

**Soziale Partizipation  
und Persönlichkeitsentwicklung  
im Vorschulalter**

**Begriffsklärung und Ergebnisse einer  
Längsschnittstudie**

vorgelegt von Markus Hess, Diplom-Psychologe  
Potsdam, Oktober 2011

Inauguraldissertation  
Zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften  
der Universität Potsdam

Online veröffentlicht auf dem  
Publikationsserver der Universität Potsdam:  
URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6697/>  
URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus-66979>  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-66979>

## **Vorwort**

In den letzten Jahren gab es immer wieder Zeiten, wo ich es nicht geschafft habe, das für eine Dissertation erforderliche Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration aufzubringen.

Dennoch habe ich das Vorhaben nie aus den Augen verloren und schließlich mit der vorliegenden Arbeit verwirklicht.

Mein besonderer und erster Dank gilt dabei meinem Betreuer Prof. Dr. Dietmar Sturzbecher, der mich trotz längerer Schaffenspausen immer in meinem Vorhaben bestärkt und unterstützt hat.

Mein Dank gilt zudem meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Stölting sowie Prof. Dr. Angela Ittel und Prof. Dr. Herbert Scheithauer, die mir die Freiräume einräumten, an meiner nicht projektgebundenen Doktorarbeit weiter zu arbeiten.

Unbedingt ist zu erwähnen, dass ich es mir ohne die fachliche, emotionale und motivationale Unterstützung meiner Frau Christine niemals gelungen wäre, die vorliegende Arbeit fertig zu stellen. Danke!

Danken möchte ich auch meinen Eltern, die mir überhaupt eine akademische Laufbahn ermöglicht haben.

Schließlich gilt mein Dank auch den Mitgliedern meiner Prüfungskommission und des Promotionsausschusses der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

Berlin, Oktober 2011

Markus Hess

## Inhaltsverzeichnis

1	Problem- und Zielstellung .....	10
2	Theoretische Grundlagen.....	16
2.1	Das Grundverständnis von sozialer Partizipation .....	16
2.2	Die Gruppe als Bedingungsgefüge sozialer Partizipation.....	17
2.2.1	Definition und Bedeutung der Gruppe .....	17
2.2.2	Merkmale von Gruppen.....	20
2.2.3	Fazit .....	29
2.3	Die Persönlichkeit als Bedingungsgefüge sozialer Partizipation ..	32
2.3.1	Vorbemerkungen .....	32
2.3.2	Soziale Kognition und Aushandlungen .....	35
2.3.2.1	<i>Vorbemerkungen.....</i>	35
2.3.2.2	<i>Strukturelle Perspektive.....</i>	35
2.3.2.3	<i>Funktionale Perspektive .....</i>	38
2.4	Das Prozessmodell der sozialen Partizipation.....	41
2.5	Soziale Partizipation als Entwicklungsphänomen.....	45
2.5.1	Vorbemerkungen .....	45
2.5.2	Mildred Parten's Partizipationsbegriff .....	47
2.5.3	Der Gruppeneinstieg („group entry“).....	49
2.5.4	Aushandlungen unter Kindern.....	58
2.6	Anforderungen an eine erfolgreiche soziale Partizipation .....	61
2.6.1	Einleitende Bemerkungen .....	61
2.6.2	Soziale Partizipation und kognitive Entwicklung .....	64
2.6.2.1	<i>Das Verhältnis zwischen Intelligenz und sozio-kognitiven Fähigkeiten</i> .....	64
2.6.2.2	<i>Soziale Partizipation und Intelligenz.....</i>	65
2.6.2.3	<i>Soziale Partizipation und sozio-kognitive Fähigkeiten .....</i>	70
2.6.3	Soziale Partizipation und das Selbstkonzept .....	78
2.6.4	Soziale Partizipation und Konfliktverhalten.....	84
2.6.5	Familie und Kindergarten als Rahmenbedingungen sozialer Partizipation.....	90
2.6.5.1	<i>Entwicklung in Systemen .....</i>	90
2.6.5.2	<i>Familie.....</i>	90
2.6.5.3	<i>Kindergarten.....</i>	93

3	Allgemeine Fragestellungen .....	95
4	Methoden .....	97
4.1	Stichprobe .....	97
4.2	Untersuchungsvariablen und deren Erfassung .....	99
4.2.1	Zielvariablen .....	99
4.2.2	Unabhängige Variablen .....	107
4.2.2.1	<i>Kognitive Fähigkeiten</i> .....	107
4.2.2.2	<i>Selbstkonzept</i> .....	113
4.2.2.3	<i>Konfliktverhalten</i> .....	115
4.2.2.4	<i>Familiäre Rahmenbedingungen</i> .....	118
4.2.2.5	<i>Pädagogische Rahmenbedingungen</i> .....	120
4.3	Hypothesen .....	122
5	Ergebnisse .....	126
5.1	Verwendete statistische Verfahren .....	126
5.2	Tests der Einzelhypothesen .....	129
5.2.1	Die Zielvariablen Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit .....	129
5.2.1.1	<i>Erzieherinnen- und Lehrerinneneinschätzung der Partizipationskompetenz</i> .....	130
5.2.1.2	<i>Der Partizipationstest</i> .....	133
5.2.2	Soziale Partizipation und Intelligenz .....	138
5.2.3	Soziale Partizipation und Perspektivenübernahme .....	149
5.2.4	Soziale Partizipation und Selbstkonzept .....	154
5.2.5	Soziale Partizipation und Konfliktverhalten .....	160
5.2.6	Soziale Partizipation und Merkmale der Familie und des Kindergartens .....	168
5.2.6.1	<i>Einleitung</i> .....	168
5.2.6.2	<i>Familie</i> .....	168
5.2.6.3	<i>Kindergarten</i> .....	174
6	Diskussion .....	182
6.1	Übersicht .....	182
6.2	Entwicklung und Kontextspezifität sozialer Partizipation .....	182
6.3	Soziale Partizipation und kognitive Fähigkeiten .....	184
6.4	Soziale Partizipation und Selbstkonzept .....	190
6.5	Soziale Partizipation und Konfliktverhalten .....	192

6.6	Individuelle Merkmale und soziale Partizipation.....	195
6.7	Kontextbedingungen und soziale Partizipation.....	196
6.7.1	Familie.....	196
6.7.2	Kindergarten.....	199
6.8	Methodische Aspekte der Studie.....	201
6.8.1	Stichprobe.....	201
6.8.2	Güte der eingesetzten Verfahren.....	203
6.8.3	Auswahl der eingesetzten Verfahren.....	204
6.9	Förderung partizipativer Kompetenzen.....	205
6.10	Fazit und Ausblick.....	213
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>220</b>
<b>8</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>229</b>
<b>9</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>255</b>
9.1	Untersuchungsinstrumente.....	255
9.1.1	Überblick.....	255
9.1.2	Befragungsinstrumente.....	257
9.2	Faktorenanalysen zur Kontrolle der Skalengüte.....	274
9.2.1	Selbstkonzept.....	274
9.2.2	Konfliktverhalten.....	276
9.3	Weitere statistische Kennwerte.....	278
9.3.1	Deskriptive Statistiken zum FIT-KIT.....	278
9.4	Längsschnittliche Berechnungen.....	279
9.4.1	Partizipation und Intelligenz.....	279
9.4.2	Partizipation und Alltagsintelligenz.....	281
9.4.3	Partizipation und Perspektivenübernahme.....	282
9.4.4	Partizipation und Aspekte des Selbstkonzepts.....	284
9.4.5	Partizipation und Konfliktverhalten.....	287

## Tabellenverzeichnis

Tab.: 1	Überblick über die Aushandlungsstrategien.....	106
Tab.: 2	Beispiele für Aufgaben zur Messung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme .....	112
Tab.: 3	Interne Konsistenzen der verschiedenen Skalen in allen Wellen.....	114
Tab.: 4	Anzahl der beurteilten Kinder (zu überprüfen).....	117
Tab.: 5	Interne Konsistenzen der einzelnen Skalen der VBV-ER in den verschiedenen Erhebungswellen (Cronbachs Alpha; in Klammern die Stichprobengröße)..	118
Tab.: 6	Anzahl der Erzieherinnen, zu denen die Kinder mit Hilfe des FIT-KIT befragt wurden.....	121
Tab.: 7	Interne Konsistenzen der Subskalen der Erzieherinnen-Kind Interaktion (Cronbachs $\alpha$ ).....	121
Tab.: 8	Übereinstimmung der Urteile der Erzieherinnen hinsichtlich der Partizipationskompetenz (Pearson's r).....	130
Tab.: 9	Deskriptive Statistiken zu den Zielvariablen „Partizipationsbereitschaft“ und „Partizipationsfähigkeit“, getrennt für Mädchen und Jungen (Mittelwerte variieren von 0 bis 3).....	131
Tab.: 10	Zusammenhänge der Partizipationskompetenz zwischen den Messzeitpunkten, getrennt betrachtet für Mädchen und Jungen (Pearsons r).....	133
Tab.: 11	Häufigkeit der verwendeten Strategien in den jeweiligen Phasen (Absolute Häufigkeiten, in Klammern der prozentuale Anteil).....	135
Tab.: 12	Häufigkeit der verwendeten Strategien über die Phasen hinweg (Absolute Häufigkeiten, in Klammern der prozentuale Anteil).....	136
Tab.: 13	Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und den beim Partizipationstest verwendeten Strategien (Pearson's r).....	137
Tab.: 14	Standardisierte deskriptive Werte für die Intelligenzkomponenten „Ganzheitliches Denken“ und „Fertigkeiten“, getrennt für Mädchen und Jungen.....	139
Tab.: 15	Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Intelligenz (Pearson's r).....	140
Tab.: 16	Schematische Darstellung der Vorgehensweise bei Modellvergleichen am Beispiel „Partizipation und Intelligenz“.....	142
Tab.: 17	Deskriptive Statistiken zur Variable „Alltagsintelligenz“, getrennt für Mädchen und Jungen (Mittelwerte variieren von 0 bis 4).....	144
Tab.: 18	Bivariate Zusammenhänge zwischen „Alltagsintelligenz“ (KSV) und Testintelligenz (K-ABC) (Pearson's r).....	145
Tab.: 19	Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Alltagsintelligenz (KSV) (Pearson's r).....	146

Tab.: 20 Mittelwerte der richtig gelösten Aufgaben zur Perspektivenübernahme, getrennt betrachtet für Mädchen und Jungen (Mittelwerte variieren von 0 bis 7) .....	149
Tab.: 21 Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Perspektivenübernahme (Pearson's $r$ ) .....	151
Tab.: 22 Deskriptive Kennwerte der bereichsspezifischen Komponenten des Selbstkonzepts nach Asendorpf und van Aken (1993), getrennt betrachtet für Mädchen und Jungen (Mittelwerte von 1 bis 4) .....	156
Tab.: 23 Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Aspekten des Selbstkonzepts (Pearson's $r$ ) .....	157
Tab.: 24 Deskriptive Statistiken der kindlichen Verhaltensparameter getrennt nach Geschlecht (VBV-ER, Mittelwert von 0 bis 4) .....	161
Tab.: 25 Bivariate Zusammenhänge zwischen Partizipation und Verhalten (Pearson's $r$ ) .....	163
Tab.: 26 Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischem Status, Belastung durch kritische Lebensereignisse und individuellen Merkmalen des Kindes (Pearson's $r$ ) .....	169
Tab.: 27 Zusammenhänge zwischen Mutter-Kind-Interaktionsqualität und individuellen Merkmalen des Kindes (Pearson's $r$ ) .....	172
Tab.: 28 Zusammenhänge zwischen Vater-Kind-Interaktionsqualität und individuellen Merkmalen des Kindes (Pearson's $r$ ) .....	173
Tab.: 29 Zusammenhänge zwischen Erzieherin-Kind-Interaktionsqualität und Partizipationskompetenzen des Kindes (Pearson's $r$ ) .....	175
Tab.: 30 Zusammenhänge der Kindurteile zur Erzieherin-Kind-Interaktion zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt (Pearson's $r$ ) .....	176
Tab.: 31 Zusammenhänge zwischen Erzieherin-Kind-Interaktionsqualität und persönlichen Merkmalen des Kindes (Pearson's $r$ ) .....	178
Tab.: 32 Zusammenhänge zwischen Autonomiegewährung im Kindergarten und persönlichen Merkmalen des Kindes (Pearson's $r$ ) .....	180



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der Prozess der Sozialen Partizipation in Anlehnung an Sturzbecher und Hess (2003) .....	42
Abb. 2: Theoretisches Modell zum Zusammenwirken von sozialer Partizipation und Merkmalen der Persönlichkeit im Vorschulalter.....	96
Abb. 3: Graphische Darstellung eines Kreuzpfadmodells .....	127
Abb. 4: Möglichkeiten des Zusammenwirkens zwischen Sozialer Partizipation und anderen Merkmalen.....	128
Abb. 5: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Intelligenzkomponenten und sozialer Partizipation.....	143
Abb. 6: Kreuzverzögerte Effekte zwischen der „Alltagsintelligenz“ (KSV) und sozialer Partizipationsfähigkeit.....	147
Abb. 7: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Intentionaler Perspektivenübernahme und sozialer Partizipation .....	153
Abb. 8: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Komponenten des Selbstkonzepts und sozialer Partizipation .....	159
Abb. 9: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Verhaltensparametern und sozialer Partizipation.....	166

# 1 Problem- und Zielstellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zum Einen mit der Frage, was aus einem sozial- und entwicklungspsychologischen Blickwinkel unter sozialer Partizipation zu verstehen ist. Zum anderen werden anhand einer längsschnittlich ausgelegten empirischen Studie Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und der Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter aufgezeigt.

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff „Partizipation“ bedeutet soviel wie „teilhaben“ oder „sich beteiligen“. Obwohl dadurch klar definiert zu sein scheint, was unter Partizipation zu verstehen ist, unterscheiden sich verschiedene Partizipationsverständnisse nach der Art der Verwendung des Begriffs. So kann Partizipation als Tätigkeit, als Interaktionsbeschreibung<sup>1</sup> oder als Prinzip aufgefasst werden. Allen partizipativen Ansätzen ist im Kern gemeinsam, dass es dem Einzelnen ermöglicht werden soll, an der Planung und Umsetzung von Entscheidungen und Aktivitäten einer bereits bestehenden Gruppe teilzuhaben. Die Forderung nach Partizipation erfasst zahlreiche Lebensbereiche wie die Wirtschaft, die Politik oder das Bildungswesen. Innerhalb dieser Lebensbereiche werden häufig Gesetze, Leitlinien oder Organisationsprinzipien formuliert, um dem Einzelnen die Teilhabechancen an den Aktivitäten und Entscheidungen einer Gruppe auch formal zu gewährleisten. Wie aber wird Partizipation in den unterschiedlichen Lebensbereichen umgesetzt, und warum wird ihr eine immer größer werdende Bedeutung beigemessen?

In der Wirtschaft versteht man unter Partizipation das Einräumen und Nutzen von Möglichkeiten, an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, die den eigenen Arbeitsbereich betreffen. Ähnlich wie in anderen Lebensbereichen finden sich in der Wirtschaft indirekte und direkte Formen der Partizipation. Dabei haben sich in Unternehmen unterschiedliche Methoden zur Verwirklichung von Mitarbeiterpartizipation etabliert. Zu diesen zählen z.B. „Labor-Management-Committees“, „Überlappende Arbeitsgruppen“, „Teilautonome Gruppen“ sowie „Qualitätszirkel“ (Schuler, 1995).

---

<sup>1</sup> Unter „Interaktion“ ist ein „wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln“ zu verstehen.

Die Umsetzung partizipativer Unternehmensstrategien soll zum Einen das menschliche Bedürfnis nach Kontakt befriedigen und zum Anderen den Glauben an die eigene Selbstbestimmung und Handlungswirksamkeit fördern (Wilpert, 1987). Partizipative Organisationsstrukturen machen es zudem möglich, eigene Interessen in den Entscheidungsprozess einzubringen und die Arbeitsanstrengung zu steigern, indem man Belohnungssysteme für erfolgversprechende Vorschläge einführt (Cotton, Vollrath, Frogatt, Lengnick-Hall, & Junnings, 1988). Übergreifend wird der Partizipation außerdem der Effekt zugesprochen, eine „scheinbar zwangsläufige Oligarchisierung und ihre negativen Folgen wenigstens teilweise um[zu]kehren“ (Scholl, 1995, S. 433). Mit den genannten Methoden soll letztlich sowohl eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Einzelnen (individuelle Effekte) als auch die Erfüllung von Organisationszielen (betriebswirtschaftliche Effekte) ermöglicht werden (Flicke, 1979). Dabei wirken die individuelle und die organisatorische Ebene wechselseitig aufeinander ein, wenn etwa vorhandenes Spezialwissen der einzelnen Mitarbeiter zum Wohle des Unternehmens effektiver genutzt wird (Scholl, 1995). Im Ergebnis sollte sich der Vorteil, der aus der Einführung partizipativer Strategien auf individueller und organisationaler Ebene erwächst, in Wirtschaftsunternehmen direkt am materiellen Gewinn messen lassen.

In der Politik hat die Verwirklichung von Partizipation anders als in der Wirtschaft nicht vordergründig die Erwirtschaftung materieller Gewinne zum Ziel<sup>2</sup>. Hier ergibt sich der übergreifende Nutzen aus der Einführung von Teilhabemöglichkeiten dadurch, dass eine Akzeptanz für politische Entscheidungen erzielt wird. Dabei verbinden sich in der Politik mit dem Partizipationsbegriff ganz ähnlich wie in Wirtschaftsunternehmen zwei unterschiedlich akzentuierte Konzepte, nämlich zum Einen eine indirekte formal-repräsentative Auffassung von Demokratie und zum Anderen ein Konzept direkter demokratischer Selbstentfaltung. In der formal-repräsentativen Auffassung wird Demokratie als eine Regierungsform gesehen, deren drei wesentliche Merkmale das Recht auf Mitbestimmung, die Gleichwertigkeit aller Personen bei Entscheidungsverfahren (umgesetzt durch Abstimmungen) und der Anspruch auf Zugänglichkeit aller sachlich relevanten Informationen sind. Im zweiten Sinne wird Demokratie als Lebensform verstan-

---

<sup>2</sup> Es ist allerdings anzumerken, dass politische Entscheidungen nicht selten auch materielle Entscheidungen beinhalten.

den, deren wesentliche Elemente in der Selbstverpflichtung zu partnerschaftlichem Umgang, im aktiven Bemühen um die Transparenz und Öffentlichkeit aller relevanten Informationen sowie in der aktiven Einbeziehung aller Betroffenen in möglichst konsensuelle Entscheidungen bestehen (Eder, 1998). In sogenannten partizipatorischen Demokratietheorien wird gerade dieser zweiten Auffassung von Partizipation besonderes Gewicht beigemessen (Barber, 1994; Schmidt, 2000).

Partizipation vollzieht sich auch in weiteren sozialen Zusammenhängen: in kommunalen Einrichtungen, in Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen und in Familien. Betrachtet man den Nutzen, der in diesen Handlungsfeldern aus der Gewährung von Partizipation erwächst, so finden sich dort Parallelen zu den bereits beschriebenen Lebensbereichen Wirtschaft und Politik. Ähnlich wie in der Politik soll beispielsweise auch im Bildungswesen Akzeptanz für Entscheidungen unter Schülern und Lehrern erzeugt werden. Ähnlich wie in Wirtschaftsunternehmen soll auch in der Schule durch Partizipation ein (wenngleich nicht materieller) Gewinn „erwirtschaftet“ werden, nämlich der maximale Lerngewinn.

Auf kommunaler Ebene wird der Begriff „Partizipation“ vor allem im Zusammenhang mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Planungs- und Entscheidungsprozessen gebraucht, die in der Regel mit dem Thema „Kinder- und jugendfreundliche Kommunalplanung“ verknüpft sind und etwa die Gestaltung von Spielflächen oder die Verkehrswegeplanung betreffen (Sturzbecher & Waltz, 2003). Zu den in diesem Kontext entwickelten Methoden zur praktischen Umsetzung partizipativer Anliegen zählen etwa die Zukunftswerkstatt (Jungk & Müller, 1994), „Planning for real“ und der „Open space“. (zum Überblick siehe Palentien & Hurrelmann, 1998).

