

Eine Skala zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern

Wolfgang Tietze, Josef Feldkamp, Doris Gratz, Hans-Günther Roßbach und Dieter Schmied

Zusammenfassung: Es wird über die Entwicklung einer für Erzieher handhabbaren Skala zur Einschätzung des Sozialverhaltens von Kindergartenkindern berichtet, wobei eine Adaption der „Social Competence Scale“ von Kohn zugrunde liegt. Das Instrument erfaßt drei faktorielle, bipolare Dimensionen (Interesse/Partizipation vs. Apathie/Rückzug, Kooperation/Regelbefolgung vs. Feindseligkeit/Widerstand, gute Aufgabenorientierung/Selbständigkeit vs. geringe Aufgabenorientierung/Unselbständigkeit).

Eine aus 23 Items bestehende Kurzform zeigt für jede der drei Subskalen (Korrelationen mit der Langform von $\approx .95$) interne Konsistenzen von $\approx .90$, Beurteilerübereinstimmungen von $\approx .80$, eine zeitliche Konstanz (8 Monate) von $\approx .65$. Die Subskalen weisen keine oder nur geringe Zusammenhänge mit Geschlecht, Alter und Sozialschicht auf. Es werden Anwendungsmöglichkeiten der Skala für wissenschaftliche und erziehungspraktische Zwecke diskutiert.

A Social Behavior Rating Scale for Preschool Children

Summary: Based on the Kohn Social Competence Scale, a social behavior rating scale for use by preschool teachers was developed. Factor analysis revealed three bipolar dimensions (interest/participation vs. apathy/withdrawal, cooperation/compliance vs. anger/defiance, high task orientation/autonomy vs. low task orientation/helplessness).

A short form consisting of 23 items shows a correlation of $\approx .95$ with the long version, an internal consistency of $\approx .90$, an interrater stability of $\approx .80$, and a temporal persistency (8 months interval) of $\approx .65$ for each of the three subscales. There is no resp. only a low relationship to sex, age, and SES. Some potentials for application in research and practice are discussed.

1. Einleitung

Nachdem in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion lange Zeit die kognitive und sprachliche Entwicklung im Mittelpunkt des Interesses stand und selbst bei Kindern im Vorschulalter Förderungsmöglichkeiten nahezu ausschließlich unter dieser Zielperspektive diskutiert wurden (Lückert 1967), finden seit einiger Zeit – vom Kindergarten bis zur gymnasialen Oberstufe (vgl. Zimmer 1973, Schreiner 1973, 1976) – Gesichtspunkte der für

eine Gemeinschaft zentralen Sozialentwicklung von Kindern und Jugendlichen zunehmende Beachtung. Besonders deutlich wird diese Akzentuierung in den beiden grundlegenden Stufen institutionalisierter Erziehung, dem Elementar- und Primarbereich. So versteht sich das breit angelegte und für die gegenwärtige Kindergartenerziehung vielfach maßgebende Elementarstufencurriculum des Deutschen Jugendinstituts ausdrücklich als ein solches für „Soziales Lernen“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976); für den Grundschulunterricht findet sich neben einschlägigen Zielen und Lernbereichen seit einigen Jahren die Vorschrift, die soziale Entwicklung von Kindern differenziert zu beurteilen (Richtlinien 1974, Bartnitzky und Christiani 1977).

Der entschiedenen Proklamation sozialbezogener Bildungsziele steht jedoch ein deutliches Defizit an wissenschaftlich diskutablen Instrumenten gegenüber, mit denen soziale Fähigkeiten von Kindern erfaßt werden können. Anders als in den USA, wo auf ein breites und differenziertes Spektrum einschlägiger Instrumentarien zurückgegriffen werden kann (vgl. Raizen et al. 1974, Johnson 1976, Katz und Jacobson 1978), steht die Entwicklung von Instrumenten, die insbesondere unter den üblichen Bedingungen vorschulischer Institutionen praktikabel sind, im deutschen Sprachraum weitgehend in den Anfängen (vgl. Preiser 1979).

Bei der Breite des Gegenstandsbereiches versteht es sich allerdings von selbst, daß mit einem einzelnen, für sich durchaus komplexen und differenzierten Instrument niemals *das* Sozialverhalten oder *die* Sozialentwicklung von Kindern erfaßt werden kann. Der soziale oder sozial-emotionale Bereich stellt sich vielmehr als eine pädagogisch-psychologische Globalkategorie dar — ein mehrdimensionaler Merkmalsraum mit kaum eindeutig bestimmbar Grenzen —, die nicht durch eine oder einzelne Dimensionen abgebildet werden kann (vgl. Tietze 1978, S. 43 ff.)¹

Die Entwicklung des hier vorzustellenden Instruments stand unter drei Prämissen:

1. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten bestand das Ziel darin, einige für die Bewältigung der sozialen Situation im Kindergarten wichtige Merkmale, genauer: einige für die Teilnahme am Gruppengeschehen im Kindergarten relevante Charakteristika zu erfassen. Teilnahme am Gruppengeschehen im Kindergarten erschöpft sich u. E. jedoch nicht in einer verselbständigten Peer-Interaktion, sondern bedeutet darüber hinaus, daß a) diese Teilnahme in der Absicht planvoller pädagogischer Einflußnahme organisiert ist und b) sie durch pädagogische Intentionen des Erziehers beeinflußt ist, die teils direkt durch Regeln und Anordnungen, teils indirekt über gesetzte Aufgaben usw. vermittelt werden.
2. Es sollten möglichst solche Merkmale des Sozialverhaltens erfaßt werden, die situationsunspezifisch sind und eine hohe zeitliche Konstanz aufweisen.
3. Umfang und Durchführungsmodus des Instruments sollten so beschaffen sein, daß die Bearbeitung unter den üblichen Praxisbedingungen reali-

sierbar bleibt, damit das Verfahren auch für die praktische Erziehungstätigkeit zur Anwendung kommen kann.

2. Adaption der „Social Competence Scale“ von Kohn

Ein geeigneter Ausgangspunkt schien uns in der „Social Competence Scale“ von Kohn gegeben (Kohn und Rosman 1972 a, b, 1973 a, b, c, 1974). Diese Skala beansprucht – über entsprechende Ratings der Erzieher –, wichtige Aspekte des Sozialverhaltens von 3 – 6 jährigen Kindern in der Alltagssituation des Kindergartens zu erfassen. Beurteilt wird das Verhaltensrepertoire, das ein Kind zur Bewältigung von Spielaktivitäten, selbst- oder fremdgesetzten Aufgaben, in interpersonellen Beziehungen mit Peers und Erziehern, zur Lösung von Konflikten sowie allgemein mit Bezug auf die Normen und Regeln des Gruppenprozesses einsetzt.

Das Meßinstrument besteht aus 73 Items, erscheint hinreichend reliabel und ist faktoriell valide mit den beiden bipolaren Dimensionen: Interesse/Partizipation vs. Apathie/Rückzug (Faktor I) und Kooperation/Regelbefolgung vs. Widerstand/Feindseligkeit (Faktor II). Kompetentes Sozialverhalten drückt den Autoren zufolge der *positive Pol von Faktor I* aus: das Kind interagiert in positiver Weise mit seinen Peers, ist in der Lage, die im Gruppenrahmen sich ergebenden Angebote aufzunehmen sowie andere Kinder für seine eigenen Aktivitäten zu interessieren, und nimmt selbst am Geschehen mit Interesse, Neugier und Eifer teil. Kinder, die auf dem *negativen Pol* anzusiedeln sind, zeigen dagegen Mangel an Interesse und Distanz zum Geschehen, ziehen sich zurück und haben Schwierigkeiten, Kooperationsmöglichkeiten in der Gruppe wahrzunehmen.

Der *positive Pol von Faktor II* ist gekennzeichnet durch ein angepaßtes Sozialverhalten, d. h. das Kind paßt sich den Regeln, Gepflogenheiten und Alltagsroutinen in der Gruppe an und entspricht den Anforderungen und Anregungen des Erziehers, so daß ein ordnungsgemäßer Gruppenablauf gewährleistet ist. Der *negative Pol* indiziert ein unruhdestiftendes, aggressives bis feindseliges Sozialverhalten, das den normalen Gruppenablauf empfindlich stört und durcheinanderbringt.

Beide Dimensionen spiegeln nach Kohn und Rosman (1973 b) die wesentlichen Anforderungen wider, die das „ökologische setting“ des Kindergartens an ein Kind stellt: a) wie nutzt das Kind die Lern- und Spielgelegenheiten allein und in Kooperation mit anderen, und b) wie verhält das Kind sich gegenüber Regeln und Normen, die einen normalen Gruppenprozeß gewährleisten sollen?

Die Generalität dieser Dimensionen ist in der Literatur wiederholt betont worden (vgl. Walker 1967, Schaefer & Aaronson 1966, zit. nach Kohn und Rosman 1972 a) und wurde auch in jüngster Zeit durch Untersuchungen zur Struktur sozialer Interaktionen im Vorschulalter, wenngleich in anderer Terminologie und in Form von Verhaltenstypen, dem Sinne nach erneut aufgezeigt (vgl. Schmidt-Denter u.a. 1979).

