

# 3.1

## ELEMENTARBEREICH

**Lilian Fried, Hans-Günther Roßbach, Wolfgang Tietze  
und Bernhard Wolf (Moderator)**

### **3.1.1 Einleitung**

### **3.1.2 Empirische pädagogische Untersuchungen im Kontext der Bildungsreform im Elementarbereich**

3.1.2.1 Frühe empirische Untersuchungen zu Förderungseffekten

3.1.2.2 Untersuchungen zur Neukonstituierung vorschulischer Förderung

3.1.2.3 Empirische Studien im Kontext der Entwicklung und Erprobung von Curricula

### **3.1.3 Prävention im Kindergarten**

3.1.3.1 Risikogruppenkonzepte

3.1.3.1.1 Kompensatorische Vorschulerziehung

3.1.3.1.2 Integrationskonzepte

3.1.3.2 Risikoentwicklungskonzepte

3.1.3.2.1 Risikofaktorenkonzepte

3.1.3.2.2 Kooperationskonzepte

### **3.1.4 Alltag im Kindergarten**

3.1.4.1 Handlungsrouninen im Kindergartenalltag

3.1.4.2 Schwerpunkt Erzieherin

3.1.4.2.1 Dimensionen und Typisierungen des Verhaltens der Erzieherinnen

3.1.4.2.2 Erziehereinstellungen, -absichten und -praktiken

3.1.4.2.3 Veränderung des Verhaltens

3.1.4.3 Schwerpunkt Kind: Sozialverhalten und Spiel

3.1.4.4 Alternative Erziehungsabsichten und -praktiken

3.1.4.5 Der Elementarbereich im Kontext des Kinder- und Familienalltags

### **3.1.5 Ausgewählte Probleme**

3.1.5.1 Meßinstrumente

3.1.5.2 Forschungsinfrastruktur

3.1.5.3 Desiderata

### **3.1.6 Literatur**

### 3.1.1 Einleitung

Der Elementarbereich als eigenständige Bildungsstufe für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt existiert im westdeutschen Bildungswesen in dieser Weise erst seit zwei Jahrzehnten und ist dementsprechend weniger etabliert als andere Bildungsstufen. Zwar kann die Erziehung im Kindergarten als der für Kinder dieser Altersgruppe maßgeblichen Einrichtung - der erste Kindergarten wurde 1840 von Friedrich Fröbel in Rudolstadt gegründet - auf eine mehr als 150jährige Geschichte zurückblicken (vgl. Erning, Neumann & Reyer, 1987). Auch hat es Versuche, den Kindergarten als Bildungsinstitution für alle Kinder zu etablieren, bereits im Zuge der 1848er bürgerlichen Revolution und auch zu Beginn der Weimarer Republik gegeben. Die faktische Anerkennung als eigenständige und zugleich grundlegende Bildungsstufe im Rahmen eines gegliederten Bildungswesens erfolgte jedoch erst mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970).

Mit der Etablierung der Elementarbildung (im Kindergarten) wurde die Bedeutung einer pädagogisch geplanten Umwelt für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren als Ergänzung zur Erziehung in der Familie als eine nicht hintergehbare gesellschaftliche Aufgabe begriffen und damit eine Entwicklung nachvollzogen, die in dem anderen deutschen Teilstaat, der DDR, bereits unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg stattgefunden hatte. Dementsprechend wurden auf breiter Front Anstrengungen unternommen, das Platzangebot in dieser Bildungseinrichtung nachhaltig zu erweitern und die pädagogischen Konzeptionen qualitativ zu verbessern. Zugleich sollte es bei einem freiwilligen Bildungsangebot bleiben, das jedoch so attraktiv gestaltet werden sollte, daß praktisch alle Kinder und Eltern es annehmen könnten. Eine gewisse Ausnahme bildete zunächst lediglich die Gruppe der fünfjährigen Kinder, für die auf der Basis von Modellversuchen entschieden werden sollte, ob eine Vorverlegung der Schulpflicht von sechs auf fünf Jahre (und damit eine Einbeziehung dieser Altersgruppe in den Pflicht-Schulbereich) erfolgen sollte.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf diese so entstandene Bildungsstufe. Er thematisiert empirische Forschungen zu den im Elementarbereich entwickelten pädagogischen Konzepten und deren Implementation, zu den damit verbundenen institutionellen Fragen, zu den Charakteristika der jeweiligen pädagogischen Umwelten sowie zu den Auswirkungen auf Kinder. Einbezogen werden auch Untersuchungen zu den Kontextbedingungen der pädagogischen Umwelten sowie der Bezug des Kindergartens zur Grundschule und - aus der Sicht des Kindes - zum sonstigen Kinderalltag. Ebenfalls werden Untersuchungen zu sozial- und bildungsplanerischen Fragen im Rahmen der Etablierung, Ausweitung und Nutzung des Kindergartenangebots thematisiert. Nicht Gegenstand dieses Beitrags sind Untersuchungen, die sich mit sonstigen, nicht elementarbereichsspezifischen Fragen befassen, auch wenn Kinder dieser Altersgruppe betroffen sind, Untersuchungspopulationen über den Kindergarten rekrutiert werden oder sonst das Kindergarten-Setting aus untersuchungstechnischen Gründen genutzt wird.

Aufgrund der Tatsache, daß der Elementarbereich als Bildungsstufe erst jüngeren Datums ist und in den beiden Jahrzehnten seiner Existenz als ein sich ent-

wickelnder Bildungsbereich nachhaltigen Veränderungen unterlag, ist auch die auf diesen Bereich bezogene empirische pädagogische Forschung stärker an die bildungsreformerische Entwicklungsdynamik gebunden, als dies für andere, etablierte Bildungsstufen der Fall ist. Mehr noch: Eine einschlägige empirisch-pädagogische Forschung hat sich erst - entsprechend den gesellschaftlichen Notwendigkeiten - in diesem Prozeß entwickelt. Sie reflektiert dabei zugleich auch die jeweiligen Veränderungen in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Vorgaben. Die empirisch-pädagogische Forschung folgt dabei nicht einem linearen Entwicklungsprozeß etwa im Sinne einer Verstetigung und Zunahme. Vielmehr ist nach einer starken Expansionsphase bis Mitte der 70er Jahre im Zusammenhang des dann einsetzenden Rückgangs des bildungspolitischen Interesses auch ein Rückgang empirischer Forschung zu verzeichnen. Dies gilt nicht nur für die empirischen Forschungsarbeiten selber, sondern bezieht sich auch auf die infrastrukturellen Voraussetzungen, deren Auf und Ab ebenfalls nur im Rahmen der gesellschaftlichen und bildungsreformerischen Vorgaben zu verstehen ist. Ein Rückblick auf die Forschung zum Elementarbereich während der letzten zwei Jahrzehnte ist deshalb ohne einen Rückbezug auf die bildungsreformerischen Vorgaben und Entwicklungstendenzen kaum möglich. Von daher spiegelt die Behandlung der empirischen Untersuchungen im vorliegenden Beitrag in vielen Punkten Entwicklungen dieser Bildungsstufe wider.

Am stärksten kommt diese Anbindung im Abschnitt 3.1.2 zum Ausdruck, in dem die referierten Untersuchungsschwerpunkte im wesentlichen dem zeitlichen Ablauf der Bildungsreform folgen. Zunächst werden frühe Untersuchungen zu einer schulvorbereitenden Förderung thematisiert, daran anschließend Untersuchungen zum Vergleich verschiedener institutioneller Formen im Elementarbereich (z.B. Kindergarten, Vorklasse, Eingangsstufe), zur Curriculumentwicklung sowie zu pädagogischen Alternativkonzepten. Der nächste Abschnitt (3.1.3) behandelt Untersuchungen zu Aspekten von Prävention bei ausgewählten Kinderpopulationen. Ein dritter Schwerpunkt (3.1.4) bezieht sich - gewissermaßen jenseits intentionaler pädagogischer Konzepte - auf das Geschehen in der pädagogischen Umwelt Kindergarten selbst. Hierunter fallen Untersuchungen zu Strukturen und Interaktionsprozessen im Kindergarten sowie zu Verhaltensaspekten von Kindern und Erzieherinnen. Des weiteren werden in diesem Abschnitt Untersuchungen zur Einbettung des Kindergartens (wie auch individueller Erfahrungen der Kinder) in verschiedene Kontextbedingungen (z.B. Kinderalltag, soziale Umwelten) thematisiert. Abschließend (Abschnitt 3.1.5) werden ausgewählte Fragen zu Voraussetzungen empirisch-pädagogischer Forschung (geeignete Erhebungsinstrumente, Fragen zur Forschungsinfrastruktur) sowie Desiderata empirisch-pädagogischer Forschung im Elementarbereich angesprochen.

### **3.1.2 Empirisch-pädagogische Untersuchungen im Kontext der Bildungsreform im Elementarbereich**

Eine Hauptlinie empirisch-pädagogischer Untersuchungen zum Elementarbereich läßt sich unmittelbar dem Duktus der bildungspolitischen Diskussion zuordnen, wie er sich seit Mitte der 60er Jahre entwickelte, als die Frage früher Förderung erstmals in breiter Form thematisiert wurde. Vor allem drei Problemkreise mit den dazu durchgeführten empirischen Studien lassen sich festmachen (vgl. auch Erler & Erler, 1989):

- frühe Studien zur Schulfähigkeit, zu Effekten von Schulreifetrainings bzw. zu - überwiegend - kognitiv orientierten vorschulischen Trainingsprogrammen
- Studien zur Neukonstituierung vorschulischer Förderung, vor allem vergleichende Untersuchungen zu Förderungseffekten speziell bei Fünfjährigen in Vorklassen, Eingangsstufen und Kindergärten
- Studien im Kontext der Entwicklung und Evaluation pädagogischer Programme und Curricula

In der folgenden Darstellung wird weder der Anspruch erhoben, eine vollständige Übersicht über die durchgeführten Studien zu liefern, noch die aufgeführten Studien erschöpfend zu behandeln. Vielmehr können nur illustrierende Beispiele herangezogen werden. Gleichwohl soll versucht werden, ein für die jeweilige Forschungssituation charakteristisches Bild zu zeichnen.

#### **3.1.2.1 Frühe empirische Untersuchungen zu Förderungseffekten**

Frühe empirische Untersuchungen zu vorschulischen Förderungseffekten wurden schwerpunktmäßig bereits vor dem Berichtszeitraum ab Mitte der 60er Jahre durchgeführt. Sie gehören jedoch der Sache nach in den Zusammenhang der Konstituierung einer eigenständigen Elementarerziehung. Im Kontext einer Vorstellung, die vorschulische Erziehung als unmittelbar schulvorbereitende Erziehung begriff, waren die frühen Untersuchungen vorwiegend gerichtet auf eine allgemeine Förderung der Schulreife bzw. auf eine Förderung einzelner kognitiver Funktionen, von denen ein besonderer Beitrag zur Schulreife erwartet wurde. Unter Schulreife und Schulfähigkeit wurden damals in einer verengten Sicht die dem Kind zugeschriebenen Fähigkeiten verstanden, die Anforderungen der Grundschule mehr oder weniger erfolgreich bewältigen zu können - anders als es in umfassenden Konzepten heute üblich ist (vgl. Nickel, 1988). Die zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden vereinfachten Vorstellungen von frühpädagogischer Förderung als unmittelbar schulvorbereitender Förderung spiegelten sich in den empirischen Arbeiten bei der Auswahl der Programme (Treatments) wie auch der Kriterien, an denen die Effekte der frühpädagogischen Förderung gemessen wurden.

Die zentrale Forschungsfrage der Studien zu Effekten von Schulfähigkeitstrainings ist, ob sich ein solches Training positiv auf die Schulreife und die Schulkar-

riere dieser Kinder auswirkt. Eine erste Gruppe von in diesem Zusammenhang zu erwähnenden Studien bezieht sich dabei auf die Population der vom Alter her schulpflichtigen, aber aufgrund mangelnder Schulfähigkeit für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder. Insofern kann hier nur sehr eingeschränkt von "vorschulischer" Förderung gesprochen werden. In den Untersuchungen von Kohl (1963), Hödl, Lanzeldorfer, Schnell und Sretenovic (1970) und teilweise Henning (1970) wurden Kinder, die im Jahr ihrer Zurückstellung einen Schulkindergarten besucht hatten, mit solchen ohne Schulkindergartenbesuch während der Zurückstellung verglichen. Schüttler-Janikulla und Krohne (1966) verglichen in einer experimentellen Studie Kinder aus dem regulären Schulkindergartenprogramm (überwiegend zurückgestellte Kinder) mit solchen, die an einem speziellen vierwöchigen Schulreifetraining teilnahmen. Von im engeren vorschulischer Förderung kann bei den Vergleichen von Klapprott (1969) und Henning (1970) gesprochen werden, die sich auf Kinder ohne Vortraining, auf Kinder mit einer dreimonatigen Spielgruppenerfahrung, auf Kinder mit Kindergartenerfahrung und auf Kinder mit Schulkindgartenerfahrung im Jahr vor der Schulpflicht beziehen. Mit Ausnahme der experimentellen Studie von Schüttler-Janikulla und Krohne (1966), bei der parallelisierte Paare mit Zufallszuweisung zum Treatment realisiert wurden, handelt es sich jeweils um Felduntersuchungen, bei denen aufgrund sozialer und schulischer Regelungsmechanismen anfallende Kindergruppen miteinander verglichen wurden und zusätzlich zu den Treatments in Rechnung zu stellende andere potentielle Erklärungsfaktoren nur eingeschränkt kontrolliert werden konnten.

Als Kriterien für den Erfolg der Förderungsmaßnahmen dienten neben Schulreifetests- und/oder Entwicklungs- und Intelligenztests (Schüttler-Janikulla & Krohne, 1966; Klapprott, 1969; Henning, 1970) auch Schulnoten (Kohl, 1963; Hödl et al., 1970) und Sitzenbleiber- bzw. Sonderschulzuweisungsquoten (Hödl et al., 1970). In der Regel wurden die Effekte zu Beginn des ersten Schuljahres bzw. im ersten Schuljahr erhoben, eine längerfristige Verfolgung bis ins dritte Schuljahr findet sich nur bei Hödl et al. (1970). Die Studien wurden mit sehr unterschiedlichen Stichprobenumfängen durchgeführt, von z.B. unter 30 Kindern bei Kohl (1963) und Schüttler-Janikulla und Krohne (1966) bis zu über 1.600 Kindern (nahezu alle Schulanfänger in Berlin-Steglitz im Jahre 1968) bei Henning (1970). Alle diese Studien berichten über zumindest ansatzweise positive Effekte der Schulreifeförderung auf die verschiedenen Kriteriumsmaße bei den betroffenen Kindern. Ein für frühpädagogische Förderung besonders bedeutsames Ergebnis ist zudem, daß positive Effekte eines schulvorbereitenden Trainings sich nicht nur in "psychometrischen" Kriterien wie Schulreifetests, sondern vor allem auch in "harten" Kriterien wie Sitzenbleiben und Sonderschulzuweisungen feststellen lassen (vgl. z.B. Hödl et al., 1970; später auch Roßbach, 1985; Mader, Roßbach & Tietze, 1991).

Andere frühe Studien konzentrierten sich auf Förderungsprogramme für spezifische kognitive Funktionen (vgl. z.B. Frostig & Horne, 1966/1972). Entsprechend den eher simplen Vorstellungen darüber, was eine pädagogische Förderung von kleinen Kindern ausmacht, wurden in dieser frühen Phase Sprachtrainingsmappen und didaktisches Spielzeug für kognitive Funktionen zum Teil enthusiastisch gefei-

ert und als die Mittel gegen die Überwindung einer rückständigen Kindergartenpädagogik betrachtet, die Kinder künstlich dumm halte (Lückert, 1967). Besonders hohe Erwartungen wurden an Programme des frühen Lesenlernens gerichtet (Schmalohr, 1973). Das Interesse galt dabei nicht primär den durch frühes Lesenlernen später u.U. verbesserten Leseleistungen, sondern einer Steigerung der Intelligenzleistung durch Frühlesen. Entsprechende Erwartungen beruhten auf Fällen überdurchschnittlich begabter Kinder, die schon als Frühleser in die Schule kamen und überdurchschnittliche Leistungen zeigten. Erste empirische Untersuchungsergebnisse wurden ab 1969 berichtet - zu einem Zeitpunkt als übrigens die "heiße" Diskussion von Verfechtern des Frühlesens und seinen Gegnern schon im Abklingen begriffen war.

Die vorliegenden Untersuchungen zu den Effekten des Frühlesetrainings (vgl. die Zusammenfassungen bei Erler, 1972; Schmalohr, 1973) beinhalten Vorher- und Nachhermessungen verschiedener Variablen. Allerdings fehlen zum Teil Kontrollgruppen; ebenso sind die Stichprobenumfänge gering, sie reichen von  $n = 9$  bis  $n =$  etwa 70 vier- bis fünfjährige Kinder (vgl. Schmalohr, 1973, S. 77). Die Intelligenz ist zwar nicht die einzige Kriteriumsvariable, wohl aber jene, auf deren Steigerung die größten Erwartungen gerichtet werden. Daneben werden die Leseleistungen der Kinder erhoben, wobei aber nur in wenigen Studien standardisierte Lesetests zum Einsatz kommen (vgl. z.B. Schmalohr, 1969; Rüdiger, 1971). Weiterhin sind zum Teil Aspekte der Sprachentwicklung, Rechtschreibleistungen sowie Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung erfaßt.

In der Duisburger Frühlese-Untersuchung von Schmalohr (1969) wurden neun Kinder untersucht, die als Vier- bis Fünfjährige an einem Lesetraining (eine Stunde täglich an drei Tagen in der Woche) in einer Grundschule teilnahmen; zusätzlich übten die Eltern täglich bis zu zwei Stunden mit ihren Kindern. Der IQ wurde zu Beginn des Lesetrainings sowie ein gutes Jahr später erhoben. Eine Kontrollgruppe gab es nicht. Eine Intelligenzsteigerung durch das Frühlesen fand sich nicht - andererseits wurden aber auch keine Befürchtungen bestätigt, wonach als Konsequenz des Frühlesens mit einseitiger Intellektualisierung, mit Störungen im sozial-emotionalen Bereich und mit einer Neurotisierung der Kinder gerechnet werden müsse. Dieses Muster läßt sich auch als etwas vereinfachtes Fazit der übrigen Untersuchungen zum Frühlesen festhalten (vgl. Schmalohr, 1973, S. 78ff.). Rüdiger (1971) weist noch - in einer der methodisch gründlichsten Studien - auf schichtspezifische Effekte hin. Während die anfänglichen IQ-Gewinne von Kindern, die aus der Mittel- und Oberschicht an dem Trainingsprogramm teilgenommen hatten, von den Kontrollgruppenkindern aus diesen Schichten in der Schule wieder eingeholt wurden, blieben die Gewinne bei Unterschichtkindern bestehen. Gegenwärtig ist das Frühlesen kein Thema mehr, dem allgemein Interesse entgegengebracht würde. Allenfalls in der (Hoch-)Begabtenforschung wird noch am Rande darauf eingegangen (vgl. z.B. Kohtz, 1988).

Mit dem Fortschreiten der Bildungsreform wurden die eher simplen Vorstellungen darüber, was eine frühpädagogische Förderung ausmache, durch differenziertere Konzepte und darauf ausgelegte pädagogische Programme und Modelle abge-

löst. Zugleich schwanden damit auch die eher einfachen, nicht selten durch eine gewisse methodische Bescheidenheit und überhöhte Effekterwartungen gleichermaßen gekennzeichneten Studien.

### 3.1.2.2 Untersuchungen zur Neukonstituierung vorschulischer Förderung

Im Zuge der Bildungsreformbemühungen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre wurde die Frage einer Neukonstituierung vorschulischer Erziehung mit hoher Priorität diskutiert. Dies geschah auf dem Hintergrund einer quantitativ geringen Versorgung mit Kindergartenplätzen einerseits - 1970 war rechnerisch nur für etwa ein Drittel der drei- bis unter sechsjährigen Kinder ein Kindergartenplatz vorhanden (vgl. Tietze & Roßbach, 1991) - und einer als rückständig betrachteten Kindergartenpädagogik andererseits (vgl. 3.1.2.1). Der Deutsche Bildungsrat bezeichnete 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen den Kindergarten zwar als den Elementarbereich des Bildungswesens (Deutscher Bildungsrat, 1970), ordnete ihn aber organisatorisch nicht dem Bildungswesen zu, sondern beließ ihn bei der Jugendhilfe und damit überwiegend bei den konfessionellen Trägern. Allerdings wurde im dann folgenden Bildungsgesamtplan von Bund und Ländern die Frage offengelassen, ob die Fünfjährigen organisatorisch im Elementarbereich bleiben oder ob sie dem Primarbereich zugeordnet werden sollten (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973). Eine Entscheidung sollte erst nach Vorliegen entsprechender Erfahrungen getroffen werden. Obwohl mit der Zuordnungsfrage nur ein (relativ geringer) Ausschnitt aus dem Fragenkreis zur Neukonstituierung vorschulischer Erziehung thematisiert wurde, bestimmte diese politische Vorgabe sehr stark die konkreten Erprobungen in der Praxis und die auf den Vorschulbereich bezogenen empirischen Untersuchungen. Erprobt wurde:

- das Modell einer zweijährigen Eingangsstufe, in der Arbeitsweisen der vorschulischen und der schulischen Erziehung vereinigt werden. In diesem Modell werden die Kinder als Fünfjährige eingeschult und in einer zweijährigen Förderung, die damit zugleich das erste Jahr der Grundschule umfaßt, von spielorientiertem zu schulischem Lernen geführt.
- das Modell einer Vorklasse an Grundschulen, in der die Kinder ebenfalls als Fünfjährige eingeschult werden, wobei die Vorklasse allerdings nur dem unveränderten ersten Schuljahr vorgeschaltet wird, ohne mit diesem eine Einheit zu bilden.
- das Kindergartenmodell, in dem die Fünfjährigen wie zuvor zusammen mit Drei- und Vierjährigen in der altersgemischten Gruppe des Kindergartens betreut werden. Bei diesem Modell bleibt es bei der Einschulung nach vollendetem sechsten Lebensjahr.

Die einzelnen "Treatments" stellen dabei jeweils sehr komplexe Bedingungen dar, die sich auf mehreren Ebenen zugleich unterscheiden, z.B. auf den Ebenen der Organisation, des Curriculums, des pädagogischen Personals.

Etwa ab 1968 wurden im Hinblick auf die beschriebenen Modelle eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt. In einem Mitte der 70er Jahre veröffentlichten Bericht bezog die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976) 46 Modellversuche in eine überregionale Auswertung ein. Allerdings ist - bezogen auf empirische Forschungsstandards die Qualität der Studien sehr heterogen. Anders als in den zeitgleich in den USA durchgeführten Vorschuluntersuchungen gab es in der Bundesrepublik keine im engeren Sinne experimentellen Studien (Randomisierung), vielmehr erfüllen die Studien - und dies auch nicht immer - bestenfalls die Ansprüche quasi-experimenteller Versuchsanordnungen (Campbell & Stanley, 1970). Ursachen hierfür liegen vermutlich darin, daß durch die Einbettung der Studien in den Kontext einer auf schnelle Veränderungen drängenden Bildungsreform Fragen der Designrationalität zurückgedrängt wurden, aber auch darin, daß eine entsprechende Forschungstradition fehlte.

Manche der Studien scheinen in der damaligen bildungsreformerischen Aufbruchsstimmung überhaupt ohne spezifische Forschungsfragen und ohne ein vorab definiertes Design begonnen worden zu sein (vgl. z.B. Duhm, Althaus, Engelhardt, Huss, Kraus & Mußmann, 1973; Hagmüller, Rohr & Rosch, 1973); erst im Laufe des Modellversuchs wurden dann Evaluationsfragen spezifischer entwickelt. Dieses Vorgehen findet sich auch noch bei Untersuchungen, die Mitte der 70er Jahre begonnen wurden (vgl. z.B. Hanstein, Schutte, Beckenbach & Teichmann, 1979). Ebenso fehlt oftmals ein klar definiertes Konzept darüber, worin sich die angestrebten Förderungseffekte zeigen sollten. In Ermangelung eines solchen Konzepts wurde dann auf vorhandene "psychologische" Maße wie z.B. Intelligenztests oder Schulreifetests zurückgegriffen (vgl. z.B. die frühen Vorklassenversuche in Baden-Württemberg bei Gebauer, 1971; den niedersächsischen Modellversuch mit Vermittlungsgruppen in Kindergärten, Hinz, 1976 sowie Bührlen, 1976).

Neben solchen mehr generellen Schwächen der Evaluationsuntersuchungen liegen Probleme vor allem auch bei der Methodik im engeren. Dies betrifft neben z.T. sehr geringen Stichprobenumfängen (z.B. führte Preuschhof 1973 seine Untersuchungen zur Früheinschulung Fünfjähriger mit 18 Eingangsstufen- und 18 Kontrollkindern durch) vor allem die Kontrollgruppen: Einige Studien wurden überhaupt ohne jede Kontrollgruppe durchgeführt (vgl. z.B. Duhm et al., 1973; Hagmüller et al., 1973; Hanstein et al., 1979; Müller, 1971). Bei anderen Studien wurden post hoc "Kontrollgruppen" konstruiert, indem die in Kindergarten, Vorklasse oder Eingangsstufe geförderten Kinder mit solchen Schulkindern verglichen wurden, die nicht an Modellmaßnahmen teilgenommen hatten (vgl. z.B. die Vorklassenversuche in Rheinland-Pfalz bei Frey, Wenzel, Mertes & Kokott, 1977; den hessischen Schulversuch zur Früheinschulung, Raatz, 1971; den Eingangsstufen- und Vorklassenversuch in Hamburg, Belser, Marquard & Witt, 1978; den niedersächsischen Modellversuch zu Vermittlungsklassen, Hinz, 1976; vgl. aber auch Bührlen, 1976). Hier gibt es keine Informationen über die Ausgangslage von Modellversuchs- und Kontrollgruppenkindern vor den eigentlichen Modellversuchen. Eine fehlende Kontrolle der Ausgangslage ist besonders dann problematisch, wenn aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme am Modellversuch Kinder aus Mittel- und Oberschicht



überrepräsentiert sind (vgl. dazu die Analysen von Bauer (1971) zum hessischen Schulversuch zur Früheinschulung).

Zu problematisieren ist auch die Art der gewählten Kontrollgruppen: Während einige Studien Modellversuchskinder mit Kindern ohne jede außerfamiliäre vorschulische Förderung vergleichen (z.B. Preuschhof, 1973; Bühlren, 1976), wählen andere Kontrollgruppen aus, deren Kinder teilweise nicht, teilweise in einem normalen Kindergarten gefördert wurden (z.B. Frey et al., 1977; Belser et al., 1978). Beides dürfte den Aufweis von Effekten eines Modellversuchs erleichtern, ist aber für die Fragestellung nur bedingt angemessen. Denn daß Fünfjährige außerfamiliär gefördert werden sollten, stand letztlich außer Frage; vielmehr ging es um die Art der besten Förderung. Direkt verschiedene Modellvarianten vergleichende Evaluationsstudien, wie der Vergleich zwischen Modellkindergartenkindern und Vorklassenkindern wurden nur vereinzelt durchgeführt. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976) nennt hierzu nur die Modellversuche in Nordrhein-Westfalen und in Bayern.

Wenn auch die meisten der durchgeführten Evaluationsstudien eine Längsschnittkomponente haben, so sind doch Studien, die Effekte der vorschulischen Förderung über mehrere Jahre der Grundschulzeit verfolgen, selten. In den meisten Fällen werden nur Effekte bis zum Ende der ersten oder zweiten Grundschulklasse betrachtet. Dies ist vor allem deshalb bedauerlich, da Untersuchungen in den USA gezeigt haben, daß zu diesem Zeitpunkt Effekte einer vorschulischen Förderung oftmals nicht mehr sichtbar sind (sleeper effect), sich aber in der weiteren Schul- und Lebenskarriere wieder zeigen (vgl. Tietze & Roßbach, 1988). Der Mangel an längerfristig angelegten Längsschnittstudien muß wohl darauf zurückgeführt werden, daß im gegebenen bildungsreformerischen Kontext ein hohes Interesse an schnellen politischen Entscheidungen bestand und damit für längerfristig angelegte Studien als Entscheidungshilfe das forschungspolitische Klima eher ungünstig war.

