch *Murphy* (1937) bestätigen. Interessant ist auch das Ergebnis einer Untersuchung von *Markey* (1935), der die Phantasiefähigkeit von Kindergartenkindern in Beziehung zur Größe ihrer Spielplätze setzte. Der Spielplatz der Gruppe mit dem höchsten Grad schöpferischer Vorstellungen war fünfmal so groß wie der Platz zweier weiterer Gruppen mit niedriger Phantasiefähigkeit (vgl. Zitate dieser Untersuchungen in *Wendeler* [1971] und *Swift* [1968]).

So deutlich wie in den frühen Untersuchungen ließen sich die Effekte – insbesondere von Enge – in den neueren Untersuchungen nicht replizieren. Das muß allerdings auch auf größere methodische Akribie zurückgeführt werden, die den älteren Untersuchungen zum Teil (nicht allen) fehlt. Insbesondere ist der enge Zusammenhang zwischen Gruppengröße, Enge und Ressourcenmenge (d.h. Menge des Spielmaterials) in den neueren Untersuchungen besser und systematischer variiert worden. Aufgrund von Untersuchungen, die von *Hutt/Vaizey* (1966), *Hutt/McGrew* (1967), *Price* (1971), *Allen* (1972), *Kälin* (1972), *Loo* (1972), *Smith/Conolly* (1973, 1977), *Rohe/Patterson* (1974), *Smith* (1974), *Fagot* (1977) u.a. meist in Kindergärten bei Freispiel durchgeführt wurden und zum Teil quasiexperimentellen Charakter haben, lassen sich vorsichtig folgende Ergebnistrends festhalten:

1. *Dichte (Enge)*: Kleine Kinder stören sich nicht so sehr an Enge wie Erwachsene. Nähe scheint – trotz einiger gegenteiliger Befunde – eher positiv besetzt zu sein. Daraus folgt, daß Enge allein einen „Übervölkerungseffekt“ (ähnlich wie bei Tierversuchen, vgl. *Calhoun* 1962) bei Kleinkindern nicht hervorrufen kann. *Schultz-Gambard* (1978,

S. 47) schreibt dazu: „Zusammenfassend scheint eine Dichteerhöhung keine dramatischen Auswirkungen auf das Verhalten von Kindergartenkinder zu haben. Sie bringt sicherlich eine Einschränkung für grobmotorische (meist soziale) Aktivitäten wie Laufen, Fangen und Tobespiele und für raumgreifende Spiele (z.B. Bauklotzspiel) mit sich. Weniger eingeschränkt werden sicherlich viele Einzelspiele (z.B. Lesen, Malen oder Basteln).“

2. *Gruppengröße*: Die Gruppengröße ist für negative Erlebens- und Verhaltenseffekte bei Kleinkindern wohl eher verantwortlich zu machen. Unklare Strukturen, eingeschränkte Kenntnis und Kontaktmöglichkeit mit den anderen Kindern führt zu Orientierungslosigkeit, Anlehnen an Erwachsene, letztlich zu Unsicherheit und Angst, die sich in Aggression und Frustration äußern kann.
3. *Materialknappheit*: Die mit der Dichteerhöhung und Vergrößerung von Gruppen in der Praxis einhergehende Knappheit an Spielmaterial ist anscheinend eher konfliktfördernd. Aus den Konflikten und den Versuchen, sie zu lösen, resultieren Aggression, Angst, Furcht, Rückzugsverhalten, Langeweile, Unterwerfung, Streßreaktionen etc. Besonderer Materialreichtum schließlich kann besondere soziale Prozesse in Gang setzen (z.B. Kooperation).

Die Bedeutung der Ressourcenmenge im Kindergarten wurde bereits in den dreißiger Jahren von amerikanischen Pädagogen erforscht. *Johnson (1935)* beobachtete eine Kindergarten-Gruppe unter zwei Bedingungen: 1. alles bewegliche Spielzeug entfernt, 2. alles Spielzeug vorhanden. Unter der Deprivationsbedingung spielten die Kinder mit Schmutz und Sand, erfanden allerdings auch eigene Spiele, Streitereien häuften sich, und die Erzieherin war gezwungen, häufiger beruhigend oder schlichtend einzugreifen. Die Zahl der Interaktionen war insgesamt erhöht. *Murphy/Murphy/Newcomb (1937)* vermuten, „daß ein großer Vorrat an einfachem, jedem Kind zugänglichen Spielzeug die Aufmerksamkeit darauf richtet, was aus diesem Material gemacht werden könne, daß aber dann, wenn nur ein oder zwei Stücke von jeder Art vorhanden sind, leicht Auseinandersetzungen und Streitereien über das Spielzeug entstehen können“ (S. 344 zit. nach *Wendeler 1971*, S. 2326). Bereits *Landreth (1941)* konnte mit einer Statistik aufwarten, nach der in rund 75 % der Konfliktfälle, die mit Geschrei und Gezeter verbunden waren, ein Streit um die Nutzung von Spielsachen oder Spielgerät verursachend war (vgl. auch *Smith/Green 1975, Barres 1972*). *Schultz-Gambard (1978, S. 48/49)* faßt jedoch unter Hinweis auf Untersuchungen von *Johnson (1935)*, *De Stefano (1976)* und *Smith/Connolly (1977)* wie folgt zusammen: „Dergestalt zeigen Kinder Einfallsreichtum im Ausnutzen der verfügbaren Potenz jeder Spielumwelt. Eine zeitweise Begrenzung führt nicht notwendigerweise zu erhöhten Konflikten, sondern kann auch soziale und kreative Verhaltensweisen begünstigen. Auch kann das Erleben von derartigen Variationen in der Umwelt sich positiv auf eine adaptive Verhaltensentwicklung auswirken.“

Die zum Teil widersprüchlichen Resultate der empirischen Arbeiten zeigen zunächst womöglich nur die Spezifität der Effekte von Dichte und Größe an. Es kommt eben entscheidend darauf an, weitere Kennzeichen der auf Dichte und Größeneffekte untersuchten Umwelten zu berücksichtigen: die informelle Struktur der Kindergruppe, die Dauer der Bekanntheit der Kinder, die Gewöhnung der Kinder an Dichte, die Art der Raumaufteilung und -architektur etc. Auch die Größe der Streubreite von Dichte und Gruppengröße ist in den Untersuchungen stark unterschiedlich. *Barres (1972, S. 199)* hat vermutlich aus diesen Gründen (eingeschränkte Variabilität) in seiner sehr umfangreichen Feldstudie *keine* Dichte- oder Größeneffekte auf die Art der kommunikativen Ereignisse

feststellen können. Er schreibt (S. 199): „Nach den Befunden zu urteilen scheint es für die Auftretenshäufigkeiten von Fragen der Gruppenleiterinnen an die Kinder, der Frageaktivität der Kinder, für das Ausmaß der Wunschverbalisationen und auch die Häufigkeit von Gesprächskontakten zwischen Kindern und Gruppenleiterin kaum eine Rolle zu spielen, ob die Kinder einen relativ großen Spielraum für ihre Spiele und Beschäftigungen haben oder in ihren räumlichen Verhältnissen beengt sind und auch welchem Altersniveau die Kindergruppe angehört (abgesehen von gesprächshaften Kontakten).“

Auch wenn die empirische Datenbasis noch nicht sonderlich solide erscheint (zumindest nicht so, daß es sich lohnen würde, damit bauliche Forderungen zu begründen), so gewinnen die ermittelten Fakten doch an Gewicht, wenn man bedenkt, daß sie unter Freispiel-Bedingungen gewonnen wurden, mithin durch Registrierung spontaner, durch intentionale Erziehungseinwirkungen noch nicht eingeeengte Reaktionen zustande gekommen sind. Zugleich darf auch nicht übersehen werden, daß die Erfahrung der Praktiker ebenfalls eindeutig für eine Verringerung der *Gruppengröße* spricht und auch darüber hinaus mit den Forschungsergebnissen weitgehend in Einklang steht. Zunächst einmal bleibt festzuhalten, daß die Gruppe im allgemeinen eine soziale Anregungsbedingung darstellt, unter der auch recht anstrengende Leistungen wie „Lernen“ oder „Mathematikaufgaben lösen“ etwas leichter vonstatten gehen als in einer Einzelsituation. Man kennt diese Wirkung der Gruppe als „soziale Aktivierung“, und kein Lehrbuch der Sozialpsychologie läßt entsprechende klassische und neuere Untersuchungen aus, die diese Wirkung belegen (vgl. *McDavid/Harari* 1968, S. 242 ff.).

Nun ist allerdings fraglich, ob dieser Effekt auch bei Kindern im Vorschulalter wirksam ist. *Kleber* (1973) z.B. untersuchte die Konzentrationsfähigkeit und Belastbarkeit von 130 sechsjährigen Vorschülern mit entsprechenden Testverfahren. Neben verschiedenen Einflußbedingungen – auf die noch einzugehen sein wird (z.B. Lärm und Druck) – ließ er die Kinder in Zweier-, Vierer- und Siebenergruppen sowie in Einzelarbeit ihre Testaufgaben erledigen. Seine Resultate bestätigen zunächst den Effekt der sozialen Aktivierung: die Kinder in den größeren Gruppen bearbeiten im Durchschnitt mehr Items, allerdings bei Erhöhung der individuellen Schwankungsbreite und einer leichten, tendenziell ansteigenden Erhöhung der Fehlerquote. Der Verlauf der Konzentrationsleistungen zeigt allerdings aufschlußreiche Schwankungen: kontinuierlicher, relativ steiler Anstieg in der Einzelsituation, leicht steigende Tendenz in der Vierergruppe, aber abfallende Leistungskurve in der Siebenergruppe, die den höheren Gesamtoutput nur deshalb erreichte, weil sie mit einer sehr hohen Anfangsleistung beginnen konnte. *Kleber* schlußfolgert (1973, S. 240): „Die Gruppengröße hat demnach belastenden Charakter, die Belastbarkeit der Pbn. sinkt mit steigender Gruppengröße.“

Zwischen Aktivierung, Anregung einerseits – Belastung andererseits – ist die Wirkung von Gruppen auf Kleinkinder anzusiedeln. Die entscheidende Variable dabei ist die Größe der Gruppe. Sie bestimmt, ob die Auswirkungen positiv oder negativ einzuschätzen sind. Die pädagogischen Probleme großer Gruppen bei Vorschulkindern hat *Voelker* (1973) knapp zusammengefaßt. Dabei wird deutlich, daß Gruppengröße nicht nur unmittelbare Wirkungen, wie sie in der Dichte-Forschung ermittelt wurden, entfaltet, sondern auch indirekte Wirkungen, die sich aus der Erschwerung und Beschränkung pädagogischer Maßnahmen und der Belastung der Erzieher ergeben. *Voelker* (1973, S. 453/454, hier ausgewählt und zusammengefaßt dargestellt) hebt hervor:

1. Der entwicklungsnotwendig „egozentrischen“ Haltung des Kleinkindes kann in einer größeren Gruppe durch das Verhalten der Erzieherin nicht adäquat begegnet werden. Sie ist gezwungen, in „unpädagogischer Weise die Kinder zu einem Verhalten zu zwingen, das kindlichen Bedürfnissen und kindlichen Möglichkeiten zuwiderläuft“. Dazu gehören z.B.
 - die Einschränkung der Bewegungsbedürfnisse aus Platz- und Sicherheitsgründen,
 - die Einschränkung des Ausdrucksbedürfnisses (Lautstärke), um Verständigungsmöglichkeiten zu erhalten,
 - Einschränkung der kreativen Betätigung und Normierung der Betätigung, um Überblick zu behalten und gegenseitige Störungen zu vermeiden,
 - Beschränkung der Selbstverantwortlichkeit, da Lernanlässe zum Selbsterfinden von Aufgaben und Spielregeln nicht genügend initiiert und bewußt gemacht werden können; Spielregeln werden vorgegeben und nicht genügend variiert; Konflikte müssen zu oft autoritär entschieden werden,
 - Beschränkung der Informationsmöglichkeit (aus Zeitmangel) auf Fragen einzugehen und sie zu vertiefen. Gegebenenfalls kommt das ungehemmte oder vorlaute Kind zu seinem Recht, die Fragen des schüchternen oder ungeschickten Kindes werden nicht erkannt oder übersehen, seine Fragehaltung nicht gefördert (S. 453).

Entscheidend ist dabei nach *Voelker*, „ob diese Einschränkungen aufgrund eines Gruppenprozesses in einer überschaubaren Gruppe oder in der Großgruppe durch (für das Kind) undurchschaubare autoritäre Maßnahmen erfolgen“. Und schließlich: „Die Großgruppe zwingt bei gruppenunerfahrenen Kindern zu einem Ruhe- und Ordnungs-Stil“.

2. „Erweiterte Bildungsgänge“ oder „intentionales Lernen im kognitiven Bereich“, d.h. erfahrungsabhängige Lernprozesse, die direkte Korrektur erfordern, sind in Großgruppen erschwert bzw. erheblich verlangsamt.
3. Zur Entwicklung eines Gruppenbewußtseins ist die Kenntnis der anderen Gruppenmitglieder und tägliche direkte Interaktion mit allen anderen nötig. Das entwickelt sich in einer größeren Gruppe natürlich schwerer als in einer kleinen. Die Gefahr stärkerer Zentrierung auf die Erzieherin oder der Konzentration auf einzelne Anführer ist ebenso gegeben wie – zur Überwindung von Verlorenheit – die Annäherung an die Erzieherin.
4. Außenseiter der verschiedensten Art bilden sich vorrangig in größeren Gruppen. Zugleich ist ihre Integration oder ihre gezielte Förderung (z.B. bei körperlichen Behinderungen) erschwert.

Die hier zusammengefaßt wiedergegebenen Thesen *Voelkers* (S.453–454) spiegeln im wesentlichen auch die Erfahrungen des Praktikers wider. Darüber hinaus sind einzelne Effekte geradezu mit mathematischer Überlegung zu ermitteln. Die Chance etwa, daß jedes Kind mit jedem anderen pro Tag für kurze Zeit Kontakt haben kann, steigt nicht linear mit der Gruppengröße, sondern beschleunigt. (Die Zahl der möglichen, verschiedenen Kontaktpaare steht zur Gruppengröße N in einer Beziehung, die durch die Formel: $N(N-1)/2$ beschrieben werden kann. Das heißt z.B.: erhöht sich die Gruppengröße von 15 auf 20, steigt die Verschiedenheit der möglichen Zweierpaarungen von 105 auf 190, also nahezu auf das Doppelte, während sich die Gruppengröße nur um rund ein Drittel erhöht.) Damit läßt sich – hier nur illustriert für Zweierbeziehungen – zahlenmäßig exakt angeben, wie die Komplexität sozialer Beziehungen mit steigender Gruppengröße

rapid erhöht wird. Die Überforderung eines Kleinkindes ist damit wohl einsichtig geworden, zugleich aber auch die der Erzieherin, denn jede neue Beziehung bedeutet auch möglichen neuen Streit, neue Konflikte etc.

In der Erzieherumfrage der Projektgruppe Kleinkindforschung (*Schmalohr* u.a. 1974, S. 39ff.) wurde sowohl nach der „idealen“ wie nach der „höchsten“ bzw. „niedrigsten“ Gruppengröße im Elementarbereich gefragt. Die in der Praxis tätigen Kindergarten- bzw. Vorklassenerzieher sehen als ideale Gruppengröße mit überwiegender Mehrheit (über drei Viertel) eine Größe von 15 und darunter, als geringste sinnvolle Größe 10 und weniger (von rund zweidrittel genannt) und als maximale Gruppengröße den Wert von 20 und weniger Kindern an (von rund zweidrittel so genannt). Diese Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: viel weniger als 10 sollten es nicht sein, ideal sind 15 Kinder, mehr als 20 sind schlecht. Diese Ergebnisse wurden bereits 1971 ermittelt – das Reformziel für die Zeit ab 1976 lag in NRW bei 25 Kindern pro Gruppe und bleibt damit recht deutlich über den Wünschen der Praktiker.

In der Tabelle 5 sind einige Zahlen zusammengestellt, die den Vergleich zwischen Größe und Dichtebedingungen in den weiter oben referierten Untersuchungen mit den entsprechenden Meßwerten einiger Verbände und der gesetzlichen Regelung für den Bau und Betrieb gegenüberstellen (Vollständigkeit ist hier nicht angestrebt).

Tabelle 5: Größe- und Dichtedefinitionen in ökologischen Forschungsarbeiten und entsprechende Werte in Richtlinien für den Kindergartenbereich

Quelle	Gruppengröße (Kinder pro Gruppe)		Dichte (m ² pro Kind)	
	klein	groß	eng	geräumig
Gewerkschaft ⁺		16		
Caritas ⁺		12		
Deutscher Bildungsrat ⁺	12–15			(keine Angabe)
Unesco ⁺		8		
Freiburger Modellkindergarten ⁺		15		
Richtlinien NRW, alt	25–30		1,5	
Richtlinien NRW, neu	25		2,6–2,8	
Richtlinien Baden-Württemberg ⁺	25		2,0 später 2,4	
<i>Hutt/Vaizey</i> (1966)	6	15	3,3	8,5
<i>Loo</i> (1972)		6	1,3	4,2
<i>Smith/Conolly</i> (1973)		24	2,5	7,5
<i>Rohe/Patterson</i> (1974)		12	2,2	4,5
<i>McGrew</i> (1970)	8–10	16–20	3,6	8,8

(⁺ = Angabe nach *Voelker* 1973)

Die Tabelle zeigt relativ deutlich, daß die ökologische Grundlagenforschung 1. mit kleineren Gruppengrößen experimentiert hat, als in den entsprechenden Richtlinien vorgesehen sind, 2. im allgemeinen als Dichtebedingung solche Quadratmeterzahlen definiert

hat, die heute in den Richtlinien vorgeschrieben sind. Daraus ist zu folgern, daß die Ergebnisse der Dichteforschung womöglich verschärft unter heutigen Verhältnissen ihre Gültigkeit haben bzw. daß in unseren Kindergärten und Vorklassen auch mit von räumlichen bzw. Größebedingungen erzeugten negativen Effekten gerechnet werden muß. Die ökologischen Bedingungen der Institutionen müssen bei einer Aufzählung negativer Faktoren stets genannt werden. Ehe man nun die Ergebnisse in bildungspolitische Forderungen umsetzt, sollten die relevanten Effekte genauer untersucht werden. Zwar wird an den Forderungen nach Verkleinerung der Gruppengröße, nach mehr Ressourcen und mehr Platz für Kleinkinder nichts grundsätzlich zu ändern sein, aber: genauere Umstände, intervenierende Variablen, Langzeiteffekte, Nebeneffekte etc. sollten besser erforscht sein als bisher. Nichts scheint gefährlicher als unüberlegte und überhastete Veränderungen mit vorschnell generalisierten Forschungsergebnissen. Es deutet sich im übrigen durch geringer werdende Geburtenraten die Möglichkeit an, daß sich diese Forderungen ohnehin von selbst realisieren. Zu warnen ist aber vor einer Schrumpfung des Elementarbereichs angesichts der vielleicht nur vorübergehenden Baby-Baisse.

4.1.2. *Raumgestaltung und Spielmaterial*

Obwohl das Problem der Raumgestaltung auch im Zusammenhang mit der Wirkung von Programmen diskutiert werden muß – jedes Programm realisiert sich in Material und bestimmten Sozialformen des Unterrichts, damit kommt es zu einer „ökologisch-didaktischen“ Wechselwirkung –, sei auch hier bemerkt, daß insbesondere bei Kindergartenkindern im Freispiel prägnante Raumnutzungsmuster beobachtet werden können. Diese Raumnutzungsmuster stehen oft in engem Zusammenhang mit den Abteilungen und Unterteilungen des Gruppenraumes (Regale, Raumteiler, Podeste etc.) in verschiedene kleine, überschaubare Unterräume. Diese Beobachtung ist relativ banal. Jeder, der je einen Blick in einen Kindergarten geworfen hat, wird darüber berichten können. Diese vermeintliche Banalität bedingt es wohl, daß das Raumnutzungsverhalten so selten systematisch untersucht wird. *Inge Weber* (1975) z.B. hat mit einer ersten Pilotstudie begonnen. Sie untersuchte 21 Kinder von vier bis sechs Jahren mit Hilfe systematischer Verhaltensbeobachtung (durch Tonband- und Motorkameraaufzeichnungen unterstützt) und achtete dabei insbesondere auf das raumabhängige Verhalten. *Weber* kommt zu folgendem Resümee: „Die Kinder nutzen die Variabilität ökologischer Einheiten nicht aus, statt dessen verbringen sie die meiste Zeit in einigen bevorzugten Ecken, benutzen die dort vorhandenen Spielzeuge und interagieren meist mit denselben Kindern.“ (Übersetzung der englischsprachigen Zusammenfassung). Interessant ist auch eine geschlechtsspezifische Subgruppenbildung, die der „Ähnlichkeits-Attraktionshypothese“, d.h. „gleich zu gleich gesellt sich gern“, recht gibt.

Die Bedeutung der Ergebnisse kann weitreichend sein. Bestätigen sie sich, so ist z.B. zu fragen, ob kleine Kinder in Institutionen bestimmte „Territorien“ benötigen. Ist es eventuell gerechtfertigt, daraus zu folgern, daß sie neben eigenen Plätzen auch ein bestimmtes Maß an Eigentum („meine“ Sachen, „mein“ Stuhl, „meine“ Ecke) brauchen, um sich optimal entwickeln zu können? Oder ist die Ortsfestigkeit der Kinder, ihre Konservativität bezüglich der Raumnutzung, gegenüber Spielobjekten und -partner nur die Reaktion auf allzu große Gruppen, der etwas hilflose Versuch, sich in der Unüberschaubarkeit ein festes Terrain zu sichern, mithin Angst zu reduzieren? *Schultz-Gambard*

(1978, S. 45) kommt nach einer Zusammenfassung der angloamerikanischen Literatur (z.B. *Murrow/Murrow* 1971, *Shapiro* 1975, *Twardosz/Cataldo/Ristey* 1974, *Smith* 1974, *Ellis* 1972 u.a.) allerdings zu einer etwas anderen Auffassung: „Kinder innerhalb von Kindergartengruppen verlangen kaum Privatheit im Sinne von Erwachsenen. Sie brauchen den Kontakt zu den anderen Kindern. Sie möchten von Zeit zu Zeit um sich schauen können und sehen, was andere Kinder machen. Wenn Privatheit gesucht wird, dann nicht in Form getrennter Einzelräume, sondern eher in Form von kleinen Höhlen oder budenartigen Räumlichkeiten, die visuelle Abgeschlossenheit und gleichzeitig hohe körperliche Nähe im Innenraum erlauben.“

Einen „ökologischen Zwang“, d.h. einen Zwang, sich in bestimmter Art und Weise zu verhalten, der durch Umweltcharakteristika verursacht ist, übt auch das Spielmaterial aus. *Murphy* (1937) z.B. fand, daß Spielzeuge und Spielmaterialien, die mehrere Mitspieler erfordern bzw. erlauben, auch tatsächlich das Zusammenspiel anregen (z.B. Sandkästen, Schlitten, Wagen, Dreiräder mit einem Platz für Beifahrer). *Murphy* (1937) empfiehlt auch Schaukeln für die Initiierung von Zusammenarbeit, da ein Kleinkind allein nicht in der Lage sei, eine Schaukel in Gang zu setzen, gleichsam also ein Zwang zur Kooperation besteht. Aber auch Bauklötze, Knetmasse und Puppen, mit denen Kinder sich allein und mit anderen beschäftigen können, lösen offenbar in Kindergartengruppen komplexe Interaktionsmuster und Kooperationen aus, gleichzeitig aber auch typische Materialkonflikte (vgl. *Markey* 1935, *Updegraff/Herbst* 1933, *Green* 1933, *Hartley/Frank/Goldenson* 1952, *Houseman* 1972, *Shure* 1963, *Charlesworth/Hartup* 1967).

Spielmaterial scheint einen unterschiedlich starken sozialen Aufforderungscharakter zu haben. Es kann Anlaß zu Kontakten und Mittel zur Strukturierung von Interaktionen sein, ganz abgesehen von möglichen kognitiven Förderungseffekten. Entscheidend für die pädagogische Praxis scheint die Verfügbarkeit von Material zu sein, mit dem mehrere Kinder zugleich oder zusammen spielen können. Lernspielzeuge, die ausschließlich für die Einzelarbeit geeignet sind, sollten nicht in der Überzahl sein.

4.1.3. *Neuheit, Reizwert und Anreicherung der Kindergartenumwelt*

Man ist unbemerkt geneigt, die Sentenz von der „anregungsarmen“ Umwelt, die spätere Lern- und Fähigkeitsdefizite verursachen soll, auch in ihrer Umkehrung für richtig zu halten. Eine anregungsreiche, stimulierende Umwelt hat positive Effekte. Daß dies nicht ohne weitere Differenzierung stimmen kann, beschrieb bereits 1964 *M. Deutsch*. Slumkinder, so *Deutsch*, die in den Innenstädten der amerikanischen Metropolen leben, waren keineswegs reizdepriviert, sondern eher reizüberflutet. Das galt und gilt sowohl für optische und akustische Signale als auch für soziale Kontakte. Zum vielen Lärm, zur Hektik in der Familie kommen zahlreiche und ständige Kontakte mit Nachbarn, Verwandten und Bekannten, nebenher eine sehens- und hörensvalue Hintergrundstimulation durch TV, Straßenlärm und familiäre Unterhaltungen, Streitereien etc., die eine Konzentration (vgl. z.B. *Wachs* u.a. 1973; *Cohen/Glass/Singer* 1973) erschweren. Ganz allgemein gilt: nicht „je mehr desto besser“, sondern „das richtige Quantum“ an Anregung als entwicklungsfördernd. Darüber hinaus ist für die Entwicklung eines Kleinstkindes die Verschiedenartigkeit und Struktur der Anregungen, ihre Angemessenheit für den jeweiligen Entwicklungsstand und die Bedürfnislage entscheidend.

Nun ist allerdings durch zahlreiche Experimente bekannt, daß man die Ausblendung störender Reize erlernen kann, d.h. die Konzentrationsfähigkeit ist beeinflussbar. Darüber hinaus wäre auch eine Anpassung aus Gewöhnung an widrige Umweltbedingungen denkbar. Anpassung hat aber auch ihren Preis. Eine Entwicklung unter widrigen Umständen verursacht psychologische Kosten, die sich z.B. auch in einer niedrigen Frustrationstoleranz, verringerter allgemeiner Leistungsfähigkeit, emotionaler Labilität und einer Reihe anderer, im einzelnen noch nicht ganz zweifelsfrei erforschter Symptome äußern können (vgl. *Wohllwill/Heft* 1977).

Konsequenzen dieser Untersuchungen können insbesondere den Wohnungs- und Kindergartenbau betreffen. Eine Reduzierung des Lärms etwa kann durch bauliche Maßnahmen, durch schallschluckende Wand- und Bodenbeläge erreicht werden, durch Zonierung des Gruppenraumes (Abteilungsbildung, Nischenbildung), kleinere Gruppengröße, stärkere Individualisierung der pädagogischen Arbeit, Kontinuität und Ruhe der sozialen Interaktion zwischen Erziehern und Erwachsenen.

Wenn man eine anregungsreiche Umwelt schaffen will, muß man die Umwelt mit Neuem anreichern – neues Material, veränderte Räume, neue Personen, neue Aufgaben. Neuheit ist für ein Kind zunächst Nichtvertrautheit, die zwiespältige emotionale, soziale und kognitive Wirkungen hervorrufen kann. In der einschlägigen Literatur trennt man (z.B. *Smith* 1974, *Hutt* 1970) im wesentlichen folgende Arten von Neuheit (novelty) voneinander:

1. Umweltneuheit

verstanden als Dimension von Objektneuheit (d.h. einzelne Objekte sind neu) bis Raumneuheit (d.h. gesamte räumliche Umwelt ist neu);

2. Soziale Neuheit (conspicuous novelty)

Dimension von „eine neue Person in der vertrauten Umwelt“ bis „allein, fremd in einer sozialen Gruppe“.

Bei der Umweltneuheit werden z.B. Reaktionen der Kinder auf neue Spielzeuge und Geräte oder neue räumliche Umwelten untersucht. Fragen der Fremdenangst, der Eingliederung neuer Kinder in Gruppen sind z.B. Themen der Forschung zur sozialen Neuheit. Exemplarisch soll hier über die Ergebnisse einiger typischer Untersuchungen berichtet werden.

Hutt (1966) beobachtete Kleinkinder in ihrer Reaktion auf neues Spielzeug (Einzelsituation). *Hutt* konnte feststellen, daß Kleinst- und Kleinkinder zögern, ein neues Spielzeug anzufassen, was sich allerdings im Beisein von Erwachsenen verringert. Zu regelrechten Angstreaktionen kommt es, wenn sich das neue Spielzeug plötzlich oder in unvorhersehbarer Weise bewegt oder verändert (z.B. ein sich selbst bewegendes Roboter, ein aus dem Kasten springendes Kasperle). Diese Beobachtung läßt sich, da sie auch durch andere Untersuchungen gestützt wird, verallgemeinern. Wenn das Kleinst- oder Kleinkind sich selbst in Kontakt mit dem Neuen bringt, wenn es selbst neue Räume „erschließt“, also die Neuheit unter Selbstkontrolle hat, dann bleiben Angst- und Furchtreaktionen aus. *Hutt* konnte das auch an etwa zehn Monate alten Säuglingen zeigen, die vor neuen Räumen weniger Angst hatten, wenn sie selbst dorthin krabbelten, als wenn sie von einem Erwachsenen dorthin gebracht wurden.

Wie bei *Hutt* (1966) ist auch bei *Smith* (1974) Objektneuheit und Raumneuheit gemeinsam untersucht worden. *Smith* stellte bei Kleinkindern von zweieinhalb bis viereinhalb Jahren folgende Reaktionen auf neues Spielzeug fest (untersucht wurde in Gruppensituationen, 24 Kinder je Gruppe):

- die Kinder nutzten die neuen Spielzeuge sofort, eine Latenz wie bei *Hutt* konnte nur bei größeren Spielobjekten (z.B. Spielhäusern) beobachtet werden;
- Unsicherheit und Streit, damit verbundener Streß und bei einigen Kindern Angst, entstanden durch Konflikte bei der Aufteilung des neuen Spielzeugs;
- einige Kinder hielten sich stets zurück, sie standen etwas abseits, beobachteten die spielenden Kinder, trauten sich nicht, mitzumachen – wohl weniger wegen der Neuheit des Spielzeugs als wegen der Streits um das Spielzeug;
- da Mädchen die Anfangsstreits um das neue Spielzeug häufiger verloren, spielten mehr Jungen als Mädchen mit dem neuen Spielzeug.

Smith stellt eine besonders intensive Nutzung des neuen Spielzeugs fest (ein „overusing“) und belegt damit eine Alltagsweisheit, daß Neues Neugier erzeugt. Interessanter sind seine Ergebnisse zur Reaktion der Kinder auf neue Räumlichkeiten. *Smith* hatte die Möglichkeit, den vertrauten Gruppenraum nach und nach durch Öffnung entsprechender Abteilungen um das Zwei- und Dreifache zu vergrößern. Seine Verhaltensbeobachtungen zeigen sehr deutlich, daß die Kindergartenkinder die neuen Raumteile relativ zögernd und zunächst ziemlich selten in Nutzung nehmen. Typische Anfangsreaktionen waren: einzelne Kinder gehen kurz in den neuen Raumteil, holen sich ein Spielzeug heraus und gehen damit in den alten und vertrauten Raumteil zurück oder: Kinder starten kurze Erkundungsgänge, sehen sich den neuen Raumteil für Bruchteile von Minuten an und kehren in den gewohnten Raum zurück und schließlich: einzelne Kinder ignorieren in der ersten Zeit den neuen Raumteil völlig. *Smith* stellt bei Raumneuheit ein „underusing“, d.h. eine geringere Nutzung fest, die sich erst mit der Zeit abbaut. Übermäßige Angst und/oder Aggressionen konnte *Smith* in seinen Experimenten nicht feststellen.

Man darf davon ausgehen, daß die Umweltneuheit auf das Kleinkind Effekte hat. Solange jedoch vertraute Erwachsene oder gar die Spielkameraden aus dem Kindergarten dabei sind, werden diese Effekte durch eine vertraute soziale Umwelt oder Kontaktperson kompensiert. Die selbständige Erkundung von neuem Material und neuen Räumlichkeiten ist für Kleinstkinder dabei angstreduzierend. Relevant sind solche Untersuchungen insbesondere auch für Eltern, die mit einem Kleinstkind umziehen müssen. Es empfiehlt sich, das Kleinstkind sowohl in der leeren als auch eingerichteten neuen Wohnung selbstgesteuerte Erkundungsgänge (oder Krabbelgänge) unternehmen zu lassen (zur Schädlichkeit häufigen Umziehens in der Kindheit vgl. z.B. *Cooper* 1975).

In den Effekten in jedem Fall deutlicher ist die soziale Neuheit. Kommt ein neues Kind in eine bestehende Gruppe hinein, so gibt es stets zwei unterschiedlich starke Neuigkeitseffekte zu beobachten: die Reaktion der alten Kinder auf das neue Kind, welches ja die soziale Umwelt der alten Kinder geringfügig verändert, und zum anderen die Reaktion des neuen Kindes, das einer massiven sozialen Neuheit ausgesetzt ist – es kennt normalerweise niemanden. Zunächst einige Untersuchungsergebnisse zum milderen Fall: die Reaktion einer Kindergruppe auf neue Kinder und neue Erwachsene.

McGrew (1972) stellte bei der Beobachtung von neuen Kindern in Kindergartengruppen folgendes fest:

- viele Kinder ignorieren das neue Kind;
- viele Kinder schauen sich das neue Kind nur kurz an;
- selten sind Aggressionen gegen das neue Kind, häufiger hingegen Fratzenschneiden;

- nur wenige Kinder haben Furcht vor dem neuen Kind, Furcht hier erschlossen aus Reaktionen der Verlegenheit, z.B. Daumenlutschen;
- erste Kontakte verlaufen neutral, sie werden meist bei gemeinsamer Spielzeugnutzung geknüpft.

Weniger verlegen und bezüglich der Kontaktaufnahme entschlossener verlaufen die Reaktionen von Kindern auf neue Erwachsene. *Smith/Connolly (1972)* beobachteten die Reaktionen einiger Kindergruppen auf einen männlichen Besucher (Bartträger) und stellen folgende Kontakttypen fest:

1. Zum Fremden wird Distanz gehalten, man betrachtet den Fremden, lutscht dabei am Daumen und ist verlegen.
2. Man versucht zögernd, mit ihm Kontakt aufzunehmen, man sucht Blickkontakt, man lächelt zurück, wenn der Fremde lächelt.
3. Kinder gehen von sich aus zum direkten Kontakt über, sie sprechen den Fremden an, laden ihn zum Mitspielen ein, fragen ihn, zeigen ihr Spielzeug.

Bleibt der Besucher länger, so wird er im Regelfall schnell zum umschwärmten Mittelpunkt – wenn er keine schroffe Abweisung zu erkennen gibt.

Man sieht an diesen Beobachtungen, daß bereits die relativ geringfügige Veränderung der primären sozialen Umwelt durch eine neue Person beobachtbare Reaktionen bei Kleinkindern zeigt. Die relativ schnelle Kontaktnahme zu erwachsenen Fremden liegt wohl daran, daß Kleinkinder eher an Erwachsene als an Gleichaltrige gewöhnt sind. Für das neuangekommene Kind ändert sich alles: die soziale und die räumliche Umwelt. Deshalb sind bei diesen Fällen auch besonders extreme Reaktionen auf die Neuheit zu registrieren. Neue Kinder im Kindergarten weinen manchmal, hängen sich der Mutter an den Rockschöß, klammern sich in extremen Fällen an und werfen sich – wenn die Mutter gegangen ist – aus Verzweiflung auf den Boden und strampeln mit den Füßen. Solche heftigen Reaktionen sind selbstverständlich nicht die Norm. Aller Erfahrung nach gelingt der Eintritt in den Kindergarten relativ reibungslos. Dramatische Reaktionen sind nur bei einem kleinen Teil der Kinder festzustellen.

Jones/Leach (1972) haben über Erfahrungen an einem Forschungs- und Lehrkindergarten berichtet. Die Trennung vom Elternteil verlief bis zu einem Alter von etwa zweieinhalb Jahren stets recht schmerzlich: die Kinder weinten meist bei der Trennung. Die Anwesenheit von Geschwistern reduzierte die Trennungsangst. Es ist allerdings unklar, ob die Kinder so furchtsam sind, weil sie ihre vertraute Umgebung bzw. vertraute Kontaktpartner verlieren oder weil ihnen die neue soziale Umgebung Furcht einflößt. Genau ist das bislang nicht geklärt. Diese grundsätzliche Streitfrage klären die vielen quantitativen Untersuchungen unter Einsatz systematischer Verhaltensbeobachtungen (z.B. *McGrew/Smith/Connolly*, zit. nach *Smith 1974*) auch nicht immer. Die Ergebnisse:

1. Neue Kinder in Gruppen zeigen eine Reihe von milden Verhaltensstörungen wie Daumenlutschen, Automanipulation, Immobilität im Gruppenraum, Abseitsstehen, Zuschauen etc.;
2. Diese Reaktionen scheinen unter Umständen auch mit der Zahl der Neuaufnahmen (unsystematisch) zusammenzuhängen;
3. Die Verlegenheits- und Angstreaktionen können bis zu zwei/drei Monaten dauern;
4. Es gibt eine Tagesperiodik in den Angstreaktionen: im Laufe des Vormittags lassen diese nach (*McGrew 1972*);

5. Jungen reagieren in den meisten Studien furchtsamer als Mädchen (*Jones/Leach 1972, McGrew 1972, Smith u.a. 1974, Slater 1939, Heathers 1954*).

Neuheit bedingt immer Verlust von Vertrautheit. Neue Personen, Objekte und Umwelten können Furcht und Angst erregen, sie können aber auch das notwendige Anregungsmilieu bieten, das ein Kind braucht, um seine Fähigkeiten zu entwickeln. Ein Kind muß Neues entdecken können – das ist für seine kognitive wie sozial-emotionale Entwicklung unbedingt notwendig (vgl. *Grossmann 1977*). Die Schilderung einiger Untersuchungen über negative Effekte von Neuheit verfolgen hier den Zweck, deutlich zu machen, daß aus der Konfrontation mit Ungewohntem Probleme erwachsen können. Mit Vorsicht kann zusammengefaßt werden: ist die Neuheit berechenbar, kontrollierbar, in ihrem Ausmaß überschaubar und der Zugang zu ihr selbst steuerbar, gibt es zugleich einige vertraute Fixpunkte in der neuen Umgebung, dann kann Novität durchaus die genannten positiven Effekte haben. Fehlen die genannten Faktoren, ist eine angsterzeugende Wirkung – zumindest vorübergehender Art – nicht auszuschließen.

Wenn man den Neuigkeitswert der Umweltfaktoren nach ihrer Bedeutung rangieren soll, so müßte die Reihenfolge lauten: Objekte – Räume – Personen. In dieser Reihenfolge nehmen der Reizreichtum und die Reizvielfalt, aber auch die Unberechenbarkeit der Reizkonfiguration zu. Ein Objekt (z.B. ein Haushaltsgerät) ist auch für ein Kleinstkind leicht überschaubar, ein Raum enthält wesentlich mehr Reize, und er hat – abhängig von der eigenen Bewegung im Raum – mal dieses, mal jenes Bild. Ein Mensch schließlich ist für ein Kleinstkind durch seine Eigenbewegungen und seine Reaktionen auf den Betrachter sowohl vielgestaltig als auch unberechenbar. So erklärt sich denn auch die unterschiedliche Furcht bzw. Schwere der Angstreaktionen auf neue Objekte, Räume und Menschen.

4.1.4. *Gruppenzusammensetzung*

Von Bedeutsamkeit für das sozial-emotionale Lernen von Kleinkindern ist mit Sicherheit auch die Zusammensetzung der Gruppe, in der das Lernen stattfindet. Abgesehen von individuellen Temperaments- oder Persönlichkeitsunterschieden sind es vor allem solche Kriterien der Zusammensetzung wie Geschlecht, Alter, soziale Schicht oder Behinderung, von denen Auswirkungen zu erwarten sind. Insbesondere ist die Homogenität oder Heterogenität der Zusammensetzung einer Gruppe bezüglich der genannten Merkmale stets pädagogisch und bildungspolitisch relevant und umstritten.

Der Diskussionsstand ist durch zwei einander widersprechende Argumentationslinien gekennzeichnet:

1. Heterogenität einer Gruppe erscheint erstrebenswert, weil Heterogenität das „Normale“ in Familie und Gesellschaft Vorfindliche ist. Die Kinder können in den gemischten Gruppen lernen, miteinander trotz Unterschiedlichkeit umzugehen. Sie üben Toleranz, erweitern ihre soziale Erfahrung, werden sich ihrer Individualität bewußt, lernen vor allem zum wechselseitigen Nutzen voneinander.
2. Homogenität einer Lerngruppe erscheint effektiv, weil die Varianz der Unterschiede verringert ist, folglich einheitliche pädagogische Maßnahmen ergriffen werden können. Der Erzieher braucht weniger stark auf individuelle Differenzen einzugehen, ist also insofern entlastet und kann sich auf seine Vermittlungsfunktion besser konzentrieren. Darüber hinaus zeigen unzählige Studien, daß Ähnlichkeit in wichtigen Kriterien zu Sympathie führt; heterogene Gruppen zerfallen im übrigen meist in homogene Subgruppen.

Wenn man von einer normativen Entscheidung für die eine oder andere Form absieht, kann das Problem zur Zeit nicht eindeutig gelöst werden. Pädagogische Feldexperimente lassen sich selten so standardisieren und kontrollieren, daß die genaue Abschätzung eines Einflußfaktors möglich wäre. So auch bei der Frage der Homogenität und Heterogenität, die zumeist mit Programmunterschieden, welche zum Teil durch die Zusammensetzung mitverursacht sind, konfundiert werden.

Eine Ausnahme (in gewissen Grenzen) macht die israelische Untersuchung von *Feitelson/Weintraub/Michaeli* (1972) über die Wirkung schichthomogener bzw. schichtheterogener Vorschulgruppen auf das soziale Verhalten. Versuchskinder waren 96 dreijährige Kinder, davon jeweils die Hälfte aus der absoluten Oberschicht (europäische Eltern, beide Elternteile mindestens zwölf Jahre Schulbesuch, Haushaltsvorstand Akademiker, Freiberufler, höherer Beamter oder Arbeitgeber) bzw. der extremen Unterschicht (Eltern Nordafrikaner oder aus dem Mittleren Osten, kein Elternteil hat mehr als die Hauptschule absolviert, der Haushaltsvorstand ist angelearnter oder ungelerner Arbeiter). Die Kinder wurden in vier Gruppen eingeteilt: eine Gruppe enthielt 24 Kinder aus der Unterschicht und die drei anderen jeweils sechzehn aus der Oberschicht und acht aus der Unterschicht (also: eine schichthomogene, drei schichtheterogene Gruppen). Die Gruppen bestanden rund 16 bis 18 Monate lang, zu Beginn des Projektes und am Ende wurde jedes Kind zwei Stunden systematisch beobachtet. Die Beobachtungen über sämtliche Kontakte eines Kindes in der Beobachtungszeit wurden codiert (inter-rater-Reliabilität .89). Die deutlichsten und wichtigsten Unterschiede bestehen in der Kategorie „kooperatives Verhalten“. Die Unterschiede sind überraschend, weil sie ziemlich eindeutig *gegen* die schichtgemischte Gruppe sprechen. Es läßt sich nachweisen, daß die Kooperationen mit den anderen Gruppenmitgliedern in der schichthomogenen Gruppe der Unterschichtkinder deutlich ansteigen und zugleich die Kooperationen mit den Erwachsenen abnehmen. Ein ähnliches Entwicklungsmuster zeigen in den schichtgemischten Gruppen nur die Kinder der Privilegierten: auch ihre Kooperationen mit den Gruppenmitgliedern steigen an, Kooperationen mit Erwachsenen sinken. Die Unterschichtkinder in den schichtheterogenen Gruppen zeigen weniger Kooperationen mit anderen Kindern, die zudem nur schwach ansteigen, zugleich sind ihre Kooperationen mit den Erwachsenen häufiger und nehmen im Verlauf des Projektes auch noch zu. Die Unterschichtkinder sind hier also abhängiger geblieben, ihre soziale Entwicklung konnte in der gemischten Gruppe nicht gefördert werden. Die Autorinnen glauben aufgrund ihrer Beobachtungen, daß die Unterschichtkinder wegen ihres anderen Erfahrungshintergrundes von den Spielen der Privilegierten nicht böswillig, sondern nahezu unbemerkt und unbewußt ausgeschlossen wurden. Die Fremdheit erlaubte ihnen das Mitmachen nicht. Ähnlichkeit in der sozialen Schicht, d.h. in der bisherigen Lebenserfahrung, ist also Grundlage der Entwicklung von Kooperation. *Feitelson/Weintraub/Michaeli* meinen, daß heterogen gruppierte Vorschulgruppen ein direktives Unterrichten erfordern, bei dem beiden Gruppen gemeinsame Erfahrungen vermittelt werden müssen. Die Untersuchung macht deutlich, daß die oftmals ideologisch begründete Vermischungsforderung im Widerspruch zur kontrollierten praktischen Erfahrung stehen kann. Ursprung dieser Idee ist wohl der traditionelle Familienverband, die als „natürlich“ angesehene Großfamilie, die doch sehr unterschiedliche Menschen vereinte – wenn auch nur Menschen geringer sozioökonomischer Variabilität. Der Wunsch zur Herstellung familienähnlicher Bedingungen im Schul- und Vorschulwesen bestimmt häufig Richtlinien und pädagogische Ansätze (vgl. *Ridgeway/Lawton* 1977).

4.1.5. Programmstruktur

Jedes Erziehungsprogramm führt über die Sozialformen, über das eingesetzte Lehrmaterial, den Erziehungsstil und die Anforderungen an jeden einzelnen Schüler zu ganz bestimmten, über das intentionale Erziehungsziel hinausweisenden Effekten, die man als das Ergebnis der Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer jeweiligen sozialen und physikalischen Erziehungsumwelt auffassen kann. Das Wechselwirkungsverhältnis zwischen Programm und Umwelt wird hier als ökologisch-didaktische Interaktion bezeichnet (siehe oben).

Viele aus dieser Wechselwirkung erwachsenden Effekte sind zumeist nicht geplant gewesen. Räumliche Faktoren und situative Bedingungen bzw. Befindlichkeiten von Erziehern und Kindern sind oft schicksalhaft hingenommene Fügungen, die man erduldet, durch Disziplin überwindet oder im besten – pädagogischen – Fall in die Arbeit einbezieht. „Heimliches“ Lernen (Nebenher-Lernen, Mitlernen, unbewusstes Lernen etc.) geschieht jedoch nicht nur durch Einflüsse äußerer Bedingungen – oftmals sind auch in der Struktur von Programmen, gewissermaßen hinter den formulierten Lernzielen, solche zweiter Ordnung versteckt.

In den letzten Jahren hat es nicht an Arbeiten gefehlt, die sich diesem speziellen Problem gewidmet haben. Zentrales Konzept in einer von *Laura Berk* (1971) verfaßten Studie ist die EFU d.h. „environmental force unit“ („Umweltkrafteinheit“ nach *Caesar* 1975), eine Maßeinheit, mit der man die Beeinträchtigung individueller Vorhaben der Schüler durch die Lernumwelt erfassen kann. *Berk* (1971) benutzt dabei eine Klassifikation der EFU's, die von *Jackson/Wolfson* (1968) entwickelt wurde. Prinzip dieser Klassifikation: es werden die Konflikte (conflict-EFU) zwischen individuellem Bestreben und Forderungen bzw. Begrenzungen der Lernumwelt kategorisiert:

1. Wunsch eines Kindes gegen Wunsch eines anderen Kindes;
2. Wunsch gegen Lehrererwartung;
3. Wunsch gegen nicht-intentionale Behinderung durch Schülergruppen (z.B. wegen Überfüllung);
4. Wunsch gegen institutionell bedingte Restriktion;
5. Wunsch gegen eigene Unfähigkeit;
6. Wunsch gegen Lehrerunachtsamkeit (z.B. Übersehen);
7. Wunsch gegen Umweltbegrenzung (z.B. weil etwas nicht möglich bzw. vorhanden ist).

Berk untersuchte per Verhaltensbeobachtung vier Vorschulen (zwei aus dem Head Start-Projekt, eine Montessori-Vorschule und einen Universitätskindergarten). Die Montessori-Vorschule arbeitete in dieser Untersuchung nach einem – im Vergleich zu den anderen – stark strukturierten Programm. Folglich erschienen EFU's der Kategorie „Wunsch gegen Lehrererwartung“ außerordentlich häufig. Der relativ freie Universitätskindergarten produzierte hingegen – wegen seiner dadurch erhöhten Interaktionsmöglichkeiten – EFU's der Kategorien „Wunsch gegen Wunsch eines anderen Kindes“, „Wunsch gegen nicht-intentionale Behinderung durch Schülergruppen“. Die altersangemessene Stufung des Montessori-Materials führte hingegen zu einer geringeren Frustrationsrate bezüglich „Wunsch gegen eigene Unfähigkeit“, die in dem freieren Universitätskindergarten häufiger war. Die Kinder dort nahmen häufig Arbeiten und Spiele in Angriff, die ihre eigenen Fähigkeiten überforderten, folglich auch zu Konflikten mit den eigenen Möglichkeiten führen mußten. Festzuhalten bleibt, daß jedes Curriculum spezifische Frustrationen setzt

und daß im Wechsel von dem einen zum anderen oft nur deren Art ausgewechselt wird. Ein im Ergebnis ähnliches Muster zwischen stärker strukturierten und offeneren Ansätzen ermittelten *Ross/Zimiles* (1975) für insgesamt 17 Klassen von Kindern des sechsten bis neunten Lebensjahres – also eher für den Primarbereich, wenn man die Ergebnisse auf deutsche Verhältnisse übertragen wollte. Mit Hilfe eines „Differentiated Child-Behavior-Observation-System“ von *Ross* (1971) werden die Interaktionen der Kinder und die Art ihrer Tätigkeiten über volle zwei Tage aufgezeichnet und codiert. Die 17 Klassen waren jeweils nach Schichtzugehörigkeit unterschieden. Die Ergebnisse:

1. *Menge der Interaktionen*: die freiere Form hat eine etwa dreimal so hohe Anzahl von Interaktionen der Kinder untereinander zur Folge.
2. *Profil der Arten von Interaktionen*: in beiden Formen ist das Profil der Interaktionsarten sehr ähnlich. Es ist ein typisches „Lernprofil“. Trotz Profilähnlichkeit ist jedoch die Höhe der Interaktionen in den einzelnen Kategorien unterschiedlich (Niveauunterschied). In der freieren Form ergeben sich insbesondere mehr höhere kognitive Tätigkeiten, mehr darstellerisch-expressive und kreative Ausdrucksformen. Die Artikulation von Wünschen in der strukturierten Form ist eher bedürfnisorientiert, in der freieren Form eher von Präferenzen (Vorlieben) bestimmt bzw. von Sorge um andere Kinder;
3. *Qualität der Interaktionen*: die Qualität der Interaktionen ist – wie aus 2. deutlich wird – in der freieren Form besser;
4. *Kontaktinitiierung*: in der freieren Form ergeben sich kindinitiierte Interaktionen häufiger.

Unter dem Aspekt ökologisch-didaktischer Wechselwirkung ist hier insbesondere der Befund eins und drei von Interesse: freie, ungelenkte Durchführung der erzieherischen Arbeit führt zu mehr Interaktionen der Kinder untereinander und zugleich zu mehr kindinitiierten Interaktionen (freilich banal). Freispiel ist auch ein Programm, mit spezifischen Folgen, die – wie man sehen kann – nicht völlig ohne Effekt bleiben.

Caesar (1975, S. 305/306), die ausführlich über die Untersuchung von *Berk* (1971) berichtet (zusätzlich auch über ähnliche von *Schoggen* 1973, *Berks/Berson* 1971, *Berk* 1973), wertet das Ergebnis der Studie wie folgt:

„Stark strukturierte pädagogische Programme scheinen eine Überforderung der Kinder dadurch weitgehend zu verhindern, daß die Lernschritte stufenweise gesteuert werden, allerdings auf Kosten einer Hemmung aktiver sozialer Auseinandersetzungen der Kinder untereinander und stärkerer Unterordnung unter die Autorität der erwachsenen Bezugspersonen. Das Verhalten der Lehrer selbst scheint dabei ebenfalls mehr eine Funktion eines solchen in einem Setting institutionalisierten Erziehungsprogramms zu sein als „autoritärer“ Einstellung oder Persönlichkeitsmerkmale, die häufig als einziges Erklärungsprinzip herangezogen wurden. In vorschulischen Erziehungs-Settings, in denen unstrukturierte Erziehungsprogramme in die Tat umgesetzt werden, scheinen Kinder sich oft mit hochgesteckten Zielen in ihren objektbezogenen Beschäftigungen selbst zu ‚überfordern‘, wodurch sie indirekt offenbar zu beharrlicher Problemlösung angehalten werden. Ebenso scheint die in solchen Settings ermöglichte soziale Selbsttätigkeit der Kinder mit sich zu bringen, daß sie öfter in Konflikte miteinander geraten, wodurch plausiblerweise flexiblere Konfliktlösungsstrategien und Tendenzen der Selbst-Durchsetzung stärker provoziert werden als bei Konfrontationen mit der Lehrerin.“

Es kommt für den Elementarerzieher in den offeneren Konzepten darauf an, wie er seiner neuen Rolle als (wirklicher) „Organisator von Lernprozessen“ gerecht wird. Eine Untersuchung aus dem Grundschulbereich von *Rothenberger/Rivlin* (1975) zeigt denn auch, daß der Lehrer als Organisator:

1. die Raumaufteilung gestalten und modifizieren;
2. seine Zuwendungs- und Aufenthaltsstrategien kontrollieren und diese dem Lernprozeß der Gruppe anpassen;
3. eine individualisierte Kontrolle der Lernprozesse organisieren;
4. die Materialaufteilung und -vorbereitung bewerkstelligen

muß. In der genannten Untersuchung wird mit Hilfe systematischer Verhaltensbeobachtung gezeigt, wie das Schülerverhalten und der Lernerfolg durch die jeweilige Konkretisierung der Faktoren gesteuert werden.

Raumnutzungsverhalten im Freispiel wurde bereits weiter oben anhand einer Untersuchung von *Weber* (1975) illustriert. In einer Studie von *Caesar/Kowal* (1975) konnte dieses Verhalten wegen fehlender Strukturierung der Kindergartenräumlichkeiten nicht beobachtet werden. Allerdings kam es zur freiwilligen Subgruppenbildung mit ähnlicher Konstanz wie bei *Weber*. Die Konstanz von Subgruppen weist auf soziale Strukturierung von Vorschulgruppen hin – ein Faktum, das lange Zeit für nicht möglich gehalten wurde. Einige Autoren sprachen gar vom „sozialen Gewimmel“. Die Untersuchung von *Caesar/Kowal* (1975) ist aber wegen eines anderen Befundes hier von Interesse: auch im Freispiel beschäftigen sich die Kinder mit dem didaktischen Material – und zwar in einer Weise, die die beiden Autorinnen zur Einschätzung veranlaßt, „daß eine mehr oder weniger explizite Norm vorherrscht, mit erzieherisch relevantem Material umzugehen“.

Wenn man so will: der Kindergarten oder die Schule übt – da beide als Institution des Lernens und Arbeitens bekannt sind – auch dann einen Zwang auf funktionsgerechte Nutzung aus, wenn dieser nicht durch programmatische oder intentionale Bekundungen der Erzieher geäußert wird. Die Umwelt Kindergarten oder Vorklasse ist auch bei kleinen Kindern mit dem Image einer Lernumwelt ausgestattet.

4.2. Bedeutung nicht-intentionaler Einflüsse für die sozial-emotionale Erziehung

Man wird die bislang vorliegenden Ergebnisse der ökopsychologischen Forschung im Kleinkindalter sicher noch nicht als besonders aufschlußreich einstufen können, da sich die ermittelten Effekte auch mit Alltagsbeobachtungen gewinnen lassen. Impulsgebend kann jedoch die Verbindung ökologischer und intentionaler Aspekte sozial-emotionalen Lernens wirken, da man gewohnt ist, didaktisch-methodische Überlegungen ohne Rücksicht auf den Effekt des konkreten organisatorischen Rahmens anzustellen. Die weiter oben exemplarisch referierten Ergebnisse scheinen demzufolge nicht ohne Bedeutung für die sozial-emotionale Erziehung im Elementarbereich.

1. Sozial-emotionale Erziehung geschieht in pädagogisch motivierten Interaktionen ebenso wie in Auseinandersetzungen mit der jeweiligen sozialen und materiellen Erziehungsumwelt. Die zwar nicht in allen Fällen eindeutige Wirkung ökologischer Variablen zeigt zumindest, daß erschwerende oder erleichternde äußere Bedingungen für die

intentionale sozial-emotionale Erziehung vorliegen können. Bestimmte soziale Lernziele sind unter Umständen ohne pädagogisch motivierte und entsprechend geplante Interaktionen erreichbar.

2. Sozial-emotionale Erziehung ist teilweise über Organisation und Strukturierung sozialer und materieller Umwelten zu realisieren. Nahezu alle ökologischen Variablen sind prinzipiell manipulierbar. Es ist demzufolge naheliegend, die nicht-intentionalen Einflüsse in intentionale umzuwandeln, indem sie in die bewußte Lernplanung einbezogen werden. Das setzt selbstverständlich eine noch sorgfältigere und umfangreichere Erforschung von Umweltbedingungen des jeweiligen Erziehungsfeldes voraus.
3. Die Kenntnis der Wirkungen ökologischer Faktoren zwingt zu organisatorischer Flexibilität der vorschulischen Erziehungsumwelt. Es wäre unverantwortlich und widersinnig, wenn man die ökologischen Rahmenbedingungen nicht in ihren die sozial-emotionalen Erziehungsziele unterstützenden Effekten nützen würde (vgl. 2.). Das geht aber nur, wenn die Erzieher Zugang zu diesen Faktoren haben und diese den Situationsanforderungen gemäß variieren können. Dies wiederum setzt voraus, daß ökologische Faktoren frei und vor Ort manipulierbar sind, d.h. zum Methodeninventar des Erziehers gehören können. Höchstmögliche organisatorische und räumliche Flexibilität ist also nötig.
4. Die Anforderungen an die Erziehtätigkeit müssen geändert werden: zur Interaktionskompetenz muß die organisatorische Kompetenz treten. *Caesar* (1975, S. 307) faßt die Ergebnisse der Untersuchungen von *Berk* (1971, 1973) wie folgt zusammen:
„Der in diesen beiden Untersuchungen erbrachte Beleg für die These, daß vorschulische Erziehungs-Settings in ihrer Transformation in Umweltkräfte auf der Ebene des psychologischen Habitats der Kinder und in Wechselwirkung mit ihren individuellen Verhaltensdispositionen ihr soziales Handeln stark beeinflussen, zwingt nach *Berk* auch zu einer Revision weitverbreiteter Vorstellung von der Omnipotenz der Erzieherpersönlichkeit im vorschulischen Sozialisationsprozeß. Er kann vielmehr ‚als eine Verteidigung von Lehrerinnen aufgefaßt werden, die für Konsequenzen von Umweltfaktoren kritisiert werden, die manchmal nur schwer zu ändern sind. In einem weiteren Sinne legt (er) nahe, die Konzeption der Lehrerin als einer, die Erziehungsziele kraft ihrer Persönlichkeit realisiert, so zu erweitern, daß sie die einer (Lehrerin) einschließt, die die Erziehung des Kindes dadurch meistert, daß sie die schulische Umgebung plant und arrangiert‘ (1973, S. 601). Dennoch (sollte) die Tatsache, daß Umweltfaktoren das Tun von Kindern beeinflussen, nicht derart verstanden werden, daß Erzieher mit dem Lauf der Ereignisse, so wie sie sind, leben müssen. Statt dessen legt sie nahe, daß ein besseres Verständnis des Einflusses von Erziehungs-Settings auf Lernen zu verstärkten Versuchen führen wird, die schulische Umgebung zu kontrollieren, um dadurch zu einer Verbesserung der Lehre selbst zu gelangen‘ (ibid., S. 601 f., übersetzt von B.C.)”.
Der Erzieher im Elementarbereich sollte nicht nur „Organisator von Lernprozessen“ sondern auch „Organisator von Umwelt“ sein.
5. Die Beteiligung ökologischer Faktoren an der Erreichung von Erziehungszielen zwingt zu enger Situationsspezifität der intentionalen sozial-emotionalen Erziehung. Es ist unwahrscheinlich, daß die dem sozialen Erfahrungsfeld „Kindergarten“ oder „Vorklasse“ entfernt bleibenden Sozialerziehungsprogramme wie z.B. DUSO (vgl. S. 39 ff.) allein einen durchschlagenden Erfolg haben können, da sie die jeweilige unmittelbare soziale Umwelt (in der Einrichtung) überwiegend unbeeinflusst lassen (mit Ausnahmen

z.B. der Gruppendiskussionen). Vermutlich haben insbesondere solche Ansätze Erfolg, in denen eine weitgehende Kongruenz zwischen sozialerzieherischer Intention und sozialer Erziehungsrealität besteht (das ist eine altbekannte Forderung, die eben auch durch Ergebnisse der ökologischen Forschung nahegelegt wird). Die *Verhältnisse* in der jeweiligen Einrichtung konstituieren einen wesentlichen Faktor der sozial-emotionalen Erziehung – nicht allein die Lernprogramme.

6. Die weitgehende Unaufgeklärtheit der Wirkung komplex aufgebauter Erziehungsumwelten führt (in der sozial-emotionalen Erziehung) zu einer bescheidenen Einschätzung des absichtlich Erreichbaren. Man ist zur Zeit sicher noch weit davon entfernt, individuelle Erziehungskarrieren im sozial-emotionalen Bereich mit hinlänglicher Genauigkeit manipulieren bzw. voraussagen zu können.

5. VORKLASSEN UND KINDERGARTENUMWELT – EIN VERGLEICH DER SOZIAL-EMOTIONALEN ENTWICKLUNG VON KLEINKINDERN IN VERSCHIEDENEN LERNUMWELTEN

In den vorangegangenen Kapiteln standen ökologische Bedingungen bzw. Programminhalte jeweils isoliert im Mittelpunkt einer Betrachtung von empirischen bzw. theoretisch denkbaren Effekten. In der Praxis sind die verschiedenen Einflußfaktoren stets unlösbar miteinander verbunden. Sie gestalten eine jeweils spezifische „Lernumwelt“.