Mit dem an deutsche Verhältnisse adaptierten, insgesamt 72 Items umfassenden Instrument wurden 310 Jungen und Mädchen im Alter von 3;0 – 6;4 Jahren (\bar{x} = 4,9 Jahre) aus 14 Münsteraner Kindergartengruppen von ihren

Gruppenleiterinnen beurteilt. Abweichend vom 7-stufigen Antwortmodus der amerikanischen Vorlage, der sich in Vorversuchen als zu differenziert erwies, wurden die Antwortvorgaben auf 5 Stufen (immer, häufig, manchmal, selten, nie) reduziert.

2.1. Faktorielle Überprüfung

Die faktorielle Gültigkeit des Instruments wurde über eine Faktorenanalyse auf Item-Ebene nach dem Hauptkomponentenmodell mit anschließender Varimaxrotation ermittelt. Extrahiert wurden fünf Faktoren (Scree-Test; $\text{Lambda} \geq 1$), die ca. 58 % der Gesamtvarianz erklären.

Um zu sinnvollen und interpretationswerten Faktoren zu gelangen, wurde eine Folge von Rotationen durchgeführt. Die von der Konstruktionshypothese der „Social Competence Scale“ nahegelegte Faktorenstruktur erwies sich dabei als revisionsbedürftig. Zwar konnten in der zweifaktoriellen Rotationslösung die von Kohn und Rosman postulierten Faktoren im wesentlichen reproduziert werden, jedoch spaltete sich von der dreifaktoriellen Lösung an ein weiterer ebenfalls bipolarer Faktor ab, der auch in den weiteren Rotationslösungen stabil blieb und sich am treffendsten als „gute Aufgabenorientierung/Selbständigkeit vs. geringe Aufgabenorientierung/Unselbständigkeit“ bezeichnen läßt².

Der *positive Pol* von Faktor III indiziert eine selbständige Planung von Aktivitäten, Konzentration und eine lange Aufmerksamkeitsspanne. Kinder mit hohen Werten auf diesem Pol können sich in eine Aufgabe oder Tätigkeit vertiefen und auch angesichts von Schwierigkeiten dabei verharren. Der *negative Pol* ist dagegen gekennzeichnet durch Hyperaktivität, leichte Ablenkbarkeit und eine nur kurze Aufmerksamkeitsspanne. Kinder mit hohen Werten auf diesem Pol benötigen noch die Hilfe von Erwachsenen und zeigen wenig Motivation, bei einer Sache zu bleiben bzw. Aufgaben und Tätigkeiten zu Ende zu führen.

Für die hier vorgestellte Lösung mit einem dritten Faktor spricht nicht nur – gewissermaßen als formales Kriterium – die Konsistenz der dreifaktoriellen Faktorenstruktur in den verschiedenen Rotationen. Die kompetente Interaktion des Kindes mit Aufgabenstellungen stellt auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten neben der Interaktion mit den Peers und dem erwachsenen Erzieher einen dritten wichtigen Sektor einer umfassender zu verstehenden Sozialkompetenz dar (vgl. Katz und Jacobson 1978, S. 6). Für die Plausibilität und Beibehaltung dieses Faktors spricht auch, daß er als – wiederum dritter – Faktor (high task orientation vs. low task orientation) im „Schaefer Classroom Behavior Inventory“ auftaucht, ein Instrument, dessen beide ersten Faktoren denen der Kohn-Skala weitestgehend äquivalent sind (vgl. Kohn und Rosman 1973 a).

Aufgrund dieser Analyse kann man begründet davon ausgehen, daß den Items drei hochgradig konsistente, bipolare Faktoren zugrunde liegen.

Tabelle 1: Faktoren und Varianzanteile

		Pole	% Anteile an rotier- ter Varianz	% Anteile an Gesamt- varianz
(I)	Interesse/ Partizipation	vs. Apathie/ Rückzug	37,2	19,3
(II)	Kooperation/ Regelbefolgung	vs. Widerstand/ Feindseligkeit	41,0	21,3
(III)	gute Aufgaben- orientierung/ Selbständigkeit	vs. geringe Auf- gabenorientie- rung/Unselbstän- digkeit	21,8	11,3

(Zur Illustration siehe Anhang, in der die 23 Items der weiter unten beschriebenen Kurzskalen mit den Ladungen aufgelistet sind.)

2.2. Skalenbildung

Für die Itemzuordnung zu den drei Subskalen wurde die dreifaktorielle Rotationslösung zugrundegelegt (Zuordnungskriterium: Ladungen $\geq .40$).

Für die Bildung der Skalenwerte entschlossen wir uns, keine Faktorenwerte zu berechnen, also die Items entsprechend ihren Ladungen zu gewichten, sondern – nicht zuletzt im Hinblick auf eine spätere unkomplizierte Auswertungspraxis – von einer Gleichgewichtung der einer Faktorendimension zugeordneten Items auszugehen. Bei diesem Vorgehen muß allerdings u. a. in Kauf genommen werden, daß die so resultierenden Subskalen nicht mehr orthogonal sind.