Im schulischen Kontext kommt der Unterscheidung von Baacke und Brücher (1982) oder Eder (1998) zwischen institutioneller und interaktionaler Partizipation, wie sie in ähnlicher Weise auch in den Bereichen der Wirtschaft und Politik angedeutet wurde, eine besondere Bedeutung zu. Während erstere die Gesetze, Regelungen oder Absprachen betrifft, die formal partizipatorische Handlungsspielräume dauerhaft, personenunabhängig und situationsübergreifend sichern, ist unter letzterer das sozial orientierte partizipatorische Handeln im Unterricht zu verstehen. So beruht der institutionelle Rahmen partizipatorischen Handelns, wie er in Schulverfassungen festgeschrieben ist,

auf dem Gedanken indirekter Mitwirkung, was die Einsetzung von Gremien erfordert. Zu diesen Schulgremien zählen zum Beispiel die Schulkonferenz, der Schülerrat oder die Schülerversammlung. Zu den Sachverhalten, über die diese Gremien beraten und ggf. entscheiden können, gehören zum Beispiel die räumliche Gestaltung der Schule oder organisatorische Fragen etwa im Hinblick auf die Realisierung von Schulfesten. Abseits dieser oft in Schulordnungen festgeschriebenen Bestimmungen bieten sich den Lehrkräften aber zusätzliche didaktische Möglichkeiten, um den Schülern eine Teilhabe im Unterricht zu ermöglichen (Rogoff, 1990). Genannt seien an dieser Stelle zum Beispiel der schülerorientierte Unterricht oder der Projektunterricht (zum Überblick siehe Baacke & Brücher, 1982). Neben dem unmittelbaren Nutzen, der sich aus der Verwirklichung von Partizipation auch in Bildungseinrichtungen ergibt, wird die Einführung partizipativer Handlungsspielräume in diesem Bereich häufig auch als Beitrag zur politischen Sozialisation im Sinne der Einübung demokratischer Verhaltensweisen und zur gesellschaftlichen Eingliederung verstanden. Die Kinder sollen durch Einführung partizipativer Handlungsspielräume darauf vorbereitet werden, die im späteren Leben vorhandenen Partizipationschancen besser nutzen zu können. Damit soll auch der wachsenden Politikverdrossenheit unter Kindern und Jugendlichen entgegengewirkt werden (Palentien & Hurrelmann, 1998).

Aus der Betrachtung unterschiedlicher Lebensbereiche lassen sich übergreifend drei aufeinander einwirkende Säulen ableiten, aus denen sich der jeweilige Nutzen partizipativer Handlungsspielräume ergibt: Die erste Säule besteht darin, Entscheidungen durch die Beteiligung aller Betroffenen auf Basis einer demokratischen Grundhaltung zu legitimieren und diese Grundhaltung dadurch gleichzeitig zu festigen. Die zweite Säule trägt dazu bei, durch die Partizipation Einzelner alle verfügbaren individuellen Ressourcen zur gemeinsamen Zielerreichung auszuschöpfen und Prozessabläufe zu optimieren. Die dritte Säule partizipativer Spielräume schließlich soll dazu dienen, soziale Grundbedürfnisse des Menschen zu befriedigen und somit günstige Motivationslagen, Zufriedenheit und Wohlbefinden erzeugen (Moscovici & Doise, 1994). In der vorliegenden Arbeit wird dieser letzten Säule die größte Aufmerksamkeit geschenkt, da sich aus ihr erklären lässt, warum Partizipation als derart wichtig im menschlichen Zusammenleben erachtet wird.

Wenn man Partizipation und ihren Stellenwert in verschiedenen Lebensbereichen betrachtet, so stellt sich die Frage, wann ein Individuum die Kompetenz zu sozialer Partizipation erwirbt und wodurch diese Entfaltung gefördert oder behindert wird. Es lässt sich vermuten, dass gerade im späten Vorschulalter<sup>3</sup> wichtige Grundsteine für eine erfolgreiche soziale Entwicklung gelegt werden, da bei Kindern in diesem Lebensabschnitt eine Zunahme sozialen Spiels unter Gleichaltrigen, den sogenannten Peers, zu beobachten ist. Der Begriff „Peers“ wird häufig als „Gleichaltrige“ übersetzt. Dabei betont der Begriff „Peers“ eher die Ebenbürtigkeit, also die Gleichrangigkeit der Interaktionspartner (Schmidt-Denter, 2005). Man kann aber annehmen, dass in der Kinderwelt Gleichrangigkeit auch häufig mit Gleichaltrigkeit einhergeht.

In diesem Zeitraum wird die Familie als Primärgruppe durch die Gruppe der Gleichaltrigen ergänzt (Buhrmester & Furman, 1986). Die Gleichaltrigen besitzen deshalb eine besondere Bedeutung, weil sich aufgrund der prinzipiellen Gleichrangigkeit innerhalb dieser Gruppe mehr Handlungsspielräume und Partizipationschancen ergeben als in der Interaktion mit den Eltern, die in der Regel durch die Macht und die intellektuelle Überlegenheit der Eltern gekennzeichnet ist (Krappmann, 1994; Youniss, 1994). Sullivan (1953) postuliert für Kinder fünf grundlegende soziale Bedürfnisse, zu denen unter anderem die Partizipation an spielerischen Aktivitäten sowie die Akzeptanz durch Gleichaltrige gehören. Das Streben nach Partizipation ist aber nicht nur internal durch das Kind motiviert, auch normative Einflüsse sorgen dafür, dass Partizipation als erstrebenswert erachtet wird. Für Havighurst (1953) gehört der Aufbau erfolgreicher und stabiler Peerbeziehungen zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Leben eines Kindes. Zudem sieht er in der kindlichen Qualität der Peerbeziehungen einen Prädiktor für das Ausmaß an sozialer Kompetenz im späteren Erwachsenenalter.

Die erfolgreiche Befriedigung sozialer Bedürfnisse und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch den Erwerb partizipativer Kompetenzen stellen hohe Anforderungen an das jeweilige Kind. Um die mit der Aneignung partizipativer Kompetenzen verbundenen Lernprozesse zu unterstützen und gleichzeitig der Gefahr der Ausgrenzung

---

<sup>3</sup> Da die Definition des Vorschulalters regionale Unterschiede aufweist, soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass in der vorliegenden Arbeit unter Vorschulalter die Altersspanne zwischen drei und sechs Jahren zu verstehen ist.

und sozialen Isolation präventiv zu begegnen, bedarf es bereits im Vorschulalter der Entwicklung wirkungsvoller Förderstrategien. Diese aber können nur dann erfolgreich sein, wenn man die Anforderungen und Rahmenbedingungen erfolgreicher Partizipation in dieser Altersstufe kennt. Das erste Ziel der vorliegenden Arbeit besteht deshalb darin, die Prozesse und möglichen Einflussfaktoren aufzuzeigen, die den Erwerb von Partizipationskompetenzen im Vorschulalter bedingen. Das zweite Ziel richtet sich darauf, aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Förderung sozialer Partizipation in Bildungseinrichtungen für die Altersstufe der Drei- bis Sechsjährigen abzuleiten.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gestaltet sich folgendermaßen: Ausgehend von einer Phänomenbeschreibung wird zunächst eine altersübergreifende handlungsorientierte Begriffsbestimmung von „Sozialer Partizipation“ vorgenommen. Daran anknüpfend werden Studien diskutiert, die sich mit Teilaspekten sozialer Partizipation im Kindesalter beschäftigen haben. Im Anschluss daran werden Forschungsergebnisse aus Arbeiten präsentiert, die Aussagen über die Anforderungen zulassen, die eine erfolgreiche soziale Partizipation unter Kindern ermöglichen. Dabei werden Wechselwirkungen von Merkmalen des intellektuellen und des sozio-kognitiven Entwicklungsniveaus, der Persönlichkeitsstruktur und des Konfliktverhaltens, des Selbstkonzepts, der familiären Sozialisation und der Betreuungseinrichtung mit den sozialen Partizipationserfahrungen im Kindesalter diskutiert. Aus den vorhandenen Erkenntnissen und den dabei offen gebliebenen Fragen, beispielsweise hinsichtlich möglicher kausaler Wirkrichtungen, werden Hypothesen abgeleitet und im empirischen Teil der Arbeit einer Prüfung unterzogen. Aufgrund der umfangreichen Datenanalyse wird im Dienste der Übersichtlichkeit die Vielzahl von Einzelergebnissen im Ergebnisteil nicht nur dargestellt, sondern auch inhaltlich besprochen. Der letzte Teil der Arbeit schließlich widmet sich der Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die eingangs formulierten allgemeinen Fragestellungen. Schließlich gibt die Arbeit einen Ausblick darauf, welche Schlüsse sich anhand der Untersuchungsergebnisse für die Förderung sozialer Partizipation im erzieherischen Kontext ziehen lassen.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Das Grundverständnis von sozialer Partizipation

Wenn von Partizipation die Rede ist, treten häufig strukturelle Gesichtspunkte zu deren institutioneller Umsetzung, in Bildungseinrichtungen etwa in Form von Schülerparlamenten oder Projektunterricht in den Vordergrund. Wie in der Problemstellung ersichtlich wurde, wird häufig auch der Nutzen partizipativer Ansätze betont. Weniger Aufmerksamkeit hingegen wird der interaktionalen Dimension der *sozialen* Partizipation geschenkt, also der Frage, wie sich Partizipation im Zusammenwirken der Interaktionspartner abspielt. Dabei erscheint eine Beschreibung dessen, was aus diesem sozialen Blickwinkel unter Partizipation zu verstehen ist, unerlässlich, um überhaupt geeignete Strategien zur Förderung und Verwirklichung von Partizipation erarbeiten zu können. Um diese interaktionale Dimension hervorzuheben, wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff der Partizipation um das Attribut „sozial“ erweitert.

Nähert man sich dem Phänomen aus einer interaktionalen Perspektive, so wird schnell deutlich, dass sich soziale Partizipation in einer Vielzahl alltäglicher Situationen beobachten lässt, ohne dass dabei überhaupt strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Zur einführenden Veranschaulichung dessen, was soziale Partizipation bedeutet, sei deshalb folgendes Beispiel angeführt: Oli ist als neues Mitglied einem Fußballverein formal beigetreten und will nun in der dortigen Vereinsmannschaft an der Position spielen, die er seiner Meinung nach am besten beherrscht. Als ersten Schritt beschließt Oli, das wöchentlich stattfindende Mannschaftstraining zu besuchen. Wie wird er sich in dieser Situation verhalten, um das Ziel zu erreichen, dass er sich vorgenommen hat? Worauf muss er achten, auf welche Hindernisse wird er stoßen? Welche Strategien sind nach Ansicht von Oli Erfolg versprechend?

Jeder, der sich in diese Situation hineinversetzt, wird wahrscheinlich eine ganze Reihe von Antworten auf diese Fragen bereithalten. Letztlich steht man vor der Aufgabe, sich als Einzelner an den Aktivitäten einer Gruppe zu beteiligen. Hat eine Person diesen Schritt bewältigt, ist ihr die soziale Partizipation aber noch nicht vollständig geglückt, „denn nicht das ‚Dabeisein‘ konstituiert Partizipation, sondern das Einbringen und Abstimmen eigener Interessen in das Gruppenleben, auch wenn dabei Kompromisse zu



schließen oder eigene Interessen nach Abwägung zurückzustellen sind“ (Sturzbecher & Waltz, 2003, S. 35). Erst wenn dieses Ziel erreicht ist, kann man von sozialer Partizipation sprechen. Soziale Partizipation lässt sich damit anhand zweier Merkmale definieren, nämlich

- der Beteiligung an den Aktivitäten einer bereits bestehenden Gruppe und
- der Aushandlung eigener Interessen innerhalb dieser Gruppe.

Mit dieser Definition ist eine Grundlage zum Verständnis von sozialer Partizipation aus einer interaktionalen Perspektive geschaffen, die allerdings noch einige Fragen zur Präzisierung des Begriffs offen lässt. Um die Präzisierung vorzunehmen, werden im Folgenden Ergebnisse aus Arbeiten referiert, die sich mit den Bestimmungsmerkmalen sozialer Partizipation beschäftigt haben. Dazu zählen zum einen Phänomene, die innerhalb von Gruppen zu beobachten sind, und zum anderen persönliche Merkmale, die im Rahmen sozialer Partizipation von Bedeutung sind. Am Ende dieses Kapitels wird aus den gewonnenen Erkenntnissen ein handlungsorientiertes Prozessmodell der sozialen Partizipation abgeleitet, welches die eben vorgenommene Definition aufgreift und präzisiert.

## 2.2 Die Gruppe als Bedingungsgefüge sozialer Partizipation

### 2.2.1 Definition und Bedeutung der Gruppe

Wie anhand der im vorherigen Abschnitt vorgenommenen Definition deutlich wird, vollzieht sich soziale Partizipation immer in Gruppen. Um eine Anforderungsanalyse sozialer Partizipation vornehmen zu können, ist zunächst zu klären, was unter einer Gruppe zu verstehen ist. Myers (2002, S. 282) definiert eine Gruppe in Anlehnung an Shaw (1981) und Turner (1987) als „two or more people who, for longer than a few moments, interact with and influence one another and perceive one another as ‚us‘“.<sup>4</sup>

Ein entscheidendes Merkmal dieser Definition besteht darin, dass eine Gruppe nur dann als solche zu verstehen ist, wenn die Gruppenmitglieder über einen gewissen Zeitraum hinweg interagieren und dabei eine Form von „Wir“-Gefühl entwickeln. Nach dieser

---

<sup>4</sup> „...zwei oder mehr Personen, die länger als einige Momente miteinander interagieren, einander beeinflussen und sich dabei als ‚wir‘ wahrnehmen.“ (Übersetzung des Autors)

Definition ist also eine reine Ansammlung von Menschen, z.B. an einer Bushaltestelle, noch nicht automatisch als Gruppe zu werten. Allerdings könnten sich durch eine außergewöhnliche Situation (z.B. eine Verspätung oder einen Platzregen während des Wartens) auch dort Interaktionen abspielen und ein „Wir“-Gefühl einstellen. Für die vorliegende Arbeit und mit Blick auf die Konzeption sozialer Partizipation erscheint es sinnvoll, die Definition von „Gruppe“ im Sinne von Myers (2002) eng auszulegen.

Eine Person wird sich im Laufe ihres Lebens zahlreichen Gruppen zugehörig fühlen. Warum aber streben wir überhaupt die Mitgliedschaft in sozialen Gruppen an? Drei Hauptgründe sprechen dafür. Erstens können durch kooperatives Zusammenwirken in Gruppen Probleme gelöst und Ziele erreicht werden, zu deren Bewältigung man allein nicht in der Lage gewesen wäre. Dabei ist unter Kooperation ein arbeitsteiliges und koordiniertes Agieren der jeweiligen Partner zu verstehen. Wichtiges Merkmal kooperativen Handelns ist das Vorhandensein eines gemeinsamen Ziels, in dem sich die Interessen der Kooperationspartner möglichst vollständig widerspiegeln, um so die Motivation zum gemeinsamen Handeln aufrecht zu erhalten (Sturzbecher & Waltz, 2003). Dabei bringt, wie bereits angedeutet, jeder Kooperationspartner seine individuellen Ressourcen zur Zielerreichung ein. Zweitens kann die Erfahrung des Kontakts zu anderen innerhalb von Gruppen als menschliches Grundbedürfnis angesehen werden (Baumeister & Leary, 1995). Drittens definieren soziale Erfahrungen und die Zugehörigkeit zu Gruppen zu einem bedeutenden Teil die menschliche Identität (z. B. Tajfel & Turner, 1979).

Nach Myers (2002) sind beim sozialen Einfluss auf die Identitätsentwicklung sechs Hauptquellen zu unterscheiden:

- die uns umgebende Kultur,
- die sozialen Identitäten, die sich herausbilden,
- die Rollen, die man spielt,
- unsere sozialen Erfolge und Misserfolge,
- die Vergleiche, die wir mit anderen anstellen und
- die Urteile anderer über uns.

Obwohl in Kleingruppen alle aufgeführten Einflüsse wirksam sind, sollen hier nur die drei letztgenannten genauer betrachtet werden, weil in sozialen Partizipationssituationen gerade diesen Einflussquellen eine besondere Bedeutung zukommt.

Im Allgemeinen stärken persönliche Erfolge beispielsweise bei Prüfungen das Selbstwertgefühl (Felson, 1984; Marsh & Young, 1997). Dies ist in ähnlichem Maße auch für positive soziale Erfahrungen zu erwarten, die man in der Interaktion mit anderen sammelt. Wem es gelingt, sich in eine bereits laufende Aktivität, beispielsweise in ein Spiel, zu integrieren, erlebt sich als akzeptiert und erfolgreich, was zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls führen kann. (Erdley, Nangle, Newman & Carpenter, 2001).

Persönlicher Erfolg in Gruppensituationen ist zum Einen vom eigenen Verhalten abhängig. Zum Anderen sind für den Erfolg in Gruppensituationen die Urteile der anderen Gruppenmitglieder über eigene Aussagen, Ideen etc. mitbestimmend. So wird beispielsweise helfendes Verhalten gegenüber einer fremden Person innerhalb einer gewaltorientierten und aggressiven Gang mit hoher Wahrscheinlichkeit wenig anerkannt, obwohl Hilfeleistung in den Augen der handelnden Person möglicherweise ein wünschenswertes Verhalten darstellt.

Die Bewertung durch Andere bzw. durch eine Gruppe stellt einen wichtigen Bezugspunkt zur Beurteilung eigener Kompetenzen dar. Harter (1990) konnte in ihren Untersuchungen mit Heranwachsenden zeigen, dass die soziale Unterstützung durch Gleichaltrige („Peers“) einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins ausübt. Die Tendenz, bei der Beurteilung eigener Kompetenzen auf die Reaktion anderer zurückzugreifen, bezeichnet Cooley (1902) als das sogenannte „looking-glass self“ („Spiegelbild-Selbst“, Mikl-Horke, 2001, S.191). Mead (1973) modifizierte diese Theorie in der Weise, dass nicht die Fremdurteile als solche einen Einfluss auf die Entwicklung der Identität ausüben, sondern vielmehr die Art und Weise, wie der Einzelne die Fremdreaktionen interpretiert. Beide Autoren gehen aber davon aus, dass die Urteile anderer einen Einfluss auf das eigene Selbstkonzept ausüben.

Soziale Partizipation stellt zweifellos einen Bestandteil der Identitätsentwicklung in sozialen Kontexten dar. Damit leistet gelungene soziale Partizipation, die ein positives Urteil anderer über die eigenen Aktionen impliziert, einen wichtigen Beitrag zur positiven Entwicklung des Selbstkonzepts.

### 2.2.2 Merkmale von Gruppen

Die Forschung zu Gruppen wartet mit zahlreichen Erkenntnissen auf, die für ein Verständnis von sozialer Partizipation von Bedeutung sind. Dabei stellen sich beim Blick auf die Prozesse, die in Kleingruppen zu beobachten sind, vor allem zwei Fragen:

- Wie bilden sich Gruppen?
- Welche Rolle spielt das Individuum innerhalb einer Gruppe?

Zur Beantwortung der ersten Frage geben Arbeiten Tuckmans (1965) zur Gruppenbildung Aufschluss. Er geht in seiner Theorie davon aus, dass sich der Prozess der Gruppenbildung in vier Phasen gliedern lässt:

1. Formierung<sup>5</sup> (forming)
2. Stürmung (storming)
3. Normierung (norming)
4. Ausführung (performing)

Die Phase der Formierung dient dazu, sich bekannt zu machen und die Aufgaben, vor der die Gruppe steht, kennen zu lernen. In der Phase der Stürmung wird man sich interindividueller Unterschiede bewusst. In diesem Abschnitt des Gruppenbildungsprozesses treten des Öfteren Konflikte auf; es werden Rollen geprägt und der Status des Einzelnen innerhalb der Gruppenhierarchie festgelegt. Die dritte Phase, die Normierung, dient dazu, Gruppennormen zu definieren, die von allen akzeptiert werden, und Rollen zu etablieren, um so möglichen Konflikten besser begegnen zu können. In dieser dritten Phase wird das „Wir“-Gefühl der Gruppe am deutlichsten geprägt. Dieses „Wir“-Gefühl kann auf der einen Seite soziale Bedürfnisse des einzelnen Gruppenmitglieds befriedigen; auf der anderen Seite aber müssen individuelle Interessen möglicherweise den Gruppennormen untergeordnet werden. In der letzten Phase schließlich kann sich die Gruppe nach Aufbau stabiler persönlicher Beziehungen und unterschiedlicher Rollenverständnisse den eigentlichen Aufgaben der Gruppe widmen. Damit ähnelt der Gruppenbildungsprozess der Beschreibung kooperativen Handelns. Auch bei der Verwirkli-

---

<sup>5</sup> Übersetzungen des Autors

chung von Kooperation müssen die Einzelinteressen und Zielvorstellungen der Partner vor der eigentlichen Aufgabenbewältigung abgestimmt werden (Sturzbecher, 1988). Insofern bleibt die Beschreibung kooperativen Handelns bei Sturzbecher (1988) ohne die Berücksichtigung gruppenpsychologischer Erkenntnisse unvollständig, da beispielsweise die Bedeutung der Statushierarchie und der Rollenverteilung innerhalb der Gruppe weitgehend ausgeklammert bleibt.