Eine der umfangreichsten Serien von Untersuchungen der Modellversuche Vorklasse und Kindergarten wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt (vgl. Dollase, 1978b, 1979; Ewert & Braun, 1978; Schmerkotte, 1978; Twellmann & Jendrowiak, 1978; Winkelmann, Holländer, Schmerkotte & Schmalohr, 1977). Da diese Untersuchungen mit zu den methodisch am sorgfältigsten geplanten gehören, wird auf sie hier näher eingegangen.

In Nordrhein-Westfalen wurden zwei parallele Versuchsreihen durchgeführt, zum einen - in der Zuständigkeit des Kultusministers - der Modellversuch "Vorklasse", zum anderen - in der Zuständigkeit des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales - der Versuch "Modellkindergarten". Im Auftrag des Kultusministers untersuchte eine Bochumer Gruppe um Ewert und Braun (1978) in einem fünfjährigen Längsschnitt die Effekte des Besuchs einer Vorklasse bzw. eines Modellkindergartens bis zum Ende der Grundschulzeit. In je 12 Vorklassen und 12 Modellkindergärten wurden im Schuljahr 1970/71 alle Fünfjährigen untersucht (ca. 550 Kinder), Ende des 4. Schuljahres waren davon noch 373 Kinder in der Stichprobe. Einbezogen wurde ein breites Spektrum kognitiv-intellektueller, schulbezogener bzw. schu-

lischer Leistungsdimensionen. Daneben wurden noch weitere Kinder aus 38 Modellkindergärten und 38 Vorklassen mit einer geringeren Anzahl von Verfahren getestet. 1973/74 wurde zur Überprüfung der Stabilität der Ergebnisse nochmals eine neue Welle von ca. 320 Kinder aus Modellkindergärten und Vorklassen zu Beginn und Ende des vorschulischen Förderjahres in die Evaluation einbezogen. Ergänzend zu dieser Studie beauftragte das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales die Kölner Projektgruppe Kleinkindforschung (vgl. Winkelmann et al., 1977) mit einer "ergänzenden" Untersuchung, die durch den Einsatz alternativer, teilweise erst zu entwickelnder Meßverfahren zur Erfassung von Dimensionen der sozialen, emotionalen und der Denkentwicklung den spezifischen Akzenten der Kindergartenpädagogik stärker Rechnung tragen sollte. In diesem Zusammenhang wurden u.a. eine an Piaget orientierte Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen - TEKÖ - (Winkelmann, 1975) und eine als Bildwahlverfahren aufgebaute soziometrische Testbatterie für Kindergarten und Vorklasse (Dollase, 1978b, 1979) entwickelt. Die Datenerhebungen bei den Kindern begannen - nach Befragungen von Erzieherinnen in den Modelleinrichtungen (Schmalohr, Dollase, Holländer, Schmerkotte & Winkelmann, 1974) - erst 1972, so daß die untersuchten Kinder zum Abschluß des Modellversuchs 1975 erst am Ende des zweiten Schuljahres waren. Einbezogen waren Kinder aus 50 Modellkindergärten und 50 Vorklassen, wobei ca. 600 in eine "engere" Erhebung und 1.800 (die Zahlen beziehen sich auf die Ausgangserhebung) in eine "weitere" Erhebung einbezogen wurden. Unterschieden wurde zwischen einer kognitiven und einer sozial-emotionalen Vergleichsuntersuchung.

Die Auswahl der in die Untersuchung einbezogenen Modellkindergärten wurde von dem zuständigen Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege und den Landesjugendämtern vorgenommen (vgl. Winkelmann et al., 1977, S. 53). Somit kann von einer Selbstselektion gesprochen werden, d.h., das zu untersuchende Kindertagesystem hat weitgehend selbst bestimmt, welche Einrichtungen untersucht werden sollten. Zudem waren die Modellkindergärten im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit (z.B. Gruppenstärke, Erzieherinnen-Kind-Relation, Beratung und Fortbildung für das Fachpersonal) besser ausgestattet als andere Kindergärten (vgl. Schmerkotte, 1978, S. 402). Über die Auswahlkriterien für die Vorklassen, die in der Regel an Grundschulen neugegründet wurden, liegen keine Informationen vor.

In beiden Projekten wurden die Förderungseffekte längsschnittlich untersucht mit Testungen der Kinder zu Beginn der jeweiligen vorschulischen Förderung, zu Ende des Vorschuljahres und zu verschiedenen Zeitpunkten der Grundschulkarriere. Da sich zum Teil günstigere Ausgangsbedingungen bei den Kindergartenkindern im Vergleich zu den Vorklassenkindern zeigten (vgl. z.B. Winkelmann et al., 1977, S. 356), wurden in beiden Projekten die Förderungseffekte in einem kovarianzanalytischen Design überprüft (vgl. Ewert & Braun, 1978, S. 28ff. und Winkelmann et al., 1977, S. 193ff.).

Nach Schmerkotte (1978) lassen sich die Hauptergebnisse des Kölner Projekts wie folgt zusammenfassen:

1. Bei den kurzfristigen Effekten, d.h. zum Ende des einjährigen Förderjahres, ließ sich ein leichtes Plus für die Vorklassenkinder feststellen, und zwar in zwei Tests zum Lernbereich Lesen, einem zur Mathematik und einem zur Intelligenz. Bei den langfristigen Effekten, d.h. zu Ende des zweiten Schuljahres, gab es keine Unterschiede zwischen Vorklassen- und Modellkindergartenkindern.
2. Beide Formen vorschulischer Förderung unterschieden sich nicht in ihren kompensatorischen Wirkungen.
3. Kinder mit einer vorschulischen Förderung im Kindergarten schon vor Beginn des letzten Vorschuljahres waren in den kognitiven Tests in allen Fällen den Kindern ohne eine solche Förderung überlegen.
4. Bei den sozialpsychologischen Vergleichen zeigten sich einige Vorteile für die Kindergartenkinder, wobei der Grund hierfür in der altersgemischten Gruppe im Kindergarten gesehen wird: Fünfjährige im Kindergarten scheinen eher freundschaftliche und im Hinblick auf Ablehnungen weniger verfestigte Beziehungen aufzuweisen als Vorklassenkinder.

Im allgemeinen muß aber, insbesondere im Bereich der kognitiven Förderung, von einem Patt der Effekte von Vorklasse und Modellkindergarten ausgegangen werden. Ein weiteres wichtiges Ergebnis bezieht sich auf die Effekte beider Formen vorschulischer Förderung auf die spätere Schullaufbahn. Ewert und Braun (1978) fanden deutlich weniger Repetenten während der ersten vier Grundschuljahre: Vorklassenkinder 9 %, Modellkindergartenkinder 5 % vs. 18 % Repetenten im Landesdurchschnitt (vgl. auch die Ergebnisse des Eingangsstufen- und Vorklassenversuchs in Hamburg, Belser et al., 1978). Frühe Förderung scheint die Voraussetzungen für eine normale Karriere in der Schule zu verbessern - ein Ergebnis, das sich auch in US-amerikanischen Studien zeigt (vgl. Tietze & Roßbach, 1988).

Aufschlußreich ist, wie die Ergebnisse der empirischen Evaluationsstudien im bildungspolitischen Entscheidungsprozeß verwendet wurden. In Nordrhein-Westfalen gab die Landesregierung nach Vorlage der Abschlußberichte Anfang 1977 ihre Entscheidung für den Beibehalt der Förderung der Fünfjährigen im Kindergarten bekannt (Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1977). Allerdings erfolgte diese Entscheidung wohl weniger aufgrund der Modellversuchsergebnisse als im Kontext eines bildungspolitischen Umfeldes, in dem auf breiter Front und z.T. vehement für den Beibehalt des Kindergartens als Förderinstitution für die Fünfjährigen plädiert wurde (vgl. z.B. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 1975; Geißler, 1973). Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976) hatte sich in ihrem Bericht über 46 Projekte zwar explizit weder für noch gegen den Beibehalt der Förderung der Fünfjährigen im Kindergarten ausgesprochen (zum Zeitpunkt dieser Stellungnahme waren die meisten Studien noch nicht abgeschlossen), jedoch sind auch in diesem Bericht politisch motivierte Kindergartenpräferenzen unverkennbar. Eine erfahrungswissenschaftlich legitimierte Präferenz des Kindergartens als Förderungseinrichtung für die Fünfjährigen gab es indessen nicht. Im Gegenteil, Retter (1977, S. 17 und Anmerkung 16, S. 290) wies zurecht darauf hin, daß fast alle mit objektiven Verfahren nachge-

wiesenen Leistungsverbesserungen nicht aus reinen Kindergartenmodellversuchen, sondern überwiegend aus Vorklassen- und Eingangsstufenversuchen stammen. Eine umfassende Bewertung der verschiedenen Untersuchungen und ihrer Ergebnisse wurde zudem dadurch erschwert, daß aufgrund der Publikation der Ergebnisse durch die Landesregierungen bzw. notwendiger Publikationsgenehmigungen (vgl. Ewert, 1978, S. 397; Retter, 1977, S. 15 und Anmerkung 14, S. 290) aus einigen Studien nur Teilergebnisse veröffentlicht werden konnten und damit Ergebnisse, die u. U. gegen die bildungspolitischen Konzeptionen der jeweiligen Landesregierung sprachen, nicht oder nur unzureichend in die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion Eingang finden konnten.

Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen (Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1977) begründete ihre Entscheidung auch nicht mit Bezug auf Ergebnisse zur Evaluationsfragestellung im engeren. Vielmehr legitimierte sie ihre Entscheidung für den Kindergarten damit, daß eine nur einjährige Förderung der Fünfjährigen in Vorklassen oder Kindergärten nur wenig Erfolg verspreche, die Förderung von Drei- bis Vierjährigen im Kindergarten dauernde Entwicklungsvorteile bewirke sowie soziokulturelle Benachteiligungen nur dann ausgeglichen werden könnten, wenn die betroffenen Kinder schon als Drei- oder Vierjährige den Kindergarten besuchen. Diese Begründungen sind weder als Argumente für die Förderung der Fünfjährigen im Kindergarten noch in Vorklassen tauglich. Denn die Förderung der Drei- oder Vierjährigen war gar nicht Gegenstand der Modellversuche. Wie freihändig die Evaluationsbefunde zur Legitimierung der anderweitig bedingten politischen Entscheidung herangezogen wurden, läßt sich noch an zwei anderen Aspekten ablesen: Zum einen wurde im Herbst 1974 durch die Arbeitshilfen zur Planung im Kindergarten (Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1974) genau jener während der Evaluationsphase in den Modellkindergärten gültige funktions- bzw. fächerbezogene Ansatz durch einen sogenannten situationsorientierten Ansatz abgelöst. Zum anderen arbeiteten die Modellkindergärten unter ungleich besseren Rahmenbedingungen als die normalen Kindergärten. Es ist zumindest eine offene Frage, ob die Förderungseffekte der Modellkindergärten auf normale Kindergärten übertragbar sind.

Im Hinblick auf den bildungspolitischen Entscheidungskontext läßt sich festhalten, daß vordergründig der "Streit um die Fünfjährigen" zwar mit empirisch-wissenschaftlichen Argumenten geführt wurde. Politisch ging es jedoch darum, ob die Freien Träger, speziell die Kirchen, ihren Einfluß auf die Erziehung dieser Altersgruppe behalten würden oder ob die Verantwortlichkeit (und vermehrte Kosten) auf den Staat übergehen sollten. In dieser gesellschaftlichen Auseinandersetzung wurden empirische Forschungsergebnisse zwar bemüht, sie wurden aber - etwas überspitzt - vorwiegend nur als Stütze für anderweitig motivierte Entscheidungen benutzt. Damit soll nicht ein naives Evaluationsverständnis vertreten werden, nach dem Evaluationsergebnisse sich linear in bildungspolitische Entscheidungen umsetzen lassen; Evaluation ist faktisch immer nur ein Element unter den vielfachen Bedingungen bildungspolitischer Entscheidungen (vgl. z.B. Brockmeyer, 1978). Aller-

dings ist unverkennbar, daß der durch empirische Evaluationsstudien mögliche Rationalitätsgewinn in dieser Phase der Vorschulreform von politischen Auftraggebern nicht genutzt wurde und in seiner Nutzung vielleicht auch nur punktuell intendiert war. Die Konzeptualisierung der Evaluationsstudien als politische Auftragsforschung im Rahmen enger politischer Vordefinitionen, die Kurzfristigkeit der Untersuchungen, die eine sorgfältige methodische Planung der Untersuchungen und eine längerfristige Verfolgung der Kinder gleichermaßen erschwerten (die erwähnten Längsschnittuntersuchungen bilden Ausnahmen) sowie die politisch selektive Nutzung von Befunden können als einschlägige Indikatoren angesehen werden.

Mit der bildungspolitischen Entscheidung, die Fünfjährigen im Elementarbereich zu belassen, blieb es bei der punktuellen Einschulung; bestehen blieb aber zugleich auch die Frage, wie ein möglichst gleitender Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich gesichert werden könnte (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1976). Die Fragestellung einer strukturellen, organisatorischen Verzahnung der beiden Bildungsbereiche wurde in der Folge ersetzt durch die bildungspolitische Forderung nach einer (freiwilligen) Kooperation von Elementar- und Primarbereich. In fast allen Bundesländern wurde eine solche Kooperation per Gesetz oder Erlaß angeordnet oder angeregt; zugleich kam es in Bayern, Hessen und im Saarland zu entsprechenden Modellversuchen (vgl. Erler & Erler, 1989; Fthenakis & Lachenmaier, 1979; Horn, 1982). Thematisiert wurden z.B. Formen der curricularen Abstimmung, gegenseitige Hospitationen von Anfangsklassen und Kindergartenruppen oder gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen von Pädagogen der beiden Bildungsbereiche. Als wichtigstes Element wurde die personelle Kooperation von Erzieherinnen und Lehrerinnen angesehen (vgl. Mader, 1989, S. 55ff.). Allerdings gibt es kaum empirische Untersuchungen zu den Versuchen, über eine solche Kooperation einen gleitenden Übergang zu sichern. Die angesprochenen Modellversuche wurden zwar wissenschaftlich begleitet, jedoch lag im Sinne von Handlungsforschung der Schwerpunkt auf der Entwicklung curricularer Materialien und der Verbesserung der Zusammenarbeit aller Beteiligten; kontrollierte Untersuchungen zu den Effekten dieser Modelle auf die Kinder gab es nicht (vgl. Erler & Erler, 1989; Fthenakis & Lachenmaier, 1979). Während amtliche Verlautbarungen das Bild einer breit getragenen Kooperation zeichnen (vgl. Horn, 1982; Kultusminister und Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1983), weist eine schriftliche Befragung von Klassenlehrern in Anfangsklassen und von Grundschulleitern, die an einer für das Bundesland Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobe von rund 450 Anfangsklassen an 200 Grundschulen durchgeführt wurde, darauf hin, daß abgesehen von Gesprächskreisen zwischen Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen andere erfolversprechende Kooperationsformen wie z.B. Hospitationen künftiger Erstkläßler im Kindergarten nicht allgemein verbreitet sind (Mader & Roßbach, 1984). An der gleichen Stichprobe zeigt Mader (1989) in einem kausalanalytischen Zugriff, daß diese Formen der Erleichterung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich nur geringe Einflüsse auf eine Entschärfung der Übergangsproblematik haben und der Übertritt in den Primarbereich - trotz Vorschul- und Grundschulreform - bei einem hohen Anteil der Kinder (8 - 10 %) nicht altersgemäß gelingt.

### 3.1.2.3 Empirische Studien im Kontext der Entwicklung und Erprobung von Curricula

Parallel zu den oben beschriebenen Modellversuchen zur Zuordnung der Fünfjährigen wurden - zum Teil in die Versuche integriert - zur qualitativen Verbesserung der Arbeit in den vorschulischen Einrichtungen eine Vielzahl von pädagogischen Programmen, Richtlinien und Curricula entwickelt. Solche Entwicklungsarbeiten erfolgten in allen Bundesländern. Die Initiative hierzu ging von den Ländern und vom Bund aus, aber auch von Gemeinden, wissenschaftlichen Instituten und anderweitigen Förderungseinrichtungen. Im Sinne einer idealtypischen Kategorisierung (Retter, 1978) wurden zu Beginn der Entwicklungsarbeiten eher funktions-, lernbereichs- oder disziplinentorientierte Curricula entwickelt, denen Kritiker allerdings sehr schnell Einseitigkeit, Intellektualisierung und Verschulung des Elementarbereichs vorhielten. Abgelöst wurden diese Zugriffsweisen durch eher offene, situationsorientierte Ansätze, die vor allem soziale, aber auch sachbezogene Kompetenzen zur Bewältigung aktueller Lebenssituationen vermitteln sollten. Die entwickelten Materialien sind dabei von sehr heterogener Natur, sie reichen von allgemein gehaltenen Arbeitsplänen für die Vorschule oder Rahmenrichtlinien zur Planung der Arbeit in Kindergärten (vgl. z.B. Belser et al., 1975; Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1974) über umfangreiche, konkrete Materialien zu einer breit verstandenen Sozialerziehung (vgl. z.B. Hielscher, 1974; Oertel, 1982; Zimmer, 1973a,b) und bereichsbezogenen Materialien z.B. zur ästhetischen Elementarbildung (vgl. z.B. Seitz, 1978) bis hin zu Trainingsmaterialien für isolierte, meist kognitive Fähigkeiten wie z.B. das Wahrnehmungstraining von Frostig und Horne (1966/1972).

Potentielle Evaluationsstudien bezogen sich somit auf sehr unterschiedliche Typen von "Treatments". In den Fällen, in denen die Curriculumentwicklung ein Bestandteil von größeren Modellversuchen zur Neuorganisation vorschulischer Förderung war, ließ sich eine Trennung zwischen Effekten der Curricula im engeren und jenen der Organisationsformen (einschließlich verbesserter Rahmenbedingungen) kaum vornehmen. Empirische Evaluationsuntersuchungen zu Curricula wurden zwar an einigen Stellen durchgeführt, sie sind insgesamt aber nicht sehr häufig und weisen auch - zum Teil erhebliche - methodische Mängel auf.

Diese Forschungssituation muß auch in Zusammenhang damit gesehen werden, daß im Zuge des Trends zu situationsorientierten Curriculumansätzen eine striktere empirische Erfolgskontrolle schnell vernachlässigt wurde zugunsten eines oftmals nicht näher spezifizierten Ansatzes von handlungsorientierter Evaluation bzw. Handlungsforschung (vgl. Haeberlin, 1975), in der das Hauptaugenmerk auf Entwicklungshilfen und auf (eine kaum präzierte) Qualifizierung der an der Gestaltung der Praxis Beteiligten gelegt wurde. In der Regel wurden in diesen handlungsorientierten Evaluationsansätzen keine Effekte auf die letztlichen Adressaten der Curricula - die Kinder - überprüft. Beispiele hierfür sind die Entwicklungsarbeiten des Curriculums "Soziales Lernen" in Hessen (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Haberkorn, Hagemann, Seehausen & Gerlach, 1979) oder ein im Rahmen des CIEL (Curriculum der Institutionalisierten Elementarerziehung)-

Programms der Stiftung Volkswagenwerk entwickeltes Curriculum zu sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Vorschulkindern (Friedrich, 1983). In dem zweiten Beispiel wird festgestellt (S. 164), daß eine Prozeßevaluation mit Methoden und Verfahren erfolgt sei, wie sie einem offenen, handlungsorientierten Curriculum entsprechen würde. Allerdings wird diese Aussage nicht weiter expliziert, und es läßt sich keinerlei systematische Evaluation erkennen.

Gütekriterien empirischer Evaluationsforschung wurden auch da fallen gelassen, wo die ursprünglichen Planungen anderes vorsahen. Im Rahmen des von der Stiftung Volkswagenwerk finanzierten CIEL-Programms war auch die umfangreiche Evaluations- und Implementationsstudie EVI CIEL (Evaluation und Implementation von CIEL-Curricula) geplant, die die im CIEL-Programm entwickelten Curricula nach deren Entwicklung in unterschiedlichen Kontexten implementieren und evaluieren sollte, um Hinweise auf eine Optimierung der Curricula zu gewinnen (Garlichs, Knab & Weinert, 1983). Vorgesehen waren dabei systematische Überprüfungen der Lernvoraussetzungen, Lernverläufe und Lernergebnisse der Kinder. Allerdings wurde das geplante Konzept nicht umgesetzt. Vielmehr wurde - vor dem Hintergrund der Diskussion um Handlungsforschung - statt einer objektiven Erfassung der Curriculumeffekte bei Schülern der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung auf anderes gelegt. Im Mittelpunkt stand nun die intensive Zusammenarbeit mit Lehrern bei der Identifikation und Lösung jener Probleme, die mit der Implementation der Curricula auftraten. Die Evaluation - hier unter dem Namen "naturalistische" Evaluation (Brügelmann, 1983) - sah von einem spezifizierten Versuchsplan ab und beschränkte sich auf ein die Implementationsprozesse begleitendes, beschreibendes und unterstützendes Vorgehen. Besonderes Gewicht wurde auch auf die Entwicklung und Erprobung von Modellen der Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals gelegt. Für die im vorschulischen Bereich innerhalb von EVI CIEL erprobten Curricula (insgesamt drei) wurden damit letztlich keine Daten über Auswirkungen auf Kinder erhoben.

In anderen Projekten zur Entwicklung situationsorientierter Curricula wurde zwar versucht, Elemente strikterer empirischer Erfolgskontrollen mit einem Handlungsforschungsansatz zu verbinden. Allerdings spielten solche empirischen Wirkungskontrollen nur eine untergeordnete Rolle. In den Entwicklungsarbeiten zum Curriculum "Soziales Lernen" in Rheinland-Pfalz (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Auernheimer, Krösche & Pelzer, 1979) wurden Effekte des Curriculums auf die Kinder während der Zeit der vorschulischen Förderung untersucht. Zu berücksichtigen ist jedoch, daß nicht die Effekte einzelner didaktischer Einheiten oder des Curriculums insgesamt überprüft werden konnten, vielmehr komplexe Wirkungen einer vielfältig verbesserten Praxis, in der neben veränderten Rahmenbedingungen, Fortbildung der Erzieherinnen u.ä. das innovative Curriculum nur ein Moment darstellte. Als Kriteriumsvariablen wurden in erster Linie Intelligenztests eingesetzt, wobei es zumindest als fraglich erscheint, in welcher Beziehung solche Intelligenztests zu den angestrebten Zielen des Curriculums "Soziales Lernen" stehen. Zudem gab es keine Kontrollgruppe, so daß die erhobenen Intelligenzwerte nur mit Normwerten der Tests verglichen werden konnten. Dementsprechend ist die

Schlußfolgerung, daß das in den Tests erreichte Niveau auf die besondere pädagogische Arbeit in den Modellkindergärten zurückzuführen ist, nur mit Vorsicht zu betrachten. In einem anderen Untersuchungsteil wurden Erst- und Zweitkläßler, die einen Modellkindergarten, einen anderen Kindergarten oder keinen Kindergarten besucht hatten, miteinander verglichen. Kriteriumsvariablen sind wieder Intelligenzmaße, ergänzt um Schulreifetests, einen informellen Rechtschreibtest sowie einen informellen Wortproduktionstest. Eine Kontrolle der Ausgangslage der verschiedenen Schülergruppen wurde nicht durchgeführt. Das Ergebnis, daß die Kinder aus den Modellkindergärten den Kindern aus Normalkindergärten und Kindern ohne Kindergartenbesuch überlegen waren, ist daher ohne Aussagewert bezüglich möglicher Curriculumeffekte.

Die hier bei der Evaluation des Curriculums "Soziales Lernen" gegebene Beschränkung auf allgemeine kognitive Kriteriumsmaße, verbunden mit einem unzureichendem Design, ist auch insofern zu bedauern, als in den theoretischen Arbeiten zu diesem Curriculum Kreppner (1973) ein anspruchsvolles Konzept zur Messung von kindlichen Grundqualifikationen und zur objektiven und für Dritte nachprüfbaren Identifikation von Elementen des Curriculums, die als Vermittler dieser Grundqualifikation angesehen werden können, entwickelt hat. Umgesetzt wurde dieses Konzept im Rahmen des Curriculums "Soziales Lernen" unseres Wissens aber nicht.

Demgegenüber wurde in dem niedersächsischen Modellversuch bei der Entwicklung des Curriculums "Elementare Sozialerziehung" versucht, die Effekte des Curriculums - genauer: der Modellkindergärten, in denen dieses Curriculum entwickelt wurde - auf kindliche Grundqualifikationen im Sozialverhalten (gemessen über Konfliktverhalten zwischen Kindern und zwischen Eltern und Kindern sowie über soziale Vorurteile) zu überprüfen (Fichtner, 1976). Dazu wurden offene Spielszenen entwickelt (z.B. Hörspiel, Puppenspiel), bei denen sich die Kinder anschließend für ein bestimmtes Verhalten entscheiden mußten. Zusätzlich wurden Rollenspiele durchgeführt. Die Wahlentscheidungen der Kinder und ihr Verhalten in den Rollenspielen wurde beobachtet und kategorisiert. Eine direkt vergleichbare Kontrollgruppe lag nicht vor; als Notlösung wurden Kinder, die schon mehr als ein Jahr am Modellversuch teilgenommen hatten, mit jenen verglichen, die erst seit kurzem oder noch nicht mit dem didaktischen Material in Berührung gekommen waren. Aufgrund der im Sinne der Zielvorstellungen des Curriculums positiveren sozialen Verhaltensweisen der Kinder, die schon länger am Modellversuch teilgenommen haben, wurde geschlossen, daß das Curriculum seine Ziele erreichen und sich damit die curriculare Planbarkeit erwünschten sozialen Verhaltens bestätigen würde. Die Studie wird vom Autor selbst nur als eine Pilotstudie betrachtet. Sie verdeutlicht jedoch, daß auch im Rahmen eines Handlungsforschungsansatzes nicht alle Forschergruppen den Versuch, angestrebte Effekte eines Curriculums auf das Verhalten der Kinder kontrolliert und instrumentell abgesichert zu überprüfen, als in Konflikt mit den Zielen eines offenen Curriculums stehend ansahen und deshalb darauf verzichteten.



Der Verzicht auf eine systematische Evaluation und eine methodisierte Überprüfung der Effekte des Curriculums auf die betroffenen Kinder ist nicht nur für offene, situationsorientierte Ansätze charakteristisch, sondern gilt auch für andere Curricula (vgl. z.B. die Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter, Hiescher, 1974). Allerdings hat dieser Verzicht bei der Entwicklung der offenen, situationsorientierten Curricula eine besondere Qualität insofern, als dieser Ansatz in den 70er Jahren eine große Breitenwirkung erreichte und zum die Praxis dominierenden Regulativ avancierte. Gestützt wurde die erfahrungswissenschaftliche Abstinenz durch ein Konzept von Handlungsforschung, das in der (westlichen) deutschsprachigen pädagogischen Zunft ein hohes Ansehen genoß, bei allem gesellschaftskritischen Verbalismus den Interessen der bildungspolitischen Auftraggeber entgegenkam, in einer beeindruckenden Weise die Mittel staatlicher Forschung binden konnte und strengere empirische Ansätze, zum Teil ohne genauere Kenntnis, als gegen das Ziel der Emanzipation der Individuen gerichtet ablehnte. Faktisch liegen damit kaum Informationen darüber vor, ob, und wenn ja, wie die Mehrzahl der entwickelten Curricula sich auf die eigentlichen Adressaten, die Kinder, ausgewirkt haben.