Reliabilität

Da die Skalen aufgrund ihrer Länge und des damit verbundenen Durchführungsaufwandes in der Untersuchung nur einmal und nur von einer Beurteilerin bearbeitet werden konnten, bot sich zur Zuverlässigkeitsabschätzung eine Überprüfung der internen Konsistenz an. Die Alpha-Koeffizienten ergaben für SV I $r_{tt} = .96$, für SV II $r_{tt} = .96$ und für SV III $r_{tt} = .93$.

Die internen Konsistenzen fallen damit für alle drei Skalen praktisch identisch aus und erreichen eine sehr zufriedenstellende Höhe, selbst wenn man berücksichtigt, daß bei homogenen Verfahren wie den vorliegenden, auf faktorieller Basis gebildeten Skalen strenge Maßstäbe angelegt werden müssen.

Interkorrelationen der Skalen

Die hier vorgenommene Art der Skalenbildung läßt nur eingeschränkt eine wechselseitige Unabhängigkeit der so resultierenden Skalen erwarten.

Die Interkorrelationen zeigen, daß die Skalen SV I und SV II mit $r = .27$ (bei Kohn und Rosman: $r = .33$) noch als weitgehend unabhängig betrachtet werden können;

dagegen ergeben sich zwischen SV III und SV I bzw. SV II mit $r = .69$ bzw. $r = .65$ Zusammenhänge in einer Größenordnung, die die Frage nach dem gesonderten Informationsgehalt von SV III aufwerfen.

3. Kurzskalen

Der verhältnismäßig große Umfang der Skalen und der Mangel an hinreichender Unabhängigkeit von SV III ließen es angezeigt erscheinen, diese Langskalen entsprechend zu kürzen. Dieser Versuch stand unter drei Zielperspektiven:

1. Durch eine drastische Reduzierung des Skalenumfangs sollte die praktische Einsatzfähigkeit der Skalen erhöht werden.
2. Der bei den Kurzskalen zu erwartende Informationsverlust mußte sich in engen Grenzen halten.
3. Durch die Eliminierung von Items mit wenig eindeutigen Ladungsmustern sollte die faktorielle Dimensionierung – besonders von SV III – verbessert werden.

Im Hinblick auf das unter 1. genannte Ziel wurde entschieden, pro Skala nicht mehr als 8 Items auszuwählen. Kriterien für die Itemselektion waren die Ladungshöhen, eine möglichst gleichberechtigte Berücksichtigung des positiven und negativen Pols der Faktorendimension, um die Bipolarität zu berücksichtigen, sowie der Erhalt einer inhaltlich-thematischen Streuung der Items.

Eine Faktorenanalyse, die analog den oben beschriebenen Bedingungen erfolgte, erbrachte für die auf 23 Items reduzierte Liste die gleiche Faktorenstruktur wie für den gesamten Beurteilungsbogen.

Die hohen Korrelationen der Kurzskalen (KSV) mit den Langskalen (SV) ($r \geq .94$ für alle drei Dimensionen) zeigen überdies, daß mit der Kürzung der Skalen auf rund ein Drittel des ursprünglichen Umfangs praktisch kein Informationsverlust verbunden ist.

Die Reliabilität (Alpha) erscheint mit $r_{tt} \approx .90$ bei allen drei Kurz-Skalen etwas vermindert, ein Ergebnis, das bei einer solch merklichen Kürzung zu erwarten ist.

Im Vergleich zu den Langskalen kommen bei den Kurzskalen die (voneinander unabhängigen) Faktorendimensionen besser zum Ausdruck: Die Skalen I und II erweisen sich in ihrer Kurzform als wirklich unabhängig voneinander ($r = .04$), und auch die Beziehungen zwischen der Skala III und den Skalen I bzw. II fallen mit $r = .51$ bzw. $r = .55$ für die Kurzform günstiger aus als für die Langform.

Zusammenfassend ergibt sich damit, daß mit den Kurzskalen ein Instrument gewonnen wurde, das nur ein Drittel des ursprünglichen Fragebogensumfangs ausmacht, das die gleiche faktorielle Struktur wie der Ausgangsfragebogen aufweist, das praktisch dieselben Informationen wie die Langform liefert und das die faktoriellen Dimensionen als unabhängige Dimensionen besser wiedergibt.

4. Wiederholungsuntersuchung

Ziel der Wiederholungsuntersuchung war es, die mit den Kurzskalen der ersten Untersuchung gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen und darüber hinaus die zeitliche Stabilität des von den Kindergärtnerinnen eingestufteten Sozialverhaltens sowie die Übereinstimmung verschiedener Beurteiler hinsichtlich der erfaßten Merkmale abzuschätzen.