Auch eine Begriffsbestimmung sozialer Partizipation muss Prozesse der Gruppenbildung berücksichtigen, da jeder Partizipationsversuch eine Dynamik innerhalb der Gruppe auslöst, die zum Erfolg oder Misserfolg des Partizipationsversuchs beiträgt. Im Hinblick auf ein Verständnis von sozialer Partizipation ist zudem zu beachten, dass nicht alle potenziellen Mitglieder einer Gruppe gleichzeitig in den Gruppenbildungsprozess eintreten. Von sozialer Partizipation ist gerade dann die Rede, wenn bereits ein Gruppenbildungsprozess in Gang gekommen ist und ein neuer Interessent versucht, an den Aktivitäten der Gruppe teilzuhaben und eigene Interessen innerhalb der Gruppe zu verwirklichen. An welchem Punkt im Gruppenbildungsprozess der neue Interessent seinen sozialen Partizipationsversuch unternimmt, bestimmt dann auch seine Handlungsstrategie. Hat beispielsweise bereits die Phase der Normierung eingesetzt, so wird eine Strategie für den neuen Interessenten zunächst sein, die bereits gefestigten Rollen und Normen innerhalb der Gruppe zu ergründen, um Informationen über die Gruppenshierarchie zu sammeln.

In Gruppen, die sich wie gerade beschrieben gebildet haben, lassen sich zahlreiche Phänomene beobachten, die soziale Partizipation fördern oder behindern können. Zu diesen Phänomenen zählt beispielsweise die bereits erwähnte Bildung von Gruppennormen. Diese Normen regeln zumeist unausgesprochen (implizit) den Umgang der Gruppenmitglieder miteinander, können aber mitunter, beispielsweise in Regelspielen unter Kindern oder in Wohngemeinschaften in Form von Putzplänen auch explizit formuliert werden (Wilke & van Knippenberg, 1992). Den Normen innerhalb von Gruppen werden eine ganze Reihe von Funktionen zugesprochen; zu diesen zählt beispielsweise die Vermeidung oder Bewältigung von Konflikten (Tuckman, 1965). Cartwright und Zander (1968) unterscheiden vier wesentliche Funktionen von Gruppennormen, die sich zwar aus dem Kontext größerer Organisationen wie Wirtschaftsunternehmen herleiten, aber ebenso auf kleinere Gruppen angewendet werden können:

- *Gruppenlokomotion*: Führungspersonen oder Planer müssen sich auf die Unterstützung durch die anderen Gruppenmitglieder verlassen können. Gemeinsame Normen helfen dabei, die geplanten Gruppenziele zu verwirklichen.
- *Aufrechterhaltung der Gruppe*: Die Festlegung von Gruppennormen kann zum Erhalt der Gruppe selbst beitragen (z. B. durch gemeinsame Treffpunkte).
- *Soziale Wirklichkeit*: Normen führen dazu, dass ein gemeinsamer Bezugsrahmen für die Gruppe geschaffen wird, der als „Soziale Wirklichkeit“ von den einzelnen Mitgliedern geteilt wird.
- *Definition der Beziehungen zur sozialen Umwelt*: Normen helfen dabei, die eigene Gruppe in Relation zu anderen Gruppen zu betrachten.

Betrachtet man die Funktionen von Gruppennormen, so wird deutlich, dass diese zu einer hohen Kohäsion der Gruppe beitragen. Eine hohe Kohäsion innerhalb der Gruppe wiederum verstärkt den sozialen Einfluss der Gruppe auf einzelne Mitglieder. In Gruppen wird dementsprechend häufig das Phänomen der Gruppenpolarisierung beobachtet. Unter Gruppenpolarisierung ist die Tendenz zu verstehen, dass eine in der Gruppe bereits vorherrschende Meinung durch die Diskussion über den betreffenden Sachverhalt noch verstärkt wird (Moscovici & Zavalloni, 1969). Dieses Phänomen wurde häufig in experimentellen Diskussionssituationen mit Studenten untersucht und vielfach bestätigt (z. B. Isozaki, 1984; Myers & Bishop, 1970; Whyte, 1993). Da Gruppennormen auch die Meinungen der Mehrzahl der Gruppenmitglieder zu bestimmten Themen widerspiegeln, fällt es Abweichlern häufig schwer, eigene Meinungen durchzusetzen, ohne dass es zum Ausschluss aus der Gruppe kommt. Gleichmaßen können Gruppenpolarisierungen auch dazu führen, dass soziale Partizipationsversuche eines Außenstehenden von der Gruppe abgelehnt werden, wenn der Außenstehende von der Gruppennorm abweichende Ansichten äußert.

Die Tendenz zur Polarisierung von Meinungen innerhalb von Gruppen geht mit einer Neigung zur Konformität und mit einem hohen Einfluss von Majoritäten einher. Dabei werden bestehende Meinungen nicht nur verstärkt, sondern durch Gruppeneinwirkung oft gegen besseres Wissen einzelner Mitglieder verändert. Bekannte Experimente zum Majoritäteneinfluss, die dieses Phänomen veranschaulichen, wurden von Asch durchgeführt (Asch, 1951, 1956). Er präsentierte Studenten in einem Experiment zur visuellen

Diskrimination Linien verschiedener Länge. Die Aufgabe der Studenten bestand darin, die Länge der vorgegebenen Linien mit einer Referenzlinie zu vergleichen und zu beurteilen, welche der Vergleichslinien die gleiche Länge wie die Referenzlinie aufwies. Von den drei Vergleichslinien wies in allen Durchgängen immer genau eine die gleiche Länge wie die Referenzlinie auf. Anhand einer Kontrollgruppe konnte deutlich gezeigt werden, dass diese Aufgabe sehr leicht zu lösen war. In der siebenköpfigen Experimentalgruppe, die die Diskriminationsaufgabe lösen sollte, befand sich die eigentliche Versuchsperson an sechster Stelle. Alle anderen Teilnehmer waren in den Versuch eingeweiht und instruiert, auf eine bestimmte Art zu antworten. Wenn die eingeweihten Versuchsteilnehmer konsistent falsche Antworten gaben, zeigte sich, dass nur 25 Prozent der Versuchspersonen fehlerfrei blieben, sich der Rest also selbst bei einer dieser leichten Aufgabe von der Gruppenmeinung beeinflussen ließ.

Wie können Polarisierungs- und Majoritätseinflüsse erklärt werden? In der Regel dominieren zwei Erklärungsansätze, von denen der eine von einem informativen Einfluss und der andere von einem normativen Einfluss ausgeht. Informativer Einfluss wird beispielsweise dann wirksam, wenn im Rahmen einer Gruppendiskussion über einen bestimmten Sachverhalt diskutiert wird. Im Verlauf der Diskussion werden häufig Argumente ausgetauscht, an die man selbst nicht gedacht hat, die aber überzeugend erscheinen und in der Folge internalisiert werden (z. B. Hinsz, Tindale, & Vollrath, 1997). Mehr noch als das Aufnehmen der Argumente anderer können aber eigene aktive Diskussionsbeiträge zu einer Veränderung oder Polarisierung des eigenen Standpunktes führen (z. B. Brauer, Judd, & Gliner, 1995). Dieser informative Einfluss wirkt sich vor allem bei ambivalenten Diskussionsanlässen und Sachverhalten aus.

Wenn man sich demgegenüber nochmals das Experiment von Asch ins Gedächtnis ruft, so handelte es sich dort um eine leichte Aufgabe mit einer eindeutig richtigen Lösung. Ein informativer Einfluss erscheint deshalb unwahrscheinlich. Unter diesen Umständen wird der normative Einfluss besonders deutlich. Er kommt durch den Vergleich der eigenen Meinungen und des eigenen Verhaltens mit den Meinungen und dem Verhalten anderer zustande. Festinger (1954) argumentiert in seiner Theorie des sozialen Vergleichs, dass ein Weg der Bewertung eigener Meinungen und Fertigkeiten der Vergleich mit anderen sei (vgl. Myers, 2002). Vergleichspersonen stammen häufig aus der eigenen Referenzgruppe (z.B. gleiche Altersgruppe, gleiche soziale Schicht, gleiche Ausbil-

dung etc.). Hinzu kommt noch, dass man die Sympathie der Mitglieder seiner Gruppe schätzt und bei Ablehnung oder Abweichung der Gruppenmeinung den Ausschluss aus der Gruppe fürchtet. Belege für diesen normativen Einfluss lassen sich sowohl für Polarisierungseffekte (Baron et al., 1996; Goethals & Zanna, 1979) als auch für Konformitätseffekte (Deutsch & Gerard, 1955; Endler, 1965) finden.

Die genannten Arbeiten aus dem Feld der Sozialpsychologie zur Gruppenpolarisierung und zum Gruppendruck lassen Gruppen als geschlossene und homogene Gebilde erscheinen, in denen die Möglichkeiten des Einzelnen, eigene möglicherweise von der Gruppennorm abweichende Interessen durchzusetzen, als eher gering einzuschätzen sind. Ist also das erste Ziel der sozialen Partizipation gelungen, Zugang zu einer Gruppe zu erhalten, steht man nun möglicherweise vor dem Problem, beim Einbringen eigener Interessen einem erheblichen Gruppendruck ausgesetzt zu sein. Ruft man sich nochmals den eingangs beschriebenen Fußballspieler in Erinnerung, der vor der Aufgabe steht, sich in eine neue Mannschaft zu integrieren, so lassen sich anhand dieses Beispiels mögliche Gruppenprozesse anschaulich vergegenwärtigen. Als neues Mitglied wird er sich einer geschlossenen Gemeinschaft (mit einem ausgeprägten „Wir-Gefühl“) gegenüber sehen, deren Beziehungsgefüge bereits gefestigt und deren wechselseitiger Umgang durch feste Normen und Rituale gekennzeichnet sein wird. Zusätzlich wird möglicherweise eine einheitliche Spielphilosophie vertreten. Dadurch wird unser potenzielles neues Mannschaftsmitglied einem erheblichen sozialen Druck ausgesetzt sein und möglicherweise davor zurückschrecken, eigene Ansprüche (etwa hinsichtlich seiner bevorzugten Spielposition) anzumelden. Zusätzlich kann es durch die Interaktion innerhalb der Gruppe passieren, dass er seine ursprünglichen Interessen und Meinungen den Meinungen der Gruppe anpasst. Es könnte sich für ihn als nützlich erweisen, wenn er sich über informative und normative Einflusskanäle innerhalb der Gruppe informiert und seine eigenen Interessen daran orientiert. Hier geraten bei der sozialen Partizipation das Ziel der Teilhabe und das Ziel der Verfolgung eigener Interessen nicht selten in einen Konflikt, dessen Lösung einige Abwägungsprozesse nötig macht.

Trotz des informativen und normativen sozialen Einflusses, dem man als Einzelner gegenüber einer Gruppe ausgesetzt ist, kann es gelingen, eigene Interessen innerhalb einer Gruppe durchzusetzen. Wie bereits bei der Definition von sozialer Partizipation deutlich wurde, stellt das Einbringen eigener Interessen in einen Gruppenkontext einen wichti-



gen Bestandteil des sozialen Partizipationsprozesses dar. Aus diesem Grund wird im Folgenden näher darauf eingegangen, wie einzelne Personen auf Gruppenentscheidungen und -aktivitäten Einfluss nehmen können. Dieses Phänomen wird in der Sozialpsychologie unter dem Stichwort „Minoritäteneinfluss“ diskutiert (Moscovici, 1985). Nach Moscovici ist eine Minorität, die aus einer einzelnen Person oder aus einer Minderheit mehrerer Personen innerhalb der Gruppe bestehen kann, dann erfolgreich, wenn sie die einmal eingenommene, von der Gruppe abweichende oder neue Meinung konsistent und stabil vertritt.

Für das Zustandekommen eines Minoritäteneinflusses gibt es mehrere Erklärungsansätze. Moscovici war der Ansicht, dass Minoritäten kaum normativen Druck ausüben. Die Überzeugungskraft einer Minderheit beruht seiner Meinung nach vielmehr auf echter Akzeptanz seitens der Majorität. In diesem von Moscovici (1985) in seiner „Konversionstheorie“ als Validierungsprozess bezeichneten Vorgang versucht die Majorität zu verstehen, warum die Minorität so handelt, wie sie es tut, und sich nicht der Gruppennorm anschließt. In der Tat zeigten Untersuchungen, dass Minoritäten ihren Einfluss auf die Mehrheit dadurch ausüben, dass sie diese zu einer tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt anregen (Mackie, 1987). Dieser Einfluss muss sich bei der Majorität allerdings nicht immer öffentlich bemerkbar machen, sondern kann durchaus zunächst nur im Privaten wirksam werden. In der Öffentlichkeit kann der normative Druck nach wie vor eine Ablehnung der Minoritätsmeinung zur Folge haben. Untersuchungen belegen zudem, dass sich Minoritäten häufig unbeliebt machen, selbst wenn sie einen tieferehenden Denkprozess bei der Majorität auslösen (Nemeth, 1979). Nemeth und Wachtler (1974) beobachteten auch, dass der offene Ausdruck von Selbstsicherheit und Ernsthaftigkeit seitens der Minorität dazu beiträgt, die Selbstzweifel unter den Mitgliedern der Majorität zu erhöhen und so den Validierungsprozess zu beschleunigen.

Im Gegensatz zu den erfolgsfördernden Bedingungen „Konsistenz“ und „Selbstsicherheit“ werden Minderheiten unter bestimmten Voraussetzungen auch abgelehnt oder sogar bedroht. Eine solche Voraussetzung stellt beispielsweise der Verhandlungsstil der Minorität dar (Mugny & Doise, 1978). Ist dieser als besonders rigide zu bezeichnen und lässt sich diese Rigidität der Minorität leicht mit individuellen psychologischen Charakteristika begründen, so wird die Minorität mit hoher Wahrscheinlichkeit abgelehnt werden (Maass, West, & Clark, 1993). Zu den weiteren Merkmalen, die zum Scheitern ei-

ner Minorität beitragen, gehören eine zunehmende Abweichung von der Majoritätenmeinung, die Unfähigkeit, einzelne Mitglieder der Majorität für sich zu gewinnen, oder ein separates Auftreten der Mitglieder der Minorität, wenn es sich dabei um mehrere Personen handelt.

Neben der Auffassung, dass Minderheiten durch konfliktorientiertes und konsistentes Auftreten Erfolge erzielen, existieren auch Konzepte, die den Erfolg einer Minderheit anderen Faktoren zuschreiben. Hollander (1964) geht in seiner Theorie der „idiosynkratischen Kredite“ davon aus, dass sich Minoritäten durch Anpassung an die Gruppennorm zunächst einen Status innerhalb der Gruppe erwerben und einen Nachweis ihrer Kompetenz innerhalb der Gruppe erbringen. Erst dann sollten sie sukzessive damit beginnen, ihre eigentlichen alternativen Standpunkte zu vertreten. Ihre durch den Beweis der Kompetenz in der Gruppe erworbenen „idiosynkratischen Kredite“ sollen ihnen dabei helfen, ihre von der Gruppennorm abweichende Meinung effektiv in der Gruppe zu vertreten und eigene Interessen durchzusetzen. Untersuchungen konnten zeigen, dass sowohl die von Moscovici als auch die von Hollander postulierte Strategie zu erfolgreichem Minoritäteneinfluss führen kann (Bray, Johnson, & Chilstrom, 1982; Moscovici & Faucheaux, 1972).

Zur Klärung der Frage, welche der beiden Theorien letztlich besser geeignet ist, um den Einfluss durch Minoritäten zu erklären, machen Levine und Moreland (1985) darauf aufmerksam, dass Neulinge in einer Gruppe eine andere Form des Minoritätseinflusses ausüben als bereits etablierte Gruppenmitglieder. Neulinge erlangen zwar ein hohes Maß an Aufmerksamkeit; etablierten Mitgliedern kann es mitunter aber leichter fallen, abweichende Meinungen zu äußern. Ein Neuling muss sich zunächst „idiosynkratische Kredite“ erarbeiten, die ein „alter Hase“ bereits erworbenen hat. Sollten beide eine von der Gruppenmeinung abweichende Ansicht vertreten, so wäre zu erwarten, dass sich der Neuling zunächst konform verhält, während das etablierte Mitglied offen und konsistent seine abweichende Meinung äußert.

Die Unterscheidung von Levine und Moreland (1985) zwischen Neuling und bereits etabliertem Gruppenmitglied erweist sich sowohl zur Erklärung unterschiedlicher Prozesse des Minoritäteneinflusses, als auch im Hinblick auf das Verständnis von sozialer Partizipation als äußerst hilfreich. Deren erstes Definitionsmerkmal bestand in der Be-

teiligung eines Einzelnen an den Aktivitäten einer bereits bestehenden Gruppe. In diesem Sinne ist der Einzelne ein Neuling für die Gruppe, der sich weder „idiosynkratische Kredite“ erworben hat, noch über Kenntnisse der jeweiligen Gruppennormen verfügt<sup>6</sup>. Er trifft auf ein, wie die referierten Befunde nahe legen, nach außen hin sehr homogenes und kohäsives Gebilde. Möglicherweise haben die anderen Gruppenmitglieder die Phasen der Gruppenbildung nach Tuckman (1965) gemeinsam durchlaufen, haben die Phase der Normierung abgeschlossen und „funktionieren“ bereits als Gruppe im Sinne Tuckmans. Diese Situation stellt an den Gruppenneuling sogar dann ganz besondere Anforderungen, wenn seine Interessen nicht von denen der Gruppe abweichen. Um ein vollständiges Gruppenmitglied zu werden, muss er eine Weiterentwicklung der Gruppe in Gang setzen: Der Neuling muss Zugang zur Gruppe erhalten, sich einen Status innerhalb der bisherigen Gruppenhierarchie erarbeiten und seine Interessen mit den weitaus mächtigeren Gruppeninteressen in Übereinstimmung bringen. Für das Beispiel des neuen Mannschaftsmitglied würde dies bedeuten, sich zunächst auf der ihm zugewiesenen Position zu bewähren (idiosynkratische Kredite zu sammeln), um dann darauf aufmerksam zu machen, dass er auf eine anderen Position innerhalb der Mannschaft bessere Leistungen erbringen kann.

Wie sich der Erwerb eines derartigen Gruppenstatus abspielt, haben Levine, Moreland und Choi (2003) beschrieben. Demnach durchläuft ein Individuum auf seinem Weg zum Gruppenmitglied fünf Phasen, nämlich die Nachforschung, die Sozialisation, die Aufrechterhaltung, die Resozialisierung und die Erinnerung. Innerhalb dieser Phasen wechselt das Individuum viermal seine Rollen, die durch Einstieg, Akzeptanz, Divergenz sowie gegebenenfalls Ausstieg geprägt sind.

---

<sup>6</sup> Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass eine Gruppe nicht über die Zeit definiert ist, die sie besteht. Es ist also auf der einen Seite denkbar, dass sich Gruppen bilden, die über einen großen Zeitraum (Wochen bis Jahre) hinweg ein stabiles Gefüge darstellen. Auf der anderen Seite können sich Gruppen gerade im Kindesalter aber auch für einen recht kurzen Zeitraum konstituieren. Als Beispiel seien Spielgruppen im Kindergarten genannt, die sich häufig in ihrer Zusammensetzung unterscheiden. Der Begriff des Neulings innerhalb einer Gruppe bezieht sich immer auf die jeweilige Gruppensituation. Das bedeutet, dass ein Kind, das schon längere Zeit einen Kindergarten besucht, in einer konkreten Gruppensituation durchaus ein Neuling sein kann.

In der ersten Phase der Gruppenmitgliedschaft, der Nachforschung, stellen sowohl das Individuum als auch die Gruppe Überlegungen darüber an, ob man zueinander passt. Ist dies der Fall, so kommt es zur Aufnahme bzw. zum Gruppeneinstieg des Einzelnen.

In der Sozialisationsphase versuchen sowohl die Gruppe als auch das Individuum, die gemeinsamen Aktivitäten gemäß ihrer Interessen zu beeinflussen. Behält dabei die Gruppe die Oberhand, so erfolgt eine Assimilation des Individuums an die Gruppeninteressen. Gelingt es hingegen dem Individuum, bei Aushandlungen eigene Interessen durchzusetzen und Gruppenpläne zu modifizieren, so erfolgt eine Akkomodation der Gruppeninteressen. Im besten Falle führt dies zu einer wechselseitigen Akzeptanz, wobei in Hinblick auf die Theorie Hollanders (1964) zunächst eher von einer Assimilation auszugehen ist.