Vorliegende empirisch quantitative Evaluationsstudien bezogen sich auf begrenzte Projekte. Im Rahmen des CIEL-Programms wurde das sozial-kognitive Förderungsprogramm "Elementarspiele zum sozialen Lernen" entwickelt und umfangreich evaluiert (Croissier, Heß & Köstlin-Gloger, 1979). Es handelt sich hierbei um ein relativ eng umgrenztes Spielprogramm für den Kindergarten (Spiele von jeweils 20 - 30 Minuten Dauer zwei- bis dreimal pro Woche; über ein halbes Jahr). Als Evaluationsinstrumente wurden in einer Voruntersuchung zwei Verfahren zur Erfassung sozial-kognitiver Fähigkeiten entwickelt und erprobt (zehn Text-Bild-Geschichten zum Erlernen von Absichten und Gefühlen, zu denen Fragen an die Kinder gestellt und mit Ratingskalen ausgewertet wurden, sowie sieben Text-Bild-Serien zum Finden von Konfliktlösungen). Beide Verfahren haben eine gewisse Ähnlichkeit mit dem weiter oben beschriebenen Vorgehen in der Evaluation zum Curriculum "Elementare Sozialerziehung" (Fichtner, 1976), allerdings sind die Anwendungs- und Auswertungsverfahren hier stärker standardisiert und methodisiert. Die Effekte des Trainingsprogramms wurden in einem Pre-Post-Kontrollgruppenplan überprüft. Dazu wurden 51 Kinder aus drei Kindergärten, in denen das Trainingsprogramm durchgeführt wurde, mit 51 Kindern aus vier anderen Kindergärten ohne Trainingsprogramm (keine Zufallsauswahl) verglichen. Die Kontrollgruppenkinder waren in der Ausgangslage in verschiedenen Aspekten (z.B. Schichtzugehörigkeit, Intelligenz) den Trainingsgruppenkindern überlegen. Zur Feststellung der Trainingseffekte wurden Differenzwerte zwischen Post- und Pretest gebildet und varianzanalytisch in einem mehrfaktoriellen Design (einschließlich des Faktors Gruppenzugehörigkeit) analysiert. In den Skalen zu den sozial-kognitiven Fähigkeiten ist generell der Zuwachs bei der Trainingsgruppe signifikant größer als bei der Kontrollgruppe. Obwohl sich hier potentiell auch Deckeneffekte zeigen können (die Kontrollgruppenkinder waren schon im Pretest in den oberen Bereichen der Skalen zu finden), kann auf einen Erfolg des Trainingsprogramms geschlossen werden.

Ebenfalls in einem längsschnittlich angelegten Kontrollgruppenversuchsplan wurde das Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd evaluiert (Baumann, 1977; Diener, 1977). Im Unterschied zu der voranstehenden Untersuchung geht es hier um ein breiter angelegtes, umfangreiches Projekt, bei dem im Vordergrund die Entwicklung eines Curriculums für Fünfjährige auf der Grundlage eines fächerübergreifenden Konzepts ("Schlüsselbegriffe") stand. Zugleich sollte in personeller, curricularer und methodischer Hinsicht ein flexibler Übergang zwischen dem "Vorschuljahr" und dem ersten Schuljahr geschaffen werden. Evaluiert werden konnten auch hier nur der Gesamteffekt dieses Versuchs und nicht die speziellen Effekte des Curriculums. Die Versuchsgruppe bestand aus 115 Fünfjährigen in vier Kindergärten, die mit 52 Gleichaltrigen aus drei Kindergärten außerhalb des Projekts verglichen wurden. Auch hier handelte es sich nicht um eine Zufallszuweisung zur Experimental- und Kontrollgruppe. In der Ausgangslage (zu Beginn des "Vorschuljahres") ergaben sich zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, wohl aber einige Tendenzen zugunsten der Kontrollgruppe (z.B. tendenziell höhere Sozialschicht). Bei den weiteren Auswertungen mittels t-Tests und Varianzanalysen wurden die potentiellen Unterschiede in der Ausgangslage aber statistisch nicht kontrolliert. Ein weiteres Problem entstand dadurch, daß ab Beginn der Grundschulzeit die Kontrollgruppe insofern eine positive Selektion darstellte, als hier schwächere Schulanfänger vom Schulbesuch zurückgestellt wurden (also aus der Kontrollgruppe herausfielen), während alle Kinder aus der Versuchsgruppe eingeschult wurden. Getestet wurde in beiden Gruppen eine Vielzahl von Variablen aus dem kognitiven sowie aus dem emotional-affektiven Bereich und zum Sozialverhalten, wobei hier auch eigene Verfahren entwickelt wurden. Die Kinder der Experimentalgruppe waren am Ende des Vorschuljahres den Kindern der Kontrollgruppe in einer Reihe von Variablen überlegen. Am Ende des ersten Schuljahres waren jedoch kaum noch Unterschiede vorhanden. Die Nivellierung der Effekte wurde von den Autoren darauf zurückgeführt, daß in der Grundschule auch die Kontrollgruppenkinder unter den Einfluß einer systematischen Förderung gelangten.

Mitte der 70er Jahre stellte sich die bildungspolitische Frage, wie die Ergebnisse der Curriculumentwicklungen in den einzelnen Bundesländern in einen überregionalen Modellversuch eingebracht und wie die entwickelten Curricula auf ihre Verwendbarkeit auch unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen überprüft werden könnten. Zu diesem Zweck führte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung das Erprobungsprogramm durch, in dem verschiedene Materialien erprobt wurden. Insgesamt wurden 11 Curricula für die Erprobung ausgewählt. Zugleich sollten durch das Erprobungsprogramm Impulse für die Weiterentwicklung des Kindergartenbereichs gegeben werden. Von 1975 bis 1978 nahmen 210 Kindergärten mit rund 700 Gruppen aus neun Bundesländern an diesem Erprobungsprogramm teil. Insgesamt waren rund 60 Wissenschaftler an der Auswertung beteiligt. Das Deutsche Jugendinstitut übernahm die überregionale wissenschaftliche Begleitung (Deutsches Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm, 1979; die Drucklegung erfolgte allerdings erst 1981). Weitere überregionale Auswertungen - im Sinne von Sekundäranalysen der verschiedenen

Materialien und Auswertungsberichte - wurden im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung von Krappmann (1982) und Wagner (1982) erstellt. In die überregionale Auswertung gingen sechs der 11 Curricula ein (Auswahlkriterium: Erprobung der Materialien nicht nur in einem Bundesland oder in mehr als 10 % der beteiligten Kindergärten).

An dieser Stelle kann nicht auf die inhaltlichen Ergebnisse des Erprobungsprogramms und die bildungspolitische Bewertung - wonach sich der Situationsansatz bewährt und das Erprobungsprogramm sich insgesamt als sehr innovativ erwiesen habe - im einzelnen eingegangen werden. Vielmehr soll nur auf einzelne Aspekte der empirischen Begleitforschung im Erprobungsprogramm, die sich weitgehend am Ansatz der Handlungsforschung orientierte (vgl. Deutsches Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm, 1979), hingewiesen werden:

Die politischen Vorgaben für das Erprobungsprogramm führten zu einer eingeschränkten Variabilität der in die Erprobung aufgenommenen Curricula. Letztlich wurden nur situationsorientierte Materialien erprobt bzw. solche, die dazu eine große Nähe aufwiesen; der Ansatz der Situationsorientierung war Grundlage im Erprobungsprogramm. Damit liegen keine Ergebnisse darüber vor, ob sich z.B. funktionsorientierte oder situationsorientierte Programme besser für die Arbeit im Kindergarten eignen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, 1982). Die Aussage, daß sich der Situationsansatz bewährt habe, muß insofern relativiert werden, da alternative Ansätze letztlich nicht erprobt wurden.

Im Erprobungsprogramm wurde auch nicht untersucht, wie sich die eingesetzten Materialien auf die beteiligten Kinder ausgewirkt haben. Nach Krappmann (1985) gibt es zwar in den Berichten zum Erprobungsprogramm eine Reihe von Hinweisen, daß die Kinder unter dem Einfluß der Curricula sprachlich freier, initiativenreicher, sensibler, hilfsbereiter, kooperativer und selbstsicherer geworden seien - gemessen wurden diese Veränderungen aber nicht. Die überregionale wissenschaftliche Begleitung durch das Deutsche Jugendinstitut lehnte explizit eine solche Überprüfung, die hier gleichgesetzt wird mit dem Einsatz "experimenteller oder quasi-experimenteller Meßverfahren", mit dem Hinweis ab, daß die Zielsetzungen der Curricula komplex und nicht im Sinne festgelegter Lernziele operationalisiert seien. Deshalb wären "experimentelle Testanordnungen" weder mit der Zielsetzung der Curricula noch mit den Zielen des Gesamtprojekts vereinbar (Deutsches Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm, 1979, S. 80f.). Als weitere Gründe werden angeführt, daß zum einen die zu Programmbeginn vorhandenen Meßinstrumente zu einseitig kognitiv ausgerichtet gewesen seien und zum anderen bei den Erzieherinnen eine Abwehr zu befürchten gewesen sei. Der so begründete Verzicht auf die Überprüfung der Auswirkungen der Materialien auf die betroffenen Kinder erscheint allerdings nicht schlüssig. Bei anderen Evaluationsprojekten wurde aus dem behaupteten Mangel an Meßinstrumenten für sozial-emotionale Fähigkeiten der Schluß gezogen, entsprechende, den jeweiligen Zielsetzungen angemessene Instrumente selbst zu entwickeln (vgl. weiter oben). Zudem gab es - entgegen der Behauptung - auch zu diesem Zeitpunkt Meßverfahren für sozial-emotionale Fähigkeiten, zum Teil entwickelt in den weiter oben beschriebenen

Modellversuchen (vgl. auch 5.1). Vor diesem Hintergrund ist der Verzicht auf den Versuch einer empirisch gesicherten Dokumentation der Effekte der Materialien auf die Kinder schwer verständlich.

Nach Krappmann (1982, S. 19ff.) gab es innerhalb des Erprobungsprogramms zwei Evaluationsvorstellungen. In einer prozeß- und handlungsorientierten Perspektive ging es mehr um qualitative Beschreibungen, die nachzeichnen sollten, welche Prozesse die didaktischen Materialien ausgelöst haben. Eine zweite, curriculumprüfende Perspektive richtete sich mehr auf die einzelnen Materialien und interessierte sich eher für die Bedingungen, unter denen ein Material erfolgreich eingesetzt werden kann. Diese Perspektive legt kontrollierte Untersuchungsbedingungen nahe. Keine der beiden Evaluationsperspektiven konnte allerdings umgesetzt werden. Einerseits war für qualitativ orientierte Fallstudien die Anzahl der beteiligten Einrichtungen (über 200) zu groß. Andererseits ließen sich aufgrund der zu Beginn größeren Anzahl von Curricula und aufgrund der Zuständigkeiten der Länder für die Auswahl der einzusetzenden Curricula wie auch für die wissenschaftliche Begleitung keine im strikten Sinne vergleichbaren Prüfbedingungen (z.B. Versuchsanordnung mit systematischer Variation) herstellen. Die durchgeführte Evaluation beinhaltete verschiedene Erhebungen und Verfahren. Dazu gehörten: eine standardisierte Erhebung bei Erzieherinnen über den Umgang mit den verschiedenen Curricula; eine standardisierte Erzieherabschlußbefragung; qualitative Erhebungen bei Erzieherinnen, Trägern und Moderatoren; schriftliche Halbjahresberichte der regionalen Projektgruppen; eine standardisierte Elternbefragung sowie eine schriftliche Eingangserhebung bei den Einrichtungen, Erzieherinnen, Eltern und Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung (Deutsches Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm, 1979, S. 82ff.).

Die Projektgruppe Erprobungsprogramm des Deutschen Jugendinstitut mußte unter sehr restriktiven, die Durchführung einer Evaluation erschwierenden Bedingungen arbeiten (vgl. Deutsches Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm, 1979, S. 75-77): Z.B. hatte die Projektgruppe selbst keinen unmittelbaren Zugang zu den Erprobungskindergärten; die Erhebungen wurden somit nicht von ihr direkt, sondern von den jeweiligen regionalen Projektgruppen durchgeführt. Jedes überregionale Erhebungsinstrument bedurfte der Ratifizierung durch die Arbeitsgruppe "Erprobungsprogramm" der Bund-Länder-Kommission, wodurch spezifische Länderinteressen - meist bedingt aus politisch-administrativen Erfordernissen - Eingang fanden. Die Erhebung von Rahmenbedingungen der Erprobungskindergärten konnte nur eingeschränkt durchgeführt werden, da einige der entsprechenden Daten von Ländervertretern als nicht relevant oder nicht opportun akzeptiert wurden. Zudem sichteten einige Länderministerien ausgefüllte Erhebungsinstrumente vor der Weitergabe an das Deutsche Jugendinstitut, was möglicherweise nicht ohne Einfluß auf das Antwortverhalten von Erzieherinnen gewesen ist.

Die gesamte Evaluation war nach Krappmann (1982, S. 23) ein Kompromiß, der von beiden Evaluationsperspektiven eher die Nachteile übernahm. Letztendlich sei im Erprobungsprogramm "... weder ein strenger Test durchgeführt noch ein Ausbreitungsprozeß systematisch erforscht worden." (Krappmann, 1985, S. 44). Ange-

sichts dieser kritischen Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung des Erprobungsprogramms, die auch von anderen Stellen geteilt wird (vgl. z.B. Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, 1982), überrascht dennoch, daß der Erfolg des Erprobungsprogramms immer wieder hervorgehoben wird, obwohl wenig darüber bekannt ist, wie sich die Curricula genau bewährt haben, und nichts darüber bekannt ist, wie sie sich auf die betroffenen Kinder auswirkten.

Als Fazit zum Erprobungsprogramm - das insgesamt weniger als eine Evaluationsstudie bestimmter curricularer Materialien, sondern vielmehr als ein Versuch zu betrachten ist, über die Implementation von Curricula direkt die Kindergartenpraxis zu verändern - läßt sich festhalten, daß eine Begleitforschung nach erfahrungswissenschaftlichen Regeln kaum durchgeführt wurde. Auch da, wo prinzipiell eine stärker empirisch quantitative Begleitforschung bei der Curriculumentwicklung wünschenswert gewesen wäre, gab man sich mit einer "weichen", eher qualitativ orientierten wissenschaftlichen Begleitung zufrieden. Ein solcher "weicher" Ansatz mag bildungspolitisch aufs erste funktional sein, wenn ein System unter hohem Veränderungsdruck steht und wenn ein Programm durch einen breiten Konsens getragen wird. Indessen ist nicht nur die wissenschaftliche Ergiebigkeit gering, sondern auch der längerfristige bildungspolitische Nutzen. Denn insofern unbekannt bleibt, unter welchen Bedingungen mit welchen Effekten zu rechnen ist, stehen diese Bedingungen kriterienlos zur bildungspolitischen Disposition.

### 3.1.3 Prävention im Kindergarten

Im vorhergehenden Kapitel wurden empirische Studien charakterisiert, die dem Bildungsauftrag des Kindergartens entsprechen und deshalb im wesentlichen verschiedene Aspekte der Bildungsreform im Elementarbereich in den beiden letzten Jahrzehnten thematisieren. Neben diesen Untersuchungen läßt sich eine weitere Gruppe von Studien identifizieren, die sich stärker auf den Sozialfürsorgeauftrag im Elementarbereich konzentrieren. Heute wird dieser Auftrag gemeinhin mit dem Begriff der Prävention gekennzeichnet.

Gruppiert man die dazu vorfindbaren Forschungen gemäß den dahinter stehenden Konzeptionen, so lassen sich wiederum zwei Entwicklungslinien unterscheiden: Forschungen im Rahmen der Risikogruppenkonzepte und Forschungen im Rahmen der Risikoentwicklungskonzepte. Im folgenden sollen diese beiden Entwicklungslinien unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen und forschungsmethodischen Schwerpunktsetzungen bzw. -verlagerungen sowie des dabei erlangten Erkenntnisgewinns detaillierter ausgeführt werden.

#### 3.1.3.1 Risikogruppenkonzepte

Im Fall der Risikogruppenkonzepte wird ein Kind als benachteiligt betrachtet, wenn es einer Gruppierung angehört, die von der gesellschaftlichen Norm abweicht und infolgedessen gesellschaftlich ausgegrenzt, also benachteiligt wird. Dabei

herrschten im Verlauf der letzten 20 Jahre verschiedene Einschätzungen vor, welche sozialen Gruppierungen "an den Rand" unserer Gesellschaft gedrängt werden und wie dem am wirksamsten entgegengearbeitet werden kann. Dementsprechend haben sich im Rahmen des Risikogruppenansatzes unterschiedliche Forschungsschwerpunkte herausgebildet. Im folgenden sollen sie näher charakterisiert werden, wobei jeweils ganz knapp umrissen wird, welche konzeptionellen Hintergründe zu welchen forschungsmethodischen Umsetzungen geführt haben und wie sich die solchermaßen ermittelten Erkenntnisse aus heutiger Perspektive darstellen.

### **3.1.3.1.1 Kompensatorische Vorschulerziehung**

In der ersten Phase der Kindergartenreform gingen wichtige Impulse von der soziolinguistischen Sprachbarrierentheorie aus (z.B. Bernstein, 1972). Da sich aus dieser Perspektive ein Zusammenhang zwischen schicht- bzw. regionsspezifischen Sprech- und Erziehungsweisen sowie der schulischen Benachteiligung von Unterschicht-, Randgruppen- und Landkindern herstellen läßt (z.B. Schlee, 1973; Butschkau, 1974; Sauter, 1977), konzentrierten sich die Forschungen dieser Phase darauf, die Wirksamkeit verschiedener kompensatorischer (Sprach-) Erziehungsmaßnahmen zu prüfen, deren Ziel es ist, einen chancengleichen Schulstart dieser Kindergruppen zu gewährleisten.

Die meisten dieser Vorhaben beziehen sich auf sprachbezogene Förderaktivitäten (z.B. Schüttler-Janikulla, 1966; Schüttler-Janikulla & Krohne, 1966; Kochansky, 1973; Schlee, 1973; Eppel, 1974; Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1976; Feldbusch, 1976; Breitfeld, 1977; Jeske, 1977; Sauter, 1977; Ewert & Braun, 1978; Leinhofer, 1978; Faßheber, 1980; Wiedl & Ohm, 1980). Dabei lassen sich grob Studien zu Fördermaßnahmen ohne explizierte Programmbasis von Studien zu Bemühungen unterscheiden, die mittels der Sprach- und Intelligenzfördermappen von Baar & Tschinkel (1958) bzw. deren Modifikation von Schüttler-Janikulla & Weber (1968) erfolgen (vgl. dazu Kapitel 3.1.2).

Auf weitere Begleitforschungen im Umfeld der kompensatorischen Vorschulerziehung, die den Sprachaspekt vernachlässigen, wird hier nicht näher eingegangen (z.B. Klauer, 1964, 1970; Klapprott, 1969; Henning, 1970; Wisiak, 1976; Wisiak & Gruber, 1978; Kamenz, 1981; Kamenz & Klapprott, 1984).

Einige Ansätze beschränkten sich darauf, didaktische Hilfen für die praktische Arbeit zu entwickeln. Dabei wurde im Rahmen von Handlungsforschungsansätzen sehr viel Sorgfalt darauf verwendet, die für die angezielten Kindergruppen bedeutsamsten Lebenssituationen zu identifizieren und anschließend zu didaktisieren (z.B. Iben, 1980, 1981). Die meisten Vorsorgemaßnahmen gingen aber einen Schritt weiter, indem sie sich einer empirischen Überprüfung im engeren Sinne stellten.

In der Regel sind diese Wirksamkeitsstudien als längsschnittliche Kontrollgruppendesigns angelegt. Bezüglich der forschungsmethodischen Qualität ist an diesen Studien vieles zu bemängeln. Neben den zu kleinen Stichprobenumfängen (meist zwischen 15 und 75 Kinder; selten zwischen 100 und 200 Kinder) sind auch die

bevorzugten Diagnosemethoden unzulänglich. Oft sind die gewählten Instrumente, wie z.B. Schulreife-, Intelligenz- und Wortschatztests, den anspruchsvollen, weil umfassenden Problemstellungen nicht angemessen. Vereinzelt fehlt sogar eine Kontrollgruppe, so daß es nicht möglich ist, Entwicklungs- und Fördereffekte zu differenzieren. Darüber hinaus werden kaum je Fehlereinflüsse kontrolliert.

Die Fördermaßnahmen selbst werden in den Projektberichten selten konkretisiert. Damit ist es kaum möglich, die berichteten Fördererfolge angemessen einzuordnen. Erschwerend für eine kritische Auseinandersetzung mit den Vorhaben wirkt sich z.B. das Fehlen von Angaben aus, die detaillierte Förderplanungen, verwendete Fördermedien, bevorzugte Fördermethoden u.a.m. betreffen. Immerhin wird in fast allen Projektberichten deutlich, daß z.B. die sprachbezogenen Bemühungen durch Erfolge oder doch zumindest Teilerfolge belohnt werden. Leider lassen nur die wenigsten Studien Schlußfolgerungen zu, ob die vorbeugend angelegten Förderaktivitäten tatsächlich bewirken, daß z.B. Sprachdefizite ausgeglichen werden. Dies ist aber die Voraussetzung dafür, daß Folgeerscheinungen, wie z.B. Lernprobleme in der Schule, auch wirklich vermieden werden können.

Aus heutiger Sicht gilt das Sprachbarrierenmodell als überholt, ohne daß man sich schon einig wäre, ob dieses Modell zu ersetzen, zu ergänzen oder lediglich zu differenzieren ist (z.B. Herlyn, 1985). Es kann deshalb auch nicht erstaunen, daß sich in der zweiten Phase der Kindergartenreform kaum noch Studien finden, die Affinitäten zu diesem Erklärungsmodell aufweisen (vgl. Hurrelmann & Jaumann, 1986).

### 3.1.3.1.2 Integrationskonzepte

In der zweiten Phase der Kindergartenreform gewannen Risikogruppenkonzepte an Bedeutung, die auf Kinder gesellschaftlicher Minderheiten zielen und dabei an Theorieansätzen zur Sozialisation in der Gesellschaft bzw. in verschiedenen Kulturen orientiert sind. Bei diesen Vorhaben geht es nicht mehr darum, benachteiligte Kinder durch zusätzliche Förderung auf das Leistungsniveau der Nichtbenachteiligten anzuheben; vielmehr wird jetzt angestrebt, auffällige, weil anders- bzw. fremdartige Kinder durch geeignete Erziehungsmaßnahmen in Kindergartengruppen so zu integrieren, daß diese unterschiedslos alle Kinder umfassen und damit ein Modell für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen abzugeben vermögen. Bei den verschiedenen Vorhaben, die dieser Intention folgten, nahmen insbesondere zwei Bestrebungen größeren Raum ein: die Integration von Ausländerkindern und die Integration von Behinderten.

*Ausländerkinder.* Erste Präventionsbemühungen bei Ausländerkindern hatten noch den Charakter von kompensatorischen Sprachfördermaßnahmen. Dahinter stand die nicht zuletzt von befragten Erzieherinnen geäußerte Annahme, daß Ausländerkinder gegenüber deutschen Kindern lediglich durch ihre sprachlichen Defizite auffielen (vgl. z.B. Sigel & Walz, 1979). Folgerichtig ging man davon aus, daß Ausländerkinder bereit und fähig zur Integration in unsere Gesellschaft werden, sofern sie ihre Defizite durch eine sprachliche Sonderförderung ausgleichen kön-

nen. Eine konsequente Umsetzung dieses Ansatzes stellen die auf Gemeindeebene organisierten Sprachhilfen nach dem "Denkendorfer Modell" dar (vgl. z.B. Lump, Günther, Stahl & Steigle, 1980; Hirzel, 1982). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse jüngerer Beobachtungsstudien muß dieser Ansatz aber in Frage gestellt werden. Hier zeichnet sich nämlich eine Erklärung dafür ab, daß Erzieherinnen die Probleme von Ausländerkindern vor allem auf Sprachprobleme zurückführen. Sie können nämlich die durchaus feststellbaren sozial-emotionalen Verhaltensprobleme nicht oder nur zum Teil wahrnehmen (z.B. Wittmann, Zimmermann & Zohner, 1986).

Verglichen mit dem sprachkompensatorischen Ansatz basieren die sonstigen Ansätze zur Integration von Ausländerkindern auf wesentlich komplexeren Erklärungsmodellen (vgl. die Übersicht bei Luchtenberg, 1982). Gemeinsam ist diesen Konzeptionen, daß die Entwicklung des Ausländerkindes sowohl in ihrer Gesamtheit als auch hinsichtlich der komplizierten kulturellen Identität und nicht zuletzt unter Beachtung des relevanten Bedingungsgefüges betrachtet und gedeutet wird.

Unter dieser Zielstellung wurde eine Reihe von Projekten und Modellversuchen durchgeführt (z.B. Walter, 1981; Zimmer, 1982). Diese können als Handlungsforschungen gekennzeichnet werden, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung und Erprobung von pädagogischen Arbeitshilfen und Materialien für die Erzieherinnen- und -fortbildung liegt (vgl. z.B. Kommission Kindertagesstätten der obersten Landesjugendbehörden, 1983).

Dagegen sucht man vergebens nach umfassenden empirischen Prüfungen der Wirksamkeit dieser aufwendigen Integrationsbemühungen, welche die komplexen Erklärungsansätze angemessen forschungsmethodisch abbilden. Immerhin: Es finden sich vereinzelte Studien zu ausgewählten Problemaspekten. Aufgrund der kleinen Stichprobenumfänge (zwischen 25 und 75 Kindern) sind deren Ergebnisse in ihrem Aussagegehalt jedoch deutlich eingeschränkt.

Im Rahmen des bilingual-bikulturellen Modellversuchs des Staatsinstituts für Frühpädagogik (München) wurde der Sprachentwicklungsstand von 5- bis 6jährigen jugoslawischen, türkischen und deutschen Kindergartenkindern untersucht (vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1985). Dabei zeigte sich, daß die ausländischen Kinder gegenüber den deutschen einen Sprachentwicklungsrückstand von 1 bis 1,5 Jahren aufwiesen (vgl. Diekmeyer, 1985). Die Erwartung, daß eine bilingual-bikulturelle Förderung von Ausländerkindern den multikulturellen Ansätzen im Hinblick auf die Sprachentwicklung überlegen sei, konnte nicht durchgängig bestätigt werden (vgl. Kromholz & Triarchi-Herrman, 1987; Diekmeyer, 1988).

Im Modellversuch des Sozialpädagogischen Instituts für Kleinkind- und außerschulische Erziehung des Landes Nordrhein-Westfalen (Köln) wurden die sozialen Beziehungen von türkischen und deutschen Kindern in Kindergartengruppen untersucht (vgl. Militzer, 1987). Dazu wurden die Kinder aus 20 Kindergartengruppen mittels eines Bildwahlverfahrens interviewt. Die Auswertung ergab große Unterschiede zwischen den Kindergartengruppen. Es zeigt sich aber auch eine gruppenübergreifende Tendenz. Die untersuchten Kinder bevorzugten nämlich Kinder der



eigenen Nationalität, wenn nach dem besten Freund, nach Spielpartnern und nach Kindern, die besonders sympathisch sind, gefragt wurde (vgl. auch Zehnbauer, 1981). Allerdings darf aufgrund dieses Ergebnisses nicht der Umkehrschluß gezogen werden. Es ist durchaus nicht so, daß zwischen Kindern verschiedener Nationalitäten gehäuft Antipathie auftritt (vgl. Hospelt, 1986; Hospelt & Strätz 1986). Bedenkt man allerdings, daß es Ziel dieses Modellversuchs war, freundschaftliche Beziehungen zwischen Kindern verschiedener Nationalitäten zu fördern, so ist dieser Untersuchungsbefund, ähnlich wie der der Münchner Studie, einigermaßen ernüchternd.