Zu diesem Zweck wurden ca. 8 Monate nach der ersten Untersuchung die Erzieherinnen (Gruppenleiterinnen) und die sog. „Zweitkräfte“ in den Kindergartengruppen gebeten, unabhängig voneinander jedes Kind auf dem nun 23 Items umfassenden Einschätzungsbogen einzustufen. Insgesamt wurden in die Wiederholungsuntersuchung 105 Kinder aus 11 Kindergartengruppen einbezogen.³

Getrennte Faktorenanalysen der von den Gruppenleiterinnen und der von den Zweitkräften vorgenommenen Ratings reproduzierten die Faktorenstruktur der Erstuntersuchung und deuten damit auf eine hohe Stabilität der von uns gebildeten Skalen hin.

Auch die Reliabilitätsüberprüfung führt mit Alpha-Koeffizienten von $r_{tt} = .89$ für KSV I, $r_{tt} = .91$ für KSV II und $r_{tt} = .91$ für KSV III bei den Gruppenleiterinnen bzw. $r_{tt} = .87$, $.87$ und $.90$ bei den Zweitkräften zu praktisch identischen Ergebnissen mit der Erstuntersuchung. Die Interkorrelationen bestätigen mit $r = .08$ die Unabhängigkeit von KSV I und KSV II, während zwischen KSV III und KSV II bzw. KSV I mit $r = .44$ bzw. $r = .65$ wiederum enge Beziehungen auftreten. Die entsprechenden Koeffizienten bei den von den Zweitkräften bearbeiteten Skalen lauten $r = -.07$, $.33$ und $.58$.

Die Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung auf Skalenebene ergibt Werte von $r = .81$ für KSV I, $.83$ für KSV II und $.79$ für KSV III. Die für alle drei Skalen praktisch identischen Korrelationen von rund $.80$ können als ein zufriedenstellendes Ergebnis gewertet werden, besonders wenn man berücksichtigt, daß die Einstufungen ohne ein vorausgehendes Training der Erzieherinnen und nur auf der Basis einer relativ knappen Instruktion erfolgten.

Überraschend hoch fällt angesichts des achtmonatigen Intervalls die zeitliche Stabilität der Sozialverhaltensratings aus.

Tabelle 2: Zeitliche Stabilität der Ratings zwischen Erst- und Wiederholungsuntersuchung (8-monatiges Intervall): Korrelationen auf Skalenebene

Erstuntersuchung Gruppenleiterin	Wiederholungsuntersuchung					
	Gruppenleiterin			Zweitkraft		
	KSV I	KSV II	KSV III	KSV I	KSV II	KSV III
KSV I	.67			.63		
KSV II		.70			.67	
KSV III			.71			.66
SV I	.67			.58		
SV II		.65			.65	
SV III			.68			.65

Wegen der Identität der Beurteiler zu beiden Meßzeitpunkten lassen sich die Korrelationen der Kurzskalen ($r \approx .70$) als ungetrübte Maße einer zeitlichen Merkmalskonstanz interpretieren. Indessen fallen die Koeffizienten mit $r = .63$, $.67$ und $.66$ auch bei

einem Beurteilerwechsel nur wenig niedriger aus. Selbst bei einem zusätzlichen Wechsel von der Langform zur Kurzform (vgl. untere Hälfte der Tab. 2) bleibt die hohe temporale Konstanz der hier erfaßten Dimensionen erhalten.

Als Hauptergebnis der Wiederholungsuntersuchung kann festgehalten werden, daß die Faktorenstruktur – auch bei einem Wechsel der Beurteiler – stabil bleibt, daß die im Hinblick auf den geringen Skalenumfang hohe Reliabilität erhalten bleibt, daß die Interkorrelationen der Skalen reproduziert werden, daß die von beiden Erzieherinnen einer Kindergartengruppe unabhängig voneinander abgegebenen Einstufungen auf den drei Kurzskalen gut übereinstimmen ($r \approx .80$), obwohl die Rater nicht trainiert wurden, daß die mit den Kurzskalen erfaßten Merkmale in hohem Grade zeitlich stabil sind ($r \approx .65$ bei achtmonatigem Intervall).

5. Zusammenhänge mit Alter, Geschlecht und Sozialschicht

Um zu überprüfen, inwieweit die bei einem Kind ermittelten Skalenwerte im Zusammenhang stehen mit verschiedenen Außenfaktoren und damit in der Interpretation entsprechend relativiert werden müssen, wurden die drei Sozialverhaltensskalen sowohl in der Lang-, als auch in der Kurzform mit Alter und Geschlecht der Kinder und ihrer Sozialschichtenzugehörigkeit (modifizierte Indexbildung nach Scheuch, vgl. Bauer 1971) korreliert.

Insgesamt ergeben sich keine oder nur sehr geringe Zusammenhänge zwischen dem von den Kindergärtnerinnen eingeschätzten Sozialverhalten und den drei Außenfaktoren.