In der nun folgenden Phase der Aufrechterhaltung wird die Rolle des Einzelnen innerhalb der Gruppe genauer ausgehandelt. Verlaufen diese Aushandlungsprozesse erfolgreich, so resultiert daraus ein hohes Maß an gegenseitiger Verpflichtung. Bei Misserfolgen der Aushandlungen hingegen kommt es nach Levine et al. (2003) zu Divergenzen.

Es folgt die Phase der Resozialisierung. In dieser Phase wird durch erneute Verhandlungen über die endgültige Mitgliedschaft des Einzelnen in der Gruppe entschieden. Nicht selten kommt es dabei zum Ausstieg des Individuums aus der Gruppe.

Ist dies der Fall, so folgt die letzte Phase der Gruppenmitgliedschaft, die Erinnerung. Sowohl der Gruppenaussteiger als auch die restlichen Gruppenmitglieder beurteilen retrospektiv ihren Beitrag zum Erreichen der Gruppenziele. Oftmals werden diese Erinnerungen auch Teil der Gruppentradition.

Ein ganz ähnliches Modell der Gruppensozialisation beschreiben Anderson, Riddle und Martin (1999). Sie unterteilen den Gruppensozialisationsprozess eines Individuums in fünf Phasen:

- (1) Die Phase der Antezedenz (antecedents): Individuen bringen ihre Persönlichkeit, Einstellungen, Motive und sozio-demographische Situation in den Sozialisationsprozess ein
- (2) Die Phase der Antizipation (anticipatory): Erwartungen des Individuums und der Gruppe werden abgeglichen und mehr oder weniger in Übereinstimmung gebracht.

- (3) Phase der Begegnung (encounter): Hier begegnen sich die Gruppenmitglieder zum ersten Mal. Nach und nach werden Gruppennormen, -rollen und -ziele ausgehandelt und festgelegt. Entscheidend ist hierbei, dass eine Balance zwischen unterschiedlichen Interessen (Individuum, Dyaden, Gruppe) hergestellt wird. Ist eine gute Balance gefunden, steigt die Gruppenkohäsion und die Verpflichtung gegenüber der Gruppe.
- (4) Phase der Assimilation (assimilation): In dieser Phase akzeptieren neue Mitglieder die Gruppenkultur und identifizieren sich zunehmend mit den anderen Gruppenmitgliedern. Die Gruppenkultur drückt sich unter anderem in Ritualen (z.B. bestimmte Treffpunkte) aus. Mitunter wird im Laufe dieser Phase auch eine Neuverhandlung der Gruppenkultur durch die Mitglieder angestrebt.
- (5) Phase des Ausstiegs (exit): In dieser Phase verlassen einzelne Mitglieder aus verschiedenen Gründen die Gruppe, was zu einer Auflösung der gesamten Gruppe führen kann. Der Ausstieg aus der Gruppe kann freiwillig oder erzwungen sein. Entsprechend unterschiedlich fällt dann die Bewertung der Gruppenmitgliedschaft aus.

Anderson et al. (1999) machen darauf aufmerksam, dass sich ein Individuum gleichzeitig in unterschiedlichen Phasen des Gruppenbildungsprozesses befinden kann, da in der Regel Individuen Mitglieder mehrerer Gruppen sind.

Diese Beschreibungen der Sozialisation von Individuen in Gruppen von Andersen et al. (1999) und Levine et al. (2003) weisen einen sehr starken Prozesscharakter auf. Sie stellen deshalb für die Konzeptualisierung von sozialer Partizipation, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wird, einen wichtigen in der Sozialpsychologie verorteten Bezugspunkt dar.

### **2.2.3 Fazit**

Die dargestellten Konzepte und empirischen Arbeiten zum sozialen Einfluss in Kleingruppen können maßgeblich zu einem theoretischen Grundverständnis von sozialer Partizipation beitragen und lassen bereits erahnen, welche Anforderungen dabei an den Gruppenneuling gestellt werden. So wird in den Darstellungen unterschiedlicher Phasen des Gruppenbildungsprozesses deutlich, dass sich innerhalb von Gruppen ein Geflecht von Normen und Traditionen entwickelt, die ein „Wir“-Gefühl erzeugen und es einem Einzelnen oder auch einer Minorität aus mehreren Personen erschweren, in die Gruppe

integriert zu werden, insbesondere wenn es sich dabei um einen echten, unbekanntem Neuling handelt.

Gruppennormen, Wir-Gefühl und hohe Gruppenkohäsion können mitunter zu Polarisierungseffekten, zu einem enormen Konformitätsdruck und zu dem von Janis (1971) beschriebenen „Gruppendenken“ führen. Die genannten Phänomene werfen ein eher negatives Bild auf Gruppen und lassen soziale Partizipation insbesondere bei einer von der Gruppe abweichenden Meinung als äußerst schwierig erscheinen. Um dennoch an den Aktivitäten einer Gruppe mitwirken zu können, fügen sich viele dem Konformitätsdruck, indem es zu einer öffentlichen Anpassung aber privaten Ablehnung der Gruppenansichten kommt. Daraus resultiert allerdings ein Zustand, der zu intraindividuellen Konflikten führen muss. Die Inkaufnahme intraindividuellem Konfliktlagen lässt sich am besten erklären, wenn man sich die Motivlage des Einzelnen betrachtet. Im Streben nach sozialer Anerkennung zur Stärkung des Selbstkonzepts ist der Einzelne bereit, eigene Meinungen zurückzustellen, um durch die Anerkennung in der Gruppe und soziale Vergleichsprozesse den Selbstwert zu erhöhen.

Handelt es sich bei der Mannschaft im bereits mehrfach erwähnten Fußballbeispiel um eine Spitzenmannschaft, so wäre es durchaus denkbar, dass das neue Mitglied eigene Ansprüche auch deshalb zurückstellt, um den eigenen Selbstwert durch die Mannschaftszugehörigkeit zu festigen. Von „echter“ sozialer Partizipation kann dabei aber nicht die Rede sein.

Deshalb ist es wichtig zu erwähnen, dass trotz des starken Drucks, der von Gruppen ausgeht, der Einzelne durchaus auch Einfluss auf die Gruppe ausüben und eigene Interessen in der Gruppe durchsetzen kann. Diese Einsicht hielt vor allem durch die Arbeiten Moscovicis zum Minoritäteneinfluss Einzug in die Erforschung von Gruppenprozessen. Für die Untersuchung sozialer Partizipation spielt dabei vor allem die Unterscheidung zwischen Neuling und etabliertem Gruppenmitglied als Abweichler oder Innovator eine Rolle. Während etablierte Gruppenmitglieder mit gesichertem Status eine abweichende Meinung mit größerer Wahrscheinlichkeit sanktionsfrei äußern können, trifft dies für einen Neuling nicht zu. Für diesen ist eine vorläufige öffentliche Anpassung an die Gruppennormen ratsam, um sich die von Hollander (1964) als „idiosynkratische Kredite“ bezeichneten Akzeptanzwerte bei den anderen Gruppenmitgliedern zu sichern.

Erst anschließend sollte der Neuling seine Interessen und abweichenden Meinungen mit der Gruppe verhandeln und das Risiko von Konflikten eingehen. Dies wird auch aus den dargestellten Phasenmodellen der Gruppenmitgliedschaft von Levine et al. (2003) und Anderson et al. (1999) deutlich. Hier muss es dem Einzelnen zunächst gelingen, die Gruppennormen zu erschließen. Allerdings wird ihm auch im Rahmen der Modelle die Möglichkeit eingeräumt, die Gruppennormen zu seinen Gunsten zu verändern. Dieses Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation kommt durch Aushandlungen zustande, die bei Erfolg die Gruppenmitgliedschaft und einen hohen Status innerhalb der Gruppe bedeuten, bei Misserfolg hingegen die Trennung von der Gruppe oder den Ausschluss aus der Gruppe.

Zu berücksichtigen ist auch, dass sowohl die Kohäsion als auch die Stabilität des Gruppengefüges sehr stark variieren kann, einer beträchtlichen Dynamik unterworfen und von zahlreichen Faktoren abhängig ist. So ändern Spielgruppen in der Kindheit häufiger ihre Zusammensetzung als in der Adoleszenz. Die Kindergartengruppe wird als Ganzes wahrgenommen. Beginnend mit dem späten Grundschulalter bilden sich kleinere freundschaftsbasierte Gruppen innerhalb eines Gesamtgefüges wie etwa einer Schulklasse (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Diese sogenannten Cliques, die meist aus drei bis neun gleichgeschlechtlichen Mitgliedern bestehen weisen im frühen Jugendalter eine höhere Kohäsion auf als Peergruppen in der Kindheit (Berk, 2009; Santos & Winegar, 1999). Dass sich Gruppen unterschiedlichen Kohäsionsgrades bereits im Vorschulalter bilden, konnten Santos, Vaughn und Bost (2008) zeigen. Der Befund, dass die Gruppensozialisation gerade in Vorschulgruppen eine hohe Dynamik aufweist, macht deutlich, dass soziale Partizipationsversuche in dieser Altersgruppe keineswegs seltene Ereignisse darstellen. Vielmehr werden sich insbesondere jüngere Kinder mit einem zunehmenden Anschlussbedürfnis häufig in der Rolle eines Gruppenneulings befinden, der sich in eine bereits bestehende Gruppe integrieren will.

Die bisher referierten Befunde aus dem Bereich sozialpsychologischer Forschung können bereits wertvolle Hinweise zu einem differenzierten Verständnis von sozialer Partizipation beitragen. Allerdings wird die Vielfältigkeit menschlichen Verhaltens insbesondere in Bezug auf individuelle soziale Kompetenzen, die zum Gelingen sozialer Partizipation beitragen, in den bislang referierten Ansätzen nur angedeutet. Levine et al. verweisen in ihrem Modell der Gruppenmitgliedschaft auf Überlegungen der gegensei-

tigen Passung, die angestellt werden müssen, und auf Prozesse der Assimilation und Akkomodation, die durch Aushandlungskompetenzen bedingt sind. Präzisere Ausführungen darüber, wie der eigentliche Widerspruch zwischen einer Gruppe als nach außen abgeschlossene Einheit und dem Individuum als Partizipationssuchender aufgelöst werden kann und wodurch die dazu nötigen Aushandlungskompetenzen auf Seiten des Individuums bedingt sind, fehlen bislang aber. Dennoch sind sie für ein vollständiges Verständnis von sozialer Partizipation zu berücksichtigen. Diese Lücke wird mit dem folgenden Abschnitt geschlossen. Dabei ändert sich auch die Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand. Während bislang diejenigen Aspekte sozialer Partizipation im Vordergrund standen, die sich auf Gruppenprozesse bezogen, richtet sich das Augenmerk nun auf individuelle soziale Kompetenzen, die den Erfolg in sozialen Interaktionen maßgeblich beeinflussen.

### 2.3 Die Persönlichkeit als Bedingungsgefüge sozialer Partizipation

#### 2.3.1 Vorbemerkungen

Betrachtet man soziale Partizipation aus einem individualpsychologischen Blickwinkel, so beschäftigen sich diesbezügliche Arbeiten in erster Linie mit dem Erwerb sozialer Fertigkeiten. Die Kompetenz, erfolgreich sozial zu partizipieren, kann als die Anwendung einer spezifischen sozialen Fertigkeit aufgefasst werden<sup>7</sup>. Allerdings ist anzumerken, dass letztlich kein einheitliches Begriffsverständnis sozialer Fertigkeiten existiert, was die vergleichende Betrachtung diesbezüglicher Untersuchungsergebnisse erschwert. Begriffe wie „social skills“ oder „soziale Kompetenz“ beschreiben eine große Bandbreite an Fähigkeiten, die dabei helfen sollen, schwierige soziale Probleme (etwa Konflikte) zu lösen und soziale Erfolgserlebnisse zu sammeln (Rubin, et al., 2006).

Soziale Fertigkeiten können sich in bestimmten Denkweisen, der Regulation von Emotionen und der Steuerungen von Verhalten widerspiegeln, wobei die Akzentuierung der einzelnen Bereiche je nach Alter und Anforderung variiert. Soziale Fertigkeiten werden häufig in Bezug zu bereichsspezifischen sozio-kognitiven Kompetenzen, hauptsächlich

---

<sup>7</sup> Insofern ist das erfolgreiche konsistente Vertreten einer Meinung zur Einflussnahme (Moscovici, 1985) oder das Sammeln „ideosynkratischer Kredite“ (Hollander, 1964) durchaus als soziale Fertigkeit zu verstehen.



der Perspektivenübernahme und Empathie, gesetzt oder auf Basis allgemeiner Modelle der sozialen Informationsverarbeitung beschrieben. Rubin, Bukowski und Parker (1998, S.645) kommen bei der Frage, wie soziale Kompetenz letztlich zu definieren sei, zu folgendem Schluss:

“Insofar as social competence is concerned, it has been suggested repeatedly that there are as many definitions as there are researchers currently gathering data on the topic.”<sup>8</sup>

Unter Zuhilfenahme und zusammenfassender Betrachtung unterschiedlicher Quellen beschreiben Rubin und Rose-Krasnor (1992) soziale Kompetenz als die Fähigkeit, persönliche Ziele in der sozialen Interaktion mit anderen zu verwirklichen und dabei zugleich das positive Verhältnis zu dem bzw. den Interaktionspartner(n) zeit- und situationsübergreifend aufrecht zu erhalten. Nach einer grundsätzlichen Definition von sozialer Kompetenz stellt sich die, Frage wie ein derartiges Konstrukt zu operationalisieren ist. Verschiedene Autoren haben dazu Vorschläge gemacht, wobei für die vorliegende Arbeit vor allem die Trennung zwischen zwei Annäherungen von Bedeutung ist. Rose-Krasnor (1997) beschreibt den ersten Ansatz als den Peerstatus-Ansatz der sozialen Kompetenz. Demnach stellt der Status, gemessen anhand der Urteile der anderen Mitglieder der Gruppe, ein Indiz für die soziale Kompetenz dar. Wer beliebt ist und ein hohes Ansehen in der Gruppe genießt, kann als sozial kompetent gelten. Das Ausmaß an Beliebtheit und Akzeptanz einer Person erklärt aber nicht, welches Verhalten zu diesem Status geführt hat. Ableitungen von Interventionsmaßnahmen auf der Grundlage derartiger Statuszuschreibungen sind deshalb nur sehr eingeschränkt möglich. Mit Blick auf deviante Cliques wird zudem deutlich, dass Beliebtheit und hoher Status nicht immer mit sozialer Kompetenz einhergehen muss. Im Gegenteil deuten Studien darauf hin, dass Beliebtheit in hochaggressiven Gruppen mit späteren sozialen Problemen assoziiert sein kann (Cairns & Cairns, 1994).

Als einen weiteren Ansatz nennt Rose-Krasnor (1997) den Ansatz der sozialen Fertigkeiten. Im Rahmen dieses Ansatzes wird versucht, eine Liste an Verhaltensweisen zu

---

<sup>8</sup> „Was soziale Kompetenz betrifft, so wurde wiederholt die Meinung vertreten, dass es ebenso viele Definitionen gibt wie Forscher, die derzeit Daten zu diesem Thema sammeln.“ (Übersetzung des Autors)

generieren, die als sozial kompetent gelten können. Soziale Kompetenz stellt dabei einen Oberbegriff dar, unter den einzelne beobachtbare soziale Fertigkeiten subsummiert werden können. Die Hauptschwierigkeit dieses Ansatzes besteht darin, festzulegen, welches Verhalten Ausdruck sozialer Kompetenz ist. Caldarella und Merrell (1997) identifizierten beispielsweise fünf Aspekte sozialer Fertigkeiten (z.B. Kooperationsbereitschaft und Interaktionsfertigkeiten mit Peers), die Ausdruck sozialer Kompetenz sein können. Andere Autoren kommen zu ganz anderen Systematisierungen (zum Überblick siehe Rose-Krasnor, 1997). Nach Kanning (2002, S.155) etwa schließt soziale Kompetenz das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten ein, die die Qualität des eigenen Sozialverhaltens fördert.

Um soziale Partizipationskompetenz im Rahmen einer empirischen Studie erfassen zu können, wird in der vorliegenden Arbeit der Ansatz sozialer Fertigkeiten nach Rose-Krasnor (1997) gewählt. Dies wird trotz der genannten Probleme dadurch gerechtfertigt, dass in der vorliegenden Arbeit eine genaue theoretische Fundierung des Konzepts der sozialen Partizipation auf Basis bisheriger Forschungsergebnisse erfolgt. Anhand dieser theoretischen Fundierung ist es dann möglich, Fertigkeiten in Form von beobachtbaren Verhaltensweisen abzuleiten und im empirischen Teil dieser Arbeit zu erfassen. Die Häufigkeit dieser Verhaltensweisen wiederum ist dann Ausdruck sozialer Partizipationskompetenzen.

Man kann soziale Partizipationskompetenz als einen Teilaspekt sozialer Kompetenz bezeichnen. In der Betonung der Umsetzung persönlicher Ziele ähnelt die Definition sozialer Kompetenz von Rubin und Rose-Krasnor (1992) der dieser Arbeit zugrunde liegenden Begriffsbestimmung von sozialer Partizipation. Gemeinsamkeiten zeigen sich auch zu der oben besprochenen Konzeption der Gruppenmitgliedschaft der Sozialpsychologen Levine et al. (2003). Wie dort geht es auch in der Definition von Rubin und Rose-Krasnor darum, eine Balance zwischen den individuellen Zielsetzungen und den Zielen des Partners oder der Partner zu erreichen.

Was geschieht aber, wenn diese Balance nicht auf Anhieb herzustellen ist? Interpersonale Konflikte gehören zu den sozialen Problemen, mit denen man im Alltag häufig konfrontiert ist. Ganz unterschiedliche Strategien können angewendet werden, um diese Konflikte zu lösen. Obwohl in keiner Altersgruppe so viele physische Auseinandersetzungen

zungen (z.B. Schubsen, Beißen, Treten oder Schlagen) zu beobachten sind wie bei vier- bis fünfjährigen Kindern (Cairns, 1979), verfügen schon relativ junge Kinder über eine Vielzahl von Strategien zur Bewältigung sozialer Konflikte und zur Verwirklichung eigener Ziele (Shantz, 1987). Krasnor und Rubin (1983) stellen diesbezüglich aufgrund eigener Beobachtungen fest, dass unter Vorschulkindern gewalttätige Strategien wie das Greifen nach einem begehrten Objekt oder das Austeilen von Schlägen nur selten zur Zielerreichung eingesetzt werden (in weniger als fünf Prozent der Fälle). Viel häufiger werden bereits unter Kindern gewaltfreie und konstruktive Strategien angewendet (Beschreiben, Zeigen, Fragen etc.). Diese beobachtbaren Aushandlungsstrategien lassen nicht selten auch Rückschlüsse darauf zu, wie Kinder über Konflikte denken, wie sie Informationen aus sozialen Interaktionen verarbeiten und wie sich aus diesen internen Prozessen das weitere Verhalten der Kinder antizipieren lässt. Diese unter dem Stichwort „Soziale Kognition“ zusammengefassten Prozesse werden im Folgenden im Hinblick auf ihre Bedeutung für die soziale Partizipation erörtert.

### **2.3.2 Soziale Kognition und Aushandlungen**

#### *2.3.2.1 Vorbemerkungen*

Der Begriff „Soziale Kognition“ umfasst eine ganze Reihe unterschiedlicher Denkprozesse. Ihnen gemeinsam ist die Beschäftigung mit unserer sozialen Umwelt. Stellvertretend für viele sei die folgende Definition von Baron, Branscombe und Byrne (2009, S.38) angeführt: Soziale Kognition beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie wir Informationen über die soziale Welt interpretieren, analysieren, erinnern und verwenden. Eine der in der Entwicklungspsychologie am häufigsten thematisierten sozio-kognitiven Leistungen stellt die Perspektivenübernahme dar, die Fähigkeit, sich die Gedanken und Gefühle anderer Personen kognitiv zu erschließen (z.B. Berk, 2009). Einige Arbeiten innerhalb der Forschung zur sozialen Kognition, insbesondere zur Perspektivenübernahme und verwandten Konzepten, sind für das Verständnis von sozialer Partizipation von Bedeutung. Diese werden im Folgenden dargestellt und in ihrer Bedeutung für die Begriffsbestimmung von sozialer Partizipation diskutiert.