Die Ergebnisse von Erzieherinnenbefragungen legen schließlich den Schluß nahe, daß Modellversuche vor allem in Ausländerballungsgebieten dazu beitragen können, Ausländerkinder in unsere Institutionen zu integrieren. Denn nur in solchen Zentren lassen sich die aufgrund von konzeptionellen Überlegungen standardisierten Maßnahmen auch tatsächlich ausführen. Für die meisten Ausländerkinder und damit auch für die meisten Kindergärten stellt sich die Situation aber anders dar. In der überwiegenden Anzahl der Fälle gilt es, einzelne Kinder unterschiedlichster Nationalität in eine Gruppe deutscher Kinder zu integrieren. Die betroffenen Erzieherinnen fühlen sich mit dieser zusätzlichen Aufgabe allein gelassen und berichten von erheblichen Schwierigkeiten. Insbesondere machen ihnen Sprachprobleme, aber auch Verhaltensprobleme zu schaffen. Daneben empfinden sie die erschwerte Elternarbeit als große Belastung. Sie wünschen sich deshalb Hilfen in Form von Beratung durch Fachkräfte sowie in Form von Informations- und Fördermaterialien (vgl. auch Zehnbauer, 1981; Mandau, 1983).

*Behinderte:* Die Vorhaben zur Integration von Behinderten stellen eine Gegenbewegung zur "Besonderung" junger Kinder in Sonderkindergärten dar (vgl. Mayr, 1981). Im Kern basieren sie auf der Annahme, daß ein Zusammenleben Behinderter und Nichtbehinderter umso selbstverständlicher gelingt, je früher es eingeübt wird.

Folgerichtig geht es in den Modellversuchen zur Integration Behinderter vornehmlich darum, Konzeptionen zum gemeinsamen Leben und Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten auszuarbeiten (vgl. z.B. Breiner, 1989). Auf dieser Basis werden dann pädagogische und medizinische Arbeitshilfen, Therapievorschläge sowie Beratungs- und Fortbildungsmaterialien entwickelt (z.B. H ffner & Mayr, 1986; Ministerium für Soziales und Familie in Rheinland-Pfalz, 1987). Die Prüfung der Eignung dieser Konzepte und der daraus abgeleiteten Materialien erfolgte meist im Rahmen von Handlungsforschungsprojekten (vgl. z.B. die Übersichten von Bleidick, 1988; Dichans, Eisele, H ffner & Meister, 1990). Komplettiert werden diese Ansätze durch phänomenologisch systematisierte Beobachtungen von Interaktionsprozessen in wenigen ausgewählten Kindergartengruppen (z.B. Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987; Evangelische Französisch-reformierte Gemeinde Frankfurt, 1984).

Daneben existieren Erzieherinnenbefragungen, die der Frage nachgehen, wie es um die Integration Behinderter bislang bestellt ist (z.B. Graf-Frank, 1984; Kniel &

Kniel 1984; Hüffner & Mayr, 1985, 1989; Frank, Kowoll, Schädler & Schumann, 1985; Miedaner, 1986). Allerdings basieren diese Studien meist auf kleinen oder regional eng eingegrenzten Stichproben. Die Befunde können deshalb nicht für den gesamten Bereich der Bundesrepublik verallgemeinert werden.

Knapp zusammengefaßt tritt bei diesen Studien zutage, daß in fast der Hälfte der Kindergärten Behinderte mitaufgenommen werden. Außerdem wird deutlich, daß sich die Formen der Integration je nach den vor Ort gegebenen Voraussetzungen und Notwendigkeiten sehr verschieden gestalten. Ein wichtiges Ergebnis ist auch, daß sich die Erzieherinnen bei ihrer Arbeit nicht so sehr an bestimmten Konzeptionen orientieren. Mit anderen Worten: Die in Modellversuchen vorherrschende Absicht, Konzepte zu entwickeln, welche die Kindergartenarbeit zu fundieren vermögen, geht an den Wünschen der Erzieherinnen vorbei (vgl. Miedaner, 1986). Aus deren Sicht ist u.a. die Art der Behinderung eines Kindes viel wichtiger. So bereitet die Integration eines körperbehinderten Kindes offenbar weitaus weniger Probleme als die Integration eines geistigbehinderten (vgl. Miedaner, 1986). Wie gravierend diese Probleme sind, wird spätestens dann klar, wenn man bedenkt, daß sich die Erzieherinnen gemeinhin ohne besondere Hilfen zurechtfinden müssen. Es kann deshalb nicht erstaunen, daß der Wunsch nach Entlastungen an erster Stelle geäußert wird. Dabei wird vornehmlich an eine Reduzierung der Gruppenstärke oder eine Verbesserung des Personalschlüssels gedacht.

Alles in allem kann also davon ausgegangen werden, daß die Integration von Minoritäten inzwischen zum mehr oder minder selbstverständlichen Anspruch in der Kindergartenarbeit geworden ist. Allerdings wird diese zusätzliche Anforderung infolge der ungenügenden Rahmenbedingungen auf dem Rücken der Erzieherinnen ausgetragen. Selbst die Hilfen, die entwickelt und erprobt wurden, entsprechen nur bedingt den von Praktikern geäußerten Bedürfnissen. Mit anderen Worten: Die Integrationsbemühungen um Ausländerkinder und Behinderte stehen letztendlich noch am Anfang.

### **3.1.3.2 Risikoentwicklungskonzepte**

Im Fall der Risikoentwicklungskonzepte wird ein Kind als benachteiligt eingestuft, wenn es von einer vorgegebenen Entwicklungsnorm abweicht und deshalb in seinen Entwicklungs- und Lernchancen beeinträchtigt ist. Ziel der demgemäßen Präventionsvorhaben ist es, die Chancengleichheit eines Kindes wiederherzustellen, indem es durch direkte Maßnahmen oder durch spezielle pädagogische Arrangements so in seiner Entwicklung stimuliert wird, daß es die Verzögerung wieder aufzuholen vermag. Die mit dieser Intention durchgeführten Vorhaben sind vornehmlich durch medizinische und heilpädagogische Erklärungsansätze angeregt. Dabei liegt den meisten ein individuumzentriertes Verständnis von Entwicklung zugrunde. Erst in jüngerer Zeit finden sich auch Vorhaben, die von interaktionalen Sichtweisen zeugen. Beide Richtungen sollen im folgenden näher ausgeführt werden.

### 3.1.3.2.1 Risikofaktorenkonzepte

In der ersten Phase der Kindergartenreform dominierten präventive Ansätze, die an individuumzentrierten Risikofaktorenkonzepten ausgerichtet waren (z.B. Tiedemann & Faber, 1987). Die meisten dieser Vorsorgemaßnahmen sind am Teilleistungsmodell ausgerichtet (z.B. Graichen, 1979). Bei diesem Erklärungsansatz werden Zusammenhänge zwischen minimalen, engumgrenzten Leistungsschwächen (z.B. Lese-Rechtschreibschwäche; Lernstörungen) und Störungen im Gesamtgefüge von Reizaufnahme und Reizverarbeitung hergestellt. Vertreter dieses Ansatzes verweisen auf Untersuchungen, nach denen die meisten Kinder mit Schulproblemen auch von Teilleistungsschwächen betroffen sind (z.B. Fellheimer, 1985).

Auf der Basis dieses Modells wurden vielfältige Diagnose- und Fördermaterialien entwickelt bzw. übersetzt und evaluiert. Hier soll nur der Teil der Wirksamkeitsforschungen beachtet werden, der sich auf Programme bezieht, die, zumindest in einem Teil dieser Studien, unter Einbeziehung der betroffenen Kindergartenerzieherinnen durchgeführt wurden. Dies trifft für zwei Programme zu: das von Breuer & Weuffen (1975), das auf die gesamte Verbosensmotorik zielt, und das von Frostig & Horne (1972), das auf den Teilaspekt "visuelle Differenzierungsfähigkeit" spezialisiert ist.

In den Wirksamkeitsstudien zu beiden Programmen werden bedeutsame, wenn auch unterschiedlich große Fördererfolge berichtet (z.B. Seidel & Biesalski, 1973; Köster, 1974; Teumer, 1977; Wissen & Biesalski, 1977; Borstel, 1979; Sander, 1980; Weiß, 1983; Zimmermann, 1986; Thewalt, 1990). Faßt man die verschiedenartigen Ergebnisse zusammen, so scheint folgender Schluß möglich: Bei streng programmbezogenem Training ist mit weniger intensiven Wirkungen zu rechnen, als bei den modifizierten und meist noch durch andere Maßnahmen erweiterten Förderanstrengungen.

Allerdings müssen insbesondere die Befunde der älteren Evaluationsstudien mit Vorsicht gedeutet werden, weil die forschungsmethodische Qualität in mehrfacher Hinsicht zu wünschen übrig läßt. Kaum je werden Fehlereinflüsse diskutiert. Auch der Vergleichbarkeit der kleinen (insgesamt nicht mehr als 20 bis 100 Kinder umfassenden) Versuchsgruppen wird zu wenig Beachtung geschenkt. Außerdem wird die komplexe Veränderungsproblematik in der Regel nicht beachtet u.a.m..

Die zwar nicht umfassender angelegten aber in Bezug auf Fehlereinflüsse sorgfältiger geplanten jüngeren Wirksamkeitsstudien kommen dann auch zu nüchterner stimmenden Ergebnissen. Hier tritt zutage, daß spezifische Fördererfolge nicht zwangsläufig auch ebenso spezifische Fördererfolge erzielen. Vielmehr sind die erreichten Effekte auf eine Vielzahl von Faktoren, wie z.B. Entwicklungseffekte bzw. unspezifische Erziehungseffekte zurückzuführen (z.B. Thewalt, 1990). Wenn es aber nur sehr bedingt möglich ist, ganz bestimmte, autonom gedachte Teilleistungen zu fördern, muß die Präventivkraft des Teilleistungskonzepts neu überdacht werden. Zumal die Ergebnisse anderer Studien dafür sprechen, daß bei spezifischen Fördermaßnahmen nicht mit Transfereffekten gerechnet werden kann (z.B. Krombholz, 1985).

In dieser Situation wurden verschiedene Zukunftsperspektiven entwickelt. Fischer (1985) geht davon aus, daß der Teilleistungsansatz zum Scheitern verurteilt ist. Dies begründet er damit, daß Wahrnehmung sehr viel mehr beinhaltet als bloße Reizaufnahme und -diskrimination. Folgerichtig fordert er integrative Konzepte, die der kindlichen Gesamtpersönlichkeit besser Rechnung tragen. Wendeler (1988) setzt sich ebenfalls kritisch mit dem Teilleistungsansatz auseinander. Allerdings sieht er das Problem lediglich darin, daß es in den bisherigen Ansätzen noch nicht gelungen ist, geeignete Prädiktoren auszuwählen. Bee und Dumjahn (1987) z.B. glauben, mit der phonemischen Bewußtheit eine wesentlich wichtigere Lernvoraussetzung gefunden zu haben, als die bisher für zentral gehaltenen verbosensomotorischen Leistungen (vgl. aber z.B. Bee-Götttsche, 1990). In dieser noch ungeklärten Situation scheint uns deshalb der von Skowronek und Marx (1989) eingeschlagene Weg am ehesten weiterzuführen. Die Autoren wollen in einer Längsschnittstudie der Frage nachgehen, welche der im Kindergartenalter erfaßten Fähigkeitsaspekte die Leistungsfähigkeit am Ende der Grundschulzeit am genauesten voraussagen vermag. Erste Zwischenergebnisse liegen bereits vor.

### **3.1.3.2.2 Kooperationskonzepte**

In der zweiten Phase der Kindergartenreform trat die Beschäftigung mit den kindlichen Wahrnehmungsleistungen in den Hintergrund. Demgegenüber wurden jetzt die Defizite in der sozialen Kompetenz von Kindergartenkindern für entwicklungsbedeutsamer gehalten. So wurde in verschiedenen (allerdings auf z.T. sehr kleine Stichproben beschränkte) Befragungs- und Beobachtungsstudien zum Kindergartenalltag festgestellt, daß ein erheblicher Teil der Kinder Verhaltens- bzw. Beziehungsprobleme aufweist, also nicht in der Lage ist, die Alltagssituationen angemessen zu bewältigen (z.B. Sagi, 1978; Haberkorn, Hagemann, Seehausen & Gerlach, 1983; Schönmetz, 1987; Mayr, 1990). Zwar stimmen die Angaben, wie hoch der Anteil von Kindern mit verschiedenen Verhaltens- und Beziehungsproblemen ist, nicht in allen Details überein. Aber die Ergebnisse lassen mit einiger Sicherheit den Schluß zu, daß etwa 20% bis 25% aller Kindergartenkinder in ihrem alltäglichen Verhalten Probleme zum Ausdruck bringen. Dabei wird deutlich, daß der Kindergartenalltag aus der Sicht der Erzieherinnen neben Konzentrationsproblemen vor allem durch Sprachprobleme und Verhaltensprobleme belastet wird.

In einigen Vorhaben wurden Förderansätze für die Hand von Erzieherinnen entwickelt und evaluiert. Es handelt sich dabei um Förderprogramme, die zur Verbesserung spezieller Sprach-, Konzentrations- oder Verhaltensschwächen von Kindern beitragen sollen (z.B. Fried & Ingenkamp, 1982; Fried, 1985; Caesar, 1978; Wagner, 1976; Rameckers & Wertenbroch, 1981). In den engumgrenzten Studien (z.B. kleine Stichproben) wird die grundsätzlich gegebene Wirkkraft dieser Ansätze ermittelt. Gleichzeitig wird deutlich, welch bedeutsam moderierenden Einfluß das Erzieherinnenverhalten auf die Verbesserung des Kindverhaltens und damit auf den Erfolg der Vorbeugemaßnahmen hat (vgl. Grosche & Hauff, 1979; Fried, 1988). Dem tragen andere Ansätze von vornherein Rechnung, indem Erzieherinnen im Rahmen von Fortbildungen zu einer geschärften Wahrnehmung und einem be-

wußteren Verhalten befähigt werden (z.B. Cranach, Grote-Dhom, Hüffner, Marte, Reisbeck & Mittelstaedt, 1978; Wolfram, 1989).

Jüngere Erkenntnisse aus z.T. umfassenden Erhebungsstudien sprechen allerdings dafür, daß diese Anstrengungen nicht ausreichen. Die Erzieherinnen werden nämlich weitaus häufiger mit mehrfachen, also komplizierten Verhaltens- und Beziehungsproblemen konfrontiert, als mit "einfachen" (z.B. Ludwig, Welzl & Götz, 1986; Breitenbach & Pahl, 1990). Mayr (1990) geht deshalb davon aus, daß die damit gegebenen pädagogischen Aufgaben nicht von den Erzieherinnen allein getragen werden können. Vielmehr ist er der Meinung, daß diese arbeitsteilig von einem Beratungssystem übernommen werden müssen. In vereinzeltten Erfahrungs- bzw. Handlungsforschungsberichten wird dokumentiert, wie eine solche Kooperation mit verschiedenen Beratungsdiensten gestaltet werden kann und welche Möglichkeiten und Grenzen in der bisherigen Zusammenarbeit bereits ausgelotet wurden (z.B. Schütze, 1977; Baumann & Lühse, 1979). Allerdings zeigen Pilotstudien zur faktischen Nutzung solcher Möglichkeiten der Zusammenarbeit, daß bislang bestenfalls ein allererster Anfang gemacht ist (z.B. Schneider, 1987; Gössel, 1988).

Alles in allem macht somit der Blick auf die in diesem Kapitel 3.1.3 zusammengefaßten Untersuchungen vor allem drei Dinge deutlich. 1. Die Prävention war und ist ein bedeutsamer Teil der Kindergartenpraxis und verdient deshalb einen dementsprechenden Stellenwert in der Forschung. 2. Die Präventionsansätze gehen oft in dem Sinne an der Kindergartenpraxis vorbei, als die Angebote sich nicht mit den Wünschen der Betroffenen decken. So z.B. wenn von wissenschaftlicher Seite ein Schwergewicht auf die Erarbeitung und Umsetzung geeigneter Konzeptionen gelegt wird, während von Praktikerseite eine Verbesserung der Rahmenbedingungen viel erstrebenswerter erscheint. Angesichts dieser Diskrepanz erscheint es deshalb notwendig, daß Wissenschaftler und Praktiker im Gespräch miteinander herausfinden, welcher dieser beiden Wege am ehesten zu dem eigentlichen Ziel, der Vermeidung von Benachteiligungen führt. 3. Die Präventionsforschung ist unkoordiniert und im Vergleich zu den komplexen umfassenden Präventionskonzeptionen ausgesprochen reduktionistisch. Auch hier sind weitere Entwicklungen nötig, wie sie z.B. in ersten Bemühungen um eine stärker ökologisch orientierte Forschung zum Ausdruck kommen.

### 3.1.4 Alltag im Kindergarten

Während im Verlauf der Bildungsreform im Elementarbereich eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen die bildungspolitisch initiierten Vorhaben begleiteten und auch die Präventionsbemühungen im Kindergarten in vielen empirischen Studien angesprochen wurden, fällt auf, daß der "normale" Alltag im Kindergarten relativ wenig thematisiert wurde. Das folgende Kapitel wendet sich diesem alltäglichen Geschehen in der pädagogischen Umwelt Kindergarten zu. In einer pragmatischen Perspektive lassen sich zumindest drei Gruppen von Studien unterscheiden.

- Studien zu Handlungsrouniten
- Studien zum Erzieherinnenverhalten
- Studien zum Sozial- und Spielverhalten der Kinder

Neben Studien zu diesen Schwerpunkten werden Untersuchungen zum Alltag in solchen Einrichtungen berichtet, die sich als Alternativen zum Regelkindergarten verstehen. Den Abschluß des Kapitels 3.1.4 bilden Untersuchungen zur Einbettung des Kindergartenbesuchs in den weiteren Kinder- und Familienalltag.

#### **3.1.4.1 Handlungsrouniten im Kindergartenalltag**

Dem Versuch einer Bestandsaufnahme wesentlicher Determinanten des üblichen westdeutschen Kindergartenalltags steht die geringe und teilweise problematische empirische Basis während des gesamten Berichtszeitraums gegenüber. Bis auf den heutigen Tag fehlt ein Fundus breit angelegter Studien, die eine abgerundete Bestandsaufnahme der täglichen Routine im Kindergarten ermöglichen würden. Viele der von Schmalohr (1978) konstatierten Probleme und Lücken existieren auch heute noch. Die folgenden Schlußfolgerungen aus den wenigen vorliegenden empirischen Arbeiten sind deshalb nur vorläufig.

Bei aller notwendigen Vorsicht wegen forschungsmethodischer Mängel drängt sich der Eindruck auf, daß einige Charakteristika des Bildes des Kindergartens von Ende der 60er Jahre, wie sie Barres (1972, 1978) empirisch festhielt und interpretierte, in wesentlichen Grundzügen auch heute noch gelten. Nach Barres (1972, S. 84) erscheinen "Kindergärten als wenig abwechslungsreich, wenig systematisch durchdacht und kaum an modernen pädagogischen Auffassungen und psychologischen Erkenntnissen über die in diesen Altersstufen wirksamen kindlichen Bedürfnisse und Begabungsmöglichkeiten orientiert". Der bewahrende Charakter mit dem Ziel der Sicherung eines Schonraums für die kindliche Entwicklung sei typisch.

Die Analyse von Barres steht nicht allein. Denn auch andere empirische Studien der letzten beiden Jahrzehnte (Westermann & Wall, 1972; Nickel, Schenk & Ungelenk, 1980a; Wolf, Brandt & Röchner, 1983; Brandt & Wolf, 1985; Röchner, 1985, 1987; Wolf, 1987a) sowie der zusammenfassende Überblick von Nickel (1985c) ergeben eine erstaunlich hohe Konsistenz bezüglich der vorherrschenden Abläufe des Alltags und zeigen zugleich eine geringe Berücksichtigung neuerer Ansätze (z.B. Curriculum Soziales Lernen) oder Erkenntnisse zum Verhalten der Erzieherinnen. Die Veränderungen im Normal-Kindergarten blieben über die 20 Jahre des Berichtszeitraums insgesamt gering. Der Kindergarten hat zwar - mehr noch als in der Zeit der Analyse von Barres - die Phase der Dominanz der Funktion des "Behütens und Bewahrens" überwunden, aber viele seiner grundlegenden Strukturen und Prozesse haben sich dennoch nur wenig geändert. So muß man bezweifeln, ob die grundsätzliche pädagogische Forderung des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 45) mittlerweile erfüllt ist: "Aus einem Raum der Behütung soll eine bewußt gestaltete,

Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lernerfahrungen werden."

In einer gemeinsamen Analyse (Wolf et al., 1983) vereinbarer Teile zweier getrennter Studien zum Kindergartenalltag konnte nachgewiesen werden, daß Erzieherinnen Aktivitäten außerhalb des Kindergartens, die zumindest ansatzweise den Intentionen des situativen Ansatzes entsprechen, insgesamt selten realisieren. Von 14 möglichen Unternehmungen wurden nur drei regelmäßig wahrgenommen, während fünf nur selten und die restlichen sechs fast nie gewählt wurden. Auch ein zweites punktuelleres Ergebnis weist in eine ähnliche Richtung. Utensilien im Kindergarten, die für Rollenspiele gut geeignet sind, waren in den meisten Fällen entweder nicht vorhanden oder nicht frei zugänglich. Die insgesamt geringe Verfügbarkeit über Gegenstände für das Rollenspiel korrespondierte mit der Beobachtung (Brandt & Wolf, 1985), daß die Kinder während der Freispielphase insgesamt erstaunlich selten Rollenspiele durchführten. Auf die Frage, welche Tätigkeiten und Aufgaben der Erzieherin im Kindergartenalltag "persönlich Spaß machen", wurden Interaktionssituationen mit dem Kind vorgegeben, die erwartungsgemäß überwiegend positiv beantwortet wurden. Es ist dabei aber bemerkenswert, daß eher indirekte, über Sprache vermittelte Interaktionsformen (Den Kindern helfen, Lösungen für ihre Probleme und Konflikte zu finden; Gespräche über Freunde und Familie führen) etwas beliebter sind als direkte, "hautnahe" Interaktionen (In der Bauecke -, im Sandkasten -, in der Puppenecke mitspielen). Darüber hinaus zeigt sich, daß spezielle Übungen zum sozialen Lernen eher unüblich sind. Diese punktuellen Ergebnisse zum Kindergartenalltag unterstützen die Erkenntnisse aus anderen Studien.

Das bisher gezeichnete Bild des Alltags im Kindergarten wird durch eine Befragung von Erzieherinnen zur Verwirklichung einer Reihe von curricularen Zielen noch stärker konturiert (Röchner, 1981, 1987; Wolf, 1987a):

- Jahreszeitlich orientierte Erziehungsziele, Lernziele zur motorischen und zur bildnerisch-künstlerischen Entwicklung und zur Einübung sozial erwünschter Verhaltensweisen werden häufig und ausgiebig verwirklicht.
- Psychologisch-funktionalistische Lernziele werden prinzipiell als relativ wichtig eingestuft, aber nur selten realisiert.
- Sozialisations- und situationsorientierte Lernziele, Lernziele zur Religionserziehung sowie Sprachförderung werden nur selten von den Erzieherinnen verwirklicht.
- Lernziele zur politischen Erziehung werden fast nie verwirklicht.
- Im Hinblick auf schulorientierte Lernziele wünschen sich die Erzieherinnen - unabhängig von schulvorbereitenden Übungen - vor allem eine bessere Kooperation zwischen Kindergarten und Schule.
- Bei Lernzielen zur Sexualerziehung stehen Unsicherheit und Tabuisierung gegenüber sexualpädagogischen Problemen im Mittelpunkt.

- Bei der Erziehung zur Konfliktbewältigung werden statt konstruktiver Konfliktlösungen oft nonverbale, disziplinorientierte Wege vorgeschlagen oder Strafen ausgeführt bzw. angedroht.

Die hier von den Erzieherinnen präferierte Curricular-Struktur entspricht eher dem Bild eines traditionellen als eines modernen Kindergartens.

In Studien zum Kindergartenalltag, die von den Aktivitäten im Stuhlkreis ausgehen, gelangt Fried (1989a, 1989b, 1990) zu Informationen über subtile geschlechtsspezifische Unterschiede in der Behandlung der Kinder sowie über die Sprachdidaktik der Erzieherinnen. Während auf der Oberfläche kaum Differenzen zwischen Mädchen und Jungen sichtbar werden, zeigt sich bei näherer Analyse, daß sich Erzieherinnen den Jungen mehr zuwenden, indem sie genauer auf sie eingehen und ihnen mehr Raum im Gespräch zubilligen. Darüber hinaus scheinen Jungen generell wichtiger genommen zu werden. Mädchen wiederum scheinen eher zu anpassendem Verhalten angeleitet zu werden. Diese Andersbehandlung darf aber nicht vorschnell als Benachteiligung der Mädchen interpretiert werden, deren Sprachleistungen mindestens so gut sind wie die der Jungen.

Wenn man alle Hinweise zusammennimmt, dürfte auch das heute gültige Bild vom durchschnittlichen Alltag des Kindergartens weitgehend der zusammenfassenden Analyse von Nickel (1985b, S. 96) entsprechen, daß "eher die tradierte Funktion einer Bewahranstalt" im Vordergrund stehe als die Funktion "einer Institution mit explizitem Erziehungsauftrag".

In einer zwischen traditionellen Kindergärten und Elterninitiativgruppen vergleichenden Studie legten Nickel, Schenk und Ungelenk (1980a) einen Schwerpunkt auf das Verhalten der Erzieherinnen (vgl. Kapitel 3.1.4.2), das einen Einblick in den üblichen Tagesablauf des Kindergartens erlaubt. Zusammenfassend stellten Nickel et al. (1980a, S. 93) fest, "daß - unabhängig von der Einrichtungsform - die Auswirkungen familiärer Erziehung eindeutiger und konsistenter nachgewiesen werden konnten als die der institutionellen Erziehung". Zweitens ergab die Düsseldorfer Studie, "daß in der Mehrzahl der gegenwärtigen Vorschuleinrichtungen kein angemessenes erzieherisches Klima verwirklicht wird" (S. 93). Gerade die letzte Feststellung verweist auf wahrscheinlich auch heute aktuelle Defizite und Probleme, mit denen sich das folgende Kapitel näher auseinandersetzt.

### 3.1.4.2 Schwerpunkt Erzieherin

Der überragenden Bedeutung des Erzieherinnenverhaltens (sowie der Erziehungseinstellungen und Erziehungserwartungen) und seiner wünschenswerten Veränderungen wurde in der deutschsprachigen Forschung zum Elementarbereich durch eine intensive Forschungsaktivität Rechnung getragen (vgl. bereits 1978 Forschungsgruppe Kein). Die im Kindergarten gewonnenen Einblicke in das Erzieherinnenverhalten können zum Teil auch für das Verständnis der Erziehungsprozesse in der Grundschule genutzt werden (vgl. Kapitel 3.2).



### 3.1.4.2.1 Dimensionen und Typisierungen des Verhaltens der Erzieherinnen

Es ist das unbestreitbare Verdienst der Forschergruppe um A.M. Tausch, zu möglichen Grundlagen des Erzieherinnenverhaltens im Kindergarten vorgestoßen zu sein und in vielen empirischen Studien grundlegende Skalen erarbeitet zu haben, die weithin anerkannt sind und auch heute noch Relevanz besitzen (Tausch, Barthel, Fittkau & Hübsch, 1968a, 1968b; Tausch & Langer, 1970; Tausch, Tausch & Fittkau, 1974; Tausch, Wittern & Albus, 1976). Das gilt vor allem für die drei Hauptdimensionen

- Geringschätzung/Entmutigung vs. Wertschätzung/Ermutigung
- Lenkung/Dirigierung
- Nicht-dirigierende, fördernde/stimulierende Aktivität

In der Tradition dieser Hamburger Arbeiten (vgl. Tausch et al., 1976) steht auch ein Teil der Operationalisierungsversuche in den Beobachtungsstudien von Nickel et al. (1980a), Röchner (1981) sowie Brandt & Wolf (1985).

In der Skala "Geringschätzung/Wertschätzung", die in den späteren drei Arbeiten ein wenig in Richtung auf den Bedeutungsgehalt "Sozial-emotionale Zuwendung vs. Abwendung" verändert wurde, zeigten sich bei den Erzieherinnen in allen vier Studien übereinstimmend hohe Werte. Man kann also davon ausgehen, daß in den heutigen deutschen Kindergärten die Erzieherinnen den Kindern ein hohes Ausmaß an Zuwendung und Wertschätzung entgegenbringen.