Im folgenden wird über die Ergebnisse eines Bildungsexperimentes zu berichten sein, das in der Zeit von 1970 bis 1975 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde. Im Bildungsversuch „Kindergarten – Vorklasse“ (je 50 Modelleinrichtungen) wurden zwei spezifisch unterschiedliche Lernumwelten hinsichtlich ihrer Effekte auf die kleinkindliche Entwicklung miteinander verglichen.

Die dabei ermittelten Effekte können – da es sich um Feldforschung handelt – nicht so ohne weiteres auf *einzelne* Faktoren dieser Umwelten zurückgeführt werden. Für die Sicherung des wissenschaftlichen Ertrages der vergleichenden Untersuchungen ist es wichtig, die komplexen Faktorenbündel Kindergarten und Vorklasse auf möglichst einer, transferfähigen, generalisierbaren und theoretisch bedeutsamen Dimension lokalisieren zu können. Es scheint 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. Zunächst sind also – so weit wie verfügbar – die intentionalen und organisatorischen (ökologischen) Kennzeichen der beiden Lernumwelten Kindergarten und Vorklasse vorzustellen.

5.1. Kennzeichnung der Einrichtungsarten nach Planungsunterlagen und Erzieherumfragen

In einer Publikation über die Planung einer vergleichenden Untersuchung zwischen Kindergarten und Vorklasse (*Schmalohr/Dollase/Schmerkotte/Winkelmann* 1974) findet sich eine Kennzeichnung der beiden Einrichtungsarten, die in der Darstellung 6 vergleichend gegenübergestellt ist.

Unterschiedlich und für sozial-emotionale Effekte relevant ist in erster Linie die Alterszusammensetzung der Kindergruppen (altershomogen bzw. altersheterogen). In einer Verlautbarung des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (1970, abgekürzt: MAGS) heißt es: „Dieses Konzept (des Modellkindergartens) basiert auf der Hypothese, daß als Alternative des Vorklassenbesuchs die notwendige Förderung der Fünfjährigen auch für die Zukunft im engen sozialen Kontakt mit den Drei- und Vierjährigen im Kindergarten unentbehrlich bleibt“ (MAGS NRW 1970, S. 27).

Zweitens wird deutlich, daß die Kinder in der Vorklasse zeitlich weniger gefördert werden sollen. Die Vorklassen sind meist von 8 bis 12 Uhr bzw. 13 Uhr geöffnet – auch samstags.

Darstellung 6: Übersicht über Unterschiede zwischen Modellkindergärten und Vorklassen im NRW-Bildungsversuch „Kindergarten und Vorklassen“ von 1970 – 1975 (Quelle: Schmalohr u.a. 1974)

	<i>Vorklassen an Grundschulen</i>	<i>Modellkindergärten</i>
Räumlichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Als Raum steht im allgemeinen ein gewöhnlicher Klassenraum zur Verfügung, der mit verschiedenem Kindergartenmaterial und vorschulischem Lernmaterial ausgestattet ist. – Die Klassengröße beträgt in der altershomogenen Gruppe der Fünfjährigen bis zu 25 Kinder. 	<ul style="list-style-type: none"> – Für jede Gruppe sollte neben dem Hauptraum ein zusätzlicher Gruppenraum zur Verfügung stehen.
Gruppengröße	<ul style="list-style-type: none"> – Die Leitung der Vorklasse hat eine Jugendleiterin oder Sozialpädagogin. – Die Leiterin wird in ihrer Arbeit stundenweise von einer Grundschullehrerin abgelöst bzw. unterstützt, die eine Förderung besonders in Lesen und Mathematik übernimmt. 	<ul style="list-style-type: none"> – Die altersgemischten Gruppen der drei-, vier- und fünfjährigen Kinder wurden auf eine Größe von maximal 25 Kindern gebracht. – In jeder Gruppe arbeiten ständig gleichzeitig zwei Erzieher, eine Kindergärtnerin und eine sogenannte Zweitkraft, die eine Kindergärtnerin, Kinderpflegerin oder Praktikantin ist. Die Leiterin des Kindergartens ist von der Gruppenarbeit befreit, um die Gesamtarbeit in der Einrichtung zu koordinieren. – Es wurden sogenannte Moderatoren eingesetzt, erfahrene Jugendleiterinnen und Psychologen, die jeweils einige Kindergärten in Form einer Praxisberatung der Erzieher betreuen.
Öffnungszeit	<ul style="list-style-type: none"> – Die Kinder werden vormittags im Regelfall vier Stunden gefördert. 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Kinder werden nach dem Prinzip der Kindertagesstätten ganztägig oder wenigstens den ganzen Vormittag gefördert.
Bildungsplan	<ul style="list-style-type: none"> – Den Erziehern steht für ihre Arbeit bereits vor Beginn des Jahres 1970/71 ein vorläufiger Rahmenplan zur Verfügung, der nach dem Modell der schulpädagogischen Richtlinien und Bildungspläne ausgerichtet und im ersten Versuchsjahr entstanden war (er wurde 1972 neu gefasst). 	<ul style="list-style-type: none"> – Da Bildungspläne für Kindergärten nicht existieren, stand vor Beginn der Arbeit kein entsprechender Plan zur Verfügung (ein neu entworfener Rahmenbildungsplan wurde erst nach dem Start des Experimentes als erste Fortbildungsmaßnahme für die Erzieher eingeführt).
Fortbildung der Fachkräfte	<ul style="list-style-type: none"> – Es findet eine Fortbildung der Erzieher nach dem Modell der Arbeitsgemeinschaften für Lehrer zur Vorbereitung der zweiten Staatsprüfung mit regelmäßigen Hospitationen und vertiefenden Lehrveranstaltungen statt. 	<ul style="list-style-type: none"> – Über eine Fortbildung für die Erzieher, die über die üblichen Maßnahmen der Trägerverbände hinausging, bestanden zunächst keine Vorstellungen (eine vom Ministerium getragene Fortbildung wurde erst nach Beginn des Projektes als Konsequenz des neu entworfenen Bildungsplans in Angriff genommen).
Hauptziel der Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Hauptziel des Vorschuljahres ist eine Steigerung der Lernentwicklung im Hinblick auf die Schule bzw. eine Vorbereitung auf die Unterweisung nach Art des ersten Schuljahres, wobei die kompensatorische Erziehung besonders akzentuiert ist (vergleiche Kultusminister des Landes NRW: Rahmenbildungspläne für Vorklassen 1969 – 1972). 	<ul style="list-style-type: none"> – Hauptziel der Modellkindergärten sollte es sein, durch die Herstellung günstiger Bedingungen für eine optimale Kindergartenerziehung in der altersgemischten Gruppe auch den gesteigerten Erfordernissen einer Förderung der fünfjährigen Kinder gerecht zu werden.

Die Modellkindergärten haben zum Teil eine längere Öffnungszeit (auch wenn samstags geschlossen ist) – denn in rund 20 Kindergärten (Tagesstätten) ist ganztägig offen. Damit dürfte die durchschnittliche Betreuungszeit pro Woche im Kindergarten höher liegen als in der Vorklasse. Zusätzlich ist mit ganztägiger Unterbringung auch eine Verringerung der Gruppengröße verbunden.

Die Praxisberatung und Fortbildung der Fachkräfte erscheint für die Modellkindergärten etwas aufwendiger organisiert. Die Betreuung der Kinder in der Kindergartengruppe erscheint intensiver, weil ständig zwei Erzieherinnen mit der Gruppe befaßt sind, während in den Vorklassen die Grundschullehrerin nur zu ganz bestimmten Zeiten erscheint, um in die Anfangsgründe des Lesens und der modernen Mathematik einzuführen.

Administrativ sind die Vorklassen Einrichtungen des Kultusministeriums. Sie werden an Grundschulen in ganz normalen Schulräumen eingerichtet. Es ergibt sich das ökopyschologische Problem der Reaktion von Kleinkindern auf eine Umwelt, die für ältere Kinder eingerichtet ist. Die 50 Modellkindergärten wurden von den Trägern und dem MAGS ausgewählt. Im allgemeinen sind Kindergartengruppen in kleinen, überschaubaren Gebäuden untergebracht.

Es gibt auch Unterschiede in den Bildungsinhalten, die festzustellen bei der recht allgemeinen Formulierung in den entsprechenden Bildungsplänen schwierig – wenn überhaupt möglich – ist. Im vorläufigen Bildungsplan für die Vorklassen der Jahre 1969/70 werden die Bereiche einer vorwiegend emotionalen (Musikerziehung, bildnerisches Gestalten, Körperbildung und Bewegungserziehung), kognitiven (Spracherziehung, Einführung in Lesen, Schreiben, Mathematik) und pragmatischen Dimension (Sachbegegnung, Verkehrserziehung) unterschieden. Bildungsbereiche aus dem vorläufigen Bildungsplan für die Kindergärten sind die folgenden: Sozialverhalten – Übungen des täglichen Lebens – Verkehrserziehung – Muttersprache mit Angebot im Lesen und Schreiben – Natur- und Sachbegegnung – mathematische, geometrische und logische Grundstrukturen – bildnerisches Gestalten – Musik und Rhythmus – Bewegung – Angebot Fremdsprache. Trotz unauffälliger und kaum unterschiedlicher Bildungspläne wurde zwangsläufig die Arbeit in der Vorklasse sehr schnell in die Nähe grundschulpädagogischer Arbeit gerückt, der Kindergarten konnte hingegen von Anfang an ein „entschultes“ Image bewahren (vgl. *Kessels* 1973 ff., Kap. 11.24, S. 487–490). Die Vorsätze der Vorklassenträger und Vorklassenerzieher bezüglich der praktischen Arbeit mit kleinen Kindern hat das Kultusministerium (KM) des Landes NRW in Abwehr von Verschulungsvorwürfen wie folgt gekennzeichnet: „Wer so redet, fürchtet bewußt oder unbewußt den strengen Lehrer, der zum Stillsitzen zwingt, fürchtet unerledigte Hausaufgaben am Nachmittag, die Aufregung vor Klassenarbeiten, Zensuren und schlechte Zeugnisse. In einer Vorklasse aber darf es all das nicht geben, weder den Zwang zum Lernen noch den Leistungsdruck. Grundsatz der Arbeit ist es, über das Spiel bestimmte Verhaltensweisen und Bildungsinhalte zu vermitteln. Den Kindern selbst wird gar nicht bewußt, daß sie bei den abwechslungsreichen Spielen, die ihnen ihre Erzieher anbieten, eine ganze Menge lernen“ (Kultusministerium NRW 1971, S. 2/3).

Damit ist deutlich, daß auch in der Vorklasse eine kindgemäße, zwanglos-spielerische Arbeit angeboten werden sollte und keinesfalls Vor-„Schule“.

Mit den Ergebnissen einer Erzieherbefragung (*Schmalohr* u.a. 1974) konnte hingegen ein erster Eindruck von der pädagogischen Realität in beiden Institutionsarten gewonnen

werden. Von den zahlreichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Vorklassen- und Kindergartenerziehern scheinen folgende insbesondere für die sozial-emotionale Entwicklung wichtig.

1. Ein nahezu gleich hoher Prozentsatz von Erziehern in beiden Einrichtungen (nämlich 84 % im Kindergarten und 87 % in der Vorklasse) lehnt eine konfessionelle Ausrichtung der Kindergartenerziehung ab.
2. Die Erzieher beider Institutionen halten die in ihrer Einrichtungsart praktizierte Form der Alterszusammensetzung jeweils für die bessere Form der Erziehung.
3. Erzieher im Modellkindergarten stufen ihre Arbeit näher beim Kindergarten ein und die Vorklassenerzieher näher bei der Arbeit „wie im ersten Schuljahr“. Vorklassenerzieher sehen keine so großen Unterschiede zwischen den Arbeitsweisen in Kindergarten und Vorklasse.
4. Kindergartenerzieher sind mit 24,5 Jahren im Durchschnitt rund acht bis zehn Jahre jünger als die in den Vorklassen tätigen Sozialpädagogen. Entsprechend länger ist die Berufserfahrung der Vorklassenleiterinnen.
5. Die Erzieher-Kind-Relation ist im Kindergarten (auch faktisch) 1:12,5 und in der Vorklasse 1:25. Durch die zwei gleichzeitig arbeitenden Erzieher ist also ein intensiver Erziehereinfluß in den Modellkindergärten zu erwarten.
6. Obschon aus den Planungsunterlagen nicht zu erahnen, wird aus verschiedenen Gründen ein Vorklassenkind fast genauso lange betreut wie ein Kindergartenkind (z.B. Öffnung samstags, Unregelmäßigkeit des Besuchs im Kindergarten).
7. In zahlreichen Fragen nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der beiden Erziehergruppen zeigen sich nur geringfügige Unterschiede zwischen Vorklassenerziehern und Kindergartenerziehern. Für die sozial-emotionale Entwicklung ist relevant, daß beide Erziehergruppen an erster Stelle das Erlernen eines „angemessenen Sozialverhaltens“ als Schwerpunkt ihrer Arbeit sehen.
8. Bei Fragen nach der methodischen Umsetzung der Arbeitsschwerpunkte neigen die Vorklassenerzieher dazu, einen höheren Prozentsatz *gelenkter* Aktivitäten als die Kindergartenerzieher anzugeben. Auch entscheiden sich die Kindergartenerzieher häufiger für die Formulierung „Arbeit nach einem gemischten Programm“ als die Vorklassenerzieher, die eher der Formulierung „Arbeit nach einem spielorientierten, schulnahen Programm“ zustimmen. Weniger Lenkung und mehr Freispielzeit kennzeichnet außerdem die Arbeit in den Kindergärten.
9. Trotz zahlreicher Gemeinsamkeiten im Fragenkomplex „Prinzipien der erzieherischen Arbeit“ zwischen den Erziehergruppen kommt es in einigen Bereichen doch wieder zu charakteristischen Unterschieden: Vorklassenerzieher versuchen häufiger, kindliche Verhaltensweisen erzieherisch zu beeinflussen als Kindergartenerzieher.

Winkelmann/Holländer/Schmerkotte/Schmalohr (1977) haben in ihrem Bericht über die kognitive Entwicklung und Förderung der Kinder in Kindergarten und Vorklasse Ergebnisse einer kurzen Befragung zu Inhalten und Materialien der praktischen Arbeit mitgeteilt. Sie schreiben: „Obwohl die beiden Bildungspläne für Modellkindergärten und

Vorklassen in weitgehender Übereinstimmung eher eine Mischung zwischen kindzentrierter und strukturierter Organisationsform der Lernprozesse propagieren, hat sich nach den Erzieherangaben in den Kindergärten also der kindzentrierte Ansatz stärker durchgesetzt, in den Vorklassen dagegen der strukturierte Ansatz" (S. 78). Auch die Bildungsbereiche sind unterschiedlich intensiv behandelt worden – bezüglich Sozialerziehung gibt es allerdings keine deutlichen Unterschiede. Interessant ist eine unterschiedlich intensive Nutzung verschiedener Materialarten: „In den Vorklassen wurde danach ein vergleichsweise stärkeres Gewicht auf solche Lernmaterialien gelegt, die vorwiegend der kognitiv-intellektuellen Bildung dienen und die gleichzeitig wahrscheinlich bevorzugt in einer stärker von der Erzieherin gesteuerten Lernsituation eingesetzt werden" (*Winkelmann* u.a. 1977, S. 83).

Bei aller Gemeinsamkeit zwischen Kindergarten und Vorklasse bleibt als zentraler Unterschied doch die stärkere Lenkung des kindlichen Verhaltens in der Vorklasse beachtenswert. Die Befragungsergebnisse waren dazu angetan – bei aller Vorsicht vor einer idealtypischen Überhöhung der in keinem Fall extrem unterschiedlichen Ergebnisse –, doch die stärkere Entschulung des Kindergartens zu bestätigen. Vorklassenerzieher, möglicherweise unter Druck und Erfolgszwang, den Kindern etwas besonderes beizubringen, haben insgesamt zu etwas strafferen Erziehungsformen gefunden als die Kindergartenerzieher. An der faktischen Orientierung der Vorklassenerzieher an schulähnlichen Arbeiten ist die Institution Schule vielleicht nicht ganz unschuldig. Vorklassenerzieher (meist erfahrene Sozialpädagogen mit längerer Kindergartenerfahrung) nahmen in den betreffenden Grundschulen eine Sonderstellung ein: einerseits sind sie als Teilnehmer an einem Modell als besonders qualifiziert ausgewiesen, andererseits sind sie vom Niveau ihres Studienabschlusses und ihrer Bezahlung im Kollegium der Grundschullehrer niederrangig. Es ist nicht auszuschließen, daß in dieser Situation Bemerkungen der Lehrer zur Arbeit in der Vorklasse vielleicht den Ehrgeiz der Sozialpädagogen angestachelt haben („Was haben die Kinder eigentlich bei Ihnen gelernt?"). Man wollte es „den Lehrern zeigen", man wollte unter Umständen beweisen, daß man erfolgreich unterrichten kann – auch ohne Lehrerstudium. Hinzu kommt ein berufsständischer Vorteil der Vorklasse. Diese bot den Sozialpädagogen eine angenehme Arbeitszeitregelung verglichen mit ihren üblichen Stellen. Die Vorklasse stand also unter Erfolgszwang. Der gesteigerte pädagogische Ehrgeiz, der sich eindeutig nachweisen läßt, hat sich dann vermutlich didaktisch-methodisch als anspruchsvolles, gelenktes Lernangebot niedergeschlagen. Im sozial-emotionalen Förderungsbereich zeigt sich z.B. an den Vorstellungen über ein „optimal gefördertes fünfjähriges Kind" (gefordert als Antwort in einem Polaritätsprofil), daß die Vorklassenerzieher auch dort mehr erreichen wollen (vgl. *Dollase* 1976, S. 250, vgl. auch Seite 89).

Die vielen Unterschiede zwischen Kindergarten- und Vorklassenumwelt lassen sich wohl – wie bereits erwähnt – als Bestimmungsstücke einer einzigen Dimension „Kontinuität zur Schule" verstehen. Insofern ist eine weitgehend exakte Bestimmung der Effekte dieser globalen Dimension möglich – mithin sind die besonderen Nachteile der Feldforschung hier zum Teil ausgeglichen.

5.2. Hauptergebnisse bezüglich der sozial-emotionalen Förderung im letzten Vorschuljahr

Mit Hilfe empirischer Methoden (Tests, Fragebögen, soziometrische Techniken) sind insgesamt 729 Kleinkinder aus Kindergärten und Vorklassen jeweils zweimal – zu Beginn und Ende des letzten vorschulischen Jahres – untersucht worden. So ist es nicht nur möglich, den sozial-emotionalen Entwicklungsstand von Kindern aus beiden Einrichtungsarten zu vergleichen, sondern auch die sozial-emotionale „Förderung“ der Kleinkinder als Veränderung der Ergebnisse zwischen erster und zweiter Messung vergleichend gegenüberzustellen. Ein Bericht über Anlage, Stichprobe und Meßinstrumente findet sich im Anhang (S. 158 ff.) und in einem ausführlichen Forschungsbericht für den Auftraggeber (*Dollase 1976, I–III*).

Im folgenden werden die Hauptergebnisse für die *fünfjährigen* Kinder in beiden Einrichtungsarten – meist Unterschiede – zusammengefaßt dargestellt. Eine Beschränkung auf fünfjährige Kinder ist nötig, da die Vorklasse ja ausschließlich aus schulpflichtig werden den Kindern zusammengesetzt ist – für die drei- und vierjährigen Kinder im Kindergarten würde also eine Vergleichsgruppe fehlen.

Vor der Schilderung der Einzelergebnisse in der sozial-emotionalen Erziehung und Förderung der fünfjährigen Kleinkinder aus Kindergarten und Vorklasse muß hervorgehoben werden, daß in der Mehrzahl der Meßgrößen *keine* Unterschiede festgestellt werden konnten – das darf als eine relativ ähnliche Wirkung der beiden Umwelten interpretiert werden. Nichtsdestoweniger sind die Unterschiede charakteristisch und fügen sich insgesamt recht nahtlos ineinander.

5.2.1. Subjektive Befindlichkeit

Die Kinder fühlen sich in beiden Einrichtungsarten wohl. Sie werden weder „neurotisiert“, „eingeschüchtert“ noch „verängstigt“. Aus den Ergebnissen der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung ist eine negative emotionale Belastung während der vorschulischen Zeit durch die Institution nicht abzulesen. Belege für Probleme finden sich weder in den Ergebnissen eines Angsttestes (ein standardisiertes „projektives“ Verfahren vgl. Anhang, S. 163 ff.) noch in den Antworten auf Fragen zum Kindergarten- bzw. Vorklassenbesuch. Nahezu alle Kinder in beiden Einrichtungsarten haben eine positive Einstellung zum Kindergarten- bzw. Vorklassenbesuch. Sie fühlen sich in der jeweiligen Institution wohl und können dies auch unter Hinweis auf Ausstattung, Spielmöglichkeiten, Kontaktmöglichkeit und Lernangebot plausibel begründen. In einer hypothetischen Entscheidungssituation (Frage an die Kinder: „Wo möchtest Du lieber spielen: hier oder zu Hause?“) gibt ein sehr hoher Prozentsatz der Kinder der Institution gar den Vorzug vor dem familiären Erfahrungsraum. Kindergartenkinder schätzen an ihrer Einrichtung stärker die Kontaktmöglichkeiten, Vorklassenkinder stärker die Lernangebote, beide zu einem nahezu gleichen Prozentsatz jedoch die gebotenen Spielmöglichkeiten.

Der Angsttest erbrachte keine bedeutsamen oder signifikanten Unterschiede zwischen Kindergärten und Vorklassen. Der Mittelwert in beiden Einrichtungen liegt zwischen acht und neun Rohwertpunkten – ziemlich genau in der Mitte der maximal möglichen Punktzahl. Überraschend ist die häufige Angst der kleinen Kinder vor Situationen, in denen sie

physisch gefährdet sind: Straßenverkehr, offene Fenster in oberen Stockwerken, riskante Positionen auf Leitern und ähnliches. Die Sensibilität für Angst in sozialen Situationen nimmt allgemein mit dem Lebensalter zu.

Unterschiede zwischen Kindergarten und Vorklasse sind nur bei einzelnen Testaufgaben aufgetaucht. Kindergartenkinder z.B. bekunden zu Beginn des letzten vorschulischen Jahres häufiger Angst in einer Situation, in der ein Kind von anderen ausgelacht wird (Angst vor „Blamage“). Hier sind es insbesondere fünfjährige Kinder aus der Unterschicht, die einen höheren Angstwert erhalten. Am Ende der Vorschulzeit wird dieser Unterschied durch signifikante Zunahme der Angstbeantwortung in der Vorklasse ausgeglichen. Daraus kann vorsichtig der Schluß gezogen werden, daß die Furcht vor Blamage in der Vorklasse zunimmt, bis sie die Höhe der Angstaussprägung im Kindergarten erreicht. Als Erklärung für das institutionsspezifisch unterschiedliche Beantworten dieser Testaufgabe kann die längere Gruppenerfahrung eines Teils der Kindergartenkinder herangezogen werden. Kindergartenkinder sind häufiger schon als Drei- oder Vierjährige im Kindergarten gewesen als die Vorklassenkinder, die oft direkt von der Familie in die Institution Vorklasse gekommen sind (vgl. Winkelmann u.a. 1977, S. 249). Essentieller Bestandteil einer Gruppenerfahrung ist aber auch die Erfahrung von Blamage bzw. des Ausgelachtwerdens. Deshalb liegt möglicherweise der Angstwert der Kindergartenkinder bereits zu Beginn signifikant höher als derjenige der Vorklassenkinder. Wegen der unterschiedlichen Vorerfahrung der Fünfjährigen in Kindergarten und Vorklasse mit institutioneller Erziehung kann also nicht unbedingt auf eine spezifische, Furcht vor Blamage erzeugende, Vorklassenarbeit geschlossen werden.

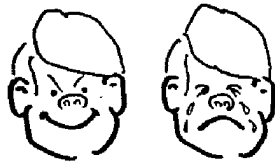
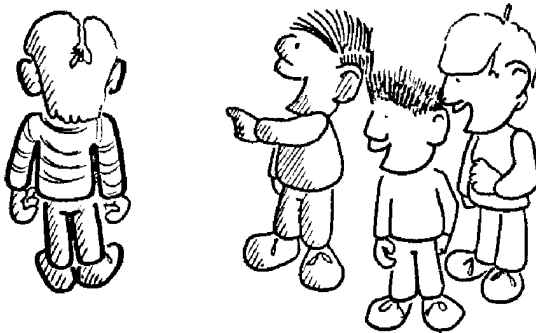
In ähnlicher Weise statistisch deutlich abgesichert, aber insgesamt auch eher als Einzelbefund anzusprechen, ist die größere Angst der fünfjährigen Kindergartenkinder in einer Einsamkeits- und Deprivationssituation. In dem entsprechenden Testbild befindet sich die Projektionsfigur allein in einem größeren Raum, in dem sich weder Möbel noch Spielzeug befinden (vgl. Darstellung 7). Bei den fünfjährigen Kindergartenkindern nimmt die Angstreaktion vom Beginn zum Ende des letzten Vorschuljahres signifikant zu, und in der Endmessung besteht ein signifikanter Unterschied zu den fünfjährigen Vorklassenkindern bei gleichzeitiger gleicher Ausgangslage beider Institutionsarten. In zwei anderen Testaufgaben, die ebenfalls Verlassenheit darstellten (Eltern verlassen die Wohnung, Kind ist in einem engen Raum mit Spielzeug eingesperrt), konnte allerdings kein institutionsspezifisch unterschiedlicher Effekt festgestellt werden. Deshalb sollten Interpretationen nur sehr zurückhaltend angesetzt werden. Möglich ist z.B., daß Verlassenheit und Einsamkeit in der Kindergartenarbeit häufiger als bedrohlich und unangenehm dargestellt worden sind als in der Vorklasse, oder: daß Handlungsmöglichkeiten für Kinder in solchen Situationen nicht erörtert wurden.

Der eingesetzte Angsttest (ein standardisiertes Verfahren) hat den Nachteil, daß er zwar zum Vergleich der beiden Einrichtungsarten eingesetzt werden kann, aber noch keine Information über die Normalität der Angstaussprägung in den Institutionen liefern kann (dazu wäre eine Eichung an einer repräsentativen Stichprobe nötig). Hinsichtlich der Beurteilung der Schwere sind wir also auf andere Datenquellen angewiesen, z.B. auf Beurteilungen von Erzieherinnen.

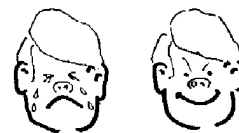
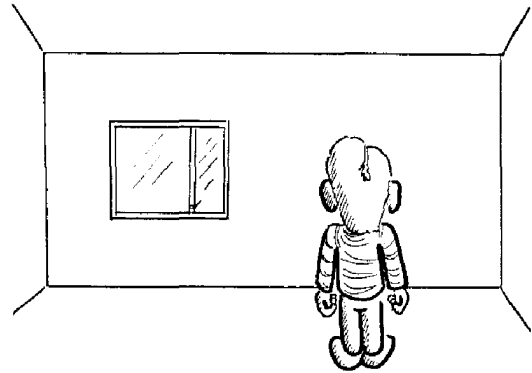
Die Vorklassenleiterinnen und die Gruppenleiterinnen im Kindergarten beurteilen die sozial-emotionale Entwicklung der Fünfjährigen nahezu gleich (Ersterzieher). Die Erst-

Darstellung 7: Testbilder und Ergebnisse des ATK(A). Abbildung der beiden Items, grafische Darstellung der Ergebnisse und Daten zur Signifikanzprüfung der gefundenen Unterschiede. Erläuterung der Testinstruktion im Text (Grafik: Harald Großkopf)

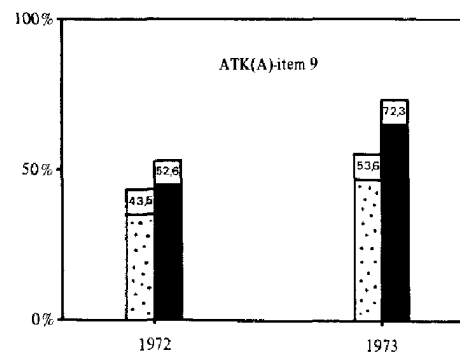
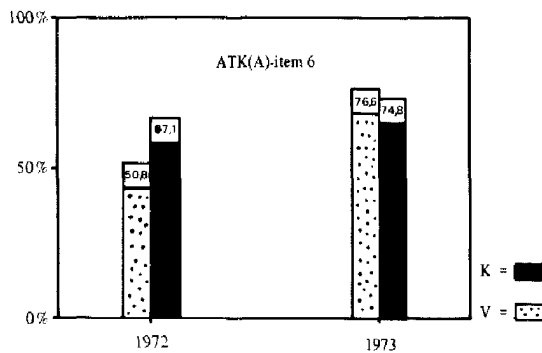
ATK(A)-item 6:



ATK(A)-item 9:



Ergebnisse: Dargestellt sind die Prozentsätze der „1“ Antworten (= Wahl des „traurigen“ Gesichtes)



Signifikanzprüfung der Unterschiede (nur fünfjährige Kinder):

Querschnitt (χ^2 für unabhängige Stichproben)

1972: $\chi^2 = 8,24$ ($p < ,01$) $N_K = 152$ $N_V = 177$

1973: $\chi^2 = 0,7$ (nsf) $N_K = 159$ $N_V = 209$

Längsschnitt (*McNemar* Test):

Kindergarten: $N = 126$ $\chi^2 = 3,51$ (nsf)

Vorklasse: $N = 158$ $\chi^2 = 19,01$ ($p < ,01$)

$\chi^2 = 2,38$ (nsf) $N_K = 152$ $N_V = 177$

$\chi^2 = 12,63$ ($p < 0,1$) $N_K = 159$ $N_V = 209$

$N = 126$ $\chi^2 = 11,05$ ($p < ,01$)

$N = 158$ $\chi^2 = 1,73$ (nsf)

erzieher in beiden Institutionen geben nahezu identische Urteile über die sozial-emotionale Entwicklung der ihnen anvertrauten Fünfjährigen ab. Beide Erziehergruppen haben einen ähnlichen Erfahrungshintergrund und eine ähnliche Ausbildung genossen, weshalb diesem Befund ein besonderes Gewicht beizumessen ist. Nach den Beurteilungen sind Kinder am Ende der Vorschulzeit insbesondere als freundlich, selbständig und aktiv zu kennzeichnen, aber auch als relativ empfindlich, leicht ablenkbar und schüchtern.

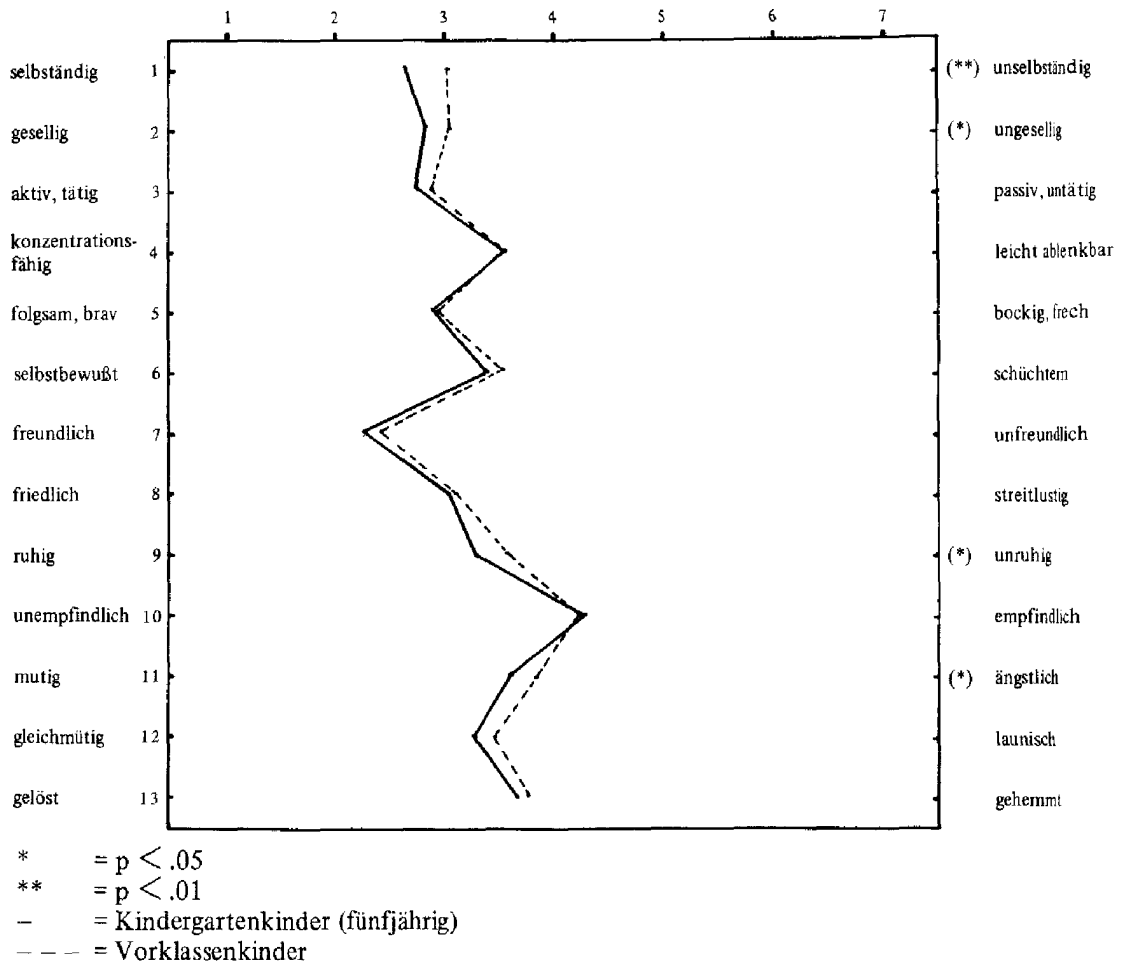
Unabhängige Beurteiler und die Zweiterzieher beurteilen die Kindergartenkinder „besser“. Unterschiede zu Gunsten der Modellkindergartenkinder ergeben sich in der Beurteilung der Kinder durch die Versuchsleiter, die als unabhängige Beurteiler gelten können: Kindergartenkinder werden als selbständiger, aktiver, konzentrierter und weniger ängstlich eingestuft. Insgesamt erscheinen sie den unabhängigen Beurteilern „sozial erwünschter“ als die Vorklassenkinder. Deutliche Unterschiede ergeben sich auch, wenn man die Beurteilungen der Zweiterzieher (in den Vorklassen: Grundschullehrerinnen, im Modellkindergarten: sogenannte „Zweitkräfte“) miteinander vergleicht: Vorklassenkinder gelten als unselbständiger, ungeselliger, passiver und streitlustiger. Diese Unterschiede dürfen allerdings nicht überbewertet werden, da die beiden Erziehergruppen weder vergleichbar lange mit den Kindern zu tun haben noch einen ähnlichen Erfahrungshintergrund mitbringen.

In Abbildung 8 ist das mittlere Eindrucksprofil (Versuchsleiter, Ersterzieher und Zweiterzieher; kovarianzanalytisch auf die Ausgangslage adjustierte Mittelwerte) dargestellt. Wie man sieht: das Gesamtniveau der Beurteilungen ist nicht beängstigend schlecht. Kindergarten und Vorklasse unterscheiden sich vor allem in den Eigenschaften Selbständigkeit, Geselligkeit, Ängstlichkeit und Unruhe. Jeweils Kindergartenkinder sind „besser“. Ein Blick auf die Relevanz der signifikanten Unterschiede zeigt jedoch, daß mit dem größten Unterschied (in Selbständigkeit) gerade 3,7 % der Varianz durch die Institutionszugehörigkeit erklärt wird – ein schwacher Effekt also.

Die Maßstäbe für die Bewertung des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes sind in den beiden Einrichtungsarten verschieden. Die Ergebnisse der Erzieherbeurteilungen sind nur dann miteinander vergleichbar, wenn man die Maßstäbe der Beurteilung kennt. Hinsichtlich dessen, was man bei einem Fünfjährigen für „normal“ halten kann, unterscheiden sich beide Erziehergruppen. Für Vorklassenerzieher ist ein normales Kind leichter ablenkbar, unruhiger und empfindlicher, aber auch aktiver und freundlicher als für Kindergartenerzieher. Insgesamt entwickelten Vorklassenerzieher im Laufe des letzten Vorschuljahres etwas anspruchsvollere sozial-emotionale Zielsetzungen. Bezüglich des optimal Erreichbaren glauben sie, mehr Selbständigkeit, Geselligkeit, Aktivität, Freundlichkeit, Angstfreiheit und Gelöstheit erreichen zu können als die Kindergarten-erzieher. Diese wiederum glauben, im „optimalen Fall“ mehr Ruhe und Unempfindlichkeit bei den Kindern erzielen zu können.

Von Interesse für eine normative Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung ist eine Betrachtung der Ersterzieherbeurteilungen im Zusammenhang mit den von ihnen selbst angegebenen Normen für ein „durchschnittlich“ und „optimal“ gefördertes fünf-jähriges Kind. Eine Gegenüberstellung zwischen hypothetischen und realen Beurteilungen zeigt Abbildung 9. Man sieht, daß die realen Beurteilungen in beiden Einrichtungen teils

Abbildung 8: Ergebnisse des Polaritätsprofils. In der Abbildung ist das mittlere Eindrucksprofil (Mittelung der Beurteilung von Erst- und Zweiterziehern und Versuchsleitern) in kovarianzanalytisch adjustierten Mittelwerten dargestellt (Ausgangslage als Kovariat)

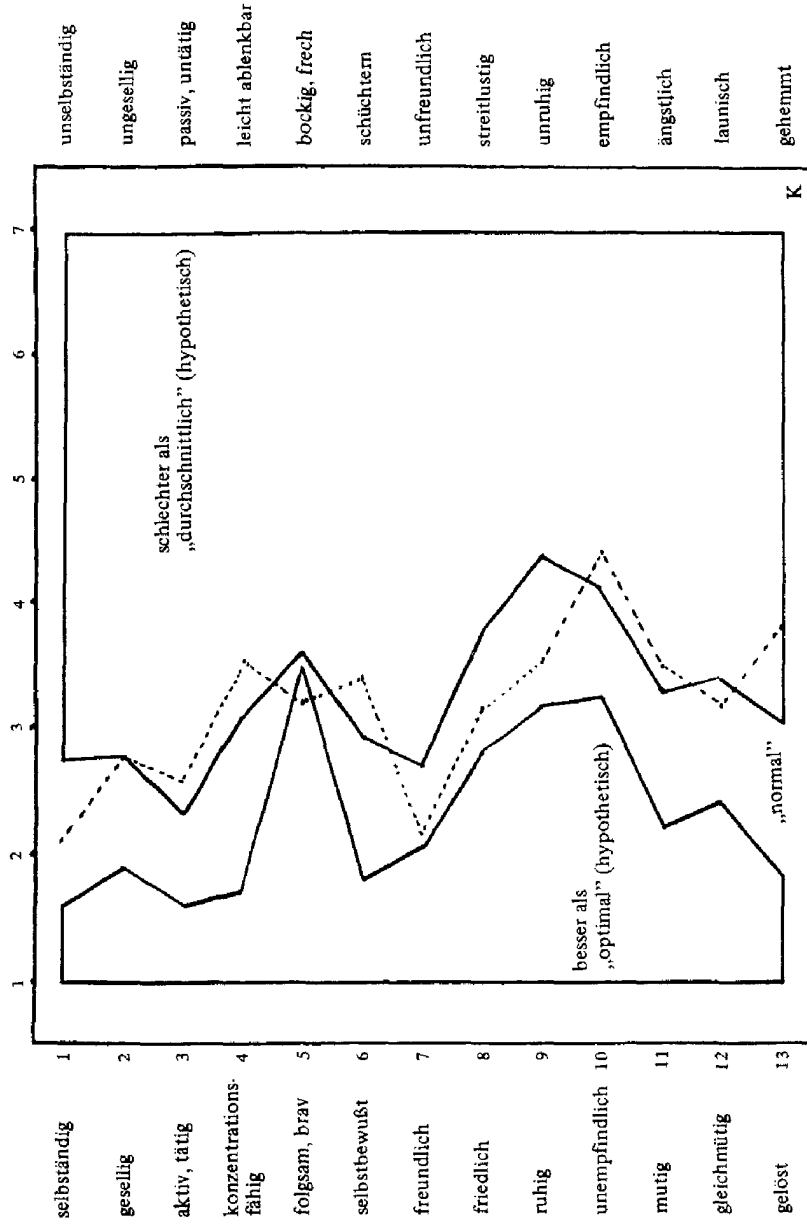


über, teils unter dem hypothetischen Durchschnitt liegen, und zwar je Einrichtungsart unterschiedlich. Erwähnenswert sind im Kindergarten (eine statistische Prüfung ist hier nicht möglich) die schlechteren Beurteilungen in Konzentrationsfähigkeit, in Selbstbewußtheit und Gelöstheit. In diesen Punkten bleiben die Kindergartenkinder nach Ansicht der Ersterzieher (die jeweils hauptamtlichen Gruppenleiter) hinter dem eigenen Standard ein wenig zurück. In der Vorklasse sind es die Eigenschaften: Selbständigkeit, Geselligkeit und Unempfindlichkeit, in denen die fünfjährigen Kinder hinter den Standards etwas deutlicher zurückbleiben.

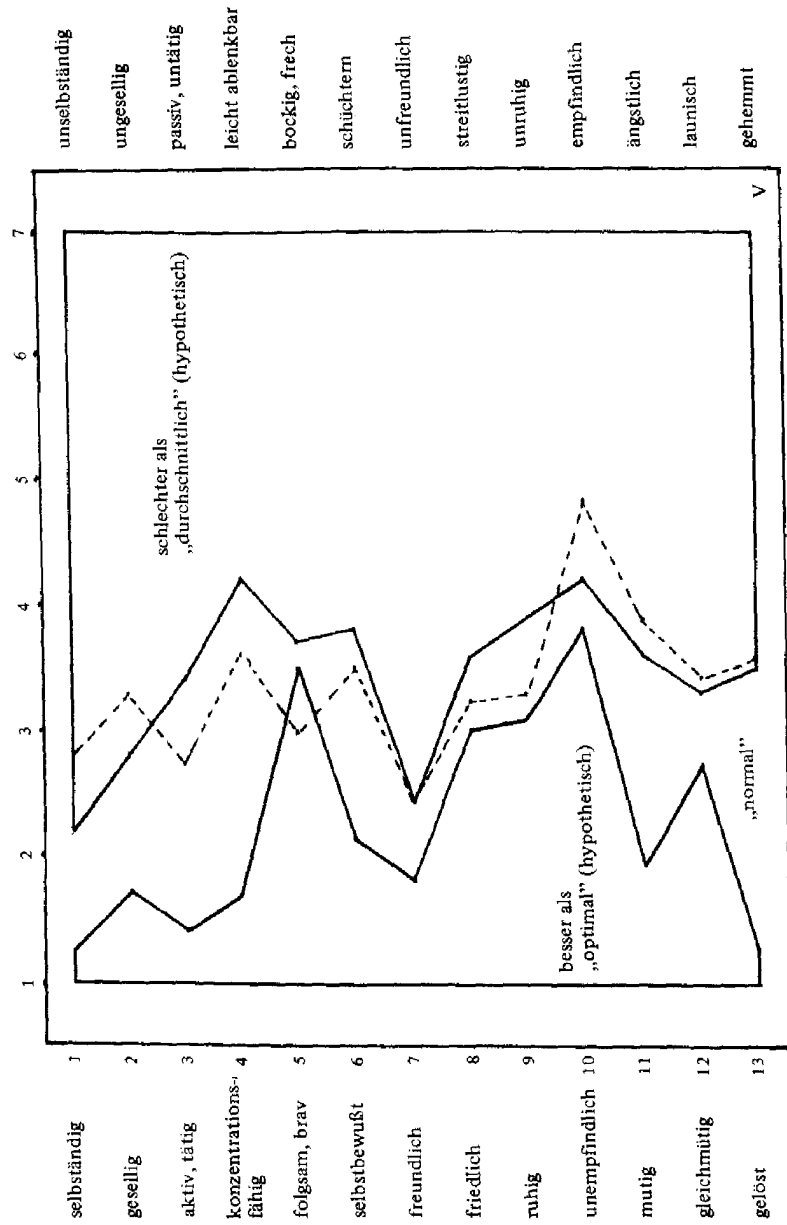
Die von den Erziehern verlangte freie Beurteilung der Kindergarten- bzw. Vorklassenkinder wurde durch Fragen zu positiv bzw. negativ hervorhebenswerten Eigenheiten angeregt. Der Beurteilungsbogen wurde an dieser Stelle mit zwei voneinander getrennten Kästchen (für positive und negative Auffälligkeiten) versehen, um damit auch grafisch zu unterstreichen, daß man sich über beides äußern soll. Bei allen Klagen über die zunehmenden „Verhaltensstörungen“ bei Kindern und Jugendlichen wird nämlich stets übersehen,

Abbildung 9: In den beiden Abbildungen ist die reale Ersterzieherbeurteilung (Gruppenleiterin im Kindergarten bzw. Vorklassenleiterin) zusammen mit der Beurteilung eines (hypothetisch) „optimal“ bzw. „durchschnittlich“ geförderten fünfjährigen Kindes wiedergegeben. Dadurch wird eine normative Einordnung der realen Beurteilung möglich. Alle Ergebnisse beziehen sich auf die schulpflichtig werdenden Kinder der Stichprobe

Kindergarten – Reale und hypothetische Ersterzieherbeurteilung (Gruppenleiterin):



Vorklasse – Reale und hypothetische Ersterzieherbeurteilung (Vorklassenleiterin):



--- = mittlere Ersterzieherbeurteilung (real)

daß es aus den Erziehungsinstitutionen natürlich auch Positives zu berichten gibt. Die Wirklichkeit ist nie eindeutig und „einfarbig“, meist kompliziert und widersprüchlich. Köck (1976) berichtet von einer bayerischen Erhebung, derzufolge (eine Pilotstudie zur Zusatzausbildung von Sozialpädagogen) im Durchschnitt neun verhaltensgestörte Kinder pro Gruppe festzustellen waren. Auch in anderen Untersuchungen wird dieses betrübliche Bild gemalt. Dziedow/Fröhlich-Sabarth (1975), die methodisch gesehen einen ähnlichen Weg wie hier beschritten haben (Erzieherbefragungen), kommen zu folgenden Daten eines Berliner Modellversuchs: „10335 Kindern, das sind 72% aller erfaßten Kinder, wurde zumindest ein Symptom zugeordnet. Nur 28% der Kinder gelten den Erziehern als unauffällig bzw. symptomfrei“ (S. 162) und, an anderer Stelle: „Diese strengere Auswahl von auffälligen Kindern in unserer ‚Fünfhunderter Stichprobe‘ erbringt ein ähnliches Ergebnis über die Häufigkeit von kindlichen Verhaltensstörungen, wie aus der Literatur bekannt ist, nämlich 38,2% der erfaßten Kinder sollten einem Fachmann (Arzt, Psychologe, Logopäde) zur genauen Diagnosestellung und evtl. Therapie vorgestellt werden“ (S. 163).

Schmalohr u.a. (1974, S. 240) stellten 278 Kindergarten- und 73 Vorklassenpädagogen folgende Frage: „Wieviel Prozent der Kinder machen Ihnen gewisse Schwierigkeiten? Zählen Sie einmal Sorgenkinder, Verhaltensauffällige, Erziehungsschwierige, Störer und Rüpel zusammen!“. Als Antwort ergab sich für die Kindergärten ein durchschnittlicher Prozentsatz von ca. 22, in den Vorklassen einer von ca. 18 (ein signifikanter Unterschied). Diese Werte bedeuten, daß pro Gruppe (25 Kinder) mit vier bis fünf „Problemkindern“ – im weitesten Sinne – zu rechnen ist. Es sei hier nur am Rande angemerkt, daß in dieser – wie auch in der hier zu referierenden Erhebung – selbstverständlich auch Symptome genannt werden, die keine sind, sondern nur zeigen, daß die Erzieherin sich an einem bestimmten Verhalten stört.

In der Tabelle 10 sind die positiven und negativen Äußerungen der Erzieherinnen über Kindergarten- bzw. Vorklassenkinder kategorisiert und ausgezählt worden. Auch hier muß bedacht werden, daß sich die Kategorien sehr eng an die tatsächlich gemachten Äußerungen angelehnt haben, also praktisch induktiv gewonnen worden sind. Zudem erlauben sie keine direkten Aussagen über die Kinder, sondern eher Aussagen über die Struktur der Bemerkungen, da nicht Kinder als Symptomträger, sondern nur die Symptome selbst klassifiziert wurden.

Beim Vergleich von Kindergarten und Vorklasse soll hier von den einzelnen Kategorien abgesehen werden (z.T. geringe Besetzung). Statt dessen sollen zusammengefaßte Kategorien miteinander verglichen werden (vgl. Abb. 11). Es ist ersichtlich, daß beide Erziehergruppen die Grobkategorien in einem ähnlich häufigen Ausmaß positiv genannt haben. Die Unterschiede zwischen Kindergarten und Vorklasse sind in den meisten Fällen nicht besonders gravierend, jedoch fällt auf, daß Kindergartenerzieher positiv häufiger den kognitiven Bereich bei den Kindern hervorheben. 52,3% der Äußerungen von Kindergartenerziehern, aber nur 44,4% der Äußerungen von Vorklassenerziehern beziehen sich auf den kognitiven Bereich. Dahinter kann sich z.B. eine unterschiedlich strenge Beurteilung der kognitiven Fähigkeiten verbergen: Vorklassenerzieher könnten aufgrund ihrer etwas anspruchsvolleren Zielsetzungen und Maßstäbe hier weniger positive Bemerkungen abgeben als die Kindergartenerzieherinnen. Die Unterschiede in den anderen Bereichen sind relativ gering und für eine Interpretation zu vernachlässigen.

Tabelle 10: Auswertung der freien Erzieherantworten zu positiven und negativen Besonderheiten der Kinder (Erhebung nur bei der Ausgangsmessung)

<i>Körperlicher Bereich</i>	Positive Besonderheiten		Negative Besonderheiten	
	Kindergarten fünfjährige Kinder	Vorklasse	Kindergarten fünfjährige Kinder	Vorklasse
äußere Erscheinung	0,2 (1)	0,6 (2)	0,7 (3)	1,8 (6)
motorisches Verhalten	1,3 (5)	3,5 (11)	5,8 (25)	4,6 (15)
körperliche Behinderungen	1,5 (6)	4,1 (13)	6,9 (30)	10,1 (33)

Sozial-emotionaler Bereich

Kontaktbereitschaft: aktiv	9,6 (38)	10,2 (32)	5,1 (22)	2,1 (7)
Kontaktbereitschaft: passiv	0,5 (2)	2,5 (8)	2,1 (9)	1,8 (6)
Kontaktunwilligkeit	(0)	(0)	5,5 (24)	2,7 (9)
Kontaktschwierigkeiten	(0)	0,6 (2)	2,5 (11)	2,7 (9)
Rücksichtnahme	19,0 (75)	8,6 (27)	8,5 (37)	8,2 (27)
Abhängigkeit	0,8 (3)	1,9 (6)	7,1 (31)	2,7 (9)
Anpassungsfähigkeit	2,5 (10)	2,5 (8)	0,9 (4)	3,0 (10)
Reaktionen auf das Kind	1,8 (7)	1,3 (4)	1,8 (8)	1,5 (5)
Verhalten gegenüber der Erzieherin	1,0 (4)	2,5 (8)	1,4 (6)	(0)
Rollenverhalten	(0)	(0)	3,0 (13)	3,0 (10)
Sonstiges im sozialen Bereich	1,8 (7)	5,4 (17)	0,2 (1)	0,3 (1)
persönliche Grundstimmung	9,5 (14)	7,0 (22)	2,9 (17)	2,1 (7)
Temperament	(0)	0,3 (1)	2,3 (10)	0,9 (3)
Selbstwert	1,3 (5)	0,3 (1)	10,2 (44)	12,5 (41)
Antrieb und Strebung	1,0 (4)	1,3 (4)	1,8 (8)	3,6 (12)

<i>Kognitiver Bereich</i>	Positive Besonderheiten		Negative Besonderheiten	
	Kindergarten fünfjährige Kinder	Vorklasse	Kindergarten fünfjährige Kinder	Vorklasse
Sprechweise	(0)	(0)	1,1 (5)	0,9 (3)
Sprachstruktur	0,2 (1)	1,9 (6)	0,2 (1)	0,6 (2)
Sprechschwierigkeiten	(0)	0,3 (1)	2,1 (9)	4,6 (15)
Sprachschwierigkeiten	0,2 (1)	(0)	0,7 (3)	(0)
intellektuelle Entwicklung	9,6 (38)	10,5 (33)	1,1 (5)	5,2 (17)
Interessen	21,3 (84)	14,3 (45)	3,5 (15)	1,8 (6)
Spiel- und Arbeitshaltung	20,8 (82)	17,1 (54)	9,9 (43)	7,9 (26)

Entwicklungsstand

Entwicklungsstand	0,2 (1)	1,3 (4)	0,9 (4)	1,2 (4)
-------------------	---------	---------	---------	---------

Tabelle 10: Fortsetzung

Verhaltensschwierigkeiten

Verhaltensschwierigkeiten	(0)	(0)	0,5 (2)	3,0 (10)
---------------------------	-----	-----	---------	----------

Familie

Situation der Eltern	(0)	(0)	0,7 (3)	1,5 (5)
Unklare Erziehungszuständigkeit	(0)	(0)	0,9 (4)	0,6 (2)
Geschwisterkonstellation	(0)	(0)	2,3 (10)	3,6 (12)
Sonstiges	(0)	0,9 (3)	2,3 (10)	4,6 (15)

Nationalität

Nationalität	0,2 (1)	(0)	1,1 (5)	(0)
--------------	---------	-----	---------	-----

Kindergartenbesuch

Kindergartenbesuch	1,3 (5)	0,3 (1)	2,5 (11)	0,3 (1)
Endsummen:	100,0 (394)	100,0 (313)	100,0 (433)	100,0 (328)

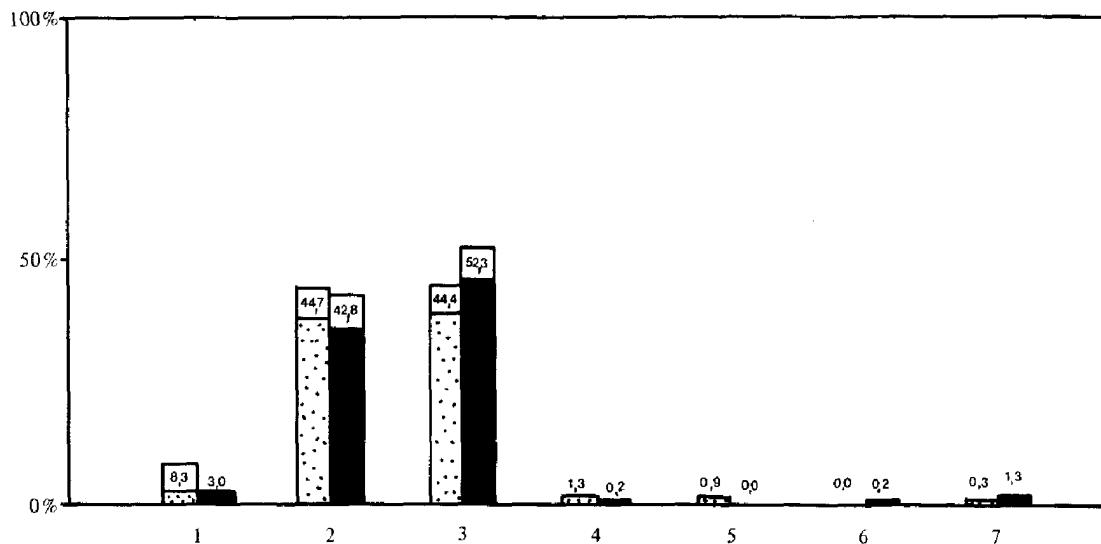
Erläuterung:

Die Prozentzahlen (vor den Klammern; absolute Frequenzen in Klammern) beziehen sich jeweils auf das Gesamt der Äußerungen, die von 40 Kindergarten- und 20 Vorklassenerzieherinnen über 218 Vorklassenkinder (in 10 Vorklassen) und 166 Kindergartenkinder (nur Fünfjährige in 20 Gruppen) abgegeben wurden. Da doppelt so viele Kindergarten- wie Vorklassenerzieher befragt wurden, ist zum Vergleich der absoluten Zahlen eine doppelte Normierung notwendig. Dabei ergibt sich sowohl bei den positiven wie den negativen Besonderheiten eine größere und differenziertere Äußerungshäufigkeit der Fachkräfte im Kindergarten.

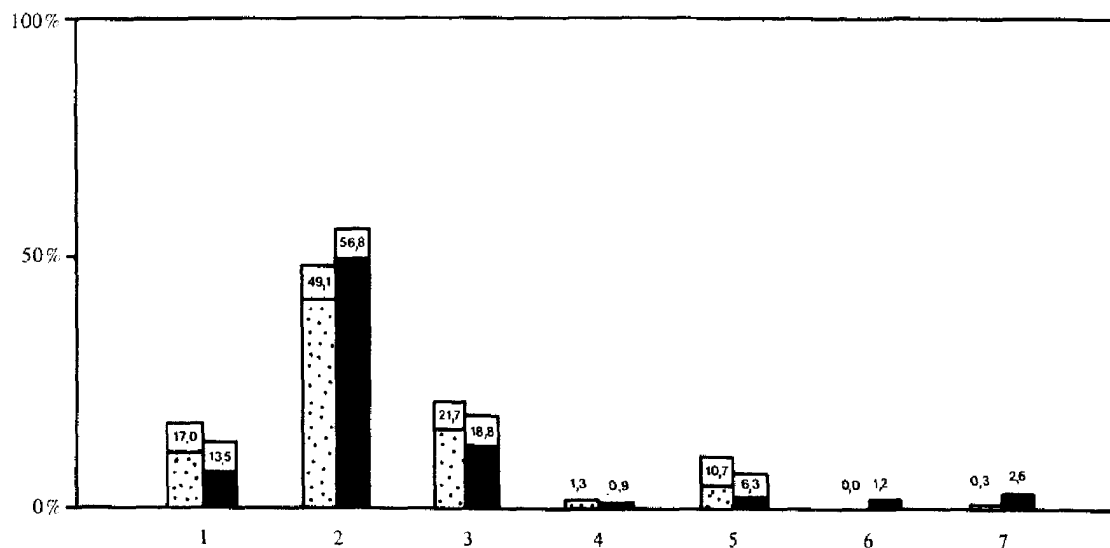
Etwas aufschlußreicher als die positiven Hervorhebungen sind die negativen Besonderheiten. Kindergartenenerzieher berichten häufiger über Probleme im sozial-emotionalen Bereich, bezüglich der Nationalität der Kinder und über die Regelmäßigkeit des Einrichtungsbesuches. Vorklassenerzieher heben vor allen Dingen im körperlichen und kognitiven Bereich, über den Entwicklungsstand und über das häusliche Erziehungsklima Negatives hervor. Die so erhaltenen Problemprofile fügen sich nahtlos in den Kontext anderer Informationen ein, die über den Modellversuch erhoben worden sind (vgl. *Schmalohr* u.a. 1974). Kindergartenenerzieher sehen in einem größeren Ausmaß in der sozial-emotionalen Förderung einen Schwerpunkt als Vorklassenerzieher. Daraus wird erklärlich, daß sie in diesem Bereich auch eine besonders differenzierte Wahrnehmung für Schwierigkeiten besitzen. Vorklassenerzieher hingegen bevorzugen die kognitive Förderung stärker und geben folglich in diesem Bereich auch etwas häufiger Probleme an. Die unterschiedlich negative Einschätzung des häuslichen Erziehungsklimas kann darauf zurückzuführen sein, daß beide Erziehergruppen scharfsichtig und genau das häusliche Erziehungsklima eingeschätzt haben, und man müßte demnach folgern, daß die Vorklassen im Vergleich benachteiligt gewesen sind (obwohl die Schichtindikatoren identisch sind). Wahrscheinlicher aber ist, daß die Vorklassenerzieher, möglicherweise nur in Überschätzung der Schicht-

Abbildung 11: Grafische Darstellung zusammengefaßter Auswertungskategorien der freien Erzieherantworten zu positiven und negativen Besonderheiten der fünfjährigen Kinder

Erzieherantworten, positiv, Anfangserhebung (1972)



Erzieherantworten, negativ, Anfangserhebung (1972)



K = **Erläuterung:**
V = Dargestellt sind Frequenzen der Äußerungen (vgl. Tabelle 18). Schlüssel:
 1 = körperlicher Bereich, 2 = sozial-emotionaler Bereich, 3 = kognitiver Bereich,
 4 = Entwicklungsstand, 5 = Familie, 6 = Nationalität, 7 = Einrichtungsbesuch

information (Halo-Effekt), über eine Behinderung durch die häusliche Umwelt etwas genauer und ausführlicher berichtet haben. Kindergartenerzieher geben häufiger Schwierigkeiten mit der Regelmäßigkeit des Einrichtungsbesuches an, was mit den von uns ermittelten Besuchsfrequenzen von Kindergärten durchaus übereinstimmt: möglicherweise wegen der Freiwilligkeit (besser: größeren Freiwilligkeit) des Kindergartenbesuches sind dort öfter Unregelmäßigkeiten im Besuch festzustellen. Die Vorklassen haben, wohl wegen ihrer Lokalisierung im Bereich der Schule, Eltern und Kinder unbemerkt zu mehr Regelmäßigkeit im Besuch veranlaßt.

Durch die kategoriale Präsentation der Erzieheräußerungen geht die Plastizität der Einzelschilderungen verloren. In der Darstellung 12 sind deshalb die freien Antworten der Erzieher einer Kindergartengruppe zur Illustration wörtlich wiedergegeben.