Eine gewisse Ausnahme bildet die auch Leistungskomponenten umfassende Dimension III: KSV III korreliert signifikant mit allen drei Außenvariablen und zwar in der Weise, daß ältere Kinder (.43), Kinder aus höheren Sozialschichten (.23) sowie Mädchen (.19) ein höheres Maß an Aufgabenorientierung und Selbständigkeit zeigen. Diese Zusammenhänge, die an zahlreiche gleichgerichtete Befunde aus Schulfähigkeitsuntersuchungen erinnern, sollten bei der Interpretation individueller Skalenwerte berücksichtigt werden.

6. Diskussion

Mit der Gesamtskala wird ein breites Spektrum sozialer Verhaltensweisen des Kindergartenkindes angesprochen, indem die Dimensionen der Skala – wenn auch nicht in direkter Entsprechung – auf die drei grundlegenden strukturellen Momente der sozialen Situation im Kindergarten bzw. deren Erfordernisse Bezug nehmen:

die Interaktion des Kindes mit anderen Kindern in der Gruppe
die Interaktion des Kindes mit dem erwachsenen Erzieher und
den Umgang des Kindes mit Materialien und Gegenständen der Kindergarten-
umgebung (vgl. Katz und Jacobsen 1978).

Zugleich muß man dabei von einem hohen Abstraktionsgrad der erfaßten faktoriellen Dimensionen ausgehen (vgl. Kohn und Rosman 1972, S. 443). Das Auftreten der in Rede stehenden Verhaltensweisen — und damit auch die Anwendung der Skala — ist nicht an die Existenz spezifischer situationaler Bedingungen gekoppelt, wie sie für die Erfassung hochgradig spezifischer Faktoren des Sozialverhaltens häufig erst hergestellt werden müssen, sondern dokumentiert sich eher im Sinne allgemeiner Tendenzen in einem Spektrum von Routinen des Kindergartenalltags. Verschiedene der berichteten Ergebnisse können mit dieser hohen Generalität der Sozialverhaltensdimensionen in Zusammenhang gesehen werden: Zu erwähnen ist hier beispielsweise die beachtenswerte zeitliche Konstanz der entsprechenden Merkmalsausprägungen ebenso wie die weitgehende Alters- und Geschlechtsunabhängigkeit der Subskalen I und II und die aus dem Vergleich mit der (amerikanischen) Kohn-Skala resultierende interkulturelle Stabilität.

Im Hinblick auf Anwendungsmöglichkeiten hat diese hohe Generalität der Sozialverhaltensdimensionen unterschiedliche Implikationen. Verbunden mit dem ökonomischen Einsatz des Instruments — speziell in der Kurzform — und seiner meßtechnischen Güte dürfte dieses Charakteristikum das Instrument — besonders bei dem Mangel an deutschsprachigen Instrumenten — für eine Vielzahl von Forschungszwecken qualifizieren.

Zu denken ist hier u. a. an das weite Feld der frühen sozial-emotionalen Verankerung von Lernmöglichkeiten und -leistungen des Kindes; Untersuchungen mit einem vergleichbaren amerikanischen Instrumentarium deuten z. B. auf eine merkliche Abhängigkeit der Schulfähigkeit und Schulleistungen von den sozialen Verhaltensdimensionen im Kindergarten hin (Kohn und Rosman 1972 b). Der Einfluß sozial-emotionaler Variablen auf kognitive Fähigkeiten bzw. Schulleistungsvariablen scheint sich dabei in derselben Größenordnung zu bewegen wie jener von sozialen Hintergrundvariablen wie Sozialschicht u. ä. (vgl. Kohn und Rosman 1973 a, 1974).

Unter mehr anwendungsbezogenen Gesichtspunkten kann auch an einen Einsatz des Instruments — sicherlich eingeschränkt im Sinne eines Screening-Verfahrens — zur Diagnose und Früherkennung sich anbahnender Verhaltensauffälligkeiten gedacht werden (vgl. Kohn und Rosman 1973 c), wobei Kinder mit extrem niedrigen Skalenwerten (emotional gestörtes, apathisches — antisoziales, aggressives — unselbständiges, unkonzentriertes Verhalten) des besonderen pädagogischen Augenmerks, in Extremfällen spezifischer pädagogischer Interventionen bedürfen.