Bezüglich der "Lenkung" des Kindverhaltens ergaben sich deutlich unterschiedliche Ergebnisse. Während Tausch et al. (1976) - ähnlich wie in anderen Studien der Tausch-Gruppe - eine starke Lenkung in den Kindergruppen beobachten, zeigte sich in den anderen drei Studien übereinstimmend eine relativ niedrige Lenkung oder Dirigierung.

Die von Tausch et al. (1976) nicht untersuchte Dimension "Motorische Aktivität" erbrachte in den drei anderen Arbeiten - ebenfalls mit hoher Übereinstimmung - relativ niedrige Werte. Die Bewegungshäufigkeit der meisten Erzieherinnen scheint im Kindergartenalltag nicht sehr groß zu sein.

In enger Beziehung zu diesen oder ähnlichen Grunddimensionen stehen die in der Tabelle 1 zusammengestellten Typisierungs- und Dimensionierungsversuche des Verhaltens von Erzieherinnen im Elementarbereich. Da wir hier nur die inhaltlichen Grundtendenzen herausstellen wollen, finden sich die auf verschiedenen methodischen Wegen (Faktorenanalyse, Clusteranalyse) gewonnenen Erkenntnisse in einer gemeinsamen Tabelle.

Auch wenn die an erster Stelle erwähnte Untersuchung von Lewin, Lippitt und White (1939) ca. 30 Jahre vor Beginn des Berichtszeitraums, außerhalb Deutschlands und nicht mit Kindergartenerzieherinnen durchgeführt wurde, soll dennoch auf sie verwiesen werden, weil sie für viele der folgenden Studien des Erziehverhaltens richtungsweisend ist. In der ursprünglichen Untersuchung galten die

gefundenen Konzepte zwar nur für das rollenmäßig einstudierte Führungsverhalten in einer experimentellen Situation, aber die leicht überschaubaren Ergebnisse wurden später häufig auch auf andere Bereiche des pädagogischen Feldes übertragen.

Tab. 1: Dimensionierungen und Typisierungen des Erzieherinnenverhaltens in der Tradition der Einteilung Lewins

Lewin et al. (1939)	autokratisch	demokratisch	laissez-faire
Tausch & Tausch (1971)	autokratisch	sozialintegrativ	laissez-faire
Neubauer (1986)	strafend wenig unterstützend lenkend	wenig strafend unterstützend aktiv	laissez-faire
Nickel et al. (1980b)		ermutigend anregend sozial-emotional zugewandt	gewährend-inaktiv neutral
	(Außerdem 3. Typ außerhalb der bisherigen Klassifikationen: engagiert-strukturierend, emotional-neutral)		
Röchner (1985)	wenig ermutigend wenig anregend wenig zugewandt lenkend verbal aktiv	ermutigend anregend zugewandt wenig lenkend	
Graudenz & Altmeyer (1982)	autoritär - entweder freundlich-akzeptierend - oder anregend-bestätigend	repressionsarm	
Heyer-Oeschger (1977)	Typ 1: Erziehung zur Selbstverwirklichung und Kritikfähigkeit sowie Förderung des Kindes vor allem im affektiv-sozialen Bereich Typ 2: Traditionalistisch geprägte Form des Kindergartens und Erziehungsstil, der vor allem Einordnung und Anpassung betont		

Zwar gibt es Stimmen, nach denen es sich bei der Übertragung in den Erziehungsalltag um eine "nicht mehr auszumerkende Typisierung" ohne Realitätsbezug handelt (Lukesch, 1981, S. 113). Es ist aber kein Zufall, daß Tausch und Tausch (1971) zu einer sehr ähnlichen Einteilung wie Lewin et al. (1939) gelangen, denn wie bei Lewin besitzen auch in der Hamburger Forschungsgruppe übergreifende politische Ziele, wie demokratische Erziehung, eine hohe Bedeutung.

Die Zusammenstellung in Tabelle 1 soll die Gemeinsamkeiten mit dem ursprünglichen Ansatz (Übereinstimmungen in den klassischen drei Kategorien), aber auch die Unterschiede und Weiterentwicklungen der späteren Forschungen im Kindergartenbereich in Deutschland aufzeigen. So tritt der Verhaltenstyp "autokratisch/ autoritär" entweder im Kindergartenbereich kaum auf (Forschungsgruppe Nickel) oder er gewinnt durch zusätzliche Attribute Bedeutungsveränderungen (Neubauer; Röchner; Heyer-Oeschger). Auffallend ist zweitens die durchgängige Linie von "demokratisch" über "sozialintegrativ" bis hin zur "sozial-emotionalen Zuwendung" (vgl. Wolf, 1987b). Eine dritte Besonderheit der zusammengestellten Forschungsergebnisse liegt darin, daß die bereits von A.M. Tausch hervorgehobene Di-mension "Fördernde, stimulierende Aktivität" in den neueren Einteilungsversuchen (Nickel; Röchner; Graudenz; Heyer-Oeschger) eine wichtige Rolle einnimmt. Die Bedeutung der "Anregungen für das Kind" (vgl. Wolf, 1987b) zeigt sich auch in Faktorenanalysen zum Erzieherinnenverhalten (Brandt & Wolf, 1985).

#### 3.1.4.2.2 Erziehereinstellungen, -absichten und -praktiken

In einer das Erziehungsgeschehen im Kindergarten differenziert durchleuchtenden Studie, in der Einstellungsskalen, Situationsfragebögen und systematische Beobachtung eingesetzt wurden, konzentrierte sich Neubauer (1980, 1983, 1986) auf die Interaktion zwischen der Erzieherin und Kindergartenkindern mit "gestörtem" Sozialverhalten (entweder "aggressiv" oder "ängstlich-abhängig") sowie der Vergleichsgruppe "sozial-kompetenter" Kinder.

Folgende Kategorien des Interaktionsgeschehens zwischen Erzieherinnen und Kindern stehen im Mittelpunkt der Untersuchung (Neubauer, 1986, S. 273):

- Positive und negative Bewertungen wie Verstärkungen und Strafen
- Hilfen zur Ausformung kompetenten, konstruktiven Sozialverhaltens durch unterstützende Maßnahmen
- Direktive Äußerungen, wie sie in Befehlen und Fragen zum Ausdruck kommen
- Nondirektive, partnerschaftliche Äußerungen, operationalisiert durch Erklärungen und Vorschläge
- Ignorieren von Sozialverhalten
- Aufmerksames, nicht-bewertendes Verhalten der Interaktionspartner ("Zuhören")

Unerwarteterweise zeigten sich in Pfadanalysen sowohl für das aggressive als auch für das sozial-kompetente Kindverhalten zwischen den Erziehungseinstellun-

gen und -praktiken ein stärkerer Zusammenhang als zwischen den Erziehungsabsichten und -praktiken (Neubauer, 1983, 1986). Die relativ starke Beziehung zwischen Erziehungseinstellungen und -verhalten bestätigt sich in einer Pfadanalyse Röchners (1987). Dies entspricht auch der Grundtendenz des Resultats Bornewassers (1979), daß die zusätzliche Berücksichtigung von Persönlichkeitsmerkmalen eine Steigerung der Vorhersage erbringt. Demgegenüber zeigt sich eine solche Übereinstimmung nur teilweise in der Studie von Siegmund und Fisch (1984, 1985), in der die intraindividuellen Korrelationen über 15 Kategorien zwar hoch, die Zusammenhänge über die gesamte Erzieherinnengruppe jedoch sehr niedrig sind. Je größer die Kindergruppe und je mehr ältere Kinder anwesend sind, desto geringer fällt die intraindividuelle Konsistenz aus.

In der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind ergibt sich bei Neubauer (1986) folgendes Bild:

- Die Erzieherinnen sehen in den ängstlich-abhängigen Kindern seltener Problemfälle als in den aggressiv-dominanten Kindern.
- Ängstlich-abhängiges Verhalten wird positiv oder negativ verstärkt, was die Selbstständigkeitsentwicklung zumindest nicht fördert.
- Aggressiv-dominantes Verhalten wird in Abhebung von beiden anderen Gruppen oft bestraft oder mit Verboten belegt und selten ignoriert.
- Erstaunlicherweise wird das konflikthafte Verhalten aggressiver Kinder nicht nur mehr bestraft, sondern auch mehr geduldet, was sich im häufigen aufmerksamen, nicht-sanktionierenden "Zuhören" ausdrückt. Möglicherweise zeigt sich darin aber eher Unsicherheit als Kompetenz im Umgang mit dem Problemverhalten.
- Aggressive Kinder werden häufiger durch Befehle, Fragen und Kommentare gelenkt als sozial-kompetente Kinder, als Antwort sowohl auf erwünschtes als auch unerwünschtes Verhalten.
- Der Aufbau und die Förderung konstruktiven Sozialverhaltens wird von Erzieherinnen häufig genannt.
- Ein solches konstruktives Verhalten wird von den Erzieherinnen bei kompetenten und ängstlichen Kindern eher aufgebaut und gefestigt als bei aggressiven Kindern.
- Konflikthafte Problemverhalten wird bei sozial-kompetenten Kindern bedeutend häufiger ignoriert als bei aggressiven Kindern.
- Partnerschaftliches Verhalten der Erzieherin (Kategorie "Vorschläge" und "Erklärungen") tritt äußerst selten auf.

### 3.1.4.2.3 Veränderung des Verhaltens

Die Beobachtung und Analyse des üblichen Verhaltens von Erzieherinnen im Kindergarten führt fast zwangsläufig zu Überlegungen, wie dieses Verhalten durch Training, Fortbildung u.ä. verändert werden kann (vgl. Neubauer, 1986, S. 278). Daß eine Reflexion und Neuorientierung des Verhaltens der professionellen Erzieherin in dieser sensiblen Entwicklungsphase des Kindes sinnvoll ist, steht außer Zweifel. Umstritten sind die Teilziele und Wege dorthin.

Wiederum ist es kurz vor und zu Beginn des Berichtszeitraums die Hamburger Forschungsgruppe um A.M. Tausch, die als erste auf breiter Basis Trainingsprogramme erprobte. Den Ausgangspunkt bilden dabei umfassende und weitreichende, überwiegend gesellschaftspolitische Ziele, wie Abbau autoritärer Haltungen und Verhaltensweisen, Stärkung von freiheitlich-demokratisch-sozialen Haltungen und Verhaltensweisen, Förderung der Selbständigkeit der Kinder, Förderung von individueller Freiheit, Gleichstellung und größerer Mitbestimmung (Fittkau, 1972; Meffert, Steinbach & Tausch, 1976; Teegen & Fittkau, 1972; Tausch, Aban, Barthel & Fittkau, 1970; Tausch & Langer, 1970; Tausch, Tausch & Fittkau, 1974). Ob solche und ähnliche Ziele nur allgemein anerkannte Orientierungen bzw. Lippenbekenntnisse sind oder ob sie auch im Erziehungsprozeß konkret verwirklicht werden, zeigt sich im tatsächlichen Erziehungsverhalten. Entmutigendes, dirigierendes und bestrafendes Erziehverhalten widerspricht fundamental den hehren Zielen. Wieder einmal werden in diesem Zusammenhang die o.g. grundlegenden Dimensionen "Lenkung/Dirigierung", "Wertschätzung/Geringschätzung" und "Nicht-dirigierende, stimulierende Aktivität" als Indikatoren herangezogen, deren Veränderung gegebenenfalls erreicht werden soll. Das Erzieherinnentraining kann sich also darauf richten, ein hohes Ausmaß an Wertschätzung und nicht-dirigierender Stimulation bei gleichzeitig geringer Lenkung zu erreichen. Tausch und Langer (1970) berichten, daß ihnen dies bezüglich des Teilziels Steigerung der Wertschätzung-Ermutigungs-sozialen Reversibilität gelungen ist.

Für Blanke (1982, 1984) liegt der Ausgangspunkt der Veränderung des Erzieherinnenverhaltens in dem Geflecht der Beziehung zu den Kindern. Nur eine detaillierte Auseinandersetzung mit dieser Beziehung ermöglichte die Überwindung der Widerstände gegen Veränderung. Blanke (1984) orientierte sich in ihrer der Handlungsforschung verpflichteten Studie theoretisch am Symbolischen Interaktionismus, der Individualpsychologie und der humanistischen Psychologie. Sie kritisiert an dem Veränderungskonzept der Tausch-Gruppe, daß es im Sprachtraining die "Person in Beziehungen" zu wenig berücksichtigt. Mit ihren die Beziehung in den Mittelpunkt rückenden Sprachanalysen vor und nach der Fortbildung kann Blanke nachweisen, daß sowohl die gewünschten "Ich-Botschaften" als auch das "aktive Zuhören" deutlich zunimmt. Die veränderten Verhaltensweisen seien nicht antrainiert, sondern auf eine veränderte Wahrnehmung von Personen und Beziehungen zwischen Personen zurückzuführen.

### 3.1.4.3 Schwerpunkt Kind: Sozialverhalten und Spiel

Es gibt keinen Bereich des kindlichen Verhaltens, in dem die pädagogische Bedeutung des Kindergartens so uneingeschränkt anerkannt wird wie bei der Entwicklung des Sozialverhaltens. Neben Studien zu Grundlagen der Sozialentwicklung wie Soziale Kognition (Croissier et al., 1979; Kasten, 1986b) oder Perspektivenübernahme (Schmied & Tietze, 1980; Tietze & Schmied, 1984) gibt es auch einige empirische deutschsprachige Arbeiten zum alltäglichen Sozialverhalten im Kindergarten (Nickel & Schmidt-Denter, 1980; Graudenz & Altmeyer, 1982; Strätz & Schmidt, 1982; Strätz, 1986).

Das Sozialverhalten wird im Kindergarten in besonderer Weise durch die Altersunterschiede und die damit gegebene enorme Heterogenität im Entwicklungsstand der Kinder beeinflusst. Nach der zusammenfassenden Analyse von Strätz (1986) überwiegen dabei die Vorteile einer gemeinsamen Erziehung unterschiedlich alter Kinder deutlich. Die jüngeren scheinen dabei besonders von den ein wenig älteren zu profitieren, die wiederum eine Unterstützungsrolle gern wahrnehmen und dadurch auch selbst etwas dazulernen. Besonders wichtig ist dies für die Eingewöhnungsphase der neu aufgenommenen Kinder. Ältere Kinder passen auch ihre Sprache den Möglichkeiten der jüngeren Gesprächspartner an. Bei sehr großem Altersabstand ist die Sympathieausprägung eher gegenläufig: die jüngeren verehren die größeren, die aber darauf eher mit Gleichgültigkeit oder Ablehnung reagieren.

Die relativ seltenen Konflikte zwischen Kindergartenkindern werden in den meisten Fällen entweder durch aggressive Verfolgen der eigenen Ziele oder durch Vermeidung zu lösen versucht, so daß sich normalerweise entweder ein totaler Sieg oder eine totale Niederlage ergibt. Die Aggressionen gehen überwiegend von den älteren Kindern und Jungen aus, betreffen aber nicht nur die jüngeren, sondern auch die älteren. Konstruktive Konfliktlösungen (Absprachen, Kompromisse, gegenseitige Beachtung der Interessen) kommen im Kindergartenalter nur sehr selten vor (Nickel & Schmidt-Denter, 1980; Strätz, 1986). Eine Förderung konstruktiver Konfliktbewältigung durch erzieherisches Handeln scheint im Kindergarten schwierig zu sein, zumal auch die Interaktionen mit den Kindern oder zwischen Erwachsenen nicht immer diesem Idealmodell folgen. Dieses Defizit bedauert auch Barres (1978, S. 248-249), der in einer zusammenfassenden Kritik hervorhebt, daß die Förderung des Sozialverhaltens allzu oft eine "Anpassungsvorleistung an die Verhaltensnormen des späteren Schulalltags" mit den "traditionellen erzieherischen Wertvorstellungen: Bravsein, Ruhigsein, Gehorsam, gute Manieren und die Fähigkeit des Sich-Einfügens in eine fremdbestimmte Ordnung" bedeutet. Wichtige Ziele "wie Selbständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Verantwortlichkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft zu sachlicher Eigen- und Fremdkritik, Kreativität und Erfahrungsoffenheit" würden dabei weitgehend vernachlässigt. Zu ähnlichen Überlegungen gelangen auch Westermann und de Wall (1972, S. 58).

Besondere Beachtung sollten nach Strätz & Schmidt (1982) zukünftig solche Ansätze finden, die das Sozialverhalten im Kindergarten nicht aus der Sicht von Er-

wachsenen (Erzieherinnen, Eltern, Forschern usw.), sondern aus der Perspektive der handelnden Kinder betrachten.

Die deutschsprachige empirische **Spieleforschung** nimmt im Elementarbereich nur eine Randstellung ein (Einsiedler, 1990; vgl. auch Einsiedler, 1985; Kluge & Fried, 1987). Abgesehen von den empirischen Arbeiten aus der Forschungsgruppe um Einsiedler (Einsiedler, 1984, 1986, 1989; Einsiedler & Bosch, 1986; Einsiedler, Bosch & Treinies, 1985; Treinies & Einsiedler, 1987, 1989) gibt es nur wenige sonstige vereinzelte Ansätze (Kasten, 1986b; Oettingen, 1985; Paetzold, 1980; Parmentier, 1979). Eine Intensivierung der auf den Elementarbereich bezogenen empirischen Spieleforschung, auch in qualitativer Hinsicht (z.B. Übertragungen des Ansatzes von Spanhel & Zangl, 1991, auf frühere Entwicklungsstufen), scheint dringend erforderlich zu sein.

#### 3.1.4.4 Alternative Erziehungsabsichten und -praktiken

Die Qualität des Erziehungsgeschehens hängt in entscheidendem Maße vom Verhalten der Erzieherinnen ab (vgl. Nickel, 1985b). Nun weist dieses Verhalten spezifische Ausprägungen im Sinne von ständig wiederkehrenden Mustern auf (z.B. Erziehungsstile), die sich nicht zuletzt als Ausfluß subjektiver und expliziter pädagogischer Konzeptionen erweisen (vgl. z.B. Fried, 1990). Wie stark diese Orientierungen die Praxis bestimmen, läßt sich allerdings nur schwer einschätzen, weil davon ausgegangen werden muß, daß mehrere (subjektive wie auch explizite) konzeptionelle Orientierungen gleichzeitig wirksam sind. Jedenfalls gelangt Röchner (1987) in seiner Analyse der von Erzieherinnen erfragten und von ihm in verschiedenen pädagogischen Konzeptionen verorteten Erziehungsabsichten zu diesem Schluß.

Angesichts dieser komplizierten Sachlage gewinnen die sogenannten "alternativen" Kindergärten insofern an Bedeutung, als man sich dort ausdrücklich zu einem einzigen Alternativkonzept bekennt (vgl. Zimmer, 1985; Denner, 1986; Krieglsteiner & Niedergesäß, 1986; Wydler-Weber, 1986; Lauterbach, 1988). Falls also eine enge Beziehung derart besteht, daß die Qualität eines spezifischen Erziehungsgeschehens quasi eine Ausformung spezifischer pädagogischer Konzepte darstellt, so müßte sich dies in alternativen Kindergärten am prägnantesten zeigen und deshalb am ehesten nachweisen lassen.

Bislang fehlen repräsentative Studien, aus denen sich entnehmen ließe, welche alternativen Konzepte die gegenwärtige Kindergartenpraxis bestimmen. Bei Nickel und Ungelenk (1982) sowie Ungelenk (1985) finden sich immerhin Ergebnisse verschiedener Umfragen, die Hinweise geben, wie es um die Verbreitung von Kinderläden bestellt ist und in welchem Maße in diesen Kinderläden nach wie vor an der antiautoritären Pädagogik festgehalten wird. Dabei wird sowohl ein Rückgang dieser alternativen Kindergartenform festgestellt als auch ein Trend, die ursprüngliche konzeptionelle Orientierung zugunsten modifizierter Versionen aufzugeben (vgl. z.B. Lachenmair, 1985).

Allerdings sind nur wenige Studien vorzufinden, die Aufschluß über das tagtägliche Erziehungsgeschehen in verschiedenen alternativen Kindergärten geben. Zudem handelt es sich meist um Fallstudien, die von überzeugten Anhängern der jeweiligen pädagogischen Ausrichtung durchgeführt und dargestellt werden (Ammon, 1981; Berger, 1988; Bott, 1970; Bremer, 1986; Ettl, 1980; Flessenkemper, 1983; Gundermann, 1984; Jaffke, 1990; Leber, Trescher & Weiss-Zimmer, 1989; Mehler, 1986; Mehringer, 1983; Niedergesäß, 1990; Schmauch, 1987; Storm, 1980).

Beller (1989) untersuchte im Rahmen einer im engeren Sinne empirischen Studie das Spielverhalten von insgesamt 36 Kindern aus drei Kindergärten mit unterschiedlichen Konzepten. Er fand dabei, daß die im Montessorikindergarten beobachteten Kinder im Vergleich mit den anderen Kindern häufiger Übungsspiele und seltener Symbolspiele ausführen. Dieses Ergebnis kann man vorsichtig so deuten, daß das Erziehungsgeschehen im Montessorikindergarten in einer Weise von dem in den anderen Kindergärten abweicht, die für die im Rahmen der Montessoripädagogik verfolgten Erziehungsabsichten typisch ist.

Zur antiautoritären Erziehungsrealität der Kinderläden finden sich kleinere Beobachtungs- und Befragungsstudien, deren Ergebnisse infolge der forschungsmethodischen Mängel (z.B. sehr kleine Stichproben; kein klares Forschungsdesign; keine Voraussetzungsprüfungen) ebenfalls vorsichtig gedeutet werden müssen. Immerhin lassen diese Studien ahnen, daß die Erziehungswirklichkeit in Kinderläden nur zum Teil mit der konzeptionellen Ausrichtung korrespondiert, also auch nur eingeschränkt in der intendierten Weise zu wirken vermag (z.B. Oswald & Raue, 1971; Henningsen, 1973; Bierhoff-Alfermann & Höcke-Pörzgen, 1974; Bartscher & Dahme, 1975; Friebel, 1976; Siebens Schön, 1986).

Demgegenüber vermitteln die Ergebnisse einer umfassend angelegten und dabei forschungsmethodisch sorgfältig ausgearbeiteten Vergleichsuntersuchung zwischen der Erziehungsrealität in traditionellen Kindergärten und der in Kinderläden ein ausgesprochen differenziertes Bild (vgl. die Vorstudie von Dolezal, 1975; ansonsten z.B. Nickel & Ungelenk, 1980). Konkret wurden in dieser Studie Erziehungsziele, -einstellungen sowie -praktiken von betroffenen Erzieherinnen und Eltern erfaßt und mit dem Sozialverhalten in Form von Konflikt-, Spiel- und Kooperationsverhalten von betroffenen Kindern in Beziehung gesetzt. Die Vielzahl der Befunde läßt sich zur Kernaussage verdichten, daß sich hinter demselben konzeptionellen Etikett "Kinderladen" sehr verschiedene Erziehungsrealitäten verbergen können. Oder noch allgemeiner ausgedrückt: Das Verhalten von Erzieherinnen wird stärker durch die in einem bestimmten Kindergarten herrschenden Erziehungsgegebenheiten geprägt als durch das jeweils bevorzugte pädagogische Konzept.



### 3.1.4.5 Der Elementarbereich im Kontext des Kinder- und Familienalltags

Die Beteiligung an Elementarerziehung stellt nur ein Element in einem umfassender zu sehenden Betreuungs- und Erziehungsalltag eines Kindes dar. In diesem Zusammenhang hat es eine Reihe von Untersuchungen gegeben, die Fragen

- zur gegebenen Betreuungs- und Erziehungssituationen der Kinder dieser Altersgruppe
- zu Bedingungen der Teilnahme an der Elementarerziehung
- zur Einbettung in sozialökologische Kontexte
- zu Bedarf und zur regionalen Verteilung

thematisieren. Informationen über den jeweiligen Stand der Beteiligung an Elementarerziehung und auch über die entsprechenden Entwicklungen können zunächst auch verschiedenen Bundesstatistiken entnommen werden. Zum einen ist hier die - bis 1982 in diesem Teil jährliche, seitdem nur alle vier Jahre durchgeführte - Jugendhilfestatistik zu nennen, in der bundesweit die verfügbaren Plätze im Elementarbereich ermittelt werden. Dieser Statistik lassen sich auch globale Informationen über die Qualifizierung des im Elementarbereich tätigen Personals wie auch über die Erzieherinnen-Kind-Relationen entnehmen (Statistisches Bundesamt, 1988). Allerdings handelt es sich nur um eine sehr grobe Erfassung; so fehlen beispielsweise Angaben über die Art der verfügbaren Plätze (z.B. Ganztagsplätze, Plätze im Schichtbetrieb). Im Zuge der Etablierung des Elementarbereichs als Bildungsstufe wurde ein entsprechender Schwerpunkt bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung eingerichtet, der u.a. die Aufgabe wahrnahm, auf der Grundlage von Länderdaten eine abgestimmte Bundesstatistik zur quantitativen Entwicklung im Elementarbereich zu erstellen (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1987). Im Vergleich zur Jugendhilfestatistik finden sich hier differenzierte Informationen z.B. zu Platzarten (Ganztags-, Halbtagsplätze) und zur Beteiligung von Minoritäten. Mit dem nachlassenden gesamtstaatlichen Interesse am Elementarbereich wurde diese Statistik letztmalig für 1985 erstellt. Eine kontinuierliche Beobachtung der Entwicklung der Beteiligung an Elementarerziehung erlaubt der jährliche allgemeine Mikrozensus (Statistisches Bundesamt, 1990). Zwar wird hier nicht nach Platzarten differenziert, jedoch läßt sich die Beteiligung an der Elementarerziehung relativ differenziert mit individuellen und familialen Hintergrundfaktoren (z.B. Alter und Geschlecht des Kindes; Familienstand, Bildungsstatus, Erwerbstätigkeit, Einkommen der Eltern) in Verbindung bringen.

Neben den allgemeinen statistischen Erhebungen existieren eine Reihe von Survey-Studien zu Bildungs- und Betreuungsangeboten im Elementarbereich, wobei die Kinder dieser Altersgruppe oftmals nur eine Teilpopulation in einem breiteren Altersspektrum darstellen. Neben einer schon vor dem Berichtszeitraum zu Beginn der 60er Jahre durchgeführten Repräsentativerhebung zur Betreuung von Kindern erwerbstätiger Mütter von Schubnell (1969) sind hier insbesondere zu nennen eine

Mikrozensus-Zusatzerhebung zur Kinderbetreuung in Baden-Württemberg (Rückert & Votteler, 1985), eine - an lokalen Stichproben durchgeführte - Untersuchung zu sozialökologischen Bedingungen des Kindergartenbesuchs (Kaufmann, Herlth & Strohmeier, 1980), eine in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Untersuchung zum Kindergarten als Teil der sozialen Umwelt von Kindern (Schmidt-Denter, 1984) sowie eine neuere Repräsentativerhebung zu verschiedenen Aspekten institutioneller und nicht-institutioneller Betreuung/Erziehung von Kindern in verschiedenen Altersgruppen (Tietze & Roßbach, 1991). Es handelt sich um Untersuchungen, die Nutzungsbedingungen der Elementarerziehung, Bedarfsmomente sowie andere planungsbezogene Aspekte in den Mittelpunkt rücken. Andere Erhebungen mit sozialplanerischem Bezug beziehen sich auf Fragen der Standortwahl und Wohnbereichseinbindung von Einrichtungen des Elementarbereichs (Mundt, 1980) bzw. auf die Verbreitung der von Eltern getragenen Initiativen (Eltern-Kind-Gruppen) als Alternativen zu den Angeboten der Elementarerziehung kommunaler und freier Träger (Ungelenk, 1980, 1985).

Von den in verschiedenen Untersuchungen immer wieder bestätigten Ergebnissen erscheinen die folgenden unter sozialplanerischen Gesichtspunkten besonders bedeutsam: Bei der Beteiligung an der Elementarerziehung gibt es starke regionale Disparitäten, die durch die unterschiedliche Verfügbarkeit entsprechender Angebote bedingt sind. Starke Variationen zeigen sich ebenso in der täglichen Dauer institutioneller Elementarerziehung. Wichtige Bedingungen für die Beteiligung eines Kindes an der durchgängig freiwilligen und für Eltern kostenpflichtigen Elementarerziehung sind Bildungsstand und Sozialschicht sowie Einkommen der Eltern, die jeweils positiv mit der Beteiligung korreliert sind.