Darstellung 12: Erzieher einer Kindergartengruppe äußern sich zu positiven und negativen Besonderheiten ihrer Kinder. Zeitpunkt: Beginn des letzten Kindergartenjahres für die fünfjährigen Kinder (1972)

		Positive Besonderheiten	Negative Besonderheiten
Junge 5 Jahre	E 1:	Er kommt mit allen Kindern der Gruppe gut aus, ist hilfsbereit und kameradschaftlich.	Keine Antwort
	E 2:	Seine Verträglichkeit und Hilfsbereitschaft gegenüber den Kindern in der Gruppe.	Keine Antwort
Junge 4 Jahre	E 1:	Keine Antwort	Andreas ist streitlustig und eckt dadurch bei allen Kindern an.
	E 2:	Keine Antwort	Er wird von den anderen Kindern nicht ganz in ihre Spielgruppen aufgenommen.
Mädchen 4 Jahre	E 1:	Claudia hat immer Spielideen und zieht die Gleichaltrigen mit. Sie ist ruhig, kommt mit allen gut aus.	Sie äußert sich selten und ist zu still. So wird sie leicht von uns übersehen und zu wenig gefördert.
	E 2:	Sie ist sehr verträglich und übt einen guten Einfluß auf die ihr Gleichaltrigen aus.	Sie wird, da sie zu ruhig ist, recht wenig beachtet.
Junge 3 Jahre	E 1:	Keine Antwort	Er hängt sich zu sehr an seine Schwester, kann alleine kaum spielen.
	E 2:	Keine Antwort	Seine Unselbständigkeit wird von der Schwester noch sehr unterstützt, holt selbst kein Spiel.

Darstellung 12: Fortsetzung

		Positive Besonderheiten	Negative Besonderheiten
Mädchen 4 Jahre	E 1:	Keine Antwort	Sie ist sehr anhänglich, hängt sich an jeden Erzieher, hat wenig Kontakt mit Gleichaltrigen.
	E 2:	Keine Antwort	Da sie zu Hause recht wenig Liebe und Nestwärme bekommt, schmeißt sie sich jedem an den Hals, aber nur Erwachsenen, mit Kindern kaum Kontakt.
Mädchen 5 Jahre	E 1:	Kommt mit allen Kindern gut aus und hat gute Spielideen, zieht einige Kinder mit.	Sie hat einen Sprachfehler und ist sehr schwer zu verstehen, so hat sie oft Hemmungen, zu sprechen.
	E 2:	Sie kann sich lange und ausdauernd einem Spiel widmen und ist sehr verträglich.	Ab und zu tauchen bei ihr Hemmungen auf, da sie einen Sprachfehler hat.
Junge 5 Jahre	E 1:	Er hatte viele Schwierigkeiten sich einzuleben, ist nun aber viel freier. Er hat Kameraden gefunden, geht mehr aus sich heraus.	Trotzdem ist er noch gehemmt, wenn er allein vor der ganzen Gruppe steht. (Kreis- oder Wettspiele)
	E 2:	Er ist gegenüber früher sehr frei und gelöst geworden. Seine Ausdauer ist groß.	Es kostet ihn aber immer noch viel Überwindung, bei einem Gesellschaftsspiel in der Mitte zu stehen.
Mädchen 3 Jahre	E 1:	Keine Antwort	Sie kommt sehr unregelmäßig und braucht immer eine gewisse Zeit, sich wieder einzuleben.
	E 2:	Keine Antwort	Sie wird von der Mutter selten geschickt, obwohl man weiß, daß das Kind gerne kommt.
Mädchen 5 Jahre	E 1:	Sie kann sich sehr gut alleine beschäftigen, verrichtet sehr gerne häusliche Arbeiten.	Keine Antwort
	E 2:	Sie kann sich lange mit einer Sache intensiv beschäftigen und ist hilfsbereit, wo sie kann.	Keine Antwort

Darstellung 12: Fortsetzung

		Positive Besonderheiten	Negative Besonderheiten
Mädchen 5 Jahre	E 1:	Claudia ist dankbar für jede Anregung und nimmt sie jederzeit an. Sie kommt mit allen Kindern der Gruppe aus, ist sehr ruhig.	Sie kommt sehr unregelmäßig. Es dauert immer eine Zeit, bis sie sich eingewöhnt hat. Man hat das Gefühl, daß man bei ihr nicht weiterkommt.
	E 2:	Sie verträgt sich mit allen Kindern gut, und wenn man ihr etwas beibringen möchte, ist sie versucht, es auch interessiert aufzunehmen.	Da sie des öfteren wegen Läusen den Kindergarten nicht besucht und auch sonst von der Mutter mal ferngehalten wird, kommt man bei ihr einfach nicht weiter.
Junge 4 Jahre	E 1	Er kommt wie seine Schwester sehr unregelmäßig, ist aber jetzt im Gegensatz zu früher viel freier. Er spricht auch die Erzieher von selbst an und greift jetzt selbständig zu Spielen. Früher hing er fast nur am Rockzipfel seiner Schwester.	Keine Antwort
	E 2:	Obwohl er selten den Kindergarten besucht, kann man sagen, daß er sich jetzt, statt früher, sobald er die Gruppe betritt, ein Spiel zur Beschäftigung holt. Sonst saß er nur lustlos auf der Bank.	Wie bei der Schwester!
Junge 4 Jahre	E 1:	Keine Antwort	Er ist ein Kind, das wenig Anschluß an die Gruppe hat. Er spielt oft allein oder läuft mehr oder weniger mit.
	E 2:	Keine Antwort	Armin findet einfach keine richtigen Spielkameraden, er läßt sich treiben und von stärkeren Kindern leiten und mitreißen. Er macht alles, was die anderen sagen.

Darstellung 12: Fortsetzung

		Positive Besonderheiten	Negative Besonderheiten
Junge 3 Jahre	E 1:	Keine Antwort	Er spricht sehr schlecht, kann sich gar nicht ausdrücken. Hinzu kommt, daß zu Hause die Zigeunersprache gesprochen wird.
	E 2:	Keine Antwort	Schlechte Aussprache! Rudi wird auf der Straße oft herumgestoßen und, da er Zigeuner ist, ausgerufen. Man beschimpft ihn, auch Erwachsene, mit Läusepack, obwohl er zu den Kindern zählt, bei denen wir noch keine Laus gefunden haben.
Mädchen 5 Jahre	E 1:	In der Gruppe fühlt sie sich ganz wohl. Sie wird hier auch nicht gehänselt und wird anerkannt.	Sie wird wie ihr Bruder oft ge-neckt und als Zigeunerpack verlacht. So ist sie manchmal etwas unsicher und spielt doch noch oft alleine.
	E 2:	Sie ist ein sehr selbständiges und bewußtes Mädchen, die alles zu meistern versteht.	Wie ihr Bruder Rudi wird sie auch auf der Straße gehänselt und geärgert.
Junge 4 Jahre	E 1:	Keine Antwort	Er weiß oft nichts mit sich anzufangen und nimmt wenig Anregungen von seiten der Erzieher an. Er läuft in der Gruppe mit.
	E 2:	Keine Antwort	Hans-Peter läßt sich leiten, macht jeden Blödsinn mit, zankt geme mit jedem und macht alles, was die anderen Kinder sagen.
Mädchen 4 Jahre	E 1:	---	Seit ihr Bruder eingeschult wurde, ist sie sehr still geworden. Sie beteiligt sich weniger am Gruppengeschehen und nimmt wenig Anregungen an. Oft spielt sie kaum mit Dingen, die eine längere Zeit zum Wegräumen brauchen (Klötze), weil sie keine Lust zum Aufräumen hat.
	E 2:	Katrin ist stets bereit, neue Lieder oder Geschichten beigebracht zu bekommen. Sie paßt gut auf und behält sie auch.	Sie fürchtet sich vor dem Aufräumen, lieber setzt sie sich in die Ecke und dreht Däumchen. Selten nimmt sie sich ein Spiel aus dem Regal, und sie drückt sich, wo es eben geht, vor Aufgaben.

Darstellung 12: Fortsetzung

		Positive Besonderheiten	Negative Besonderheiten
Junge 4 Jahre	E 1:	Er ist musikalisch. Singt sehr gerne.	Frank beteiligt sich gar nicht am Gruppengeschehen. Jedes Spielangebot lehnt er ab. Er tut, als wenn es eine Strafe für ihn wäre. Interesse hat er für Dinge mit monotonen Bewegungen, so ist er nicht vom Schaukelpferd zu kriegen. Ist es besetzt, wippt er von einem Fuß auf den anderen oder tritt mit den Füßen gegen einen Stuhl oder die Wand. Es sieht so aus, als wenn ihn das beruhigt. Frank ist Nachzügler. Er hat eine 12 Jahre ältere Schwester.
	E 2:	Frank hat es so weit gebracht, daß er sich morgens von seiner Mutter lösen kann, ohne den ganzen Morgen zu weinen. Er ist musikalisch.	Er ist der Jüngste in der Familie. Seine Schwester ist 12 Jahre älter. Er sitzt entweder den ganzen Morgen auf dem Schaukelpferd oder er hampelt von einem Bein auf das andere. Er nimmt kein Spielangebot an.
Mädchen 4 Jahre	E 1:	Sie ist für jede Anregung dankbar und nimmt viel an.	Beate wird von zu Hause sehr vernachlässigt und unregelmäßig geschickt. Man kommt bei ihr nicht weiter, weil die Zeit, die sie bei uns ist, immer viel zu kurz ist.
	E 2:	Sie freut sich über jede Freundlichkeit, jedes Spielangebot und hat sich verhältnismäßig gut eingelebt.	Keine Antwort

Erläuterung:

E 1 = Ersterzieherin; E 2 = Zweiterzieherin

Die Äußerungen sind je Kind zusammengefaßt, so daß ein direkter Vergleich zwischen positiven und negativen Besonderheiten und zwischen den beiden Erzieherinnen durchgeführt werden kann. Der Antworttext ist nicht verändert worden.

Die Befragung der Erzieher war aus folgenden Gründen ergiebig:

1. Es konnte gezeigt werden, daß auch positive Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder aus dem Elementarbereich zu berichten sind (– man muß nur danach fragen).
2. Schwerwiegende Verhaltensprobleme sind aus den Erzieheräußerungen nur in Einzelfällen herauszulesen.

3. Nichtsdestoweniger machen die Antworten deutlich, daß den Erziehungsproblemen im Elementarbereich auch durch Verbesserung der Diagnose- und Therapiefähigkeit der dort tätigen Erzieher begegnet werden muß.
4. Die spontanen Äußerungen der Erzieher lassen einen Einrichtungseffekt erkennen. Vorklassen- und Kindergartenumwelten färben – vermutlich über organisatorische und inhaltliche Rahmenbedingungen – auf Problemsicht, Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit der dort tätigen Erzieher ab.

Es ist erstaunlich, wie selten die Kinder selbst über ihre Befindlichkeit befragt werden. Erwachsene sehen es wohl als erwiesen an, daß Kleinkinder nicht in der Lage sind, Gefallen oder Mißfallen auszudrücken. Sie gehen davon aus, daß Kleinkinder – von einem Erwachsenen befragt – wohl doch nur suggerierte Antworten zu geben imstande wären. Man sollte mit solchen Annahmen vorsichtig sein – bislang ist nicht bewiesen, daß Kinder dies nicht können. Kleinkinder werden unter Umständen genauso wie Erwachsene situativ bedingten Fluktuationen ihrer Stimmungslage unterliegen, die im Unterschied zu diesen bei ihnen vielleicht häufiger auftreten. Vergessen werden darf aber nicht, daß Kleinkinder längst nicht so intensiv einem formellen und informellen Normeinfluß ausgesetzt sind – die „Wahrheit aus Kindermund“ ist als Floskel zur Bezeichnung dieser kleinkindlichen Unbefangenheit nicht ohne Gehalt. In den Kindergärten und Vorklassen sind allen Fünfjährigen (je Erhebungstermin zwischen 150 und 170 Kindergarten-, zwischen 180 und 210 Vorklassenkindern) folgende drei Fragen gestellt worden:

1. Gefällt es Dir im Kindergarten (bzw. in der Vorklasse)?
2. Möchtest Du lieber in die Schule (bzw. 1. Schuljahr) oder lieber hier bleiben?
3. Möchtest Du lieber zu Hause spielen oder lieber hier?

Alle drei Fragen wurden durch eine Frage nach den Gründen („warum?“) für die getroffene Entscheidung ergänzt. Die überwiegende Mehrzahl der Kleinkinder war in der Lage, die eigene Entscheidung auch in kurzen Sätzen zu begründen. Zunächst zu den Ergebnissen, die in Tabelle 13 dargestellt sind.

Tabelle 13: Ergebnisse der offenen Kinderbefragung in Kindergarten und Vorklasse (nur fünfjährige Kinder). Im Anschluß an die dichotom zu beantwortenden Fragen wurde nach einer Begründung der Antwort gefragt (vgl. Darstellung 14 und Tabelle 15)

Frage	1972		1973	
	K	V	K	V
Gefällt es Dir im Kindergarten (bzw. Vorklasse)				
Prozent „Ja“-Antworten	99,3	98,1	98,1	96,7
Möchtest Du lieber in die Schule (bzw. 1. Schuljahr) oder lieber hier bleiben?				
Prozent „lieber hier“-Antworten	58,3	66,3	49,4	43,1 ⁺⁺
Möchtest Du lieber zu Hause spielen oder lieber hier?				
Prozent „lieber hier“-Antworten	56,4	58,0	63,9	59,3

⁺⁺ = Die Abnahme des Prozentsatzes in der Vorklasse ist signifikant.

Die Befragung im Jahre 1973 lag kurz vor Eintritt der Kinder in die Grundschule.

K = Kindergartenkinder (nur Fünfjährige); N ca. 150

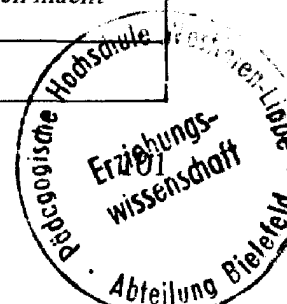
V = Vorklassenkinder; N ca. 210

Fast alle Kinder aus beiden Einrichtungsarten geben zunächst einmal spontan zu erkennen, daß es ihnen in der jeweiligen Einrichtungsart „gut gefällt“ (fast 100%). Wenn man auch dies als einen gewiß durch die Art der Frage (durch ihre Belanglosigkeit erhält sie Ähnlichkeit mit der Frage „Na, wie geht’s?“ und wird deshalb von Kindern – wie Erwachsenen – wahrscheinlich stets mit „ja“ beantwortet) erzeugten überhohen Prozentsatz auffassen muß, so aber auf keinen Fall die beiden anderen eigentlich wichtigen Fragen: die Entscheidung zwischen Schule und Kindergarten bzw. Vorklasse oder Familie. Das einzig signifikante Resultat wurde in der Vorklasse ermittelt: der Wunsch, aus der Vorklasse weg ins Erste Schuljahr zu kommen, steigt gegen Ende der Vorschulzeit stark an. Ähnlich ist es auch im Kindergarten – nur ist der Effekt nicht ganz so deutlich. Am Ende der Vorklassen- und Kindergartenzeit präferiert eine große Mehrheit der Kinder die Institution als Spielort vor der Familie. Dies scheint für die Beurteilung der subjektiven Befindlichkeit der Kinder ausschlaggebend. Die Vorliebe für die Einrichtung („Einrichtungsdhäsion“), die durch die drei Fragen zum Vorschein kommt, ist als stark zu bezeichnen.

Wie Kinder ihre Antworten begründen, sei exemplarisch an den Antworten der Kinder in einer Vorklasse zu beiden Erhebungszeitpunkten illustriert (vgl. Darstellung 14). Interessant sind in einigen Fällen auch die Veränderungen der Antworten vom ersten (1972) auf den zweiten (1973) Erhebungstermin.

Darstellung 14: Antwortbegründungen der Kinder einer Vorklasse auf die Frage: „Gefällt es Dir in der Vorklasse?“. Alle Kinder antworten auf diese Frage zu beiden Erhebungsterminen (Beginn und Ende der Vorklasse) mit „ja“. Nachfolgend sind die Begründungen der Kinder für diese Antwort dargestellt. Es handelt sich jeweils um dieselben Kinder

Antwortbegründung zu Beginn der Vorklassenzeit (1972):	Probanden	Antwortbegründung gegen Ende der Vorklassenzeit (1973):
1: darum	Mädchen MS	1: weil man hier spielen kann
1: weiß nicht	Junge MS	1: weil man hier immer spielen kann
1: weil die Mama mich zu Hause ausschimpft	Junge US	1: weil man hier spielen kann
1: weil es hier schön ist	Mädchen MS	1: weil Frau B. so lieb ist
1: weil wir hier spielen dürfen	Mädchen MS	1: weil man hier malen und spielen kann
Antwortbegründung zu Beginn der Vorklassenzeit (1972):	Probanden	Antwortbegründung gegen Ende der Vorklassenzeit (1973):
1: weil man hier schön spielen kann	Mädchen US	1: weil man hier schöne Sachen macht
1: weil man spielen und lernen kann	Mädchen MS	1: weiß ich nicht



Darstellung 14: Fortsetzung

1: weil man hier spielen darf	Mädchen MS	1: weil man hier gut lernen kann
1: br. keine Aufgaben, weil es schön ist, fast immer spielen	Junge US	1: hier ist es schön, hier kann man spielen
1. weil man lernen muß	Junge MS	1: weil hier viele Spielsachen sind
1: weil man hier spielen kann	Junge US	1: weil man hier spielen kann
1: weil man hier lernen kann	Junge MS	1: weil man hier spielen kann
1: weil es hier schön ist	Mädchen MS	1: weil es hier schön ist
1: weil man hier schön spielen kann	Junge MS	1: weil man hier viel lernt
1: weil man hier was lernen kann	Mädchen US	1: weil die Frau B. nie haut, die läßt uns immer spielen
1: weil man hier viel spielen und lernen kann	Mädchen MS	1: weil man hier spielen kann
1: weil man hier schön spielen kann	Junge MS	1: weil man hier viel lernen kann
1: hier ist es noch nicht so streng wie in der Schule	Junge MS	1: weil Frau B. nett ist
1: weil es hier schön ist und weil wir morgen frei haben	Junge US	1: weil man hier spielen kann
1: hier kann man spielen	Junge MS	1: weil man hier viel spielen und lernen kann
1: weil es hier schön ist	Mädchen MS	1: weil wir hier keine Aufgaben bekommen, weil wir hier spielen können
1: weil hier viele Kinder sind, die ich kenne	Mädchen MS	1: weil wir hier spielen

Erläuterung:

1 = Antwort „ja“; US = untere Sozialschicht; MS = mittlere Sozialschicht; je Zeile sind jeweils die Antworten eines Kindes zu den beiden Erhebungszeitpunkten dargestellt; alle Kinder sind gleich alt, zu Beginn der Vorklasse ca. fünf Jahre, gegen Ende ca. sechs Jahre; zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten liegen bei dieser Vorklasse acht Monate Zwischenzeit.

In Tabelle 15 findet sich eine Auszählung aller kategorisierten Antworten der fünfjährigen Kinder aus Vorklasse und Kindergarten, die im großen und ganzen ein ähnliches Bild in beiden Institutionen ergibt.

Unterschiede erhellen sich insbesondere bei einer Zusammenfassung verschiedener Kategorien. Faßt man z.B. „partnerbezogene“ Begründungen zusammen (Spielkameraden, Kontaktmöglichkeiten, Bindung an bestimmte Personen), so ergibt sich für die beiden Einrichtungen folgende Häufigkeitsverteilung:

	1972	1973
Kindergarten	17,1 %	20,2 %
Vorklasse	9,1 %	11,5 %

ein kleiner, aber typischer Unterschied zwischen beiden Umwelten, der seine Parallelen in der Erzieherbefragung und der ermittelten Schwerpunktsetzung hat (Betonung des sozial-emotionalen Bereichs im Kindergarten). Ähnlich ist es bei einer Zusammenfassung der Kategorien „Lernangebot“ und „Lernwille“ (Lernmotivation):

	1972	1973
Kindergarten	0,3 %	2,1 %
Vorklasse	6,9 %	12,4 %

Aus den Begründungen zur Frage nach dem Gefallen in der jeweiligen Einrichtungsart kann insgesamt der Schluß gezogen werden, daß in beiden Einrichtungsarten Ausstattung und Spielmöglichkeit in gleicher Weise geschätzt werden, daß jedoch die Kontaktmöglichkeiten im Kindergarten und die Lernmöglichkeiten in der Vorklasse von den Kindern jeweils etwas stärker hervorgehoben werden. Damit verraten einerseits die Kinder Ansätze einer positiven Anpassung an die von ihnen besuchte Einrichtung, andererseits sind die Institutionen damit als erfolgreich in der Vermittlung ihrer Schwerpunkte ausgewiesen.

Table 15: Klassifikation der freien Antworten auf die Frage „Gefällt es Dir im Kindergarten (bzw. Vorklasse)?“, jeweils zu Beginn und Ende des letzten vorschulischen Jahres (1972 und 1973)

	Kindergartenkinder (Fünfjährige)			Vorklassenkinder		
	Anfangs- erhebung	Erste Anschluß- erhebung	Anfangs- erhebung	Erste Anschluß- erhebung	Anfangs- erhebung	Erste Anschluß- erhebung
allgemeine Urteile	28,9 (81)	12,3 (29)	24,3 (56)	12,4 (27)		
Spielmöglichkeiten	33,9 (95)	42,9 (100)	35,6 (82)	52,5 (114)		
bestimmtes, größeres Angebot an Beschäftigungsmöglichkeiten und freie Wahl derselben	2,8 (8)	7,3 (17)	6,1 (14)	1,8 (4)		
räumliche Gegebenheiten	5,3 (15)	4,7 (11)	3,0 (7)	0,5 (1)		
Spielkameraden, Kontaktmöglichkeiten	14,3 (40)	17,6 (41)	6,9 (16)	7,4 (16)		
Bindung an bestimmte Personen	2,8 (8)	2,6 (6)	2,2 (5)	4,1 (9)		
Übernahme von Fremdurteilen	(0)	0,4 (1)	0,9 (2)	(0)		
Konfliktvermeidung	1,1 (3)	0,4 (1)	0,9 (2)	(0)		
familiäre Bedingungen	1,1 (3)	0,4 (1)		0,5 (1)		
Fehlen von Pflichten	(0)	2,1 (5)	2,2 (5)	3,7 (8)		
Lernangebot	0,3 (1)	2,1 (5)	5,6 (13)	11,0 (24)		
Lernwille	(0)	(0)	1,3 (3)	1,4 (3)		
sonstige Begründungen	1,8 (5)	1,7 (4)	0,4 (1)	(0)		
nicht klassifizierbare Gründe, Antworten	6,4 (18)	4,3 (10)	10,0 (23)	3,2 (7)		
Gefällt es Dir im Kindergarten? Warum – „nein“	1,1 (3)	0,8 (2)	0,4 (1)	1,4 (3)		
Endsummen:	100,0 (280)	100,0 (233)	100,0 (230)	100,0 (217)		

Erläuterung:

Dargestellt sind die absoluten (in Klammern) und relativen Frequenzen der aus den Antworten analysierten Gründe; mehrere Gründe in einer Antwort sind mehrfach gezählt; bei den Kindergartenkindern sind nur die Antworten der Fünfjährigen berücksichtigt worden.

5.2.2. Prozesse in der Gruppenumwelt

Die Unterschiedlichkeit der Alterszusammensetzung von Kindergartengruppen (Drei- bis Fünfjährige) und Vorklassen (nur Fünfjährige) bedingt die Erwartung, daß beide Einrichtungsarten in den sozialen Gruppenprozessen verschieden sind. Eine Untersuchung solcher Gruppenprozesse ist mit Hilfe sogenannter „soziometrischer Techniken“ (vgl. Dollase 1976²) auch im Kleinkindalter möglich. Soziometrische Fragen bestehen meist aus der namentlichen Wahl oder Beurteilung anderer Gruppenmitglieder zu bestimmten Kriterien (z.B. Sympathie, Antipathie). Bei Kleinkindern wählt man „bildsoziometrische“ Techniken, d.h. es werden Fotos der Gruppenmitglieder ausgewählt oder in sozial bedeutsame Situationszeichnungen eingeordnet (ausführliche Beschreibung im Anhang, S. 163).

Die Ergebnisse der soziometrischen Untersuchung sind außerordentlich vielschichtig, ihre Darstellung kompliziert und möglicherweise nicht ohne Vorkenntnisse verständlich. Aus diesen Gründen werden hier die Hauptergebnisse genannt, die Schilderung der Daten und Auswertungsmethoden erfolgt im Anhang (S. 178 ff.).

Ein direkter soziometrischer Vergleich zwischen Kindergarten und Vorklasse ist im strengen Sinn nicht durchführbar, weil die beiden Einrichtungsarten gerade wegen der unterschiedlichen Alterszusammensetzung der Gruppen nicht miteinander vergleichbar sind. Es kann nur versucht werden, die Stellung der Fünfjährigen gegenüber den Drei- und Vierjährigen in der altersgemischten Gruppe des Kindergartens genauer zu bestimmen.

Zeigen sich dabei für die Fünfjährigen Besonderheiten, ist also ihre Stellung in der Gruppe anders als die der jüngeren Kinder, so ist für die Fünfjährigen ein Effekt der Alterszusammensetzung festgestellt.

Fünfjährige im Kindergarten haben einen je Kriterienart unterschiedlichen soziometrischen Status. Bei eher normorientierten Fragen bestehen keine Unterschiede, bei eher strukturorientierten Fragen ist ihr Status besser. Der soziometrische Status ist die Anzahl der erhaltenen Wahlen (bzw. Beurteilungen) eines Kindes zu einer soziometrischen Frage. Ein Vergleich des durchschnittlichen soziometrischen Status der fünfjährigen mit dem der jüngeren Kinder ergab folgenden relativ systematischen Ergebnistrend:

- bei bewertenden, verdeckt normorientierten soziometrischen Fragen erhalten die älteren Kinder keinen besseren bzw. schlechteren soziometrischen Status – zu den jüngeren Kindern bestehen also im Durchschnitt keine Unterschiede (Fragen an die Kinder: „Wer ist lieb?“ und „Wer ist böse?“);
- bei eher strukturellen, eher interaktiv orientierten Fragen erhalten die älteren Kinder im Durchschnitt einen höheren soziometrischen Status (z.B. bildsoziometrische Fragen nach dem „Freund“).

Der Unterschied in den beiden Kriterienarten geht allerdings mit einer erhebungstechnischen Variation einher: auf die normorientierten Fragen konnten die Kinder so viele andere nennen, wie sie wollten, bei den strukturorientierten Fragen waren ihre Wahlmöglichkeiten sehr strikt begrenzt (z.B. konnten sie nur ein Kind als Freund angeben). Warum nun diese Unterschiede bestehen, wird etwas deutlicher, wenn man sich einen weiteren Befund vergegenwärtigt.

Fünffährige im Kindergarten bilden eine Untergruppe mit der Tendenz zur Trennung von den Drei- und Vierjährigen. Es zeigt sich sehr deutlich, daß die älteren Kinder ihre eigenen Altersgenossen besser bewerten bzw. bei negativen soziometrischen Fragen weniger schlecht beurteilen. Die jüngeren Kinder hingegen nehmen Bewertungen weitgehend altersunspezifisch auf – das Alter scheint für sie noch keine Rolle zu spielen. Bei den Fragen mit strikter Wahlbegrenzung kann sich dieses Ergebnis in besonders prägnanten Statusunterschieden bemerkbar machen – allerdings ist bei solchen Fragen auch eine tendenziell häufigere Wahl der Fünffährigen durch die Jüngeren festzustellen.

Darstellung 16: Wahlbegründungen der Kindergartenkinder im Falle homogener soziometrischer Orientierung (mindestens 75% der abgegebenen Wahlen bzw. Ablehnungen eines Kindes) an der jeweils anderen Altersgruppe. Kriterienfragen: „Wer ist lieb?“ und „Wer ist böse?“. Es sind alle Begründungen wiedergegeben, die zu beiden Erhebungszeitpunkten abgegeben wurden

1972 (Anfangserhebung)	1973 (Erste Anschlußerhebung)
<p><u>Typ: „Junges Kind wählt homogen ältere Kinder“: („lieb“)</u></p>	
<p>Weil die nicht zanken. Weil sie im Kindergarten sind. Weil der im Kindergarten ist. Weil der so lacht. Die machen immer Quatsch. Weil der so schön heißt. Der schreit nicht so. Die spielen in der Puppenecke.</p>	<p>Weil ich sie lieb finde. Weil der lieb ist (viermal). Weil die immer Spielzeug zu mir nach Hause mitbringt. Die spielen mit mir (viermal). Weil die keinen ärgern. Darum, weil ich auch lieb bin. Ärgert mich nicht. Weil die mir immer helfen. Weint immer. Ist mein Freund (zweimal). Weil die neben mir sitzen. Die sind immer so nett zu mir. Macht mit mir Spaß.</p>
<p><u>Typ: „Älteres Kind wählt homogen junge Kinder“: („lieb“)</u></p>	
<p>(1972 nicht vorgekommen)</p>	<p>Weil die immer aufräumen. Weil die mit mir spielen. Weil die so ein lachendes Gesicht machen. Weil die immer Süßigkeiten kriegt. Weil der mein Bruder ist. Weil der mich nicht mehr beißt. Weiß ich nicht.</p>

Darstellung 16: Fortsetzung

1972 (Anfangserhebung)	1973 (Erste Anschlußerhebung)
<p><u>Typ: „Jüngeres Kind lehnt homogen ältere Kinder ab“: („böse“)</u></p>	
<p>Weil die mich ärgert. Weil der immer einen reinhaut. Der spielt nicht mit mir. Weil die mich immer hauen. Die haben mich mal gehauen. Der hat nicht richtig gespielt. Weiß ich nicht.</p>	<p>Weil der mich immer ärgert (viermal). Sagt immer, meine Mutti käme nicht mehr. Weil die mich hauen (achtmal). Weil die schon mal mit anderen zanken. Der wollte mich verhauen. Die machen immer Krach (zweimal). Manchmal verhauen die mich. Der ist zu anderen Kindern lieb, aber zu mir nicht. Weil die mich zanken (zweimal). Die machen immer Quatsch. Die wollen mich nicht haben. Weil die böse sind. Weil die kratzen. Streckt mir immer die Zunge raus. Weil die nicht mit mir spielen. Verkloppt mich immer. Der ist in der Bande. Weil die kneift. Dreht Finger um. Lacht einen aus. Die schlagen mich. Die machen alles schmutzig.</p>
<p><u>Typ: „Älteres Kind lehnt homogen jüngere Kinder ab“: („böse“)</u></p>	
<p>Die wollen uns immer verkloppen, die kleinen von unserer Bande. Weiß ich nicht.</p>	<p>Der schießt immer. Der ist ganz besonders böse. Die zanken immer. Die tun mir immer was. Weil die mich hauen (fünfmal). Weil er so frech ist. Weil die immer Dummheiten machen. Weil sie mit Bauklötzen schmeißen. Machen alles kaputt. Tun nichts Liebes. Beißt (zweimal). Macht in die Hose. Ist immer böse.</p>

Die Stellung der Fünfjährigen ist jedoch von Kindergarten zu Kindergarten sehr unterschiedlich ausgeprägt (vermutlich auf unterschiedlich starke Hervorhebung der Fünfjährigen als Untergruppe zurückzuführen), so daß Gesamtaussagen hier nur mit besonderer Zurückhaltung aufgegriffen werden können.

Spontane Begründungen der Kindergartenkinder für ihre interpersonellen Bewertungen lassen erkennen, daß Altersunterschiede im Bewußtsein der Kinder so gut wie keine Rolle spielen. Ein weiterer Zugang zum Problem der Altersmischung im Kindergarten ist durch die Analyse der soziometrischen Wahlbegründungen der Kinder beschritten worden. Dabei wurden zunächst alle Kindergartenkinder herausgesucht, die bei den soziometrischen Fragen „Wer ist lieb?“ und „Wer ist böse?“ überwiegend Kinder der jeweils anderen Altersgruppe genannt haben (Kinder, deren positive oder negative Wahlen zumindest aus 75 % der jeweils anderen Altersgruppe bestanden). Die Wahlbegründungen dieser Kinder sind in Darstellung 16 abgedruckt.

Man sollte annehmen, daß insbesondere die Wahlbegründungen dieser Kinder für eine Analyse der Erlebensprozesse von Altersmischung besonders aufschlußreich sind. Gleichzeitig muß darauf hingewiesen werden, daß eine homogene Orientierung *innerhalb* der einzelnen Altersgruppen (also innerhalb der jüngeren und innerhalb der älteren Kinder) sehr viel häufiger aufgetreten ist und sich hinsichtlich des Inhaltes der Wahlbegründungen kaum von den eben genannten unterscheidet.

Bei der Betrachtung der Wahlbegründungen für homogene Orientierung zwischen den Altersgruppen fällt zunächst einmal auf, daß diese von der ersten Untersuchung (1972) zur zweiten (1973) zahlenmäßig zunehmen. Gleichzeitig fällt aber auch auf, daß die Ablehnungen bei der zweiten Erhebung ungleich häufiger sind als die positiven Orientierungen. Die Ablehnungen werden meist mit tätlicher Auseinandersetzung begründet. Bei den positiven Wahlbegründungen zwischen den Altersgruppen gibt es nur ein jüngeres Kind, das homogen ältere Kinder wählt und behauptet: „Weil die mir immer helfen“ – genau diese Äußerung hätte man sehr häufig erwarten müssen, wenn die These von der „harmonischen Ergänzung der Altersstufen“ stimmt.

Einschränkend muß jedoch festgehalten werden, daß sich diese Aussagen nur auf die spontan assoziierten Wahlbegründungen der Kinder beziehen, mit denen mehr oder weniger ausschließlich nur die ins Bewußtsein der Kinder gedruckten interpersonellen Vorkommnisse erfaßt werden. Nicht auszuschließen sind natürlich für die Kinder unmerkliche und ihnen nicht bewußte Einflüsse, die sich aus der Tatsache der Altersmischung ergeben. Zwar, so könnte man argumentieren, geben die Wahlbegründungen der Kinder keinen Anlaß zu der Annahme, daß die Altersmischung eine bedeutsame Rolle spielt, aber diese Äußerungen erlauben auch nicht den einwandfreien Schluß auf die zugrundeliegenden altersbezogenen Einstellungen der Kinder, da sie nur als unmittelbarer Reflex auf interpersonelle Vorkommnisse zu verstehen sind. Klarheit über den Stellenwert der Wahlbegründungen in der Frage der Altersmischung kann man nur von weiteren Untersuchungen erwarten.

Unterschiedlich stabile informelle Rangreihen in Kindergarten und Vorklasse reflektieren keinen einrichtungsspezifischen Förderungseffekt fünfjähriger Kinder. Bei einer normorientierten Bewertung („lieb“ und „böse“) der Kinder untereinander zeigen sich je Einrichtungsart unterschiedlich stabile Rangreihen des soziometrischen Status (stabil in der

Vorklasse, weniger stabil im Kindergarten). Bei einer genaueren Analyse zeigt sich, daß die Stabilität der Bewertungen der Fünfjährigen beider Einrichtungsarten nahezu gleich hoch ist, jedoch signifikant größer als für die Drei- und Vierjährigen im Kindergarten. Daraus wird die unterschiedliche Stabilität der informellen Rangreihen (soziometrischer Status oder informeller Sozialstatus) in den Einrichtungsarten erklärlich. Sie reflektiert also keinen einrichtungsspezifischen Förderungseffekt fünfjähriger Kinder.

Nun muß allerdings auch hier eingeschränkt werden, daß sich diese Ergebnisse vornehmlich auf normorientierte soziometrische Fragen beziehen und nicht auf eher strukturorientierte. Zur Begründung dieser Beschränkung wird darauf verwiesen, daß insbesondere von der Stellung in der Rangreihe des informellen Sozialprestiges die Haupteffekte für die sozial-emotionale Entwicklung kleiner Kinder ausgehen können, also vom soziometrischen Status zu normorientierten Fragen. Auch Außenseiter haben zumeist einzelne Spielkameraden und nehmen am Gruppenleben teil (was man mit strukturorientierten Fragen erfassen kann), jedoch ist es die wiederholte Erfahrung ihrer Ablehnung und geringen Bewertung im Gruppenrahmen, ihre niedere soziometrische Position also, die zu einer Verstärkung von Versagenserlebnissen und zur Behinderung ihrer freien Entwicklung führt.

Kindergartenkinder orientieren sich stärker an ihren Erzieherinnen als Vorklassenkinder.

Die Erzieherinnen in Kindergartengruppen und Vorklassen konnten bei der soziometrischen Erhebung von den Kindern ebenso ausgewählt bzw. bewertet werden wie Altersgenossen. Den Erzieherinnen im Kindergarten wird allerdings nicht nur häufiger Zuwendung, sondern auch häufiger Ablehnung entgegengebracht. Insgesamt ist die positive bzw. negative (insbesondere diese) Orientierung an der Erzieherin jedoch ein seltenes Vorkommnis. Selten allerdings nur bei denjenigen soziometrischen Wahlfragen, die mit Wahlbegrenzung vorgegeben wurden – ein Umstand, der bei der gewählten bildsoziometrischen Technik nicht ausbleiben kann. In der Darstellung 17 ist die Frequenz der Erzieherwahl in den dafür zugelassenen Fragen dargestellt. Es ist deutlich zu sehen, daß die Erzieherwahl von der Anfangs- zur ersten Anschlußerhebung in beiden Institutionen abnimmt. Zwar insgesamt niedrig, aber doch höher als in der Vorklasse, ist der Prozentsatz der Kindergartenkinder, die sich negativ über eine Erzieherin äußern. Dies ist Anlaß für die Annahme, daß der ermittelte Befund nicht als Abhängigkeit von der „Tante“, die die Kleinen „bemuttert“ gedeutet werden darf. In der Erzieherbefragung (*Schmalohr/Dollase/Holländer/Winkelmann/Schmerkotte 1974*) wurde im übrigen sowohl ein um acht bis 10 Jahre niedrigeres Lebensalter als auch das subjektiv schwächer eingeschätzte „mütterliche Gefühl bei der Arbeit“ von Kindergartenerzieherinnen festgestellt. Die Erzieherin im Kindergarten scheint zwar fest, aber auch selbstverständlicher in das Gruppenleben integriert zu sein. Es war reizvoll zu überprüfen, ob die Wertschätzung der Kinder von den Erzieherinnen ihrerseits erwidert wird. Zu diesem Zweck wurde bei der Anfangserhebung zusammen mit der gebundenen Beurteilung (Polaritätsprofil) auch eine Einschätzung der Sympathie zu einzelnen Kindern verknüpft. Die Befragung konnte leider wegen Widerstands der Erzieherinnen beim zweiten Termin (1973) nicht wiederholt werden. Immerhin ergab sich, daß Vorklassenerzieher (= älter, öfter selbst Mutter, mehr „mütterliche Gefühle“ bei der Arbeit) den Kindern mit etwas mehr Sympathie gegenüberstehen (gerade signifikant, kaum relevant) (vgl. Tabelle 18). Vielleicht ein Indiz dafür, daß in der Vorklasse eher die verständnisvolle, erfahrene aber auch aus dem Gruppenkontext herausgehobene typische Elementarerzieherin häufiger anzutreffen war.

Darstellung 17: Wahl der Erzieherinnen bei soziometrischen Wahlfragen in Kindergärten und Vorklassen

Erzieherwahl bei unbegrenzter soziometrischer Wahlmöglichkeit:

Frage	1972		1973	
	K	V	K	V
Bildwahl „lieb“	54,6	40,1	51,9	29,3
Bildwahl „lieb“, Wiederholung (nach ca. 15 Min.)	67,7	54,5	60,9	42,5
Bildwahl „böse“	4,6	1,9	7,1	1,0
Bildwahl „böse“, Wiederholung (nach ca. 15 Min.)	9,9	3,5	7,1	2,4

Erzieherwahl bei begrenzten soziometrischen Wahlmöglichkeiten:

Frage	1972		1973	
	K	V	K	V
Fotowahl, Begrenzung auf 1 Wahl	0,0	0,0	0,6	1,0
Bildergänzung „Freund“, dto.	1,3	1,4	2,6	0,5
Bildergänzung „Passive Aggression“, dto.	2,0	1,4	0,6	0,0
Bildergänzung „Aktive Aggression“, dto.	3,3	3,3	2,6	1,4

Erläuterung:

Alle Angaben beinhalten den Prozentsatz derjenigen Kinder, die eine oder beide Erzieherinnen gewählt haben. Es handelt sich jeweils nur um die fünfjährigen Kinder bzw. die kurz vor der Einschulung stehenden Kinder im Jahre 1973. x = signifikant (5% und kleiner) Unterschied zwischen Kindergarten und Vorklasse.

Gruppenspezifität der Erzieherwahl (Summenwert: wie oft wurde die Erzieherin in insgesamt acht Fragen, die dafür vorgesehen waren, gewählt?):



Erläuterung:

Jeder senkrechte Strich markiert den Mittelwert in einer untersuchten Gruppe. Der Institutionsunterschied ist signifikant (kovarianzanalytische Prüfung, Ausgangslage als Kovariat).

Tabelle 18: Sympathieeinschätzung der Kinder durch die Erzieher (in beiden Einrichtungen: nur die schulpflichtig werdenden Kinder). Dargestellt sind Mittelwerte einer siebenstufigen Sympathieskala (1 = sehr sympathisch bis 7 = sehr unsympathisch). Erhebung wurde nur 1972 (Anfangserhebung) durchgeführt

Population	Kindergarten		Vorklasse	
	N	Wert	N	Wert
alle fünfjährigen Kinder	150	2,93	170	2,58 x
fünfjährige Mädchen	86	2,94	103	2,52
fünfjährige Jungen	64	2,92	67	2,68
fünfjährige aus Mittel- und Oberschicht	58	2,94	54	2,51
fünfjährige aus Unterschicht	92	2,92	116	2,62

Erläuterung:

Der Unterschied zwischen Kindergarten- und Vorklassenkindern ist signifikant (x). Die Unterschiede zwischen Junge und Mädchen bzw. zwischen den Sozialschichten sind *innerhalb* der Einrichtungsarten nicht signifikant, *zwischen* ihnen spiegeln sie nur den ohnehin bestehenden Unterschied wider.

In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Ergebnis von Interesse: Kindergartenerzieher haben deutlich häufiger als Vorklassenerzieherinnen davon Bericht gegeben, daß die Kinder Mitglieder von „Cliques“ bzw. „Freundschaftspaaren“ sind bzw. viele Freunde haben. Die Einschätzung der Kindergartenerzieher ist dabei auch zutreffender (sie konnte an den soziometrischen Daten überprüft werden). Dieser (nicht nur signifikante, sondern auch relevante) Unterschied könnte folgende Ursachen haben: 1. die Beobachtungsgabe der Kindergartenerzieherinnen ist besser; 2. die Kindergartenerzieherinnen nehmen aktiv am

Tabelle 19: Erzieherwahrnehmung soziometrischer Beziehungen der Kinder (nur schulpflichtig werdende Kinder in beiden Einrichtungen)

Frage	1972		1973	
	K	V	K	V
Wahrnehmung Zahl der Freunde (Mittelwert)	3,7	1,6	3,6	1,9
Wahrnehmung Mitglied eines Freundschaftspaares, Ersterzieherin (Prozentsatz der Kinder)	53,9	46,3	55,2	43,1
dto., Zweiterzieherin	48,6	26,6	50,0	30,7
Wahrnehmung Mitglied einer Clique Ersterzieherin (Prozentsatz der Kinder)	47,4	29,9	62,3	33,5
dto., Zweiterzieherin	49,7	11,8	59,6	15,2

Erläuterung:

Die Unterschiede sind alle signifikant. Die Prüfung erfolgte bei der ersten Variablen über den T-Test und über die Kovarianzanalyse, bei den anderen über den Chi-Quadrat-Test. Die Prüfung bezog sich jeweils (mit Ausnahme der Kovarianzanalyse) auf einen querschnittlichen Vergleich der beiden Einrichtungsarten je Zeitpunkt.

sozialen Leben der Gruppe teil, weshalb sie mehr davon wissen; 3. die offenere Arbeit im Kindergarten ermöglicht die Kenntnisnahme der sozialen Beziehungen der Kinder untereinander besser als die eher (ein wenig) gelenktere Arbeit in der Vorklasse.

Kindergartenkinder kennen sich untereinander besser beim Namen. Überraschend, wenn auch zum Teil durch die längere Bekanntschaft der Kindergartenkinder schon vor Eintritt in das hier untersuchte letzte Vorschuljahr zu erklären (vgl. zur unterschiedlichen Vorbildung fünfjähriger Kinder in Kindergarten und Vorklasse Winkelmann u.a. 1977) ist der Umstand, daß sich die Kindergartenkinder besser beim Namen nennen können (und zwar auch am Ende des letzten Vorschuljahres, nachdem die Vorklassenkinder eigentlich auch genügend Zeit gehabt hatten, um den Kenntnisvorsprung aufzuholen, vgl. Darstellung 20).

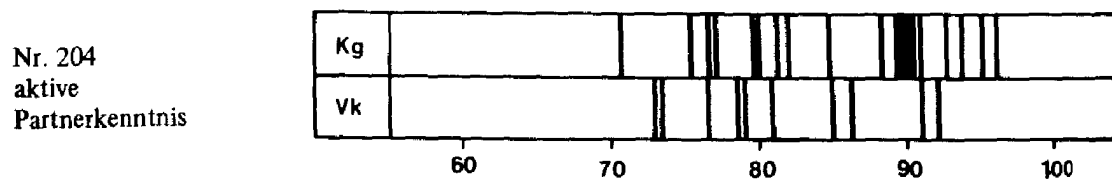
Darstellung 20: Gegenseitige Namenskenntnis der Kinder (kennen – aktiv und gekannt werden – passiv) in Kindergarten und Vorklasse (nur schulpflichtig werdende Kinder)

Institutionsart	Aktive Kenntnis		Passive Kenntnis	
	72	73	72	73
Kindergartenkinder	75,1	86,0	2,12	2,30
Vorklassenkinder	69,7	81,3	2,08	2,38

Erläuterung:

Die Zunahme ist in beiden Einrichtungsarten signifikant, die Unterschiede zwischen beiden Einrichtungsarten ebenfalls. Aktive Kenntnis: vollständige Namenskenntnis (Vor- und Nachname) in Prozent der Gruppengröße (= Summe der mit maximal 3 Punkten bewerteten Kenntnis eines anderen Kindes durch die dreifache, um eins verminderte Gruppengröße). Passive Kenntnis: Mittelwert der Kenntnis (0 = Nichtkenntnis, 1 = Kenntnis, 2 = Kenntnis Vor- oder Nachname, 3 = Kenntnis Vor- und Nachname)

Gruppenspezifität der aktiven Partnerkenntnis:



Jeder senkrechte Strich gibt die Lage des Mittelwertes der aktiven Partnerkenntnis in einer Gruppe (Kindergarten oder Vorklasse) an.

Als Erklärung kann angeführt werden, daß im Kindergarten die durch mehr Freispiel erhöhten Interaktionschancen der Kinder untereinander hierzu beitragen – eventuell aber auch traditionelle Elemente der Kindergartenarbeit (Geburtstage und Namenstage feiern, intensivere Gemeinwesenarbeit, mehr Kontakt unter den Eltern etc.).

5.2.3. Normen

Mit Hilfe eines kleinen Teils der Meßinstrumente konnten explizite Hinweise über die Art der sozialen Normen bei Kleinkindern gewonnen werden. Neben einigen Testbildchen zum Interaktionsrepertoire (vgl. Anhang, S. 163 ff., die Kinder sollten Reaktionen auf soziale Verhaltensweisen anderer Kinder angeben), die prosoziale Einstellungen erkenntlich machen konnten, waren es auch die Gleichheitsaufgaben (vgl. Anhang, S. 163 ff., Testaufgaben zum Verteilungskonzept, die Kinder sollen Gleichheit von Besitz bei unterschiedlichem Vorbesitz herstellen), die interessante Schlüsse zuließen. Schließlich offenbarten die soziometrischen Wahlbegründungen bei einer qualitativen Analyse nicht nur Einblicke in soziale Prozesse (siehe oben), sondern auch einige interessante normstrukturelle Unterschiede.

Kinder aus beiden Einrichtungsarten zeigen zunehmende prosoziale Einstellungen. Aus den Antworten auf die Testaufgaben zum Interaktionsrepertoire und zum Verteilungskonzept von Besitz ist in beiden Einrichtungsarten die zunehmende Anwendung eines kompensatorischen Gleichheitskonzeptes (Vorbesitz ausgleichend) sowie die Zunahme von Kontakt- und Hilfsbereitschaft zu entnehmen. In einer Verteilung symbolischer Wertobjekte an die anderen Gruppenmitglieder zeigten sich allerdings die Vorklassenkinder signifikant stärker prosozial orientiert (gerechtere Aufteilung).

Der Befund stützt sich im wesentlichen auf die Zahlen, die in der Darstellung 21 dargelegt sind. Es ist zu sehen, daß die (hypothetische) Reaktion des Kindes auf einen Angreifer in beiden Einrichtungsarten und über beide Erhebungstermine konstant bleibt: rund 60% der Kinder wehren sich. Das gilt ähnlich auch für das Mitspielen. Zwei Drittel bis 80% der Kinder würden lieber mitmachen wollen, wenn andere spielen, statt zuzuschauen. Eine signifikante Zunahme ist bei der Testaufgabe „Hilfe anbieten“ in beiden Einrichtungen festzustellen. Hier läßt sich noch am ehesten ein „prosozialer“ Förderungseffekt ablesen, der, wenn auch nur verbal und nicht im realen Verhalten gemessen, doch in beiden Einrichtungsarten in ähnlichem Ausmaß erzielt wird.

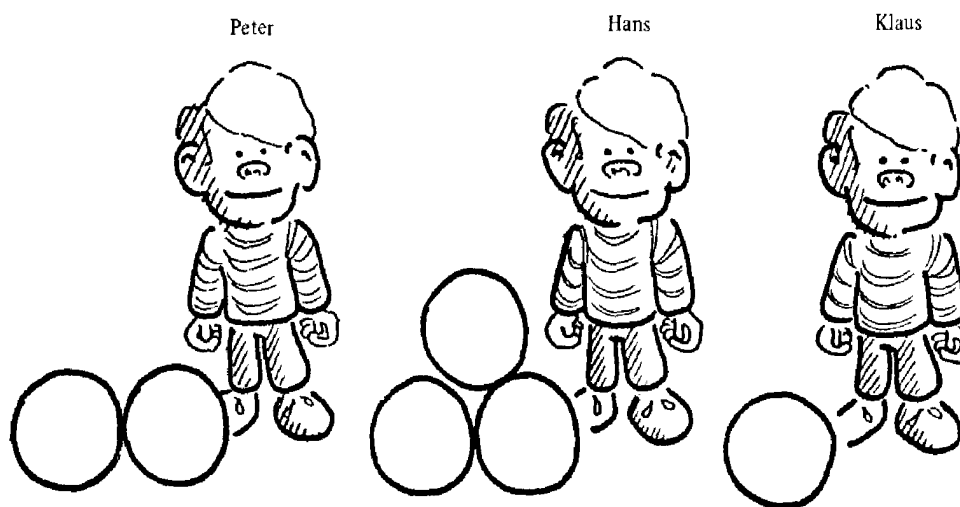
Dramatischere Steigerungen ergeben sich in den Antworten auf die erste Aufgabe der „Testaufgaben zum Verteilungskonzept“. Hier steigt in beiden Einrichtungsarten der Prozentsatz von Kindern mit kompensatorischem Aufteilungsverhalten um nahezu 30%. Auch diese Steigerung ist als Zunahme prosozialer Gesinnung zu werten. Ein bedeutsamer Anstieg ist auch bei der zweiten Aufgabe festzustellen: hier kann allerdings der Besitzausgleich nur durch unvollständige Aufteilung des zu verteilenden Besitzes (Ressourcen) (Muggelsteine) erreicht werden. Diese Lösung (die nicht „aufgeht“ und deshalb ein wenig Phantasie erfordert, z.B. einen Muggelstein als „gemeinsamen Besitz“ zu deklarieren) wählten deshalb wohl absolut gesehen weniger Kinder als bei der ersten Aufgabe.

In einem der soziometrischen Untertests (Bildsortierung: Einordnung der Fotos der Gruppenmitglieder in zwei unterschiedlich „schöne“ Häuser) gibt es einen Effekt von schwacher Signifikanz und geringer Relevanz zugunsten der Vorklasse. Der mittlere Prozentsatz der Einordnung anderer Gruppenmitglieder in das „schöne Haus“ steigt von 53,8% auf 58,4%. Damit liegen sie „besser“ als der Kindergarten, in dem der Prozentsatz von 56,7 auf 54,9 fällt.

Die Normen für interpersonelles Verhalten zeigen im Kindergarten stärker „Verbotsorientierung“, in der Vorklasse eher „Gebotsorientierung“. Für die informelle Bewertung ihrer Spielkameraden entwickeln die Kinder aus beiden Einrichtungsarten ein qualitativ

Darstellung 21: Testbilder, Instruktionen und Ergebnisse der „Testaufgaben zum Verteilungskonzept“ und der „Testaufgaben zum Interaktionsreper-toire“. Dargestellt sind die Ergebnisse für die schulpflichtig werdenden Kinder beider Einrichtungsarten (x = signifikante Zunahme in beiden Einrichtungen, *McNemar-Test*) (Grafik: *Harald Großkopf*)

Testbild:



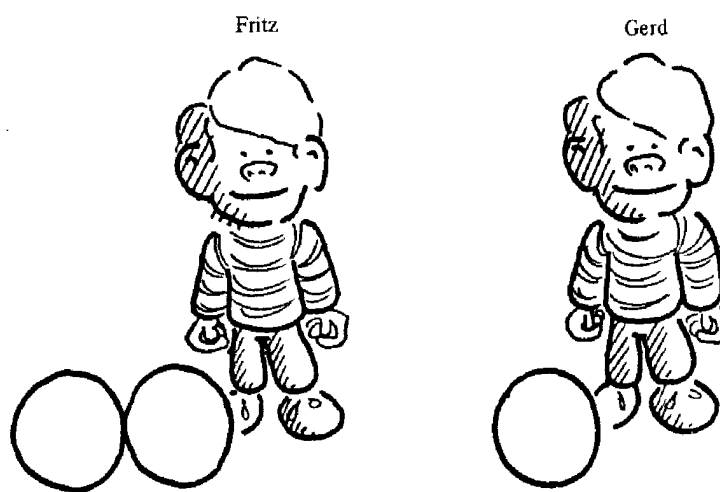
Instruktion:

„Sieh mal, hier sind drei Jungen, der Hans, der Peter und der Klaus. Du siehst, daß der Peter zwei Bälle (zeigen), der Hans drei Bälle (zeigen) und der Klaus einen Ball (zeigen) hat. Du bekommst jetzt drei Bälle (drei Muggelsteine der gleichen Farbe geben!) und darfst die Bälle an Peter, Hans und Klaus verschenken. Mach das mal!“

Ergebnis:	1972		1973	
	K	V	K	V
Prozentsatz Kinder, die Gleichverteilung legen	30,3	29,3	57,5	60,8 (x)
	(N = 152	188	160	209)

Darstellung 21: Fortsetzung

Testbild:



Instruktion:

„Dies ist jetzt der Fritz und der Gerd. Der Fritz hat zwei Bälle und der Gerd nur einen. Du bekommst jetzt zwei Bälle (zwei Muggelsteine der gleichen Farbe geben!) und darfst die Bälle an Fritz und Gerd verschenken. Mach das mal!“

Ergebnis:

	1972		1973	
	K	V	K	V
Prozentsatz Kinder, die Gleichverteilung legen	7,2	10,1	18,8	22,0 (x)
	(N siehe oben)			

Darstellung 21: Fortsetzung

Testbild:



(bildliche Antwortalternativen: zurückschlagendes und fliehendes Kind)

Instruktion:

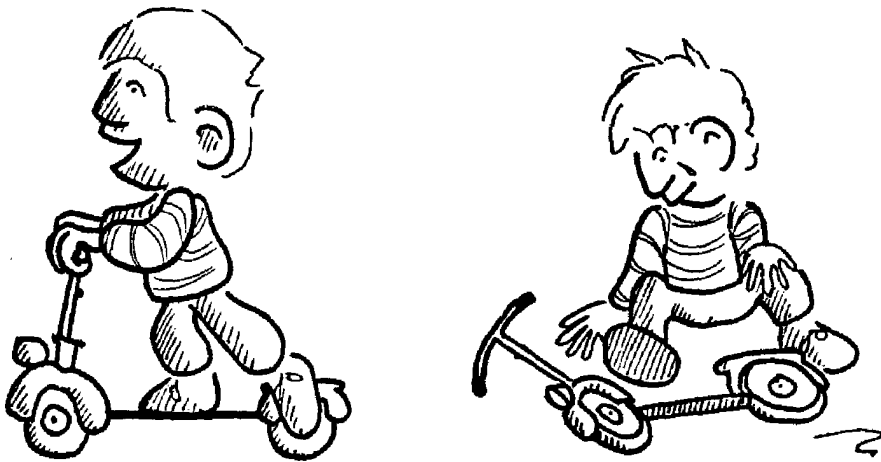
„Sieh mal, hier oben siehst Du ein Kind, das boxt. Hier (Bilder vorlegen!) siehst Du ein Kind, das boxt zurück und ein anderes Kind, das weint und läuft weg. Welches von diesen beiden Bildchen kommt jetzt hier neben das Bild (zeigen)? Nur eins ist richtig!“

Ergebnis:	1972		1973	
	K	V	K	V
Prozentsatz Kinder, die Gegenwehr wählen	63,2	61,2	63,8	60,3

(N siehe oben)

Darstellung 21: Fortsetzung

Testbilder:



(bildliche Fortsetzungsalternativen: helfendes und auslachendes Kind)

Instruktion:

„Sieh mal, hier fährt ein Kind auf dem Roller, und hier ist es hingefallen. Wie geht es jetzt wohl weiter – so (hilfsbereites Kind zeigen) oder so (anderes Kind zeigen)?“

Ergebnis:	1972		1973	
	K	V	K	V
Prozentsatz Kinder, die helfendes Kind wählen	77,6	76,6	89,4	84,7 (x)
	(N siehe oben)			
	(Zunahme in beiden Einrichtungsarten signifikant.)			

Darstellung 21: Fortsetzung

Testbild:



(bildliche Antwortalternativen: mitspielendes oder zuschauendes Kind)

Instruktion:

„Hier siehst Du zwei Kinder, die spielen zusammen. Und hier (Bilder vorlegen!) siehst Du ein Kind, das mitspielen will, und eins, das nur zuschaut. Welches dieser beiden Bilder kommt hier neben das Bild da oben (zeigen!)? Auch hier ist nur eins richtig!“

Ergebnis:	1972		1973	
	K	V	K	V
Prozentsatz Kinder, die mitspielen wählen	73,7	67,0	80,6	73,7

(N siehe oben)

K = Kindergartenkinder
V = Vorklassenkinder

verschiedenes Normsystem. Aus der Analyse der freien Wahlbegründungen interpersoneller Orientierungen („lieb“ und „böse“) konnten z.B. folgende Ergebnisse ermittelt werden: Vorklassenkinder geben als Grund für eine positive Orientierung an anderen Kindern *häufiger das Vorhandensein* von *positiven* Eigenschaften und *seltener das Fehlen* von *schlechten* Eigenschaften an als Kindergartenkinder. Vorklassenkinder begründen außerdem ihre Urteile häufiger mit dem Verhalten in der Gruppe, Kindergartenkinder eher mit dem Verhalten ihnen selbst gegenüber. Ergebnisse lassen sich als „Gebotsorientierung“ („Gut ist, wer das Gute tut“) in der Vorklasse und „Verbotsorientierung“ („Das Gute, dieser Satz steht fest, ist stets das Böse, das man läßt ...“) im Kindergarten – etwas überakzentuiert – bezeichnen.

In der Tabelle 22 sind die Ergebnisse der Kategorisierung freier Wahlbegründungen der Kinder mitgeteilt worden. Das Kategoriensystem lehnt sich an *Bjerstedt* (1956) an. In der Abbildung 23 (linkes Bild) sind die Prozentsätze bei den positiven Wahlbegründungen für Eigenschaften und Verhaltensweisen des jeweiligen gewählten Partners bei den „monadischen“ Kategorien zusammengefaßt worden. Es ist daraus ersichtlich, daß das Vorhandensein von positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen für die Vorklassenkinder relativ stark zunimmt, während es bei den Kindergartenkindern von 1972 nach 1973 abnimmt. Der Unterschied ist deutlich und durchaus von relevantem Zuschnitt. In der zweiten Grafik ist der Prozentsatz monadischer Wahlbegründungen für eine positive Wahl anderer Kinder mit dem Inhalt „Fehlen von schlechten Eigenschaften“ dargestellt. Hier sieht man, daß in der Vorklasse der Prozentsatz von 16,4 auf 8,9 sinkt, während er im Kindergarten von 8,3 auf 24,4 steigt.

Dies ist ein insgesamt bemerkenswerter Unterschied zwischen Vorklasse und Kindergarten, der durchaus im Sinne einer positiven Normorientierung der Vorklassenkinder und einer „Störungsorientierung“ der Kindergartenkinder ausgelegt werden kann. Für die mehr durch Freispiel zu kennzeichnende Situation in den Kindergärten ist es selbstverständlich gravierender, wenn eigene Handlungsvorhaben durch andere gestört werden. Fehlende schlechte Eigenschaften bei anderen Kindern können dann in verstärktem Maße zu einem positiven Wahlgrund anderer Kinder werden. „Lieb“ ist dann derjenige, der einen in Ruhe läßt und die eigene Entfaltung bzw. die eigenen Handlungsvorhaben nicht weiter stört. In der Vorklasse hingegen, angenommen es handelt sich dort um ein stärker normorientiertes und geplantes Erziehungsgeschehen, wird die Annäherung an positive Normen entscheidender, weil die Erziehungseinflüsse *alle Kinder gleichermaßen* auf das Erreichen positiver sozial-emotionaler Lernziele festlegen. Interpersonelle Orientierungen der Kinder enthalten in der Vorklasse deshalb häufiger positiv normorientierte Wahlbegründungen.

Wenn die genannten Interpretationen der unterschiedlichen Wahlbegründungen in Kindergarten und Vorklasse stimmen sollen, dann müßten sich ähnliche Trends in den Ergebnissen auch für die negativen Wahlbegründungen aufzeigen lassen. Man müßte beispielsweise erwarten, daß Vorklassenkinder auch bei ihren negativen Wahlbegründungen monadische, negative Verhaltensweisen und Eigenschaften der Abgelehnten stärker ins Feld führen als die Kindergartenkinder.