#### *2.3.2.2 Strukturelle Perspektive*

Selman (1980; 1981) hat sich der Frage gewidmet, wie Menschen unterschiedlichen Alters Konflikte lösen und welche Rückschlüsse dabei auf deren Denkweise zu ziehen

sind. Unter den bei Aushandlungsprozessen und der konstruktiven Lösung von Konflikten beteiligten Denkprozessen kommt seiner Ansicht nach der Fähigkeit, sich in den Konfliktpartner hineinzusetzen, um seine Argumentation besser verstehen und für die Auswahl eigener Strategien auch besser vorhersehen zu können, eine entscheidende Rolle zu. Die Forschergruppe um Selman (Selman, 1981; Selman & Shultz, 1989) unterscheidet in Bezug auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine strukturelle und eine funktionale Perspektive.

Aus struktureller Sicht wird der Versuch unternommen, ein theoretisches Stufenmodell der Entwicklung der Perspektivenübernahme zu entwickeln. Selman unterscheidet zwischen impulsiven, unilateralen, reziproken, und kollaborativen Handlungen, die den Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme entsprechen (Becker, 2008). Aus funktionaler Sicht werden sozio-kognitive Fähigkeiten wie die der Perspektivenübernahme anhand der individuellen Informationsverarbeitung in sozialen Situationen eingeordnet (Crick & Dodge, 1994). Dabei greift Selman auf Konzeptionen von Flavell und Wohlwill (1969) zurück, die bereits auf die Unterscheidung zwischen „formaler Analyse“ (Ableitung ordinaler Stufenmodelle zur Beschreibung von Entwicklungsprozessen) und „funktionaler Analyse“ (Bezug des individuellen Entwicklungsstandes auf die Tüchtigkeit in alltäglichen Situationen) aufmerksam gemacht haben. Zusätzlich zur einfachen Unterscheidung wurde von Selman und seinen Kollegen (Selman, Schorin, Stone, & Phelps, 1983) eine Einteilung funktionaler Aspekte vorgenommen, um eine Einschätzung darüber abgeben zu können, wie die Kommunikation über Konflikte (kommunikative Kompetenz) und das tatsächliche Verhalten in Konfliktsituationen (interpersonale Aushandlungsstrategien) korrespondieren. Des Weiteren orientiert sich Selman am Konzept der Rollenübernahme aus den Arbeiten Meads (1973). Dieses Konzept erweist sich für Selman als nützlich, da es explizit die Aushandlungen über Rollenverständnisse von zwei oder mehr Partnern als Voraussetzung zur Entwicklung der Perspektivenkoordination betrachtet.

Zur Entwicklung seines Stufenmodells, mit dem er einen strukturellen Ansatz verfolgt, führte Selman Interviews mit 93 Personen im Alter von drei bis 34 Jahren durch. Diese Interviews bestanden aus drei Teilen. Im ersten Teil wurden den Interviewpartnern soziale Dilemmata vorgelegt. Dabei wurde zum Beispiel die Frage thematisiert, ob man eine attraktiv klingende Einladung einer relativ unbekannt Person annimmt, obwohl man

eigentlich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin verabredet ist. Die Probanden sollten sich zwischen verschiedenen Handlungsalternativen entscheiden und ihre Entscheidung anschließend begründen. Im zweiten Teil des Interviews sollten Fragen zu Gegenständen und Strategien bei Streitigkeiten unter Freunden beantwortet werden. Der dritte Teil bestand aus Fragen zu Konflikten, die die Probanden selbst erlebt haben.

Aus einer strukturellen Perspektive ergaben sich aus den Ergebnissen der Befragungen vier verschiedene Ebenen von Aushandlungsstrategien. Selman stellt dabei einen Zusammenhang zwischen sozio-kognitivem Entwicklungsstand des Kindes und der Qualität seiner Aushandlungsstrategien her (Dunn & Slomkowski, 1992).

- Auf der ersten Ebene des Stufenmodells „Egozentrisch-impulsiv und undifferenziert“ werden Interessen unreflektiert, impulsiv und mitunter gewaltsam durchgesetzt. Das Kind erkennt zwar schon, dass sich seine Gedanken oder Gefühle von denen anderer Personen unterscheiden, bringt aber beides noch häufig durcheinander.
- Auf der zweiten Stufe „Subjektiv und unilateral“ wird den Kindern die Subjektivität von Perspektiven bewusst. Unterschiedliche Meinungen resultieren aus unterschiedlichem Zugang zu Informationen. Aushandlungsstrategien auf dieser Stufe sind durch Versuche geprägt, die anderen zum eigenen Vorteil zu kontrollieren.
- Die dritte Stufe „Selbstreflexiv und reziprok“ wird durch ein reflexives Verständnis der Subjektivität charakterisiert. Das Kind kann sich auf dieser Stufe aus der Sicht eines anderen Kindes betrachten. Außerdem ist es sich bewusst, dass dies dem anderen Kind prinzipiell auch möglich ist.
- Später beginnt mit der Erkenntnis, dass ein reflexives Subjektivitätsverständnis jedem möglich ist, die wechselseitige Perspektivenkoordination (Stufe 4: „Dritte Person und gemeinsam, kollaborativ“). Ist diese Stufe erreicht, gelingt auch die Übernahme der Perspektive von sozialen Bezugsgruppen. Das Kind kann die dyadische Situation verlassen und die eigene Interaktion mit einem Partner aus der Perspektive eines Außenstehenden beurteilen.

Bezieht man dieses Stufenmodell auf den Prozess der Gruppenmitgliedschaft von Levine et al. (2003), so wäre für Personen, die sich auf niedrigen Stufen des Modells von Selman befinden, zu erwarten, dass sie eine Akkomodation der Gruppe an die eigenen Interessen anstreben. Eine Balance zwischen Eigen- und Fremdinteresse kann so aber

nicht erzielt werden. Konflikte und Ausschluss aus den Gruppenaktivitäten wären wahrscheinlich. Erst bei Erreichen höherer Stufen nach Selman ist davon auszugehen, dass auch Fremdinteressen in die eigenen Überlegungen einbezogen werden. Dies dürfte zur Folge haben, dass sowohl Assimilation der eigenen als auch Akkomodation an die eigenen Interessen im Sinne von Levine et al. zu beobachten wären.

Eine Festlegung bestimmter Altersgrenzen für das Erreichen der jeweiligen Stufen gestaltet sich als äußerst schwierig. Während beispielsweise Piaget davon ausging, dass Kinder bis zu einem Alter von etwa sieben Jahren weitestgehend egozentrisch denken, wiesen Untersuchungen der Forschergruppe um Flavell (zum Überblick siehe Flavell, Miller, & Miller, 1993) darauf hin, dass bei entsprechender Kontextualisierung und Einbettung des Untersuchungsmaterials in Spielsituationen bereits weit jüngere Kinder zur Übernahme von Perspektiven in der Lage waren. Deshalb erscheint es sinnvoll, sich die sozialen Informationsverarbeitungsprozesse aus einer funktionalen Perspektive näher zu betrachten, die bei den Kindern in lebensweltnahen Situationen ablaufen.

### *2.3.2.3 Funktionale Perspektive*

Aus funktionaler Perspektive werden in Modellen zur sozialen Informationsverarbeitung (z. B. Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Spivack & Shure, 1974) sowohl die in Gruppeneinstiegssituationen als auch in Aushandlungsprozessen ablaufenden sozialen Informationsverarbeitungsprozesse entwicklungsübergreifend betrachtet. Mit Mittelpunkt steht dabei immer die Lösung eines sozialen Problems (Rubin & Krasnor, 1986). Bereits D’Zurilla und Goldfried (1971) gingen in einem verhaltenstherapeutischen Kontext davon aus, dass viele psychische Störungen wie etwa soziale Phobien als Produkt inadäquater sozialer Problemlösestrategien verstanden werden können. In einem stärker entwicklungspsychologischen Kontext sehen Spivack und Shure (1974) in der adäquaten sozialen Problemlösefähigkeit eine Voraussetzung für eine gesunde psychische Entwicklung in der Kindheit.

In ganz ähnlicher Weise wie Rubin und Krasnor (1986) betrachtet Dodge (1986) soziale Situationen aus einer kognitiven Perspektive und untersuchte daher soziale Informationsverarbeitungsprozesse. Sein ursprüngliches Modell sozialer Informationsverarbeitung umfasst die folgenden vier Schritte: (1) die Enkodierung der situationalen Hinweisreize, (2) die Repräsentation und Interpretation dieser Hinweisreize, (3) die interne

Suche nach möglichen Antwortreaktionen auf die Situationsreize und (4) die Auswahl einer Reaktion. In einer späteren kritischen Betrachtung reformulierten Crick und Dodge (1994) einige Schritte des Modells und fügten weitere hinzu, so dass schließlich ein Modell mit sechs Schritten resultierte:

1. Enkodierung internaler und externaler Hinweisreize,
2. Interpretation und mentale Repräsentation dieser Hinweisreize,
3. Klarstellung oder Auswahl einer Zielsetzung,
4. Konstruktion oder Abruf einer Reaktion,
5. Entschluss für eine Reaktionsalternative,
6. Ausführung der Handlung.

Insbesondere die Interpretation der Hinweisreize schließt verschiedene mentale Prozesse ein. Dazu können nach Crick und Dodge etwa die Speicherung der situationalen Hinweisreize im Langzeitgedächtnis, die kausale Analyse der in der Situation ablaufenden Ereignisse, Schlussfolgerungen über die Perspektive der Interaktionspartner sowie die Antizipation der Bedeutung des Austauschs für das Selbst gehören. Strategien müssen entweder neu erarbeitet werden oder können bei Passung des Skripts auf die soziale Situation aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Um eine unrealistische rein sequentielle Struktur des Modells zu vermeiden, gehen Crick und Dodge von Feedbackschleifen zwischen den einzelnen Schritten des Modells aus. Der kommunikative Zusammenhang wird in diesem Modell zusätzlich durch Modellkomponenten wie „Sozialverhalten des Kindes“ und „Sozialverhalten der Gleichaltrigen“ abgebildet. Lemerise und Arsenio (2000) erweiterten das Modell der sozialen Informationsverarbeitung um emotionale Aspekte. Ihrer Ansicht nach sind emotionale Aspekte wie die Emotionsregulation, das Temperament und die aktuelle Stimmung unerlässliche Parameter, die die Motivationslage und das Verhalten von Personen beeinflussen. Der Bezug zur sozialen Partizipation wird hier unmittelbar deutlich, wenn man sich vor Augen führt, wie sehr der Erfolg eines Gruppenneulings und die Passung zwischen Gruppe und Neuling von der sozialen Informationsverarbeitung aller Beteiligten abhängig ist.

Eine Rahmung unterschiedlicher Ansätze zur Erklärung des Erfolgs oder Misserfolgs in sozialen Interaktionen im Allgemeinen und damit auch Aushandlungen im Speziellen

nehmen Parker, Rubin, Price und DeRosier (1995) in Anlehnung an Price und Dodge (1989) vor. Besondere Aufmerksamkeit verdient dieser Ansatz deshalb, weil er neben Prozessen der individuellen sozialen Informationsverarbeitung die Interaktion zwischen einer einzelnen Person und ihren Peers berücksichtigt. Diese „transaktionale“ Sichtweise geht auf Arbeiten von Sameroff (1987) zurück, der die Überlegung anstellte, dass sich der Einzelne und der ihn umgebende Kontext kontinuierlich wechselseitig beeinflussen. Diese Beeinflussung sorgt beim Einzelnen und bei der Umgebung für einen ständigen Wandel, der wiederum für die individuelle Entwicklung verantwortlich ist.

Parker et al. (1995) benennen einzelne Komponenten, die dabei helfen können, diesen transaktionalen Prozess näher zu spezifizieren. Zu diesen Komponenten zählen das Selbstkonzept und die typischen Verhaltensdispositionen in sozialen Situationen, das Ausmaß, in dem eine Person durch ihr Verhalten für Aufmerksamkeit und Akzeptanz in ihrer Umgebung sorgt, sowie das daraus resultierende Verhalten der Umgebung gegenüber der Person. Zahlreiche Untersuchungen etwa zum Zusammenhang zwischen sozio-kognitiven Fähigkeiten und dem Erfolg in sozialen Situationen lassen sich mit diesem Modell in Verbindung bringen. Dabei lässt sich das Modell anhand von drei grundlegenden Annahmen charakterisieren.

1. Jedes Individuum bringt Repräsentationen von sich und seinen Beziehungen in den interaktionalen Kontext ein. Diese Repräsentationen erzeugen Erwartungen an die Interaktion und beeinflussen die Festlegung der eigenen sozialen Ziele. Sie wirken sich zudem auf die Interpretation der Reaktion der anderen Interaktionspartner und die Auswahl verschiedener Handlungsalternativen aus.
2. Jedes Individuum formt sich vom Beginn der Interaktion an ein Bild des Interaktionspartners. Dieses Bild schließt sowohl Verhaltensreaktionen als auch erwartete emotionale Zustände des Interaktionspartners ein. Diese Repräsentationen werden in die bestehenden Wissensstrukturen integriert und als Leitlinie für zukünftiges Verhalten verwendet. Dabei kommt der Valenz dieser Fremdrepräsentationen eine entscheidende Bedeutung für den Verlauf der Interaktion zu, wobei es durchaus möglich ist, dass die Repräsentationen vom Partner im Verlauf der Interaktion modifiziert werden.



3. Die gegenseitigen Repräsentationen finden ihren Niederschlag in der Ausformung der Beziehung der Interaktionspartner (z. B. in Form einer Freundschaft).

Bringt man diese transaktionale Sichtweise in Verbindung mit dem bereits diskutierten Modell der Gruppenmitgliedschaft von Levine et al. (2003), so lassen sich die dortigen Lücken bei der Beschreibung intern ablaufender Prozesse schließen. Umgekehrt beschreibt das Modell von Levine et al. (2003), wie sich die internen Repräsentationen in die Handlungsabläufe in Gruppen einbetten.

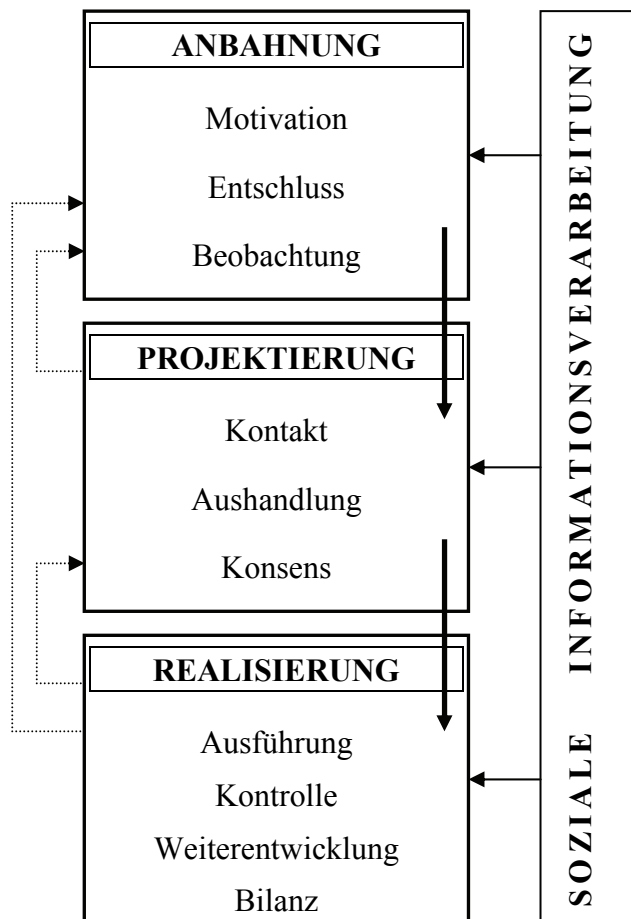
## 2.4 Das Prozessmodell der sozialen Partizipation

Die bisher diskutierten Befunde liefern aus unterschiedlicher Perspektive Einblicke in verschiedene Aspekte sozialer Partizipation. Sie können zeigen, wodurch sich Gruppen kennzeichnen lassen (z. B. Baron et al., 1996; Deutsch & Gerard, 1955; Endler, 1965; Goethals & Zanna, 1979; Myers, 2002), wie sich Gruppen bilden und welche Entwicklungsdynamik sie aufweisen (z. B. Tuckman, 1965), welche Funktion eine Gruppe für den Einzelnen erfüllt (z. B. Tajfel & Turner, 1979), wie man sich die Weiterentwicklung von Gruppen durch die Aufnahme neuer Mitglieder vorstellen kann (z. B. Levine et al., 2003) und vor welchen Problemen man als Gruppenneuling steht (z. B. Maass et al., 1993; Mugny, 1975; van Avermaet, 1992). Außerdem beschreiben sie die internen kognitiven Prozesse, die in Interaktionen ablaufen (z. B. Lemerise & Arsenio, 2000; Crick & Dodge, 1994; Parker et al., 1995; Rubin & Krasnor, 1986; Selman, 1980). Keines der angeführten Modelle jedoch eignet sich zur vollständigen Darstellung des Prozesses der sozialen Partizipation. Der Versuch, ein derartiges Modell zu entwerfen, wird in der Arbeit von Sturzbecher und Hess (2003) unternommen und im Folgenden unter Rückgriff auf die bisherigen Ausführungen skizziert (s. die folgende Abbildung).

Im Rahmen des dargestellten Modells wird auf die bereits zu Beginn dieses Kapitels vorgenommene Definition von sozialer Partizipation zurückgegriffen. Demnach soll aus einer handlungstheoretischen Perspektive unter sozialer Partizipation die Kooperation eines Gruppenneulings mit einer bereits existierenden sozialen Gruppe verstanden werden. In dieser Definition wird Partizipation bereichsübergreifend durch das Einbringen und Abstimmen eigener Interessen in das Gruppengefüge definiert. Partizipation ist damit untrennbar mit aktivem, zielgerichtetem Handeln der Partizipierenden verknüpft. Dieser handlungstheoretische Ansatz legt nahe, einzelne Handlungsschritte in ein Pha-

senmodell sozialer Partizipation zu integrieren, das dem Modell von Levine et al (2003) ähnelt. Den Ausgangspunkt dafür stellt das Kooperations-Modell von Sturzbecher (1988; 1990) dar. Es umfasst die drei Phasen „Anbahnung“, „Projektierung“ und „Realisierung“ und wurde nachfolgend um gruppenrelevante Aspekte erweitert (Sturzbecher & Hess, 2003). Das Modell lässt sich angesichts der Komplexität kooperativer bzw. partizipativer Prozesse nur als Näherungsmodell charakterisieren. Es enthält Feedback- und Handlungsschleifen und ist somit nicht als ein unidirektionales Ablaufschema zu verstehen.

In der ersten Phase des Partizipationsprozesses, der Anbahnung, erkundet der Einzelne zunächst die Ausgangssituation und entschließt sich bei entsprechender Motivationslage zum Gruppeneinstieg. Die Motivationslage wird durch das Grundbedürfnis nach Partizipation, den normativen Druck zur Partizipation im Sinne einer Entwicklungsaufgabe nach Havighurst (1953) und der Attraktivität der Gruppe zur Verwirklichung eigener Interessen bestimmt. Die Anbahnung ähnelt dabei der Nachforschungsphase des Modells der Gruppenmitgliedschaft von Levine et al. (2003). Auch dort findet eine Prüfung der Motivationslage statt. Im Gegensatz zum Modell von Levine et al. werden vom Partizipations-suchenden in der Anbahnungsphase der sozialen Partizipation die Argumente für oder gegen den Gruppeneinstieg zunächst einseitig abgewogen.



**Abb. 1: Der Prozess der Sozialen Partizipation in Anlehnung an Sturzbecher und Hess (2003)**

Eine Kontaktaufnahme hat zu diesem Zeitpunkt noch nicht stattgefunden. Die Gruppe ist in dieser Phase des Partizipationsprozesses also noch nicht über den Partizipationswunsch informiert.