Die genannten Studien beziehen zum Teil auch Fragen der öffentlichen Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren mit ein. Daneben gibt es eine Reihe von Studien, die aufgrund des knappen Angebots an öffentlicher Erziehung für Kinder unter drei Jahren sich speziell auf diese Altersgruppe beziehen (vgl. z.B. Thierauf, o.J.; Süßmuth, Kowalewski, Lanfersiek & Thönnissen, 1980; Kuhnt & Speil, 1985; Born, Krüger, Schablow & Winter, 1985).

Unter sozialplanerischen Gesichtspunkten erscheint es wichtig, die Informationen, die aufgrund der bislang eher punktuell durchgeführten Studien erhoben worden sind, zu verstetigen, um auf diese Weise den Elementarbereich einer differenzierten gesellschaftlichen Dauerbeobachtung (Roßbach, 1984) zugänglich zu machen. Ausgangspunkte hierfür bieten - auch wenn die jeweiligen Ansätze thematisch breiter und weniger elementarbereichsspezifisch ausgelegt sind - der als Wiederholungsuntersuchung konzipierte Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts (Bertram, 1990; Marbach & Weidacher, 1989) sowie Bemühungen des Statistischen Bundesamtes, im Zuge der Neukonzeption des Mikrozensus die Betreuungssituation von Kindern differenziert und periodisch wiederholt zu erfassen (Statistisches Bundesamt, 1989).

Bei den meisten der sozialplanerisch orientierten Studien sind zumindest Aspekte einer ökologischen Orientierung (Bronfenbrenner, 1981) zu verzeichnen, insofern

als die Teilnahme an Elementarerziehung in lokale Kontexte wie auch in Kontexte der familialen Lebenslage eingebettet wird. Seit den 80er Jahren sind auch eine Reihe von Studien erschienen, die die Aktivitäten und Erfahrungen, die das einzelne Kind im Rahmen institutioneller Elementarerziehung macht, im Zusammenhang mit dem übrigen Tagesablauf und den übrigen Alltagserfahrungen des Kindes sehen und dadurch eine weitere Dimension einer ökologischen Einbettung institutioneller Elementarerziehung in die Lebenswelt von Kindern thematisieren. Diese Studien folgen keinem einheitlichem Paradigma und konzentrieren sich auf unterschiedliche Aspekte. Gleichwohl scheint sich hier eine neue Forschungslinie zu etablieren. Zu nennen sind hier unter anderem eine auf Tagebuchdaten basierende Studie von Engelbert (1986) zu kindlichen Alltagsaktivitäten, Aufenthaltsorten, Kontaktpersonen und ökologischen Bedingungen, eine weitere Untersuchung, in der zwar primär die Mediennutzung von drei- bis sechsjährigen Kindern im Vordergrund stand, jedoch ein breites Spektrum von Alltagsaktivitäten auch im Zusammenhang mit dem Kindergartenbesuch berücksichtigt wurde (Tietze, Peek & Link, 1989) sowie eine Untersuchung von Kuhnt und Speil (1985), bei der allerdings der Tagesablauf vorwiegend jüngerer Kinder analysiert wurde.

### 3.1.5 Ausgewählte Probleme

#### 3.1.5.1 Meßinstrumente

Die in den Forschungen der letzten 20 Jahre verwendeten Meßinstrumente sind einerseits beeinflusst durch Entwicklungen in der pädagogischen und psychologischen Diagnostik, wie z.B. die Testkritik (vgl. Ingenkamp, 1985) oder die Bemühungen um eine stärker ökologisch orientierte Diagnostik (vgl. Kaminski, 1988); andererseits durch die Dynamik der Kindergartenreform, wie z.B. die wechselnden kindergartentheoretischen Bezugnahmen (vgl. Fried, 1991) oder den forschungsmethodischen Paradigmenwechsel (vgl. Zimmer, 1973a,b).

Darüber hinaus ergeben sich Besonderheiten, die für Messungen im Elementarbereich spezifisch sind. Beispielhaft sei darauf verwiesen, daß die Aufmerksamkeit, die Motivation sowie das Instruktionsverständnis junger Kinder (insbesondere bis zum vierten Lebensjahr) deutlichen Beschränkungen unterworfen ist. Zwar zeigen die spärlichen Studien, die dieser Problematik im Rahmen von Forschungsvorhaben (z.B. Graudenz, 1975) oder Testentwicklungen (z.B. Kleber, 1973) speziell nachgegangen sind, daß es grundsätzlich möglich ist, auch schon junge Kinder (zumindest ab dem fünften Lebensjahr) zu testen; aber es wird ebenso deutlich, daß die Gestaltung der Testsituation bei jüngeren Kindern besonderer Aufmerksamkeit bedarf, z.B. in Form von speziellen Aufwärmphasen oder durch eine spielpädagogische Ausgestaltung (vgl. Graudenz, 1975; Puschnig, 1980; Hubinger, 1984; Lohaus, 1988).

Welche Diagnosemethoden den besonderen Bedürfnissen von jungen Kindern am ehesten gerecht werden, läßt sich noch nicht sagen. Im Grunde kann bislang nur festgestellt werden, daß in den Forschungen der letzten 20 Jahre eine Vielfalt von Meßverfahren angewandt wurde, wie z.B. Tests, Selbstdarstellung, Beurteilung, Beobachtung, Rollen- und Puppenspiel (vgl. z.B. Rauer, 1978). Die von Lohaus (1986, 1989; vgl. auch Goodwin & Goodwin, 1988) in jüngster Zeit vorgelegten Erkundungen zur Frage geeigneter Methoden oder Methodenkombinationen verweisen auf wichtige zukünftige Forschungsnotwendigkeiten.

Bezüglich der Quantität und Qualität der inzwischen verfügbaren Meßinstrumente gilt noch heute, was Rauer (1978) bereits für die 70er Jahre feststellte: Das Anliegen einer auf die speziellen Bedürfnisse des jungen Kindes abgestimmten pädagogischen Diagnostik ist eher Forderung denn ausgearbeitetes Programm. Für diese Behauptung lassen sich etliche Hinweise finden. Drei davon sollen hier als Beispiel genannt werden: 1. Selbst in den Forschungen der allerjüngsten Zeit wird auf längst veraltete bzw. als unzulänglich kritisierte Verfahren zurückgegriffen (Bühler & Hetzer, 1977; vgl. Deimann & Kastner-Koller, 1989; Breuer & Weuffen, 1971; vgl. Pischner, 1989). 2. Es finden sich nur selten Reanalysen zu eingeführten Verfahren (vgl. aber z.B. Röhr, Steinhausen & Funke-Kazmeier, 1978; Kornmann, Billich, Gottwald, Hoffmann & Rößler, 1982; Bilsky & Flaig, 1986; Wolf & Fried, 1989). 3. Verfahren, die sich in anderen Ländern bewährt haben, werden kaum je adaptiert (vgl. aber Rauer, 1979; Deegener, 1981; Tietze, Feldkamp, Gratz, Roßbach & Schmied, 1981; Göttert & Asendorpf, 1989).

Betrachtet man die in den Forschungen der letzten 20 Jahre verwendeten Instrumente unter dem Gesichtspunkt, was jeweils damit gemessen werden soll, so zeichnet sich eine Entwicklungslinie ab. Deren Verlauf folgt im wesentlichen der Kindergartenreform und läßt sich knapp so charakterisieren:

In den Forschungen der ersten Phase der Kindergartenreform wurden zunächst vorwiegend die bereits vorhandenen Intelligenz- und Schulreife-tests eingesetzt (vgl. Nagel, 1972). Daneben entwickelte und verwendete man bald auch Verfahren zur Messung anderer kognitiver Persönlichkeitsaspekte, wie z.B. der Sprache (z.B. Fried, 1979, 1982; Grimm, 1983; vgl. im Überblick Rauer, 1978). In der zweiten Phase der Kindergartenreform galt das Interesse dann stärker der Konstruktion oder Adaption von Beobachtungsinstrumenten zum sozial-emotionalen Verhalten (z.B. Cranach & Hüffner, 1976; Huber & Huber, 1978; Duhm & Althaus, 1979; Duhm & Huss, 1979; Kasten, 1980; Tietze et al., 1981; Stern, 1982; Ettrich, 1985). Darüber hinaus sind seit Beginn der 80er Jahre Entwicklungen in Richtung einer stärker ökologisch orientierten Diagnostik festzustellen. Diese noch sehr anfänglichen Bestrebungen gehen allerdings in ganz unterschiedliche Richtungen. Dabei wurden die methodischen Weiterentwicklungen z.B. durch die Schule der sogenannten "Förderdiagnostik" eher aufgehalten, während das ökologische Problembewußtsein durchaus angeregt wurde (vgl. z.B. Schlee, 1985).

Außerdem werden Entwicklungen erkennbar, die eher die Perspektive des Kindes beachten. Insbesondere ist ein Trend festzustellen, stärker als bisher dyna-

mischen Aspekten, wie z.B. dem kindlichen Entwicklungspotential, Rechnung zu tragen. Ein Beispiel für diese Tendenz kann in der Ergänzung der herkömmlichen Intelligenztests durch die stärker auf das Lernpotential des Kindes zielenden Lern-tests gesehen werden (z.B. Rollett, 1985; Wiedl, 1985; vgl. auch Wimmer, Ziegler & Roth, 1977; Wiedl & Herrig, 1978). Ein weiteres Beispiel ist die Weiterentwicklung und Ergänzung herkömmlicher Schulreife- bzw. Schulfähigkeitstests (vgl. Koob, 1981) durch umfassender angelegte Einschulungsverfahren (z.B. Fröse, 1985; Geisler, 1987; vgl. auch Bründel, 1989) und Beurteilungsbögen für Erzieherinnen (z.B. Ingenkamp, 1987).

Andere Entwicklungen zeugen von einem ausgeprägteren Interesse an der Umweltperspektive. Bei diesen Ansätzen geht es vorrangig darum, ein Kind im Rahmen der jeweils relevanten Umweltausschnitte zu betrachten, um förderrelevante Informationen zu gewinnen (z.B. Kornmann, Meister & Schlee, 1983). Hier ist als Beispiel an die Weiterentwicklung bzw. Ergänzung von Sprachtests für Ausländerkinder (z.B. Röhr-Sendlmeier, 1984; Boos-Nünning, Gogolin & Vollerthun, 1985) durch Spontansprachverfahren zu denken (z.B. Füssenich, 1986; Heidtmann, 1986; Clahsen, 1984, 1986; vgl. auch Fried, 1986).

Zwar werden alle diese Ansätze schon in der Praxis erprobt (vgl. z.B. Behrenbeck, Junker, Langhorst, Schneider, Türke & Weinmüller, 1990; Schrey-Dern, 1990), aber sie bergen noch zahlreiche Probleme (vgl. z. B. Boos-Nünning & Gogolin, 1988; Röhr-Sendlmeier, 1988).

Hier ist es nicht möglich, alle derzeit verfügbaren Meßinstrumente für junge Kinder und ihre Umwelten im einzelnen darzustellen. Entsprechende Übersichten finden sich z.B. bei Brickenkamp, 1975, 1983; Horstmann, 1978; Preiser, 1978; Röhr et al., 1978; Filipp & Doenges, 1983; Sarimski, 1984; Lukesch, 1985; Brack, 1986; Renner-Allhoff & Allhoff, 1987; Götte, 1979; Wolf, 1980; Roßbach, 1990; vgl. auch die jährlichen Übersichten in "Tests und Trends".

### 3.1.5.2 Forschungsinfrastruktur

Nicht zuletzt durch die Aktivitäten Friedrich Fröbels und seiner Nachfolger hat die praktische Pädagogik der frühen Kindheit in Deutschland eine lange Tradition, eine empirisch-pädagogische Forschungstradition konnte sich demgegenüber nicht aufbauen. Das vehemente gesellschaftliche Interesse zu Beginn der Bildungsreform an Forschungen zum Elementarbereich traf somit auf eine Situation, in der weder die Pädagogik an den Hochschulen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet war noch anderweitig eine geeignete Forschungsinfrastruktur bestand. Dementsprechend wurden empirische Untersuchungen zum Elementarbereich zunächst vielfach von Vertretern aus Nachbardisziplinen, speziell der Psychologie und der Soziologie, in ad hoc organisierten Gruppen durchgeführt. Aufgrund der bildungspolitischen Prioritätensetzung im Elementarbereich kam es bald auch erstmals in einem nennenswerten Umfang zu entsprechenden Schwerpunktbildungen an Universitäten, wobei die empirische Orientierung eingeschränkt blieb. Angesichts des Rückgangs des gesellschaftlichen Interesses an Elementarerziehung war der Kulmi-

nationspunkt dieser Entwicklung bereits in der zweiten Hälfte der 70er Jahre überschritten. Gegenwärtig sind im Rahmen von Diplomstudiengängen Schwerpunkte in der Pädagogik der frühen Kindheit an folgenden Universitäten vertreten: Bamberg, Berlin, Braunschweig, Göttingen, Köln, Landau und Münster; in der Mehrheit der Fälle sind damit allerdings keine empirischen Forschungsschwerpunkte verbunden.

Aufgrund unzureichender Forschungskapazitäten an den Universitäten, aber auch um eine stärkere Anbindung an die eigenen Interessen zu sichern, etablierte die Bildungsadministration Forschergruppen, aus denen sich zum Teil (nachgeordnete) Institute entwickelten. An außeruniversitären Instituten mit ausschließlichem oder starkem Schwerpunkt in der Früherziehung sind insbesondere das Deutsche Jugendinstitut, München, zu nennen, das bundesweit operiert, sowie das Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung in Bayern und das Sozialpädagogische Institut des Landes Nordrhein-Westfalen in Köln. Die beiden letztgenannten Institute, die im Zusammenhang der Kindergartenreform gegründet wurden, sind Landesinstitute, operieren also nur in Bayern und in Nordrhein-Westfalen und sind dem jeweiligen Landesministerium direkt unterstellt.

Bedingt durch den gesellschaftlichen Handlungsdruck, aber auch mitbestimmt durch eine vorwiegend historisch und philosophisch orientierte Pädagogik entwickelten sich weniger empirisch-analytisch ausgerichtete Forschungsstränge als vielmehr Ansätze im Sinne von Handlungsforschung. Primär ging es um die Entwicklung von Modellprojekten, die mit eher "weichen" Methoden wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden. Die staatliche Forschungsförderung stellte in einem heute kaum mehr faßbaren Umfang finanzielle Mittel bereit, wobei vorwiegend Modellprojekte gefördert und der ganz überwiegende Teil der Mittel für die Modellmaßnahmen selbst und nicht für ihre wissenschaftliche Begleitung verwandt wurde. So wurden allein aus Bundesmitteln im Zeitraum von 1970 bis 1980 über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung Mittel in Höhe von rund 100 Millionen DM für Projekte im Elementarbereich bereitgestellt (Briel, 1981), wobei zu berücksichtigen ist, daß diese Bundesfinanzierung im Regelfall lediglich 50 % der Kosten abdeckte. Auch wenn nur ein vergleichsweise geringer Teil dieser Mittel in die Begleitforschung geflossen sein dürfte, handelt es sich doch um erhebliche Summen. Unabhängig davon wurden auch von anderen Seiten erhebliche Geldmittel für Forschung im Elementarbereich aufgewendet. Einem Bericht der Stiftung Volkswagenwerk (Garlichs, Knab & Weinert, 1983) läßt sich entnehmen, daß allein für das CIEL-Projekt (vgl. Kapitel 3.1.2.3) von 1968 bis 1971 insgesamt 9,5 Millionen DM bereitgestellt wurden.

Die starke Anbindung der Forschung an die bildungspolitischen Vorgaben führte allerdings auch dazu, daß mit dem nachlassenden politischen Interesse an Elementarerziehung auch die Forschungsförderung und die empirische Forschung selbst spätestens in den 80er Jahren drastisch zurückgingen. Für die Zukunft wird es wichtig sein, wenigstens eine bescheidene Standardinfrastruktur für empirische pädagogische Forschung aufzubauen und auch über die Ausbildung von Nachwuchskräften die personellen Voraussetzungen für empirische Forschungen zur Elementarerziehung zu sichern.

### 3.1.53 Desiderata

In diesem abschließenden Abschnitt wird nicht beabsichtigt, alle möglichen Desiderata für die Forschung im Elementarbereich anzusprechen, vielmehr sollen nur einige Hauptpunkte genannt werden. Dabei läßt sich unterscheiden zwischen

- Desiderata in der Forschungsorganisation im Elementarbereich
- Desiderata in methodischer Sicht
- Desiderata im Hinblick auf bestimmte inhaltliche Bereiche.

Die Forschung im Elementarbereich in den letzten 20 Jahren ist durch ihre enge Anbindung an bildungsreformerische Vorgaben auch eng mit deren Auf und Ab verbunden. Eine von politisch motivierten Reformbemühungen eher unabhängige Forschungsinfrastruktur hat sich nicht in der wünschenswerten Weise herausbilden können. Auf Modelle und Praxisinnovation gerichtete Forschung ist weiterhin überwiegend an außeruniversitären Instituten angesiedelt, wenn auch hier bei weitem nicht mehr in demselben Ausmaß wie zu Beginn der 70er Jahre. Für die Zukunft erscheint es wichtig, von bildungspolitischen Vorgaben unabhängige Forschungsschwerpunkte stärker zu stützen, sei es im Rahmen der Forschung an Universitäten, sei es als eher grundlagenorientierte Forschung in außeruniversitären, aber unabhängigen Instituten.

Mit der unzureichenden Forschungsinfrastruktur hängt zusammen, daß die erforderliche methodische Vielfalt eher eingegrenzt ist und daß bestimmte Forschungsparadigmen, die auf eine umfangreichere Forschungsinfrastruktur angewiesen sind, sich kaum oder nur rudimentär wiederfinden. Diese eingeschränkte Situation bringt es mit sich,

- daß es kaum Längsschnittuntersuchungen gibt - ein methodischer Zugriff, der für den Elementarbereich mit seiner Basisfunktion für die weitere Bildungsbiographie von Kindern besonders wichtig ist,
- daß - von wenigen Ausnahmen abgesehen - Untersuchungen häufig an kleinen Stichproben und in Kontexten, über die wenig Hintergrundinformationen gegeben werden, durchgeführt werden,
- daß es kaum Forschergruppen gibt, die mit der notwendigen Kontinuität längerfristig bestimmte Fragestellungen und diese in methodisch unterschiedlichen Zugriffsweisen verfolgen,
- daß es kaum Replikationen bestehender Studien gibt.

Wesentliche Charakteristika, die für ein etabliertes Forschungsfeld charakteristisch sind, finden sich damit für die Forschung im Elementarbereich noch nicht in hinreichender Weise.

Mit der Etablierung des Elementarbereichs als Bildungsstufe rückte verständlicherweise die wissenschaftlich begleitete Entwicklung von Konzepten und neuen Praxisformen in den Vordergrund. Andererseits muß es aber erstaunen, daß es

über die implementierten Konzepte und damit über den dortigen Erziehungsalltag kaum kontrollierte Untersuchungen gibt. So fehlen nahezu vollständig:

- Untersuchungen zu den konkret realisierten Curricula in den Einrichtungen
- Untersuchungen zum Alltagsgeschehen in den Einrichtungen
- Untersuchungen zu den praktizierten Erziehungsformen und den konkreten Interaktionsprozessen in den Einrichtungen.

Darüber hinaus ist die vorliegende Forschung in einer verblüffenden Weise kinderabstinent. Angesichts der Tatsache, daß Innovationen und Verbesserungen der Erziehungspraxis auf ihre eigentlichen Adressaten, die Kinder, gerichtet sind, ist es schwer verständlich, daß ein großer Teil der Forschung im Elementarbereich auf Kinderdaten verzichten zu können glaubt. Dies gilt einmal im Hinblick auf objektive Kinderdaten, noch stärker jedoch im Hinblick auf subjektive: Die Perspektive, wie Kinder das Geschehen im Elementarbereich wahrnehmen, wie sie als handelnde Subjekte diese Umwelt für sich rekonstruieren und sich darin handelnd und auseinandersetzend orientieren, ist bislang kaum aufgenommen worden.

Modellierungen von Forschung, die verschiedene Kontextebenen und damit die ökologische Perspektive berücksichtigen, sind rar. Für die Zukunft benötigen solche Formen eine stärkere Beachtung, wenn die für das Erziehungsgeschehen typischen komplexen Zusammenhänge angemessen repräsentiert werden sollen. In diesem Zusammenhang muß auch die Verzahnung des Elementarbereichs mit anderen Erziehungsfeldern (z.B. der Familie) stärker berücksichtigt werden.

Ein weiteres Kennzeichen der Forschung im Elementarbereich ist ihr geringer Grad an Internationalisierung. Angesichts der Tatsache, daß viele Problemlagen zumindest in den Industriegesellschaften ähnlich gelagert sind, und auch angesichts der Tatsache, daß in einem politisch sich integrierenden Europa fachpädagogische Weiterentwicklungen nicht mehr nur in nationaler Perspektive erfolgen können, scheinen eine stärkere Berücksichtigung der Forschungsstränge in anderen Ländern sowie vergleichende Untersuchungen, die das Gemeinsame wie auch die Unterschiede in den jeweiligen kulturellen Traditionen und nationalen Kontexten berücksichtigen, für die Zukunft unumgänglich.

### 3.1.6 Literatur

- Ammon, G. (1981). Präventive Kindergartenarbeit - Zur Diagnose schizophrener machender Aspekte in Familiengruppen. *Dynamische Psychiatrie*, 14, 163-178.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. (Hrsg.). (1975). *Wohin mit den Fünfjährigen - Kindergarten oder Grundschule? Ergebnisse einer AGJ-Expertentagung*. Bonn: Autor.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Projekts "Randgruppensozialisation". (1976). *Vorschulcurricula für Kinder aus Obdachlosensiedlungen*. Betrifft: *Erziehung*, 13, 53-58.



- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Auernheimer, R., Krösche, B. & Pelzer, S. (1979). Curriculumentwicklung in den Modellkindergärten des Landes Rheinland-Pfalz. Voraussetzungen - Erfahrungen - Ergebnisse. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Haberkorn, R., Hagemann, U. & Seehausen, H. (1979). Curriculumentwicklung in den Modellkindergärten des Landes Hessen. Bericht über Planung und Durchführung eines Modellversuchs. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Baar, E. & Tschinkel, I. (1958). Arbeitsblätter für die Schulreife - Entwicklungshilfe. Wien: Böhlau.
- Barres, E. (1972). Erziehung im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Barres, E. (1978). Faktische Erziehungsarbeit in vorschulischen Institutionen: Ergebnisse empirischer Bestandsaufnahmen. In R. Dollase (Hrsg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Bd. 1 (S.243-257). Düsseldorf: Schwann.
- Bartscher, U. & Dahme, G. (1975). Auswirkungen der Erziehung im Kinderladen auf Selbständigkeit und Abhängigkeitsverhalten 3- bis 5jähriger Kinder. Psychologie und Praxis, 19, 158-171.
- Bauer, A. (1971). Zum sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Bildungsmilieu. In Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (Hrsg.), Der Hessische Schulversuch zur Früheinschulung. Bericht über die Begleituntersuchungen zur Einschulung fünfjähriger Kinder (S.43-100). Frankfurt/M.: Autor.
- Baumann, D. & Lühe, S. v. d. (1979). Kindertherapie und Erziehungsarbeit. Können Psychologen Erzieher beraten? In D. Pilz & S. Schubenz (Hrsg.), Schulversagen und Kindertherapie (S.171-178). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Baumann, R. (1977). Untersuchungen zum sozialen und emotional-affektiven Bereich. In R. Baumann, K. Diener & H. Retter (Hrsg.), Auswirkungen vorschulischer Förderung im ersten Schuljahr (S.187-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bee, P. & Dumjahn, H. (1987). Wie ist Prävention der Lese-Rechtschreib-Schwäche im Kindergartenalter möglich? Zeitschrift für Heilpädagogik, 38, 722-729.
- Bee-Göttische, P. (1990). Phonemische Bewußtheit - ein Ansatz am Ende? Diskussion einer angenommenen Leselernvoraussetzung unter dem Gesichtspunkt der Prävention von LRS. Heilpädagogische Forschung, 16, 21-30.
- Behrenbeck, B., Junker, D., Langhorst, S., Schneider, P., Türke, T. & Weinmüller, B. (1990). Überprüfung eines Screening-Verfahrens zur Diagnostik des kindlichen Grammatikerwerbs und seine Anwendung in der Praxis. Sprache - Stimme - Gehör, 14, 34-37.
- Beller, E. K. (1989). Die Entwicklung von symbolischem Spiel in erwachsenenorientierten, kindorientierten und Montessori-Gruppen. In E. K. Beller (Hrsg.), Forschung in den Erziehungswissenschaften (S.116-119). Weinheim: Beltz.
- Belser, H., Marquard, K. & Witt, M. (1978). Kurzfassung des Berichts der Wissenschaftlichen Begleitung des Eingangsstufen- und Vorschulklassen-Versuchs. In Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.), Bericht des Senats über Schulversuche, hier: Versuche mit Vorschulklassen und Eingangsstufen in Hamburg (Mitteilungen des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 8/3578, S.7-23).
- Belser, H. (Hrsg.). (1975). Curriculum-Materialien für Vorschule und Eingangsstufe. Bde. 1-3. Weinheim: Beltz.
- Berger, M. (1988). Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens. Anfragen an eine Waldorfkindergärtnerin. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 11, 9-13.
- Bernstein, B. (1972). Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann.
- Bertram, H. (1990). Erwerbstätige Mütter. Kinder und Beruf? DJI-Bulletin, 16, 3.

- Bierhoff-Alfermann, D. & Höcke-Pörzgen, B. (1974). Kindererziehung aus der Sicht von Eltern zweier antiautoritärer und evangelischer Kindergärten: eine Erkundungsstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 6, 139-145.
- Bilsky, W. & Flaig, M. (1986). Verhaltensbeurteilung von Kindern - Reanalyse zweier Instrumente für den Einsatz in Kindergarten und Vorschule. *Diagnostica*, 32, 129-141.
- Blanke, S. (1982). Voraussetzungen und Hilfen zur Veränderung von Erziehverhalten in der Praxis. Köln: Sozialpädagogisches Institut.
- Blanke, S. (1984). Erziehung in Beziehung. Eine Untersuchung zum Interaktionsgeschehen im Kindergarten und ein Versuch zur Erweiterung pädagogischer Handlungsfähigkeit. Unveröff. Diss., Universität, Göttingen.
- Bleidick, U. (1988). Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 39, 21-34.
- Boos-Nünning, U. & Gogolin, I. (1988). Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines "Sprachtests". *Deutsch lernen*, 13, 3-71.
- Boos-Nünning, U., Gogolin, I. & Vollerthun, M. (1985). Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern? *Ausländerkinder*, 22, 37-58.
- Born, C., Krüger, H., Schablow, M. & Winter, W. (1985). Berufstätige Mütter. Zwischen Arbeitsplatz und Kinderkrippe. Untersuchungen zur Situation in der Tagesbetreuung von Kindern zwischen null und drei Jahren in Bremen. Bremen: Universität.
- Bornewasser, M. (1979). Einstellung und Verhalten bei Erzieherinnen im Kindergarten. In H. D. Mummendey (Hrsg.), *Einstellung und Verhalten* (S.31-62). Bern: Huber.
- Borstel, M. (1979). Visuelle Wahrnehmungsförderung sprachlich retardierter Kinder im Schulkinder- garten. In A. Reinartz, E. Reinartz & H. Reiser (Hrsg.), *Wahrnehmungsförderung behinderter und schulschwacher Kinder* (S.69-82). Berlin: Marhold.
- Bott, G. (Hrsg.). (1970). Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden erzählen aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt: März.
- Brack, U. (Hrsg.). (1986). Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern. München: Urban & Schwarzenberg.
- Brandt, W. & Wolf, B. (1985). Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S.122-140). Weinheim: VCH (edition psychologie).
- Breiner, H. (1989). Die präventive Integration - Konzeption und Praxis der Integration stark schwerhöriger und gehörloser Personen. Frankenthal: Pfalzinstitut.
- Breitenbach, E. & Pahl, C. (1990). Veränderungen im Störungsbild sprachbehinderter Vorschulkinder innerhalb der letzten 10 Jahre. *Heilpädagogische Forschung*, 26, 172-177.
- Breitfeld, K. (1977). Die Auswirkungen eines Vorschultrainings mit sozial benachteiligten Kindern auf den Wortschatz, die Schulreife und den Schulerfolg in den ersten beiden Schuljahren. Unveröff. Diss., Universität, Innsbruck.
- Bremer, T. (1986). Kinderladen Frankfurterstraße. Versuch einer pragmatischen Hermeneutik. Frankfurt: Lang.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (1971). Untersuchung elementarer Komponenten des Sprechens bei Vorschulkindern. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*, 20, 151-156.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (1975). Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen? Berlin: VEB.
- Brickenkamp, R. (1975). Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen: Hogrefe.