Tabelle 22: Ergebnisse der Klassifikation soziometrischer Wahlbegründungen in Kindergarten und Vorklasse (nur schulpflichtig werdende Kinder). Schema nach Bjerstedt (1956)

Kategoriensystem der positiven Wahlgründe	Kindergarten			Vorklasse		
	Anfangs- erhebung	Erste Anschluß- erhebung	Anfangs- erhebung	Erste Anschluß- erhebung	Anfangs- erhebung	Erste Anschluß- erhebung
<i>Monadische Kategorien</i>						
Verhaltensweisen (etwas tun)	20,1 (29)	16,9 (27)	15,8 (29)	28,4 (35)		
Nichtexistenz / Abwesenheit von schlechten Eigenschaften	8,3 (12)	24,4 (39)	16,4 (30)	8,9 (11)		
Eigenschaften (etwas sein, haben)	20,8 (30)	16,9 (27)	23,5 (43)	29,4 (36)		
Sonderkategorien	50,7 (73)	41,9 (67)	44,3 (81)	33,3 (41)		
Endsummen:	100,0 (144)	100,0 (160)	100,0 (183)	100,0 (123)		
Prozentsatz monadischer Antworten	58,5	46,1	47,5	46,9		

Dyadische Kategorien

Erlebte Zuwendung an der eigenen Person	10,8 (11)	20,8 (39)	18,7 (30)	14,4 (20)
Bestehende Gemeinsamkeiten	69,6 (71)	65,2 (122)	66,3 (134)	64,0 (89)
Soziales Verhalten in der Gruppe (ohne Eigenbezug)	19,6 (20)	13,9 (26)	18,8 (38)	21,6 (30)
Endsummen:	100,0 (102)	100,0 (187)	100,0 (202)	100,0 (139)
Prozentsatz dyadischer Antworten	41,5	53,9	52,5	53,0
totale Endsumme:	100,0 (246)	100,0 (347)	100,0 (385)	100,0 (262)

Tabelle 22: Fortsetzung

Kategoriensystem der negativen Wahlgründe		Anfangs- erhebung		Erste Anschluß- erhebung		Anfangs- erhebung		Erste Anschluß- erhebung	
		Kindergarten		Vorklasse					
<i>Monadische Kategorien</i>									
Verhaltensweisen		25,7 (45)	49,2 (99)	38,1 (66)	60,0 (87)				
Sich subjektiv gestört fühlen		17,7 (31)	18,9 (38)	19,1 (33)	15,2 (22)				
Eigenschaften		16,0 (28)	6,5 (13)	13,3 (23)	9,0 (13)				
Sonderkategorien		40,6 (71)	25,4 (51)	29,5 (51)	15,9 (23)				
Endsummen:		100,0 (175)	100,0 (201)	100,0 (173)	100,0 (145)				
Prozentsatz monadischer Antworten		60,1	57,3	49,1	53,1				

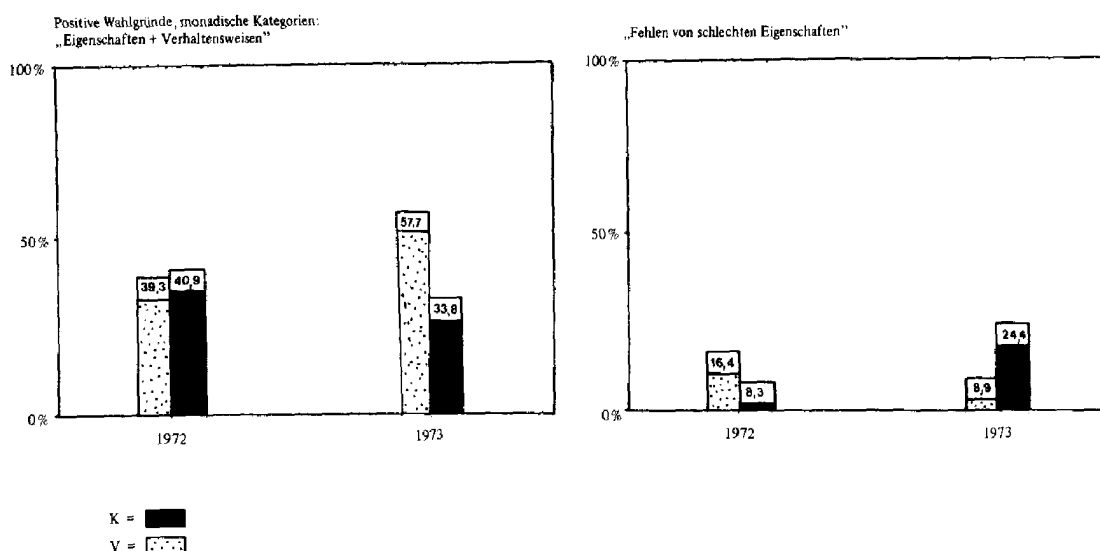
Dyadische Kategorien

Angriff gegen die eigene Person		48,3 (56)	68,7 (103)	67,6 (121)	73,7 (87)
Ablehnung erfahren, erleiden		14,6 (17)	13,3 (20)	11,7 (21)	5,9 (7)
Störungen innerhalb der Gruppe		29,3 (34)	12,0 (18)	17,9 (32)	11,9 (14)
Gestörte persönl. Beziehungen zu einem bestimmten Kind		7,7 (9)	6,0 (9)	2,8 (5)	8,5 (10)
Endsummen:		100,0 (116)	100,0 (150)	100,0 (179)	100,0 (118)
Prozentsatz dyadischer Antworten		35,3	42,7	50,8	44,9
totale Endsumme:		100,0 (291)	100,0 (351)	100,0 (352)	100,0 (263)

Erläuterung:

Klassifiziert wurden die Themen in den Wahlbegründungen. Die relativen und absoluten Frequenzen (in Klammern) beziehen sich jeweils auf unterscheidbare Aspekte in den Wahlbegründungen (Wahlfragen: Bildwahl „lieb“ und „böse“).

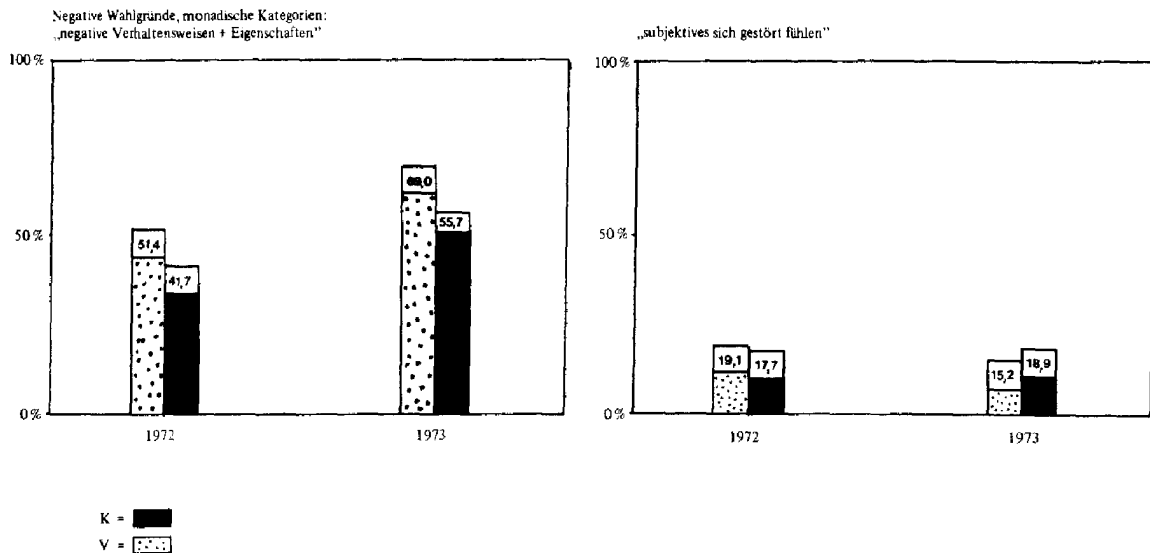
Abbildung 23: Grafische Darstellung zusammengefaßter Auswertungskategorien der freien soziometrischen Wahlbegründungen für schulpflichtig werdende Kinder in Kindergarten und Vorklasse (vgl. Tabelle 22)



In der Abbildung 24 ist zu sehen, daß diese Vermutung in etwa zutrifft, allerdings steigen solche Begründungen in beiden Einrichtungen, wobei der Unterschied zwischen Kindergarten und Vorklasse von der Anfangserhebung bis zur ersten Anschlußerhebung relativ gleich bleibt (10 bzw. rund 14 %). Subjektiv erlebte Störungen werden im Kindergarten wiederum geringfügig häufiger angegeben als in der Vorklasse. Hier sind allerdings die Unterschiede nicht so deutlich, als daß man von einer Bestätigung der These sprechen könnte.

Es ist durchaus plausibel, daß sich hinter den genannten qualitativen Begründungsunterschieden Unterschiede im interpersonellen Klima zwischen Vorklasse und Kindergarten verbergen. Dabei verträgt sich die Gebotsorientierung durchaus mit der Normorientierung der Vorklasse und, wie bereits dargelegt, mit den etwas anspruchsvolleren sozial-emotionalen Zielsetzungen der Vorklassenerzieher. Die häufigeren Freispielsituationen im Kindergarten, die gelegentlich einer catch-as-catch-can-Situation gleichkommen, tragen zu einer stärkeren Interaktionalisierung (auf den spezifischen Kontaktablauf bezogen) und einer Ereignisabhängigkeit interpersoneller Orientierungen bei. Nicht das Erfüllen einer gesetzten Norm, sondern die Störung der eigenen Handlungsvorhaben wird für die Kinder entscheidend: deshalb werden von Kindergartenkindern häufiger fehlende schlechte Eigenschaften als positive Wahlgründe ausgegeben.

Abbildung 24: Grafische Darstellung zusammengefaßter Auswertungskategorien der freien soziometrischen Wahlbegründungen für schulpflichtig werdende Kinder in Kindergarten und Vorklasse (vgl. Tabelle 22)



5.2.4. Zusammenfassung der Ergebnisse unter einrichtungs-, schicht- und geschlechtsspezifischem Aspekt

Die Darstellung von Vergleichsdaten steht immer zwischen zwei Versuchungen: überstarke Verallgemeinerung einerseits, um ein möglichst griffiges Resultat vorzeigen zu können – Komplizierung und Differenzierung andererseits, um die Gründlichkeit der Analyse und die Schwierigkeit einer einfachen Bewertung verständlich zu machen.

Der Deutlichmachung und Bedeutungseinschätzung der vielen Einzelergebnisse sollen die folgenden zusammengefaßten Ergebnisse dienen, die mit statistischen Techniken gewonnen wurden, welche eine globale Aussage erlauben (z.B. Diskriminanzanalysen, vgl. Anhang, S. 184 ff.).

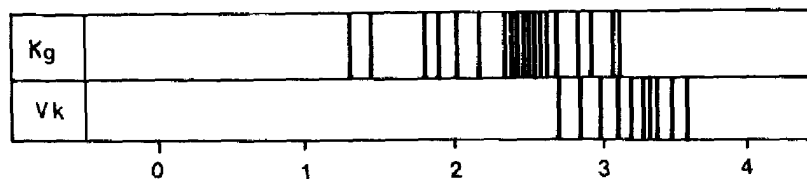
Unterschiede innerhalb einer Einrichtungsart sind oft größer als die zwischen den Einrichtungen. Vergleicht man die Unterschiede der Durchschnittswerte für jede Einrichtungsart, so stellt man oft nur geringe Differenzen fest. Größere Differenzen ergeben sich oft, wenn man die Unterschiede innerhalb einer Einrichtungsart zwischen den einzelnen Kindergruppen betrachtet. Damit bestätigt sich die oft geäußerte Vermutung, daß es für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes nicht so wichtig ist, *welche Institutionsart, sondern welche konkrete Gruppe* ein Kind besucht. Meist sind die Unterschiede zwischen einzelnen Kindergärten größer als zwischen Vorklassen, und oft gilt der Satz: „Die beste Vorklasse ist ein Kindergarten, und der beste Kindergarten ist eine Vorklasse“.

Es besteht bei der Darstellung statistischer Ergebnisse und deren Prüfung auf Signifikanz immer die Gefahr, daß man mit Blick auf die Durchschnittswerte die große Variabilität der Testergebnisse von Individuum zu Individuum bzw. von Kindergruppe zu Kindergruppe vernachlässigt. Für eine abschließende Bewertung der Unterschiede zwischen Kindergarten und Vorklasse ist es jedoch notwendig, sich dieser Tatsache stets gegenwärtig zu sein, damit eine realistische Einschätzung der Relevanz der Durchschnittsunterschiede vorgenommen werden kann.

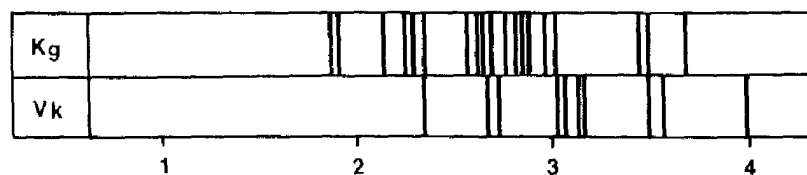
Möglich ist hier eine knappe Illustrierung der Gruppenspezifität der Werte in der ersten Anschlußerhebung. Damit soll exemplarisch deutlich werden, wie die Verengung des Interesses auf das Abschneiden der beiden Institutionsarten an den größeren und relevanteren Unterschieden *innerhalb* der Institutionsarten vorbeisieht.

Abbildung 25: Illustration der Gruppenspezifität der Ergebnisse. 306, 307, 314, 316: Mittelwerte der einzelnen Gruppen bzw. Klassen bei signifikantem Unterschied zwischen beiden Einrichtungenarten. 206, 209, 239, 334: .dto., kein signifikanter Unterschied zwischen den Einrichtungenarten. (Jeder senkrechte Strich markiert einen Mittelwert)

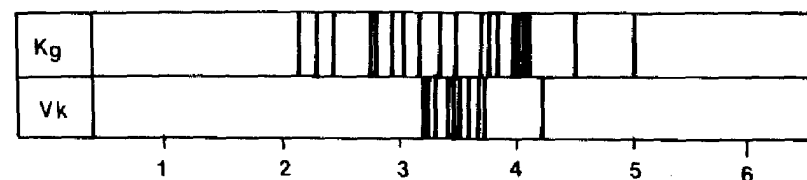
Nr. 306
Mittel (V1, E1, E2)
Eindrucksbeurteilung,
selbständig-unselbständig



Nr. 307
dto.,
gesellig-ungesellig



Nr. 314
dto.,
ruhig-unruhig



Nr. 316
dto.,
mutig-ängstlich

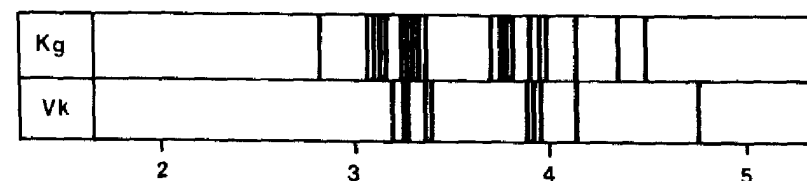
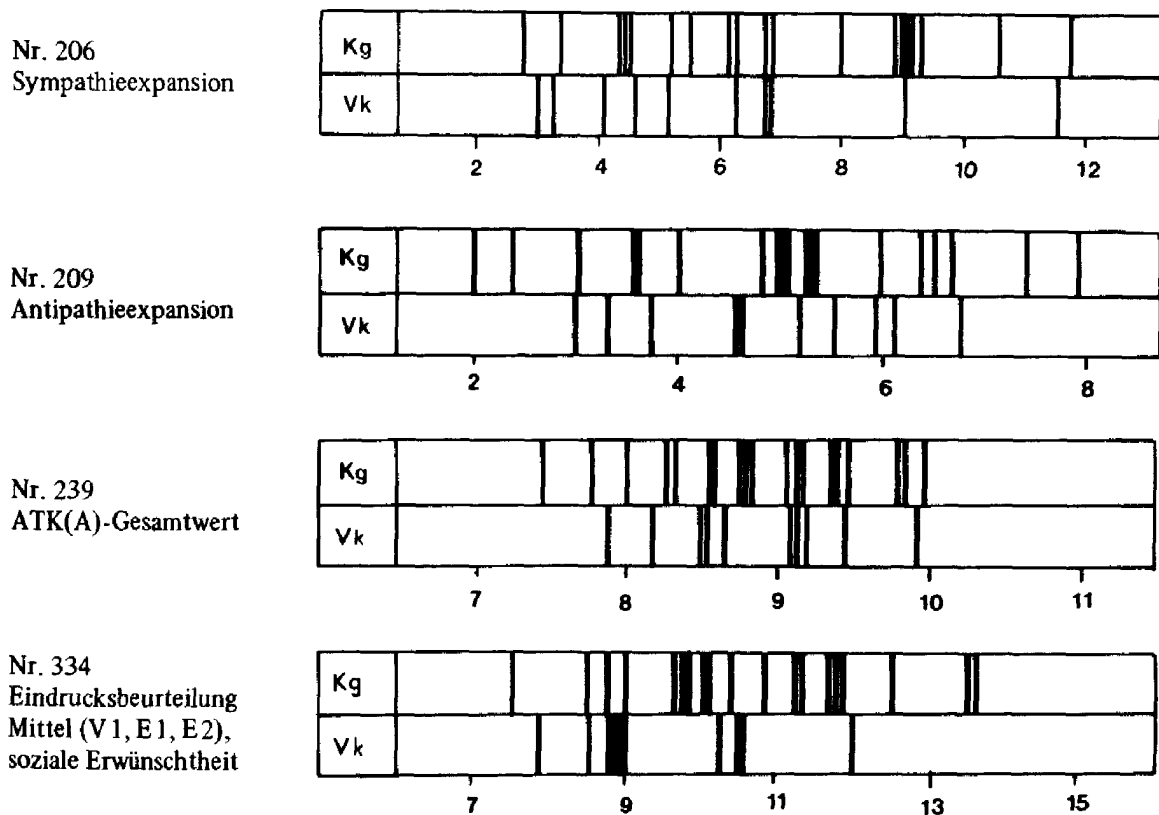


Abbildung 25: Fortsetzung



Wie sehr die Gruppenmittelwerte von Kindergärten und Vorklassen bei den einzelnen Variablen streuen und wie sehr sie sich überlappen, ist in Abbildung 25 dargestellt. Dabei handelt es sich um Werte der ersten Anschlußerhebung (1973) in zufällig ausgewählten Variablen gestufter Ausprägungen. Die ersten vier Variablen brachten bei der statistischen Überprüfung (Kovarianzanalyse, Ausgangslage als Kovariat) keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindergarten und Vorklasse, während die übrigen sechs signifikant zwischen Kindergarten und Vorklasse unterschieden. Auf den ersten Blick ist bereits zu sehen, daß es immer einige Kindergärten bzw. Vorklassen gibt, die besser bzw. schlechter als die Mehrheit der jeweils anderen Institution abgeschnitten haben. Diese gruppenspezifische Variabilität der Ergebnisse (bei den Kindergartengruppen sind nur Mittelwerte für die fünfjährigen Kinder dargestellt) ist stets auch eine Ursache für die Diskrepanzen zwischen dem allgemeinen „Eindruck“, den Praktiker oder regelmäßige Besucher über die Einrichtungen gewinnen, einerseits und den „wissenschaftlichen“ Durchschnittsergebnissen andererseits. An den gruppenspezifischen Durchschnittswerten der Tabelle 25 ist deutlich zu sehen, wie eine solche Diskrepanz zustandekommen kann. Je nachdem, welche Einrichtung man besucht oder kennt, kann man zu sehr verschiedenen Aussagen über Vorklasse und Kindergarten kommen. Es gibt jeweils „gute“ und „schlechte“ Kindergärten und Vorklassen, wobei es zur Beurteilung nur darauf ankommt, auf welche spezifische Gruppe man seine Aussagen bezieht. Es ist erkennbar, daß

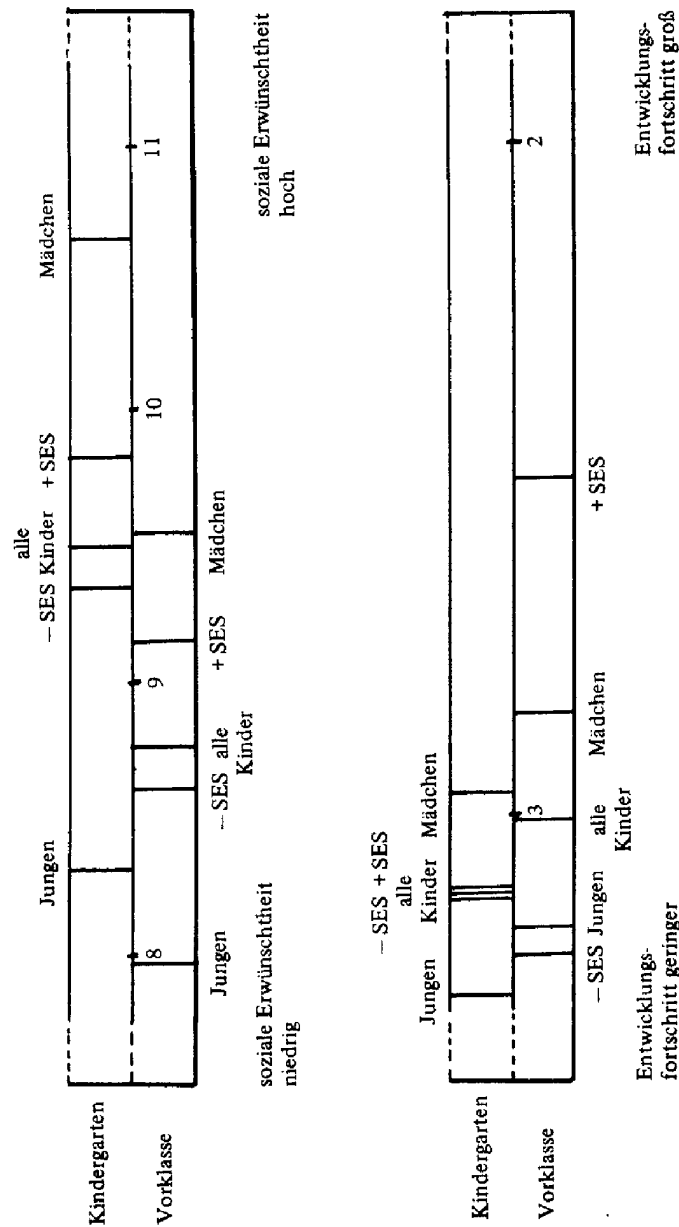
es immer eine ganze Reihe von Einrichtungen aus Kindergarten bzw. Vorklasse gibt, die wesentlich besser bzw. wesentlich schlechter abschneiden als zahlreiche Gruppen der jeweils anderen Institution.

In beiden Einrichtungsarten bestehen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede zuungunsten der Jungen. Gemäß den schon bekannten Erziehereinstellungen, die deutlich machen, daß Erzieherinnen sowohl in Kindergärten als auch Vorklassen lieber mit Mädchen arbeiten und mit Jungen mehr Schwierigkeiten haben (vgl. Schmalohr u.a. 1974), überrascht es eigentlich nicht, daß Jungen als weniger „sozial erwünscht“ gelten, und zwar sowohl bei ihren Erzieherinnen als auch bei der Gesamtheit der Kinder in den Gruppen. Hier ist in Ansätzen erkennbar, wie „weibliche“ Wertvorstellungen der Erzieherinnen von den Kindern beiderlei Geschlechts verinnerlicht werden. Mädchen werden dabei allerdings nicht nur in Aspekten des typisch weiblichen Rollenklischees höher bewertet, sondern auch in traditionell untypischen Eigenschaften. Die Ersterzieher in beiden Einrichtungsarten beurteilen z.B. die Mädchen übereinstimmend als selbständiger, aktiver, folgsamer, friedlicher und ruhiger. Im Kindergarten werden Mädchen darüber hinaus auch für selbstbewußter, unempfindlicher, gelöster und freundlicher gehalten, in der Vorklasse auch für konzentrierter. In beiden Einrichtungen genießen Mädchen höheres informelles Sozialprestige. Wegen der Stabilität und Bedeutung der gefundenen Unterschiede ist es durchaus angebracht, diese unter dem Aspekt einer frühkindlichen Entfaltungsbehinderung der Jungen durch vorschulische Erziehungsinstitutionen zu diskutieren.

Ingesamt nur geringfügige Schichtunterschiede in beiden Einrichtungen. Tendenziell jedoch eine stärkere Ausprägung von Schichtunterschieden in der Vorklasse. In den beiden Einrichtungsarten kann keine extrem unterschiedliche schichtspezifische Förderung des sozial-emotionalen Verhaltens festgestellt werden. Gleichwohl ist die Tendenz, Unterschiede zwischen den Sozialschichten zu erhalten, in der Vorklasse größer – sie ist jedoch hauptsächlich nur an einer ungünstigeren Beurteilung der Unterschichtkinder durch die Erzieherinnen abzulesen, was auch als besonders scharfsichtige Beobachtung der Vorklassenerzieher gedeutet werden könnte. Merkwürdig ist z.B., daß Kindergartenerzieher bei den Unterschichtkindern kein „ungünstigeres häusliches Erziehungsklima“ als bei Mittel- und Oberschichtkindern feststellen können, wie das z.B. den Vorklassenerziehern möglich ist. Festzuhalten bleibt aber auch die Tendenz zur schlechteren informellen Bewertung der Unterschichtkinder durch ihre Altersgenossen in der Vorklasse.

Mit den Ergebnissen der Vergleichsuntersuchung soll es möglich sein, den Entwicklungsfortschritt der Kinder global zu beurteilen. Diese Frage wurde den Erziehern in beiden Einrichtungen direkt vorgelegt. Sie sollten auf einer Skala von 1 bis 7 (gering – sehr groß) für jedes der von ihnen betreuten Kinder das Ausmaß des Entwicklungsfortschritts angeben. In Abbildung 26 sind die Ergebnisse dargestellt, ergänzt um die Ergebnisse einer aus dem Polaritätsprofil abgeleiteten Meßgröße (nach Peter Orlik, mündliche Mitteilung) – der „sozialen Erwünschtheit“. Zur Bestimmung dieses Wertes werden diejenigen Polaritäten mit „1“ bewertet, deren Beurteilung über die Mitte hinaus in Richtung auf den jeweils positiven Pol liegen – also kleiner oder gleich „3“ sind. Im positiven Extremfall liegen bei einem Kind alle Beurteilungen unter der Skalenstufe 3, im negativen alle darüber (Streubreite von 0 bis 13).

Abbildung 26: Gesamtbeurteilung der „Sozialen Erwünschtheit“ (= abgeleitete Meßgröße aus dem Eindrucksprofil, von 0 – 15) und des Erziehungsfortschritts (Skala von 1 = sehr großer bis 7 = kaum Fortschritt) durch die Ersterzieher am Ende der Vorschulzeit (nur schulpflichtig werdende Kinder). Die Ergebnisse stehen im Einklang mit dem Gesamtergebnis



Erläuterung: Jeder senkrechte Strich markiert den Mittelwert der bezeichneten Subpopulation.

Wie an den Ergebnissen zu sehen, bestätigen diese beiden Fragen eigentlich genau das, was mit den oft umständlich berechneten Größen bereits auch festgestellt worden ist. Soziale Erwünschtheit und Entwicklungsfortschritt der Kleinkinder sind günstig beurteilt worden – im Kindergarten etwas besser als in der Vorklasse. Mädchen werden sozial erwünschter als Jungen beurteilt, Schichtunterschiede sind weniger gravierend. Die jeweils benachteiligten Gruppen nehmen keinen größeren Entwicklungsfortschritt.

5.3. Bericht über die Bewährung ehemaliger Kindergarten- und Vorklassenkinder in der Grundschule – Ergebnisse der zweiten Anschlußerhebung zu Beginn des zweiten Schuljahres

Der Vergleich der Umwelten Kindergarten und Vorklasse kann sich auf die unmittelbaren Wirkungen beschränken, so wie sie in den bisher beschriebenen Ergebnissen zum Ausdruck kommen. Von Interesse sind aber auch mittelfristige und langfristige Effekte des früheren Kindergarten- bzw. Vorklassenbesuchs. Zur Prüfung der Grundschulbewährung ehemaliger Kindergarten-, Vorklassen- und Kontrollkinder (solche, die keine vorschulische Institution besucht haben) wurde eine zweite Anschlußerhebung (N = 522, Oktober 1974) zu Beginn des zweiten Schuljahres durchgeführt. Die Stichprobe für die zweite Anschlußerhebung hat den Vorteil, daß sie über den gesamten Modellversuch streut, d.h. daß in ihr Kinder aus nahezu allen 100 Modelleinrichtungen enthalten sind (vgl. Anhang, S. 158ff.). Die Ergebnisse der hier darzustellenden zweiten Anschlußuntersuchung haben also den Charakter einer querschnittlichen Analyse über die sozial-emotionale Bewährung. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Daten der Kontrollgruppenkinder – an ihnen kann man ablesen, ob der Besuch einer vorschulischen Institution überhaupt von Belang ist. Die Ergebnisse fallen teilweise deutlich aus, und zwar lassen insbesondere die Lehrerurteile die ehemaligen Kindergartenkinder in einem „günstigeren“ Licht erscheinen. In den meisten Meßgrößen finden sich jedoch keine Unterschiede zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern, und auch die jeweiligen Unterschiede zu den Kontrollgruppenkindern sind weder so zahlreich noch so überdeutlich, wie man es erwarten könnte.

In Persönlichkeitstests zeigen Kinder aus dem Kindergarten geringere Frustrationstoleranz, aber auch mehr Entdeckungsfreude. Keine Unterschiede zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern in einem Angsttest. Im „Rosenzweig-PF-Test“ – einem projektiven Persönlichkeitstest für Kinder – zeugen die Antworten der Kindergartenkinder von geringerer Frustrationstoleranz als die der Vorklassenkinder. Damit geht prediktiv „höhere Aggressivität“ und „mangelnde Fähigkeit, eine frustrierende Situation konstruktiv zu bewältigen“, einher. Im PASS, einem Test zur Erfassung der Entdeckungsfreude (Interesse, Neugier, Lernfreude) und der Selbständigkeit, erhalten Kindergartenkinder einen geringfügig höheren Wert in Entdeckungsfreude, der allerdings kaum höher ausgeprägt ist als der entsprechende Wert für die Kontrollgruppe. In einem umfangreichen Angsttest ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

Im *Rosenzweig-Picture-Frustration-Test* sind es die folgenden drei Testkennwerte, die zwischen Kindergarten- und Vorklassenkindern unterscheiden:

Bez.: Interpretation:

- E': Die Existenz des vereitelnden Hindernisses wird betont (Bedeutung: Indiz für „mangelhafte Schulanpassung“, Winkelmann 1970, S. 91; „Problemkinder“ Simons 1966, S. 109).
- E: Es wird von der Person aggressiv abgeleugnet, für etwas verantwortlich zu sein, was ihr zu Last gelegt wird (empirische Bedeutung bei Grundschulkindern nicht eindeutig bestimmt).
- OD: Das Hindernis, die frustrierende Barriere, dominiert in der Antwort (empirische Bedeutung bei Grundschulkindern nicht eindeutig bestimmt).

Wenn Kindergartenkinder im Signierungsfaktor E' einen signifikant höheren Wert als Vorklassenkinder erhalten, so darf man dies wohl als mangelnde Frustrationstoleranz der Kindergartenkinder ausdeuten, ohne zunächst hieraus auf mangelhafte Schulanpassung zu schließen. An den Lehrerbeurteilungen wird im übrigen noch zu zeigen sein, daß die ehemaligen Kindergartenkinder keineswegs die nach heutigen Maßstäben schlechter angepaßten Grundschulkindern sind.

Im Angsttest für Kinder gibt es keinerlei Unterschiede zwischen Kindergarten-, Vorklassen- und Kontrollkindern. Da dieser Test im Gegensatz zu seiner Form für Kindergarten- und Vorklassenkinder (ATK-A) als sehr zuverlässig und auch gültig gelten kann, ist die Aussage gerechtfertigt, daß die Art der vorschulischen Erziehung keinen Einfluß auf die Ausbildung von Ängstlichkeit hat. Den in diesen Vergleich einbezogenen vorschulischen Erziehungsformen kann also eine langfristig differentiell angsterzeugende Wirkung nicht nachgesagt werden.

Im PASS (Primary Academic Sentiment Scale; vgl. Anhang, S. 163 ff.) erhalten Kindergartenkinder einen signifikant größeren Wert in Erkundungsfreude, womit ein Testergebnis zur Verfügung steht, das sich mit der entsprechenden Lehrerbeurteilung der Erkundungsfreude durchaus deckt. Im amerikanischen Original des Testes heißt der entsprechende Wert „Sentiment Score“, und er ist nicht nur mit „Erkundungsfreude“ zu übersetzen. Leistungsmotivation spielt in diesen Begriff ebenso hinein wie etwa auch Neugier.

Der Mittelwertsunterschied zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern beträgt rund einen Punkt, was phänomenal nicht sehr bedeutsam, aber wegen der Größe der Stichprobe auf dem 5 %-Niveau signifikant ist.

Keine Unterschiede in der informellen sozialen Position zwischen Kindergarten-, Vorklassen- und Kontrollkindern. Weder die Tatsache des Besuches einer vorschulischen Erziehungsinstitution noch deren Art wirkt sich auf die Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit der Kinder in der Grundschule aus. Ehemalige Vorklassenkinder sind allerdings beliebter als die Kontrollkinder in ihren Schulklassen, was aber durch die fast geschlossene Übernahme der Vorklassenkinder in das erste Schuljahr erklärt werden kann.

Wer als Neuling in eine solchermaßen vorstrukturierte Grundschulklasse hineinkommt, wird es zunächst etwas schwerer haben, einen überdurchschnittlichen soziometrischen Status zu erlangen. Da andererseits Kindergartenkinder keinen höheren soziometrischen Status einnehmen als die Kontrollkinder in ihren Schulklassen, könnten diese – positiv gesehen – als integrationsfähiger für unbekannte Kinder bezeichnet werden, oder – negativ gesehen – als weniger fähig, in einer neuen Gruppe einen höheren soziometrischen Status zu erlangen. Kindergarten- und Vorklassenkinder unterscheiden sich signifikant nur

in der Sympathieexpansion, d.h. Vorklassenkinder geben zahlenmäßig mehr Freunde an bzw. Kinder, „die sie gut leiden können“. Darin kann sich eine größere soziale Expansivität manifestieren, jedoch wird die in der vorliegenden Querschnittsuntersuchung wiederum durch die geschlossene Übernahme der Vorklassenkinder in die Grundschule erklärlich. Vorklassenkinder haben dadurch mehr Vorschulbekannte als die Kindergartenkinder, die auf mehrere Schulen verteilt worden sind.

Wichtiger aber als dieser Unterschied ist die Gleichheit des soziometrischen Status von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Weder im Sympathiestatus noch im Antipathiestatus gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

Keine Unterschiede zwischen Kindergarten- und Vorklassenkindern bei einer umfangreichen Kinderbefragung. Eine ausführliche Befragung der Zweitklässler mit einem umfangreichen Fragebogen (vgl. Anhang, S. 163 ff.), der die Bereiche „Angstbelastung durch die Schule“, „Schulanpassung“ und „Selbstbeurteilung der Schulleistung“ in leistungsmäßigen und interpersonellen Aspekten erfaßte, konnte nicht ein einziger nennenswerter Unterschied ermittelt werden. Aufschlußreich war lediglich die Tatsache, daß es den Kontrollkindern in der Schule zu einem höheren Prozentsatz besser gefiel als den Kindern aus Vorklasse oder Kindergarten. Kontrollkinder trauen sich auch seltener, „andere Kinder zu schubsen, stoßen oder zu schlagen“ als Kinder mit Institutionserfahrung.

In der Tabelle 27 sind die Ergebnisse des Kinderfragebogens dargestellt. In den 60 Fragen dieses Fragebogens (darin viele Fragen aus Kemmler 1967) gibt es nur einen einzigen signifikanten Unterschied (Chi-Quadrat-Test) zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern. Dieser Unterschied ist in der relativ belanglosen Frage: „Bist Du zu den anderen Kindern in der Klasse meistens nett?“ aufgetaucht. Kindergartenkinder antworten hier signifikant häufiger mit „ja“ und geben damit zu erkennen, daß sie ein positiveres Selbstkonzept bezüglich ihres interpersonellen Verhaltens haben. Da dieser Unterschied jedoch der einzige ist, der sich ergeben hat und andere Fragen, die ebenfalls ein positives Selbstkonzept bezüglich interpersonellen Verhaltens messen könnten (z.B.: „Hast Du viele Freunde?“) keine Unterschiede zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern erbracht haben, wird man diesen einen Unterschied keinesfalls als Indiz für die genannte Interpretation überbewerten dürfen. Damit ist der Nachweis gelungen, daß die Art der vorschulischen Erziehung keine differentiellen Effekte auf die Einstellung der Kinder zum Schulbesuch bewirkt hat.

Im Vergleich der ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkinder mit den jeweiligen Kontrollkindern gibt es einige signifikante Unterschiede. Kinder, die eine Institution besucht haben, unterscheiden sich z.B. in der Selbstbeurteilung der Rechenleistung, in der sich die Kontrollkinder jeweils schlechter beurteilen als die ehemaligen Kindergarten- bzw. Vorklassenkinder. Auf die Frage: „Hast Du schon einmal ein Kind geschubst, gestoßen oder geschlagen?“ antworten die Kinder mit Institutionserfahrung häufiger „ja“. Bemerkenswert ist auch folgender Unterschied: die Frage „Gefällt es Dir zu Hause oder in der Schule besser?“ wird von den Kindern mit Institutionserfahrung signifikant häufiger mit „zu Hause“ beantwortet. Dadurch wird deutlich, daß es den Kontrollkindern in der Schule besser gefällt als den Versuchskindern. Möglicherweise ist die Schule für die Kontrollkinder eine noch interessante neue Erfahrung, während die Versuchskinder wohl wegen der langen vorschulischen Institutionserfahrung den familiären Freiraum wieder stärker schätzen lernen als die Kontrollkinder. Oder – eine andere Interpretation – das

Tabelle 27: Ergebnisse des Kinderfragebogens. Dargestellt sind die Prozentsätze der mit „1“-codierten Antworten für ehemalige Kindergarten- und Vorklassenkinder sowie für entsprechende Kontrollgruppen (jeweils eine für K und V)

Frage	Antwort-Code	Prozentsatz „1“-Antworten		
		ehemalige Kindergartenkinder	ehemalige Vorklassenkinder	Kontrollgruppe Kg Vk
Bist Du in der Schule gut?	1 = ja, 0 = nein	86	84	87 96
Gehst Du gerne in die Schule?	1 = ja, 0 = nein	91	90	93 98
Möchtest Du gerne viele Sachen wissen?	1 = ja, 0 = nein	96	93	86* 96
Hast Du oft gute Ideen?	1 = ja, 0 = nein	61	66	55 51
Was tust Du lieber: ein Bild abmalen oder selbst ein neues Bild malen?	1 = abmalen, 0 = neues	21	22	26 27
Fragst Du Deinen Lehrer viel?	1 = ja, 0 = nein	26	31	33 29
Bist Du besser als andere Kinder?	1 = ja, 0 = nein	30	34	30 31
Macht es Dir viel aus, wenn andere Kinder sich mit Dir streiten?	1 = ja, 0 = nein	29	24	23 24
Wie bist Du im Lesen?	1 = gut, 2 = mittel, 3 = schlecht	54	52	56 47
Wie bist Du im Schreiben?	1 = gut, 2 = mittel, 3 = schlecht	49	48	57 56
Wie bist Du im Rechnen?	1 = gut, 2 = mittel, 3 = schlecht	62	62	62* 47*1)
Wie bist Du im Malen?	1 = gut, 2 = mittel, 3 = schlecht	70	64	72 84*
(Sinngemäß:) Hast Du schon mal ein Kind geschubst, gestoßen oder geschlagen?	1 = ja, 0 = nein	50	50	34* 22*
Hast Du meistens gute Laune?	1 = ja, 0 = nein	89	88	93 82
Hast Du in der Schule oft Langeweile?	1 = ja, 0 = nein	31	34	27 33
Möchtest Du in der Schule gerne der (die) Beste sein?	1 = ja, 0 = nein	83	81	77 84
Hast Du oft Angst, daß Du etwas Falsches machen könntest?	1 = ja, 0 = nein	39	37	34 42
Fragst Du oft andere, was Du spielen sollst?	1 = ja, 0 = nein	27	26	32 36
Kannst Du alle Kinder, die Du kennst, gut leiden?	1 = ja, 0 = nein	68	67	76 64
Wo war es schöner: im Kindergarten (Vorklasse) oder hier?	1 = hier, 0 = K oder V	69	63	- -

Tabelle 27: Fortsetzung

Frage	Antwort-Code	Prozentsatz „1“-Antworten		
		ehemalige Kindergartenkinder	ehemalige Vorklassenkinder	Kontrollgruppe
		Kg	Vk	
Möchtest Du noch mal in den Kindergarten (Vorklasse) zurück?	1 = ja, 0 = nein	16	20	—
Gefällt es Dir zu Hause oder in der Schule besser?	1 = zu Hause 0 = Schule	65	62	43*
Machst Du gerne Hausarbeiten für die Schule?	1 = ja, 0 = nein	63	66	70
Tust Du öfters etwas, was Dir später leid tut?	1 = ja, 0 = nein	43	39	37
Bist Du zu den anderen Kindern in der Klasse meistens nett?	1 = ja, 0 = nein	94*	87	100
Bist Du oft traurig?	1 = ja, 0 = nein	17	23	18
Bist Du in der Schule fleißig?	1 = ja, 0 = nein	83	84	84
Bist Du traurig, wenn Du in der Schule nicht so gut bist, wie Du möchtest?	1 = ja, 0 = nein	42	41	40
Paßt Du in der Schule immer gut auf?	1 = ja, 0 = nein	86	84	90
Benimmst Du Dich in der Schule gut?	1 = immer, 2 = manchmal, 3 = selten	43	38	52
Verstehst Du alles, was Dein(e) Lehrer(in) sagt?	1 = ja, 0 = nein	64	63	71
Bist Du in der Schule oft aufgeregt?	1 = ja, 0 = nein	23	23	24
Möchtest Du lieber anders sein als Du bist?	1 = ja, 0 = nein	20	18	20
Machst Du meist alles fertig, was Du angefangen hast?	1 = ja, 0 = nein	82	81	87
Bist Du schnell müde?	1 = ja, 0 = nein	15	15	18
Fällt es Dir oft schwer, in der Schule aufzupassen?	1 = ja, 0 = nein	20	21	18
Machst Du Dir oft Sorgen?	1 = ja, 0 = nein	13	17	17
Stört's Dich, wenn der Lehrer in der Schule neben Dir steht?	1 = ja, 0 = nein	11	6	2*
Verträgst Du Dich mit den anderen Kindern gut?	1 = ja, 0 = nein	90	88	93
Hast Du viele Freunde?	1 = ja, 0 = nein	80	78	76
Bist Du aufgeregt, wenn Du vor der Klasse etwas aufzusagen mußt?	1 = ja, 0 = nein	21	25	17

Tabelle 27: Fortsetzung

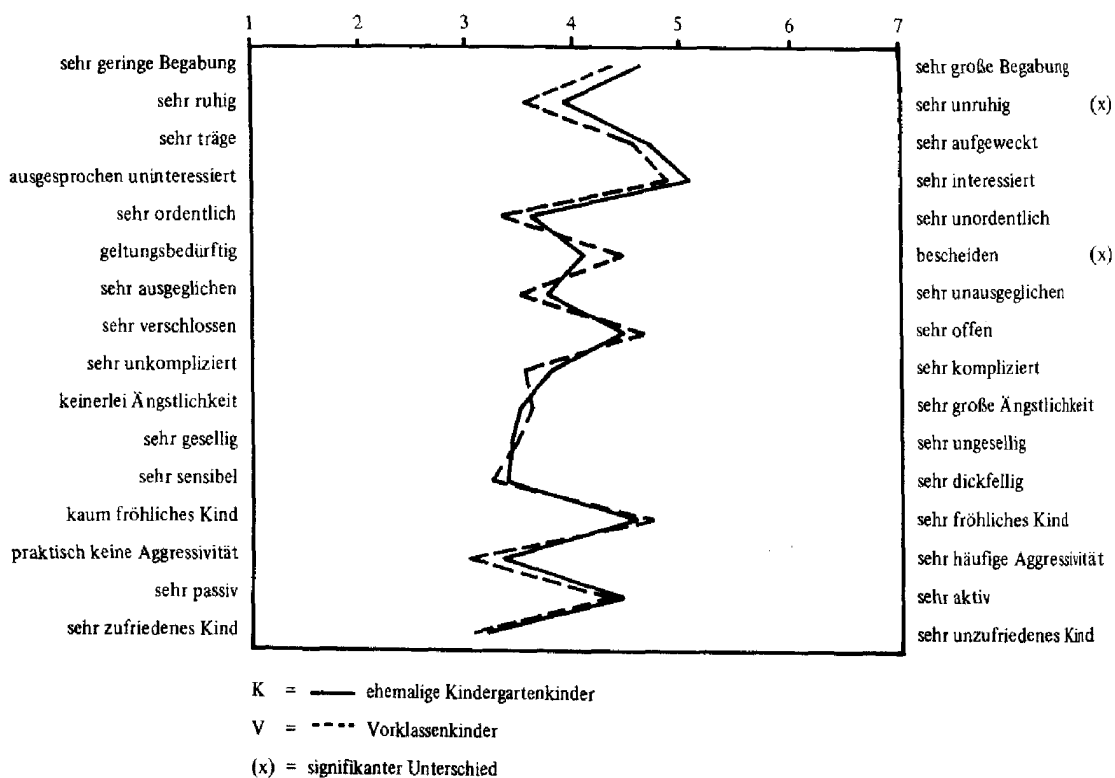
Frage	Antwort-Code	Prozentsatz „1“-Antworten		
		ehemalige Kindergartenkinder	ehemalige Vorklassenkinder	Kontrollgruppe
		Kg	Vk	Vk
Gibt es viele Kinder, die Du nicht leiden kannst?	1 = ja, 0 = nein	34	34	27
Gibt es viele Kinder, die Dich nicht leiden können?	1 = ja, 0 = nein	38	43	29
Tun die anderen Kinder meist das, was Du ihnen sagst?	1 = ja, 0 = nein	29	30	32
Wirst Du oft wütend, wenn etwas nicht klappt?	1 = ja, 0 = nein	30	31	33
Weinst Du oft?	1 = ja, 0 = nein	13	16	9
Hast Du in der Schule oft Angst, eine schlechte Zensur zu bekommen?	1 = ja, 0 = nein	32	32	31
Hast Du Angst, daß Dir etwas Schlimmes passieren könnte?	1 = ja, 0 = nein	27	29	31
Lachen Dich andere Kinder oft aus?	1 = ja, 0 = nein	15	19	18
Fangen die anderen Kinder oft Streit mit Dir an?	1 = ja, 0 = nein	25	29	24
Ist es schwer für Dich, Freunde zu kriegen?	1 = ja, 0 = nein	23	24	21
Ärgern Dich die anderen Kinder in der Klasse viel?	1 = ja, 0 = nein	17	14	23
Guckst Du gern zu, wenn andere Kinder spielen, oder spielst Du lieber mit?	1 = zu, 0 = mit	12	17	16
Tust Du immer, was der Lehrer sagt?	1 = ja, 0 = nein	90	84	95
Hast Du schon mal dem Lehrer gesagt, daß etwas nicht stimmt, was er sagt?	1 = ja, 0 = nein	35	31	29
Hast Du es lieber, wenn jeder für sich oder mehrere zusammen arbeiten?	1 = jeder für sich, 0 = mehrere zus.	45	51	42
Kannst Du schwimmen?	1 = ja, 0 = nein	61	65	50
Kannst Du Fahrrad fahren?	1 = ja, 0 = nein	96	96	99
Kannst Du Seilchen springen?	1 = ja, 0 = nein	74	68	68
Kannst Du auf einem Musikinstrument ein Lied spielen?	1 = ja, 0 = nein	48	44	34*

N ≈ 170 N ≈ 218 N ≈ 82 N ≈ 45

* = signifikanter Unterschied (K - V, oder: Kontrollgruppe zu K oder V)
 1) = Der Unterschied zwischen K und Kontrollgruppe besteht in den Kategorien 2 und 3

familiäre Klima ist bei den Eltern günstiger, die ihr Kind in vorschulische Institutionen schicken. Die Anmeldung für eine vorschulische Institution wäre demnach als Indiz für „intakte“ Familienverhältnisse zu werten. Auch wenn sich keine Unterschiede zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern im Kinderfragebogen ergeben haben, so sind die Ergebnisse des Fragebogens dennoch nicht unergiebig. Der Fragebogen ergibt insgesamt ein differenziertes Bild der Erlebensstruktur von Schulanfängern, er reflektiert Versuche der Schulanpassung ebenso wie aufkeimende Schulangst bei den Kindern. In der Ermittlung von Unterschieden zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern waren die beiden vorgenannten Variablenbereiche, das Testantwortverhalten der Kinder und der Kinderfragebogen relativ unergiebig. Ganz im Gegensatz dazu steht die nun darzustellende Lehrerbefragung. Hier sind in zahlreichen Variablen deutliche Unterschiede zwischen Kindern aus beiden Institutionen ermittelt worden, die in den meisten Fällen als Positiva für die ehemaligen Kindergartenkinder bewertet werden dürften. *Kindergartenkinder werden von den Grundschullehrern als „unruhiger“, Vorklassenkinder als „bescheidener“ beurteilt.* Es sollen zunächst die Ergebnisse eines Eindrucksprofils betrachtet werden, das in der Abbildung 28 dargestellt ist. Es fällt auf, daß

Abbildung 28: Beurteilung ehemaliger Kindergarten- und Vorklassenkinder im Eindrucksprofil. Mittleres Eindrucksprofil aus den Beurteilungen von ca. 150 Lehrkräften in ersten Schuljahren



Kindergarten- und Vorklassenkinder durch die Grundschullehrer weitgehend ähnlich beurteilt werden. Signifikant unterschiedlich sind nur zwei Eigenschaftsdimensionen: „ruhig – unruhig“ und „geltungsbedürftig – bescheiden“. Vorklassenkinder gelten als ruhiger und als bescheidener. Kindergartenkinder erhalten außerdem im Vergleich mit ihrer Kontrollgruppe einige signifikant unterschiedliche Bewertungen durch die Grundschullehrer. Kindergartenkinder gelten im Vergleich zu den Kontrollkindern als begabter, unruhiger, geltungsbedürftiger, komplizierter, aggressiver und als weniger ängstlich. Vorklassenkinder unterscheiden sich von ihrer Kontrollgruppe nicht. Betrachtet man das Eindrucksprofil in Abbildung 28 auf Unterschiede, die *nicht* signifikant sind, so sieht man, daß die Vorklassenkinder zudem als etwas weniger gut begabt, als etwas weniger interessiert, als ordentlicher, ausgeglichener, unkomplizierter, sensibler, offener und weniger aggressiv beurteilt werden. Zusammen mit den beiden signifikanten Unterschieden „Kindergartenkinder sind unruhiger und geltungsbedürftiger“, „Vorklassenkinder sind ruhiger und bescheidener“ sind allerdings die Schlüsselreize für das Image der ehemaligen Kindergarten- bzw. Vorklassenkinder bei den Lehrern genannt. Kindergartenkinder machen einen lebendigeren, interessierteren, unruhigeren und unternehmungslustigeren Eindruck. Vorklassenkinder erscheinen als zurückgezogener, angepaßter und schüchterner.

Deutliche Unterschiede zugunsten der Kindergartenkinder in den Beurteilungen der Lehrer bezüglich „schulische Leistungen und Fähigkeiten“, „schulische Arbeitshaltung“ und „Persönlichkeit“. Beim Eindrucksprofil wurde von den Lehrern eine mehrstufige (7 Stufen) Beurteilung der einzelnen Eigenschaftsdimensionen verlangt. Bei den nun folgenden Lehrerbeurteilungen standen jeweils nur drei Skalenwerte zur Verfügung, die als „gut“, „durchschnittlich“ bzw. „schlecht“ bezeichnet wurden bzw. bei einigen typisch sozial-emotionalen Begriffen als „stark“, „durchschnittlich“ und „schwach ausgeprägt“.

Zunächst die Ergebnisse zur Lehrerbeurteilung „schulischer Leistungen und Fähigkeiten“. Die signifikanten Unterschiede sind in Tabelle 29 dargestellt. Wie man sieht, sind es recht viele: Ehemalige Kindergartenkinder werden als besser im Lesen, Wortschatz, schlußfolgerndem Denken, Einfallsreichtum, Umweltkenntnis und -erfahrung, allgemeinem Wissensstand und in Musik (Singen) beurteilt. Kindergartenkinder erweisen sich in den folgenden Dimensionen zudem besser als die zugehörige Kontrollgruppe: Rechtschreiben, sprachlicher Ausdruck, Anweisungsverständnis, schlußfolgerndes Denken, allgemeiner Wissensstand und körperliche Leistungsfähigkeit. Vorklassenkinder sind den Kindergartenkindern nicht nur unterlegen, sie unterscheiden sich auch in sämtlichen Dimensionen *nicht* von ihrer zugehörigen Kontrollgruppe. Wie an den entsprechenden Grafiken abzulesen, ist der Prozentsatz der ehemaligen Kindergartenkinder, die mit „gut“ beurteilt werden, stets höher, manchmal sogar erheblich höher als der entsprechende Prozentsatz ehemaliger Vorklassenkinder. In der Beurteilungskategorie „schlecht“ finden sich durchgängig mehr ehemalige Vorklassenkinder als Kindergartenkinder. Damit ist ein zunächst überraschender Befund ermittelt worden, den man so nicht erwartet hätte. Ein nicht unerheblicher Teil der Grundschullehrer hat nämlich die Vorklassenkinder bereits in der Vorklassenarbeit kennengelernt und praktisch wöchentlich unterrichtet. Ein Teil (nicht alle) der Grundschullehrer beurteilt also das Ergebnis eigener Förderungsbemühungen. Man würde deshalb eine positive Voreingenommenheit gegenüber den ehemaligen Vorklassenkindern bei einem Teil von ihnen für normal halten. Andererseits ist den Grundschullehrern weitgehend unbekannt geblieben, ob ein Kind in einem Modellkindergarten war oder nicht. Die beur-

teilenden Grundschullehrer können also als unvoreingenommen gegenüber den Kindergartenkindern betrachtet werden.

Die gefundenen Unterschiede in der Lehrerbeurteilung schulischer Leistungen und Fähigkeiten müssen jedoch aus den bereits genannten Gründen relativiert werden. Da es wohl nur selten vorgekommen ist (eine genaue Kontrolle war nicht möglich), daß in einer Grundschulklasse gleichzeitig ehemalige Kindergarten- und Vorklassenkinder unterrichtet worden sind, sind es also stets *verschiedene* Grundschullehrer, die Kindergarten- bzw. Vorklassenkinder beurteilt haben. Bei dieser Sachlage ist nicht auszuschließen, daß sich die Maßstäbe

Abbildung 29: Grafische Darstellung signifikanter Unterschiede (Chi-Quadrat-Test) zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern für Beurteilungsgesichtspunkte des Bereichs „Schulische Leistungen und Fähigkeiten“. (Zweite Anschlußerhebung; Lehrerbeurteilung)

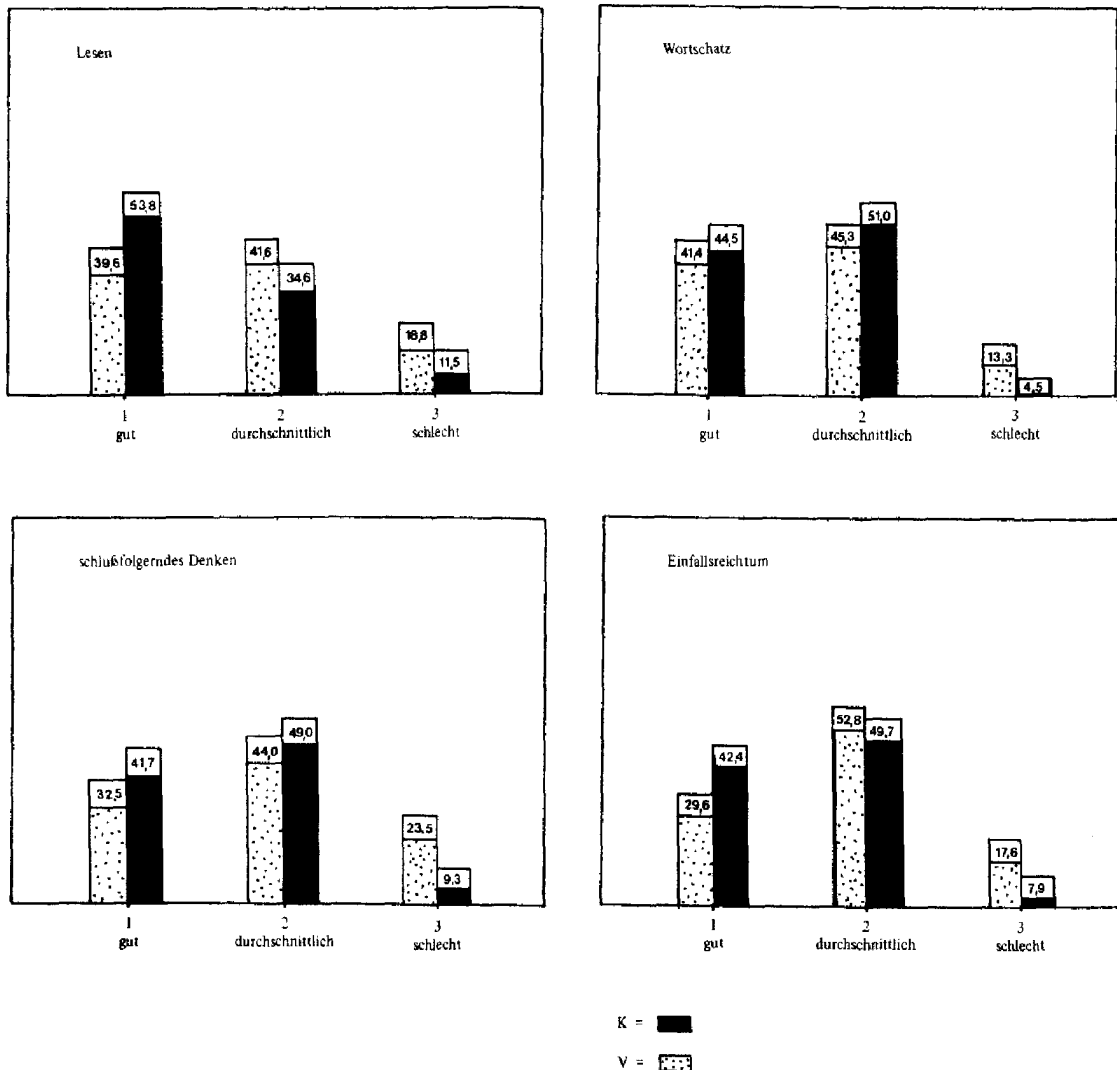
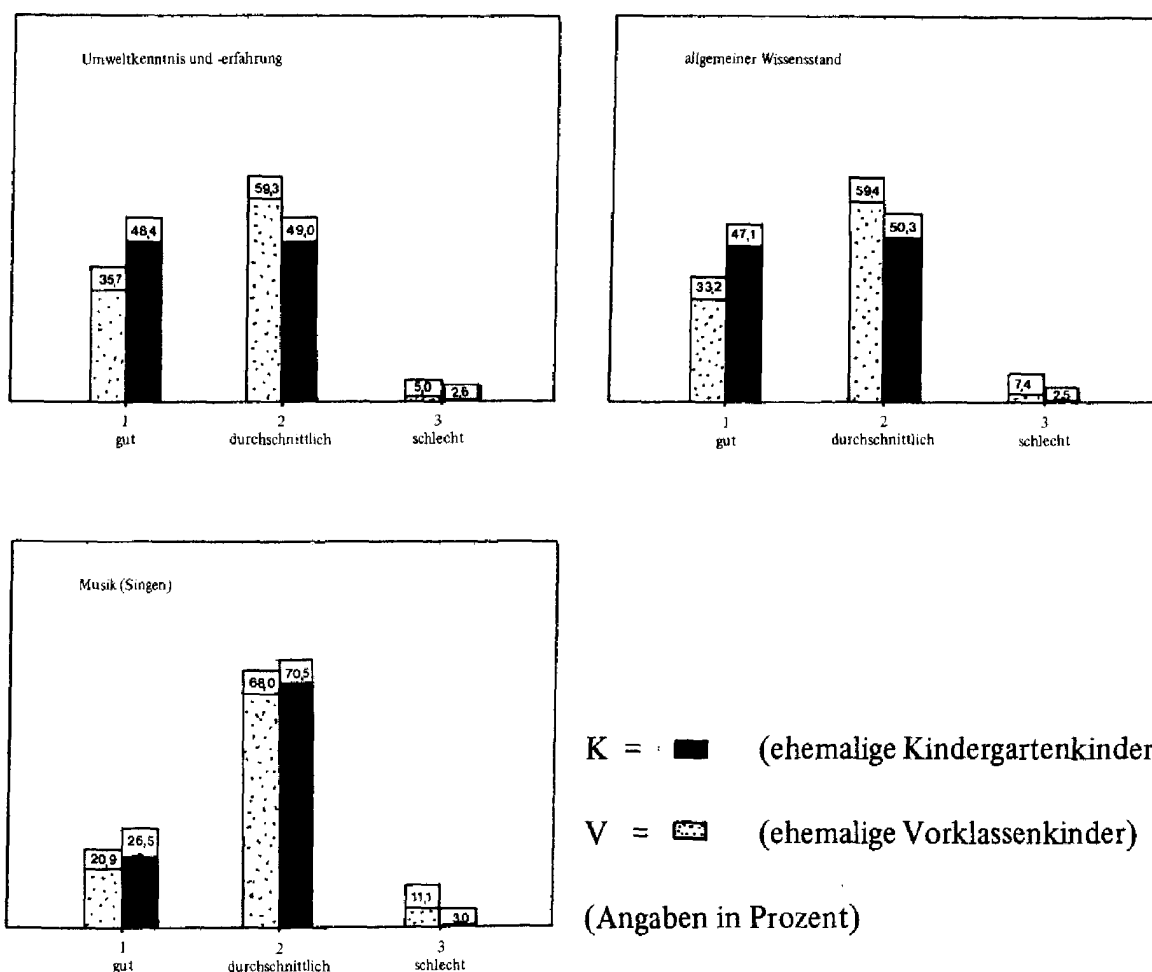
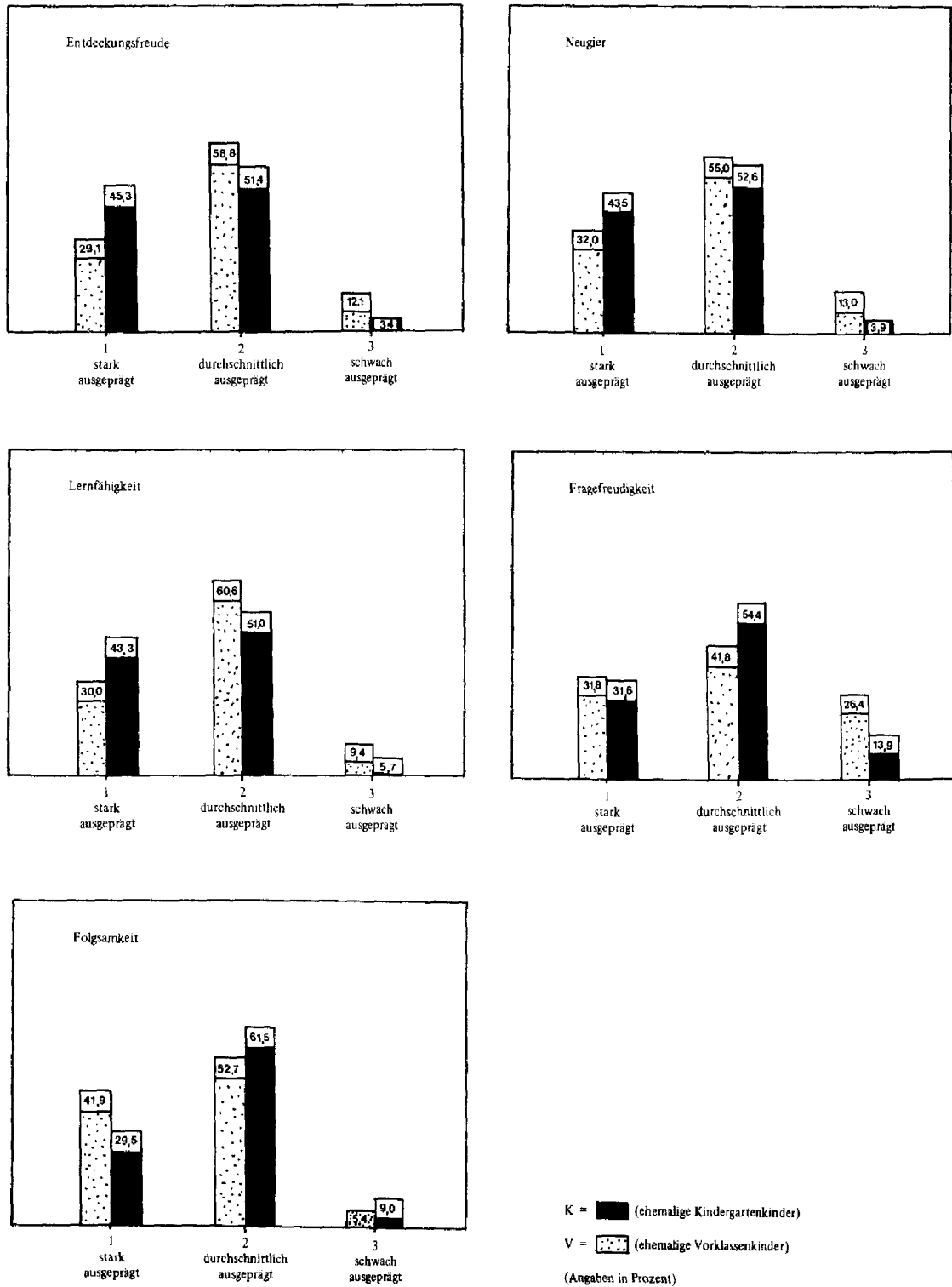


Abbildung 29: Fortsetzung



für die Beurteilung durch die Lehrer ganz stark am jeweiligen Klassendurchschnitt orientiert haben. Diese Orientierung am Klassendurchschnitt ist zwar in der Instruktion zum Lehrerfragebogen deutlich ausgeschlossen worden – die Grundschullehrer sollten nach *ihrer bisherigen Erfahrung* mit Kindern des ersten bzw. zweiten Schuljahrs urteilen – aber gerade bei den im Durchschnitt sicher relativ jungen Grundschullehrern ist es nicht zu vermeiden, daß die aktuelle Erfahrung in einer Klasse den Maßstab ihrer Beurteilungen beeinflusst hat. Dem Vergleich der Versuchskinder mit den Kontrollkindern kommt also eine besondere Bedeutung zu. Da die Kindergartenkinder sich zumeist in den Dimensionen, in denen sie sich von den Vorklassenkindern unterscheiden, auch von ihrer Kontrollgruppe unterscheiden, während die Vorklassenkinder meist keine unterschiedliche Beurteilung im Vergleich zu den Kontrollgruppenkindern erhielten, können die Beurteilungsunterschiede zugunsten der Kindergartenkinder (trotz aller methodischen Relativierungen) im großen und ganzen als substantielle Bewertungsunterschiede betrachtet werden.