Wesentliche Merkmale einer Gruppe sind eine gemeinsame Orientierungsgrundlage<sup>9</sup> und, wie bereits dargelegt, ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes „Wir“-Gefühl, das durch entsprechende Gruppenwerte und -normen gefestigt wird (z. B. Tajfel & Turner, 1979). Nachdem der Partizipationssuchende seinen Entschluss zum Gruppeneinstieg getroffen hat, gehört es zur weiteren Orientierung in der Anbahnungsphase, dass der Einzelne versucht, sowohl die Werte und Normen der Gruppe, den sogenannten „Bezugsrahmen“ nach Philips, Shenker und Ravitz (1951), als auch die vorhandenen Partikularinteressen der einzelnen Gruppenmitglieder durch Beobachtung zu erschließen. Bei der Darstellung von Phänomenen, die sich innerhalb von Gruppen abspielen (Polarisierung von Meinungen, Gruppen- und Konformitätsdruck und Gruppendenken), wurde deutlich, dass sich Gruppen als äußerst stabil gegenüber äußeren Einflüssen erweisen können. Wenn es dem Einzelnen gelingt, die Werte und Normen der Gruppe zu erschließen und darauf bei der Kontaktaufnahme Bezug zu nehmen, ist es ihm leichter möglich, idiosynkratische Kredite zu sammeln und in die Gruppe aufgenommen zu werden. Eine ganz ähnliche Vorgehensweise beschreibt Garvey (1984). Seiner Ansicht nach ist es sinnvoll, gruppenkonformes Verhalten zu zeigen, bis man den Status eines etablierten Gruppenmitgliedes erworben hat. Erst dann sollten aktive Versuche unternommen werden, die Gruppe in eigenem Sinne zu beeinflussen. Aus diesem Grund kommt der Anbahnungsphase eine große Bedeutung im sozialen Partizipationsprozess zu.

In der zweiten Phase des Partizipationsprozesses, der Projektierung, erfolgen die verbale Kontaktaufnahme und die Unterbreitung eines Partizipationsvorschlags durch den Gruppenneuling. Dieser Partizipationsvorschlag stützt sich auf die gesammelten Beobachtungen und Erkenntnisse über den Bezugsrahmen der Gruppe. Dabei geht diese

---

<sup>9</sup> Mitglieder von Gruppen besitzen neben gemeinsamen Zielen auch eine kollektive Orientierungsgrundlage (Galperin, 1972), d.h. ein gemeinsames Wissens- und Informationsreservoir, das sowohl für das Handeln der Gruppe als auch für die Handlungsplanung des Partizipationssuchenden von Belang ist. Teile dieser Orientierungsgrundlage werden häufig durch Erziehungspersonal vorgegeben, um so Lerneffekte zu beschleunigen bzw. die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) aufzuspannen.

Phase über den bloßen Einstieg in die Gruppe hinaus. Der Stellungnahme zum Partizipationsvorschlag durch die Gruppe schließt sich in Transaktion zwischen Individuum und Gruppe (s. Parker et al., 1995) im Falle einer positiven Rückmeldung der eigentliche Aushandlungsprozess an. Dabei können im Laufe der Aushandlungen nicht nur anfängliche Rückschläge durch erfolgreiche Strategieanwendung ausgeglichen werden (Forbes, Katz, Paul, & Lubin, 1982), sondern unter Umständen auch bestehende Gruppennormen durch das eigene Einwirken modifiziert werden, wie die Arbeiten zum Einfluss von Minoritäten zeigen (Moscovici, 1976). Am Ende der Projektierungsphase steht ein Konsens, der als gemeinsame Orientierungs- und Handlungsgrundlage formuliert wird.

In der letzten Phase des Partizipationsprozesses, der Realisierung, wird der gefundene Konsens umgesetzt, kontrolliert und gegebenenfalls weiterentwickelt. Außerdem wird in dieser Phase auch bilanziert, d. h. der ausgehandelte Konsens wird mit den erreichten und den ursprünglichen Zielen der Partizipation verglichen.

In allen Phasen des vorgestellten Modells werden vom Partizipationssuchenden soziale Informationen aufgenommen, gespeichert, interpretiert und in Verhalten umgesetzt. Erweitert man den Blickwinkel auf eine transaktionale Sicht, so gilt dasselbe für die einzelnen Gruppenmitglieder, die ebenfalls mit zahlreichen Informationen konfrontiert werden. Allerdings muss der Partizipationssuchende neben den Informationen über die einzelnen Mitglieder der Gruppe zusätzlich die Informationen über den Bezugsrahmen der Gesamtgruppe verarbeiten. Überlagert werden alle Phasen sozialer Partizipation durch emotionale Prozesse, die motivierend (Freude am Kontakt und an der Anerkennung durch die Gruppe) oder auch hemmend (Furcht vor Ablehnung durch die Gruppe) wirken können. Ähnlich dem Modell von Lemerise und Arsenio (2000) sind auch momentane Stimmungslagen und stabile Temperamenteigenschaften als Einflussfaktoren auf die soziale Partizipation zu berücksichtigen.

Die bisherigen Ausführungen dienen dazu, den Prozess der sozialen Partizipation aus einer interaktionalen, handlungsorientierten und interdisziplinären Perspektive unter Zuhilfenahme bereits bestehender Forschungsansätze abzuleiten. Darauf aufbauend stellt sich nun die Frage, welche Hinweise sich aus wissenschaftlichen Untersuchungen hinsichtlich der Entwicklung sozialer Partizipationskompetenzen ergeben. Bereits in der

Problemstellung zu dieser Arbeit wurde erwähnt, dass soziale Partizipation sowohl als Entwicklungsaufgabe als auch als menschliches Grundbedürfnis aufgefasst werden kann. Soziale Partizipation kann sich in erster Linie in der reziproken Interaktion mit möglichst gleichrangigen Partnern entfalten und soll dem Partizipationssuchenden einen wie auch immer gearteten Nutzen bringen. Ansätze gleichrangiger Partnerschaften finden sich in der individuellen Entwicklung erstmalig mit Zunahme kooperativen Spiels im Vorschulalter (zwischen vier und sieben Jahren) (Krappmann, 1994). Deshalb wird im Folgenden vor allem auf diese Altersgruppe eingegangen und geschildert, welche Rückschlüsse aus vorhandenen Untersuchungen auf die Entwicklung sozialer Partizipationskompetenzen zu ziehen sind. Die Fokussierung auf das Vorschulalter wird auch deshalb vorgenommen, weil sich der empirische Teil dieser Arbeit mit einer Längsschnittuntersuchung unter Vorschulkindern beschäftigt.

## 2.5 Soziale Partizipation als Entwicklungsphänomen

### 2.5.1 Vorbemerkungen

Wie bereits mehrfach angedeutet, ist eine Vielzahl von Forschern der Ansicht, dass die Aufgabe, sich in eine Gruppe zu integrieren und mit anderen zu interagieren, für Kindern eine wichtige entwicklungsrelevante Herausforderung darstellt (z. B. Havighurst, 1953; Sullivan, 1953; von Salisch, 2000). Dabei spielt die Gruppe der Vorschulkinder eine besonders wichtige Rolle, da in diesem Alter soziale Aktivitäten unter Gleichaltrigen zunehmen und an Bedeutung gewinnen. Aus diesem Grund ist zu vermuten, dass sich bereits in dieser Altersspanne wesentliche Fortschritte in der Aneignung sozialer Partizipationskompetenzen vollziehen (Parten, 1932; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Warum aber ist gerade die Interaktion mit Gleichaltrigen derart wichtig für Entwicklung sozialer Partizipationskompetenzen?

Nach Youniss (1980) zeichnen sich Beziehungen zwischen Gleichaltrigen durch Ebenbürtigkeit aus und ermöglichen somit echte Kooperation. Im Gegensatz dazu sind Erwachsenen-Kind-Interaktionen nach Youniss in der Regel von der Verantwortung, der Macht und dem Wissensvorsprung der Eltern geprägt (s. auch Krappmann, 1994). Zwar kann auch in der Erwachsenen-Kind-Interaktion eine von Seiten des Erwachsenen initiierte künstliche Gleichrangigkeit hergestellt werden (Glachan & Light, 1982); eine echte Kooperation gleichberechtigter Partner ist allerdings nur eingeschränkt zu erwarten.

Selbst dann, wenn Eltern oder andere Erwachsene (z.B. Erzieher) partizipative Spielräume für Kinder anbieten, besitzen die Erwachsenen oft einen Wissensvorsprung, einen Erziehungsauftrag oder eine Aufsichtsverpflichtung. Diese Rollenverteilungen grenzen die Möglichkeit sozialer Partizipation zwischen Kindern und Erwachsenen ein. Eine ähnliche Perspektive vertritt bereits Piaget (1973). Wenn also von sozialer Partizipation als einer speziellen Form der Kooperation die Rede ist, so wird deutlich, dass der Erwerb diesbezüglicher Kompetenzen insbesondere von Lernprozessen in der Interaktion mit Gleichaltrigen, oder besser Gleichrangigen, abhängt.

Seit den Arbeiten von Cooley (1902), Mead (1973), Piaget (1973), Vygotsky (1978) und Youniss (1994) werden soziale Interaktionserfahrungen unter Peers als Triebfedern persönlicher Entwicklung angesehen. Dabei werden von den jeweiligen Autoren unterschiedliche Akzentuierungen vorgenommen. Während für Piaget, Vygotsky<sup>10</sup> und Youniss (in neueren Arbeiten auch für Azmitia (1988) oder Doise und Mugny (1984)) vorrangig die Entwicklung von intellektuellen Problemlösefähigkeiten, von Moralvorstellungen und von prosozialem Verhalten in Zusammenhang mit Peererfahrungen gebracht wird, sind für Mead die Sozialisationserfahrungen bereicherspezifisch als bedeutsames prägendes Merkmal der gesamten Identität eines Individuums aufzufassen. Allen diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass durch die Interaktion mit Peers selbst-reflexive Prozesse angeregt und inter-, vor allem aber intraindividuelle Konflikte ausgelöst werden, die durch kooperatives Handeln mit den jeweiligen gleichrangigen Interaktionspartnern aufgelöst werden können. Durch diesen von Youniss (1994) als „Soziale Konstruktion“ bezeichneten Prozess wird die Entwicklung des Einzelnen vorangetrieben (s. auch Gergen, 1985). Betrachtet man soziale Partizipation unter diesem entwick-

---

<sup>10</sup> Nach Vygotsky entfaltet sich die fördernde Wirkung von Interaktionen dann, wenn einer der Interaktionspartner einen Wissensvorsprung besitzt und seinen Partner in die Zone der nächsten Entwicklung führen kann. Damit erscheint die Gleichrangigkeit der Partner für Vygotsky eher weniger wünschenswert. Allerdings ist zu beachten, dass eine vollkommene Gleichrangigkeit, sei sie auf intellektueller oder sozialer Ebene, sowieso selten zu beobachten ist. Bereits im Vorschulalter sind unter Gleichaltrigen Statusunterschiede und Dominanzhierarchien zu beobachten (Sluckin & Smith, 1977; Strayer, 1980; Strayer & Trudel, 1984). Wenn also von Gleichrangigkeit die Rede ist, so ist (1) zu unterscheiden, worin diese Gleichrangigkeit bestehen soll (Leistungsstand, Status innerhalb der Gruppe, etc.) und (2) klarzustellen, dass diese immer als Annäherung zu verstehen ist. Krappmann (1994) merkt hierzu an, dass gerade Partner mit kleinen Wissensvorsprüngen, also annähernder Gleichrangigkeit, die Zone der nächsten Entwicklung besonders leicht anregen.

lungstheoretischen Blickwinkel, wird deutlich, dass auch soziale Partizipationserfahrungen unter Kindern einen wichtigen entwicklungsfördernden Beitrag leisten.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Ansätze zur Erklärung der sozialen Hintergründe kindlicher Entwicklung wird im Folgenden darauf eingegangen, wie sich Kinder in Situationen verhalten, in denen sie versuchen, sozial zu partizipieren. Begonnen wird dabei mit einem historischen Blick auf die Untersuchungen Mildred Partens (1932), die im Zusammenhang mit sozialem Spiel den Begriff der „social participation“ eingeführt hat.

### **2.5.2 Mildred Parten's Partizipationsbegriff**

Als Übungsfeld sozialer Partizipation nimmt im Kindesalter das gemeinsame Spiel einen breiten Raum ein (Rogoff, 1998; Rubin et al., 1998). Im Kontext des gemeinsamen Spiels ergibt sich die Gelegenheit, soziale Vergleichsprozesse anzustellen und Anerkennung durch Sozialpartner in Dyaden aber mehr noch in größeren Gruppen zu erhalten. Außerdem werden in Spielsituationen durch Konflikte über die Verwendung von Spielobjekten, über Spielverläufe oder über Spielregeln soziale Konstruktionsprozesse angeregt. Kindliches Spiel kann in unterschiedlichen Umgebungen stattfinden. Da aber in modernen Industriestaaten auch Kinder jüngeren Alters bereits einen großen Teil ihrer Zeit in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verbringen, hat sich die Forschung zur Bedeutung von Spielaktivitäten vorrangig auf das institutionelle vorschulische pädagogische Umfeld konzentriert, wie Corsaro und Eder (1990) feststellen. Dies spiegelt sich auch in den im Folgenden referierten Befunden wider, die sich fast ausschließlich auf den Kindergarten- oder Schulkontext beziehen. Es ist anzumerken, dass ein Großteil der Forschung zu diesem Thema zwar aus dem anglo-amerikanischen Raum stammt; was aber die Versorgung mit pädagogischen Angeboten betrifft, so gilt auch für Deutschland, dass ein Großteil der Kinder ab vier Jahren in professionellen Kindertageseinrichtungen betreut wird. Nach Angaben des statistischen Bundesamtes vom März 2010 beträgt die Betreuungsquote der Kinder zwischen drei bis fünf Jahren in Deutschland 92 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2011).

Im Zusammenhang mit kindlichem Spiel verwendete Mildred Parten (1932) den Partizipationsbegriff erstmalig in ihrem Konzept der „social participation“. Nach Parten stellt soziale Partizipation ein Merkmal kindlichen Spielverhaltens dar, das sich in der

Häufigkeit und Intensität sozialer Kontakte zeigt. Diesem Verständnis folgend formulierte Parten sechs Niveaustufen des Spiels, die ein unterschiedliches Maß an Interaktion, Kooperation und sozialer Partizipation aufweisen und damit auch auf ein unterschiedliches Niveau an sozialer Kompetenz bei den Spielpartnern hindeuten. Die einzelnen Stufen nannte sie zielloses Verhalten (*unoccupied behaviour*), Einzelspiel (*solitary play*), Beobachtung (*onlooking*), Parallelspiel (*parallel activity*), assoziatives Gruppenspiel (*associative group play*) und kooperatives Gruppenspiel (*cooperative group play*). Der Komplexitätszuwachs der sozialen Verhaltensregulation zeigt sich darin, dass nur die beiden letztgenannten Stufen auf eine direkte verbale Interaktion der Spielpartner verweisen. Beim „*associative group play*“ spielen die Kinder in ähnlicher Weise, unterhalten sich darüber und tauschen bisweilen auch Spielzeug aus. Beim „*cooperative group play*“ als der am höchsten organisierten Gruppenaktivität wird zusätzlich ein gemeinsames Gesamtziel im Spiel verfolgt. Diese Form des Spiels wird als „kooperativ“ bezeichnet, weil sie durch Arbeitsteilung und die kompetenzabhängige Übernahme verschiedener Funktionen durch die Gruppenmitglieder gekennzeichnet ist. Hinzu kommen in dieser Spielform noch bereits besprochene Gruppenmerkmale wie die gegenseitige wertende Einflussnahme, eine Gruppenhierarchie mit Führungsrollen und die Unterordnung individueller Interessen unter Gruppenziele.

Während Parten die von ihr formulierten Spieltypen als Stufen eines Entwicklungsprozesses auffasst, deuten neuere Untersuchungen auf ein wesentlich komplexeres Verständnis von sozialer Partizipation hin. So sind die einzelnen Spielstufen beispielsweise über mehrere Altersgruppen hinweg zu beobachten (z. B. Howes & Matheson, 1992; Rubin, Watson, & Jambor, 1978). Außerdem scheint insbesondere das Parallelspiel oft nur als Einstieg in komplexere Spielformen zu dienen (Bakeman & Brownlee, 1980), so dass bei der Beschreibung sozialer Partizipation nach Parten weniger von einer Entwicklungs- als vielmehr von einer Interaktionssequenz ausgegangen werden kann. Demnach würde das kooperative Spiel den Zielpunkt eines auf eine konkrete Situation bezogenen erfolgreichen Gruppenbildungsprozesses repräsentieren und auch den Prozesscharakter sozialer Partizipation stärker hervorheben. Zusätzlich ist anzumerken, dass die von Parten beschriebenen Spielarten auf unterschiedlichem kognitiven Niveau stattfinden können (Rubin et al., 1983).



Die dargestellten Auffassungen Partens und deren Revisionen lassen sich als Wurzeln eines Partizipationsverständnisses kennzeichnen, das wir in ähnlicher Weise bei anderen Autoren und auch in der vorliegenden Arbeit finden (z. B. Schmidt & Richter, 1986; Schmidt-Denter, 2005; Sturzbecher, 1990). Allerdings werden in den Arbeiten Partens vorrangig Aspekte der Realisierung der sozialen Partizipation berücksichtigt. Anbahnung und Projektierung werden hingegen kaum thematisiert. Auf die frühen Phasen des Partizipationsprozesses wird allenfalls durch die mögliche Neuordnung der von Parten benannten Spielformen in eine Interaktionssequenz Bezug genommen. Aufgabe des folgenden Abschnittes ist es daher, Studien zu referieren, die sich mit den frühen Phasen sozialer Partizipation beschäftigen. Betrachtet man die von Parten beschriebene Abfolge von Niveaustufen der sozialen Partizipation tatsächlich weniger als Entwicklungs- sondern vielmehr als Interaktionssequenz, so reihen sich Partens Arbeiten in eine Liste von Studien ein, die sich damit beschäftigen, wie es Kindern gelingt, sich am Spiel bereits bestehender Gruppen zu beteiligen. Ordnet man diese Studien in das vorliegende Modell sozialer Partizipation ein, so beschreiben diese in erster Linie die Phase der Anbahnung und der frühen Projektierung. Auf diese Arbeiten wird im Folgenden eingegangen. Wie bereits im Modell der sozialen Partizipation dargestellt, besteht der Hauptteil der Projektierungsphase in Aushandlungen zwischen dem Neuling und der restlichen Gruppe. Auch hierzu existieren zahlreiche Studien, in denen die Entwicklung von Aushandlungsstrategien unter Kindern beschrieben wird. Diese Arbeiten werden im Anschluss diskutiert.

### **2.5.3 Der Gruppeneinstieg („group entry“)**

Mit der Frage, wie Kindern der Zugang zu Gruppen gelingt, hat sich eine Vielzahl von Studien beschäftigt. Dieser häufig als Gruppeneinstieg („group entry“) bezeichnete Prozess wurde vor allem mit Hilfe von Verhaltensbeobachtungen bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter untersucht (z. B. Corsaro, 1981; McGrew, 1972; Phillips et al., 1951; Putallaz & Gottman, 1981; Schmidt-Denter, 1985; Washburn, 1932). Stellt man einen Bezug zu den bislang referierten Arbeiten her, so lässt sich der Gruppeneinstieg letztlich mit der Phase der Anbahnung und beginnenden Projektierung im Prozessmodell sozialer Partizipation oder der Nachforschungsphase im Modell von Levine et al. (2003) vergleichen. Er stellt damit einen wichtigen Aspekt und potentiellen Auftakt sozialer Partizipation dar, lässt aber die Aushandlungen weitgehend unberücksichtigt,

die nach dem Einstieg zur Abstimmung von Interessen stattfinden. Die Forschungsergebnisse zum Gruppeneinstieg werden im Folgenden geschildert.

Die Erkenntnis, dass es bei zunehmenden Interesse an interaktivem Spiel während der Vorschulzeit häufig zu Konflikten und sozialen Misserfolgserlebnissen kommt, überrascht keineswegs angesichts der geringen Erfahrung, die viele Kinder diesen Alters in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern über Spielabläufe oder Spielobjekte besitzen. Nach Corsaro (1985) führen Eingriffe in bereits bestehende Interaktionen zwischen Peers oder Partizipationsversuche durch einzelne Kinder häufig zu einem Abbruch des gerade ablaufenden Spiels der Gruppe. Mehrfach konnte gezeigt werden, dass der Einstieg in ein bereits begonnenes Spiel keine leichte Aufgabe für Kinder darstellt. Dies gilt insbesondere für prototypische soziale Partizipationssituationen, in denen sich ein einzelnes Kind in eine bereits bestehende Gruppe von spielenden Kindern einfügen will. Ist der potentielle neue Spielpartner zwar schon mit einem Spiel beschäftigt, aber seinerseits allein, wird er hingegen eher bereit sein, ein anderes Kind in sein Spiel aufzunehmen (Putallaz & Wassermann, 1989). Corsaro (1981) beobachtete in Kinderkrippen bei zwei- bis vierjährigen Kindern, dass immerhin 54 Prozent der ersten Versuche fehlschlagen, von der Gruppe aufgenommen zu werden. Putallaz und Gottman (1981) ließen Zweit- und Drittklässler in Dyaden ein dem „Stadt-Land-Fluss“ ähnliches Spiel spielen. Obwohl es den vorab als beliebt eingestuften Kindern leichter fiel, sich in das bereits begonnene Spiel zu integrieren, stellen Putallaz und Gottman fest, dass auch bei den beliebten Kindern 26 Prozent der Einstiegsversuche fehlschlagen.