Der für Forschungszwecke geeignete hohe Abstraktionsgrad der Dimensionen erweist sich für die Nutzbarmachung in der konkreten alltäglichen Erziehungssituation des Kindergartens als nur bedingt hilfreich, insofern

als die Aufmerksamkeit der Erzieherin im Regelfall auf situationsspezifische Merkmale des kindlichen Sozialverhaltens gerichtet ist. Von daher können die mit der SV-Skala gewonnenen Informationen keinen Ersatz bieten für eine andauernde, das Erziehungsgeschehen ständig begleitende situationsnahe Beobachtung, wie sie in Arbeitshilfen für den Kindergarten gefordert wird (Arbeitshilfen 1974, Empfehlungen 1976). Gleichwohl dürfte die Anwendung einer solchen Skala auch für die konkrete Erziehungspraxis ihren Stellenwert haben. Nach unseren bisherigen Erfahrungen bietet sich der Einsatz des Instruments in größeren Zeitabständen an, insbesondere für neue bzw. neu zusammengesetzte Gruppen.

In einem solchen Kontext scheint das Instrument u. a. dazu geeignet,

Kindergärtnerinnen für Verhaltenssegmente zu sensibilisieren, die vormals außerhalb ihres Aufmerksamkeitshorizonts lagen, durch eine Anwendung auf die gesamte Gruppe auch das Sozialverhalten von „stillen“ Kindern in den Wahrnehmungshorizont zu rücken, Ausgangspunkte für Gespräche im Team über einzelne Kinder und Ausgangspunkte für Gespräche mit Eltern bereitzustellen sowie im Sinne einer „objektiven Kommunikationshilfe“ auf eine Reflexion der auf das kindliche Sozialverhalten bezogenen Kriterien von Kindergärtnerinnen hinzuwirken.

Anmerkungen

- 1 Eine informative Übersicht über relevante Teilbereiche des so gekennzeichneten Merkmalsraums und über Dimensionierungen innerhalb dieser Teilzonen geben Katz und Jacobsen (1978; vgl. auch Raizen et al. 1974). Zur Frage „bereichübergreifender“ Benennungen von Merkmalsräumen, bezogen auf das Kleinkindalter, vgl. Anderson und Messick (1974).
- 2 Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß dieser Faktor nicht auch in dem Itempool von Kohn und Rosman vorhanden ist. Die Autoren rotieren 6 Faktoren nach dem Varimax-Kriterium, interpretieren entsprechend ihren theoretischen Erwartungen jedoch nur die beiden ersten Faktoren (1972 a, S. 433).
- 3 Die Kindergärtnerinnen waren aus arbeitsökonomischen Gründen gebeten worden, nur die Kinder aus der ursprünglichen Stichprobe neu einzuschätzen, die an einer weiteren Untersuchung teilnahmen (vgl. Schmied u. Tietze, 1980).

Literatur

- Anderson, S., Messick, S.: Social competence in young children. *Devel. Psych.*, 10, 282–293 (1974)
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und die Erzieherinnen aus Modellkindergärten der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen: Curriculum „Soziales Lernen“. 28 didaktische Einheiten (Erprobungsfassung). Stuttgart: Klett, München: Kösel 1975/76
- Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten. Hrsg. vom Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1974

- Barnitzky, H., Christiani, R.: Zeugnis ohne Zensuren. Hilfen für die Praxis des Zeugnisschreibens. 3. Aufl., Düsseldorf: Bagel 1977
- Bauer, A.: Zum sozioökonomischen und sozio-kulturellen Bildungsmilieu. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Mitteilungen und Nachrichten (Sonderheft): Der hessische Schulversuch zur Früheinschulung. Frankfurt 1971
- Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Entwurf. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover 1976
- Feldkamp, J.: Zur Frage des Übertritts in den Kindergarten: Eine Untersuchung zum Zusammenhang von häuslicher Umwelt und Sozialverhalten in der Kindergarten-Gruppe. Unveröff. Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswissenschaft der Universität Münster 1979
- Gratz, D.: Zum Einfluß häuslicher Bedingungen auf das Sozialverhalten von Kindergartenkindern. Unveröff. Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswissenschaft der Universität Münster 1979
- Johnson, O.G.: Tests and measurements in child development: Handbook II, 2 Bde. San Francisco: Jossey-Bass 1976
- Katz, L., Jacobson, E.: Measures of development among young children: Socio-emotional domain. Westport, Connecticut: Medix Associates, Inc. 1978. ED 157611
- Kohn, M., Rosman, B.L.: A social competence scale and a symptom checklist for the preschool child: Factor dimensions, their cross-instrument generality, and longitudinal persistence. *Devel. Psych.*, 6, 430–444 (1972a)
- Kohn, M., Rosman, B.L.: Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Devel. Psych.*, 6, 445–452 (1972 b)
- Kohn, M., Rosman, B.L.: Cognitive functioning in five-year-old boys as related to social-emotional and background-demographic variables. *Devel. Psych.*, 8, 277–294 (1973 a)
- Kohn, M., Rosman, B.L.: Cross-situational and longitudinal stability of social-emotional functioning in young children. *Child Dev.*, 44, 721–727 (1973 b)
- Kohn, M., Rosman, B.L.: A two factor model of emotional disturbance in the young child: validity and screening efficiency. *Child Psychol.*, 14, 31–56 (1973 c)
- Kohn, M., Rosman, B.L.: Social-emotional, cognitive, and demographic determinants of poor school achievement: Implications for a strategy of intervention. *J. Educ. Psychol.*, 66, 267–276 (1974)
- Lückert, H.-R.: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. *Schule und Psychologie*, 14, 9–22, 48–56, 77–86, 178–185 (1967)
- Preiser, S. (Hg.): Dokumentation: Erhebungsverfahren zum Sozialverhalten im Kindes- und Jugendalter. Frankfurt: Institut für Pädagogische Psychologie 1979
- Raizen, S. u.a.: Design for a national evaluation of social competence in head start children. Washington D.C.: Office of Child Development 1974. ED 104569
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1974
- Schmidt-Denter, U., Ungelenk, B., Nickel, H.: Formen des Sozialverhaltens von Kindern aus Elterninitiativ-Gruppen und Kindergärten. *Psychol. in Erz. u. Unterr.*, 26, 1–12 (1979)
- Schmid, D., Tietze, W.: Perspektivenübernahme und Sozialverhalten bei Kindergartenkindern. *Z. f. Entw. u. Päd. Psychol.*, 12, 154–166 (1980)
- Schreiner, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Frankfurt: Fischer Athenäum 1973
- Schreiner, G.: Zielstrukturen sozialen Lernens. *Gruppenpsychotherapie u. Gruppendynamik*, 70, 138–163 (1976)
- Tietze, W.: Früheinschulung. Auswirkungen einer bildungspolitischen Maßnahme. Kronberg: Scriptor 1978
- Zimmer, J. (Hg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, 2 Bde. München: Piper 1973