Abbildung 30: Grafische Darstellung signifikanter Unterschiede (Chi-Quadrat-Test) zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern für Beurteilungsgesichtspunkte des Bereichs „Schulische Arbeitshaltung“. (Zweite Anschlußerhebung; Lehrerbeurteilung)



Die eben genannten methodischen Erläuterungen gelten selbstverständlich sinngemäß auch für die nun im folgenden darzustellenden anderen thematischen Bereiche der Lehrerbeurteilung. In Abbildung 30 sind die signifikanten Ergebnisse zum Bereich „schulische Arbeitshaltung“ dargestellt. Kindergartenkinder werden im Vergleich mit Vorklassenkindern als lernfähiger, neugieriger, entdeckungsfreudiger und fragefreudiger beurteilt. Diese Unterschiede müssen allerdings abgeschwächt interpretiert werden, weil die Kindergartenkinder sich von ihrer Kontrollgruppe nur in zwei Dimensionen signifikant unterscheiden: „Folgsamkeit“ und „Diskussionsfähigkeit“. Kindergartenkinder sind weniger folgsam – können aber besser diskutieren als Kontrollkinder. Die Vorklassenkinder haben sich wiederum in *keiner* Dimension von ihrer Kontrollgruppe unterschieden.

In den Eigenschaften „Lernfähigkeit“, „Neugier“ und „Entdeckungsfreude“ entspricht der Signifikanz der Unterschiede auch eine phänomenal deutlich unterschiedliche Häufigkeitsverteilung. Gleiches gilt auch für die Eigenschaft „Folgsamkeit“, in der die Vorklassenkinder häufiger eine „starke“ Ausprägung zeigen. Bei der „Fragefreudigkeit“ ergibt sich erstmals eine etwas problematische Häufigkeitsverteilung, da der signifikante Unterschied zugunsten des Kindergartens hauptsächlich durch die stärkere Besetzung der Mittelkategorie zustandekommt. In der Auswertungskategorie „stark ausgeprägt“ erreichen ehemalige Kindergarten- und Vorklassenkinder einen nahezu gleich hohen Prozentsatz.

Mußten die Unterschiede im Variablenbereich „schulische Arbeitshaltung“ noch aufgrund der Tatsache relativiert werden, daß sich die Kindergartenkinder ebenso wie die Vorklassenkinder nicht oder nur kaum von ihren jeweiligen Kontrollgruppen unterscheiden, so kann diese Relativierung beim Bereich „Persönlichkeit“ wegfallen. Die Unterschiede, die hier für die ehemaligen Kindergartenkinder sprechen, zeigen sich auch beim Vergleich mit der entsprechenden Kontrollgruppe. Ehemalige Vorklassenkinder können sich in keiner Dimension von ihrer Kontrollgruppe unterscheiden. In der Tabelle 31 sind die signifikanten Ergebnisse zum Variablenbereich „Persönlichkeit“ dargestellt. Kindergartenkinder werden als *selbständiger, durchsetzungswilliger, kritikfähiger, selbstvertrauender, entscheidungsfähiger, risikobereiter, impulsiver, unternehmungslustiger und spontaner* als ehemalige Vorklassenkinder beurteilt. In den meisten Dimensionen unterscheiden sich die Kindergartenkinder auch von ihrer Kontrollgruppe: Kindergartenkinder werden als *selbständiger, durchsetzungswilliger, artikulationsfähiger, selbstvertrauender, selbstsicherer, entscheidungsfähiger, impulsiver und unternehmungslustiger* als eine vergleichbare Kontrollgruppe ohne Institutionserfahrung beurteilt. In allen Fällen erweisen sich die statistischen Signifikanzen durch eine deutlich geringere Frequenz der Beurteilungskategorie „schwach ausgeprägt“ bei den ehemaligen Kindergartenkindern auch als phänomenal bedeutsam. Gleiches gilt, obschon für die Eigenschaften „Entscheidungsfähigkeit“ und „Risikobereitschaft“ nicht so ganz deutlich, auch für die Auswertungskategorie 1 = „stark ausgeprägt“.

Keine Unterschiede der Lehrerbeurteilung bezüglich des sozialen Verhaltens der Kinder aller Vergleichsgruppen. In Eigenschaften wie Höflichkeit, Fairneß, Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Beliebtheit, Kameradschaftlichkeit, solidarisches Verhalten, Rücksichtnahme, Toleranz, Mitgefühl, Kompromißbereitschaft, Aufrichtigkeit und Einsatz für die Gruppe gibt es keine Unterschiede in der Lehrerbeurteilung zwischen Kindergarten- und Vorklassenkindern bzw. zu den jeweiligen vergleichbaren Kontrollkindern.

Abbildung 31: Grafische Darstellung signifikanter Unterschiede (Chi-Quadrat-Test) zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern für Beurteilungsgesichtspunkte des Bereichs „Persönlichkeit“. (Zweite Anschlußerhebung; Lehrerbeurteilung)

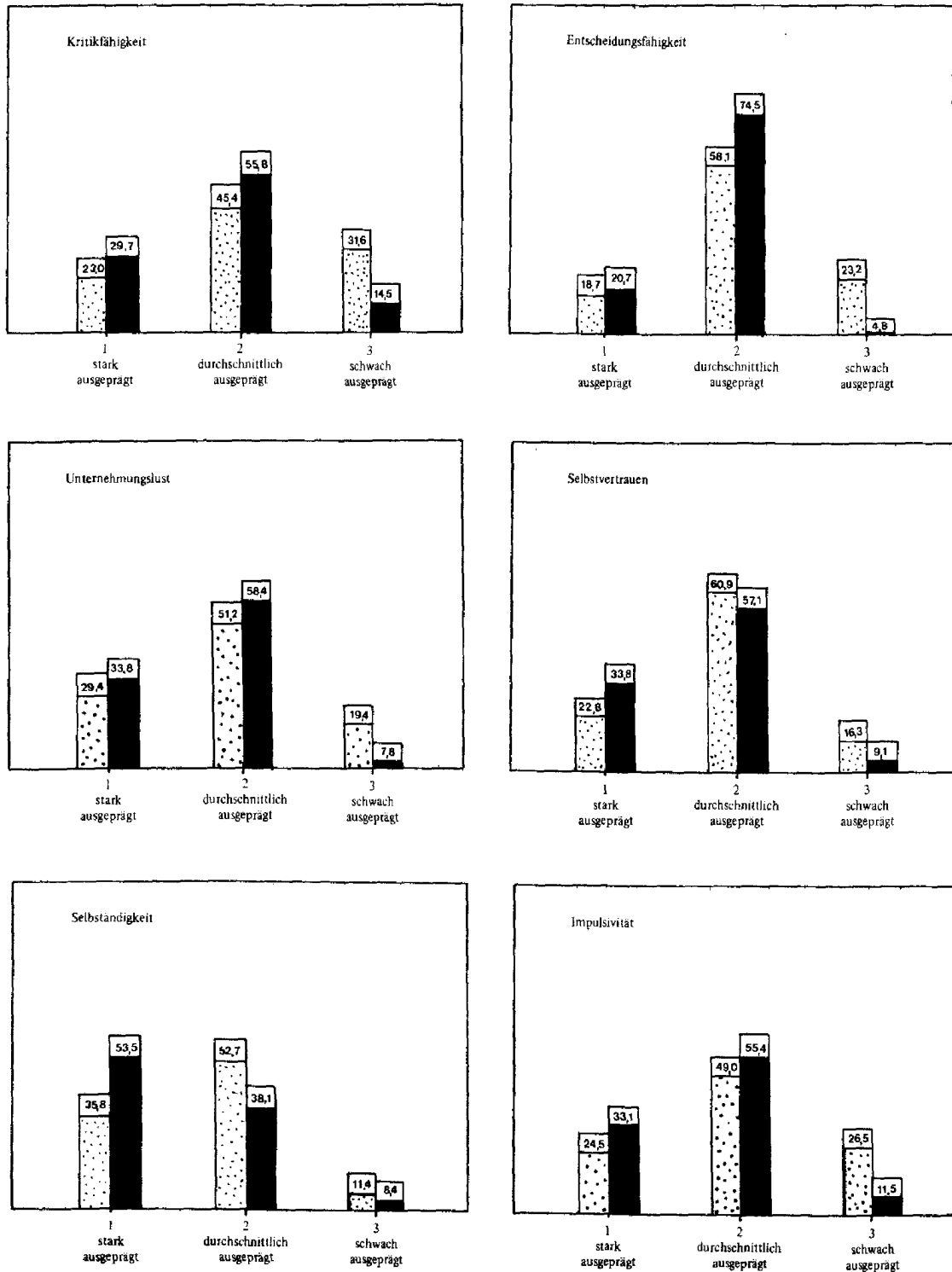
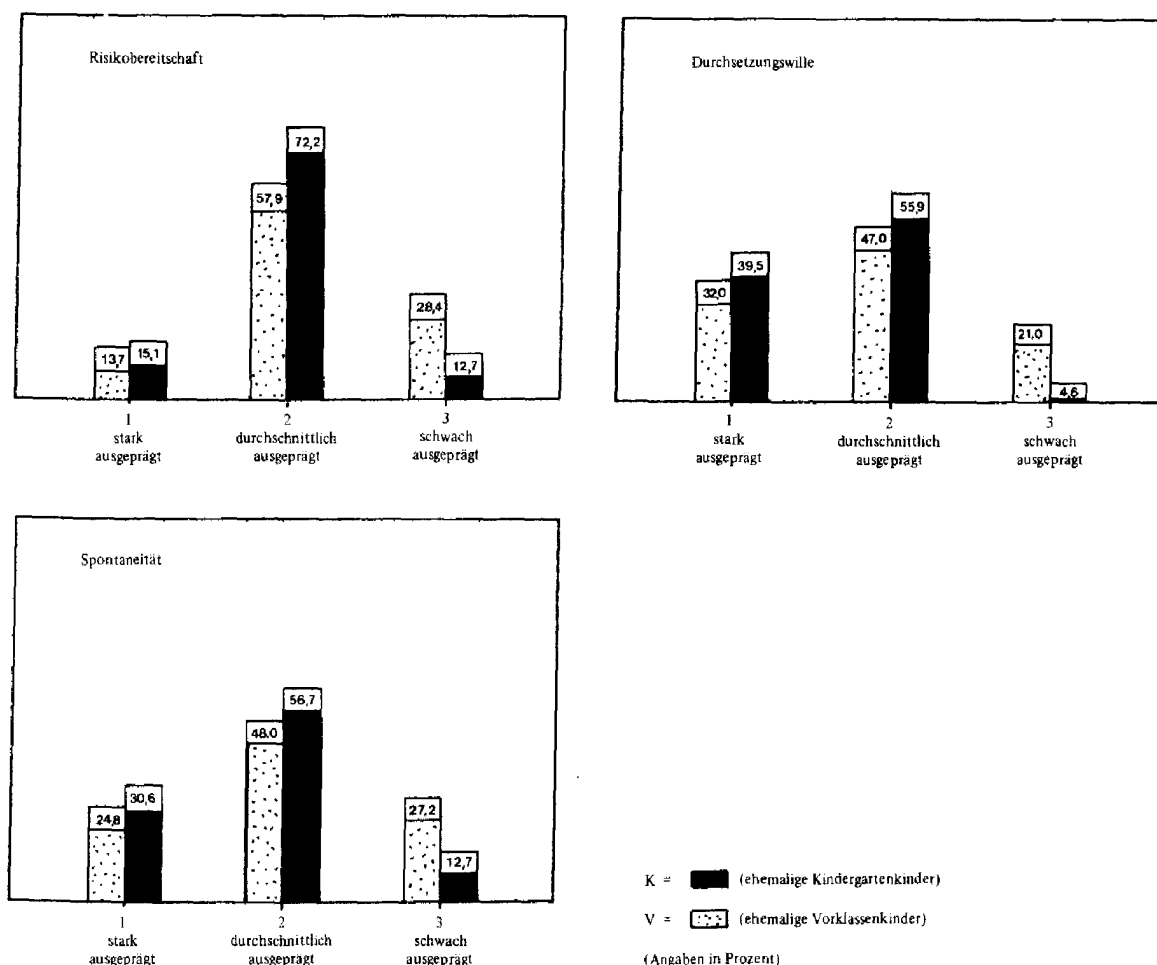
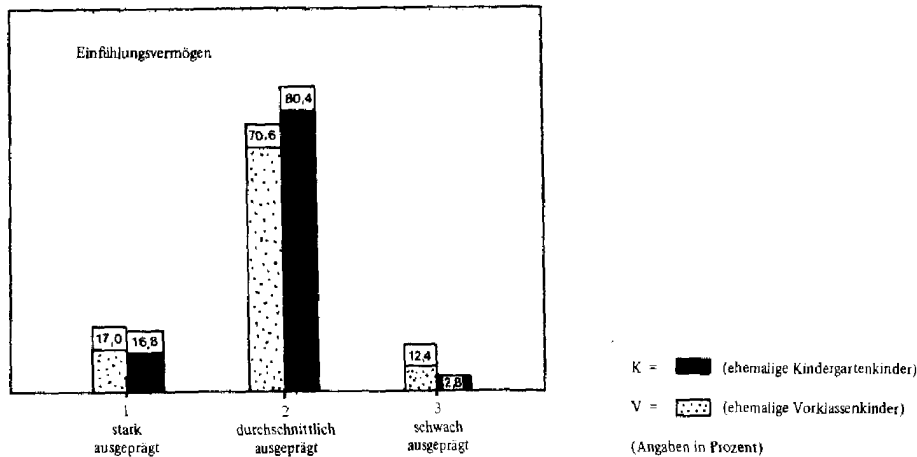


Abbildung 31: Fortsetzung



Mit dem Bereich „Verhalten in der Gruppe“ sollten typische Unterschiede im Sozialverhalten zwischen Kindergarten-, Vorklassen- und Kontrollkindern ermittelt werden. Wie aus der Tabelle 32 zu entnehmen, hat sich in nur einer einzigen Dimension – „Einfühlungsvermögen“ – ein Unterschied zugunsten der Kindergartenkinder ergeben. Wie die Tabelle weiter zeigt, ergibt sich diese Signifikanz nicht aus der unterschiedlichen Besetzung der Kategorie „stark ausgeprägt“, sondern lediglich aus Unterschieden der Frequenz der Auswertungskategorie 2 und 3 („durchschnittlich“ bzw. „schwach ausgeprägt“). Darüber hinaus unterschieden sich weder Kindergarten- noch Vorklassenkinder von ihrer jeweiligen Kontrollgruppe, so daß sich zusammenfassend bezüglich des Verhaltens in der Gruppe keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den drei Versuchsgruppen ergeben haben. Das ist insofern überraschend, als die Förderung des Sozialverhaltens ein besonderes Anliegen der Kindertagestätte gewesen ist, und man hätte vermuten können, daß die altersgemischte Gruppe das Sozialverhalten nachhaltig, also bis in die Grundschulzeit hinein, beeinflußt hat. Eine nachhaltige Förderung des Sozialverhaltens findet also offenbar, wenn man die Beurteilungen der Lehrer als Erfolgskriterium nimmt, weder im

Abbildung 32: Grafische Darstellung des signifikanten Unterschieds (Chi-Quadrat-Test) eines Beurteilungsgesichtspunktes des Bereichs „Verhalten in der Gruppe“ (Zweite Anschlußerhebung; Lehrerbeurteilung). In den übrigen Gesichtspunkten (Höflichkeit, Fairneß, Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Beliebtheit, Kameradschaftlichkeit, solidarisches Verhalten, Rücksichtnahme, Toleranz, Mitgefühl, Kompromißbereitschaft, Aufrichtigkeit, Kontaktfähigkeit und Einsatz für die Gruppe) gibt es keine Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen



Kindergarten noch in der Vorklasse statt, und die Erfahrungen, die Kontrollkinder ohne Institutionserfahrung gemacht haben, reichen offensichtlich für die Bewährung im Verband einer Schulklasse vollkommen aus.

Damit sind nun die Ergebnisse der Lehrerbeurteilung ehemaliger Kindergarten-, Vorklassen- und Kontrollkinder dargestellt, und es fragt sich, welchen Gesamteindruck man aus den Ergebnissen ableiten kann. Zunächst einmal muß festgehalten werden, daß jeweils verschiedene Grundschullehrer die ehemaligen Kindergarten- bzw. Vorklassenkinder beurteilt haben. Trotz einiger Vorkehrungen in der Instruktion zum Lehrerfragebogen, etwa der, daß als Maßstab für die Beurteilung nicht der jeweilige Klassendurchschnitt, sondern der Durchschnitt der bisherigen Erfahrungen mit Grundschulkindern herangezogen werden sollte, kann nicht zweifelsfrei ausgeschlossen werden, daß die Vergleichbarkeit der Ergebnisse durch den Bezug auf den jeweiligen Klassendurchschnitt nicht gegeben ist. Andererseits sprechen aber die Ergebnisse der jeweiligen Kontrollgruppenvergleiche für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, jedoch sind es ja auch hier wiederum verschiedene, wenn auch ähnlich ausgewählte Kontrollgruppen. Trotz dieser Relativierungen bleiben einige Unterschiede in der Beurteilung eindrucksvoll. Zu diesen Unterschieden gehören ganz sicherlich einige Beurteilungen der Lehrer bezüglich schulischer Leistungen und Fähigkeiten, in denen Kindergartenkinder besser als ehemalige Vorklassenkinder beurteilt werden, aber auch besser als die vergleichbare Kontrollgruppe, während ehemalige Vorklassenkinder sich in keiner der vorgegebenen Dimensionen von ihren Kontrollkindern unterschieden. Die Unterschiede im Bereich „schulische Arbeitshaltung“ sind nicht so

sicher als belangvoll hinzunehmen, da die Unterschiede zugunsten der Kindergartenkinder beim Vergleich mit der Kindergartenkontrollgruppe nicht auftauchen. Deutlich wiederum sind die besseren Beurteilungen der Kindergartenkinder im Variablenbereich „Persönlichkeit“. Auch hier sind die Kindergartenkinder besser als Vorklassenkinder und als eine entsprechende Kontrollgruppe. Keinerlei Unterschiede haben sich bezüglich des „Verhaltens in der Gruppe“ ergeben, Indiz für die ungeklärte Wirksamkeit der vorschulischen institutionalisierten Sozialerziehung. Die Ergebnisse der Lehrerbeurteilung stützen also insgesamt die Individualisationsthese, insofern nämlich Persönlichkeitsvariablen wie Impulsivität, Unternehmungslust, Spontaneität, Unruhe – also das Gesamtbild eines aufgeweckten, vitalen Kindes – in den Lehrerbeurteilungen ausschließlich für die ehemaligen Kindergartenkinder erhalten wird. Es wird durch weitere Untersuchungen zu überprüfen sein, ob dieser Gesamteindruck tatsächlich durch besondere Erziehungsmaßnahmen im Kindergarten bewirkt worden ist, oder ob sich dahinter nicht nur ein „Unruhe-Halo-Effekt“ bei den Grundschullehrern verbirgt. In vergangenen Jahren ist bereits öfter darauf hingewiesen worden, daß die „unruhigeren Kindergartenkinder“ dem Grundschullehrer besondere Schwierigkeiten bereiten. Auch in der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung wurde die größere Unruhe der Kindergartenkinder erfaßt (die durch mehr Freiheit im Kindergarten erklärt werden kann). Während jedoch Grundschullehrer früherer Jahre häufig Unruhe mit einer Reihe von negativen Eigenschaften assoziierten, könnte es heute, nach zeitbedingten Wandlungen der Grundschularbeit, durchaus plausibel sein, anzunehmen, daß die Grundschullehrer („Unruhe ist heilsam“) in den unruhigeren und vitaleren Kindern aus dem Kindergarten einfach die nach heutigen Maßstäben angepaßteren und besser entwickelten Kinder sehen. Die Reduzierung der gefundenen Unterschiede auf gewandelte Beurteilungsmaßstäbe auf Seiten der Grundschullehrer läßt sich auch dadurch stützen, daß sich Unterschiede zwischen Kindergarten- und Vorklassenkindern im Testverhalten und im Kinderfragebogen nur recht selten finden. Die wenigen signifikanten Testunterschiede zeigen einerseits die geringere Frustrationstoleranz der Kindergartenkinder, die in Zusammenhang mit der größeren Unruhe der ehemaligen Kindergartenkinder gesehen werden muß, andererseits stützen sie aber auch deren größere Entdeckungsfreude, die ja auch die Grundschullehrer in ihren Beurteilungen bei den Kindergartenkindern in stärkerem Maße angegeben haben als bei Vorklassenkindern. So ergibt sich, alles in allem, eine Tendenz zur Konvergenz von Test- und Beurteilungsdaten in nur wenigen Variablen, die es schwer macht, die gefundenen Beurteilungsunterschiede in vielen anderen Variablen nicht als „Halo-Effekt“, sondern als eigenständige Förderungseffekte darzustellen.

6. VERGLEICH, BEWERTUNG UND RELATIVIERUNG DER UNTERSCHIEDE ZWISCHEN KINDERGARTEN- UND VORKLASSEN-UMWELT

6.1. Gesichtspunkte für die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In zahlreichen Aspekten eine ähnliche und positive sozial-emotionale Förderung durch beide Einrichtungsarten

Bei der Darstellung der Hauptergebnisse wurden vornehmlich Unterschiede und einzelne, bedeutsame Übereinstimmungen zwischen beiden Einrichtungsarten berichtet. Als Hauptergebnis wurde jedoch auch die relativ ähnliche sozial-emotionale Förderung in beiden Institutionsarten festgehalten, die sich in einer Vielzahl von nicht unterschiedlichen Variablenausprägungen manifestiert.

Kinder fühlen sich in beiden Einrichtungsarten wohl und werden in beiden Einrichtungsarten in keiner Weise besonders negativ emotional belastet. Prosoziale Einstellungen nehmen in beiden Einrichtungsarten zu, und Ersterzieher beurteilen die sozial-emotionale Förderung in beiden Einrichtungsarten nahezu identisch. Dieser Identität in der Beurteilung kommt eine besondere Bedeutung zu, da es sich um hinsichtlich des Erfahrungshintergrundes vergleichbare Personengruppen handelt.

Als Ursache der weitgehenden Ähnlichkeit sind Vergleichbarkeit der Kinder in beiden Institutionen und die Vergleichbarkeit der Erziehungsmaßnahmen unschwer auszumachen. Der Kenntnisstand zur vorschulischen Erziehung, so wie er in der Aus- und Fortbildung der Erzieher vermittelt wird, ist allgemein verbreitet und zugänglich und hat in beiden Institutionen seinen Niederschlag in der praktischen Erziehungsarbeit gefunden. Erzieher in beiden Institutionen werden versucht haben, mit größtmöglichem Geschick 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. Die langfristigen Effekte beider Institutionsarten scheinen deutlicher zwischen beiden zu unterscheiden (vgl. S. 128). Es darf aber nicht übersehen werden, daß gravierende Unterschiede hier lediglich über die Beurteilung der Grundschullehrer ermittelt werden konnten. Diese wiederum lassen sich nicht direkt miteinander vergleichen, da es so gut wie nie vorgekommen ist, daß ein Grundschullehrer in seiner Klasse zugleich Kinder aus *beiden* Institutionen zu unterrichten hatte. Erfreulich sollte allerdings sein, daß die sozial-emotionale Entwicklung in beiden Einrichtungsarten positiv bewertet werden kann.

Fraglichkeit der Alterszusammensetzung als verursachendes Prinzip für sozial-emotionale Förderungsunterschiede

Bei einer Parteinahme für den Kindergarten wird man sicher versuchen, die Unterschiede zugunsten des Kindergartens auch dem Prinzip der Altersmischung zuzuschreiben. Dies kann allerdings durch die Ergebnisse der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung nicht

eindeutig bestätigt werden. Im Gegenteil – zu recht massiven Zweifeln an der Wirksamkeit dieses Prinzips besteht durchaus Anlaß. Im Bewußtsein der Kinder spielen die Altersunterschiede keine so tragende Rolle, als daß sie diese in einer freien Befragung spontan assoziieren würden. Unterschiede im interpersonellen Gefüge der altersgemischten Gruppen lassen sich einerseits als altersbedingte Spezifika der interpersonellen Orientierungen begreifen, die für Fünfjährige in beiden Institutionen gleichermaßen gelten. Fünfjährige in beiden Einrichtungsarten orientieren sich stabiler. Andererseits ist deutlich, daß die Fünfjährigen in der altersgemischten Kindergartengruppe eine günstigere informelle Position auch darum einnehmen, weil sie untereinander stärker zusammenhalten, d.h. sie bilden eine Untergruppe mit der Tendenz zur Sonderung von den jüngeren Kindern. Nun wären auch diese Befunde als Positiva für die altersgemischte Gruppe darstellbar, wenn nicht die Untersuchung der sozialen Bewährung der Kinder aus beiden Institutionen in der Grundschule erneute Zweifel an der Wirksamkeit der Altersmischung für die soziale Entwicklung der Kinder aufkommen ließe. Dort nämlich nehmen Kinder aus dem Kindergarten keine bessere informelle Position als Vorklassenkinder oder Kontrollkinder ein, und die Beurteilungen des Sozialverhaltens durch die Grundschullehrer, die ihrerseits den Kindergartenkindern in anderen Bereichen deutliche Vorteile zugestehen, lassen keine Unterschiede zwischen Kindergarten-, Vorklassen- und Kontrollkindern erkennen. Man müßte bei dieser Befundlage schon annehmen, daß sich die Altersmischung in erster Linie nicht auf das Sozialverhalten der Kinder auswirkt, sondern auf andere Förderbereiche (z.B. schulische Arbeitshaltung, Persönlichkeitsentwicklung) – eine Annahme, die mit den Thesen der Kindergartenseite nicht direkt übereinstimmt und darüber hinaus einer erfahrungswissenschaftlichen Absicherung bedarf. Nicht auszuschließen ist allerdings, daß die Altersmischung im Kindergarten zu Erziehungsmaßnahmen zwingt (z.B. stärkere Individualisierung, Bevorzugung des Freispiels), die ihrerseits für das Zustandekommen von Unterschieden verantwortlich zu machen sind.

Die hier ermittelten empirischen Ergebnisse zur Altersmischung stehen in Übereinstimmung mit zahlreichen sozialpsychologischen Gesetzmäßigkeiten. Die Similaritäts-Attraktionshypothese („Gleich zu gleich gesellt sich gern“) – ähnlich auch die Balance- und Konsistenztheorie – wird auch durch die hier ermittelten Ergebnisse wieder einmal gestützt. Die älteren Kinder im Kindergarten haben, gar wenn sie schon – wie aus anderen Gründen zu fordern – mit drei Jahren in den Kindergarten gekommen sein sollten, bereits ein gemeinsames Schicksal miteinander erlebt (im Vergleich zu ihrem Lebensalter ist das ein halbes Leben lang), das als Anknüpfungspunkt für Sympathie, Gesellung und Solidarität zwangsläufig wirksam werden muß. Die negativen Meinungen über altersgleiche Kleinkindgruppen resultieren möglicherweise außer aus ideologischen Überlegungen („Familienkopie“) auch aus einer nicht ganz genauen Rezeption bzw. Übermittlung älterer amerikanischer und/oder englischer Studien. *Murphy/Murphy/Newcomb* (1937) haben ihre Bedenken gegen die Altersgleichheit an Gruppen von z.B. 20 zweijährigen Kindern belegt, für die in der Tat gilt, daß sie „zwar die gleichen Interessen, aber keine genügende Reife für ein Zusammenspiel besitzen ...“ (zit. nach *Wendeler*, S. 2327). Große-Bruder-Gefühle kommen nach *Murphy* bei den Vierjährigen auf, die mit Zweijährigen zu tun haben. Wie dem auch sei (*Murphy* 1935 und *Body* 1955 haben auf Positiva der altersgemischten Gruppe hingewiesen, z.B. weniger Aggressionen), die Forschungslage ist hier noch unklar, weil in der Diskussion

1. die Altersstufen
2. die Altersvariabilität

zu ungenau berücksichtigt werden. Schließlich müßten bei der Überprüfung der Altersmischung als Kontrollgruppen altersgleiche Gruppen aller beteiligten Altersstufen untersucht werden (z.B. Drei-, Vier-, Fünf- und Sechsjährige). Auch ist es im Sinne der Absicherung unumgänglich, auch einmal mit altersgemischten Gruppen zu arbeiten, in denen die Fünfjährigen die jüngsten Kinder sind.

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: die altersgemischten Gruppen haben sich hier nicht als schlecht oder gar gefährlich herausgestellt. An den traditionellen Erziehungserfolgen gemessen (den Erwartungen, die man an die Wirksamkeit einer institutionellen Erziehung gemeinhin stellt) ist es wahrscheinlich belanglos, ob in altersgleichen oder altersgemischten Gruppen gearbeitet wird. Wenn aber schon solche Variablen in das Blickfeld bildungspolitischer Reformen rücken, dann sollte auch optimiert werden. Und dazu gehört Erfahrung auch z.B. mit altersgleichen Gruppen von Dreijährigen oder gemischten von Fünf- bis Siebenjährigen etc. Mit den nun vorliegenden Ergebnissen (auch mit denen aus einer anderen Studie der Projektgruppe Kleinkindforschung) ist die Frage nach der Wirksamkeit der Alterszusammensetzung nicht erschöpfend beantwortet.

Die Interpretationen der sozial-emotionalen Förderungsunterschiede zwischen Kindergarten und Vorklasse als Ergebnis unterschiedlicher „Entschulung“ bzw. „Verschulung“ des Elementarbereichs

Ausgehend von Ergebnissen einer von der Projektgruppe Kleinkindforschung durchgeführten Erzieherbefragung im Modellversuch (*Schmalohr/Dollase/Holländer/Schmerkotte/Winkelmann* 1974) kann angenommen werden, daß die „Entschulung“ im Kindergarten weiter fortgeschritten ist als in der Vorklasse. In Kindergärten wird weniger gelenkt, mehr Freispiel organisiert und der Erwerb von Kulturtechniken weniger gefördert als in der Vorklasse. Dies hat allerdings nicht dazu geführt, daß einerseits Unterschiede in den Schulnoten zugunsten der Vorklassen sprächen oder daß andererseits eine Verängstigung der Kinder aus den Vorklassen durch die „Verschulung“ zu konstatieren wäre. Immerhin ist aber eine „Infizierung“ der Vorklassenerzieher (unter Einbeziehung der Grundschullehrer) durch die Institution Schule an den schulnäheren und anspruchsvolleren Maßstäben für die Beurteilung der Kinder abzulesen. Ehrgeizigere Erziehungsziele müssen zwangsläufig zu einer größeren Herausforderung der Kinder führen.

Die Zielsetzungen der Erzieher haben offenbar ihren Niederschlag in der praktischen Erziehungsarbeit gefunden. Unabhängige Beurteiler und Zweiterzieher (Zweitkräfte und Grundschullehrer, beide Gruppen jeweils nur für ihre Institution) haben schon während der vorschulischen Zeit die Kindergartenkinder als selbständiger, aktiver, konzentrierter und weniger ängstlich eingestuft als die Vorklassenkinder. Überdeutlich werden die Unterschiede bei der Beurteilung der Grundschullehrer zu Beginn des zweiten Schuljahrs: in einer Fülle von Eigenschaften werden die ehemaligen Kindergartenkinder besser beurteilt. Zwar wird mit den Kindergartenkindern größere „Unruhe“ assoziiert, und Vorklassenkinder gelten als „folgsamer“ und „bescheidener“, aber die Grundschullehrer sind weit davon entfernt, in „Unruhe“ und geringerer „Folgsamkeit“ ein Negativum zu erblicken. Es sind vor allen Dingen Eigenschaften, die mit Aktivität und Interesse, mit Vitalität in engem Zusammenhang stehen (z.B. Unternehmungslust, Durchsetzungswille, Impulsivität,

Entdeckungsfreude etc.), die den ehemaligen Kindergartenkindern zugestanden werden. Zur Absicherung dieser Beurteilungsergebnisse steht auch ein signifikantes Testergebnis zur Verfügung, das Kindergartenkindern größere „Entdeckungsfreude“ bescheinigt. „Unruhe ist heilsam“, und Grundschullehrer scheinen die vitalen und selbständigen Kinder aus dem Kindergarten, trotz geringerer „Frustrationstoleranz“, eher zu schätzen als die „braven“, bereits auf ein traditionelles Konzept von Schule vorbereiteten Kinder aus den Vorklassen. Indiz auch für ein gewandeltes Verständnis der Grundschularbeit bei den Lehrern.

Auf der Suche nach Ursachen für die ermittelten Befunde kann die Veränderung der Bewertungsmaßstäbe von Grundschullehrern allein nicht als ausreichender Grund bezeichnet werden. Die „entschulte“ Kindergartenerziehung bietet Vorteile, die die Vorklassen in diesem Modellversuch nicht für sich in Anspruch nehmen können. Schichtspezifische Förderungseffekte treten z.B. in der Vorklasse häufiger, wenn auch nicht gravierend, bei Anwendung multivariater statistischer Auswertungsmethoden (Diskriminanzanalyse) aber doch deutlich, auf. Eine entschulte Elementarerziehung erweist sich damit als absorptionsfähiger für Herkunftsunterschiede der Kinder. Schichtunterschiede sind weniger deutlich, weil im Kindergarten weniger gefordert wird, es wird nichts unternommen, was diese Unterschiede offen zu Tage treten ließe. Die Gewährung eines „entschulten Freiraums“ im Kindergarten (durchaus in der Nähe des „Bewahrens“ angesiedelt) bietet den Kindern auch mehr Freiraum zur Selbstverwirklichung, zur Erprobung ihrer Durchsetzungsfähigkeit und ihrer aktiven Handlungskompetenz. Das belegt auch die Tatsache, daß Kindergartenkinder weniger „Frustrationstoleranz“ in einem Persönlichkeitstest zeigen und ihre interpersonellen Orientierungen stärker „verbotsorientiert“ (Fehlen von „schlechten“ Eigenschaften als Grund für positive Bewertung anderer Kinder) vornehmen als Vorklassenkinder. In einem Schonraum wird weniger frustriert, also auch weniger Frustrationstoleranz eingeübt. In einer „catch-as-catch-can“-Situation ist die Störung der eigenen Handlungsvorhaben gravierender als die Einhaltung von „Geboten“, also ist die Verbotsorientierung (Störungsorientierung) bei der interpersonellen Orientierung nur zu verständlich.

Die Bewertung der gefundenen Unterschiede wird sicher kontrovers ausfallen, abhängig davon, wie wünschenswertes Sozialverhalten definiert wird. Die Vorklassen dürfen durchaus für sich in Anspruch nehmen, einen Schritt in Richtung auf Anpassung und Moralentwicklung getan zu haben, der unausweichlich bleibt, wenn Gebote das Sozialverhalten regeln sollen. Gebotsorientierung und Bescheidenheit der Vorklassenkinder sowie die in einzelnen Punkten stärkere prosoziale Orientierung sollen hier als positive Beispiele wiederholt werden. Im dialektischen Verhältnis zwischen Anpassung und Selbstverwirklichung sollten die Erfordernisse beider Pole erkannt werden.

Die hier aufgestellte These von der besseren Wirkung wenig lenkender Elementarerziehung steht nicht vollends im Einklang mit Evaluationsstudien aus anderen Programmen in anderen Ländern. Resümee eines Sammelreferates über „Effektivitätsuntersuchungen von Vorschulprogrammen in Amerika und ihre Probleme“ von *Ursula Struck* (1973) ist etwa die Erkenntnis, daß strukturierte und sorgfältig geplante Curricula insbesondere benachteiligten Kindern am besten helfen. Wie diese bei normalen Kindern wirken, ist nach *Struck* noch nicht genau bekannt. Ihre Aussagen beziehen sich zudem überwiegend auf kognitive Effekte.

Die Suche nach mit den Ergebnissen der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung vergleichbaren Ergebnissen bleibt aber nicht erfolglos. *Torrance* (1970) z.B. findet Kinder aus einem traditionellen Kindergarten denen aus einem „kreativ-ästhetisch“ orientierten und einem „kognitiv strukturierten“ bezüglich Kooperationsfähigkeit, Freundlichkeit, Organisiertheit des Gruppenverhaltens, Lebhaftigkeit und Begeisterungsfähigkeit bei einer Teamaufgabe (ein Puzzle in Kleingruppe lösen) überlegen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung schließlich hat die mit der Entschulung verbundenen Effekte (allerdings überwiegend im Schulbereich), z.B. die Streuung von „Macht“ und emotionaler Zuwendung des Lehrers, in zahlreichen Untersuchungen als vorteilhaft herausstellen können. Solche Effekte können z.B. sein: Zunahme der Schüler-Schüler Interaktion, größere Toleranz für abweichende Meinungen, zunehmende Unabhängigkeit, Initiativfreudigkeit und Verantwortungsbewußtsein, reduzierte Angst und verringerte Zahl von Konflikten, ansteigendes Selbstbewußtsein etc. (vgl. z.B. ein Sammelreferat von *Glidewell/Kantor/Smith/Stringer* 1964). *Eichberg* (1974, S. 67–72) berichtet über Forschungsergebnisse der sowjetischen Vorschulerziehung, die ebenfalls mit den hier ermittelten Befunden in Einklang zu bringen sind: der stark lenkende pädagogische Prozeß ist der intellektuellen Entwicklung förderlich, führt bei der Entwicklung moralischen und sozialen Verhaltens allerdings zu fehlender Autonomie und zunehmender Konformität. „Richtiges Handeln“ wird dabei „nur durch ständige Kontrolle, nicht durch eigenen Antrieb hervorgerufen“ (*Eichberg* 1974, S. 70).

Ist Kontinuität zwischen Elementar- und Primarbereich notwendig?

Seit Jahren wird nun die Forderung nach mehr Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich zwecks Herstellung von mehr Kontinuität gestellt. Die Untersuchungen im Modellversuch Kindergarten – Vorklasse in NRW (vgl. insbesondere auch *Winkelmann* u.a. 1977, *Ewert/Braun* 1976, *Twelmann* u.a. 1976) zeigen relativ übereinstimmend das etwas schlechtere Abschneiden der Vorklassenkinder, insbesondere bezüglich der langfristigen Bewährung in der Grundschule. Damit ist eigentlich die Kontinuitätsforderung in ihrer Realisierung als langsame Einübung und frühzeitige Gewöhnung an die Schulumwelt gescheitert (vgl. *Dollase* 1978). Es kommt also in Zukunft darauf an, institutionelle Übergänge etwas präziser zu definieren und zwischen Kooperation, Kontinuität, Einübung und Vorbereitung etwas sorgfältiger zu unterscheiden.

Am ergiebigsten für die weitere wissenschaftliche Diskussion über die Curriculumreform im Elementarbereich scheinen meines Erachtens die *Einübungsthese* und die *Vorbereitungsthese* zu sein (vgl. *Dollase* 1976). Die Einübungsthese geht unausgesprochen davon aus, daß eine frühzeitige und allmähliche Eingewöhnung und Einübung in den Schulbetrieb die beste Möglichkeit sei, den Kindern den Start ins Schulleben so angenehm wie möglich zu machen. Die Schulanforderungen werden bei diesem Ansatz als relativ starr und gegeben hingenommen, wohl auch aus der richtigen Erkenntnis resultierend, daß irgendwann ja doch eine typische Verschulung von Bildung und Erziehung im Hinblick auf eine Berufsqualifikation einsetzen muß.

In der Vorbereitungsthese wird behauptet, daß eine vorhergehende Entschulung, also das Gewähren eines Freiraumes, für die bessere und effektivere Vorbereitung auf spätere Leistungs- und Schulanforderungen erachtet wird. Der Gegensatz zwischen beiden Thesen ist größer, als er auf den ersten Blick scheinen mag. Zwar legt die Vorklassenseite die Einübungsthese relativ kurzfristig an und behauptet die Einübung in der Vorklasse nur als

Förderung der „typisch schulischen Interaktion“ (Walter 1974), jedoch läßt sich auch diese bescheidene Auslegung als Abkömmling erkennen. Hinter beiden Thesen stehen jeweils gegensätzliche wissenschaftliche und bildungstheoretische Standpunkte. In Erweiterung der Vorbereitungsthese könnte man zu folgenden Aussagen kommen: Die beste Vorbereitung auf ein verschultes Programm ist ein Kontrastprogramm, in dem es keinerlei Verschulung, keinerlei Lenkung und keinerlei Programmierung gibt. So wie Freizeit bzw. Urlaub den Menschen für die Anforderungen des Berufslebens wiederherstellt (Reproduktion der Arbeitskraft), so ist die Entschulung die beste Vorbereitung auf spätere Verschulung. Die konsequente Vertretung dieses Standpunktes ist nicht ohne Reiz für weiterführende bildungspolitische Überlegungen: Bereitet ein musikalisches Gymnasium besser auf naturwissenschaftliche und technische Berufe vor als ein mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium? Es ist in Umkehrung dieser Grundthese zu fragen, ob nicht eine verstärkte mathematisch-naturwissenschaftliche Unterweisung von Kindern und Jugendlichen in besonderem Maße bei diesen den Wunsch nach einer nichtmathematischen, nichtnaturwissenschaftlichen Tätigkeit fördert. Die Vorbereitungsthese als Teil eines curricularen Kontrastansatzes stammt aus dem Bereich der Psychodynamik, der Trieb- und Motivationstheorien. Im Gegensatz dazu ist die Einübungsthese auf die Lernpsychologie zurückzuführen. Effektiv gelernt wird durch systematische Einübung in den zu lernenden Gegenstand, durch Vorübungen und durch ein hierarchisch zu lernendes Muster von aufeinander aufbauenden Einzelverhaltensweisen. Übersehen wird häufig, daß durch eine Einübung und allmähliche Vorbereitung auf einen bestimmten Endzustand hin bereits der Verschleiß mitgeübt werden kann. Übertragen auf den Elementarbereich heißt das, wenn schon den allerkleinsten Kindern eine Einführung in Mengenlehre gegeben wird, und sei es auch nur spielerisch, so ist stets die Gefahr gegeben, daß den kleinen Kindern die Mengenlehre bereits dann schon verleidet ist, wenn sie die Anfangsgründe noch nicht richtig beherrschen. Diese Verleiden während des langjährigen Einübungsprozesses wirkt sich dann auf das erfolgreiche Erlernen des Endlernzieles als Hindernis aus, so daß dieses mit solchermaßen eingeübten Kindern überhaupt nicht mehr erreicht werden kann. In den Ergebnissen der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung lassen sich durchaus einige Belege finden, die stärker für die Richtigkeit der Vorbereitungsthese sprechen. Hierunter fällt in erster Linie das bessere Abschneiden der ehemaligen Kindergartenkinder in der Grundschule, so wie es in den Grundschullehrerbeurteilungen zum Ausdruck kommt. Die Lernfreude der Kindergartenkinder ist aber nicht nur von den Grundschullehrern besser beurteilt worden, es steht auch ein signifikantes Testergebnis zur Messung der Erkundungsfreude zur Verfügung, das dies absichert. Schließlich ist auch darauf hinzuweisen, daß die Kontrollkinder ohne vorschulische Institutionserfahrung sich in der Schule wohler fühlen als Kindergarten- bzw. Vorklassenkinder. Die Kontrollkinder belegen damit die Richtigkeit der Vorbereitungsthese für die Schulbesuchsmotivation. Bezüglich der Förderung im sozial-emotionalen Bereich insgesamt schneiden sie allerdings, wie bekannt, relativ ungünstig ab.

Deutliche geschlechtsspezifische Differenzen in der sozial-emotionalen Förderung in beiden Institutionsarten

Deutlicher als schichtspezifische sind geschlechtsspezifische Unterschiede in der sozial-emotionalen Förderung der Kinder in Kindergarten und Vorklasse. Wenngleich die Richtung der Unterschiede teilweise dem in unserer Gesellschaft vorherrschenden Trend zur

schlechteren Bewertung des weiblichen Geschlechts entgegenläuft, ist eine Diskussion und Revision der geschlechtsspezifischen Elementarerziehung im Zusammenhang mit dem dort vorherrschenden Frauenmonopol unerlässlich.

Die größere Gefährdung kleiner Jungen im Vergleich zu Mädchen ist ein allgemein bekannter Tatbestand. Die Relation Junge – Mädchen bei auffälligen Kindern beträgt nahezu 2:1. Untersuchungen im In- und Ausland (z.B. *Davie* [1973] untersuchte 15 496 Kinder – alle, die in einer Woche in Großbritannien geboren wurden, und verfolgte ihre Entwicklung bis ins Spätkindalter) bestätigen nicht nur geringere Auffälligkeit der Mädchen, sondern auch bessere Förderungsergebnisse in nahezu allen Leistungsbereichen (vgl. z.B. auch *Baumann/Diener/Retter* 1977). Dabei sind die Unterschiede nicht als Resultat einer leidvoll ertragenen Unterdrückung (d.h. bessere Anpassung) der Mädchen darzustellen, da Problemverhalten mit Leidensdruck weitaus häufiger bei Jungen auftaucht (vgl. auch eine Erzieherbefragung zum Thema: *Schmalohr/Dollase/Holländer/Schmerkotte/Winkelmann* 1974, S. 241). Die radikale Folgerung aus diesen Ergebnissen:

1. die Art des erzieherischen Umgangs mit kleinen Mädchen ist besser als die mit Jungen;
2. die Art des erzieherischen Umgangs mit kleinen Jungen sollte so sein wie die mit Mädchen.

Es bleibt allerdings herauszuarbeiten, welche offensichtlich noch weitgehend unbewußten Kommunikationsformen und -signale sich in der sozialisatorischen Interaktion mit Kleinkindern derart massiv als geschlechtsspezifisch wirksam niederschlagen. Denn am „richtigen“ Bewußtsein und an der Sensibilität für die Ungleichbehandlungen von Mädchen und Jungen kann es kaum liegen.

Wem die genannten Folgerungen nicht gefallen, sollte sich klarmachen, daß er (Folgerung 1) bei anderen Folgerungen entweder somatische oder psychische Unterschiede als natürlich geschlechtsgebunden annehmen muß oder – wenn ihm die Mädchensozialisation nicht als allgemein erstrebenswert erscheint (Folgerung 2) –, er eine Zunahme von Problemen auch bei Mädchen kalkuliert bzw. in Kauf nimmt, nur um diese wie Jungen zu erziehen (und das wäre Zynismus). *Dzialdow/Fröhlich-Sabarth* (1975) finden in der Berliner Untersuchung zu Erziehungsproblemen ebenfalls, daß Jungen auffälliger als Mädchen sind – allerdings nicht in der gewohnten Relation 2:1, sondern geringer. Bei Mädchen scheinen die Probleme durch Elemente der Jugendsozialisation heutzutage auch anzusteigen. Sie interpretieren folgerichtig:

„Vielleicht ist dieses Ergebnis Ausdruck der doppelten Verhaltenserwartung, der sich gegenwärtig viele Frauen ausgesetzt fühlen, nämlich eine liebevolle, gefühlsbetonte, sensible Frau zu sein und gleichzeitig im Berufsleben ihren Mann zu stehen (vgl. *H.H. Ockel* 1970). Auf die Mädchen übertragen hieße das, sie sollen mädchenhaft sein, aber doch mit den Jungen mithalten. Sie wären jetzt zweifach gefordert, so daß viele von ihnen – wie die Jungen – auf den immer unerträglicher werdenden Sozialisationsdruck nur noch mit Angst, Trauer und Kontaktscheu reagieren“ (1975, S. 162).

Hier wäre nur noch zu ergänzen: eine wie hier konstruierte *Doppelbelastung* müßte in einer *höheren* Problemrate der Mädchen resultieren, daß sie hingegen nur höher liegt als üblich, jedoch noch nicht an die der Jungen heranreicht, spiegelt meines Erachtens nur die Zunahme eines problemschaffenden Anteils typischer Jungensozialisation auch bei der Erziehung der Mädchen wider.

6.2. Gesichtspunkte für die Diskussion und Evaluation der Ergebnisse im Hinblick auf die bildungspolitische Entscheidung zwischen Kindergarten und Vorklasse

Bei strenger Anwendung der Kriterien aus der Curriculumtheorie ist die sozial-emotionale Vergleichsuntersuchung keine evaluative Studie im engeren Sinn. Es werden empirische Ergebnisse über Kinder und Erzieher in den beiden Einrichtungsarten mitgeteilt, die diese als Reaktionen auf ein spezifisches Methodeninstrumentarium zu verschiedenen Zeitpunkten abgegeben haben. Diese Ergebnisse können in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, die ihrerseits bildungspolitisch diskutiert werden müssen. Evaluation ist also die *Bewertung* der gefundenen Ergebnisse im Hinblick auf die bildungspolitische Fragestellung.

Trotz dieser Einschränkung besteht eine Ähnlichkeit der vorliegenden Vergleichsuntersuchung mit einer in der Terminologie der Curriculumtheorie so bezeichneten „vergleichenden, summativen Produktevaluation“ (Scriven 1967). Diese Ähnlichkeit ergibt sich aus dem Design der vorliegenden Untersuchung, welche als Längsschnittstudie mit einer „Vorher“- und „Nachher“-Messung durchgeführt worden ist. Eine solche Prüfstrategie oder besser: Strategie zur Ermittlung empirischer Ergebnisse, hat Vor- und Nachteile.

Angesichts der Komplexität von Verursachungsprozessen für sozial-emotionales Verhalten und Erleben nimmt sich die Vergleichsfragestellung zwischen Kindergarten und Vorklasse relativ naiv aus. Hier wird unter Absehen von der bekannten Komplexität ein simpler, quasi vorwissenschaftlicher Vergleich zwischen Kindern unternommen, von denen lediglich bekannt ist, daß sie bezüglich des Alters und der sozialen Schichtzusammensetzung vergleichbar sind. Diese Kinder besuchen zwei verschiedene Institutionen, wobei vorausgesetzt wird, daß die Aufteilung auf diese beiden Institutionen nicht schon gleich eine verzerrende Auswahl im Hinblick z.B. auf die Erziehungsambitionen der Eltern darstellt. Was mit den Kindern nun in diesen beiden Einrichtungsarten im einzelnen passiert, bleibt relativ unkontrolliert und praktisch auch unkontrollierbar, denn es wären zu viele Faktoren zu erfassen, zu aufwendige Beobachtungen und Untersuchungen anzustellen, um die einzelnen Maßnahmen in beiden Institutionen in einem solch großen Modellversuch präzise zu kontrollieren. Wenn wir jetzt eine Längsschnittuntersuchung mit „Vorher“- und „Nachher“-Messungen durchführen, so führen wir eine Art oberflächigen Vergleichs zwischen den beiden Einrichtungsarten durch. Wir prüfen die Reaktionen der Kinder und Erzieher auf bestimmte Meßverfahren zu verschiedenen Zeitpunkten und teilen die Ergebnisse der Prüfungen mit. Unsere Aussagen über die Verursachungsmechanismen von Ergebnisunterschieden sind spärlich und müssen sich mehr oder weniger auf Vermutungen gründen. Wir prüfen den „Effekt über alles“, können damit die Grundlagen für die Beurteilung der Summe aller Maßnahmen ermitteln.

Diese Art der Strategie liefert Daten für eine common sense-Evaluation. Es ist der Verzicht auf die Ermittlung des Warum von Ergebnisunterschieden und die Beschränkung auf die präzise Ermittlung des platten Ausgangs eines Wettbewerbs. Man könnte hier ein Beispiel aus dem Sport anfügen. Wenn eine Nation bei den Olympischen Spielen im Lauf der Jahre immer erfolgreicher wird, so wird man vermuten, daß ihre Trainingsbedingungen und Trainingsmethoden günstiger sind als in den weniger erfolgreichen Ländern.

Man könnte folgern, daß man die Trainingsmethoden der besseren Sportnation nur vollständig zu kopieren braucht, um den gleichen Erfolg zu erreichen. Damit läuft man aber Gefahr, daß man gleichzeitig auch die Fehler oder die überflüssigen Randerscheinungen oder unwirksamen Details der besseren Sportnation nachmacht. Erst wenn man genau weiß, welche spezifischen Maßnahmen für den Erfolg verantwortlich zu machen sind, ist eine gezielte Verbesserung der eigenen Sportlerausbildung sinnvoll möglich.

Man sieht an diesem kleinen Beispiel, daß ein globaler Vergleich nicht unbedingt ohne Ertrag bleiben muß. Die Kopie der Methoden der „besseren“ Institution bringt eine allgemeine Verbesserung mit sich. Zweifelsfrei aber kann bei diesem Design der pädagogische Ertrag nur suboptimal gesichert werden. Vorteil einer globalen (summativen) Produkt-evaluation ist allerdings ihre Praxisnähe, die den „Erfolg“ einer pädagogischen Institution der Kleinkinderziehung im *hic et nunc* einer gegebenen bildungspolitischen, gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Situation sichert. Es sind also eher generalisierbare Ratschläge zu gewinnen dergestalt, daß der Besuch einer bestimmten Institution angeraten wird, um die besseren Erziehungsergebnisse zu erreichen.

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“ Vorklassen-erziehung oder „die“ Kindergartenerziehung in sozial-emotionaler Hinsicht möglich. Die damit umrissene Spezifität der Ergebnisse als Gültigkeit für eine spezifische bildungspolitische und historische Situation kann keinen der Träger der beiden Institutionsarten als generell ungeeignet diffamieren, bestenfalls sein Versagen in diesem oder jenem Aspekt im gegebenen Bildungsversuch konstatieren. Die Abschaffung oder auch nur die Prüfung der Berechtigung eines Trägers als vorschulische Erziehungsinstitution kann unabhängig von den Ergebnissen von der „Wissenschaft“ aus der ihr in diesem Experiment zugewiesenen Rolle natürlich nicht zur Diskussion gestellt werden. Dies ist ein Aspekt, der von den betroffenen Institutionen verhandelt werden muß.

Es gilt festzuhalten, daß diese Vergleichsuntersuchung keine Curriculumevaluation im eigentlichen Sinne darstellt. Es fehlen spezifische Curricula, an denen sich eine sozial-emotionale Längsschnittuntersuchung hätte orientieren können. Es sind zwar Aussagen zur sozial-emotionalen Erziehung in beiden Einrichtungsarten gesammelt worden, und es wurde versucht, die Auswahl der Meßinstrumente hieran zu orientieren, aber es ist in jedem Fall von einer breiten Vielfalt der zum Einsatz gekommenen erzieherischen und pädagogischen Maßnahmen auszugehen. Bei ähnlich klingenden Bildungsplänen der beiden Institutionen bleiben nur wenige Fixpunkte (z.B. die Alterszusammensetzung und die Trägerschaft), die als zweifelsfrei kontrollierte und gesetzte unabhängige Variablen feststehen. Daß die unterschiedliche Trägerschaft ihre Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder haben könnte, ist als unspezifische vulgärsoziologische Erwartung zu klassifizieren. Es muß allerdings eingeräumt werden, daß durch viele Fachleute aus dem Kindergarten- und Vorklassenbereich präzisere Erwartungen, Vermutungen und Hypothesen über die Wirkung der beiden Institutionen aufgestellt worden sind (vgl. *Dollase* 1976, Band I). Es hat auch nicht an Bemühungen gefehlt, durch empirische Untersuchungen die faktischen Unterschiede in der täglichen Erziehungsarbeit beider

Institutionsarten zu erfassen (vgl. *Schmalohr* u.a. 1974). Mit den dort ermittelten Ergebnissen ist zumindest in groben Zügen ein Zusammenhang zwischen Programm und Wirkungen nachzuweisen.

Methodische Relativierungen

Wissenschaftlich ermittelte Ergebnisse genießen in unserer heutigen Zeit ein besonderes Prestige. Gläubig schaut eine Gesellschaft auf die Ergebnisse moderner Sozialwissenschaften, ohne zu bedenken, daß deren Erkenntnisse nicht den Rang unumstößlicher Naturgesetzmäßigkeiten haben können, sondern jeweils Gültigkeit nur für bestimmte Stichproben, für bestimmte Meßverfahren und gesamtgesellschaftliche Situationen. Es ist in wissenschaftlichen Publikationen häufig noch üblich, die eigenen Ergebnisse bis zur Karikaturfähigkeit unkritisch darzustellen. Es wird leider den wenigen selbstkritischen Veröffentlichungen die Selbstkritik als Methodenschwäche der spezifischen Untersuchung angekreidet, statt als verantwortliche Mitteilung einer allgemein gültigen Relativierung erkannt. Wenn im folgenden einige methodische Relativierungen der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung angesprochen werden, so geschieht dies in der Hoffnung, daß diese als allgemeine Einschränkungen und nicht als spezifische Schwächen dieser Untersuchung verstanden werden.

Eine erste Relativierung ergibt sich aus dem verwendeten Forschungsplan. Wie bereits erwähnt, ist es mit einer Vorher-Nachher-Messung nur eingeschränkt möglich, Aussagen über die Ursachen bestimmter Unterschiede zu ermitteln. Zuviele Faktoren sind im Rahmen dieser Vergleichsuntersuchung darum nicht kontrolliert worden, weil dies einen immensen Aufwand erfordert hätte. Von der gegebenen Vergleichsfragestellung ausgehend kann dieser Aufwand nicht gefordert werden, weil sich dann eine unvertretbare Kostennutzenrelation ergeben hätte. Wollte man nämlich mit einer solchen Forderung Ernst machen, so müßte man z.B. das tagtägliche Erziehungsgeschehen über ein Jahr lang in zahlreichen Vorklassen und Kindergärten mit audiovisuellen Aufzeichnungsgeräten registrieren und auch auswerten, um sicherzustellen, daß keine auf die Kinder eingewirkte Maßnahme übersehen wird.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Auswahl der Meßinstrumente. Die Auswahl der eingesetzten Meßverfahren ist bei jeder empirischen Untersuchung diskutierbar, sie stellt eine Entscheidung des jeweiligen Evaluators dar, wobei diesem immer bewußt sein muß, daß seine Auswahl von Verfahren eine Entscheidung für bestimmte Verfahren aus einer größeren Zahl möglicher Verfahren darstellt. Mit der Aufnahme eines Meßverfahrens sind gleichzeitig andere zurückgewiesen. Jeder der beiden Einrichtungsarten bleibt es unbelassen zu behaupten, die eingesetzten Meßverfahren wären nicht die richtigen, und hätte man nur andere Meßverfahren genommen, so hätten sich möglicherweise Unterschiede zugunsten ihrer eigenen Einrichtungsart gezeigt.