Mit der Frage, wie solche Annäherungsversuche an eine Gruppe ablaufen, beschäftigten sich vor allem Beobachtungsstudien, die zum Teil bereits in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts durchgeführt wurden. Bei diesen Studien zum Gruppeneinstieg ist darauf zu achten, ob es sich bei den Gruppenneulingen um bereits bekannte Kinder handelt oder ob die Kinder den restlichen Gruppenmitgliedern unbekannt sind. Im Folgenden wird auf beide Möglichkeiten eingegangen, wobei zunächst über Studien mit unbekanntem Gruppenneulingen berichtet wird. Zu diskutieren ist diesbezüglich vor allem, inwiefern sich der Bekanntheitsgrad der Kinder auf die Auswahl der Gruppeneinstiegsstrategien und die Chance zum Gruppeneinstieg auswirkt. Zu denken ist hierbei etwa an die bereits referierten Arbeiten zum Minoritäteneinfluss (s. Kapitel 2.2.2). Dort konnte der scheinbare Widerspruch zwischen den konkurrierenden Theorien von Moscovici (1976)

einerseits und Hollander (1964) andererseits dadurch aufgelöst werden, dass man hinsichtlich der Minorität zwischen echten Neulingen und bereits bekannten Gruppenmitgliedern unterschied (Levine & Moreland, 1985).

Washburn (1932) beobachtete bereits 1932 insgesamt 67 Vorschulkinder im Alter zwischen 1,5 und 4 Jahren. Es zeigte sich, dass das Verhalten der Kinder in einer neuen Umgebung zunächst von starken Hemmungen geprägt war. Dieses gehemmte Verhalten ging mit einer zwar passiven, aber dennoch aufmerksamen Beobachtung der Umgebung einher. Im Anschluss an diese Phase erkundeten die Kinder ihr Umfeld zunehmend aktiver. Am Ende dieses Prozesses nachlassender Hemmung und wachsender Exploration stand dann die verbale Kontaktaufnahme mit der Gruppe oder mit einzelnen Gruppenmitgliedern. McGrew (1972) ging ebenfalls der Frage nach, in welchen Phasen ein Gruppeneinstieg abläuft. Er untersuchte das Verhalten von 12 Neuankömmlingen in einer Kinderkrippe und kam dabei zu einer ähnlichen Verhaltensabfolge wie Washburn. Am ersten Tag beschrieb McGrew die Kinder als gehemmt und schüchtern. Häufig konnte bei den Kindern automanipulatives Verhalten wie Daumenlutschen oder Kleiderzupfen beobachtet werden. Die Kinder inspizierten ihre Umgebung betont unauffällig und räumten das Feld, wenn sich ein anderes Kind näherte. Situationen mit Konfliktpotenzial wurden gemieden. Nach etwa fünf Tagen begannen die Kinder langsam damit, sich an die Gruppe anzunähern. Folgebeobachtungen nach 65 Tagen ergaben, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt in der Regel vollständig integriert und im Verhalten nicht mehr von den bereits etablierten Kindern zu unterscheiden waren. Für den deutschen Sprachraum berichten Schmidt-Denter (1985) sowie Häfele und Wolf-Filsinger (1986) von ähnlichen Phasen der Integration „echter“ Neulinge in die bereits bestehende Kindergartengruppe.

Warum aber läuft der Gruppeneinstieg in der beschriebenen Art und Weise ab? Für Phillips et al. (1951) besteht die Aufgabe für Gruppenneulinge vor allem darin, Strategien zu entwickeln, um die Diskrepanz zwischen dem individuellen Bezugsrahmen („frame of reference“; dazu gehören etwa Interessen, Ziele, Pläne, Werte und Normen) und dem kollektiven Bezugsrahmen der Gruppe zu verringern. Wie bereits bei der vorangegangenen Diskussion von sozialpsychologischen Phänomenen innerhalb von Gruppen deutlich wurde, sind solche Interessen, Normen, etc., ein wesentliches Bestimmungsmerkmal von Gruppen und unerlässlich für das gruppenkonstituierende

„Wir“-Gefühl. Philips et al. (1951) untersuchten diese Strategien in Laborsituationen, in denen Dreiergruppen von sechs- bis siebenjährigen Mädchen in sechs dreißigminütigen Sitzungen spielten. Im Ergebnis zeigte sich eine ähnliche Abfolge der Verhaltensweisen wie bereits bei Washburn (1932), McGrew (1972), Schmidt-Denter (1985) sowie Häfele und Wolf-Filsinger (1986). Phillips et al. (1951) schrieben dem passiven Verhalten zu Beginn einer Gruppeneinstiegssituation die Funktion zu, vor der eigentlichen Kontaktaufnahme mit der Gruppe deren Normen, Werte, Beziehungsstruktur und Hierarchie zu erkunden, um mit Hilfe dieses Wissens den Gruppeneinstieg erfolgreicher zu gestalten.

Im Gegensatz zur Studie von Philips et al. (1951), in der eine künstliche Spielsituation geschaffen wurde, beurteilten Ziller und Behringer (1961) das Ausmaß der Integration anhand von Beliebtheitsurteilen anderer Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg und in einer natürlichen Umgebung, nämlich der Schulklasse. Sieben Mal innerhalb von elf Wochen wurden die Neulinge von ihren Klassenkameraden beurteilt. Nach einem anfänglichen Anstieg der Beliebtheit der Gruppenneulinge folgte ein Rückgang der Popularität. Zum Ende der elfwöchigen Periode nahm die Beliebtheit der Kinder aber wieder zu. Ziller und Behringer (1961) begründen diesen Verlauf mit einem Rollenwechsel der Neuankömmlinge: Zu Beginn noch Gäste und mit Neugier und Erwartung begrüßt, geraten sie zunehmend in Konflikt mit den noch unbekanntem Gruppennormen. Diese Probleme werden dann aber nach und nach überwunden. Im Unterschied zu anderen Arbeiten vertreten Ziller und Behringer (1961) in ihrer Studie die Ansicht, dass sich die einzelnen Gruppenmitglieder nicht zwangsläufig nach außen abgrenzen, sondern durchaus bereit sind, neue Mitglieder in die Gruppe aufzunehmen.

Der Frage, welche spezifischen Strategien beim Gruppeneinstieg angewendet werden, ging Corsaro (1979; 1981) nach. Er beobachtete ein Jahr lang zwei Gruppen mit je 25 Kindern im Alter zwischen zwei und vier Jahren. Corsaro macht keine genauen Angaben zum Bekanntheitsgrad der Kinder untereinander. Allerdings ist anhand der Beschreibung Corsaros zur Gruppenstruktur abzuleiten, dass sich die Mehrzahl der Kinder kannte. Es handelt sich also hier nicht um Gruppeneinstiegsversuche von unbekanntem Gruppenneulingen. In 80 Prozent der Fälle kam eine der folgenden fünf Strategien für den Gruppeneinstieg zum Einsatz:

- Annäherung<sup>11</sup>: Diese nonverbale Strategie besteht darin, dass man sich in die Nähe der Stelle begibt, wo eine Gruppenaktivität stattfindet.
- Umkreisen: Dabei wird nonverbal die Stelle umkreist, wo die Gruppenaktivität stattfindet.
- Variation der Gruppenaktivität: Der Einzelne variiert verbal oder nonverbal eine gerade ablaufende Gruppenaktivität.
- Störung der Gruppenaktivität: Dabei stört oder unterbricht der Einzelne eine Gruppenaktivität.
- Erheben eines Anspruchs auf einen Ort oder ein Objekt: Hierbei sucht der Einzelne den Ort der Gruppenaktivität auf und erhebt Anspruch auf diesen Ort oder auf ein Objekt, mit dem die Gruppe beschäftigt ist.

Von den genannten Strategien verspricht nach Corsaro (1979) nur die Nachahmung und Variation der gerade ablaufenden Gruppenaktivität Erfolg. Durch dieses Verhalten erweckt man den Eindruck, dass man den Bezugsrahmen der Gruppe teile, was eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Gruppeneinstieg darstellt. Ganz ähnlich wie Parten (1932) geht auch Corsaro (1979) davon aus, dass es sich bei den unterschiedlichen Strategien um alternative Handlungsmöglichkeiten handelt. Mit Blick auf die bereits referierten Studien zum Gruppeneinstieg besteht aber auch die Möglichkeit, die von Corsaro (1979) beschriebenen Strategien sequentiell zu betrachten. So könnte beispielsweise der ersten Annäherung das Umkreisen der interessanten Gruppe folgen und in die Variation der Gruppenaktivität münden.

Zu ähnlichen Ergebnissen wie Corsaro kam eine Studie von Dodge, Schlundt, Schocken & Degullach (1983), bei der Jungen bei ihren Versuchen beobachtet wurden, am Spiel einer achtköpfigen Gruppe zu partizipieren. Jede Verhaltensweise der Kinder beim Versuch, den Einstieg in die Gruppe zu schaffen, wurde mit Hilfe des folgenden Schemas kodiert:

---

<sup>11</sup> Corsaro (1979) nennt diese Strategie „Nonverbaler Einstieg“; diese Bezeichnung erscheint jedoch missverständlich, da auch die zweite Strategie so zu bezeichnen wäre.

- *Wait and Hover* (Warten und Schwanken): Das Kind sucht die Nähe der anderen und beobachtet deren Aktivitäten für mehr als drei Sekunden, spricht aber nicht.
- *Attention getting* (Aufmerksamkeit erreichen): Das Kind benutzt verbale oder non-verbale nonaversive Mittel, um die Spielgruppe zu unterbrechen und Aufmerksamkeit zu erregen.
- *Group-Oriented Statement* (Gruppenorientierte Äußerung): Das Kind äußert sich verbal über die Anderen oder deren Spielaktivitäten.
- *Question* (Frage): Das Kind stellt eine Frage, für die es die Antwort der anderen benötigt.
- *Self-Referent Statement* (Selbstbezogene Äußerung): Das Kind äußert sich verbal über sich selbst.
- *Disruption* (Unterbrechung): Das Kind unterbricht oder stört das Spiel durch aversives verbales oder nonverbales Verhalten.
- *Other* (Anderes): Darin enthalten sind alle anderen Verhaltensweisen des Kindes.

Erfolgreiche Versuche waren dadurch gekennzeichnet, dass das Kind Aktionen der Gruppe nachahmte und gruppenorientierte Aussagen machte. Weniger Erfolg hingegen erbrachten Störungen und selbstbezogene Aussagen. Auch nach Schmidt-Denter (2005) erweist sich eine eher zurückhaltende Annäherung zu Beginn des Gruppeneinstiegsprozesses durchaus als funktional, da die Belastung, die durch die „Konfrontation mit dem Unbekannten“ (Schmidt-Denter, 2005, S.78) entsteht, so in Grenzen gehalten werden kann. Außerdem setzt sich der Neuling durch sein zurückhaltendes Verhalten mit geringerer Wahrscheinlichkeit Anfeindungen durch andere Gruppenmitglieder aus. So erwirbt sich der Neuling möglicherweise auch die für spätere Aushandlungen bei der Durchsetzung eigener Interessen wichtigen „idiosynkratischen Kredite“.

Interessante Ergebnisse mit Blick auf eine Identifikation von Entwicklungsschritten und auch hinsichtlich von Geschlechtsunterschieden beim Gruppeneinstieg erbrachte eine Studie von Forbes et al. (1982). Die Forscher ließen 24 Kinder, die sich gegenseitig nicht kannten und entweder fünf oder sieben Jahre alt waren, in sechs Gruppen zu je vier Kindern frei spielen. Eine der insgesamt 12 Sitzungen pro Gruppe dauerte eine Stunde. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über drei Wochen. Die aufgezeich-

neten Verhaltensweisen wurden anhand von 14 Mustern des Gruppeneinstiegs klassifiziert. Auf übergeordneter Ebene wurde das Verhalten der Kinder dabei entweder als „opening move“ (Verhalten, dass ohne die Hilfe des Gruppenfeedbacks den Gruppeneinstieg einleiten soll) oder als „midgame move“ (Verhalten, dass dem Gruppenfeedback im Prozess des Einstiegs folgt) bezeichnet. Bei Verhaltensweisen des jeweiligen Gruppenneulings, die sich auf das Verhältnis zwischen ihm selbst und der Gruppe bezogen, erwiesen sich Jungen gegenüber Mädchen als wesentlich offensiver, indem sie die eigenen Qualitäten hervorhoben, eine eigene Überlegenheit gegenüber den Mitgliedern der Gruppe äußerten oder diese offen kritisierten. Forbes et al. (1982) äußerten diesbezüglich die Vermutung, dass Jungen mehr als Mädchen darauf bedacht sind, einen hohen Status und Einfluss innerhalb der Gruppe zu erlangen. Weniger wichtig hingegen sei ihnen die Akzeptanz durch die Gruppenmitglieder. In Bezug auf Altersunterschiede stellten Forbes et al. fest, dass sich Jungen mit zunehmendem Alter nach erfolglosen Einstiegsversuchen weniger an die Gruppe anpassten, während diese Rate bei Mädchen zwischen fünf und sieben Jahren konstant blieb. Dieses Ergebnis unterstützt nach Ansicht von Forbes et al. zusätzlich die These, dass Jungen weniger nach Akzeptanz, sondern vielmehr nach Statusgewinn in der Gruppe streben.

Bislang wurden nur solche Studien diskutiert, die Gruppeneinstiegsversuche von Kindern zum Thema hatten, die den bereits spielenden Kindern noch nicht bekannt waren. Dabei ergeben sich aber auch Gruppeneinstiegssituationen unter Kindern, die sich einander bereits kennen. Dies ist deshalb besonders erwähnenswert, da in der vorliegenden Studie nicht zwischen bekannten und unbekanntem Kindern getrennt werden kann. Putallaz und Gottman (1981) untersuchten in ihrer explorativen Studie insgesamt 60 Kinder (50 Zweit- und zehn Drittklässler) mit dem Ziel, Unterschiede im Verhalten von populären und unpopulären Kindern zu identifizieren. Das infrage stehende Verhalten war dabei der Versuch der Integration in eine bereits bestehende Spielgruppe bekannter Kinder. Zunächst wurden die Kinder anhand soziometrischer Messungen einer populären und einer unpopulären Gruppe zugeteilt. Anschließend wurden zehn dyadische Spielgruppen aus populären und zehn Dyaden aus unpopulären Kindern gebildet. Zusätzlich wurden neun populäre und elf unpopuläre EinstiegsKinder gleichmäßig auf die Dyaden verteilt. Die EinstiegsKinder wurden nach einer Verzögerung von zehn Minuten ohne weitere Instruktionen in den Raum geführt, in dem die anderen bereits beschäftigt

waren. Die Situation wurde videographiert und nach einem speziellen Kodierschema ausgewertet. Dieses Kodierschema enthielt die folgenden Verhaltensweisen des Kindes beim Gruppeneinstiegsversuch:

- *Information*: Einstiegsversuch durch Geben einer einfachen Information,
- *Ichbezogenheit*: Einstiegsversuch durch ichbezogene Aussagen über eigene Pläne, Fähigkeiten etc.,
- *Forderung*: Einstiegsversuch durch Forderung nach Aufmerksamkeit durch die Gruppe,
- *Konsens*: Einstiegsversuch durch Äußerung der Übereinstimmung mit Gruppenmitglied(ern),
- *Gefühl*: Einstiegsversuch durch Gefühls-, Präferenz- oder Meinungsäußerung,
- *Unstimmigkeit*: Einstiegsversuch durch Äußerung einer Nichtübereinstimmung mit Aktivitäten der Gruppenmitglieder,
- *Informationssuche*: Einstiegsversuch durch einfache Fragen an Gruppenmitglieder,
- *Anderes*: Alle anderen Einstiegsversuche.

Außerdem wurden die Gruppenreaktionen den Kategorien „Akzeptanz“, „Ablehnung“ und „Nichtbeachtung“ zugeordnet.

Unpopuläre Kinder benötigten insgesamt mehr Einstiegsversuche als populäre Kinder, um erfolgreich an den Aktivitäten der Dyade teilzunehmen. Am wenigsten Einstiegsversuche erforderte die Kombination eines populären Kindes, das in eine Gruppe mit populären Kindern einsteigen will. Allerdings wurden sowohl von populären als auch von unpopulären Kindern alle Strategien verwendet. Dieses Ergebnis spricht damit gegen die These, dass unpopuläre Kinder über ein unzureichendes Repertoire an Strategien zum Gruppeneinstieg verfügen. Nach Putallaz und Gottman liegt der Unterschied im Erfolg zwischen populären und unpopulären Kindern vielmehr in der differentiellen Anwendung der Strategien. Während unpopuläre Kinder die Strategien eher dazu einsetzen, Aufmerksamkeit auf sich und die eigenen Aktivitäten zu lenken, versuchen populäre Kinder, sich unauffällig in die Gruppenaktivität einzufügen. Bei unpopulären Kindern dominieren demnach eher selbstbezogene oder kontroverse Aussagen sowie



Gefühls- und Meinungsäußerungen. Ähnlich wie in der bereits erwähnten Arbeit von Phillips et al. (1951) gehen auch Putallaz und Gottman davon aus, dass es für einen Neuling zunächst wichtig ist, den Bezugsrahmen der Gruppe zu erschließen, um sich unauffällig in die Gruppenaktivität zu integrieren. Ein derartiges Verhalten fördert demnach auch unter Kindern, die sich bereits kennen, den Erfolg beim Gruppeneinstieg. Das Interaktionsverhalten von Kindern, die sich bereits kennen, wird sich mitunter vom Austausch von Kindern unterscheiden, die einander unbekannt sind. Belege hierfür finden sich vor allem in Studien, die das Interaktionsverhalten von Kindern mit unterschiedlichem sozialem Status in bekannten oder unbekanntem Gruppen untersuchten. Während abgelehnte Kinder ähnliche Verhaltensweisen zeigten, unterschied sich das Verhalten unbeachteter Kinder in Abhängigkeit des Bekanntheitsgrades der Gruppe. In unbekanntem Gruppen verhielten sich unbeachtete Kinder wesentlich aktiver als in bekannten Gruppen (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Hinsichtlich der vorliegenden Studie ist aber festzuhalten, dass ein Gruppeneinstiegsversuch sowohl bei bekannten als auch bei unbekanntem Spielpartnern durch ähnliche Merkmale gekennzeichnet ist.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf alle vorgestellten Studien feststellen, dass ein erfolgreicher Gruppeneinstieg bzw. die Partizipation an den Aktivitäten einer Gruppe für Kinder voraussetzt, dass sich der Gruppenneuling den Bezugsrahmen der Gruppe erschließt und sich daran bei weiteren Annäherungsversuchen orientiert. Gerade als Neuling ist es dabei ratsam, durch gruppenorientierte Äußerungen anzudeuten, dass man sich den Bezugsrahmen bereits erschlossen hat oder zumindest bereit dazu ist. Dabei geht bei erfolgreichen Versuchen eine anfangs eher passive, bisweilen auch gehemmt erscheinende Haltung nach und nach in ein aktives Erkunden und schließlich in eine verbale Kontaktaufnahme über. Dies erinnert an die bereits bei der Diskussion des Einflusses in Kleingruppen erwähnte Theorie der „idiosynkratischen Kredite“ (Hollander, 1964). Überträgt man diese Theorie auf den Vorgang des Gruppeneinstiegs, so muss der Neuling zunächst durch zurückhaltendes, angepasstes und gruppenkonformes Verhalten Kredite erwerben. Erst dann kann er beginnen, eigene Interessen in die Gruppe einzubringen und Gruppenaktivitäten zu steuern.

Bezogen auf das Verständnis von sozialer Partizipation, wie es der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, geben die Studien zum Gruppeneinstieg einen Einblick, wie es Kindern gelingen kann, die Anbahnungs- und beginnende Projektierungsphase sozialer Partizi-

pation erfolgreich zu meistern. Das Einbringen eigener Ideen in die Gruppe und die Beeinflussung von Aktivitäten der Gruppe nach dem gelungenen Gruppeneinstieg wird in den bislang berichteten Studien kaum thematisiert. Deshalb wird auf diese weiteren Bestandteile von sozialer Partizipation (das Aushandeln und die Durchsetzung eigener Interessen) im Folgenden näher eingegangen.