- Brickenkamp, R. (1983). Erster Ergänzungsband zum Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen: Hogrefe.
- Briel, R. (1981). Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich. Referat zum 7. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17. bis 19. März 1980 in Göttingen. Zeitschrift für Pädagogik, (Suppl. 17), 189-196.
- Brockmeyer, R. (1978). Wissenschaftliche Begleitung - Zusammenarbeit von Verwaltung und Wissenschaft. Unterrichtswissenschaft, 6, 113-125.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brügelmann, H. (1983). Unterstützung der pädagogischen Praxis durch naturalistische Evaluation. Idee und Alltag des Projekts EVI CIEL 1975 - 1977. In A. Garlich, D. Knab & F. E. Weinert (Hrsg.), CIEL II-Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung (S.245-265). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bründel, H. (1989). Das Kieler Einschulungsverfahren und das Mannheimer Schuleignungsdiagnostikum. Neue Wege in der Einschulungs- und Förderungsdiagnostik? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 36, 140-144.
- Bühler, C. & Hetzer, H. (1977). Kleinkindertests. Entwicklungstest vom 1. bis 6. Lebensjahr (4. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Bührlen, R. (1976). Kontrollversuch zur Effizienz vorschulischer Förderung. In W. Küchenhoff & F. Oertel (Hrsg.), Der niedersächsische Modellversuch zur Sozialerziehung in Kindergärten (S.69-83). Hannover: Schroedel.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. (1973). Bildungsgesamtplan. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. (1976). Fünffährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung. Stuttgart: Konkordia.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (Hrsg.). (1987). Daten für den Elementarbereich 1975 bis 1985. Bonn: Autor.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege. (1982). Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege zum Auswertungsbericht der beiden Sachverständigen zum Erprobungsprogramm vom 19. März 1982. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Erprobungsprogramm im Elementarbereich (S.69-82). Buhl: Konkordia.
- Butschkau, U. (1974). Kompensatorische Erziehung in Randgruppenmilieus. Unveröff. Diss., Pädagogische Hochschule, Dortmund.
- Caesar, S. G. (1978). Möglichkeiten zum Abbau sozialer Hemmungen im Kindergarten oder: Kasperlespiel als diagnostisches Instrument. Sozialpädagogische Blätter, 6, 162-171.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. S. (1970). Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung (bearbeitet von E. Schwarz). In K. Ingenkamp & E. Parey (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil 1 (S.445-631). Weinheim: Beltz.
- Clahsen, H. (1984). Linguistische Aspekte der Spontansprachdiagnostik im Frühbereich. Sprache - Stimme - Gehör, 8, 38-43.
- Clahsen, H. (1986). Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold.
- Cranach, B. v. & Hüffner, U. (1976). Einschätzungsskala zur Erfassung gehemmter Kinder im Kindergarten. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 25, 146-155.

- Cranach, B. v., Grote-Dhom, R., Hüffner, U., Marte, F., Reisbeck, G. & Mittelstaedt, M. (1978). Das sozial gehemmte Kind im Kindergarten - Erfassung und therapeutische Möglichkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 27, 167-179.
- Croissier, S., Heß, G. & Köstlin-Gloger, G. (1979). Soziale Kognition im Vorschulalter. Untersuchungen zur Entwicklung und Förderung des sozialen Verstehens. Weinheim: Beltz.
- Deegener, G. (1981). Ergebnisse mit dem Preschool Embedded Figures Test bei fünfjährigen deutschen Kindergartenkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 30, 144-150.
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (1989). Die testtheoretischen Grundlagen des Bühler-Hetzer-Kleinkindtests. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 262-276.
- Denner, E. (1986). Lehre mich, es selbst zu tun! - Serie pädagogischer Entwürfe: Montessoris Beitrag zur frühen Persönlichkeitsbildung. *Welt des Kindes*, 64, 299-305.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Jugendinstitut, Projektgruppe Erprobungsprogramm. (1979). Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich. Teile 1-3. München: Autor.
- Dichans, W., Eisele, U., Hüffner, U. & Meister, H. (1990). Projekte zur Thematik "Integration behinderter und nicht behinderter Kinder" in der Bundesrepublik Deutschland. In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder* (S.235-252). München: Reinhardt.
- Diekmeyer, U. (1985). In Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder. Ergebnisse eines Modellversuchs* (S.119-136). Donauwörth: Auer.
- Diekmeyer, U. (1988). Erfahrungen und Ergebnisse im Kontext eines bilingual-bikulturellen Erziehungskonzeptes im Kindergarten. *Deutsch lernen*, 13, 5-17.
- Diener, K. (1977). Empirische Untersuchungen: Kognitiver und psychomotorischer Bereich. In R. Baumann, K. Diener & H. Retter (Hrsg.), *Auswirkungen vorschulischer Förderung im ersten Schuljahr* (S.49-185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dolezal, U. (1975). *Erzieherverhalten in Kinderläden*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Dollase, R. (Hrsg.). (1978a). *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. Bde. 1-2. Düsseldorf: Schwann.
- Dollase, R. (1978b). Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation. *Bildung und Erziehung*, 31, 412-424.
- Dollase, R. (1979). Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse. Hannover: Schroedel.
- Duhm, E. & Althaus, D. (1979). Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter 4-6 (BBK 4-6). Braunschweig: Westermann.
- Duhm, E., Althaus, D., Engelhardt, W., Huss, K., Kraus, A. & Mußmann, I. (1973). Bericht über die Modellversuche zur vorschulischen Erziehung. Göttingen: Universität, Institut für Psychologie.
- Duhm, E. & Huss, K. (1979). Fragebogen zur Erfassung praktischer und sozialer Selbständigkeit 4- bis 6jähriger Kinder (FPSS). Braunschweig: Westermann.
- Einsiedler, W. (1984). Spielmittelbeurteilung auf der Grundlage empirisch-systematischer Beobachtungen. *Spielmittel*, 4 (5), 3-8.
- Einsiedler, W. (Hrsg.). (1985). *Aspekte des Kinderspiels. Pädagogisch-psychologische Spielforschung*. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W. (1986). Fantasy play of preschoolers as a function of toy structure. In J. Hellendoorn & R. v. d. Kooij (Eds.), *Play, play therapy, play research* (pp.259-278). Lisse: Swets and Zeitlinger.

- Einsiedler, W. (1989). Eltern als "Lehrer" bei kindlichen Spielaktivitäten. *Unterrichtswissenschaft*, 17, 105-121.
- Einsiedler, W. (1990). Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W. & Bosch, E. (1986). Bedingungen und Auswirkungen des Phantasiespiels im Kindesalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 86-98.
- Einsiedler, W., Bosch, E. & Treinies, G. (1985). Phantasiespiel 3- bis 6jähriger Kinder in Abhängigkeit von der Spielzeugstruktur. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 17, 242-257.
- Engelbert, A. (1986). Kinderalltag und Familienwelt. Eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern. Frankfurt/M.: Campus.
- Eppel, H. (1974). Förderung von Intelligenz und sprachlichem Ausdruck bei Vorschulkindern. Untersuchungen zum Material von Schüttler-Janikulla. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 6, 109-123.
- Erler, L. (1972). Untersuchungen zum Frühlesen in den USA und der BRD. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4, 51-67.
- Erler, L. & Erler, H. M. (1989). Der Übergang von Kindergarten zur Grundschule und die Rolle der vorschulischen Förderung. In H. Lukesch, W. Nöldner & H. Peez (Hrsg.), *Beratungsaufgaben in der Schule. Psychologisch-pädagogische Hilfen aus Theorie und Praxis für erzieherische und unterrichtliche Beratungsanlässe* (S.73-87). München: Reinhardt.
- Erning, G., Neumann, K. & Reyer, J. (Hrsg.). (1987). *Geschichte des Kindergartens*. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Ettl, T. (1980). Wer nicht hören will, muß fühlen. Zum Problem des Agierens in Kindertagesstätten. *Kindheit*, 2, 103-123.
- Ettrich, K. U. (1985). *Kinderbeobachtungsbogen KBB*. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum.
- Evangelische Französisch-reformierte Gemeinde Frankfurt. (1984). *Lernziel Integration*. Bd. 3. Bonn: Rehabilitationsverlag.
- Ewert, O. M. (1978). Vorklasse oder Kindergarten. *Bildung und Erziehung*, 31, 397-400.
- Ewert, O. M. & Braun, M. (1978). Ergebnisse und Probleme vorschulischer Förderung. In Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Modellversuch Vorklasse in NW - Abschlußbericht* (S.7-51). Köln: Greven.
- Faßheber, M. (1980). Auswirkungen familiärer und schulischer Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Feldbusch, E. (1976). Sprachförderung im Vorschulalter. Marburg: Elwert.
- Fellheimer, C. (1985). Teilleistungsstörungen als Verursacher von Lernbehinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36, 277-284.
- Fichtner, H. L. (1976). Lernzielermittlung und -überprüfung im Kontext einer spiel- und handlungsrelevanten Evaluation. In W. Küchenhoff & F. Oertel (Hrsg.), *Der niedersächsische Modellversuch zur Sozialerziehung in Kindergärten* (S.99-126). Hannover: Schroedel.
- Filipp, S. H. & Doenges, D. (1983). Entwicklungstests. In K. J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Themenbereich B, Serie 2). Bd. 2: Intelligenz- und Leistungsdiagnostik (S.202-306). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, E. (1985). Sinneserziehung. Schulung durch didaktische Materialien oder Erschließung sinnlich vermittelter Bedeutungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36, 708-718.

- Fittkau, B. (1972). Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher. *Gruppendynamik*, 3, 252-274.
- Flessenkemper, G. (1983). Keiner spuckte mal kräftig in unsere linke Suppe. Erfahrungen aus der Kinderladenzeit: ein Rückblick auf die eigene Ungeduld. *Paed. Extra*, 12, 21-23.
- Forschungsgruppe Kein (1978). *Kindergärtnerinnen - Qualifikation und Selbstbild*. Weinheim: Beltz.
- Frank, H., Kowoll, T., Schädler, J. & Schumann, W. (1985). *Frühe Hilfen als Aufgabe gemeindenaher psychosozialer Versorgung: eine Untersuchung im Landkreis Reutlingen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Frey, H., Wenzel, A., Mertes, J. P. & Kokott, E. (1977). *Schulversuche zur Vorschulerziehung II. Berichte über die Weiterführung der Versuche 1972 - 1975. 1. Teil: Untersuchungen, Ergebnisse, Materialien der wissenschaftlichen Begleitkommission*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Friebel, H. (1976). Soziale Beziehung in Kinderläden. Materialien über Erziehungsperspektiven und zur pädagogischen Alltagspraxis. *Paed. Extra*, 5, 23-30.
- Fried, L. (1979). Entwicklung eines Lautbildungs- und Lautunterscheidungstests für Kinder im Vorschulalter. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 3, 309-326.
- Fried, L. (1982). Sprachdiagnose im Vorschulalter. In K. Ingenkamp, R. Horn, & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 1982 (S.43-70)*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1985). Prävention bei gefährdeter Lautbildungsentwicklung. Eine Untersuchung über die Förderungsmöglichkeiten von Kindergartenkindern. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1986). Zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes unter besonderer Berücksichtigung des Ausländerkindes. In K. Ingenkamp, R. Horn & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 5 (S.63-91)*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1988). Beeinflussen Kindergartenerzieher die Sprachentwicklungsfortschritte von Kindergartenkindern? Längsschnittliche Evaluationsstudie eines Förderprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 18-26.
- Fried, L. (1989a). Sexismus im Kindergarten? Erzieherinnen im Gespräch mit Jungen und Mädchen. Landau: Universität. Forschungsstelle für Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik.
- Fried, L. (1989b). Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 471-492.
- Fried, L. (1990). "Hat euch das Bilderbuch gefallen?" Sprachförderung im Kindergarten. In B. Paetzold & L. Erler (Hrsg.), *Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer (S.48-67)*. Bamberg: Nostheide.
- Fried, L. (1991). Kindergarten- und Vorschulpädagogik. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (S.601-611)*. München: Ehrenwirth.
- Fried, L. & Ingenkamp, K. (1982). Vorbeugende Maßnahmen bei Kindergartenkindern - Diagnose und Förderung der Lautbildungs- und Lautunterscheidungsfähigkeit. *Die Sprachheilarbeit*, 27, 184-196.
- Friedrich, H. (1983). Mit Kindern reden - Sprachlich-kommunikative Förderung im Rahmen eines kindzentrierten Vorschulprogramms. In A. Garlichs, D. Knab & F. E. Weinert (Hrsg.), *CIEL II-Fallstudie zu einem Förderprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung (S.163-171)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fröse, S. (1985). Motorik und Gedächtnis in den bisherigen Einschulungstests und Folgerungen für ein neues Verfahren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 62-75.
- Frostig, M. & Horne, D. (1972). *Wahrnehmungstraining. Hefte 1-3*. Dortmund: Crüwell. (Original erschienen 1966: *The Developmental Program in Visual Perception*)

- Fthenakis, W. E. & Lachenmaier, W. (1979). Neuere Modellversuche zum Problem der Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich in der Bundesrepublik Deutschland. In Wehrfritz GmbH (Hrsg.), *Kooperation von Elementar- und Primarbereich* (S.65-83). Rodach bei Coburg: Autor.
- Füssenich, I. (1986). Test und Spontansprache. *Der Sprachheilpädagoge*, 18, 1-21.
- Garlichs, A., Knab, D. & Weinert, F. E. (1983). Planung, Verlauf und summarische Bewertung des Projekts EVI CIEL. In A. Garlichs, D. Knab & F. E. Weinert (Hrsg.), *CIEL II-Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung* (S.215-244). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gebauer, T. (1971). Vorschulerziehung Fünffähriger in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen der Grundschule. In T. Gebauer, E. Müller & A. Sagi (Hrsg.), *Begabungsförderung im Vorschulalter. Versuche des Landes Baden-Württemberg* (S.15-130). Stuttgart: Klett.
- Geisler, H. J. (1987). Das Kieler Einschulungsverfahren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 69-73.
- Geißler, H. (1973). Schulbeginn mit fünf? Ministerium für Soziales, Gesundheit und Sport Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Beiträge zur Gesellschaftspolitik*. Heft 5.
- Goodwin, W. L. & Goodwin, L. D. (1988). The use of nonreactive measures with preschoolers. *Early Child Development and Care*, 41, 173-194.
- Gössel, J. (1988). Zur Frage der primären Prävention in der (Sprach-) Behindertenpädagogik. *Heilpädagogische Forschung*, 14, 1-9.
- Götte, R. (1979). Meßinstrumente zur Erfassung der häuslichen Lernumwelt von Kindern. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 3, 95-120.
- Götttert, A. & Asendorpf, J. (1989). Eine deutsche Version der California-Child-Q-Sort Kurzform. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 70-82.
- Graf-Frank, E. (1984). *Die Betreuung behinderter Kinder in Hamburg*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Graichen, J. (1979). Teilleistungsschwächen. *Sprache - Stimme - Gehör*, 3, 158-166.
- Graudenz, I. (1975). Probleme und Erfahrungen bei der Befragung 5-6jähriger Vorschulkinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 24, 58-63.
- Graudenz, I. & Altmeyer, M. (1982). *Studien zum emotionalen und sozialen Verhalten im Vorschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Grimm, H. (1983). Entwicklung von Tests zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes. In A. Garlichs, D. Knab & F. E. Weinert (Hrsg.), *CIEL II. Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung* (S.134-150). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grosche, B. & Hauff, R. v. (1979). Wie beurteilen Erzieherinnen Konfliktsituationen ihres Kindergartens - Alltags? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28, 65-72.
- Gundermann, U. (1984). Auf der Achterbahn. Mein Anerkennungsjahr im Kinderladen. In C. Büttner (Hrsg.), *Jahrbuch der Kindheit*. Bd. 1 (S.97-110). Weinheim: Beltz.
- Haberkorn, R., Hagemann, U., Seehausen, H. & Gerlach, F. (1983). *Verhaltens- und Beziehungsprobleme - eine Herausforderung an den Kindergarten*. Bonn: BMBW - Werkstattbericht.
- Haeblerlin, U. (1975). Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 653-676.

- Hagmüller, P., Rohr, M. & Rosch, E. (1973). *Vorschulische Erziehung in Mannheim-Schönau. Teil 1: Zur Planung und Durchführung eines Vorschulversuchs.* Mannheim: Schuldezernat der Stadt Mannheim.
- Hanstein, K., Schutte, A., Beckenbach, G. & Teichmann, L. (1979). *Lebenssituation und vorschulische Erziehung soziokulturell benachteiligter Kinder - Ergebnisse eines Modellversuchs in zwei breimischen Kindertagesheimen 1975 - 1978 (Kurzbericht).* Bremen: Jugendamt.
- Heidtmann, H. (1986). *Das Sprachprofil zwischen Test und Linguistischer Analyse.* *Der Sprachheilpädagoge*, 18, 22-42.
- Hellbrügge, T. (1977). *Unser Montessori Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule.* München: Kindler.
- Henning, M. (1970). *Zum Einfluß von sozialer Herkunft und Vorschulerziehung auf die Schulfreileistungsleistung.* *Schule und Psychologie*, 17, 8-18.
- Henningsen, F. (1973). *Kooperation und Wettbewerb. Antiautoritär und konventionell erzogene Kinder im Vergleich.* München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Herlyn, I. (1985). *Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ersatz, Ergänzung und Differenzierung des schichtspezifischen Ansatzes. Versuch einer Zwischenbilanz.* *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 116-128.
- Heyer-Oeschger, M. (1977). *Theorie und Praxis im Kindergarten.* Basel: Haupt.
- Hielscher, H. (Hrsg.). (1974). *Materialien zur sozialen Erziehung im Kindergarten.* Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Hinz, D. (1976). *Einsatz von Leistungstests im Bereich des Modellversuchs.* In W. Küchenhoff & F. Oertel (Hrsg.), *Der niedersächsische Modellversuch zur Sozialerziehung in Kindergärten (S.56-68).* Hannover: Schroedel.
- Hirzel, H. (1982). *Bloßes Sprachtraining genügt nicht. Erfahrungsbericht des Arbeitskreis Sprachhilfe Ailsfeld. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 90, 80-83.
- Hödl, F., Lanzendorfer, F., Schnell, H. & Sretenovic, K. (1970). *Die Vorklasse - Ein Weg zur Begabungsförderung.* Wien: Jugend und Volk.
- Horn, H. A. (Hrsg.). (1982). *Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Konzepte und Beispiele für einen kooperativen Schulanfang.* Weinheim: Beltz.
- Horstmann, T. (1978). *Übersicht über psychologische Verfahren zur Überprüfung des funktionellen Entwicklungsstandes bei Säuglingen, Kleinkindern, Kindergartenkindern und Vorschulkindern.* In G. Heese (Hrsg.), *Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder (S.113-121).* Berlin: Marhold.
- Hospelt, W. (1986). *Soziale Beziehungen in Kindergartengruppen mit deutschen und türkischen Kindern: eine empirische Untersuchung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Hospelt, W. & Strätz, R. (1986). *Wie sehen sich deutsche und türkische Kinder im Kindergarten?* Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, H. & Huber, H. P. (1978). *Ein Beurteilungsbogen zur Aufdeckung emotionaler Störungen im Vorschulalter. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 27, 21-27.
- Hubinger, S. (1984). *"Kinder unter sechs Jahren sind nur bedingt testbar". Eine Untersuchung über den Einfluß der Testvorgabe auf das Testergebnis bei Kindern im Vorschulalter.* Unveröff. Diss., Universität, Wien.
- Hüffner, U. & Mayr, T. (1985). *Formen integrativer Arbeit im Elementarbereich - erste Eindrücke von der Situation in Bayern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 34, 101-110.



- Hüffner, U. & Mayr, T. (1986). Integrative Körpertherapie, eine Integrationshilfe bei der gemeinsamen Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten? Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 35, 184-189.
- Hüffner, U. & Mayr, T. (1989). Behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder in bayrischen Regelkindergärten - erste Ergebnisse einer Umfrage. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 38, 34-41.
- Hurrelmann, K. & Jaumann, O. (1986). Zur pädagogischen Prävention von frühem Schulversagen. Bildung und Erziehung, 39, 91-104.
- Iben, G. (Hrsg.). (1980). Arm und reich sein. Pädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern. Ravensburg: Maier.
- Iben, G. (Hrsg.). (1981). Erzieheralltag. Hilfen für die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern. Ravensburg: Maier.
- Ingenkamp, K. (1985). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1987). Die Entwicklung eines Beurteilungsbogens für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit (BEDS). Zwischenbericht 1987. Landau: Erziehungswissenschaftliche Hochschule.
- Jaffke, F. (1990). Aus dem Leben und Arbeiten in einem Waldorfkindergarten. Erziehungskunst, 54, 598-605.
- Jeske, W. (1977). Untersuchungen zur Effektivität frühpädagogischer Betreuung mit Kindern aus Modellkindergärten, Regelkindergärten und mit Kindern aus dem neutralen Bereich und ihre Wirkung auf soziale Schichten, Geschlecht und Unterrichtsphasen. Unveröff. Diss., Universität, Essen.
- Kamenz, R. (1981). Studie zur Förderung der allgemeinen Intelligenz im Rahmen der Schulreife-Entwicklungshilfe. Eine Evaluation. Abschlußarbeit. Bamberg: Fachhochschule, Fachbereich Sozialwesen.
- Kamenz, R. & Klapprott, J. (1984). Wirkungen eines Intelligenztrainings mit leistungsschwachen Vorschulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31, 100-108.
- Kaminski, G. (1988). Ökologische Perspektiven in Psychologischer Diagnostik? Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 9, 155-168.
- Kasten, H. (1980). Entwicklung und Erprobung eines Altruismus-Beobachtungs-Systems. Gruppendynamik, 11, 17-24.
- Kasten, H. (1986a). Entwicklung von Spielinteressen in Kindergarten und Grundschule. Spielmittel, 6 (2), 8-10.
- Kasten, H. (1986b). Soziale Kognitionen von Kindern: Rollenübernahme in experimentellen und natürlichen Situationen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 33, 250-258.
- Kaufmann, F. X., Herlth, A. & Strohmeier, K. P. (1980). Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klapprott, D. (1969). Zur Wirksamkeit vorschulischer Trainingsformen auf die Schulreifeleistung. Schule und Psychologie, 16, 180-189.
- Klauer, K. J. (1964). Über den Effekt eines Schulreifetrainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 11, 443-454.
- Klauer, K. J. (1970). Über den Effekt eines Schulreifetrainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche. In F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S.431-441). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kleber, E. W. (1973). Über das Verhalten vorschulpflichtiger Kinder unter fremdgesetzter Aufgabenstellung bei der Bearbeitung von optischem Material. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 20, 575-590.

- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kluge, N. & Fried, L. (Hrsg.). (1987). Spielen und Lernen mit jungen Kindern. Frankfurt/M.: Lang.
- Kniel, A. & Kniel, C. (1984). Behinderte Kinder in Regelkindergärten: eine Untersuchung in Kassel. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kochansky, G. (1973). Modell einer kompensatorischen Erziehung in Vorklassen. Die deutsche Schule, 65, 549-564.
- Kohl, G. (1963). Die Schulreifeuntersuchung 1960 in Dortmund. Schule und Psychologie, 10, 176-184.
- Kohtz, K. (1988). Abschlußbericht "Club für kleine Leseratten". Untersuchung und Förderung von spontan frühlesenden Kindern im Alter von 5 bis 8 Jahren. Berlin: Freie Universität.
- Kommission Kindertagesstätten der obersten Landesjugendbehörden. (1983). Ausländische Kinder in Kindergärten. Bericht über Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis und aus den Modellversuchen zur Förderung ausländischer Kinder in Kindergärten. Bonn: Autor.
- Koob, B. (1981). Theorie, Methoden und Probleme der Schuleingangsdagnostik. In R. S. Jäger, K. Ingenkamp & G. Stark. (Hrsg.), Tests und Trends 1981 (S.35-70). Weinheim: Beltz.
- Kornmann, R., Billich, P., Gottwald, K., Hoffmann, P. & Rößler, G. (1982). Untersuchungen zum Versuchsleiter-Einfluß bei der Prüfung der auditiven Diskriminationsfähigkeit. Diagnostica, 28, 273-284.
- Kornmann, R., Meister, H. & Schlee, J. (Hrsg.). (1983). Förderungsdiagnostik. Heidelberg: Schindele.
- Köster, J. (1974). Training von reflexivem Problemlöseverhalten bei kognitiv impulsiven Vorschulkindern - Einsatz von Montessori-Frostig-Material. Unveröff. Dipl.Arbeit, Universität, Bochum.
- Krappmann, L. (1982). Förderung von Kindern im Kindergarten: Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich. Vorgehensweise und Ergebnisse. - Auszug aus dem Auswertungsbericht. In Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Erprobungsprogramm im Elementarbereich (S.11-28). Bühl & Baden: Konkordia.
- Krappmann, L. (1985). Das Erprobungsprogramm und seine Folgen. In J. Zimmer (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 6: Erziehung in früher Kindheit (S.39-54). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kreppner, K. (1973). Überlegungen zur Evaluation von Vorschulcurricula. In J. Zimmer (Hrsg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd. 2 (S.45-55). München: Piper.
- Krieglsteiner, A. & Niedergesäß, B. (1986). Warum ist Niko auf einmal so aggressiv? - Serie pädagogischer Entwürfe: Psychoanalytisch orientierte Arbeit mit Kindern. Welt des Kindes, 64, 379-385.
- Krombholz, H. (1985). Können kognitive Leistungen durch motorische Fördermaßnahmen gesteigert werden? Eine Zusammenstellung vorliegender Untersuchungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Übungsprogramme. Heilpädagogische Forschung, 12, 73-79.
- Krombholz, H. & Triarchi-Herrman, V. (1987). Die sprachliche Entwicklung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 34, 254-263.
- Kuhnt, M. & Speil, W. (1985). Zeit für Kinder - ein empirischer Beitrag zur Dokumentation des Betreuungsaufwandes und der Erziehungsleistung für kleine Kinder in und außerhalb der Familie. Hannover: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturförderung.
- Kultusminister und Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (1983). Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Bericht über die Erfahrungen 1977 bis 1982. Düsseldorf: Autor.
- Lachenmair, H. (1985). Elterninitiativen. Wir organisieren einen Kindergarten. Düsseldorf: Econ.
- Lauterbach, E. (1988). Ichstark, angstfrei, selbstbestimmt. Welt des Kindes, 66, 19-22.