Diese letzte Relativierung ist noch weiter zu spezifizieren. Die Auswahl der Meßinstrumente betrifft einmal die Auswahl der Variablen und zum anderen die Auswahl einer bestimmten Operationalisierung zur Messung einer bestimmten Variablen. Es sind also im Grunde zwei Entscheidungen durch den Untersucher gefallen: einmal die für eine bestimmte Variable und dann diejenige für eine bestimmte Operationalisierung dieser Variablen. Für jede Variable existieren zahlreiche alternative Möglichkeiten der Umsetzung in Meßinstrumente, die untereinander abgewägt werden können. So läßt sich z.B.

die Erkundungsfreude kleiner Kinder einerseits durch einen Test erfassen, andererseits aber auch durch die Beurteilung von Erziehern oder aber durch die Beobachtung des Verhaltens von Kindern in Situationen, in denen sie Erkundungsfreude zeigen können, und schließlich läßt die Variable „Erkundungsfreude“ sich auch durch Einschätzung der Spielkameraden operationalisieren.

Mit dem durch die Anlage des Bildungsexperimentes vorgegebenen Zwang zu Großuntersuchungen ist der Bereich der auszuwählenden Meßinstrumente ohnehin eingeschränkt. In Großuntersuchungen können sinnvoll nur sogenannte „reaktive“ Meßverfahren eingesetzt werden. Diese bestehen zumeist aus Papier-Bleistift-Tests und Fragebögen, die einer spezifischen Deformierung durch den Untersuchungsvorgang selbst unterliegen können. Reaktive Meßverfahren erfassen den Bereich der Einstellungen und Ansichten, der mit dem realen Verhalten von Kindern und Erwachsenen nicht unbedingt übereinstimmen muß. So kann etwa ein Kind bekunden, daß es sich in der Vorklasse wohlfühlt, obgleich physiologische Messungen oder Beobachtungen des Verhaltens eher den gegenteiligen Schluß zulassen könnten.

Im Zusammenhang mit der Benutzung reaktiver Meßverfahren ist darauf hinzuweisen, daß Kleinkinder die mit diesen Verfahren abgerufenen Einstellungen keineswegs so konsistent und stabil präsent haben wie Jugendliche oder Erwachsene. Die Fluktuation und Instabilität solcher Antworten muß bei der Beurteilung der Ergebnisse stets bedacht werden. Dies ist wiederum keine besondere Schwäche dieser spezifischen Untersuchung, sondern ist ein allgemeines Phänomen, das auch in den neueren Testhandbüchern für sozial-emotionale Messungen im Kleinkindalter (z.B. *Klein Walker* 1973, S. 35–38) als solches angesprochen wird. Die Instabilität und Fluktuation kindlicher Bewußtseins- und Erlebnisinhalte muß also als Faktum in den Entscheidungsprozeß einfließen. Es muß erkannt werden, daß es sich bei der sozial-emotionalen Erziehung unter Umständen um keine lebenslange Vorprägung handelt, wie man das z.Z. – unberechtigterweise – noch für die Intelligenzförderung annimmt.

Unter diesen Prämissen können die Ergebnisse „nur“ als standardisiert gewonnene Erfahrungen an einem Teil eines Jahrganges des gegenwärtigen, durch eine bestimmte historische und bildungspolitische Situation zu kennzeichnenden Bildungsexperimentes gedeutet werden. Eine andere Stichprobe aus dem Bildungsexperiment, eine andere Auswahl von Meßverfahren und schließlich auch eine andere Art der Auswertung kann selbstverständlich zu anderen Ergebnissen kommen. Insofern ist durch die Ergebnisse der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung keineswegs Endgültiges über „die“ Vorklassenerziehung oder „die“ Kindergartenerziehung gewonnen worden. Die Ergebnisse müssen in ihrer methodischen und historischen Relativität gesehen werden. Sie sind im besten Sinne nicht mehr und nicht weniger als ein Baustein unserer Erfahrungen über die sozial-emotionale Entwicklung kleiner Kinder und ihre mögliche Beeinflussung durch den Besuch einer vorschulischen Erziehungsinstitution.

Methodische Relativierungen ergeben sich also vornehmlich aus den unvermeidlichen und zwingend notwendigen Setzungen des jeweiligen Wissenschaftlers, der aus einer Vielzahl von Instrumentarien und methodischen Ansätzen diejenigen auszuwählen hat, die seinem Verständnis nach der Fragestellung angemessen sind und die, das sollte nicht vergessen werden, mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln auch durchgeführt werden können. Aus diesem Umstand ergeben sich keineswegs globale Diffamierungen der Wissenschaft

(„die kriegen ja doch nur das raus, was sie rauskriegen wollen“), sondern diskussionswürdige Beiträge, die in ihrer *Bedingtheit* gesehen werden müssen. Eine beliebige Verwendbarkeit dieser Ergebnisse ist nicht möglich, da es Bausteine mit einer besonderen Form und Statik sind, die in jedes Argumentationsgebäude hineinpassen müssen. Man macht es sich zu leicht, und man macht Fehler, wenn man diese Bausteine, sofern sie nicht in das Argumentationsgebäude passen, außer acht läßt oder unter Hinweis auf methodische Relativierungen abwertet.

Verhältnis „innerer“ zu „äußerer“ Reform

Werden die Ergebnisse der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung als gravierende Erfahrungen gegen eine der beiden Institutionsarten bewertet, so bleibt es für die unterlegene Institution durchaus legitim, von einer erneuten „inneren Reform“ – der Reform der Lernziele und erzieherischen Maßnahmen – zukünftig bessere Resultate erwarten zu können. Es gibt keinen plausiblen Grund für die Annahme, daß eine Institution per se für eine innere Reform weniger tauglich sei. Sowohl „altersgemischte Vorklassen“ als auch „altersgleiche Kindergartengruppen“ sind bei flexibel auf die Fortentwicklung von Erziehungsmaßnahmen reagierenden Institutionen möglich, sollte sich das eine oder andere als das „bessere“ herausstellen. Die erzieherischen Handlungen, Planungen und Angebote an die Kinder sind – in noch größerem Maße als die Alterszusammensetzung – ohnehin von der Trägerschaft weitgehend loszulösen. Die „äußeren“ Reformen, als bildungsorganisatorische Maßnahmen zu verstehen, können mit jeder beliebigen „inneren“ Reformmaßnahme verbunden werden, und nur diese sind es, die die sozial-emotionale Entwicklung von Kleinkindern direkt beeinflussen.

Auch in der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung sind eindrucksvolle Belege für die Richtigkeit dieser Grundannahme gefunden worden. Es gibt einzelne Kindergartengruppen und Vorklassen, die sich hinsichtlich der sozial-emotionalen Förderung vollständig gleichen bzw. den Trend der Konkurrenzinstitution in besonders prägnanter Form realisieren.

Sensible Phasen in der sozial-emotionalen Entwicklung?

Bezüglich der kognitiven Förderung weiß man, daß die frühe Kindheit eine entscheidende Bedeutung für die weitere Entwicklung der Intelligenz hat. Frühe Anregungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit späterer Intelligenzleistung. Von der sozial-emotionalen Förderung kann man dies nur vermuten – eindeutige Belege fehlen weitgehend, wenngleich bekannt ist, daß emotionale Wärme in den ersten Lebensjahren zu einer ausgeglicheneren und optimistischeren Grundeinstellung dem Leben gegenüber führt. Ob allerdings soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten (Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Einfühlungsvermögen etc.) nur von drei bis sechs Jahren oder aber auch später nachhaltig gefördert werden können, ist eine offene Frage. Die Ungeklärtheit dieser Frage weist der sozial-emotionalen Förderung im Vorschulalter einen unbestimmten Stellenwert zu. Zwar ist eindeutig belegbar, daß die Sozialerziehung von Praktikern für besonders wichtig gehalten wird, doch kann man darin auch einen bloßen Reflex der Erzieher auf die Probleme erblicken, die auftauchen, wenn man 25 Kleinkinder in einer Gruppe zusammenfaßt.

Die sozial-emotionale Vergleichsuntersuchung klärt die offenen Fragen der sozial-emotionalen Entwicklung kleiner Kinder nicht – sie fügt weitere Fragen an. Einerseits findet sich mit der „besseren“ sozial-emotionalen Bewährung der Kindergartenkinder in der Grundschule ein Hinweis auf längerfristige Auswirkungen früher sozial-emotionaler Förderung, andererseits ist die Instabilität frühkindlicher Einstellungen und Erlebnisweisen in diesem Bereich mehrfach belegt.

Variabilität der Ergebnisse als Entscheidungserschwerwis

Ob die Fünfjährigen der einen oder anderen Institutionsart zugeordnet werden sollen oder ob eine Bildungspflicht für die Fünfjährigen 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 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 als in der Vergleichsuntersuchung, können generelle Regelungen verantwortlich getroffen werden. Dabei dürfte die Analyse des Zusammenspiels familiärer und institutioneller Erziehungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung sein.

Ausblick

Bei einer differenzierten und methodisch stark relativierenden Darstellung der Befunde, wie sie im vorstehenden Bericht versucht worden ist, erhebt sich oft die Frage: „Was ist eigentlich herausgekommen?“ und sicherlich ebenso häufig die Frage: „Was soll man denn eigentlich tun, um die Elementarerziehung zu verbessern?“ Beide Fragen sind mit den Ergebnissen der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung nicht global und nicht immer eindeutig zu beantworten. Herausgekommen sind zahlreiche Unterschiede, die mehr oder weniger als Vorteile für die Kindergartenerziehung bewertet werden dürften. Damit soll die Entscheidungsfindung der zuständigen Gremien keineswegs präjudiziert werden, doch kann man die gefundenen Unterschiede so zusammenfassen, wie es in einer Frage des Erzieherfragebogens (*Schmalohr/Dollase/Holländer/Schmerkotte/Winkelmann 1974*) geschehen ist:

Was erwarten Sie für ein Ergebnis von einer wissenschaftlichen Vergleichsuntersuchung zwischen Vorklasse und Modellkindergarten? Machen Sie bitte einmal eine Voraussage, die sich auf Ihre Vermutung gründet!

1. die Vorklassen sind besser;
2. jede Einrichtung hat Vor- und Nachteile, Vorklassen sind etwas besser;
3. jede Einrichtung hat besondere Vor- und Nachteile, keine von beiden ist entscheidend besser;

4. es bestehen überhaupt keinerlei Unterschiede;
5. jede Einrichtung hat Vor- und Nachteile, Modellkindergärten sind aber etwas besser;
6. die Modellkindergärten sind besser.

Die Antwortalternative 5 kennzeichnet das Ergebnis der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung am besten, es ist auch die Antwortalternative gewesen, die nahezu 60 Prozent der Moderatoren bei der Befragung angekreuzt haben. Eine solche Gesamtaussage über das, „was in der Untersuchung herausgekommen ist“, wird jedoch stets Objekt zahlreicher Problematisierungen sein, die sich vor allen Dingen aus der unsicheren Beantwortung der zweiten Frage nach den Verbesserungen der vorschulischen Erziehung ergeben. Es kann lediglich kein Zweifel daran bestehen, daß die Verbesserung der vorschulischen Erziehung sich nicht allein in einer bildungsorganisatorischen Maßnahme erschöpft. Die sozial-emotionale Vergleichsuntersuchung liefert lediglich Hinweise, die als Anknüpfungspunkt für gezielte Überlegungen zur „inneren“ Reform der Elementar- und Primärerziehung dienen könne. Unter diesen Hinweisen verdient die Entschulungs-Verschulungsproblematik besondere Aufmerksamkeit. Es muß sorgfältig geprüft werden, bis zu welchem Ausmaß geplante und stark strukturierte, lenkende Erziehungsaktivitäten im Elementarbereich sinnvoll sind.

Eine Kooperation der Institutionsarten in Fragen der Ausbildung von Erziehern und der Gestaltung der vorschulischen Erziehungsarbeit wird als Konsequenz des durch die sozial-emotionale Vergleichsuntersuchung ermittelten Kenntnisstandes für angemessen gehalten. Die Entscheidung im Land Nordrhein-Westfalen ist im Frühjahr 1977 gefallen. Sie ist niedergelegt in einem Abschlußbericht (1977, siehe Literaturverzeichnis). Die vorschulische Förderung soll demnach in Kindergärten erfolgen, deren Leistungsfähigkeit ständig verbessert werden wird. Ein interministerieller Ausschuß wird mit dem Ziel fortgeführt, „die Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich enger zu gestalten“.

7. ANHANG: ANLAGE, MESSINSTRUMENTE UND AUSWERTUNGSMETHODEN DER SOZIAL-EMOTIONALEN VERGLEICHSUNTERSUCHUNG

7.1. Zur Anlage der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung

Vom MAGS und vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen wurden zwei Forschungsgruppen ins Leben gerufen, die eine wissenschaftliche Begleitung des Modellversuches „Kindergarten – Vorklasse“ durchführen sollten. Es handelt sich einmal um die „Forschungsgruppe Modellkindergärten und Vorklassen“ der Ruhr-Universität Bochum unter Leitung von Professor Dr. *Ewert* und andererseits um die „Projektgruppe Kleinkindforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Köln (Leitung: 1971–1974: Prof. Dr. *Schmalohr*), die beide einander ergänzende Vergleichsuntersuchungen über Art und Ausmaß der Förderung in beiden Einrichtungsarten durchgeführt haben. Start für die Vergleichsuntersuchungen war für die Forschungsgruppe der Universität Bochum das Jahr 1970, während die Projektgruppe Kleinkindforschung im Jahre 1971 bzw. erst 1972 mit ihren Untersuchungen anfangen konnte. Die hier vorliegende Untersuchung ist eine unter mehreren Vergleichsuntersuchungen der „Projektgruppe Kleinkindforschung“. Sie begann im Oktober 1972 und endete im Oktober 1974. Inhaltlich ist sie ausschließlich auf sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse bezogen.

Es ist an dieser Stelle nicht weiter notwendig, auf Details der geplanten und durchgeführten Vergleichsuntersuchungen im Rahmen dieses Bildungsexperimentes einzugehen, da zahlreiche Veröffentlichungen über Anlage, Absichten und Ziele Auskunft geben. Eine ausführliche Schilderung der geplanten Vergleichsuntersuchung der Projektgruppe Kleinkindforschung ist einer Publikation von *Schmalohr/Dollase/Schmerkotte/Winkelmann* (1974) zu entnehmen. Über die zu Beginn des Bildungsexperimentes aufgestellten Bildungspläne informiert ein Artikel von *Schmalohr* (1970) für den Kindergarten und ein vorläufiger Bildungsplan des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1970 (revidierte Fassung: 1972). Wie die beiden Ministerien in der Öffentlichkeit für ihre Einrichtungen geworben haben, ist am besten aus den einschlägigen Broschüren zu entnehmen („Kindergarten-Information für jeden“ 1973 ff., „Info – Wissenswertes für Eltern“, Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, 1971 ff.). Eine Schilderung und kritische Betrachtung der über die Vergleichsuntersuchung hinausgehenden Intentionen des Bildungsexperimentes gibt z.B. *Wagner* (1974). Die vollständige Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten kann einer einschlägigen Broschüre des MAGS Nordrhein-Westfalen (Horionplatz, 4000 Düsseldorf) entnommen werden (Name: „Information für jeden, Nr. 12 Kindergarten, Modellversuch 1970–1975, Abschlußbericht“, März 1977) oder aber dem Bericht über die kognitive Vergleichsuntersuchung von *Winkelmann/Holländer* u.a. (1977).

Für die Vergleichsuntersuchungen des Bildungsexperimentes Kindergarten und Vorklasse ist typisch, daß sie ohne aktiven Einfluß auf die curricularen Zielsetzungen der beiden Einrichtungen geplant werden mußten. Eine wissenschaftliche Begleitung des Modellversuches in inhaltlicher Hinsicht hat in beiden Einrichtungsarten allerdings stattgefunden. Sie findet ihren Ausdruck in den Bildungsplänen der beiden Institutionen, in der Fortbildung der Erzieher sowie in der Praxisberatung und Moderatoren-tätigkeit. Über die Fortbildungsveranstaltungen für Kindergartenerzieher informiert *Schmalohr* (1974). Die sozial-emotionale Längsschnittuntersuchung hat sich den Erwartungen der bildungspolitischen Kontrahenten nach einer wissenschaftlich begründeten Entscheidungshilfe angepaßt. Diese Anpassung bestimmt ihren Stellenwert: sie ist als die erfahrungswissenschaftliche Argumentation eines relativ unabhängigen Evaluators über die Wirksamkeit der sozial-emotionalen Erziehung in den beiden konkurrierenden Institutionen zu verstehen. Einwände dagegen können nur die Gesamtanlage des Bildungsexperiments treffen, nicht aber eine einzelne aus der Gesamtanlage sich zwingend ergebende Aufgabe.

Vergleichsfragestellung

In der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung geht es grundsätzlich darum, die unterschiedlichen Erziehungswirkungen im sozial-emotionalen Bereich für jede Einrichtungsart erfahrungswissenschaftlich zu belegen.

Im einzelnen geht es um die Beantwortung der folgenden Fragen:

1. Welche unmittelbaren sozialen und emotionalen Wirkungen hat der Besuch von Kindergärten und Vorklassen auf fünfjährige Kinder?
2. Gibt es dabei geschlechts- und schichtspezifische Unterschiede?
3. Welche Bedeutung kommt der Erziehung in altersgemischten Gruppen im Hinblick auf die Entwicklung des sozialen Verhaltens und Erlebens zu?
4. Welchen Einfluß hat der Besuch von Kindergärten und Vorklassen auf sozial-emotionales Verhalten und Erleben der Kinder in der Grundschule?

Küchenhoff hat darauf hingewiesen (1973), daß jede Fragestellung bildungspolitische Setzungen enthält, die eine Ausgangslage definieren. Die vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen formulierte Fragestellung hat folgenden Wortlaut:

„In einem wissenschaftlichen Entscheidungsexperiment soll geklärt werden, in welcher der beiden Einrichtungen die beste pädagogische Förderung der Fünfjährigen möglich ist. Die Ergebnisse des Experiments dienen dazu, den späteren Kabinettsbeschluß über die Bildung der Fünfjährigen zu begründen. Es fällt dann die Entscheidung über die künftige Entwicklung und den Ort der vorschulischen Erziehung, ob sie entweder in Vorklassen oder in Kindergärten stattfinden soll“ (MAGS, „Modellkindergärten in NRW“, 1970).

Eine solche Fragestellung hält die Zuordnung der Fünfjährigen zu einer der beiden Institutionen offen. Denkbar wären jedoch auch Vorwegnahmen bildungspolitischer Entscheidungen gewesen, etwa wie sie exemplarisch von *Küchenhoff* (1973, S. 62) formuliert werden:

„Denkbar wäre auch die Hypothese, daß die Arbeit in der Vorklasse als Vorwegnahme einer endgültigen Regelung im Sinne des Schulbeginns mit fünf Jahren die beste Art der Förderung fünfjähriger Kinder ist.“

Solche Vorwegnahmen bildungspolitischer Entscheidungen in der Fragestellung können durchaus „sinnvoll“ im Sinne einer empirischen Vergleichsforschung sein. So hätte man auch verschiedene Modelle der Vorklassenerziehung, einschließlich z.B. altersgemischter Vorklassengruppen, miteinander vergleichen können, und es wäre den Evaluatoren erspart geblieben, mit empirischen Ergebnissen in die Entscheidung für die Trägerschaft eingreifen zu müssen. Solche Überlegungen im Nachhinein sind rein spekulativ, sie sollen jedoch veranschaulichen, daß auch diese Vergleichsuntersuchung einer konkreten bildungspolitischen Situation entsprungen ist und nur im Zusammenhang mit dieser verstanden werden darf.

Design

Bei der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung handelt es sich um eine typische Längsschnittuntersuchung mit insgesamt drei Messungen. Diese drei Messungen waren zeitlich wie folgt angesetzt:

1. die *Anfangserhebung* im Oktober 1972 zu Beginn des letzten vorschulischen Jahres im Kindergarten und zu Beginn der Vorklassenzeit (ca. sechs Wochen nach Einrichtung neuer Gruppen);
2. eine *erste Anschlußerhebung* im Mai und Juni 1972 zu Ende des letzten Vorschuljahres im Kindergarten und zu Ende der Vorklassenzeit;
3. eine *zweite Anschlußerhebung* im Oktober 1974 zu Beginn des zweiten Schuljahres bei den Kindern, die vorher einen Kindergarten, eine Vorklasse oder gar keine vorschulische Erziehungsinstitution besucht hatten.

Bei jedem Design ist die Frage besonders interessant und aufschlußreich, wie die Aufteilung der Versuchspersonen zu den Versuchsgruppen vonstatten gegangen ist. Da es sich hier um eine typische Feldstudie handelt, kann nicht erwartet werden, daß die Experimentatoren eine Zufallsaufteilung der Kinder auf die beiden Institutionsarten vorgenommen haben. Entsprechend dem Charakter dieser Vergleichsuntersuchungen, der ja eher einem Wettbewerb mit Schiedsrichtern gleicht, wurden die Teilnehmer am Wettbewerb von den beiden Trägerinstanzen (den freien und öffentlichen Trägern einerseits, dem Kultusministerium andererseits) gemeinsam ausgewählt. Es wurde dabei darauf geachtet, daß die beiden Stichproben in wichtigen Variablen (z.B. soziale Schichtzusammensetzung, räumliche Lage etc.) miteinander einigermaßen vergleichbar waren. Die Tatsache, daß die beiden Versuchsgruppen

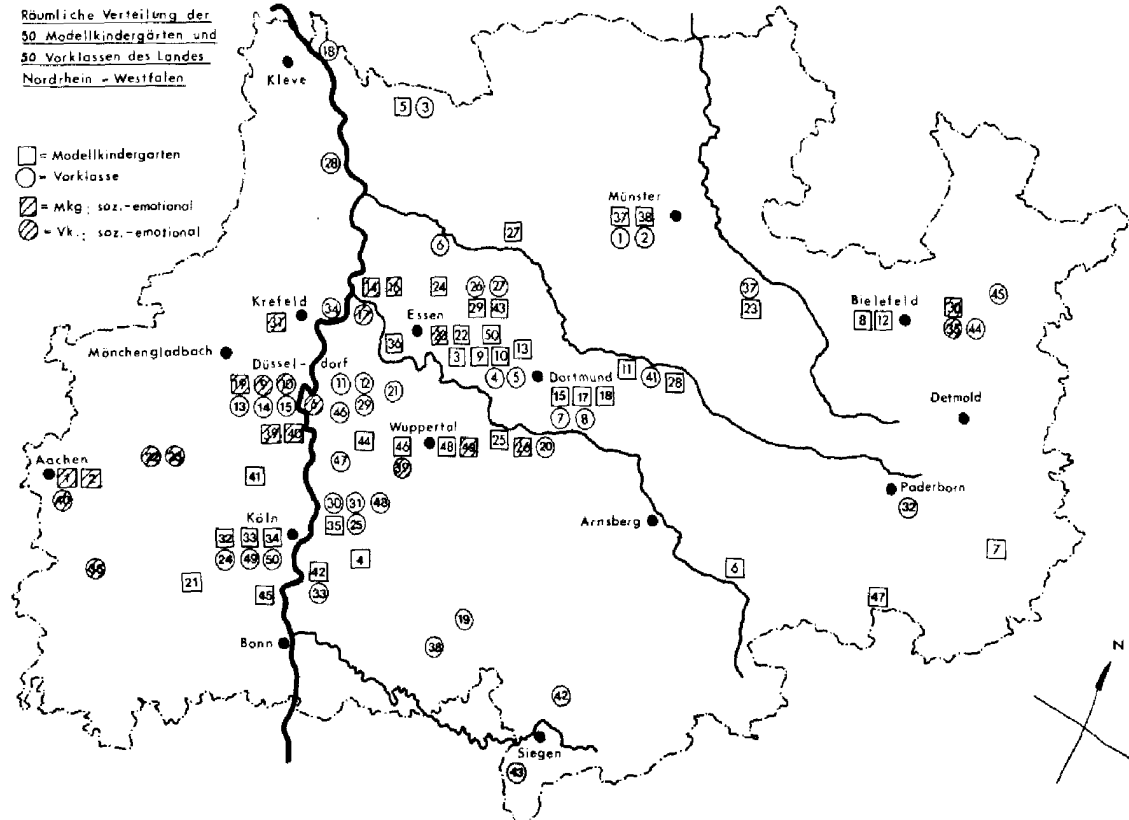
miteinander in einigen wichtigen Variablen vergleichbar sind, hat jedoch eigentlich keine Bedeutung für die Anlage dieser Untersuchung. Es ist eine freie und sicherlich sinnvolle Vereinbarung der beiden konkurrierenden Träger, die eine vergleichende Bewertung etwas erleichtert. Gemäß der Grundkonzeption wäre allerdings wie bei einem Sportwettkampf nur entscheidend gewesen, daß die beiden Trägerinstanzen Einrichtungen ausgewählt haben. Sie hätten, wollten sie sich der Logik dieses Vergleiches anpassen, natürlich nur auch ihre „besten“ Institutionen und Einrichtungen an den Start schicken können.

Stichprobe

Es war von vorneherein aus Kostengründen zwingend, die Untersuchung auf eine Auswahl von Modell-einrichtungen bzw. Kindern zu beschränken. Die vollständige Einbeziehung aller Einrichtungen wäre auch bei Verfügung über große Geldsummen unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten keineswegs wünschenswert gewesen. Im folgenden wird die Stichprobe für die sozial-emotionale Untersuchung beschrieben.

In der Abbildung 33 ist die räumliche Lage der untersuchten Einrichtungen im Lande Nordrhein-Westfalen dargestellt. Es sind insgesamt 20 Kindergartengruppen und 10 Vorklassen ausgewählt worden, wobei sich das ungleiche Verhältnis aus der Tatsache ergibt, daß mit den 20 Kindergartengruppen annähernd gleich viele fünfjährige Kinder erfaßt werden sollten wie mit den 10 Vorklassen. In den 20 Kindergartengruppen, die sich im übrigen auf 13 Kindergärten verteilen (in einigen Kindergärten wurden jeweils zwei Kindergartengruppen untersucht), sind alle drei- und vierjährigen Kinder in gleicher Weise wie die fünfjährigen mit dem gesamten Meßinstrumentarium untersucht worden. Bei der

Abbildung 33: Geographische Lage der Modellkindergärten und Vorklassen im Lande Nordrhein-Westfalen 1970–1975. Einrichtungen, in denen die sozial-emotionale Untersuchung durchgeführt wurde, sind schraffiert.



abschließenden zweiten Anschlußerhebung im Oktober 1974 sind Kinder aus allen (oder nahezu allen) Modelleinrichtungen beider Institutionsarten untersucht worden. Über die Gewinnung dieser Stichprobe ist genaueres bei *Winkelmann/Holländer/Schmerkotte/Schmalohr* (1977) nachzulesen. (Wie bereits erwähnt, wurde die zweite Anschlußerhebung gemeinsam mit der kognitiven Vergleichsuntersuchung durchgeführt und deckt sich deshalb hinsichtlich der verwendeten Stichprobe mit dieser.)

Die Auswahl der Einrichtungen geschah zufällig, jedoch wurden einige Korrekturen an den zunächst ausgewählten Einrichtungen notwendig, weil es Schwierigkeiten bereitete, Versuchsleiter für die etwas weiter entfernten Einrichtungen zu bekommen.

Bei dieser Veränderung der zunächst nach reinen Zufallsprinzipien ausgewählten Stichprobe traten allerdings keine Gesichtspunkte in Kraft, die eine systematische Verzerrung des Vergleichs zwischen Kindergarten und Vorklasse hätten bewirken können. Nach der erfolgten Auswahl und Zuordnung zu einzelnen Versuchsleitern wurde noch einmal überprüft, ob sich die beiden Einrichtungsarten hinsichtlich der Variable Schicht voneinander unterschieden. Dies kann, wie weiter unten genauer dargestellt, deutlich verneint werden. Beide Einrichtungsarten sind hinsichtlich der sozialen Schicht nahezu identisch. Bei den Trägern der ausgewählten Einrichtungen im Kindergarten sind typischerweise konfessionell orientierte Träger in der Überzahl. Die Konfessionalität der Trägerschaft wird im Rahmen dieser Vergleichsuntersuchung nicht weiter als Einflußvariable konzipiert.

In Tabelle 34 und 35 ist die Aufschlüsselung der Stichprobe zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten nach Alter, Geschlecht und sozialer Schichtzugehörigkeit dargestellt. Wie den Tabellen zu entnehmen ist, ergibt sich keinerlei Anhaltspunkt dafür, daß die Interpretation der Ergebnisse durch eine ungleiche Ausgangslage in diesen wichtigen demographischen Daten behindert wird. Das Alter wurde in vollen Monaten erfaßt. Das Kind im Kindergarten wurde der Gruppe der älteren Kinder (d.h. der schulpflichtig werdenden Kinder) zugeordnet, wenn sein Alter bei der Anfangserhebung höher war als 63 Monate (das sind 5 Jahre und 3 Monate) und bei der ersten Anschlußerhebung höher als 70 Monate,

Tabelle 34: Alters-, Geschlechts- und Schichtcharakteristika der Stichprobe für die Anfangs- und erste Anschlußerhebung der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung

	Anteil schulpflichtig werdender Kinder	Anteil Jungen (5j)	Mittelwert des Schicht- indikators (5j)
Kindergarten	42,6 %	48,6 %	11,87
Vorklasse	99,1 %	48,6 %	11,77

Tabelle 35: Geschlechts- und Schichtcharakteristika der Stichprobe für die zweite Anschlußerhebung der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung

	Anteil Jungen	Anteil untere SES-Gruppe (<i>Bauer</i>)
ehemalige Kindergartenkinder	46,2 %	68,4 %
ehemalige Vorklassenkinder	49,1 %	63,5 %
Kontrollkinder Kindergarten	45,8 %	77,2 %
Kontrollkinder Vorklasse	47,8 %	73,9 %

das sind 5 Jahre und 10 Monate. Eine gewisse Streubreite der Altersangaben mußte einkalkuliert werden, da vor allem die erste Anschlußerhebung sich auf insgesamt vier Wochen erstreckte. Die soziale Schichtzugehörigkeit wurde nur für die erste Anfangserhebung im Juni 1973 als Beruf des Erziehungsberechtigten erhoben. Zur Klassifizierung der Berufe wurde auf eine Liste von *Bauer* (1971) zurückgegriffen. Die untere SES-Gruppe umfaßt die Punktwerte 0 bis 14 (inklusive) und die obere SES-Gruppe die Punktwerte 15 bis 27.

Bei der zweiten Anschlußerhebung wurden die Kontrollgruppen wie folgt bestimmt. Zu ehemaligen Vorklassen- bzw. Kindergartenkindern in einer Schulklasse wurde jeweils ein Kontrollkind per Zufall aus der gleichen Schulklasse bestimmt, das keinerlei vorschulische institutionalisierte Erziehung erhalten hatte. Damit sind Effekte, die sich durch die Grundschularbeit hätten ergeben können, weitgehend parallelisiert, d.h. sie gelten für beide zu vergleichenden vorschulischen Institutionen in bezug zur jeweiligen Kontrollgruppe. Da die Grundschullehrer zumeist die Vorklassenkinder im Lauf des Versuchs schon hatten kennenlernen können, ergibt sich die naheliegende Vermutung, daß die Vorklassenkinder bei diesem nachträglichen Vergleich zu Beginn des zweiten Schuljahrs ein wenig bevorteilt sein müßten. Wie noch zu zeigen sein wird, ist dies nicht der Fall, ja es stimmt sogar eher das Gegenteil. Eine Aufschlüsselung nach Geschlecht und Schichtzugehörigkeit zeigt, daß die beiden zu vergleichenden Versuchsgruppen nicht gravierend voneinander abweichen. Erwartungsgemäß ist in den Kontrollgruppen die untere SES-Gruppe stärker repräsentiert als in den Versuchsgruppen (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 36: Stichprobengröße, Veränderungen und Überschneidungen

Anfangserhebung 1972, erste Anschlußerhebung 1973:

Teilnahmemodus	Kindergarten	Vorklasse
Anfangs- und erste Anschlußerhebung	302	200
nur Anfangserhebung	77	22
nur erste Anschlußerhebung	91	20
weder Anfangs- noch erste Anschlußerhebung	16	1
	486	243

Gesamt-N: 729

(bei nicht vollständiger Teilnahme ist passive Teilnahme in der Soziometrie – als Gewählte – möglich)

Zweite Anschlußerhebung 1974:

Gruppe	N	davon in der Anfangs- bzw. ersten Anschlußerhebung untersucht
ehemalige Kindergartenkinder	171	22
ehemalige Vorklassenkinder	222	40
Kontrollkinder Kindergarten	83	–
Kontrollkinder Vorklasse	46	–
	N = 522	62

In Tabelle 36 ist eine Übersicht über die Größe, Fluktuation und die Überschneidungen der Stichproben wiedergegeben. Die Stichproben der Anfangserhebung und ersten Anschlußerhebung sind bis auf den experimentellen Verlust (drop out) und den experimentellen Zugewinn (drop in) identisch. Längsschnittliche Auswertungen beziehen sich dabei jeweils nur auf die zu beiden Zeitpunkten auch tatsächlich untersuchten fünfjährigen bzw. drei- und vierjährigen Kinder. Durch diese Tatsache ergeben sich manchmal, im Verein mit fehlenden Daten, die durch teilweises Fehlen der Kinder während einiger Tage der Untersuchung bedingt sind oder aber dadurch, daß einige demographische Informationen (z.B. Beruf des Erziehungsberechtigten) für einige Kinder nicht ermittelt werden konnten bzw. nicht durften, relativ umfangreiche Verkleinerungen der untersuchten Stichprobe. Eine Analyse der Gründe für das Fehlen von Kindern erbrachte allerdings keine systematischen Tendenzen, die den Institutionenvergleich verzerren könnten.

Zur Methodik der Datenanalyse

Eine ausführliche Schilderung der Datenverarbeitung findet sich im Original-Forschungsbericht (*Dollase* 1976, Bd. I, S. 181ff. und Bd. III). Hier kann nur mitgeteilt werden, daß die Daten mit Hilfe einer relativ aufwendigen elektronischen Datenverarbeitung aufbereitet wurden. Zur Prüfung der Struktur von Variablenbereichen wurden Faktorenanalysen (Hauptachsenfaktorenanalyse, Scree-Tests zur Ermittlung der Faktorenzahl, Quadrat der multiplen Korrelationen als Kommunalitätsschätzung, Varimax-Rotation) und kanonische Korrelationsanalysen berechnet. Zur Bestimmung der Unterschiede zwischen den Institutionen wurden je nach Skalenniveau und Vorhandensein der notwendigen Voraussetzungen Kovarianzanalysen mit der Ausgangslage als Kovariat gerechnet. Zusätzlich wurden jedoch auch T-Tests für homogene und inhomogene Varianzen, für abhängige und unabhängige Stichproben durchgeführt, die insbesondere dann die Basis für Interpretationen sind, wenn Inhomogenität der Varianz und nichtparallele Regression in den Gruppen vorliegt. Für Daten mit niedrigerem Skalenniveau wurden nichtparametrische Verfahren eingesetzt, z.B. der Chi-Quadrat-Test (mit correction for attenuation) oder der *McNemar*-Test. Verschiedene Subgruppen wurden mit Hilfe der multivariaten Diskriminanzanalyse getrennt, allerdings nur aus deskriptiven und weniger aus analytischen Gründen. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Berechnung praktischer Signifikanzmaße gelegt (z.B. *Bredenkamp* 1972). Bei den zum Teil verhältnismäßig hohen Versuchspersonenanzahlen sind schon recht geringe Unterschiede signifikant. Gerade bei Bildungsexperimenten, deren Daten Entscheidungsgrundlage sind, scheint es unumgänglich, die Größe signifikanter Effekte zu berücksichtigen. Dies ist in den entsprechenden Tabellen (vgl. Bd. II, *Dollase* 1976) geschehen. In diesem Bericht wird von Fall zu Fall ebenfalls auf die Relevanz der Unterschiede eingegangen werden.

Gearbeitet wurde am Rechenzentrum der Universität Köln. Es wurden vorwiegend Programme des DRZ, SPSS und BMD benutzt. Für die Kovarianzanalyse konnte auf ein Programm COVAR von *Schmerkotte/Bittner* zurückgegriffen werden.

7.2. Meßinstrumente zur Erfassung sozial-emotionaler Fähigkeiten

Im Unterschied zum kognitiven Bereich der kleinkindlichen Entwicklung gibt es zur Erfassung des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes nur sehr wenige Testverfahren. Will man also Untersuchungen bei Kleinkindern anstellen, ist man auch heute noch auf ad-hoc-Konstruktionen von Verfahren – die dann nicht immer als Tests zu bezeichnen sind – angewiesen. Im Bereich der angloamerikanischen Forschungsliteratur stößt man heute häufiger auf einschlägige Verfahren, von denen Kenntnis zu erlangen es allerdings der Publikation von *Klein Walker* (1973) bedurfte, die allerdings erst nach Start dieser Untersuchung erschien (Längsschnittuntersuchungen sind dem Fortschritt der Wissenschaft immer etwas hilflos ausgeliefert). Mittlerweile ist durch eine Reihe von Forschungsprojekten im Elementarbereich ein etwas größerer Fundus – allerdings immer noch überwiegend informeller Verfahren – erreicht (vgl. z.B. *Rauer* 1977, *Althaus* 1975).

Der Mangel an geeigneten sozial-emotionalen Verfahren ist allerdings nur zu erklärlich: Die Konstruktion sozial-emotionaler Testverfahren für Kleinkinder (insbesondere mit Normierung) ist teuer, schwierig und von unsicheren Erfolgserwartungen begleitet. Eine der größten Schwierigkeiten ist dabei die Sicherung der traditionellen Testgüte-Kriterien in dem von Tests für Jugendliche und Erwachsene gewohnten Ausmaß. Testverhalten von kleinen Kindern ist bei weitem nicht so stabil. Selbst wenn man dies berücksichtigt und als mildernden Umstand in Betracht zieht, bleibt Unbehagen über die mangelnde Trennbarkeit von Merkmalsvariation und Zufallsvariation zurück. Der Konstruktion von Fragebögen steht z.B. auch die geringere Stärke der Verbindung von realem Verhalten und verbaler Äußerung der Kleinkinder entgegen, die sich nicht nur als Diskrepanz, sondern auch aus verbaler Inkompetenz erklären läßt. Kleinkinder nehmen das, was sie sagen, nicht immer für so ernst, als daß man sie darauf festlegen könnte. Schließlich ändert sich ein Kleinkind rapide: Einstellungen wandeln sich in wenigen Tagen, Stimmungslagen fluktuieren etc. Es liegt also nicht immer am Test, wenn niedrige Stabilitätskoeffizienten ermittelt werden.

Prinzipien der Auswahl und Konstruktion von Meßinstrumenten

Bei der Auswahl von Meßinstrumenten für Vergleichsuntersuchungen gerät man sehr schnell in das Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma (Cronbach, zit. nach Schwarzer 1975). Dieses Dilemma ist verständlich, wenn man von einem fixen Aufwand für die Gesamtuntersuchung ausgeht. Die zur Verfügung stehenden Mittel erlauben dann entweder die genaue und detaillierte Erfassung eines kleinen Verhaltensspektrums oder aber die Erfassung verschiedener Aspekte mit nicht so detaillierten und ausführlichen Meßinstrumenten. Um es auf eine kurze Formel zu bringen: man kann entweder viele verschiedene Variablen mit kürzeren Verfahren erfassen oder wenige Aspekte mit ausführlicheren Verfahren. Das Bandbreite-Fidelitäts-Dilemma kann nur gelöst werden, wenn man einen Kompromiß zwischen beiden Forderungen, der großen Bandbreite und der Fidelität eingeht. Der Kompromiß sieht in dieser sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung so aus, daß ein Teil der Variablen sehr intensiv (z.B. interpersonelle Beziehungen und Angst) berücksichtigt wird und andere Aspekte relativ oberflächlich (z.B. Interaktionsrepertoire) erfaßt werden.

In der einschlägigen Fachliteratur wird den soziometrischen Verfahren, allerdings nur insofern sie sich auf eine sogenannte positionsanalytische oder statusorientierte Auswertung beschränken, eine für den Zweck dieser Vergleichsuntersuchung außerordentlich hohe Bandbreite bescheinigt. In der Erfassung der informellen Position (informelles Sozialprestige) erfaßt man gleichzeitig zahlreiche andere Variablen (z.B. Angst, Extraversion, Tüchtigkeit etc.), die alle entweder positiv oder negativ mit dem informellen Sozialprestige korreliert sind. Die Aufnahme eines soziometrischen Instrumentariums diene also im Rahmen dieser Untersuchung vor allem durch die Erfassung des Statusaspektes der Sicherung einer großen Bandbreite. Eine strukturelle Auswertung solcher Daten ist nicht nur bei Kleinkindern außerordentlich problematisch. Auf sie wurde deshalb im Rahmen dieser Untersuchung weitgehend verzichtet (vgl. Dollase 1972, 1974, 1976²).

Lernzielorientierte Verfahren im Sinne der Curriculumforschung sind in dieser Untersuchung nicht zum Einsatz gekommen. Das liegt unter anderem auch daran, daß sich dieser Begriff auf ausgearbeitete Curricula mit Lernschrittsequenzierung bezieht, die für den vorliegenden Vergleich in keiner der beiden Einrichtungen vorlagen. Wenn hier auch keine lernzielorientierten Verfahren im eigentlichen Sinne zur Anwendung gekommen sind, so ist dennoch nicht zu leugnen, daß eine Anlehnung an die vermuteten Förderungsbereiche erfolgte. Eine wissentliche Bevorzugung der einen oder anderen Einrichtungsart ist damit allerdings nicht verbunden.

Es wurde weiterhin auf eine mehrperspektivische Erhebung relevanter Verhaltens- und Erlebensaspekte für die ausgewählten Variablenbereiche geachtet. Konkret bedeutet dies, daß man z.B. das interpersonelle Verhalten nicht nur durch Befragungen der Kinder erfaßt, sondern gleichzeitig auch über die Erfragung von Versuchsleiterwahrnehmungen bzw. Erzieherbeurteilungen. So ist z.B. die Variable „soziale Erwünschtheit“ einerseits durch soziometrische Befragungen der Kinder ermittelt worden (Bestimmung ihres informellen Sozialprestiges), andererseits aber auch durch die Beurteilungen der beiden Erzieherinnen in den jeweiligen Kindergärten bzw. Vorklassen und außerdem auch noch durch eine Erfragung der Beurteilungen der Kinder durch den jeweiligen Versuchsleiter, der immerhin auch einige Tage Gelegenheit hatte, sich von den einzelnen Kindern ein Bild zu machen. Zusätzlich waren aus den freien Befragungen der Kinder und aus einigen Testantworten Rückschlüsse auf die soziale Erwünschtheit des jeweiligen Kindes möglich. Es stehen also verschiedene Operationalisierungen ein und desselben Sachverhaltes nebeneinander, was insgesamt die Fidelität des Instrumentariums erhöhen soll.

Es wird häufig übersehen, daß empirische Untersuchungen meist mit einer vom jeweiligen Untersucher gesetzten, relativ willkürlichen Auswahl von Meßinstrumenten durchgeführt werden. Diese Auswahl kann auch anders aussehen, man kann jeweils völlig andere Variablen auswählen und andere Verfahren einsetzen und würde dann unter Umständen andere Ergebnisse erhalten. Die Auswahl in dieser Untersuchung ist ein wenig an die bestehenden Vermutungen über den Ausgang des Experimentes angelehnt. Gewarnt werden muß vor der Auffassung, daß die Ergebnisse dieser und anderer Vergleichsstudien im gleichen Experiment als nicht weiter relativierbare, gleichsam setzungsunabhängige Feststellungen gelten könnten.

Es folgt nun eine Beschreibung der in der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung von 1972 bis 1974 eingesetzten Meßinstrumente, so wie sie in der Übersicht 37 dargestellt worden sind. In dieser Übersicht sind auch die einzelnen Einsatzzeitpunkte und Untersuchungen für die jeweiligen Meßinstrumente vermerkt.

Darstellung 37: Übersicht über die in der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung des Bildungsexperimentes „Kindergarten – Vorklasse“ zum Einsatz gekommenen Meßinstrumente

Meßinstrumente der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung (1972 – 1974)

Abkürzung	Bezeichnung	Autor(en)	Einsatzzeitpunkte und -untersuchungen			
			Anfangs- erhebung Oktober 1972	Erste Anschluß- erhebung Juni 1973	Zweite Anschluß- erhebung Oktober 1974	Zusatz- unter- suchung Februar 1973 ⁺
ATK ATK(A) ATK(A)T ATK(A)S ATK(A)U ATK(B) ATK(B)S ATK(B)N	<u>Angsttest für Kinder</u> Form für Kindergarten und Vorklasse (15 Items) Subskala: Tiere Subskala: soziale Situationen Subskala: Umwelt Form für erste und zweite Schuljahre (24 Items) Subskala: schulbezogene Angst (9 Items) Subskala: nicht-schulbezogene Angst (15 Items)	<i>Dollase</i>	x x x x x x x x	x x x x x x x	x x x x x	
CBRS CBRS-self CBRS-social	<u>Child Behavior Rating Scale</u> Subskala: <u>self</u> adjustment Subskala: <u>social</u> adjustment	<i>Cassel</i>				x x x
PASS PASS-S PASS-D	<u>Primary Academic Sentiment Scale</u> Subskala: <u>sentiment</u> score Subskala: <u>dependency</u> score	<i>Thompson</i>			x x x	x x x
PFT	<u>Picture Frustration Test</u> (11 Signierungen, 6 zu- sammenfassende Signierungen)	<i>Rosenzweig</i> (dt. <i>Duhm/ Hansen</i>)			x	
ST ST-FW ST-PK ST-BI ST-Bb ST-BEF ST-BEPA ST-BEAA ST-BC ST-BS ST-BIW ST-BbW ST-RS	<u>Soziometrische Testbatterie</u> für Kindergarten und Vorklasse Untertests: <u>Fotowahl</u> <u>Partnerkenntnis</u> <u>Bildwahl „lieb“</u> mit freier Wahlbegründung <u>Bildwahl „böse“</u> mit freier Wahlbegründung <u>Bildergänzung „Freund“</u> <u>Bildergänzung passive Aggression</u> <u>Bildergänzung aktive Aggression</u> <u>Bildgratifikation</u> <u>Bildsortierung</u> <u>Bildwahl „lieb“</u> , <u>Wiederholung</u> <u>Bildwahl „böse“</u> , <u>Wiederholung</u> <u>Registrierung Sitzplatzwahlen</u>	<i>Dollase</i>	x x x x x x x x x x x x x	x x x x x x x x x x x x		
SF	<u>Soziometrischer Fragebogen</u> für erste und zweite Schuljahre (zwei Fragen)	<i>Dollase</i>			x	
TZV	<u>Testaufgaben zum Verteilungs- konzept</u> (zwei Aufgaben)	<i>Dollase</i>	x	x		

(⁺ = Bericht darüber in: *Schmerkotte/Holländer/Stollenwerk/Winkelmann/Dollase/Schmalohr*: Bericht über drei Zusatzuntersuchungen zur kognitiven und zur sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung. Manuskript Köln 1977.

Darstellung 37: Fortsetzung

Meßinstrumente der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung (1972 – 1974)

Abkürzung	Bezeichnung	Autor(en)	Einsatzzeitpunkte und -untersuchungen			
			Anfangs- erhebung Oktober 1972	Erste Anschluß- erhebung Juni 1973	Zweite Anschluß- erhebung Oktober 1974	Zusatz- unter- suchung Februar 1973 ⁺
TZI	Testaufgaben zum Interaktionsrepertoire (drei Aufgaben)	Dollase	x	x		
	Kinderbefragung in Kindergarten und Vorklasse (4 freie und 3 gebundene Fragen)	Dollase	x	x		
KFB	Kinderfragebogen (60 Fragen)	Dollase / Holländer / Winkelmann			x	
EF	Erzieherfragebogen für Kindergarten und Vorklasse	Dollase	x	x		
EF-SBW	Bereiche: Soziometrische Beziehungswahrnehmung		x	x		
EF-ODEP	Optimales und durchschnittliches Eindrucksprofil 5j. Kinder		x	x		
EF-EP	Eindrucksprofil der betreuten Kinder (15 Polaritäten)		x	x		
EF-FKB	freie Kinderbeurteilung		x	x		
VL-EP	Versuchsleiter Eindrucksprofil der untersuchten Kinder (13 Polaritäten)		x	x		
LFB	Lehrerfragebogen	Dollase / Holländer / Winkelmann			x	
LFB-SLF	Bereiche: Schulische Leistungen und Fähigkeiten (17 Eigenschaften)				x	
LFB-SA	Schulische Arbeitshaltung (15 Eigenschaften)				x	
LFB-P	Persönlichkeit (16 Eigenschaften)				x	
LFB-VG	Verhalten in der Gruppe (15 Eigenschaften)				x	
LFB-B	Besonderheiten (7 Fragen in multiple choice form)				x	
LFB-EP	Eindrucksprofil (16 Polaritäten und 2 multiple choice Fragen)				x	

Meßinstrumente der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung

1. Der „Angsttest für Kinder“ (ATK): Zur Zeit der Planung der Vergleichsuntersuchung und auch danach bis zum heutigen Zeitpunkt (1978) ist kein Verfahren bekannt geworden, das Angst bei Kleinkindern im Alter von drei bis sechs Jahren ökonomisch erfassen könnte. Es wurde deshalb der Versuch unternommen, ein Verfahren speziell für diese Vergleichsuntersuchung zu konstruieren, das den genannten Arbeitstitel bekommen hat. Das Prinzip des Testverfahrens lehnt sich an Vorarbeiten an, die von Horowitz u.a. (1938), Temple (1944) und Grotloh-Amberg (1970) geleistet worden sind. Dieses Testprinzip ist seinem Wesen nach projektiv, d.h. die Kinder erraten einen Gesichtsausdruck eines Kindes in einer bestimmten Situation. Bei den Vorläufern für den ATK mußte durch die Versuchspersonen der Gesichtsausdruck eines Kindes in einer bildlich dargestellten Alltagssituation, die eine gewisse Relevanz für das Aufkommen von Angst besitzt, eingezeichnet werden. Je nachdem, ob dann die Versuchsperson den Gesichtsausdruck fröhlich (Mundwinkel nach oben) oder traurig (Mundwinkel nach unten) gezeichnet hatte, wurde ein für den Gesamttestwert relevanter Itemwert vergeben. Da das Einzeichnen eines Gesichtsausdruckes einerseits sehr zeitaufwendig und vor allen Dingen materialintensiv ist (für jedes Kind muß ein gesondertes Testheft hergestellt werden) und andererseits die Bewertung „ängstlich“ – „nicht ängstlich“ gewisse Unsicherheiten bringt, wurde zu einem Wahlverfahren übergegangen. Statt jedesmal ein Kind mit einem leeren Gesicht einzuzichnen, wurde die Identifikationsfigur mit dem Rücken zum Betrachter in die bildlichen Situationen eingezeichnet. Die Kinder mußten dann angeben, welches von zwei vorgegebenen Gesichtern (traurig und fröhlich) dieses mit dem Rücken zum Betrachter stehende Kind in dieser spezifischen Situation zeigt (vgl. Abb. 38).

Vom „Angsttest für Kinder“ wurden insgesamt zwei Formen konstruiert. Die erste Form (ATK-A) besteht aus 15 Testaufgaben und war für die Anfängerhebung und die erste Anschlußerhebung gedacht. Sie enthält zwei Unterskalen (Tiere, soziale Situationen und Umweltsituationen). Die zweite Form (ATK-B) wurde für die zweite Anschlußerhebung konstruiert. Sie enthält insgesamt 24 Testaufgaben, die in zwei Bereiche (a priori) sortiert worden sind. Der eine Bereich soll „schulbezogene Angst“ erfassen, der andere „nicht schulbezogene Angst“. Die schulbezogene Angst wird mit insgesamt 9 Aufgaben erfaßt und die nicht schulbezogene mit 15. Auch in dieser zweiten Form mußten die Kinder wiederum die Reaktion einer mit dem Rücken zum Betrachter stehenden kindlichen Identifikationsfigur erraten, jedoch genügte es im Gegensatz zur ersten Form nicht, zwei Mimiken zuzuordnen, sondern die Frage zu jedem Testbild lautete, „ob das Kind in dieser Situation wohl Angst habe“. Der Wechsel in der Beantwortung hat seine Ursache in den Vorerhebungen, die zur Konstruktion dieses Verfahrens durchgeführt wurden und über die in Dollase (1976, Bd. III) ausführlich berichtet worden ist. Es stellte sich nämlich heraus, daß die Kinder in Kindergarten und Vorklasse keine adäquate Auffassung des Begriffes Angst besitzen. Andererseits konnte bei den Kindern zu Beginn des zweiten Schuljahrs davon ausgegangen werden, daß sie wissen, was Angst ist.

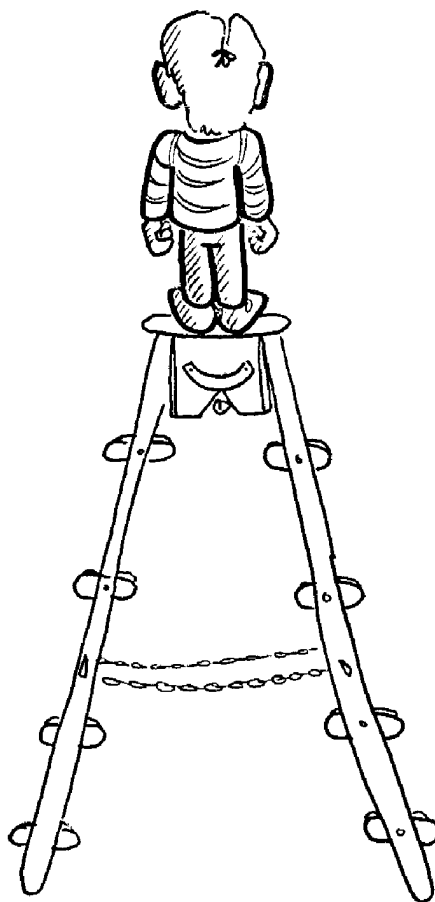
Der Angsttest enthält bildlich dargestellte Situationen, in denen Kinder erfahrungsmäßig Angst zeigen können. Ob der Test diese Angst auch in seiner projektiven Version erfassen kann, wurde durch Zuverlässigkeits- und Gültigkeitsuntersuchungen überprüft, die ebenfalls im Originalforschungsbericht (Dollase 1976, Bd. III) mitgeteilt werden. Ganz sicherlich muß man die beiden Testformen im Hinblick auf die Gütekriterien getrennt betrachten. Die Form für Kindergarten- und Vorklassenkinder ist altersbedingt etwas weniger stabil, und auch die Gültigkeitskoeffizienten erlauben keine eindeutige Aussage darüber, ob das Angstkonzept im traditionellen Sinn, so wie es etwa auch bei Erwachsenen und Jugendlichen präsent ist, erfaßt worden ist. Zunächst einmal liegt die Stabilität mit rund 0,60 relativ niedrig, weicht aber andererseits nicht von dem in diesem Bereich üblichen Koeffizienten nach unten ab. Die Gültigkeitskoeffizienten lassen andererseits jedoch auch den Schluß zu, daß mit diesem Verfahren bei den kleinen Kindern (bis fünf Jahre) auch so etwas wie „Sensibilität“ und „Empathie“ erfaßt wird. Die Ergebnisse lassen unter Umständen auch die Vermutung zu, daß Kinder, die größere soziale Erfahrungen besitzen, eher dazu neigen, den dargestellten Identifikationsfiguren Angst zuzuschreiben. Diese Vermutung wird hauptsächlich dadurch gestützt, daß in beiden Einrichtungsarten von der Anfangs- zur ersten Anschlußerhebung eine leichte Zunahme der „Angstreaktionen“ im Test zu beobachten ist.

Da sich in diesem Testverfahren (ATK-A) keine Unterschiede zwischen den beiden Einrichtungsarten ergeben haben, fällt diese Unsicherheit hier nicht weiter ins Gewicht. Eindeutiger hingegen sind die Antworten auf den ATK-B. Hierbei handelt es sich um ein wesentlich stabileres Verfahren (interne Konsistenz um .88), das auch signifikante Korrelationen zu typischen Angstindikatoren aus einem

Abbildung 38: Beispiele für Testbilder aus den beiden Angsttestvorformen ATK (A = für Kinder von drei bis sechs Jahren; B = für Kinder vom ersten bis 3. Schuljahr)

Testbildbeispiel aus dem ATK(A):

Grafik: Harald Großkopf



18:

0



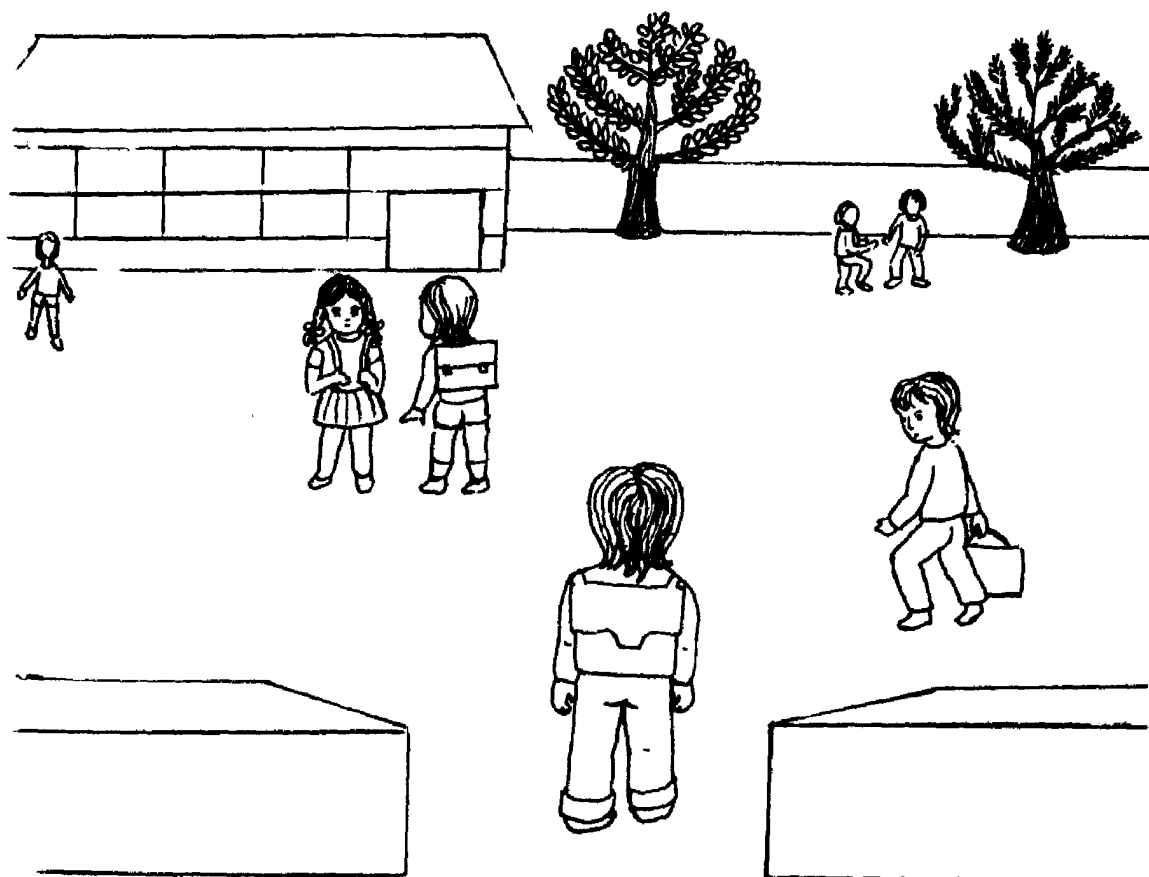
1

Erläuterung:

Das Kind soll angeben, was für eins der beiden vorgegebenen Gesichter das Kind auf der Leiter macht.

Abbildung 38: Fortsetzung

Testbildbeispiel aus dem ATK (B):
Grafik: Erika Nagel-Svoboda



Erläuterung:

Das Kind soll angeben, ob das mit dem Rücken zum Betrachter stehende Kind am Toreingang Angst hat oder nicht.

Kinderfragebogen erbrachte. Dem ATK-B kann also sowohl Zuverlässigkeit als auch Gültigkeit in höherem Maße als dem ATK-A zugesprochen werden. Allerdings ergaben sich auch in diesem Verfahren keine signifikanten Institutionsunterschiede, so daß gütekriteriale Überlegungen hier ebenfalls keine wesentliche Rolle spielen.

2. Die „*Child Behavior Rating Scale*“ (Cassel 1962): Der CBRS ist ein amerikanisches Verfahren zur Erfassung sozial-emotionaler Variablen bei Kleinkindern durch die Beurteilung der mit den Kindern vertrauten vorschulischen Erzieher. Aus diesem Verfahren wurden zwei Subskalen adaptiert, die „self adjustment scale“ und die „social adjustment scale“. Beide Skalen erfassen Anpassungsaspekte mit unterschiedlicher Akzentuierung, einerseits auf die Persönlichkeit bezogen, andererseits auf das Sozialverhalten. Die Items des CBRS sind situativ orientiert. Sie erfragen die Ausprägung situationspezifischer Verhaltensweisen beim Kind, die erfahrungsgemäß übereinstimmender zu erfassen sind als etwa dimensionale Eigenschaftsausprägungen (z.B. „Ehrgeiz“).

Typische Items sind z.B.:

	ja					nein						
Scheint sich oft unerwünscht oder ungeliebt zu fühlen	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Beißt sich häufig die Nägel ab oder lutscht an Daumen oder Fingern	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Spielt häufig mit älteren Kindern	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

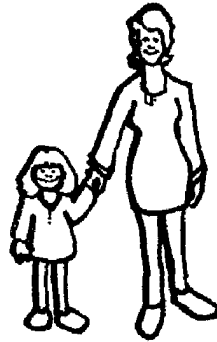
(CBRS, nach R.N. Cassel 1962; Übersetzung mit freundlicher Erlaubnis der Western Psychological Services.)