Anhang

	Faktoren*		
	I	II	III
1. Das Kind ist scheu und zieht sich zurück, wenn andere Kinder an es herantreten.	-.82	—	—
2. Das Kind benötigt bei fast jeder Aufgabe die Hilfe von Erwachsenen.	—	—	-.79
3. Das Kind befolgt Regeln und Anordnungen.	—	.74	—
4. Das Kind ist im Umgang mit Erwachsenen unbefangen.	.83	—	—
5. Das Kind ist in der Lage, anderen Kindern Anstöße zu geben.	.58	—	.65
6. Das Kind verhält sich feindselig und aggressiv gegenüber anderen Kindern: Stoßen, Schikanieren usw.	—	-.85	—
7. Das Kind ist in der Lage, unabhängig von Erwachsenen Ideen zu entwickeln und Tätigkeiten zu planen.	—	—	.74
8. Das Kind ist gegenüber den meisten Erwachsenen schüchtern und zurückhaltend.	-.85	—	—
9. Das Kind kann sich einordnen.	—	.74	—
10. Dem Kind fällt es schwer, sich bei wenig strukturierten Aktivitäten zu orientieren.	—	—	-.78
11. Das Kind ist streitsüchtig.	—	-.83	—
12. Dem Kind gelingt es leicht, die Aufmerksamkeit anderer Kinder zu gewinnen.	.76	—	—
13. Das Kind gibt leicht auf, wenn Schwierigkeiten auftauchen.	—	—	-.78
14. Das Kind kann eine Führungsrolle übernehmen.	.68	—	.46
15. Das Kind hält sich zurück, bleibt abseits und distanziert.	-.82	—	—
16. Das Kind hindert andere Kinder an der Ausführung von Routinetätigkeiten.	—	-.84	—
17. Das Kind kann Ideen und Anregungen akzeptieren, die von anderen Kindern ausgehen.	—	.67	—
18. Das Kind verrichtet Routinetätigkeiten wie An- und Ausziehen, Händewaschen usw. zuverlässig.	—	.42	.53
19. Das Kind ist in der Lage, bei einer Beschäftigung aufmerksam und interessiert zu verharren.	—	.55	.65
20. Das Kind hat Schwierigkeiten, seine Rechte gegenüber anderen Kindern zu verteidigen.	.57	—	.53
21. Das Kind geht bereitwillig (verbal oder nonverbal) auf meine Anregungen ein.	—	.70	—
22. Das Kind widersetzt sich aktiv meinen Regeln und Anordnungen.	—	-.83	—
23. Das Kind verliert leicht das Interesse und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen.	—	—	-.78

*Es sind nur Ladungen $\geq .40$ aufgeführt.

Prof. Dr. Wolfgang Tietze
 Josef Feldkamp, Dipl.-Päd.
 Doris Gratz, Dipl.-Päd.
 Dr. Hans-Günther Roßbach, Dipl.-Päd.
 Dr. Dieter Schmied, Dipl.-Psych.
 Universität Münster,
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Georgskommende 33
 D-4400 Münster
 Tel.: 0251/834228