- Leber, A., Trescher, H. G. & Weiss-Zimmer, E. (1989). Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt: Fischer.
- Leinhofer, G. (1978). Die Wirkung der Situations- und fähigkeitsorientierten Vorschulerziehung auf die Entwicklung der Intelligenz, Schulfähigkeit und Konzentration. Unveröff. Diss., Universität, München.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lohaus, A. (1986). Datenerhebung bei Vorschulkindern. Ein Vergleich von Rollenspiel, Puppenspiel und Interview. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 196-204.
- Lohaus, A. (1988). Zur Bedeutung einer Aufwärmphase für Untersuchungen bei Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 97-105.
- Lohaus, A. (1989). Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie. Problemstellung und Forschungsperspektiven. Bern: Huber.
- Luchtenberg, S. (1982). Ausländische Kinder im Kindergarten: Probleme und Möglichkeiten. *Unsere Jugend*, 34, 199-209.
- Lückert, H. R. (1967). Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. *Schule und Psychologie*, 14, 9-22.
- Ludwig, T. B., Welzl, G. & Götz, M. L. (1986). Verlaufsanalysen kindlicher Verhaltensauffälligkeiten von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr. Abschlußbericht des Vorhabens PKE 23, Teil II. München: Gesellschaft für Strahlen- und Umweltforschung.
- Lukesch, H. (1981). Erziehungsstile. In H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* (S.112-116). München: Ehrenwirth.
- Lukesch, H. (Hrsg.). (1985). *Kompodium psychologischer und pädagogischer diagnostischer Verfahren*. Regensburg: Universität.
- Lumpp, G., Günther, C., Stahl, J. & Steigle, H. (1980). Daß Ali und Elena mitreden können. Sprachförderung für ausländische Kinder im Kindergarten. Erfahrungen aus dem Denkendorfer Modell für den Kindergarten. Stuttgart: Steinkopf.
- Mader, J. (1989). Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. Münster: Waxmann.
- Mader, J. & Roßbach, H. G. (1984). Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule - Ergebnisse einer Befragung von Schulleitern und Klassenlehrern in Anfangsklassen. *Schule heute*, 24 (9), 12-14.
- Mader, J., Roßbach, H. G. & Tietze, W. (1991). Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich - Untersuchungen zum Regelsystem. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S.15-49). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mandau, A. (1983). Ausländische Erzieherinnen: eine Bestandsaufnahme zur Beschäftigungs- und Ausbildungssituation ausländischer Erzieherinnen in vorschulischen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Marbach, J. H. & Weidacher, A. (1989). Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. *ZUMA-Nachrichten*, (24), 87-92.
- Mayr, T. (1981). Besonderung - und kein Ende? Kritisches zum Etablierungsversuch einer neuen Sonderinstitution im Vorschulbereich. Informationsdienst Nr. 1. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Vorschulerziehung, 1, 6-8.
- Mayr, T. (1990). Zur Epidemiologie von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen bei Vorschulkindern. Ergebnisse einer Screening - Untersuchung - Konsequenzen für die Gestaltung eines angemessenen Betreuungssystems. *Heilpädagogische Forschung*, 26, 14-20.

- Meffert, H. J., Steinbach, I. & Tausch, A. M. (1976). Änderungen bei Kindergärtnerinnen und deren Kindergruppen durch einen Erzieher-Kurs in psychologisch hilfreichem Verhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 328-336.
- Mehler, F. (1986). Kinderläden heute, ein Hort von Tabus? *Paed. Extra*, 15, 27-30.
- Mehringer, R. (1983). Der "Kinderladen" ist tot. Ein Blick zurück nicht im Zorn. *Unsere Jugend*, 35, 288-293.
- Miedaner, L. (1986). Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Militzer, R. (1987). Ausländische Kinder im Kindergarten. Abschlußbericht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (1974). Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten. o.O.: Autor.
- Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (1977). Informationen für jeden. 12. Modellversuch 1970 - 1975. Abschlußbericht. Düsseldorf: Autor.
- Ministerium für Soziales und Familie in Rheinland-Pfalz. (1987). Behinderte im Kindergarten. Schlußbericht. Entwicklung und Förderung behinderter Kinder im Kindergarten und nichtbehinderter im Sonderkindergarten. Mainz: Autor.
- Müller, E. (1971). Vorschulerziehung im ländlichen Raum. Bericht über einen Vorschulversuch in Bodnegg. In T. Gebauer, E. Müller & A. Sagi (Hrsg.), *Begabungsförderung im Vorschulalter. Versuche des Landes Baden-Württemberg* (S.131-159). Stuttgart: Klett.
- Mundt, J. W. (1980). Vorschulkinder und ihre Umwelt. Weinheim: Beltz.
- Nagel, K. (1972). Einführung in die Probleme der Testanwendung und ihre Voraussetzungen. In G. Hundertmarck & H. Ulshoefer (Hrsg.), *Kleinkinderziehung*. Bd. 3: Institutionen der Kleinkinderziehung (S.212-234). München: Kösel.
- Neubauer, E. C. (1980). Erziehungsstrategien von Kindergärtnerinnen zur Bewältigung sozialer Konflikte bei Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 257-266.
- Neubauer, E. C. (1983). Der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Methoden zur Erfassung des Erziehungsverhaltens von Kindergärtnerinnen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 262-272.
- Neubauer, E. C. (1986). Erziehverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte. Bergheim: AVM.
- Nickel, H. (1985a). Fünf Thesen zur Gestaltung und Optimierung einer insitutionalisierten Vorschulerziehung. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S.178-181). Weinheim: VCH (edition psychologie).
- Nickel, H. (Hrsg.). (1985b). *Sozialisation im Vorschulalter*. Weinheim: VCH (edition psychologie).
- Nickel, H. (1985c). Vorschulisches Erziehverhalten im Spiegel empirischer Untersuchungen - Einführung und Überblick. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S.92-108). Weinheim: VCH (edition psychologie).
- Nickel, H. (1988). Schulreife. Schulfähigkeit und Schulbereitschaft. In R. Portmann (Hrsg.), *Kinder kommen zur Schule* (S.44-58). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Nickel, H., Schenk, M. & Ungelenk, B. (1980a). Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich. *Empirische Untersuchungen in Kindergärten und Initiativgruppen*. München: Reinhardt.
- Nickel, H., Schenk, M. & Ungelenk, B. (1980b). Erziehverhalten. In H. Nickel & B. Ungelenk (Hrsg.), *Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten*. Bd. 2. Düsseldorf: Universität.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1980). Sozialverhalten von Vorschulkindern. Konflikt, Kooperation und Spiel in institutionellen Gruppen. München: Reinhardt.

- Nickel, H. & Ungelenk, B. (Hrsg.). (1980). Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten. Forschungsbericht. Bde. 1-6. Düsseldorf: Universität.
- Nickel, H. & Ungelenk, B. (1982). Zur Situation der Eltern-Initiativ-Gruppen: Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 29, 19-29.
- Niedergesäß, B. (1990). Verwirrungen um Ruth. *Psychoanalytische Pädagogik im integrativen Kindergarten. Frühförderung interdisziplinär*, 9, 114-119.
- Oertel, F. (Hrsg.). (1982). *Elementare Sozialerziehung. Praxishilfen für den Kindergarten*. Bd. 1. München: Juventa.
- Oettingen, G. (1985). The influence of the kindergarten teacher on sex differences in behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 3-13.
- Oswald, A. & Raue, S. (1971). Über aggressives Verhalten in einem Kinderladen. Eine Beobachtungsstudie. Münster: Selbstverlag Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik.
- Pactzold, B. (1980). Aspekte des Spielverhaltens von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 357-361.
- Parmentier, M. (1979). *Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion*. München: Juventa.
- Pischner, E. (1989). Untersuchungen mit einem Verfahren zur Frühdiagnostik schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung*, 15, 88-91.
- Preiser, S. (1978). *Dokumentation - Erhebungsverfahren zum Sozialverhalten im Kindes- und Jugendalter*. Frankfurt/M.: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Preuschhof, E. (1973). Psychologische Untersuchungen zur Früheinschulung Fünfjähriger. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 20, 297-307.
- Puschnig, B. T. (1980). Die Persönlichkeitsmerkmale Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Emotionale Verunsicherung und Extraversion und ihre Beziehung zu somatischen und kognitiven Merkmalen sowie Umweltfaktoren bei Kindern im Vorschulalter. Unveröff. Diss., Universität, Wien.
- Ratz, U. (1971). Zur Effizienz der Eingangsstufe der Grundschule im kognitiven Bereich. In Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (Hrsg.), *Der Hessische Schulversuch zur Früheinschulung. Bericht über die Begleituntersuchungen zur Einschulung fünfjähriger Kinder* (S.101-128). Frankfurt/M.: Autor.
- Rameckers, R. & Wertenbroch, W. (1981). Prophylaxe von Verhaltensauffälligkeiten als Aufgabe von Kindergärten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 30, 70-76.
- Rauer, W. (1978). Psychologische und pädagogische Diagnostik im Kleinkindalter. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. Bd. 2 (S.111-131). Düsseldorf: Schwann.
- Rauer, W. (1979). Zur Brauchbarkeit einer deutschen Übertragung des "Early School Personality Questionnaire" im Primarbereich - Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Diagnostica*, 25, 142-158.
- Rennen-Allhoff, B. & Allhoff, P. (1987). *Entwicklungstests für das Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlin: Springer-Verlag.
- Retter, H. (1977). Zur Situation der Forschung im Bereich Kindergarten - Schuleingangsstufe. In R. Baumann, K. Diener & H. Retter (Hrsg.), *Auswirkungen vorschulischer Förderung im ersten Schuljahr* (S.11-32). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Retter, H. (1978). Typen pädagogischer und didaktischer Ansätze im Elementarbereich. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulerziehung*. Bd. 2 (S.135-150). Düsseldorf: Schwann.
- Röchner, M. (1981). *Curriculare Konzepte und Erziehungseinstellungen von Erzieherinnen in Kindergärten*. Unveröff. Dipl.Arbeit, Erziehungswissenschaftliche Hochschule, Landau.

- Röchner, M. (1985). Erziehungseinstellungen, Erziehungsverhalten und curriculare Konzepte von Erzieherinnen in Kindergärten. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S.109-121). Weinheim: VCH (edition psychologie).
- Röchner, M. (1987). Erziehungspraxis im Kindergarten: Curricula, Einstellungen und Verhalten. In B. Wolf (Hrsg.), *Zuwendung und Anregung* (S.159-187). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Röhr, H., Steinhausen, D. & Funke-Kazmeier, E. (1978). Neue Testinstrumente zur Differentialdiagnose. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29, 298-302.
- Röhr-Sendlmeier, U. (1984). Sprachstandsmessung bei Schulanfängern: Eine empirisch-kritische Analyse eines sprachdiagnostischen Verfahrens für ausländische Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 298-305.
- Röhr-Sendlmeier, U. (1988). Pädagogisch sinnvolle Sprachdiagnose bei Migrantenkindern: Probleme - Forderungen - Lösungsansätze. *Deutsch lernen*, 13, 89-97.
- Rollett, B. (1985). Mengenfolgen - Test. Kurzzeitleistertest für Schulanfänger (MFT) von J. Guthke. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 6, 185-186.
- Roßbach, H. G. (1984). Sozialisationsindikatoren - Zur Erfassung von Sozialisationsbedingungen in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 331-343.
- Roßbach, H. G. (1985). Auswirkung des Schulkindergartenbesuchs auf die Schulkarriere. In Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.), *Schulkindergarten. Dokumentation der Expertentagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes am 6. und 7. Dezember 1984 in Bad Homburg* (S.51-59). Berlin: Autor.
- Roßbach, H. G. (1990). Assessing the quality of Kindergarten environments with the Early Childhood Environmental Rating Scale. In J. M. Pieters, K. Breuer & P. R. J. Simons (Eds.), *Learning environments* (pp.77-90). Berlin: Springer-Verlag.
- Rückert, R. G. & Votteler, M. (1985). Die Erwerbstätigkeit von Müttern und die Betreuung ihrer Kinder in Baden-Württemberg - Ergebnisse einer Mikrozensus-Zusatzerhebung vom April 1982 (Materialien und Berichte der Familienwissenschaftlichen Forschungsstelle). Stuttgart.
- Rüdiger, D. (1971). Institutionalisiertes Frühlesen und seine Entwicklungsauswirkungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 195-211.
- Sagi, A. (1978). Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten. In E. Moskal, H. Mörsberger & E. Pflug (Hrsg.), *Der Kindergarten*. Bd. 2 (S.236-255). Freiburg: Herder.
- Sander, E. (1980). Untersuchungen zur Effektivität eines visuellen Wahrnehmungstrainings bei verschiedenen Kindergruppen. In K. J. Klauer & H. J. Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft* (S.113-134). Düsseldorf: Schwann.
- Sarimski, K. (1984). Entwicklungsdiagnostik bei sprachentwicklungsgestörten Vorschulkindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 53, 233-242.
- Sauter, F. (1977). Diagnose und Förderung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten bei Vorschulkindern auf dem Lande. Paderborn: Schöningh.
- Schlee, J. (1973). Die Wirksamkeit des Vorschulbesuchs auf die Intelligenz- und Wortschatzleistungen. *Schule und Hochschule*, 5, 70-79.
- Schlee, J. (1985). Kann Diagnostik beim Fördern helfen? Anmerkungen zu den Ansprüchen der Förderdiagnostik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36, 153-165.
- Schmalohr, E. (1969). Psychologische Untersuchung zum Duisburger Frühleseversuch. *Schule und Psychologie*, 16, 145-159.
- Schmalohr, E. (1973). *Frühes Leselernen*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Schmalohr, E. (1978). Zur Forschung im Bereich frühkindlicher Entwicklung und Förderung. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. Bd. 1 (S.65-91). Düsseldorf: Schwann.
- Schmalohr, E., Dollase, R., Holländer, A., Schmerkotte, H. & Winkelmann, W. (1974). Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht der Erzieher. Ergebnisse einer Befragung im Modellversuch von Nordrhein-Westfalen. Hannover: Schroedel.
- Schmauch, U. (1987). *Anatomie und Schicksal*. Frankfurt: Fischer.
- Schmerkotte, H. (1978). Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergärten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen. *Bildung und Erziehung*, 31, 401-411.
- Schmidt-Denter, U. (1984). *Die soziale Umwelt des Kindes. Eine ökopyschologische Analyse*. Berlin: Springer-Verlag.
- Schmied, D. & Tietze, W. (1980). Perspektivenübernahme und Sozialverhalten bei Kindergartenkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12, 154-166.
- Schneider, E. (1987). Untersuchung zur "Nutzung" von Frühförderungsmöglichkeiten und ihre Auswirkung auf Zeitpunkt und Art der Einschulung im Vergleich zwischen Hannover und Salzburg. Unveröff. Diss., Universität, Hannover.
- Schönmetz, R. (1987). Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Erziehungsberatungsstelle. Cochem: Erziehungs-, Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstelle.
- Schrey-Dern, D. (1990). Screening-Verfahren zur Diagnostik des kindlichen Grammatikerwerbs auf der Grundlage der Profilanalyse nach Harald Clahsen. *Sprache - Stimme - Gehör*, 14, 31-33.
- Schubnell, H. (1969). Die Erwerbstätigkeit der Mütter und die Betreuungssituation der Kinder. In Bundesminister für Familie und Jugend (Hrsg.), *Mütter und Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer Stichprobe über die Situation erwerbstätiger und nicht-erwerbstätiger Mütter sowie die ihrer Kinder*. 2. Analysen (S.165-198). Bad Godesberg: Autor.
- Schüttler-Janikulla, K. (1966). Untersuchungen über die Verwendung von Schulreifetrainingsmaterial bei schulunreifen Kindern. *Schule und Psychologie*, 13, 35-56.
- Schüttler-Janikulla, K. & Krohne, H. (1966). Transferprobleme und Schulreifetraining. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 13, 632-644.
- Schüttler-Janikulla, K. & Weber, B. (1968). *Sprachtraining und Intelligenzförderung im Vorschulalter*. Hefte 1-3. Oberursel: Finken.
- Schütze, G. (1977). Modell einer jugendpsychiatrischen Vorsorgebetreuung im Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 26, 249-253.
- Seidel, C. & Biesalski, P. (1973). Psychologische und klinische Erfahrungen mit dem Frostig-Test und der Frostig-Therapie bei sprachbehinderten Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 22, 3-15.
- Seitz, R. (1978). *Kunst in der Kniebeuge. Ästhetische Elementarerziehung. Beispiele, Anregungen, Überlegungen*. München: Don Bosco.
- Siebens Schön, L. (1986). *Wenn du die Freiheit hast... Die antiautoritäre Generation wird erwachsen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Siegmund, U. & Fisch, R. (1984). Der Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen und tatsächlichem Verhalten bei Kindergarten-Erzieherinnen - ein intrapersonaler Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 247-255.
- Siegmund, U. & Fisch, R. (1985). Die Bedeutung von Persönlichkeits- und Situationsvariablen für ein einstellungskonsistentes Erzieherverhalten. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S.141-150). Weinheim: VCH (edition psychologie).

- Sigel, A. & Walz, H. D. (1979). Vorstellungen von deutschen Kindergärtnerinnen im Blick auf pädagogisches Handeln mit Gastarbeiterkindern. Empirische Erhebungen und pädagogische Folgerungen. Sozialpädagogische Blätter, 30, 12-19.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche. Heilpädagogische Forschung, 15, 38-49.
- Spanhel, D. & Zangl, A. (1991). "Kinder an das Spiel freigeben!" Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Spielwelt 7- bis 10jähriger. Spielwelt, (1), 16-32.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik. (Hrsg.). (1985). Zweisprachigkeit im Kindergarten. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder. Donauwörth: Auer.
- Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). (1988). Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1986. Fachserie 13. Reihe 6.3. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). (1989). Vorentwurf eines Gesetzes zur Neuordnung der Repräsentativ-Statistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt (Mikrozensus) (IC-VIII-20-G). Wiesbaden: Autor.
- Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). (1990). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Fachserie 1. Reihe 3. Haushalte und Familien. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stern, K. (1982). Verhaltens- Beurteilungsbogen für Kinder (VBK). Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum.
- Storm, M. (1980). Dimensionen gruppenspezifischer Kommunikation in Psychoanalytischen Kindergärten. Dynamische Psychiatrie, 13, 243-251.
- Strätz, R. (1986). Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Köln: Kohlhammer.
- Strätz, R. & Schmidt, E. A. F. (1982). Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern. Köln: Kohlhammer.
- Süssmuth, R., Kowalewski, H., Lanfersiek, M. & Thönnissen, R. (1980). Familienergänzende Tagesbetreuung für 0- bis 3jährige Kleinkinder - Fallweise deskriptive Erfassung des Bedarfs an familienergänzender Tagesbetreuung für Kleinkinder im Alter von 0 bis 3 Jahren und der institutionellen Situation der Tagesbetreuung. Expertise im Auftrag der Kommission zur Erstellung des Landeskin- derberichts Nordrhein-Westfalen. Dortmund: Universität.
- Tausch, A. M., Aban, P., Barthel, A. & Fittkau, B. (1970). "Förderung der Unselbständigkeit & Selbständigkeit bei Kindern" durch Sprachäußerungen ihrer Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik, 16, 39-49.
- Tausch, A. M., Barthel, A., Fittkau, B. & Hübsch, H. (1968a). Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten. Psychologische Rundschau, 19, 267-279.
- Tausch, A. M., Barthel, A., Fittkau, B. & Hübsch, H. (1968b). Verhaltensunterschiede von Erzieherinnen gegenüber angepaßten und unangepaßten Kindern in standardisierter Interview-Situation. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 17, 225-227.
- Tausch, A. M. & Langer, I. (1970). Merkmale des Erziehungsverhaltens von Müttern und Kindergärtnerinnen und Art der Änderung durch eine Fortbildungsveranstaltung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 2, 269-283.
- Tausch, A. M., Tausch, R. & Fittkau, B. (1974). Das Erziehverhalten. Grundbedingung für soziales, emotionales und kognitives Lernen Drei- bis Achtjähriger. In H. R. Lückert (Hrsg.), Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter (S.456-470). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.



- Tausch, A. M., Wittern, O. & Albus, J. (1976). Erzieher-Kind-Interaktionen in einer Vorschul-Lernsituation im Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 1-10.
- Tausch, R. & Tausch, A. M. (1971). *Erziehungspsychologie* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Teegen, F. & Fittkau, B. (1972). Erziehung der Erzieher. Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Experiment. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4, 43-50.
- Teumer, J. (1977). Zur Notwendigkeit und Praxis der Früherfassung und Frühförderung sensomotorischer Voraussetzungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28, 365-376.
- Thewalt, B. (1990). Förderung der Schulfähigkeit am Beispiel des Lesen- und Schreibenlernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 251-258.
- Thierauf, L. (o.J.). Erwerbstätige Mütter mit Kindern bis zu drei Jahren. Repräsentativerhebung des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, 2. Halbjahr 1975. München: Gesellschaft für Grundlagenforschung.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1987). Vorkenntnisse als Frühindikatoren mathematischer Lernschwierigkeiten des Erstunterrichts? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 178-183.
- Tietze, W., Feldkamp, J., Gratz, D., Roßbach, H. G. & Schmied, D. (1981). Eine Skala zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 5, 37-48.
- Tietze, W., Peek, R. & Link, R. (1989). Zur Mediensituation drei- bis sechsjähriger Kinder. In *Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.), *Medien im Alltag von Kindern im Kindergartenalter. Begleitforschung des Landes Nordrhein-Westfalen zum Kabelpilotprojekt Dortmund*. Bd. 17 (S.35-265). Düsseldorf: Autor
- Tietze, W. & Roßbach, H. G. (1988). Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (Suppl. 23), 254-258.
- Tietze, W. & Roßbach, H. G. (1991). Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 555-579.
- Tietze, W. & Schmied, D. (1984). Familiäre Sozialisationsbedingungen von Perspektivenübernahmefähigkeiten bei Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 33-42.
- Toth, L. V. (1990). Ein Programm der vorschulischen Erziehung. Der integrative Montessori-Kindergarten des evangelischen Diakonievereins Salzburg. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 13, 41-47.
- Treinius, G. & Einsiedler, W. (1987). Analyse explorativer Kausalmodelle zu Zusammenhängen zwischen häuslichen Entwicklungsbedingungen und Freispielverhalten von Kindergartenkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 113-129.
- Treinius, G. & Einsiedler, W. (1989). Direkte und indirekte Wirkungen des Spielens im Kindergarten auf Lernprozesse/Lernleistungen im 1. Schuljahr. *Unterrichtswissenschaft*, 17, 309-326.
- Twelmann, W. & Jendrowiak, H. W. (1978). Frühpädagogische Förderung - Zur Effektivität von Vorklassen und Kindergärten in Nordrhein-Westfalen. In *Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.), *Modellversuch Vorklasse in NW - Abschlußbericht* (S.53-113). Köln: Greven.
- Ungelenk, B. (1980). Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In H. Nickel & B. Ungelenk (Hrsg.), *Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten*. Bd. 6 (S.29-111). Düsseldorf: Universität
- Ungelenk, B. (1985). Die gegenwärtige Situation der Eltern-Initiativ-Gruppen. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S.18-25). Weinheim: VCH (edition psychologie).
- Wagner, I. (1976). *Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern*. Stuttgart: Klett.

- Wagner, J. (1982). Die curricularen Angebote des Erprobungsprogramms und Ergebnisse ihrer Erprobung. - Auszug aus dem Auswertungsbericht. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Erprobungsprogramm im Elementarbereich (S.29-44)*. Buhl & Baden: Konkordia.
- Walter, C. (1981). "Deutsche und Ausländer im Stadtteil - Integration durch den Kindergarten". Ein Förderprogramm der Robert Bosch Stiftung. *Soziale Arbeit*, 30, 521-534.
- Weiß, R. (1983). Auswirkungen eines visuellen Wahrnehmungstrainings im Vorschulbereich auf die Entwicklung der Wahrnehmung und der Intelligenz. Unveröff. Diss., Universität, Innsbruck.
- Wendeler, J. (1988). Prognose der Lese-Rechtschreib-Schwäche im Anfangsunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 39, 770-781.
- Westermann, A. & Wall, N. d. (1972). Teilergebnisse aus der Hamburger Kindergartenuntersuchung 1969. In E. Schmalohr & K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), *Bildungsförderung im Vorschulalter*. Bd. 2 (S.52-84). Oberursel: Finken.
- Wiedl, K. H. (1985). Vorschul-Lerntest (VTL) von D. Roether. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 6, 47-49.
- Wiedl, K. H. & Herrig, D. (1978). Ökologische Validität und Schulerfolgsprognose im Lern- und Intelligenztest: Eine exemplarische Studie. *Diagnostica*, 24, 175-186.
- Wiedl, K. H. & Ohm, D. (1980). Lebensweltorientierte Sprachförderung bei Vorschulkindern aus sozialen Randgruppen. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 4, 261-276.
- Wimmer, H., Ziegler, H. & Roth, E. (1977). Die Entwicklung eines Tests intellektueller Lernfähigkeit für Vorschulkinder. *Diagnostica*, 23, 74-83.
- Winkelmann, W. (1975). Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen (TEKO). Braunschweig: Westermann.
- Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H. & Schmalohr, E. (1977). Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Kronberg: Scriptor.
- Wisiak, U. (1976). Zur sprachlichen Förderung von Vorschulkindern durch ein Wortschatztraining auf lernpsychologischer Basis. Unveröff. Diss., Universität, Graz.
- Wisiak, U. & Gruber, H. (1978). Zur sprachlichen Förderung von Vorschulkindern durch ein Wortschatztraining auf lernpsychologischer Basis. In M. Machold, P. Posch & J. Thonhauser (Hrsg.), *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung (S.7-10)*. Wien: Institut für Bildungs- und Entwicklungsforschung.
- Wissen, J. & Biesalski, P. (1977). Das Frostig-Programm in der klinischen Anwendung bei visuellen Wahrnehmungsstörungen sprachgestörter und hörgestörter Kinder. *Folia Phoniatria*, 29, 109-118.
- Wittmann, G., Zimmermann, A. & Zohner, H. J. (1986). Zur sozial-emotionalen Erziehung türkischer und deutscher Vorschulkinder. Eine Studie zur Analyse ihrer sozial-emotionalen Entwicklung im Hinblick auf psychische Belastungen und deren Ergebnisse. Erste Ergebnisse einer empirischen Teilstudie. Referat zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in Heidelberg.
- Wolf, B. (1980). Zum Einfluß der häuslichen Lernumwelt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule (S.172-186)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf, B. (1987a). Lernumwelt Kindergarten: Zu den Einflüssen der Erzieherinnen. In B. Wolf (Hrsg.), *Zuwendung und Anregung (S.122-158)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wolf, B. (Hrsg.). (1987b). *Zuwendung und Anregung. Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Wolf, B., Brandt, W. & Röchner, M. (1983). Zum Erziehungsalltag im Kindergarten. In R. Olechowski (Hrsg.), *Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung. Bericht über die 32. Tagung der AEPF 1982 in Wien (S.251-257)*. Braunschweig: Universität.
- Wolf, B. & Fried, L. (1989). Faktorenanalysen zu Sprachentwicklungstests bei Kindergartenkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 167-181.
- Wolfram, W. W. (1989). Auffällige Kinder im Kindergarten: Zur Beratung und Fortbildung von Erzieherinnen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 38, 201-204.
- Wylder-Weber, E. (1986). Zeig mir, wie es geht! - Serie pädagogischer Entwürfe: Die Nachahmung - Ein grundlegendes Prinzip der Waldorfpädagogik. *Welt des Kindes*, 64, 465-470.
- Zehnbauer, A. (1981). *Ausländerkinder in Kindergarten und Tagesstätte: eine Bestandsaufnahme zur institutionellen Betreuung von ausländischen Kindern im Vorschulalter*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Zimmer, J. (1973a). Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung. In J. Zimmer (Hrsg.), *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd. 1 (S.9-60)*. München: Piper.
- Zimmer, J. (Hrsg.). (1973b). *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd. 2*. München: Piper.
- Zimmer, J. (1982). Zur Entwicklung interkultureller Erziehung in Berliner Kindergärten und Grundschulen. Bericht über zwei Modellversuche. *Bildung und Erziehung*, 35, 327-333.
- Zimmer, J. (1985). Acht Fragen zu vier Ansätzen der Pädagogik im Kindergarten. Antworten aus der Sicht der Waldorf- und der Montessoripädagogik, des Situationsansatzes und der Psychoanalytischen Pädagogik. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 93, 242-257.
- Zimmermann, A. (1986). Zur Prävention von Leselernschwierigkeiten. Erste empirische Befunde zur Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen. *Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie* 9. Augsburg: Universität.