3. Die „*Primary Academic Sentiment Scale*“ (Thompson 1968): Der PASS entspricht schon eher dem Konzept eines sozial-emotionalen Testverfahrens für Kleinkinder. Die Kinder geben aufgrund von Auswahlfragen, die der Versuchsleiter zu stellen hat, eine von mehreren Antwortalternativen. Die Antwortalternativen sind bildlich dargestellt. So wird z.B. gefragt, ob das Kind lieber bei der Mutter auf dem Schoß sitzen oder in ein Museum gehen möchte. Falls das Kind bei der Mutter bleiben möchte, wird ein Punkt für die sogenannte „Dependency“-Skala vergeben, die zur Erfassung der „Abhängigkeit“ von Erwachsenen und Eltern dienen soll. Ein „Sentiment-Score“ wird vergeben, wenn das Kind lieber ein Museum besuchen möchte. Die „Sentiment“-Skala erfaßt eine Mischung aus Leistungsmotivation und Erkundungsfreude, sie enthält allgemeine Bewertungen von Aufgabenantworten, die auf eine Erfahrungserweiterung, auf Neugier und Selbständigkeit der Kinder schließen lassen.

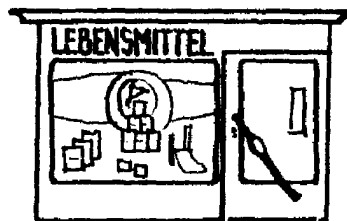
Das Testhandbuch des PASS von Thompson (1968) gibt Zuverlässigkeiten für die „Sentiment“-Skala von rund .76 und für die „Dependency“-Skala von .55 bis .78 an. Die Gültigkeit des Testverfahrens ist als Korrelation zu einigen amerikanischen Intelligenztests angegeben worden. Die „Sentiment“-Skala korreliert signifikant z.B. mit dem sogenannten *Otis-Lennon*-Intelligenztest. Es wird über Untersuchungen berichtet, in denen Kinder, die von ihren Erziehern bezüglich Leistungsmotivation beurteilt und in zwei Extremgruppen unterteilt worden waren, sich signifikant in den Testergebnissen des PASS unterscheiden. Aus den Untersuchungen und Ratschlägen des Testautors Thompson ist im übrigen zu entnehmen (1968, S. 8–12), daß der PASS durchaus als Instrument zur Erfassung der Leistungsmotivation bei Kleinkindern angesehen werden kann, wenngleich die Art der Testaufgaben und auch die Art der in dieser Untersuchung ermittelten Validitätskoeffizienten die Erfassung eines etwas breiteren Konzeptes von Leistungsmotivation als traditionell üblich vermuten läßt.

4. Der „*Picture Frustration Test*“ (PFT): Die deutsche Bearbeitung des *Rosenzweig*-PF-Tests von Duhm/Hansen (1957) wurde ebenfalls im Rahmen der Vergleichsuntersuchung benutzt. Die Form für Kinder ist laut Testhandbuch für Kinder von sechs bis vierzehn Jahren anwendbar. Das Prinzip des Tests besteht darin, daß Kinder Antworten einer bildlich dargestellten Person in einer sozialen Interaktion erraten müssen. Duhm/Hansen (1957, S. 1): „24 Zeichnungen bilden das Material des Tests. Auf jedem Bild sind 2 Personen zu sehen, die sich in einer leicht frustrierenden, vereitelnden Situation, wie sie häufig vorkommen kann, befinden. Dabei sagt die links stehende Person etwas, was entweder die Vereitelung des anderen beschreibt oder selbst vereitelnd auf diesen wirkt. Gesichtszüge und alle anderen ausdrucksrelevanten Charakteristiken sind weggelassen. Der Proband wird angewiesen, ein Bild nach dem anderen anzusehen und die jeweils erste ihm einfallende Antwort, welche die rechts stehende Person geben könnte, in das leere Feld einzutragen.“ Die theoretische Basis dieses Verfahrens bildet die Annahme, „daß der Proband sich bewußt oder unbewußt mit der frustrierten Person auf dem

Abbildung 39: Beispiel für eine Testaufgabe aus dem PASS (Primary Academic Sentiment Scale von Thompson). Neuzeichnung der Testbilder mit freundlicher Genehmigung der Priority Innovations. Skokie, Illinois. Grafik: Harald Großkopf



A



B



C

Erläuterung:

Zunächst werden die drei Teilbilder benannt: Mutter mit Kind (A), Kaufladen (B) und Dinosaurier (C). Was ein Dinosaurier ist, wird nicht erklärt. Die Instruktion lautet nun: „Was möchtest Du am liebsten tun – Deine Mutter an der Hand halten, in dem Geschäft einkaufen oder alles über das Tier, was Dinosaurier heißt, lernen? Zeig mir das mal!“ Wenn das Kind auf den Dinosaurier zeigt, wird ein Punkt für Lernfreude notiert (weil es über etwas Unbekanntes aufgeklärt werden will).

Bild identifiziert und seine eigenen Einstellungen und Haltungen in die Antwort projiziert.“ „Jede Antwort wird ausgewertet nach der Richtung der Aggression (die durch Vereitelung hervorgerufen ist) und nach der Art der Reaktion. Die Richtungen umfassen Extrapunitivität – die Aggression richtet sich gegen die Umgebung – Intropunitivität – die Aggression richtet sich gegen das eigene Ich – und Impunitivität – die Aggression wird überhaupt umgangen und der Versuch gemacht, die Frustration zu glossieren. Jede dieser drei Variablen wird nun wieder unterteilt nach dem Reaktionstyp, der in ihr zum Ausdruck kommt. Hierher gehören (wir sind bei den international gebräuchlichen englischen Bezeichnungen geblieben): Obstacle-Dominance (das Hindernis, die frustrierende Barriere dominiert in der Antwort), Ego-Defense (das Ich oder der Bezug auf das Ich überwiegt) und Need-Persistence (die Lösung der problematischen Situation wird betont)“ (Zitat nach dem Handbuch von *Duhm/Hansen 1957*, S. 1).

Der *Rosenzweig*-PF-Test ist ein häufig eingesetztes Meßverfahren, zu dem zahlreiche Zuverlässigkeits- und Gültigkeitsuntersuchungen bekannt sind (vgl. *Herstett* in: *Buros 1959*, S. 238ff.). Wie häufig in der empirischen Forschung wurde nicht in allen Untersuchungen eine ausreichend hohe Gültigkeit bzw. Zuverlässigkeit gefunden. Insgesamt jedoch schienen die meisten Untersuchungen für eine zuverlässige und gültige Erhebung der angezielten Merkmale zu sprechen. Ausschlaggebend für die Aufnahme dieses Tests waren vor allem Untersuchungen, die *Winkelmann (1970, 1971)* an Grundschulkindern durchgeführt hat und die gezeigt haben, daß der *Rosenzweig*-PF-Test ein gültiges Instrument vor allem im Hinblick auf die Prognose der Grundschulbewährung ist. Ähnlich wie beim für diese Vergleichsuntersuchung konstruierten ATK ist auch der *Rosenzweig*-PF-Test hinsichtlich gewisser Aspekte kritisierbar. Ganz allgemein kann nicht davon ausgegangen werden, daß es eine direkte Entsprechung zwischen den Testantworten und dem realen Verhalten der Kinder gibt, sondern Antworten in beiden Testverfahren sind eher als Reflexe auf bestimmte soziale Erfahrungen der Kleinkinder zu verstehen.

5. *Die soziometrische Testbatterie für Kindergarten und Vorklasse:* Die soziometrische Testbatterie stellt ein speziell für die Zwecke der Vergleichsuntersuchung zusammengestelltes soziometrisches Instrumentarium dar, das in erster Linie der Erfassung der informellen Rangposition der Kleinkinder in den Modellkindergärten und Vorklassen dient.

Durch die Beschränkung des Instrumentes auf Statuserfassung wird derjenige soziometrische Aspekt herausgegriffen, von dem angenommen wird, daß er besser geeignet ist, die möglicherweise unterschiedlichen Erziehungseinflüsse beider Institutionsarten widerzuspiegeln als der andere soziometrische Aspekt, die Struktur (vgl. *Dollase 1976²*). Darüber hinaus gibt es zahlreiche empirische Untersuchungen, die zeigen, daß der soziometrische Status auch diejenige Variable ist, die zuverlässiger zu erfassen ist als die betreffende interpersonelle Struktur.

Die soziometrische Testbatterie enthält insgesamt 12 verschiedene soziometrische Fragen. Alle Fragen setzen das Vorliegen von Fotografien aller Gruppenmitglieder voraus, die durch Einsatz von Sofortbildkameras gewonnen wurden. Alle Kinder wurden in Einzelsitzungen befragt, d.h. sie mußten unter Zuhilfenahme der Fotos ihre Antworten abgeben. Das ist einerseits notwendig, um sicherzugehen, daß die Kinder keine anderen Gruppenmitglieder vergessen oder übersehen, und andererseits unerlässlich, weil Kleinkinder nicht immer Vor- oder Nachnamen eines Gruppenmitgliedes präsent haben. Durch die Vorlage von Fotos ist die Nennung auch der Kinder möglich, von denen das befragte Kind weder Vor- oder Nachnamen noch irgendeinen Spitznamen weiß.

Der erste Untertest besteht in einer sogenannten „*Fotowahl*“. Hierbei werden die Kinder aufgefordert, sich zwecks Herstellung der für die Durchführung der soziometrischen Testbatterie notwendigen Sofortbildfotos jemanden auszusuchen, mit dem zusammen sie gern fotografiert werden möchten. Dieser Untertest stellt somit eine tatsächliche Verhaltenswahl der Kinder dar und kann somit eine besondere Realitätsnähe beanspruchen.

Im zweiten Untertest, „*Partnerkenntnis*“, geht es um die Erfragung der Namenskenntnis der anderen Gruppenmitglieder. Die Kinder werden gefragt, ob sie die auf den Fotos abgebildeten Kinder alle kennen, und wenn ja, ob sie den Vornamen, den Nachnamen oder beides wissen. Dies kann man bei Kleinkindern keineswegs voraussetzen, und es zeigte sich auch in dieser Untersuchung, daß noch in der ersten Anschlußerhebung längst nicht alle Kinder alle anderen mit Vor- oder Nachnamen kannten. Einerseits gibt der Untertest „*Partnerkenntnis*“ Auskunft darüber, inwiefern die Gruppenmitglieder miteinander vertraut sind und ermittelt damit eine durchaus sozial relevante Tatsache. Zum ande-

ren dient er einer möglichen methodischen Relativierung, da es für die Bewertung der positiven oder negativen sozialen Orientierung der Kleinkinder durchaus relevant ist, ob sie bestimmte andere Gruppenmitglieder kennen oder nicht. Wer seinem Spielkameraden unbekannt ist, hat unter Umständen auch weniger die Chance, von diesem positiv oder negativ gewählt zu werden.

Der Untertest „*Bildwahl – lieb*“ gilt im Rahmen der soziometrischen Testbatterie als die wichtigste Frage nach der sozialen Anpassung der anderen Gruppenmitglieder. Eine an diesen Untertest angeschlossene Frage nach den Gründen für die Wahl soll unter anderem auch Aufschluß über die Ursachen einer solchen Bewertung geben. In diesem Untertest nennen die Kinder auf der Grundlage der vorliegenden Sofortbilder diejenigen anderen, die sie für „lieb“ halten. Sowohl die Wahlbegründungen als auch die Korrelationen des soziometrischen Status aus dieser Frage mit anderen Variablen der Untersuchung zeigen, daß mit diesem Untertest wohl noch am ehesten das informelle Sozialprestige der einzelnen Kinder erfaßt worden ist. Im Untertest „*Bildwahl – böse*“ (ebenfalls mit freier Wahlbegründung) ist zur weiteren Absicherung die besonders schlechte Anpassung an die vorherrschenden – und von den Kindern meist internalisierten – Normen erfragt worden.

Eher strukturelle Aspekte der Anpassung sollten die beiden nächsten Untertests – „*Bildergänzung – Freund*“, „*Bildergänzung – passive Aggression*“ und „*Bildergänzung – aktive Aggression*“ erfassen. Bei diesen drei Untertests wurden bildliche Situationen vorgegeben, in denen Kinder in unterschiedlicher Interaktion zueinander zu sehen waren. Auf das Gesicht eines der Kinder wurde stets das Foto des befragten Kindes gelegt, und dies mußte nun angegeben – durch Auflegen des Fotos eines anderen Gruppenmitgliedes –, welches das andere Kind in dieser Zeichnung sein könne. Mit diesen letztgenannten drei Untertests war also stets eine Wahlbegrenzung verbunden (wie auch bei der Fotowahl). Beim Untertest „*Bildergänzung – Freund*“ handelte es sich um zwei Kinder, die sich gegenseitig umarmten, bei der *Bildergänzung Aggression* um Situationen, in denen ein Turm aus Bauklötzen durch ein anderes Kind zerstört wurde.

Im Untertest „*Bildgratifikation*“ mußte das befragte Kind eine Anzahl von Muggelsteinen (halbierte Murmeln) an die Fotos aller anderen Gruppenmitglieder verschenken. Hinsichtlich des Verteilungsschlüssels der Muggelsteine wurden keinerlei Auflagen gemacht, so daß das Kind im Extremfall alle Muggelsteine einem einzigen anderen Kind oder jedem Gruppenmitglied einen einzigen Muggelstein geben konnte. Selbstverständlich war es auch möglich, daß das Kind alle Muggelsteine sich selbst zuordnete. Auch dieser Untertest diente der Erfassung eines informellen Status, jedoch hier stärker akzentuiert auf die Wirksamkeit einer Verteilungsnorm. Ähnlich provozierend war auch der Untertest „*Bildsortierung*“ konstruiert, bei dem durch jedes Kind alle Fotos in zwei verschiedene Häuser sortiert werden mußten. Das eine Haus enthielt zahlreiches Spielmaterial, das andere überhaupt kein Spielmaterial. Auch hier wurde also wieder ein normorientierter Gesichtspunkt in die Aufgabengestaltung eingebracht. Das erlaubt abzuschätzen, inwiefern Zuneigung und Ablehnung bei der Zubemessung von Vorteilen durchschlagend sind.

In unmittelbarem zeitlichen Anschluß an die letztgenannten Untertests wurden die beiden Untertests „*Bildwahl – lieb*“ und „*Bildwahl – böse*“ wiederholt. Diese Wiederholung hat den Sinn, das Ausmaß der Stabilität dieser beiden Fragen zu sichern, dient also der Abschätzung der Zuverlässigkeit des Erhebungsinstrumentes. Diese Form der Zuverlässigkeitsbestimmung ist noch relativ ungebräuchlich, wenngleich sie schon in den dreißiger Jahren durch *Koskenniemi* (1934) zur Demonstration der hohen Fluktuation interpersoneller Orientierungen eingesetzt wurde. Häufig kommt es auch vor, daß die Kinder bei einer unmittelbaren Wiederholung einer Frage ihre vorher gemachten Äußerungen erweitern, weshalb es unter Umständen auch sinnvoll sein kann, wenn man die Antworten aus der ersten und zweiten Erhebung zusammenfaßt.

In einem letzten Untertest wurden Sitzplatzwahlen der Kinder mehrfach registriert. Auch dieser Untertest, ähnlich wie der Untertest „*Fotowahl*“, stellte eine Verhaltenswahl dar und wurde in konkreten Situationen während der Frühstückszeit in den Einrichtungen erhoben. Die insgesamt drei Registrierungen der Sitzplatzwahl an drei verschiedenen Tagen wurden allerdings nicht im herkömmlichen Sinne „soziometrisch“ ausgewertet, sondern lediglich dazu benutzt, die Vermischung der Kinder in der Sitzordnung nach verschiedenen Merkmalen (Schicht, Geschlecht und im Kindergarten: Alter) zu ermitteln. Das Ausmaß dieser Vermischung kann Hinweise auf die Friktion bzw. auf Integration der Gruppe unter Berücksichtigung der genannten Merkmale geben.

Die vorgeschlagenen Erhebungsverfahren sind aus bestehenden Verfahren der soziometrischen Forschung entwickelt worden, die hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit und Gültigkeit bereits erprobt worden

Abbildung 40: Beispiel für ein soziometrisches Testbild und dazugehörige Instruktion (drei- bis sechs-jährige Kinder). Zur Testausstattung gehören Einzelfotos aller Kinder der Gruppe

Testbild (Grafik: Harald Großkopf):



Testinstruktion im Einzelversuch:

- Angreifer** „Hier siehst Du zwei Kinder. Eins spielt gerade mit Bauklötzen, und da kommt ein anderes Kind und tritt mit dem Fuß dagegen.“
 (VL legt Foto des Kindes erst auf das angegriffene Kind und fragt:)
 „Das bist Du, und wer ist jetzt das andere Kind?“ (Zeigen!)
 „Leg das Bild von dem anderen Kind dazu!“
 (VL legt das Bild des befragten Kindes auf den Angreifer und fragt:)
- angegriffenes Kind** „Und wer ist jetzt das andere Kind? Leg das Bild von dem anderen Kind dazu!“
- Protokollierung:**
- Nummer des angreifenden Kindes
 - Nummer des angegriffenen Kindes

sind. Die auf *Hagmann* (1933) zurückgehende Bildgratifikation erwies sich in einer Untersuchung von *Starkweather* (1962) an 11 Kindern einer Kindergartengruppe im Alter von 3;8 bis 5;6 mit .70 bzw. .83 einer Paarvergleichsmethode korreliert. Das Verfahren der Bildwahl wurde von *McCandless/Marshall* (1957) an 48 Kindern in drei Gruppen hinsichtlich Stabilität und Übereinstimmung mit dem Erzieherurteil überprüft. Die Versuchspersonen waren zwischen 3;4 und 5;7 Jahre alt. Die Zwanzig-Tage-Stabilität schwankte zwischen .45 und .71, das Erzieherurteil schwankte von .50 bis .72, und die Interkorrelation zwischen dem soziometrischen Status aus dem Bildwahlverfahren und dem Lehrerurteil lag zwischen .16 und .71. Die Technik der Bildergänzung wurde von *Biehler* (1954) entwickelt und an 25 Kindern erprobt, wobei die Vier-Wochen-Stabilität als die stabile Abgabe von Erstwahlen definiert wurde. 14 von 25 Kindern gaben nach vier Wochen dieselben Erstwahlen ab. *Moore/Updegraff* (1964) bestimmten an drei Kleinkindergruppen im Alter von 3;2 bis 5;6 die Stabilität des Bildwahlverfahrens und erhielten Zwei-Wochen-Stabilitäten zwischen .52 und .78. Die genannten Korrelationskoeffizienten stellen bis auf die Untersuchung von *Biehler* (1954) Interkorrelationen der soziometrischen Statusrangreihe zu verschiedenen Zeitpunkten dar. Es ist in Übereinstimmung mit Befunden an älteren Kindern anzunehmen, daß die Stabilität der einzelnen Wahl und somit auch die Stabilität der Struktur weitaus geringer ist als die des soziometrischen Status. *Biehler* (1954) weicht hinsichtlich der Erhebungstechnik ein wenig von der hier verwandten Bildergänzungstechnik ab. Er zielt auf eine Gewichtung soziometrischer Sympathiewahlen ab, indem er dem Kind sukzessiv kleinere Freundeskreise (von einer 5-Personengruppe bis zu einer Zweiergruppe) vorlegte und jeweils mit Paßfotos der Gruppenmitglieder ausfüllen ließ. Die Gültigkeit der an der soziometrischen Testbatterie eingesetzten Verfahren ist vornehmlich im Hinblick auf die Statusvariable zu beurteilen, weil nur hierüber genügend Untersuchungen vorliegen. Ganz allgemein hat sich in einer Reihe von Untersuchungen gezeigt, daß der soziometrische Status mit den in der Gruppe als sozial erwünschten Eigenschaften positiv korreliert ist (vgl. etwa *Lindzey/Byrne* 1968), wobei es je nach Gruppe, Erzieher und gesellschaftlichen Wertvorstellungen zu unterschiedlichen Korrelationen kommt.

Im Rahmen der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung sind jedoch auch zahlreiche Zuverlässigkeits- und Gültigkeitsinformationen ermittelt werden, die in *Dollase* (1976) ausführlich referiert werden. Insgesamt hat (Höchstwerte der Neun-Monate-Stabilität um .88) sich die soziometrische Testbatterie als ein zuverlässiges und gültiges Verfahren erwiesen, das mit Ausnahme der Erzieherbeurteilungen alle anderen Verfahren übertroffen hat.

6. *Soziometrischer Fragebogen für erste und zweite Schuljahre:* In der zweiten Anschlußerhebung wurde ein soziometrischer Fragebogen als Gruppentest eingesetzt, weil die Kinder zu Beginn des zweiten Schuljahrs bereits ihre Namen und die ihrer Freunde aufschreiben konnten. Da es sich hierbei um die Erfragung einer sehr großen Anzahl von Gruppen (154 Schulklassen) handelte, wurden nur zwei soziometrische Fragen gestellt. Eine Frage zielte auf die Erfassung der Sympathie ab, eine andere auf die Erfassung der Antipathie. Beide Fragen wurden ohne Wahlbegrenzung erhoben und zielten vor allem auf die Gewinnung eines Maßes für die soziometrische Position der ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkinder ab (vgl. Testabbildung in *Dollase* 1976², S. 358).

7. *Testaufgaben zum Verteilungskonzept:* Mit diesen zwei Testaufgaben sollten spezifische Aspekte einer sozialen Normorientierung erfaßt werden. In den Aufgaben ging es um die Verteilung von Wertobjekten (Bälle) in einer hypothetischen Situation (vgl. Abb. 21). In der ersten Aufgabe sollten drei Bälle an drei Kinder verteilt werden, die einen unterschiedlich großen Vorbesitz an Bällen besaßen (drei, zwei bzw. ein Ball). Alle drei Kinder waren völlig identisch gezeichnet, so daß sich für die Verteilung der drei neuen Bälle keinerlei Anhaltspunkt für die Art der Verteilung ergab. Es wurde erwartet, daß den Kindern hierbei vor allen Dingen zwei verschiedene Verteilungskonzepte präsent waren. Einmal hätte die Möglichkeit bestanden, jedem der drei dargestellten Kinder ohne Rücksicht auf deren Vorbesitz jeweils einen einzigen Ball hinzuzugeben, andererseits hätten die bestehenden Besitzunterschiede durch die Vergabe der drei neuen Bälle ausgeglichen werden können, so daß am Ende jedes der drei Kinder gleich viele Bälle besessen hätte. In einer zweiten Testaufgabe waren nur zwei Kinder dargestellt, ebenfalls mit unterschiedlichem Vorbesitz (zwei und ein Ball), jetzt aber nur zwei zu verteilenden Bällen. Die Erschwerung einer kompensatorischen Verteilung besteht bei dieser Aufgabe darin, daß dann ein Ball übrig bleiben muß. Für die Zwecke der Vergleichsuntersuchung wurde hier vor allen Dingen überprüft, ob die Kinder in diesen beiden Situationen Gleichheit unabhängig vom Vorbesitz herstellen. Diese Art der Testaufgaben ist neu, allerdings ist in der Zwischenzeit die Arbeit eines Schweizer Psychologen publiziert worden (*Moessinger* 1975), der nahezu identische Aufgaben mit

Kindern verschiedener Altersstufen real durchgespielt und dabei Beobachtungen bezüglich der Veränderung der Lösung in Abhängigkeit vom Lebensalter angestellt hat. Dadurch ist praktisch nachträglich der Nachweis geliefert worden, daß mit solchen Aufgaben entwicklungspsychologisch relevante Veränderungen des Verteilungskonzeptes und im weitesten Sinne des moralischen Urteils von Kindern erfaßt werden können.

8. *Testaufgaben zum Interaktionsrepertoire:* In den bildlichen Vorgaben zu diesen Testaufgaben werden jeweils kurze Verhaltenssequenzen dargestellt, und das befragte Kind wird gebeten, durch Zulegen bildlicher Antwortalternativen den Fortgang der Geschichte anzugeben (vgl. Abb. 21). In der ersten Situation wird ein raufendes Kind vorgestellt, und es wird als Antwortalternative entweder das Zurückschlagen oder das Weglaufen angeboten. Im zweiten Bild sieht man zwei Kinder, die mit einem Spielzeugauto spielen, und als Ergänzungsalternative wird das bloße Zuschauen oder das Mitspielen angeboten. Im dritten Bild schließlich fällt ein Kind mit seinem Roller hin, und die Alternativen bestehen entweder in einer Hilfe oder in einem Auslachen des Kindes. Diese drei Testaufgaben sind für die Vergleichsuntersuchung neu entwickelt worden. Es wurde allerdings aus Voruntersuchungen deutlich, daß sich Kleinkinder in der Beantwortung dieser drei Aufgaben bedeutsam unterscheiden, d.h. daß Antworten auf diese drei Aufgaben durchaus mit relevanten anderen Beobachtungen des Sozialverhaltens korrelieren. Der gewählte Name „Interaktionsrepertoire“ ist unter Umständen mißverständlich, da diese Testaufgaben nicht die Vielzahl von Verhaltensweisen messen sollen, die einem Kind zur Verfügung stehen (also nicht die Größe des Repertoires), sondern spezifische Reaktionen in spezifischen Situationen aus seinem Interaktionsrepertoire.

9. *Kinderbefragung in Kindergarten und Vorklasse:* Bei dieser Befragung handelt es sich um eine Ermittlung der hier so genannten „Einrichtungsdhäsion“, d.h. der Freude und Zufriedenheit der kleinen Kinder beim Besuch von Kindergarten bzw. Vorklasse. In drei Fragen ging es erstens um das Gefallen an der jeweiligen Einrichtung, zweitens um die Entscheidung, ob die Kinder lieber in der Einrichtung oder lieber in der Schule wären bzw. im ersten Schuljahr (in der Vorklasse) oder drittens, ob sie lieber zu Hause spielen würden oder lieber in der Einrichtung. Diese drei Fragen sollten mit Ja oder Nein beantwortet werden. Zusätzlich wurde zu jeder Frage eine freie Begründung der Antwort verlangt und protokolliert. Diese freie Befragung sollte insbesondere zahlreiche Hinweise dafür liefern, welche Faktoren von den Kindern positiv bzw. negativ bewertet werden. Eine vierte Frage zielte auf die Ermittlung von kindlichen Reformvorstellungen ab, d.h. die Kinder wurden konkret danach gefragt, was man tun müsse, damit es „den Kindern hier noch besser gefiele“. Diese vier Fragen waren bei den Kindern besonders beliebt, da sie sich hier „ernst“ genommen fühlten.

Wenn man so will, beinhalten diese vier Fragen eine Evaluation des Bildungsexperimentes durch die unmittelbar Betroffenen, nämlich die Kinder. Die fehlende Berücksichtigung dieses Aspektes wird unter anderem von *Schmalohr* (1975) beklagt. Offensichtlich denkt man ansonsten an diese sehr naheliegende Möglichkeit kaum.

10. *Kinderfragebogen:* In der zweiten Anschlußerhebung zu Beginn des zweiten Schuljahrs wurde die Kinderbefragung weiter entwickelt und breiter angelegt. Nach umfangreichen Vorarbeiten, über die in *Dollase* (1976) berichtet wird, konnte zusammen mit *A. Holländer* und *W. Winkelmann* ein Fragebogen entwickelt werden, der insgesamt 60 vornehmlich mit Ja oder Nein zu beantwortende Fragen enthält. Auch hier wiederum wurden einige freie Antworten der Kinder erhoben. Diesmal kreisten sie um die Schule und schulische Tätigkeiten, d.h. die Kinder sollten angeben, was ihnen in der Schule besonders gut gefällt, was ihnen nicht so gut gefällt und was sie in der Schule am liebsten täten. Zusätzlich wurden sie nach ihrer Berufsperspektive gefragt, weil vermutet werden konnte, daß sich möglicherweise schon in diesem sehr frühen Alter, durch die ersten Schulerfahrungen bedingt, gewisse Einschränkungen oder Erweiterungen der Zukunftsperspektive ergeben.

Methodisch stellten die beiden Kinderbefragungen ein gewisses Risiko dar. Außer den Erfahrungen in der Voruntersuchung konnten weitere Hinweise dafür in der einschlägigen Fachliteratur kaum gefunden werden. Durch die mehrfache Erfragung ein- und desselben Sachverhaltes sind allerdings Befürchtungen über die mangelnde Zuverlässigkeit und vor allem Suggestibilität der Kinder antizipiert worden. Gegen Ende des Bildungsexperimentes erschien ein Artikel von *Ines Graudenz* (1975), der ausführlich über „Probleme und Erfahrungen bei der Befragung fünf- bis sechsjähriger Vorschulkinder“ informiert. *Graudenz* kommt zu dem Schluß, daß man Kleinkinder durchaus in Form freier Fragen befragen kann, daß allerdings einige Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden müssen. Dazu gehört, daß der Interviewer

sich über die situative Bedeutung seiner Befragung für das Kind klar wird und hieraus gewisse Konsequenzen für sein Verhalten dem Kind gegenüber zieht. *Graudenz* konnte keinen geschlechtsspezifischen Versuchsleitereffekt nachweisen.

11. Erzieherfragebogen für Kindergärten und Vorklassen: Für die Anfangserhebung und die erste Anschlußerhebung wurde ein umfangreicher Erzieherfragebogen konstruiert, mit dem Wahrnehmungen der Erzieher über die interpersonelle Situation der Kinder und Beurteilungen der kindlichen Persönlichkeit erfaßt werden sollten.

Im einzelnen hatte der Erzieherfragebogen folgende Bereiche:

Soziometrische Beziehungswahrnehmung: Während in der soziometrischen Testbatterie interpersonelle Orientierungen der Kinder erfragt worden sind, so wie sie von den Kindern in einer spezifischen Testsituation genannt werden, sollte in der soziometrischen Beziehungswahrnehmung die Beobachtung der Erzieher über interpersonelle Beziehungen der Kinder untereinander erfaßt werden. Beide Zugänge müssen nicht notwendig miteinander übereinstimmen, da sie sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. Der Erzieher leitet seine Wahrnehmungen vom realen interpersonellen Verhalten der Kinder her, er macht dabei sicherlich Fehler, weil er nicht alle Kinder hinsichtlich ihrer Zuneigung oder Ablehnung zu anderen im Blick haben kann. Auf der anderen Seite hat er aber einen längeren Zeitraum zur Verfügung, so daß seine Erkenntnisse unter Umständen dem faktischen Verhalten eher entsprechen als die Wünsche und Orientierungen der Kinder. In der soziometrischen Beziehungswahrnehmung wurde einerseits nach den Freunden der Kinder gefragt, andererseits nach den Kindern, die sich miteinander nicht besonders gut verstehen. Zusätzlich wurden einige spezifische und durch *Hundertmarck* (1970²) in der Kindergartenpädagogik bekanntgemachte Rollen in der Kindergarten-Gruppe (Star, Schwarzes Schaf, Unbeachteter, Freundschaftspaar und Clique) abgefragt. Diese Variablen werden als eigenständige Operationalisierungen zur Erfassung der bezeichneten Phänomene verstanden.

Optimales und durchschnittliches Eindrucksprofil fünfjähriger Kinder: Um einen Bezugspunkt für die aktuellen Beurteilungen der kindlichen Persönlichkeit durch die Erzieher zu haben, wurde für dasselbe Instrument (Eindrucksprofil in der Art des semantischen Differentials) die hypothetische Beurteilung eines „normal“ und eines „optimal“ geförderten fünfjährigen Kindes von den Erziehern verlangt. Somit sind zwei Anker verfügbar, an denen die aktuellen Beurteilungen relativiert werden können. Aus den Differenzen zwischen diesen Bezugsreizen und den Beurteilungen der Kinder können sich spezifische Förderungseffekte als Annäherung oder Entfernung von den Beurteilungsstandards ergeben.

Eindrucksprofil der betreuten Kinder: Mit Hilfe von insgesamt 15 Polaritäten (siebenstufige Rating-skala) wurde von Erst- und Zweitkräften sowohl in Kindergärten als auch in Vorklassen eine Beurteilung der sozial-emotionalen Persönlichkeit der Kinder verlangt. Die Auswahl der insgesamt 15 Polaritäten geschah wiederum nach ausgedehnten Vorarbeiten (Analyse von Testverfahren, Befragung von Erziehern und Voruntersuchung), so daß die Relevanz der gewählten Eigenschaftsbegriffe als gesichert gelten kann. Die Aufnahme der Erzieherurteile in das Meßinstrumentarium sollte sowohl der Beteiligung der Erzieher an der Evaluation als auch der Nutzung ihrer Kompetenz und der Überwindung eines Verfahrensmangels in dem angesprochenen Bereich dienen. Zuverlässigkeit und Gültigkeit dieser Beurteilungen konnten gesichert werden, die Zuverlässigkeit (Stabilität) übertrifft bei einigen Polaritäten die aller anderen Meßinstrumente der sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchungen (Abb. vgl. S. 88).

Freie Kinderbeurteilung: Zusätzlich zu den Eindrucksprofilen wurde zu jedem Kind eine freie Kinderbeurteilung verlangt. Diese bestand in der Anfangserhebung darin, daß die Erzieher sowohl „Positives“ als auch „Negatives“ über das Kind äußern konnten. In der ersten Anschlußerhebung wurde allerdings nur eine unspezifische Kategorie „Bemerkungen“ erhoben, da grundsätzlich nicht davon ausgegangen werden konnte, daß sich mit diesen freien Kinderbeurteilungen schlüssig operationalisierbare Veränderungen der Kinder erfassen ließen. Die freie Kinderbeurteilung stellt allerdings eine wichtige Informationsquelle für praktische Probleme und Besonderheiten in der Erziehung von Kleinkindern dar.

Versuchsleitereindrucksprofil der untersuchten Kinder: Als Versuchsleiter dieser Untersuchung wurden angehende Pädagogen und Sozialpädagogen gewonnen. Alle eingesetzten Versuchsleiter befanden sich in einem bereits fortgeschrittenen Stadium ihrer Studien und sind im großen und ganzen eingehend mit Problemen der Kinderbeurteilung vertraut gewesen. Es lag deshalb nahe, die Kompetenz auch der Versuchsleiter als relativ unabhängige Gewährspersonen zu nutzen und von ihnen die gleiche Einschätzung der Kinder zu verlangen, wie sie von den Erziehern erhoben worden ist. Somit stehen

insgesamt für jedes einzelne Kind drei verschiedene Beurteilungen zur Verfügung, die dann (siehe weiter unten) gemittelt werden konnten, um die Zuverlässigkeit der sozial-emotionalen Beurteilung zu steigern.

12. Lehrerfragebogen: Für die zweite Anschlußerhebung wurde ein umfangreicher Lehrerfragebogen zur Beurteilung der Kinder im zweiten Schuljahr angefertigt. Mittels einer Inhaltsanalyse der relevanten Grundschulliteratur konnte eine Begriffskartei erstellt werden, die in Zusammenarbeit mit *A. Holländer* und *W. Winkelmann* zu einem Lehrerfragebogen zusammengestellt wurde (vgl. dazu auch *Dollase* 1978).

Im Gegensatz zum Erzieherfragebogen im Kindergarten und in der Vorklasse bestand nur ein Teil des Lehrerfragebogens aus einem Eindrucksprofil. Die weitaus meisten Fragen bezogen sich auf die Beurteilung substantivierter Eigenschaftsbegriffe auf einer Dreipunkteskala, die im allgemeinen von „stark“ über „normal“ und „schwach“ ausgeprägt lief. Die Möglichkeit der Nichtbeurteilung einer bestimmten Eigenschaft wurde den Lehrern explizit offengehalten.

Der Fragebogen enthält folgende Teile:

1. Schulische Leistungen und Fähigkeiten (17 Eigenschaften)
2. Schulische Arbeitshaltung (15 Eigenschaften)
3. Persönlichkeit (16 Eigenschaften)
4. Verhalten in der Gruppe (15 Eigenschaften)
5. Besonderheiten (7 Fragen)
6. Eindrucksprofil (16 Polaritäten).

Der Fragebogen enthält insgesamt 88 Variablen. Er stellt damit ein sehr ausführliches Instrumentarium dar, in dem vor allen Dingen auch einzelne Dimensionen mehrfach und in verschiedener Form operationalisiert worden sind.

7.3. Analyse des soziometrischen Wahlverhaltens

Die Ergebnisse über das Wahlverhalten der Kinder im Kindergarten machen eine detaillierte Analyse notwendig. Zu diesem Zweck wurden die am stärksten bewertungsrelevanten soziometrischen Fragen betrachtet. Es sind dies die Fragen nach Sympathie und Antipathie, die durch die Formulierung: „Wer ist lieb?“ und „Wer ist böse?“ auf der Grundlage einer Auswahl von Sofortbildfotos der anderen Gruppenmitglieder operationalisiert wurden. Es ist eindeutig, daß in diesen Fragen insbesondere bewertende Aspekte enthalten sind, die von anderen, mehr strukturorientierten Fragen (z.B. Freundschaftswahlen) nicht in diesem Ausmaße erfaßt werden. Auch die Wahlbegründungen der Kinder zu diesen beiden Fragen bestätigen den Eindruck. Die Sympathie- und Antipathiefrage wurde im Verlauf der Testsitzung wiederholt (nach ca. 20 Minuten), so daß sich ein für den Untersuchungszeitpunkt spezifischer Stabilitätsindex für Sympathie und Antipathie berechnen ließ. Zusätzlich wurde die Altersspezifität in beiden Kriterien durch einen Index erfaßt. Dieser Index bestand aus dem Verhältnis zwischen dem Prozentsatz abgegebener Wahlen an die eigene Altersgruppe zum Prozentsatz der eigenen Altersgruppe in der Gesamtgruppe. Für die detaillierte Analyse stehen also insgesamt acht Variablen zur Verfügung:

1. Sympathieexpansion
2. Sympathiestatus
3. Antipathieexpansion
4. Antipathiestatus
5. Stabilitätsindex Sympathie
6. Stabilitätsindex Antipathie
7. Altersspezifität Sympathie
8. Altersspezifität Antipathie.

Die ersten vier Variablen ergaben sich als Markiertvariablen einer Hauptachsenfaktorenanalyse (Scree Test für die Anzahl der Faktoren, multiple Korrelationen als Kommunalitätenschätzung, Varimax-Rotation) der aus den insgesamt 11 soziometrischen Fragen abgeleiteten Individualindizes (je Kriterium: Abgabe, Erhalt und Erwidern). Die vier Faktoren gleichen Namens wie die ausgewählten Variablen extrahierten insgesamt 39% der Gesamtvarianz.

Der Vergleich zwischen Kindergarten und Vorklasse in den ersten sechs der genannten acht Variablen erbrachte keine signifikanten Unterschiede. Allerdings hätte man Unterschiede insbesondere im Sympathiestatus und im Antipathiestatus erhalten können, wenn diese beiden Werte grundsätzlich vergleichbar gewesen wären und zusätzlich eine parallele Regression vorgelegen hätte. Der Sympathiestatus der Fünfjährigen im Kindergarten ist mit einem durchschnittlichen Wert von 37.5 (soziometrischer Statusindex) um rund neun Prozentpunkte höher als der der Fünfjährigen in der Vorklasse mit 28.4. In der Tabelle 41 sind die Ergebnisse der entsprechenden kovarianzanalytischen Prüfungen

Tabelle 41: Kovarianzanalytische Prüfung der Unterschiede zwischen fünfjährigen Kindern aus Kindergarten und Vorklasse in ausgewählten soziometrischen Variablen (E = Einrichtungsart, AM = arith. Mittel, adj. AM = adjustiertes Mittel, Ausgangslage als Kovariat, SE = standard error, η^2 = „Maß der praktischen Signifikanz“)

Variable	E	N	AM	adj. AM	SE	F	Sign.	η^2
Sympathieexpansion	K	124	6.55	6.56	.35	.669	-	.002
	V	184	6.18	6.18	.29			
Sympathiestatus	K	126	37.5	-	-	-	-	-
	V	184	28.4	-	-			
1. nicht-parallele Regr. 2. unvergleichbar								
Antipathieexpansion	K	122	4.82	4.85	.29	.149	-	.001
	V	183	5.01	4.99	.24			
Antipathiestatus	K	126	24.7	-	-	-	-	-
	V	185	23.4	-	-			
1. s.o. 2. s.o.								
Stabilitätsindex Sympathie	K	124	.85	.85	.02	2.932	-	.009
	V	184	.80	.80	.02			
Stabilitätsindex Antipathie	K	121	.79	.79	.03	.059	-	.000
	V	181	.80	.80	.02			

dargestellt. Die generelle Unvergleichbarkeit des Sympathiestatus bzw. Antipathiestatus ergibt sich aus gravierenden Expansionsunterschieden in Kindergarten und Vorklasse. Da, wie in der Tabelle 42 dargestellt, die Drei- und Vierjährigen im Kindergarten eine wesentlich höhere Expansion im Sympathiekriterium und auch eine (zwar nicht signifikante, aber immerhin doch größere) Expansion im Antipathiekriterium aufzuweisen haben, ist bei der verwendeten Operationalisierung des soziometrischen Status als Anzahl erhaltener Wahlen an der um eins verminderten Gruppengröße eine Vergleichbarkeit nicht gegeben. Der Status der Fünfjährigen im Kindergarten muß also schon allein dadurch größer sein, daß im Kindergarten insgesamt stärker expandiert wurde. Selbst wenn die Fünfjährigen im Kindergarten nur einen durchschnittlichen Status erreichen, werden sie einen höheren als in der Vorklasse haben, da dort die durchschnittliche Gesamtexpansion der Gruppe wesentlich niedriger liegt als im Kindergarten. Ein direkter Vergleich mit den benutzten Statuswerten würde also zu einem Artefakt führen, insofern nämlich die unterschiedliche Expansion in den beiden Institutionsarten je Gruppe nicht berücksichtigt wird.

In der Tabelle 42 ist kovarianzanalytisch auch gesichert worden, daß die Drei- und Vierjährigen, wie bereits berichtet, eine deutlich höhere Expansion besitzen, insbesondere im Kriterium der Sympathie. Bei der Antipathie ist der Unterschied auch gegeben, jedoch nicht signifikant. Aus Tabelle 42 soll für den weiteren Verlauf der Argumentation noch festgehalten werden, daß die Fünfjährigen sowohl bei „Sympathie“ als auch bei „Antipathie“ über eine signifikant *stabilere* Expansion verfügen.

Betrachtet man nun die Tabelle 43, in der die beiden Altersspezifitätsindizes für Fünfjährige und Drei- und Vierjährige im Kindergarten kovarianzanalytisch miteinander verglichen worden sind, dann zeigt sich, daß die Fünfjährigen eine höhere Altersspezifität im Kriterium der Sympathie besitzen, d.h. also,

Tabelle 42: Kovarianzanalytische Prüfung der Unterschiede zwischen fünfjährigen und drei- und vierjährigen Kindern im Kindergarten in ausgewählten soziometrischen Variablen (G = Altersgruppe, sonst wie Tabelle 41)

Variable	G	N	AM	adj. AM	SE	F	Sign.	eta ²
Sympathieexpansion	5 3	117 137	6.47 7.88	6.48 7.86	.42 .39	5.685	x	.022
Sympathiestatus	5 3	119 139	37.1 35.8	36.6 36.2	1.7 1.6	.041	–	.000
Antipathieexpansion	5 3	115 128	4.81 5.19	4.75 5.24	.31 .30	1.316	–	.006
Antipathiestatus	5 3	119 139	24.5 24.0	25.2 23.3	1.4 1.3	.979	–	.004
Stabilitätsindex Sympathie	5 3	117 133	.84 .74	.83 .75	.03 .02	5.728	x	.023
Stabilitätsindex Antipathie	5 3	114 126	.78 .68	.78 .68	.03 .03	4.290	x	.018

(5 = Fünf- und Sechsjährige; 3 = Drei- und Vierjährige)

Tabelle 43: Kovarianzanalytische Prüfung der Unterschiede zwischen fünfjährigen und drei- und vierjährigen Kindern im Kindergarten in der Variablen Altersspezifität (Erl. siehe Tabelle 41)

Variable	G	N	AM	adj. AM	SE	F	Sign.	eta ²
Altersspezifität Sympathie	5 3	116 123	1.13 .95	1.13 .95	.04 .04	8.858	x x	.036
Altersspezifität Antipathie	5 3	104 103	.90 .92	.91 .91	.06 .06	.007	–	.000

sie orientieren sich stärker an ihren eigenen Altersgenossen, als dies die Drei- und Vierjährigen tun. Aus diesen Ergebnissen kann nun folgender Schluß gezogen werden: die Fünfjährigen im Kindergarten haben keinen höheren bewertungsrelevanten Sympathiestatus als die jüngeren Kinder. Sie orientieren sich allerdings stabiler und stärker an den Kindern der eigenen Altersgruppe. Damit ist eine Tendenz zur Sonderung von den jüngeren Kindern gegeben, die auch noch durch die Ergebnisse in Tabelle 45 und 46 weiter untermauert wird. In Tabelle 45 sind die Korrelationen der Variablen Altersspezifität mit dem Lebensalter im Kindergarten aufgelistet. Es ist ersichtlich, daß die Altersspezifität Sympathie

Tabelle 44: Varianzanalytische Prüfung auf gruppenspezifische Effekte (zwischen/innerhalb) der Variable Altersspezifität in den 20 Kindergartengruppen

	F	Sign.
Altersspezifität Sympathie, 1972	.884	–
Altersspezifität Sympathie, 1973	1.730	x
Altersspezifität Antipathie, 1972	.620	–
Altersspezifität Antipathie, 1973	.629	–

Tabelle 45: Korrelationen der Variable Altersspezifität mit dem Lebensalter im Kindergarten

	r _{Alter}	N	Sign.
Altersspezifität Sympathie, 1972	.03	340	—
Altersspezifität Sympathie, 1973	.16	356	x x
Altersspezifität Antipathie, 1972	-.11	303	x
Altersspezifität Antipathie, 1973	-.14	344	x x

in der ersten Anschlußerhebung signifikant positiv mit dem Alter korreliert und die Altersspezifität zum Kriterium der Antipathie zu beiden Erhebungszeitpunkten negativ. Damit ist ein weiterer Beleg geliefert für die Behauptung, daß sich die älteren Kinder im Kindergarten in bewertungsrelevanten Fragen von den jüngeren Kindern absetzen, denn eine negative Korrelation der Altersspezifität zum Kriterium der Antipathie mit dem Lebensalter deutet darauf hin, daß die Tendenz zur negativen Bewertung die jeweils andere Altersstufe trifft.

Eine varianzanalytische Prüfung auf gruppenspezifische Effekte, die in Tabelle 44 wiedergegeben ist, zeigt einen gruppenspezifischen Effekt für die Altersspezifität Sympathie bei der ersten Anschlußerhebung.

Tabelle 46: Stabilität der ausgewählten Variablen in Kindergarten und Vorklasse. Test/Retest-Intervall beträgt ca. neun Monate. Nur fünfjährige Kinder

	r _V	r _K
Sympathieexpansion	.09	.13
Sympathiestatus	.47	.38
Antipathieexpansion	.11	.05
Antipathiestatus	.73	.49
Stabilitätsindex Sympathie	.05	.08
Stabilitätsindex Antipathie	.10	-.01
Altersspezifität Sympathie	—	.22
Altersspezifität Antipathie	—	.08

(x = p < .05; x x = p < .01)

Dieser könnte durch einrichtungsspezifisch unterschiedliche Hervorhebungen der Fünfjährigen als Untergruppe („Ihr seid jetzt die Großen hier im Kindergarten und kommt bald in die Schule“) erklärt werden, so daß sich die Altersspezifität im Kriterium der Sympathie aus besonderen Hervorhebungsmaßnahmen erklären ließe.

Es ist also aus dem bisher Dargelegten klargeworden, daß die älteren Kinder im Kindergarten in einem bewertungsrelevanten soziometrischen Status keine bessere Position genießen als die jüngeren Kinder. Es ist gleichzeitig klargeworden, daß sie ihre Bewertungen stärker altersspezifisch vornehmen als die jüngeren Kinder, d.h. eine Tendenz zur Sonderung von den jüngeren Kindern ist bei den älteren im Kindergarten festzustellen.

Durch die Bildung von soziometrischen Teilgruppenindizes für die beiden Altersgruppen im Kindergarten wurde je Kindergartengruppe ein weiterer deskriptiver Zugang zu den Effekten der Altersmischung beschritten. Zunächst wurde in jeder einzelnen Kindergartengruppe ein Index für die Beziehungsstärke zur Eigengruppe und zur Fremdgruppe gebildet. In diesem Index wird die Anzahl von Wahlen zwischen den beiden Altersgruppen (in beiden Richtungen einmal als Wahl der älteren durch die jüngeren und sodann als Wahl der jüngeren durch die älteren) an der Gruppengröße der abgebenden Untergruppe und der erhaltenden Untergruppe doppelt normiert.

Trägt man diese Indizes in einem Diagramm ein, dessen beide Achsen durch die Beziehungsstärke Eigengruppe und die Beziehungsstärke Fremdgruppe definiert sind, so ergeben sich Schaubilder, wie sie in Tabelle 47 und 48 dargestellt sind. In Tabelle 47 sind die entsprechenden Diagramme für die Sympathieexpansion und in Tabelle 48 die für die Antipathieexpansion dargestellt. Es ist an diesen Schaubildern sofort zu sehen, daß die Beziehungsstärke zur Eigengruppe für die fünf- und sechsjährigen Kinder im Kindergarten in beiden Erhebungszeitpunkten größer ist als die Beziehungsstärke zur Fremdgruppe. In den meisten Einrichtungen liegt das Verhältnis zwischen der Beziehungsstärke Eigengruppe – Fremdgruppe unterhalb der Hauptdiagonalen, d.h. also, die älteren Kinder orientieren sich stärker an Gleichaltrigen. Für die Drei- und Vierjährigen ist eine gleichmäßigere Verteilung um die Hauptdiagonale festzustellen, d.h. die jüngeren Kinder orientieren sich in etwa gleich an den Älteren

Abbildung 47: Vergleich der jüngeren und älteren Kinder im Kindergarten, soziometrische Sympathiewahlen, Eigengruppe-Fremdgruppe-Diagramm der Beziehungsstärke, Erläuterung im Text

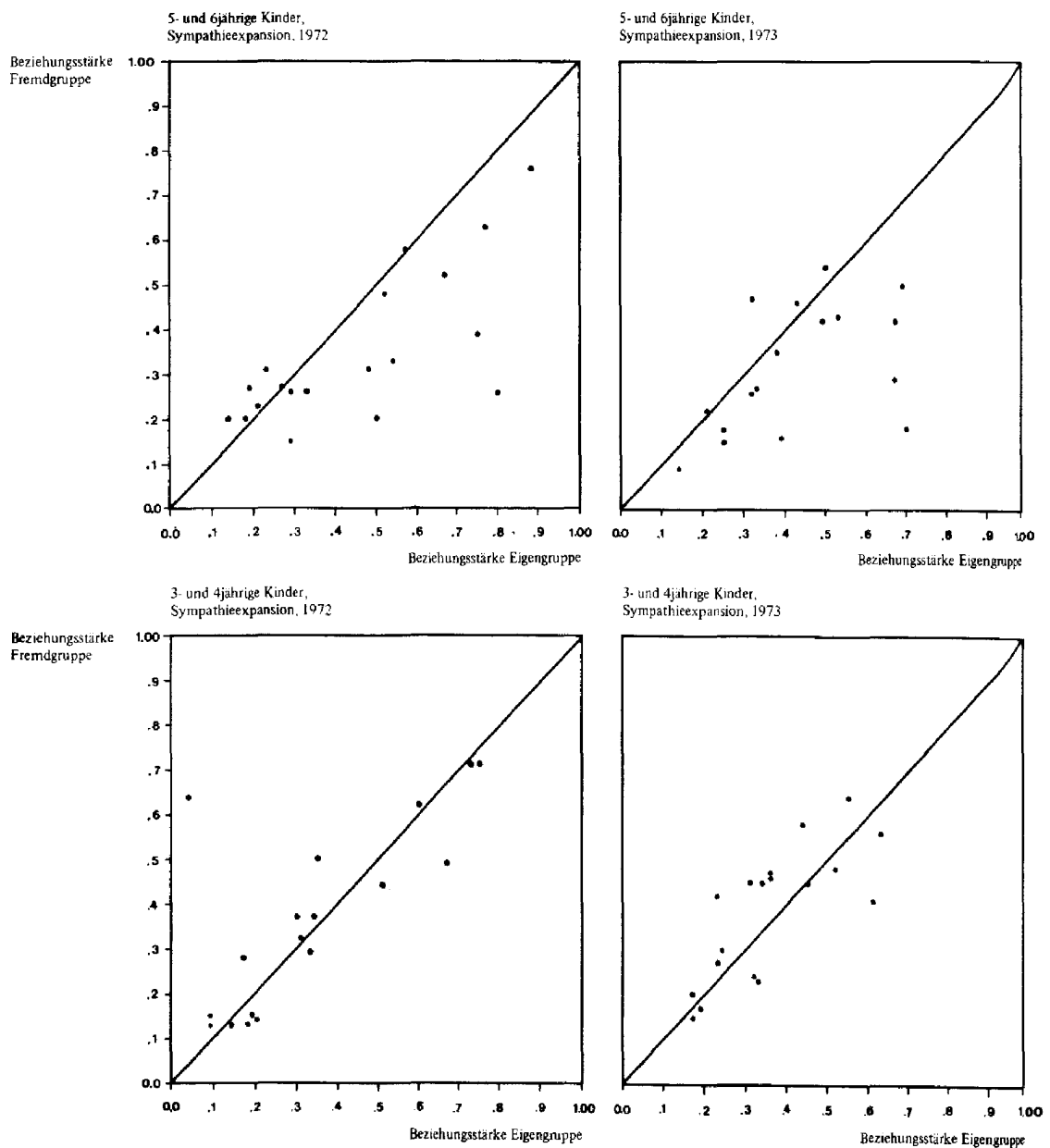
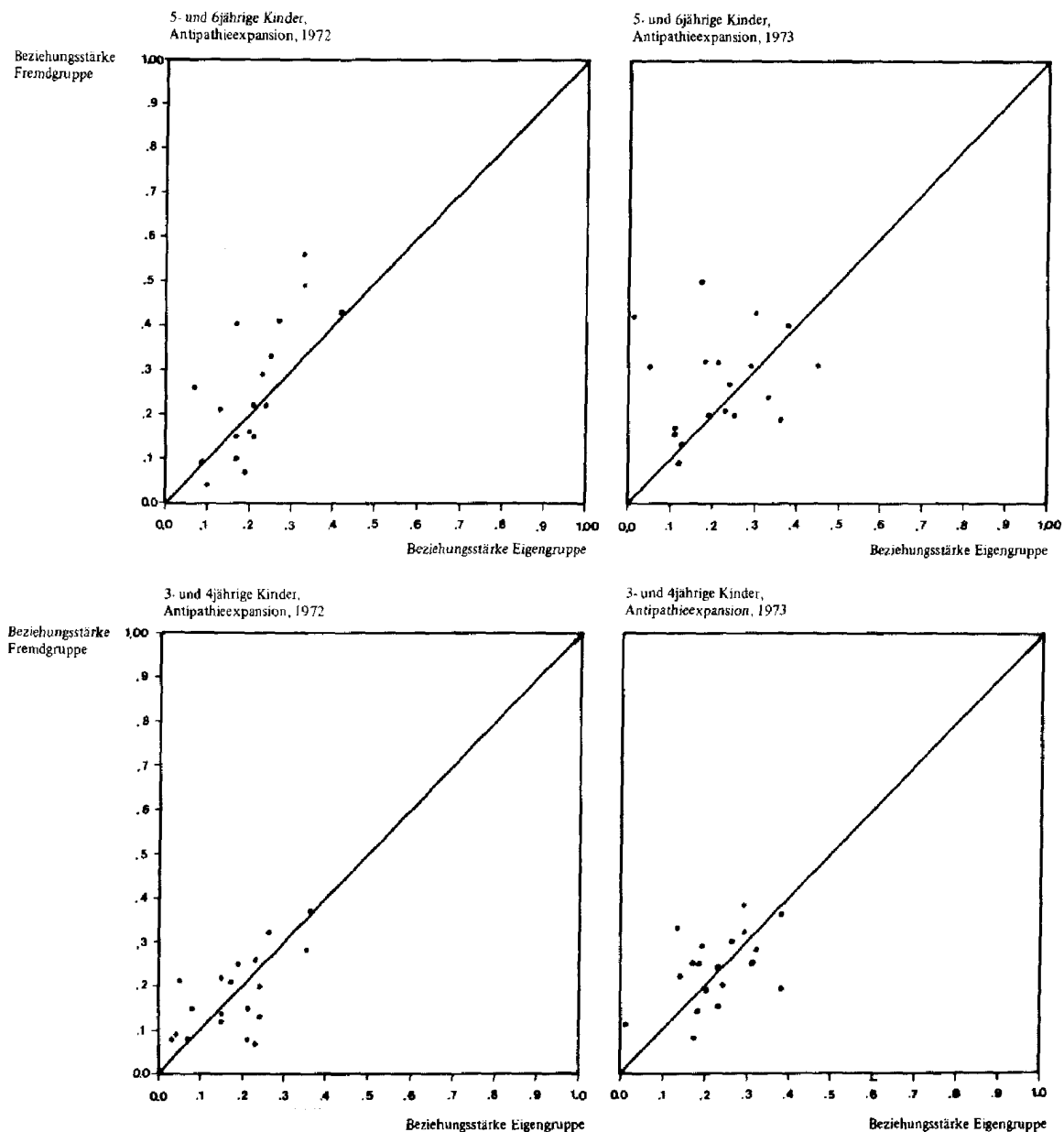


Abbildung 48: Vergleich der jüngeren und älteren Kinder im Kindergarten, soziometrische Antipathiewahlen, Eigengruppe-Fremdgruppe-Diagramm der Beziehungsstärke, Erläuterung im Text



und an den Gleichaltrigen. Auch bei der Darstellung der Beziehungsstärke zum Antipathiekriterium in Tabelle 48 ist der gleiche Trend festzustellen. Die älteren Kinder haben hier eine höhere Beziehungsstärke zur Fremdgruppe, was an den oberhalb der Hauptdiagonalen liegenden Punkten festzustellen ist. Die jüngeren Kinder in den verschiedenen Kindergartengruppen lassen hier wie bei der Sympathieexpansion keine einheitliche Tendenz erkennen: das Verhältnis zwischen Beziehungsstärke Eigengruppe und Fremdgruppe schwankt etwa im gleichen Ausmaß nach oben oder unten um die Hauptdiagonale. Es ist hiermit auf der Ebene der einzelnen Kindergartengruppe erneut bestätigt worden, daß es vor allem die älteren Kinder sind, die in ihrem soziometrischen Wahlverhalten eine Tendenz zur Sonderung von den jüngeren Kindern erkennen lassen, und zwar im Unterschied zu den bereits berichteten Befunden mit den individuellen Kennwerten auch hinsichtlich des Antipathiekriteriums.

So relativ eindeutig die Ergebnisse bezüglich der Stellung der Fünfjährigen in der altersgemischten Gruppe nun auch sein mögen, die pädagogische Bewertung dieses Ergebnisses kann nicht einheitlich ausfallen. Man könnte sich z.B. auf den Standpunkt stellen, daß die erkennbare Sonderung der Fünfjährigen von den Drei- und Vierjährigen die entscheidende soziale Erfahrung der fünfjährigen Kinder ist, indem sie nämlich sich selbst als eine Untergruppe erkennen und begreifen lernen. Andererseits wäre es möglich, die erkennbare Sonderung der Fünfjährigen als Indiz dafür zu sehen, daß man die Fünfjährigen ruhig aus dem altersgemischten Verband des Kindergartens lösen kann, da sie diese Ablösung ja schon von selbst vornehmen. Da, wie gezeigt, eine besondere soziale Bewährung der ehemaligen Kindergartenkinder in der Grundschule nicht festzustellen ist, wird man erneute Untersuchungen darüber anstellen müssen, was durch die Altersmischung im Kindergarten denn nun eigentlich bei den Fünfjährigen bewirkt wird.

7.4. Diskriminanzanalysen

Der Deutlichmachung globaler Unterschiede soll im folgenden die Darstellung der Ergebnisse dreier Diskriminanzanalysen dienen. Eine dieser Diskriminanzanalysen bezieht sich auf die Trennung von fünfjährigen Kindergarten- und Vorklassenkindern, eine weitere auf die Trennung der Geschlechter in beiden Einrichtungsarten und eine dritte schließlich auf die Trennung der Sozialschichten in den beiden Einrichtungsarten. Im einzelnen wurden folgende Variablen in die Diskriminanzanalysen aufgenommen (Auswahl nach Signifikanz und/oder Relevanz der damit ermittelten Ergebnisse):

- Variable 204: ST-PK, Aktive Kenntnis
- Variable 206: ST-BL, Sympathieexpansion
- Variable 209: ST-BL, Antipathieexpansion
- Variable 223: ST- Häufigkeit der Erzieherwahl
- Variable 466: ST-BL + BIW, Stabilitätsindex Sympathie
- Variable 467: ST-BL + BIW, Stabilitätsindex Antipathie
- Variable 239: ATK (A), Gesamttestwert
- Variable 246: TZI, Interaktionswert
- Variable 259: KB, Einrichtungadhäsion
- Variable 439: ST-FW, Fotowahlstatus
- Variable 442: ST-BI, Sympathiestatus
- Variable 445: ST-BI, Antipathiestatus
- Variable 287: EF-EP, E1, Entwicklungsfortschritt
- Variable 304: EF-EP, E1, soziale Erwünschtheit
- Variable 335: E1 DIF-Norm, algebraische Normabweichung
- Variable 364: E1 DIF-OPT, algebraische Optimumabweichung
- Variable 334: Mittel, VL, E1, E2, soziale Erwünschtheit
- Variable 400: EF-SBW, E1 + E2, Wahrnehmung Integrationsgrad.

Mit diesen 18 Variablen wurde die Diskriminanzanalyse nach einem SPSS-Programm „Discriminant“ (Version 1975) gerechnet. In den Tabellen 49 bis 51 werden folgende Ergebnisse der Diskriminanzanalyse mitgeteilt: eine sogenannte „territorial map“, der Eigenwert der Diskriminanzfunktionen, die kanonische Korrelation, *Wilks*-Lambda und eine Überprüfung der Trennung mit dem Chi-Quadrat-Test. Darüber hinaus werden die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten der Variablen und das Ergebnis einer Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit unter Anwendung der Diskriminanzfunktion im Vergleich mit der bekannten Gruppenzugehörigkeit (Kindergarten oder Vorklasse) mitgeteilt. Die kanonische Korrelation, *Wilks*-Lambda, der Chi-Quadrat-Test und die Vorhersageergebnisse dienen der Abschätzung der Güte der Trennung der unter Betrachtung stehenden Gruppen. Die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten der einzelnen Variablen geben so etwas wie das Gewicht der einzelnen Variablen in den Trennungsfunktionen an. Weitere Einzelheiten können aus dem Handbuch des SPSS-Programmpaketes entnommen werden (*Nie/Bent/Hull* 1975).

Zunächst zum Ergebnis einer diskriminanzanalytischen Trennung der beiden Einrichtungsarten, die als relativ gut (sie ist signifikant, und die Vorhersageergebnisse sind gut) zu bezeichnen ist. Nun tragen nicht alle Variablen in gleicher Stärke zur Trennung von Kindergarten und Vorklasse bei. Wie an den standardisierten Diskriminanzkoeffizienten zu sehen ist, sind es vor allen Dingen die Variablen

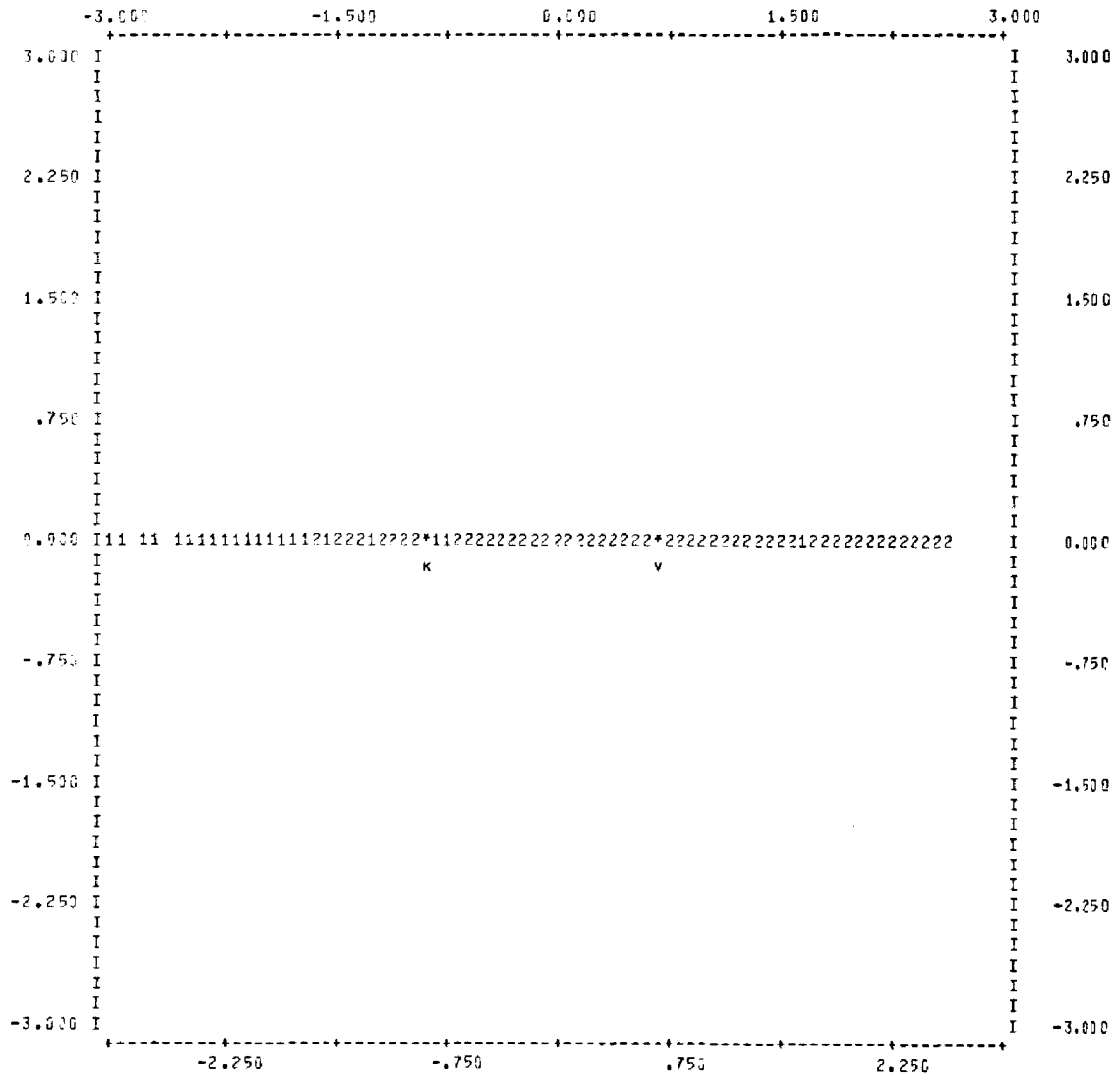
„Erzieherwahl“, die „soziale Erwünschtheit der Ersterzieherbeurteilung“, die Wahrnehmung des Integrationsgrades durch beide Erzieher und die absolute Normabweichung bei der Ersterzieherbeurteilung, die in erster Linie für die gefundenen Unterschiede verantwortlich zu machen ist. Das bedeutet also, daß es überwiegend die erzieherabhängigen Variablen sind, die für die deutliche Trennung von Kindergarten- und Vorklassenkindern ausschlaggebend sind. Die bereits berichtete häufigere Erzieherwahl in den soziometrischen Tests im Kindergarten trägt ebenfalls zur Unterschiedlichkeit bei. Allerdings muß einschränkend bemerkt werden, daß die Ergebnisse hier nicht für die Zahl der Variablen korrigiert worden sind. Diese Korrektur ist sinnvoll, da die Diskriminanzanalyse auch Fehlervarianzen im Sinne der Distanzbildung zwischen den Gruppen maximiert und eine bloße Signifikanz noch nichts darüber aussagt, ob die Einbeziehung vieler Variablen auch wirklich zur Sicherung des Unterschiedes notwendig war.

In der Abbildung 50 ist das Ergebnis einer geschlechtsspezifischen Trennung nach Kindergarten und Vorklasse wiedergegeben. Vier Untergruppen wurden gebildet: Jungen im Kindergarten und Jungen in der Vorklasse, Mädchen im Kindergarten und in der Vorklasse. An der „territorial map“ ist zu sehen, daß durch die erste Dimension (die erste Diskriminanzfunktion, horizontal abgetragen) vornehmlich Kindergarten und Vorklasse getrennt werden. Auch die entsprechenden Diskriminanzkoeffizienten der einzelnen Variablen zeigen, daß hierbei die Variablen ein ähnliches Gewicht erhalten wie bei der Diskriminanzanalyse der Fünfjährigen aus Kindergarten und Vorklasse ohne Berücksichtigung des Geschlechtes. Die zweite Diskriminanzfunktion (vertikal abgetragen) trennt in erster Linie Jungen und Mädchen, und zwar unabhängig von ihrer Zuordnung zu den einzelnen Einrichtungen. Als besonders diskriminanzträchtig erweist sich die Variable 445 (Antipathiestatus der Bildwahl „böse“). Auch die soziale Erwünschtheitsbeurteilung durch die Ersterzieher trägt zur Trennung von Jungen und Mädchen im besonderen Maße bei. Ebenfalls stärker gewichtig ist die Variable 334, in der die mittlere soziale Erwünschtheit aus allen drei Eindrucksprofilen operationalisiert worden ist. Die geschlechtsspezifische Diskriminanzanalyse bestätigt also den Eindruck aus den Einzelergebnissen, daß in beiden Einrichtungen eine Trennung von Jungen und Mädchen stattfindet, die in erster Linie durch unterschiedliches informelles Sozialprestige von Jungen und Mädchen bedingt ist. Jungen haben dabei das *niedrigere* Prestige.

In Abbildung 51 ist das Ergebnis einer Diskriminanzanalyse für je zwei Schichten in Kindergarten und Vorklasse dargestellt. Die horizontale Dimension trennt zunächst einmal wieder zwischen Kindergarten und Vorklasse, die vertikale Dimension trennt die Schichten vor allen Dingen in der Vorklasse, während im Kindergarten beide Sozialschichten sehr nahe beieinanderliegen und bezüglich der zweiten Diskriminanzfunktion nahezu identisch lokalisiert werden. Darin bestätigt sich die bereits des öfteren angesprochene stärkere Schichtdifferenzierung in der Vorklasse, die mancherlei und sehr verschiedene Ursachen haben kann. Die in der Vorklasse schichttrennende zweite Diskriminanzfunktion weist auf einige Variablen hin, die für die Trennung der Sozialschichten vor allen Dingen Relevanz haben. Das ist einmal die „absolute Normabweichung“ bei der Ersterzieherbeurteilung, die „absolute Optimumabweichung“ der Ersterzieher, die Beurteilung des „Erziehungsfortschritts“ durch die Ersterzieher und die „Einrichtungsdhäsion“ der Kinder. Wie bereits erwähnt, kann die Ursache einerseits darin begründet sein, daß Kinder aus der Unterschicht wegen der anspruchsvolleren kognitiven und auch sozial-emotionalen Zielsetzungen in der Vorklasse früher scheitern als Kindergartenkinder, andererseits ist es möglich, daß die Vorklassenerzieher Unterschichtkinder wesentlich scharfsichtiger beurteilt haben (eventuell ein Halo-Effekt) als die Kindergartenenerzieher.

Die Diskriminanzanalysen haben praktisch die aus den Einzelbefunden schon ersichtlichen Tendenzen noch einmal zusammengefaßt und sie relativ deutlich herauskristallisiert: Kindergarten- und Vorklassenkinder lassen sich unterscheiden, Jungen und Mädchen werden in beiden Einrichtungen deutlich voneinander getrennt, und die Schichten werden vor allen Dingen in der Vorklasse tendenziell voneinander abgehoben. Die Unterschiede in allen drei Fällen werden jedoch, durch die Diskriminanzanalysen belegbar, auf nur wenige Variablen zurückgeführt, die für eine Evaluation der beiden Einrichtungsarten keinesfalls als so besonders gravierend angesehen werden können. Meist handelt es sich um Variablen, die aus den Erzieherbeurteilungen der Kinder gewonnen wurden, und nicht etwa um Testergebnisse der Kinder. Andererseits müssen die Erzieher als Gewährspersonen mit ständigem Kontakt zu den Kindern auch besonders ernst genommen werden.

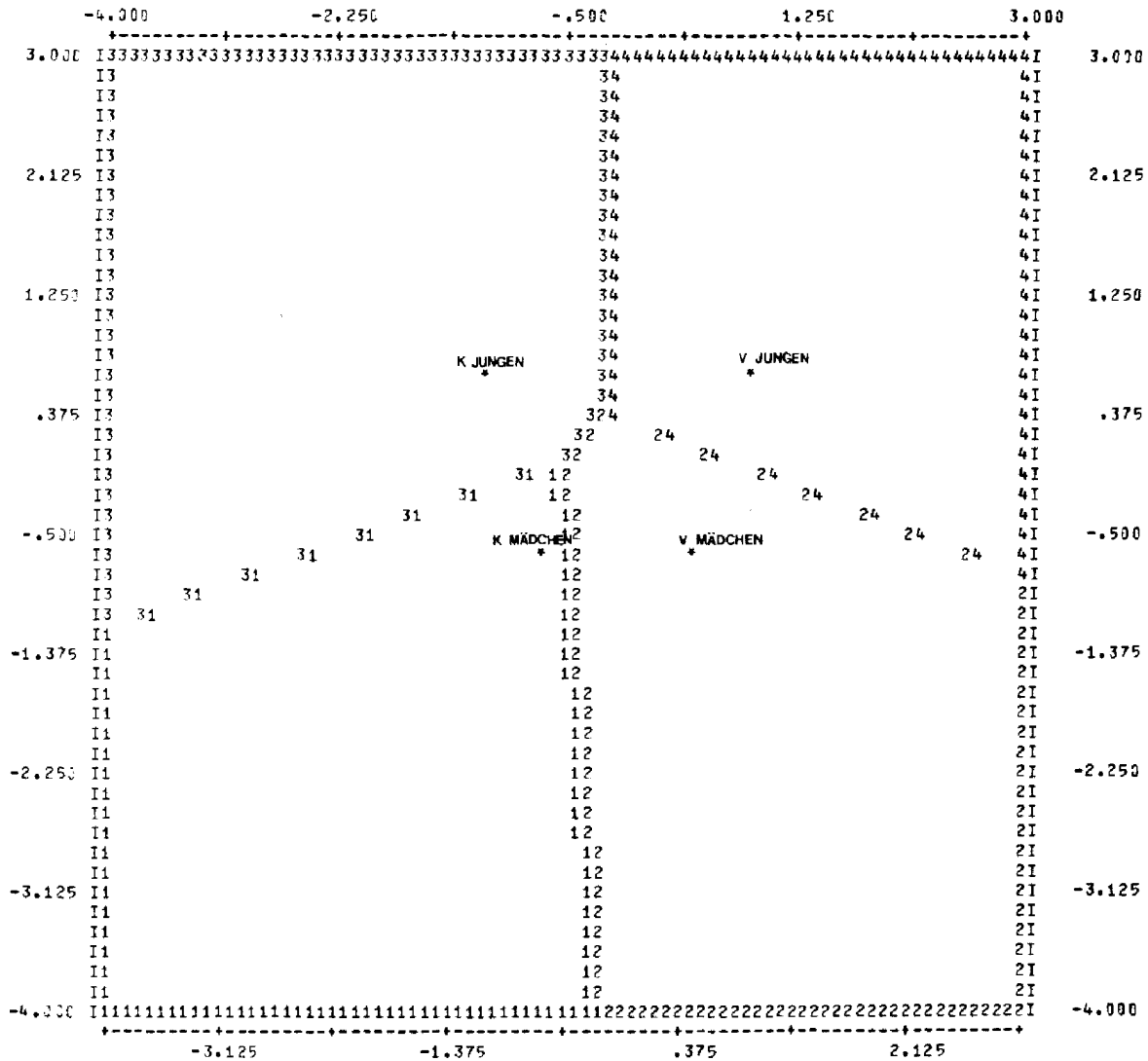
Abbildung 49: Ergebnis („territorial map“) einer Diskriminanzanalyse zur Trennung von schulpflichtig werdenden Kindern aus Kindergarten und Vorklasse. Der Analyse liegen 18 repräsentative Variablen der ersten Anschlußerhebung zugrunde



Erläuterung:

K = Kindergarten-Mittelwert; V = Vorklassen-Mittelwert; die Symbole (1 bzw. 2) deuten annähernd die Deutlichkeit der Trennbarkeit beider Gruppen unter Zugrundelegung der 18 Variablen an. (Weitere statistische Angaben: Eigenwert .57, kanonische Korrelation .60, Wilks-Lambda .63, Chi-Quadrat = 136.96, dF = 18, p < 0.001; Vorhersageresultate: 77.3 Prozent korrekt klassifiziert, Chi-Quadrat = 93.422, p < 0.001)

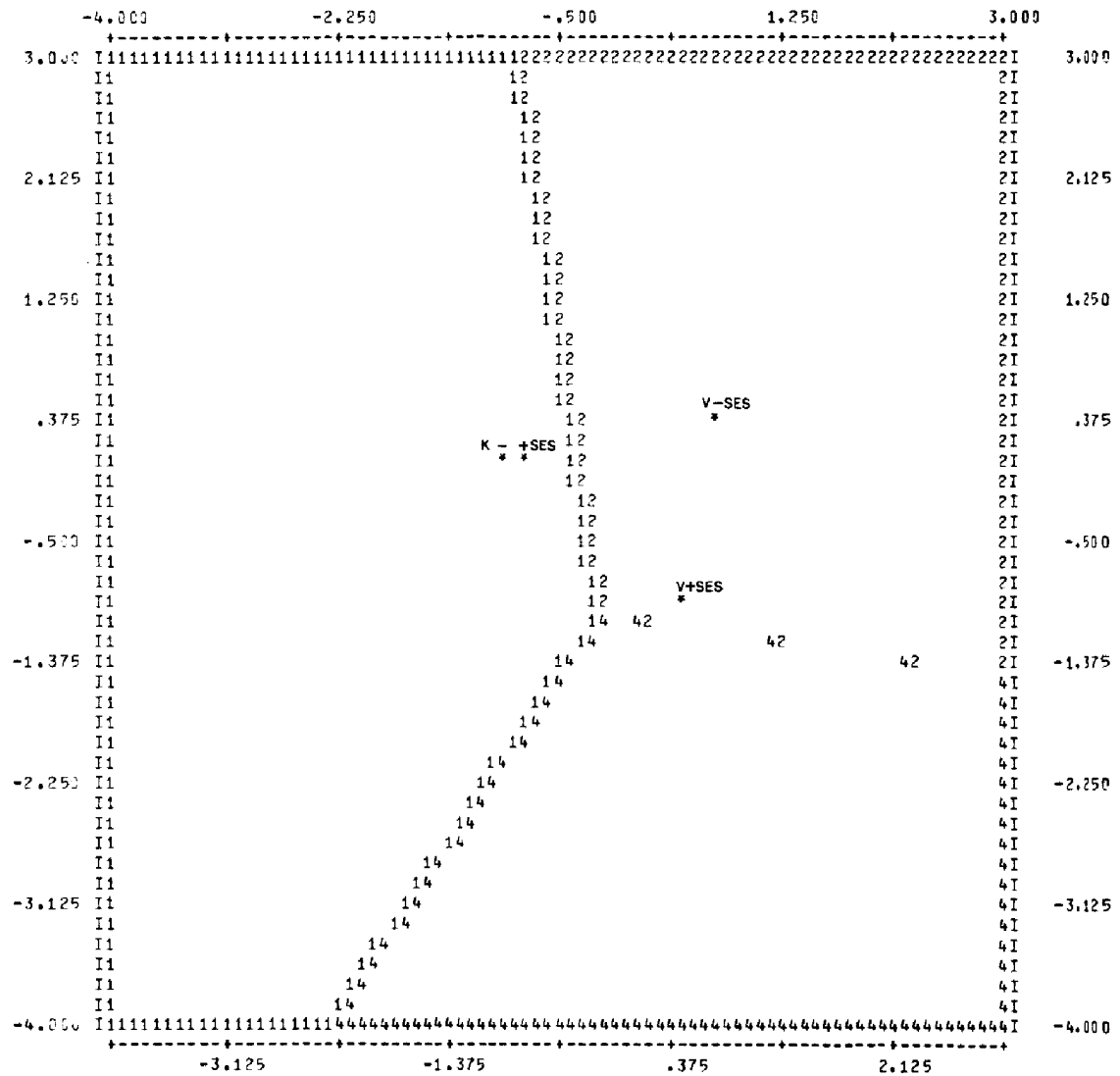
Abbildung 50: Ergebnis („territorial map“) einer Diskriminanzanalyse zur Trennung von schulpflichtig werdenden Jungen und Mädchen aus Kindergarten und Vorklasse. Der Analyse liegen 18 repräsentative Variablen der ersten Anschlußerhebung zugrunde



Erläuterung:

K = Kindergarten, V = Vorklasse; die Ziffern (1, 2, 3, 4) grenzen die Territorien der vier verschiedenen Untergruppen ab und geben annähernd auch einen optischen Eindruck von der Trennbarkeit unter Zugrundelegung der 18 Variablen an. (Weitere statistische Angaben: Eigenwerte .63, .39, .10; kanonische Korrelationen .62, .53, .30; Wilks-Lambda .39, .64, .90; Chi-Quadrat 278.63 – 130.56 – 30.13; dF 54, 34, 16; Signifikanzen alle unter .02; Vorhersageresultat: 61.3 Prozent korrekt klassifiziert, Chi-Quadrat = 220.7, $p < 0.001$)

Abbildung 51: Ergebnis („territorial map“) einer Diskriminanzanalyse zur Trennung von schulpflichtig werdenden Kindern zweier Sozialschichten aus Kindergarten und Vorklasse. Der Analyse liegen 18 repräsentative Variablen der ersten Anschlußerhebung zugrunde



Erläuterung:

K = Kindergarten, V = Vorklasse; -SES = untere Sozialschicht, +SES = mittlere und obere Sozialschicht; die Ziffern (1, 2, 3, 4) grenzen die Territorien der vier verschiedenen Untergruppen ab (1 und 3 nahezu deckungsgleich) und geben annähernd auch einen optischen Eindruck von der Trennbarkeit unter Zugrundelegung der 18 Variablen an. (Weitere statistische Angaben: Eigenwerte .59, .20, .02; kanonische Korrelationen .61, .40, .16; Wilks-Lambda .50, .81, .97; Chi-Quadrat 200.16 – 62.15 – 8.04; dF 54, 34, 16; nur die beiden ersten Dimensionen sind signifikant, $p < 0.01$; Vorhersageresultat: 60.6 Prozent korrekt klassifiziert, Chi-Quadrat = 207.35; $p < 0.001$)

8. VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN, DARSTELLUNGEN UND TABELLEN

(Alle drei Formen sind fortlaufend numeriert. Der Begriff Abbildungen wird für grafische Darstellungen, der Begriff Darstellungen für Mischformen aus Tabelle und Abbildung und „Tabelle“ als Bezeichnung für zahlenmäßige Übersichten verwendet.)

8.1. Hauptteil

Kurzüberschrift

1. Tabelle:	Umfrage bei 275 Kindergarten- und 73 Vorklassenerziehern nach den 5 idealen und den 5 faktischen Schwerpunkten	14
2. Tabelle:	Umfrage bei 1124 bzw. 1778 (1971 bzw. 1974) Kindergarten-erziehern zu Schwerpunkten der Arbeit	15
3. Tabelle:	Umfrage bei 40 Erziehern zu besonderen Problemen mit einzelnen Kindern	16
4. Abbildung:	Erklärung der abflachenden Intelligenzkurve	28
5. Tabelle:	Größe- und Dichtedefinitionen in ökologischen Forschungsarbeiten	66
6. Darstellung:	Unterschiede zwischen Modellkindergärten und Vorklassen	80
7. Darstellung:	Testbilder und Ergebnisse des Angsttests	86
8. Abbildung:	Ergebnisse des Polaritätsprofils	88
9. Abbildung:	Reale und hypothetische Erzieherbeurteilung	89
10. Tabelle:	Ergebnisse der freien Erzieherbefragung	92
11. Abbildung:	Ergebnisse der freien Erzieherbefragung, grafische Darstellungen	94
12. Darstellung:	Beispiele der freien Erzieheräußerungen	95
13. Tabelle:	Ergebnis der Kinderbefragung	100
14. Darstellung:	Beispiel der freien Kinderbefragung	101
15. Tabelle:	Ergebnis der freien Kinderbefragung	104
16. Darstellung:	Wahlbegründungen homogener orientierter Kinder aus den beiden Altersgruppen im Kindergarten	106
17. Darstellung:	Erzieherwahl im soziometrischen Test	110
18. Tabelle:	Sympathieeinschätzung der Kinder durch die Erzieher	111
19. Tabelle:	Beziehungswahrnehmung der Erzieher	111
20. Darstellung:	Gegenseitige Namenskenntnis	112
21. Darstellung:	Testbilder und Ergebnisse der Testaufgaben zum Verteilungskonzept und zum Interaktionsrepertoire	114
22. Tabelle:	Klassifikation der soziometrischen Wahlbegründungen	120
23. Abbildung:	Klassifikation soziometrischer Wahlbegründungen, grafische Darstellungen, positive Kriterien	122
24. Abbildung:	Klassifikation soziometrischer Wahlbegründungen, grafische Darstellungen, negative Kriterien	123
25. Abbildung:	Illustration der Gruppenspezifität	124
26. Abbildung:	Beurteilung der sozialen Erwünschtheit und des Entwicklungsfortschritts	127
27. Tabelle:	Ergebnisse des Kinderfragebogens	131
28. Abbildung:	Beurteilung ehemaliger Kindergarten- und Vorklassenkinder	134
29. Abbildung:	Grafische Darstellung signifikanter Unterschiede zwischen ehemaligen Kindergarten- und Vorklassenkindern im Bereich „Schulische Leistungen und Fähigkeiten“	136
30. Abbildung:	Lehrerbeurteilung der „Schulischen Arbeitshaltung“	138
31. Abbildung:	Lehrerbeurteilung der „Persönlichkeit“	140
32. Abbildung:	Lehrerbeurteilung des „Verhaltens in der Gruppe“	142

8.2. Anhang

Kurzüberschrift

33. Abbildung:	Geographische Lage der Modellkindergärten und Vorklassen	160
34. Tabelle:	Stichprobenzusammensetzung 1. Anschlußerhebung	161
35. Tabelle:	Stichprobenzusammensetzung 2. Anschlußerhebung	161
36. Tabelle:	Stichprobenveränderung	162
37. Darstellung:	Übersicht über Meßverfahren	165
38. Abbildung:	Testbilder Angsttest	168
39. Abbildung:	Testbild PASS	171
40. Abbildung:	Testbild soziometrische Testbatterie	174
41. Tabelle:	Kovarianzanalytische Prüfung von Unterschieden in soziometrischen Kennwerten zwischen Kindergarten und Vorklasse	179
42. Tabelle:	Kovarianzanalytische Prüfung von Unterschieden in soziometrischen Kennwerten zwischen älteren und jüngeren Kindern im Kindergarten	180
43. Tabelle:	Unterschiede in den Indizes der Altersspezifität im Kindergarten	180
44. Tabelle:	Gruppenspezifische Effekte in der Variable Altersspezifität	180
45. Tabelle:	Korrelationen der Variable Altersspezifität	181
46. Tabelle:	Stabilität der soziometrischen Variablen	181
47. Abbildung:	Beziehungsstärke zwischen den Altersgruppen im Kindergarten – positives Kriterium	182
48. Abbildung:	Beziehungsstärke zwischen den Altersgruppen im Kindergarten – negatives Kriterium	183
49. Abbildung:	Diskriminanzanalyse zur Trennung von Kindergarten und Vorklasse	186
50. Abbildung:	Diskriminanzanalyse zur Trennung von Jungen und Mädchen aus Kindergarten und Vorklasse	187
51. Abbildung:	Diskriminanzanalyse zur Trennung von Kindern aus verschiedenen Sozialschichten	188

9. LITERATURVERZEICHNIS

- AFS*: Angstfragebogen für Schüler. Autoren: *Wieczerkowski, W.* u.a.: Braunschweig 1974.
- Allen, P.S.*: Effects of spatial density on social behavior of preschool children. In: *Diss. Abstr. Intern.* 1972, 33 (9-A), 4926.
- Althaus, D.*: Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter. Erprobungsfassung 1975 (erscheint bei Westermann, Braunschweig).
- Anweiler, O.* u.a.: Bildungssysteme in Europa. Weinheim/Basel 1976.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* (Hrsg.): Curriculum „Soziales Lernen“ (Erprobungsfassung). München 1977, (35 Aktenordner und Ton-Kassetten).
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung*: Anregungen 1: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1975.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung*: Anregungen 2: Zur Ausstattung des Kindergartens. München 1976.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung*: Anregungen 3: Zur Entwicklung didaktischer Einheiten. München 1976.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstitutes München*: Vorklasse oder Kindergarten? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 20, 1974, S. 595ff.
- Baethge, M.* u.a.: Produktion und Qualifikation. Göttingen 1973.
- Beatty, W.H.*: Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behavior. Washington: Ass. for Supervision and Curriculum Development, 1969.
- Ballauf, Th.*: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1966.
- Baltes, P.B.*: Sequenzmodelle zum Studium von Altersprozessen: Querschnitts- und Längsschnittsequenzen. In: *Merz, F.* (Hrsg.): Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Münster. Göttingen 1966, S. 423–430.
- Bandura, A./Huston, A.C.*: Identification as a process of incidental learning. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1961, 63, S. 311–318.
- Barres, E.*: Erziehung im Kindergarten. Weinheim 1972.
- Bauer, A.*: Zum sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Bildungsmilieu. In: *DIPF* (Hrsg.): Der Hessische Schulversuch zur Früheinschulung. *DIPF Frankfurt* 1971, S. 43–100.
- Baumann, R./Diener, K./Retter, H.*: Auswirkungen vorschulischer Förderung im ersten Schuljahr. Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch-Gmünd. Bad Heilbrunn 1977.
- Baumgartner, A./Geulen, D.* (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Zwei Bände. Weinheim/Basel 1975.
- Becker, A./Conolly-Smith, E.*: „du – ich – wir“. Handbuch. Ravensburg o.J.
- Becker, A./Niggemeyer, E.*:
- a) Ich bin doch auch wie ihr.
 - b) Jede Familie ist anders.
 - c) Ich bekomme einen Bruder.
- Ravensburg o.J.
- Belser, H.* u.a.: Curriculum Materialien für die Vorschule. Weinheim/Basel 1972.
- Berk, L.*: Effects of variations in the nursery school setting on environmental constraints and children's modes of adaptation. In: *Child Development* 1971, S. 839–869.
- Berk, L.E.*: From autumn to spring in nursery school. In: *School Review* 81, 1973, S. 589–602.
- Berk, L.E./Berson, M.P.*: Acting, interacting and responding in the nursery school – an analysis of observed activities in a preschool classroom. Ms., Vortrag Minnesota 1971, (vgl. *Caesar* 1975).
- Biehler, R.F.*: Companion choice behavior in the kindergarten. In: *Child Development* 25, 1954, S. 45–50.
- Björstedt, A.*: Interpretations of sociometric choice status. Lund Kopenhagen 1956.
- Bloom, B.S.*: Stability and change in human characteristics. New York 1964, (dt. Übersetzung Weinheim/Basel 1971).

- Blurton Jones, N. G. / Leach, G. M.*: Behavior of children und their mothers at separation and greeting. In: *Blurton Jones* (Ed.) Ethological studies of child behavior. Cambridge 1972.
- Body, M. K.*: Patterns of aggression in the nursery school. In: *Child Development* 26, 1955, S. 3–11.
- Bredenkamp, J.*: Über Maße der praktischen Signifikanz. In: *Zeitschrift für Psychologie* 1970, 177, S. 310–318.
- Bredenkamp, J.*: Der Signifikanztest in der psychologischen Forschung. Frankfurt 1972.
- Brezinka, W.*: Erziehung als Lebenshilfe. Stuttgart ⁶1968.
- Bronfenbrenner, U.*: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.
- Bronfenbrenner, U.*: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- Buros, O. K.* (Ed.): The fifth mental measurements yearbook. Highland Park 1959.
- Busse, T. V. / Ree, M. / Gutride, M. / Alexander, T. / Powell, L. S.*: Environmentally enriched classrooms and the cognitive and perceptual development of negro preschool children. In: *Journal of Educational Psychology* 1972, S. 15–21.
- Caesar, B.*: Ein neuer Ansatz zur Erforschung von Sozialisationsprozessen in vorschulischen Erziehungseinrichtungen. Der Beitrag der ökologischen Psychologie. In: *Baumgartner, A. / Geulen, D.* (Hrsg.): Vorschulerziehung. Weinheim 1975.
- Caesar, B. / Kowal, S.*: Ecological contexts, environmental forces and child behavior in a preschool setting. Konferenzpapier „ISSBD-Konferenz“. Guildford 1975.
- Calhoun, J. B.*: Population density and social pathology. In: *Scientific American* 1962, 206, S. 139–148.
- Cassel, R. M.*: Child Behavior Rating Scale. Western Psychological Services. Los Angeles 1962.
- Charlesworth, R. / Hartup, W. W.*: Positive social reinforcement in the nursery school peer group. In: *Child Development* 38, 1967, S. 993–1002.
- Cohen, S. / Glass, D. C. / Singer, J. E.*: Apartment noise, auditory discrimination and reading ability in children. In: *Journal of experimental social psychology* 1973, 9, S. 407–422.
- Connolly, K. / Smith, P. K.*: Reactions of preschool children to a strange observer. In: *Blurton Jones* (Ed.): Ethological studies of child behavior. Cambridge 1972.
- Cooper, C.*: Easter Hill village: Some social implications of design. New York 1975.
- Dahrendorf, R.*: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- Davie, R.*: The behavior and adjustment in school of seven-year-olds: sex and social class differences. In: *Early child development and care* 1973, 2, S. 39–47.
- Deißler, H. H.*: Sozialerziehung auf der Basis familiärer Sozialisation. In: *Kindergarten heute* 1975, S. 3 ff.
- Deutsch, C.*: Auditory discrimination and learning. In: *Merrill Palmer Quarterly* 1966, 10, S. 277–296.
- Deutsch, M.*: Field theory in social psychology. In: *Lindzey, G. / Aronson, E.* (Eds.): The handbook of social psychology, 5. Vols. Reading/Mass. u.a. 2. Auflage 1968, S. 412–487.
- Diener, K.*: Empirische Untersuchungen: kognitiver und psychomotorischer Bereich. In: *Baumann, R. / Diener, K. / Retter, H.* (Hrsg.): Auswirkungen vorschulischer Förderung im ersten Schuljahr. Bad Heilbrunn 1977, S. 49–186.
- Dietrich, G.*: Die Entwicklung der Intelligenz im Altersbereich der Sekundarstufe. In: *Dietrich, G.*: Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe. Donauwörth 1972, S. 65–94.
- Dinkmeyer, D.*: DUSO; Developing understanding of self and others. Minnesota: American Guidance Service, 1970.
- Dollase, R.*: Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse. Bericht über die Ergebnisse der sozial-emotionalen Längsschnittuntersuchung des Modellversuchs „Kindergarten und Vorklasse“ im Lande NRW. Universität Essen, 1976/1977, Manuskript. Band I: Bericht (435 Seiten); Band II: Tabellen (341 Seiten); Band III: Anhang (210 Seiten).
- Dollase, R.*: Probleme der Bestimmung und Realisation von langfristigen Erziehungszielen. Beispiel: Früh- und Vorschulpädagogik. In: *Sozialpädagogische Blätter* 1978, S. 8–15.
- Dollase, R.*: Prinzip der Situationsbezogenheit. In: *Wöhler, K. H.* (Hrsg.): Didaktische Prinzipien. München 1979, S. 130–149.

- Dollase, R.:* Soziometrische Techniken. Weinheim 1973, ²1976.
- Dollase, R.:* Struktur und Status. Weinheim 1974 (vergriffen – Restexemplare über den Autor).
- Dollase, R.:* Zur Unzuverlässigkeit soziometrischer Wahlen in Schulklassen. In: Schule und Psychologie 1972, S. 39–46.
- Duhm, E./Hansen, J.:* Der Rosenzweig-PF-Test. Form für Kinder. Handanweisung. Göttingen 1957.
- Dzialdow, E./Fröhlich-Sabarth, V.:* Verhaltensauffälligkeiten Berliner Kindergartenkinder. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 1975, S. 161ff.
- Eichberg, E.:* Vorschulerziehung in der Sowjetunion. Düsseldorf 1974.
- Ellis, M.J.:* Play: Theory and Research. In: *Mitchell, W.J.* (Ed.): Environmental design: Research and practice. Los Angeles 1972.
- Ewert, O.:* Zur Problematik des Schuleintritts. In: Die Grundschule 1974, S. 68–72.
- Ewert, O.M./Braun, M.:* Ergebnisse und Probleme vorschulischer Förderung. Abschlußbericht der Forschungsgruppe „Vorklasse und Modellkindergarten“. Universität Bochum 1976.
- Fagot, B.I.:* Variations in density: Effect on task and social behaviors of preschool children. In: Developmental Psychology 13, 1977, S. 166–167.
- Fassler, J.:* Performance of cerebral palsied children under conditions of reduced auditory input. In: Exceptional Children 1970, 37, S. 201–209.
- Fassler, J./Bryant, N.:* Disturbed children under reduced auditory input: a pilot study. In: Exceptional Children 1971, 38, S. 197–204.
- Feitelson, D./Weintraub, S./Michaeli, O.:* Social interactions in heterogeneous preschools in Israel. In: Child Development 1972, 43, S. 1249–1259.
- Feldmann-Duda, S./Feldmann, K.:* Emotionale Erziehung in der Schule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1972, S. 19–27.
- Fend, H.:* Schulsystem und Gesellschaft. In: *Speck, J.* (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Band I. Stuttgart 1976, S. 108–149.
- Ferdinand, W./Uhr, R.:* Sind Arbeiterkinder dümmer – oder letztlich nur die Dummen? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1973, S. 31–35.
- Freudenreich, D./Gräßer, H./Köberling, J.:* Rollenspiel. Hannover 1976.
- Glidewell, J.C./Kantor, M.E./Smith, L.M./Stringer, L.A.:* Socialization and Social structure in the classroom. In: *Hoffmann, M.L./Hoffmann, L.W.* (Eds.): Review of child development research. New York 1964–1966.
- Gold, V.:* Kinder spielen Konflikte. Neuwied/Berlin 1973.
- Graudenz, I.:* Probleme und Erfahrungen bei der Befragung 5–6jähriger Vorschulkinder. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1975, S. 58–63.
- Gray, S./Klaus, R.:* The early training project: a 7th year report. In: Child Development 1970, 41, S. 909–924.
- Green, E.H.:* Friendship and quarrels among preschool children. In: Child Development 1933, 4, S. 237–252, (a).
- Green, E.H.:* Group play and quarreling among preschool children. In: Child Development 1933, 4, S. 302–307, (b).
- Grömminger, A.:* Die Schwierigkeiten des Lehrers mit Schulanfängern. In: Kindergarten heute 3, 1973, S. 147–150.
- Grond, M.:* Lernspielmaterialien für die Vorschulerziehung. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1975.
- Grotloh-Amberg, H.:* Beeinflussung des Verhaltens durch den Schuleintritt. Bern/Stuttgart/Wien 1971.
- Grossmann, K.* (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München 1977.
- Hagmann, E.P.:* The companionships of preschool children. In: University of Iowa study of child welfare 7, 1933, S. 1–69.
- Harnatt, J.:* Der statistische Signifikanztest in kritischer Betrachtung. In: Psychologische Beiträge 17, 1975, S. 595–612.

- Hartley, R. F. / Frank, L. / Goldenson, R. M.*: Understanding children's play. New York 1952.
- Hays, W.L.*: Statistics for psychologists. New York 1963.
- Heathers, G.*: The adjustment of two-years olds in a novel social situation. In: Child Development 1954, 25, S. 17–158.
- Heinsohn, G.*: Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M. 21974.
- Heinsohn, G. / Knieper, R.*: Theorie des Familienrechts. Frankfurt/M. 1974.
- Heller, K.*: Aktivierung der Bildungsreserven. Bern/Stuttgart 1970.
- Hentig, H. von*: Erbliche Umwelt – oder Begabung zwischen Wissenschaft und Politik. In: *Skowronek, H.* (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973, S. 156–178.
- Hielscher, H.* (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg 21974.
- Hopf, D.*: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: *Skowronek, H.* (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973, S. 179–198.
- Högemann, M. / Kuhn, R.*: Entwicklungstendenzen der Kindergärten in Deutschland 1971–1974. In: Kindergarten heute 1974, S. 167–177.
- Horowitz, R. / Murphy, L.*: Projective methods in psychological studies of children. In: Journal of Experimental Education 7, 1938, S. 133ff.
- Housemann, J.*: An ecological study of interpersonal conflict among preschool children. In: Diss. Abstr. Intern. 33, (11-A), 1973, 6175–6176.
- Hutt, C.*: Specific and diversive exploration. In: *Reese, H. / Lipsett, W.* (Eds.): Advances in child development and behavior. London 1970, Vol. 5.
- Hutt, C.*: Exploration and play in children. Symposium of the Zoological Society of London. 1966, 18, S. 61–81.
- Hutt, C. / McGrew, W. C.*: Effects of group density upon social behavior in humans. Unpublished paper presented to Symposium on Changes in Behavior with Population Density. Association for the Study of Animal Behavior. 1967.
- Hutt, C. / Vaizey, M. J.*: Differential effects of group density on social behavior. In: Nature (London), 1966, 209, S. 1371–1372.
- Hundertmarck, G.*: Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1969.
- Hundertmarck, G. / Ulshoefer, H.* (Hrsg.): Kleinkinderziehung. 3 Bde. München 1972.
- Jack, L.M.*: An experimental study of ascendant behavior in preschool children. In: University Iowa Child Welfare 1934, 9, S. 7–65.
- Jackson, P. W. / Wolfson, B.J.*: Varieties of constraint in a nursery school. In: Young Children 1968, 60, S. 22–27.
- Jersild, A. T. / Markey, F. V.*: Conflicts between preschool children. In: Child Development Monographs 1935, No. 21.
- Johnson, M.W.*: The effect on behavior of variation in the amount of play equipment. In: Child Development 1935, 6, S. 56–68.
- Johnson, O.G. / Bommarito, J.W.*: Tests and measurements in child development: a handbook. San Francisco 1971.
- Kälin, K.*: Populationsdichte und soziales Verhalten. Europäische Hochschulschriften. Bern/Frankfurt/M. 1972.
- Kaminski, G.* (Hrsg.): Umweltpsychologie. Stuttgart 1976.
- Kangas, J. / Bradway, K.*: Intelligence at the middle age: a 38 year follow up. Developmental Psychology 1971, 5, S. 333–337.
- Karsten, M.E. / Rabe-Kleberg, U.*: Sozialisation im Kindergarten. Frankfurt/M. 1977.
- Kemmler, L.*: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen 1967.
- Kessels, J.*: Materialien zum Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen, Band 1; Band 2 – Ergänzungslieferungen. Essen 1973, 1974 ff.
- Kinnie, E. / Sternlof, R.*: The influence of nonintellective factors on the IQ Scores of middle and lower class children. In: Child Development 1971, 42, S. 1989–1995.

- Kleber, E. W.*: Der Einfluß äußerer Faktoren auf die Konzentration und Belastbarkeit bei Vorschülern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1973, 20, S. 235 – 243.
- Klein Walker, D.*: Socioemotional measures for preschool and kindergarden children. San Francisco/Washington/London 1973.
- Koch, R./Rocholl, G.*: Kleinkinderziehung als Privatsache? Köln 1977.
- Kochansky, G.*: Das Lernverhalten ehemaliger Vorklassenschüler in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1977.
- Köck, P.*: Verhaltensgestörte Kinder im Elementarbereich. In: *Sozialpädagogische Blätter* 1976, S. 9ff.
- Koskenniemi, M.*: Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse. Helsinki 1936.
- Krapp, A./Schiefele, H.*: Lebensalter und Intelligenzentwicklung. München 1976.
- Kruse, L.*: Crowding. Dichte und Enge aus sozialpsychologischer Sicht. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 1975, S. 2 – 30.
- Küchenhoff, W.*: Vorklasse oder Kindergarten – Eine falsche Alternative. In: *Pichottka, I.* (Hrsg.): *Kindergarten oder Vorklasse?* München 1973, S. 57 – 72.
- Küchenhoff, W./Oertel, F.* (Hrsg.): *Der niedersächsische Modellversuch zur Sozialerziehung in Kindergärten.* Hannover 1976.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen*: Schulversuch „Vorklasse“ 1970/71. Vorläufiger Bildungsplan für Vorklassen. Hektographie, Ausgabe August 1970.
- Kultusministerium des Landes NRW*: Spielend lernen in Vorklassen. Info I, Wissenswertes für Eltern. Düsseldorf, August 1971.
- Kultusminister des Landes NRW*: Schulversuch Vorklasse. Düsseldorf 1972.
- Landreth, C.*: Factors associated with crying in young children in the nursery school and the home. In: *Child Development* 1941, 12, S. 81 – 97.
- Lerner, M.*: Social psychology of justice and interpersonal attraction. In: *Huston, T.* (Ed.): *Foundations of interpersonal attraction.* New York/London 1974, S. 331 – 351.
- Leser, R./Opdenhoff, H. E.*: Ich mag dich – wollen wir Freunde sein? Ravensburg o.J.
- Lichtenberger, W.*: Soziale Erziehung im Kindesalter. München 1963.
- Lindzey, G./Byrne, D.*: Measurement of social choice and interpersonal attractiveness. In: *Lindzey, G./Aronson, E.* (Eds.): *Handbook of social psychology.* Bd. II. Reading/Mass. 1968, S. 452 – 525.
- Loo, C. M.*: The effects of spatial density on the social behavior of children. In: *Journal of Applied Social Psychology* 1972, 2, S. 372 – 381.
- Lott, A. J./Lott, B. E.*: Group cohesiveness as interpersonal attraction: a review of relationships with antecedent and consequent variables. In: *Psychological Bulletin* 64, 1965, S. 259 – 309.
- Markey, F. V.*: Imaginative behavior of preschool children. In: *Child Development Monographs* 1935, No. 18.
- McCandless, B. R./Marshall, H. R.*: A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teachers judgement of friendship. In: *Child Development* 28, 1957, S. 139 – 147.
- McDavid, J. W./Harari, H.*: *Social psychology.* New York u.a. 1968.
- McGrew, P. L.*: Social and spatial density effects on spacing behavior in preschool children. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1970, 11, S. 197 – 205.
- McGrew, W. C.*: *An ethological study of childrens behavior.* New York 1972.
- McGrew, W. C.*: *An ethological study of social behavior in preschool children.* Dissertation. Oxford 1970.
- McGurk, H.* (Ed.): *Ecological factors in human development.* Amsterdam 1977.
- McQuitty, L. L.*: Elementary linkage analysis for isolating orthogonal and oblique types and typal relevancies. In: *Educational und Psychological Measurement* 18, 1957, S. 207 – 229.
- Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW* (Hrsg.): *Modellkindergärten in Nordrhein-Westfalen.* Paderborn 1971.

- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW*: Kindergarten, Informationen für jeden. Nr. 2. Düsseldorf, Juni 1973.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW*: Abschlußbericht Modellversuch 1970–1975 Kindergarten. Informationen für jeden, Nr. 12. Düsseldorf 1977.
- Moessinger, P.*: Developmental study of fair division and property. In: *European Journal of Social Psychology* 5, 1975, S. 385–394.
- Moore, S./Updegraff, R.*: Sociometric status of preschool children related to age, sex, nurturance giving and dependency. In: *Child Development* 35, 1964, S. 519–524.
- Morrison, D.G.*: On the interpretation of discriminant analysis. In: *Journal of Marketing Research* 6, 1969, S. 156–163.
- Mummery, D.V.*: An analytical study of ascendant behavior of preschool children. In: *Child Development* 1947, 18, S. 40–81.
- Murphy, L.B.*: Social behavior and child personality. New York 1937.
- Murphy, G./Murphy, L.B./Newcomb, T.M.*: Experimental social psychology. New York 1937.
- Murrow, C./Murrow, L.*: Children come first, the inspired work of the english primary schools. New York 1971.
- Nesselroade, J.R./Baltes, P.B.*: Adolescent personality development and historical change: 1970–1972. Monographs of the Society for Research in Child Development. No. 154, 1974.
- Nie, N./Bent, D.H./Hull, C.H.*: SPSS, Statistical Package for the Social Sciences. New York/San Francisco/St. Louis 1970, (Neuaufgabe 1975).
- Oderich, P.*: Schulfähigkeit in Beziehung zu frühkindlichen Bedingungen familiärer Entwicklung und Erziehungstechniken. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 1971, S. 37–70.
- Offe, C.*: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt/M. 1972.
- Page, M.L.*: The modification of ascendant behavior in preschool children. In: *University Iowa Child Welfare* 1936, 12, No. 3.
- Paul, A.*: Theaterstück mit Arbeiterkindern. In: *Klewitz, E./Nickel, H.* (Hrsg.): *Kindertheater und Interaktionspädagogik*. Stuttgart 1972, S. 95–116.
- Perelmann, C.*: Über die Gerechtigkeit. München 1967.
- Plant, W./Southern, M.*: The intellectual and achievement effects of preschool cognitive stimulation of poverty Mexican-american children. In: *Genetic Psychology Monographs* 1972, S. 141–173.
- Price, J.M.*: The effects of crowding on the social behavior of children. *Diss. Abstr. Intern.*, 33 (1-B), 1971, 471.
- Raatz, U.*: Zur Effizienz der Eingangsstufe der Grundschule im kognitiven Bereich. In: *Mitteilungen und Nachrichten des DIPF, Sonderheft: Der Hessische Schulversuch zur Früheinschulung*, S. 101–128. Frankfurt/M. 1971.
- Rauer, W.*: Zum Stand der emotional-sozialen Persönlichkeitsentwicklung am Ende des zweiten Jahres der Eingangsstufe im Primarbereich. Probleme, Ansätze und erste Ergebnisse eines Schulbegleitforschungsprojektes. Dissertation. Hamburg 1977.
- Redaktion b:e* (Hrsg.): *Wider die falsche Vorschulerziehung*. Weinheim 1973.
- Retter, H.*: Reform der Schuleingangsstufe. Motive, Curriculumansätze, Entwicklungstendenzen. Bad Heilbrunn 1975.
- Retter, H.*: Schlüsselbegriffe in der Vorschulerziehung. 3 Bde. Freiburg 1973, 1975, 1976.
- Ridgeway, L./Lawton, J.*: Familiengruppen im Primarstufenunterricht. Neuwied/Berlin 1976.
- van de Riet, B./Resnick, M.*: Developmental and educational implications of a successful model of compensatory education: The learning to learn program. Proceedings of the 81st Annual Convention of the American Psychological Association. Montreal 1973, S. 643–644.
- Rohe, W./Patterson, A.*: The effects of varied levels of resources and density on behavior in a day care center. Paper presented at EDRA V Conference. Milwaukee, Wis. 1974.
- Ross, D.*: Relationship between dependency, intentional learning and incidental learning in preschool children. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1966, 4, S. 374–381.

- Ross, S.: Differentiated Child Behavior Observation System (DCB) (siehe Ross und Zimiles, 1975, unveröffentlicht).
- Ross, S./Zimiles, H.: Children's Interactions in open versus traditional settings. Konferenzpapier „ISSBD-Konferenz“. Guildford 1975.
- Rothenberg, M./Rivlin, L. G.: An ecological approach to the study of open classrooms. Konferenzpapier „ISSBD-Konferenz“. Guildford 1975.
- Rumpf, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, S. 390–416.
- Saarländische Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung: „Schulreform an der Saar“. Saarbrücken 1973.
- Scriven, M.: The methodology of evaluation. In: Tyler, R. W. et al.: Perspectives of curriculum evaluation. American Educational Research Association (AERA) Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago 1967, S. 39–83.
- Shapiro, S.: Some classrooms ABCs. In: Elementary School Journal 75, 1975, S. 436–441.
- Shure, M. B.: Psychological ecology of a nursery school. In: Child Development 34, 1963, S. 979–992.
- Siegel, S.: Nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York/Toronto/London 1956.
- Slater, E.: Types, levels and irregularities of response to a nursery school situation of 40 children observed with special reference to the home environment. Monographs of Child Development 1939, No. 4.
- Slater, P.: Contrasting correlates of group size. In: Sociometry 1959, S. 129–139.
- Smilansky, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspieles auf benachteiligte Vorschulkinder. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S. 151–187.
- Smilansky, S.: The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York 1968.
- Smith, P. K.: Social and situational determinants of fear in the playgroup. In: Lewis, M./Rosenblum, L. A. (Eds.): The origins of fear. New York/Sydney/London 1974, S. 107–129.
- Smith, P. K.: Aspects of playground equipment. In: Canter, D./Lee, T. (Hrsg.): Psychology and the built environment. Tonbridge 1974.
- Smith, P. K./Connolly, K. J.: Toys, space and children. In: Bulletin of the British Psychological Society 1973, 26, S. 167 ff.
- Smith, P. K./Connolly, K. J.: Social and aggressive behavior in preschool children as a function of crowding. In: Social Science Information 16, 1977, S. 601–620.
- Smith, P. K./Green, M.: Aggressive behavior in English nurseries and play groups. Sex difference and response of adults. In: Child Development 46, 1975, S. 211–214.
- Spiro, M. E.: Children of the kibbutz. Cambridge, Mass. 1958.
- Schaie, K. W.: A general model for the study of developmental problems. In: Psychological Bulletin 64, 1965, S. 92–107.
- Schmalohr, E.: Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung. München 1971.
- Schmalohr, E.: Förderung des emotional-sozialen oder des kognitiven Bereichs? In: Schmalohr, E./Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.): Bildungsförderung im Vorschulalter. Oberursel 1972, S. 28–43.
- Schmalohr, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1970, S. 1–25.
- Schmalohr, E.: Der „vorläufige Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten“ und die Möglichkeiten seiner Verwirklichung. In: Welt des Kindes 1971, S. 6–16.
- Schmalohr, E. (Hrsg.): Fortbildung für Kindergartenerzieher. Hannover 1974.
- Schmalohr, E./Dollase, R./Schmerkotte, H./Winkelmann, W.: Diskussion und Planung einer Vergleichsuntersuchung von 50 Modellkindergärten und 50 Vorklassen im Lande NRW. In: Paedagogica Europaea. 1974, Bd. 9, S. 106–150.
- Schmalohr, E./Dollase, R./Holländer, A./Schmerkotte, H./Winkelmann, W.: Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht der Erzieher. Hannover 1974.

- Schoggen, M.*: Characteristics of the environment of three classrooms: An exploratory study. Manuskript. George Peabody College for Teachers. Nashville, Tennessee 1973.
- Schultz-Gambard, J.*: Umweltpsychologische Aspekte frühkindlicher und vorschulischer Sozialisation. In: *Dollase, R.* (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Düsseldorf 1978. Band 2, S. 27–54.
- Schwarzer, R.*: Instrumente der empirischen Curriculumevaluation. In: *Frey, K.* (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Bd. III. München 1975, S. 748–765.
- Schwerdt, D.*: Vorschulerziehung. Grundlagen – Ziele – Förderungsbereiche. Paderborn 1975.
- Stange, E./Stange, W.*: Training des Konfliktlöseverhaltens. In: *Hielscher, H.* (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg 1974.
- 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.
- Staub, E.*: The use of role playing and induction in childrens learning of helping and sharing behavior. In: Child Development 1971, 42, S. 805–816.
- Struck, U.*: Effektivitätsuntersuchungen von Vorschulprogrammen in Amerika und ihre Probleme. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1973, 20, S. 36–48.
- Sutton-Smith, B.*: "Child's play – very serious business". In: Psychology Today 5, 1971, S. 66–69, S. 87.
- Swift, J. W.*: Effects of early group experience: The nursery school and day nursery. In: *Hoffmann, M. L. / Hoffmann, L. W.* (Eds.): Review of Child Development Research. New York 1964–66.
- Tausch, A. M.* u.a.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten. In: Psychologische Rundschau 1968, S. 267–279.
- Tausch, A. M.* u.a.: Erzieher-Kind-Interaktionen in einer Vorschul-Lernsituation im Kindergarten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23, 1976, S. 1–10.
- Tausch, A. M. / Langer, J. / Köhler, H. / Bödiker, M. L.*:
a) Weinen, Wüten, Lachen. Ravensburg o.J.
b) Vertragen und nicht schlagen. Ravensburg o.J.
c) Das Helferspiel. Ravensburg o.J.
- 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.
- Thomas, E. J. / Fink, C. F.*: Effects of group size. In: Psychological Bulletin 1963, 60, S. 371–384.
- Thompson, C. R.*: PASS (Primary academic sentiment scale). Examiners manual, Skokie: Priority innovations, 1968.
- Thurstone, L. L.*: Primary mental abilities. Chicago 1938.
- Torrance, E. P.*: Small group behavior of 5 year old children under three kinds of educational stimulation. In: Journal of Experimental Education 1970, S. 79–82.
- Turnure, J. E.*: Childrens reactions to distractors in a learning situation. In: Developmental Psychology 2, 1970, S. 279–290.
- Twellmann, W.* u.a.: Ergebnisse und Probleme vorschulischer Förderung. Abschlußbericht der Forschungsgruppe „Vorklasse und Modellkindergarten“. Universität Essen 1976.
- Twardosz, S. / Cataldo, M. F. / Risley, T. R.*: An open environment design for infant and toddler day care. In: Journal of Applied Behavior Analysis 7, 1974, S. 529–545.
- Updegraff, R. / Herbst, E. K.*: An experimental study of the social behavior stimulated in young children by certain play materials. In: Journal of Genetic Psychology 1932, 42, S. 372–391.
- Voelker, G.*: Der Einfluß der Gruppengröße auf die Entwicklung von Vorschulkindern. In: Süddeutsche Schulzeitung 1973, S. 453–455.
- Wachs, T. D.*: Utilization of Piagetian approach in the investigation of early experience. APA, Montreal 1973.
- Wachs, T. D. / Uzgiris, I. C. / Hunt, J. M.*: Cognitive development in infants of different age levels and from different environmental backgrounds. In: Merrill Palmer Quarterly 1971, 17, S. 283–317.

- Wagner, J.:* Die Bedeutung von Modellversuchen im Elementarbereich. In: *Unsere Jugend* 1974, S. 486–500.
- Walter, K.H.* (Hrsg.): *Sozialisationsforschung*. 3 Bde. Stuttgart 1975.
- Walter, K.H.:* Argumente für die Pflichteinschulung Fünfjähriger. Manuskript vorgelegt auf der Expertentagung des Arbeitskreises Vorschule e.V., 17.–19.4.1974 in Leinfelden.
- Weber, I.:* Ecological context and group formation. Konferenzpapier „ISSBD-Konferenz“. Guildford 1975.
- Wendeler, J.:* Forschung im Bereich der Kindergartenerziehung. In: *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Hrsg. von *K.H. Ingenkamp/E. Parey* (Übersetzung und Erweiterung eines Artikels von *Sears und Dowley*). Weinheim/Basel 1971, S. 2257–2348.
- White, B.L./Kaban, B./Shapiro, B./Attonucci, J.:* Competence and experience. In: *Uzgis, I.C., Weizmann, F.* (Hrsg.): *The structuring of experience*. New York 1976.
- Winkelmann, W./Holländer, A./Schmerkotte, H./Schmalohr, E.:* Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Bericht über eine längsschnittliche Vergleichsuntersuchung zum Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen. Bd. I: Textteil (398 Seiten); Bd. II: Tabellen, Abbildungen, Anhänge (328 Seiten). Kronberg/Ts. 1977.
- Winkelmann, W.:* Persönlichkeit und Schulanpassung bei Grundschulkindern. Eine longitudinale Erkundungsstudie. Bonn 1971, (zuerst 1970, Diss., Bonn).
- Wohlwill, J.F.:* *The study of behavioral development*. New York/London 1973.
- Wohlwill, J.F./Heft, H.:* Environments fit for the developing child. Paper presented at the Symposium „Ecology and behavioral adaptation through Ontogeny“. Guildford 1975.
- Wohlwill, J.F./Heft, H.:* Environments fit for the developing child. In: *McGurk, H.* (Ed.): *Ecological factors in human development*. Amsterdam 1977.
- Zimmer, J.:* Wider die falsche Vorschulerziehung. In: *Redaktion b:e* (Hrsg.): *Wider die falsche Vorschulerziehung*. Weinheim 1973, S. 7–9.
- Zimmer, J.:* Wohin mit den Fünfjährigen. In: *betrifft: erziehung*, 1976, S. 32/33.

10. ANMERKUNGEN

Die in den Kapiteln 5, 6 und 7 verkürzt dargestellte Vergleichsuntersuchung wäre ohne die Mithilfe zahlreicher Kollegen und Mitarbeiter nicht möglich gewesen. Ich halte es für meine Pflicht, die Beiträge der einzelnen Personen zu benennen und mich auch bei den nur gelegentlichen Mitarbeitern herzlich zu bedanken. Nicht vergessen werden dürfen aber die „Versuchspersonen“: insgesamt 1251 Kinder, 59 Erzieher aus dem Elementarbereich und 154 aus dem Primarbereich, die so nett waren, die Torturen einer empirischen Untersuchung z.T. mehrfach über sich ergehen zu lassen.

Initiierung, Beauftragung des Verfassers, Design, Fragestellung:	Prof. Dr. <i>E. Schmalohr</i>
Ständige studentische Hilfskräfte:	cand.paed. <i>F. Busch</i> cand.paed. <i>M. Hedrich</i>
Mitautoren bei der Entwicklung von Verfahren der zweiten Anschlußerhebung (nähere Bezeichnung in Band I und III):	Dipl.-Psych. <i>A. Holländer</i> Dr. <i>W. Winkelmann</i>
Anregung zur Aufnahme freier Kinderbefragungen:	Prof. Dr. <i>E. Schmalohr</i>
Anregungen zur Konstruktion soziometrischer Testaufgaben:	Dipl.-Päd. <i>E. Eyrmbter</i> Dr. <i>J. Hildebrandt</i>

Für Beratung und Diskussion in der Planungsphase der Vergleichsuntersuchung bin ich den Mitgliedern der Projektgruppe Kleinkindforschung dankbar, insbesondere Frau *Holländer* und den Herren *Schmalohr*, *Winkelmann*, *Schmerkotte*, *Hildebrandt*, *Stollenwerk*. Bei der elektronischen Datenverarbeitung bin ich geduldig und gründlich vom Beratungsdienst des RZ der Universität Köln beraten worden – ich danke an dieser Stelle ganz herzlich. Hilfestellungen und Erleichterungen habe ich auch durch *H. Bittner*, *H. Schmerkotte* und *H. J. Stollenwerk* dankbar erhalten.

Bei den zahlreichen grafischen Arbeiten, bei der Gestaltung und Reinschrift von Fragebögen und Tabellen bin ich tatkräftig von *A. Pausch* (†), *I. Scheele*, *I. Tausendschön*, von *E. Nagel*, *E. Otten*, von *K. Gröger* und *J. Stoffels* unterstützt worden. Zeichnungen fertigten *Harald Großkopf*, *Erika Nagel* und *Charlotte Lück* an. Typoskript und Reinschrift des Forschungsberichtes (Band I und III) fertigte Frau *Maritta von Gagern*.

Folgende nichtständige studentische Hilfskräfte haben umfangreichere Arbeiten im Rahmen der Vergleichsuntersuchung durchgeführt:

Voruntersuchungen: *A. Diller*, *M. Geilenkeuser*, Herr *Lehmann*, *H. J. Tervooren*.

Auswertung freier Antworten (Kategorisierung und Signierung): Mein besonderer Dank gilt Frau *Elisabeth Pauly*, die die Auswertung und Kategorisierung im wesentlichen betreut hat. Darüber hinaus haben *R. Anthony*, *R. Brackhahne*, *I. Reetz* und *V. Hufsky* nicht minder einsatzfreudig zu Beginn des Projektes daran mitgearbeitet. Gegen Ende der Vergleichsuntersuchung haben *F. Franz*, *K. Volke*, *K. Joswig* und *B. Albert* sich insbesondere um die *Rosenzweig*-Signierung und die Aufarbeitung der freien Wahlbegründungen bemüht.

Frau *I. Krawietz* hat eine umfangreiche Lernzielkartei als Vorarbeit für die Konstruktion des Kinder- und Lehrerfragebogens erstellt.

Soziometrische Vorauswertung: *Hans*, *Lüttel*, *Poppensieker*, *Zirwes*, *Scheitzbach*, *Gentges*, *Peukes* und *Mölln*.

Versuchsleiter: *Alff*, *Gentges*, *Heimann*, *Hoffmann*, *Hüffer*, *Laum-Hüntten*, *Naundorf*, *Kappe*, *Kaiser*, *Kellner*, *Peukes*, *Reetz*, *M. Stolberg*, *B. Stollenwerk*, *Willecke*, *Wolmeyer*, *Zirwes*, *Feldmann*, *Grunow*, *Hedrich*, *Hinrichs*, *Hufsky*, *Scherer*, *H. Stolberg*.

Rainer Dollase