### **2.5.4 Aushandlungen unter Kindern**

Soziale Partizipation schließt neben dem Gruppeneinstieg auch die Aushandlungsprozesse ein, die dazu dienen sollen, die eigenen Ziele, Pläne, Werte, Regeln und Normen mit denen der Gruppe in Übereinstimmung zu bringen. Insbesondere wenn die eigenen Ziele, Werte und Normen sehr stark von denen der Gruppe abweichen, gestalten sich Aushandlungen besonders schwierig und bergen ein hohes Konfliktpotenzial. Dabei vollzieht sich gerade im Alter von vier bis sechs Jahren eine Hinwendung von Kindern zu sozialen Herausforderungen und damit einhergehend eine sprunghafte Aneignung sozialen Wissens (Dunn & Slomkowski, 1992). Für die vorliegende Arbeit interessieren dabei weniger die Dauer, die Häufigkeit des Auftretens oder die Anlässe von Konflikten unter Kindern. Für einen genaueren Einblick zu diesen Themenkomplexen sei auf Shantz (1987) sowie Shantz und Hartup (1992) verwiesen. Eine für die praktische Arbeit in Kindertageseinrichtungen nützliche Zusammenfassung zum kindlichen Konfliktverhalten geben Sturzbecher und Hermann (2003). Für das Verständnis von Aushandlungsprozessen unter Kindern soll vielmehr auf die Strategien und Taktiken eingegangen werden, die Kinder anwenden, um interpersonale Konflikte zu lösen. Die Beobachtung von Strategien zur Konfliktlösung geben bereits Hinweise auf die Anforderungen, die eine erfolgreiche soziale Partizipation bedingen und die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen.

Im Zusammenhang mit Aushandlungen wird häufig diskutiert, ab welchem Alter Kinder zur Anwendung differenzierter Strategien in der Lage sind. Zur Beantwortung dieser Frage hilft ein Blick auf das bereits vorgestellte Strukturmodell Selmans. Selman et al. (1983) mahnen an, zwischen der kommunikativen Fähigkeit zur Reflexion über Konflikte einerseits und der Anwendung von Aushandlungsstrategien in Konfliktsituationen andererseits zu unterscheiden. Die Autoren stellen fest, dass die Anwendung adäquater Aushandlungsstrategien bei entsprechender Kontextualisierung der Anforderungen be-

reits bei recht jungen Kindern zu beobachten ist. Eine entsprechende verbale Reflexion über mögliche Strategien findet bei Kindern dieser Altersstufe indessen in der Regel noch nicht statt. Die Untersuchung von Selman et al. (1983) weist darauf hin, wie wichtig es ist, zwischen der Fähigkeit zur Reflexion über einen Aushandlungsgegenstand und der tatsächlichen Verhaltenskompetenz in der Konfliktsituation zu unterscheiden. Damit lassen sich unter Umständen Forschungsergebnisse erklären, die von unterschiedlichen Altersgrenzen hinsichtlich der Entwicklung von Aushandlungskompetenzen von Kindern berichten.

Kognitionspsychologische Modelle sozialer Informationsverarbeitung und strukturalistische Ansätze wie der von Selman und Kollegen können dabei helfen, soziale Kompetenzen in Aushandlungsprozessen zu verstehen, spezifische Defizite bei Kindern zu identifizieren und möglicherweise Interventionsansätze abzuleiten. Die diesbezüglichen Erkenntnisse basieren aber zumeist auf künstlich erzeugten hypothetischen Situationen mit Hilfe von Geschichten im Rahmen strukturierter Interviews mit den jeweiligen Kindern. Derartige Forschungsparadigmen weisen eine hohe Abhängigkeit von den verbalen Fähigkeiten der Kinder auf. Den Kindern wird dadurch eine große Reflexionsleistung abverlangt. Gleichzeitig müssen bei der Einschätzung der ökologischen Validität derartiger Untersuchungen, d.h. der Verallgemeinerbarkeit auf reale Lebenskontexte, Abstriche gemacht werden. Deshalb ist bei der Messung der Aushandlungskompetenzen bei jüngeren Kindern darauf zu achten, dass möglichst sprachunabhängige und bildgestützte Verfahren zum Einsatz kommen. Andere Forderungen, so beispielsweise im Rahmen symbolisch-interaktionaler Ansätze (z. B. Mead, 1973) gehen sogar dahin, reale Interaktionskontexte zu betrachten, um die Leistungen der Kinder bei sozio-kognitiven Problemstellungen adäquat beurteilen zu können (Silbereisen & Ahnert, 2002). Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit darauf geachtet, sowohl auf altersangemessenes Testmaterial als auch auf Alltagsbeobachtungen (z.B. durch die Befragung der Erzieherinnen) zurückzugreifen.

Eine umfassende Beobachtungsstudie führten Krappmann und Oswald (1995) durch. Die Untersuchung wird geschildert, obwohl sie mit Kindern durchgeführt wurde, die älter waren als die Kinder, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragt wurden. Sie ist deshalb besonders erwähnenswert, weil sie einen Einblick in die Vielfalt von Aushandlungsgegenständen und das psychologische Niveau kindlicher Aushandlungsstrate-

gien im alltäglichen schulischen Kontext liefert. Krappmann und Oswald (1995) gingen davon aus, dass Kinder erstens unterschiedliche Strategien verwenden, die hauptsächlich auf normativen Regelungen basieren, dass Aushandlungsergebnisse zweitens in Zusammenhang mit den angewendeten Strategien stehen und drittens von den sozialen Beziehungen der Partner abhängen.

Um diese Hypothesen zu überprüfen, wurden insgesamt 536 Aushandlungen in drei vierten Klassen sowie 191 Aushandlungen in einer sechsten Klasse einer Berliner Grundschule ausgewertet. Die Aushandlungsgegenstände wurden vier Kategorien zugeordnet, nämlich „Strikt normativ“, „Übliches Verhalten“, „Nicht festgelegt“ und „Spielerisch, experimentell“. Die erste Kategorie schließt zum Beispiel Aushandlungen über persönliche Rechte oder Schulregelungen ein. Unter „üblichem Verhalten“ werden solche Aushandlungen zusammengefasst, die sich zwar nicht auf festgelegte Regelungen, dennoch aber auf wünschenswertes Verhalten beziehen. Hierzu zählen beispielsweise Hilfeleistungen, das Lösen schulischer Aufgaben sowie Verhandlungen über kindliche Konventionen (z. B. Petzen, Angeben). Die dritte Kategorie bezieht sich auf Sachverhalte, deren Lösung offen ist. Dies schließt zum Beispiel einfache Meinungsverschiedenheiten oder gemeinsame Spielvereinbarungen ein. Die letzte Kategorie schließlich bezieht sich vor allem auf spielerische Situationen. Spielsituationen bieten für Kinder die Möglichkeit, eigentlich gültige Regeln außer Kraft zu setzen und neue, nur für diese Situation geltende Regeln aufzustellen. Die dabei auftretenden Aushandlungen werden unter den Bereich „Spielerisch und experimentell“ subsummiert.

Um die in den jeweiligen Situationen auftretenden Aushandlungsstrategien kategorisieren zu können, wurden die drei Muster „Zwang, Missachtung, Unterwerfung“, „Anfrage, Antwort“ und „Argumentative Vermittlung“ gebildet. Zu beachten ist, dass sich die drei Muster in ihrem Komplexitätsgrad eindeutig hierarchisieren lassen. Dabei kommt das dritte Muster der Auffassung von sozialer Partizipation, wie sie in der vorliegenden Arbeit vertreten wird, am nächsten. Bei der Analyse der beobachteten Aushandlungsprozesse unterscheiden Krappmann und Oswald (1995) zwischen Initiator und Replikator der Aushandlung. In Bezug auf die Anwendung der unterschiedlichen Strategien zeigte sich, dass eine argumentative Vermittlung sowohl seitens des Initiators (fünf Prozent der Aushandlungen) als auch des Replikators (acht Prozent der Aushandlungen) nur selten zu beobachten war. Am häufigsten trat eine einfache Anfrage und

Antwort ohne Begründung für die einzelnen Anliegen auf. Diese Strategie machte bei den Initiatoren 71 Prozent und bei den Replikatoren 53 Prozent der Aushandlungen aus. Der Rest entfiel auf das erste Muster. In etwa der Hälfte der beobachteten Fälle konnte keine beiderseitig akzeptierte Lösung für die Aushandlung gefunden werden, ein Indiz dafür, dass nicht nur der Gruppeneinstieg, sondern auch das Durchsetzen und Aushandeln eigener Interessen eine schwierige Aufgabe für Kinder darstellt.

Die Untersuchung von Krappmann und Oswald (1995) verdeutlicht, welche hohen Komplexitätsgrad soziale Interaktionen im kindlichen Alltag und damit auch der Prozess der sozialen Partizipation für Kinder aufweist. Dieser Komplexitätsgrad von der Anbahnung bis hin zur Realisierung sozialer Partizipation stellt enorme Anforderungen an das jeweilige Kind. Dabei spielen persönliche Voraussetzungen, familiäre Rahmenbedingungen und professionelle pädagogische Betreuungskontexte eine wichtige Rolle. Diese unterschiedlichen Bereiche werden im Folgenden in ihrer Bedeutung für den Erwerb sozialer Partizipationskompetenzen diskutiert.

## 2.6 Anforderungen an eine erfolgreiche soziale Partizipation

### 2.6.1 Einleitende Bemerkungen

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Anforderungen dargestellt, die das Gelingen sozialer Partizipation an das jeweilige Kind stellt. Dabei werden auf individueller Seite neben kognitiven Voraussetzungen auch Aspekte des Selbstkonzepts und des Konfliktverhaltens berücksichtigt. Obschon sich der empirische Teil der vorliegenden Arbeit vorrangig mit der Wechselwirkung zwischen individuellen Merkmalen und der kindlichen Partizipationskompetenz beschäftigt, wird auch der Einfluss von Merkmalen der Entwicklungskontexte Familie und Kindergarten erörtert.

Was den Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und kognitiven Leistungsparametern betrifft, so sind diesbezüglich Denkleistungen, die sich in erster Linie auf die Bewältigung sozialer Problemstellungen (d.h. sozio-kognitive Fähigkeiten) beziehen von solchen zu unterscheiden, die die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit (d.h. die Intelligenz) zur Lösung ganz unterschiedlicher Anforderungen widerspiegeln. Zwar ist anzunehmen, dass beide Komponenten in der Regel miteinander einhergehen; dennoch bilden sie unterschiedliche Bereiche kognitiver Fähigkeiten ab und sind daher getrennt

voneinander zu betrachten. Eine Vielzahl von Arbeiten hat sich mit der ersten Form kognitiver Leistungen und deren Wechselwirkung mit erfolgreicher Peerinteraktion beschäftigt (Rubin et al., 1998; Schmidt-Denter, 2005). Weniger Augenmerk wurde bislang hingegen auf Maße des allgemeinen intellektuellen Niveaus und deren Bedeutung für den Erfolg in Gruppensituationen gerichtet. Wenn diese dennoch in Untersuchungen einbezogen wurden, so zumeist nur, um den spezifischen Beitrag sozio-kognitiver Leistungen oder sozialisatorischer Prozesse hervorzuheben (z. B. Asendorpf & van Aken, 1994; Spence, 1987). In der vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, dass ein Blick auf beide Komponenten menschlicher kognitiver Leistungen lohnt, um die Anforderungen zu charakterisieren, die eine erfolgreiche soziale Partizipation bedingen. Zudem wurden die meisten der im Folgenden referierten Erkenntnisse auf Basis von Querschnittsuntersuchungen gewonnen, so dass kausale Aussagen über das Verhältnis zwischen Denkleistungen und Partizipation bislang nur unter Vorbehalt getroffen werden können. Auch zur Beseitigung dieses Defizits soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Soziale Partizipationserfahrungen hängen nicht nur mit dem kognitiven Entwicklungsstand zusammen, sondern können als bedeutsames konstituierendes Merkmal der Identität eines Individuums angesehen werden (z.B. Tajfel & Turner, 1979). Diese wird maßgeblich durch das Selbstkonzept und die subjektive Selbsteinschätzung persönlicher Kompetenzen repräsentiert. Zum Verständnis kindlicher Einschätzungen der eigenen Kompetenzen hat Susan Harter wichtige Beiträge geleistet (Harter, 1990, 1993a). Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass Bewertungen durch andere Personen in Interaktionen das Selbstkonzept positiv oder negativ beeinflussen (Harter, 1998). Umgekehrt kommen aber auch einige Untersuchungen zu dem Schluss, dass das vorhandene positive oder negative Selbstkonzept die Interpretation der Reaktion anderer auf das eigene Verhalten positiv oder negativ beeinflusst. Felson (1993) konnte beispielsweise zeigen, dass Kinder, die über ein positives Selbstkonzept verfügen, die Reaktionen von Gleichaltrigen auf das eigene Verhalten vergleichsweise freundlich interpretierten. Unter dieser Perspektive wird auch der Glaube an die eigenen Fähigkeiten als Voraussetzung für das Gelingen von sozialer Partizipation in der vorliegenden Arbeit diskutiert.

Hinsichtlich der Bedeutung persönlicher Verhaltensdispositionen für den Erfolg in sozialen Situationen wurde im Kindesalter vor allem aggressives und (wenngleich auch sel-

tener) schüchternes Verhalten untersucht. Dabei scheint Aggression durchaus zu unterschiedlichen Ergebnissen in sozialen Interaktionen zu führen. Einerseits sind aggressive Kinder im Allgemeinen weniger beliebt als ihre prosozialen Peers (Coie & Dodge, 1998). Für den erfolgreichen Einstieg in eine Gruppe scheinen aggressive Strategien daher eher kontraproduktiv zu wirken. Andererseits kann es Kindern, die sich bereits Zugang zu einer Gruppe verschafft haben, durch aggressive Strategien gelingen, eigene Interessen durchzusetzen und somit an sozialem Einfluss innerhalb einer Gruppe zu gewinnen (z. B. Bukowski, 2003; Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans, & Snider, 2003). Im Gegensatz zu aggressivem Verhalten scheint internalisierendes Verhalten wie zum Beispiel Schüchternheit eindeutiger mit sozialen Misserfolgserlebnissen einher zu gehen (z.B. Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Aufgrund des Querschnittcharakters vieler Untersuchungen kann aber über den kausalen Zusammenhang zwischen Konfliktverhalten und sozialem Erfolg häufig nur eingeschränkt geurteilt werden. Die vorliegende Studie soll daher einen Beitrag dazu leisten, die folgende Frage beantworten zu können: Führen soziale Misserfolgserlebnisse zu Aggression, Schüchternheit und sozialem Rückzug oder verhindern derartige Verhaltensdispositionen die Anbahnung sozialer Kontakte und die erfolgreiche soziale Partizipation innerhalb von Spielgruppen?

Zu den strukturellen Parametern, von denen angenommen werden kann, dass sie eine moderierende Funktion zwischen Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Partizipationserfahrungen ausüben, gehören insbesondere die Erziehungsqualität in der Familie und in der Kindertageseinrichtung. Außerdem werden Einflussgrößen berücksichtigt, die unmittelbar über Prozesse sozialen Modelllernens, oder ihrerseits vermittelt über die Erziehungsqualität, Einfluss auf die soziale Partizipationsfähigkeit ausüben. Zu diesen gehören vor allem kritische Familienereignisse wie zum Beispiel finanzielle Notsituationen oder Partnerschaftskonflikte der Eltern.

Nach diesem kurzen Überblick über die unterschiedlichen Anforderungen und Bedingungen, die in der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf sozialen Partizipationserfolg berücksichtigt werden, werden im Folgenden bisherige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen kognitivem Entwicklungsstand und sozialer Erfahrung referiert. Die übrigen Einflussfaktoren werden im Anschluss daran behandelt.

## 2.6.2 Soziale Partizipation und kognitive Entwicklung

### 2.6.2.1 *Das Verhältnis zwischen Intelligenz und sozio-kognitiven Fähigkeiten*

Beschäftigt man sich mit Befunden zum Zusammenhang zwischen kognitiver Entwicklung und sozialer Partizipation, so ist zunächst danach zu fragen, welche Bereiche kognitiver Leistungen dabei zu berücksichtigen sind. Zwar ist davon auszugehen, dass kognitive Leistungsparameter eines Individuums mehr oder minder zusammenhängen; dennoch wird in der vorliegenden Arbeit zwischen sozio-kognitiven Leistungen und Intelligenz unterschieden. Dabei wird von bestimmten Annahmen zur Beziehung zwischen sozio-kognitiver Leistungsfähigkeit und Intelligenz ausgegangen.

Die Berücksichtigung spezifischer sozio-kognitiver Maße deutet auf die Ansicht vieler Forscher hin, dass sozio-kognitive Fähigkeiten, die im Allgemeinen als die adäquate Verarbeitung sozialer Informationen umschrieben werden, dazu beitragen, dass Individuen in sozialen Anforderungssituationen erfolgreich sind. Zahlreiche Studien gehen dementsprechend auf Zusammenhänge zwischen sozialen Erfahrungen und sozio-kognitivem Entwicklungsstand ein (zum Überblick siehe Rubin et al., 1998; Schmidt-Denter, 2005). Für diesen Zusammenhang finden sich in verschiedene Altersgruppen bestätigende Belege auf die noch genauer eingegangen wird (Dekovic & Gerris, 1994; Edelstein, Keller, & Wahlen, 1984; LeMare & Rubin, 1987; Rubin, 1972; Spence, 1987). Sozio-kognitive Fähigkeiten bewähren sich insbesondere in Situationen, in denen mit anderen Individuen interagiert wird und dabei soziale Probleme (wie etwa Aushandlungsprozesse oder Konflikte) bewältigt werden müssen. Im Rahmen konstruktivistischer Ansätze (s. etwa Youniss, 1994) wird sogar davon ausgegangen, dass sich sozio-kognitive Fähigkeiten durch die Interaktion mit anderen Peers konstituieren.

Durch das Konzept der Intelligenz wird die kognitive Leistungsfähigkeit eines Individuums wesentlich allgemeiner gekennzeichnet. Intelligenz wirkt sich beispielsweise auch auf Problemsituationen aus, die keine Interaktion mit anderen Personen beinhaltet. Ohne auf die diesbezügliche Diskussion näher einzugehen, sei angemerkt, dass in Bezug auf das Ausmaß an Intelligenz ein Wechselspiel aus genetischen und sozialisatorischen Faktoren angenommen wird.



Wenn man die These vertritt, dass kognitive Fähigkeiten eines Individuums in verschiedenen Bereichen (z.B. der Perspektivenübernahme, dem räumlichem Vorstellungsvermögen, dem Wortschatz, etc.) Zusammenhänge aufweisen, könnte man die Vermutung äußern, dass es sich bei sozio-kognitiven Leistungen nur um den Ausdruck der allgemeinen Intelligenz in sozialen Situationen handelt. Vertritt man demgegenüber die Ansicht, dass durch die Interaktion mit anderen Personen spezifische Lern- und Denkprozesse angestoßen werden, so wären vergleichsweise geringe Zusammenhänge zwischen dem Erfolg in sozialen Problemsituationen und der Intelligenz zu erwarten. Diese unterschiedlichen Annahmen werden in der vorliegenden Untersuchung einer Prüfung unterzogen, indem sowohl sozio-kognitive Fähigkeiten als auch die Intelligenz berücksichtigt werden. Dabei ist anzumerken, dass die Intelligenz ein Konstrukt darstellt, welches von unterschiedlichen Forschungsrichtungen ganz unterschiedlich konzeptualisiert wird. Daher wird die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Auffassung von Intelligenz im empirischen Teil näher erläutert.

Um sich diesen Annahmen anzunähern, werden im Folgenden Forschungsergebnisse präsentiert, die sich bereits mit dem Zusammenhang zwischen Kognition und sozialen Kompetenzen beschäftigt haben. Zunächst wird das Verhältnis zwischen Intelligenz und der Bewältigung sozialer Anforderungen erörtert. Hierzu erweist sich das Ausmaß an relevanter Forschung allerdings eher als spärlich (z.B. Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002; Bonino & Cattelino, 1999), so dass eine Konzentration auf bestimmte Intelligenzkonzepte an dieser Stelle nicht vorgenommen wird. Es lassen sich insbesondere nur wenige Längsschnittrarbeiten finden, die die Messung der Intelligenz als unabhängige oder abhängige Variable berücksichtigt haben. Für den Bereich der sozio-kognitiven Fähigkeiten gestaltet sich die Datenlage weitaus reichhaltiger, wenngleich auch hier querschnittlich angelegte Untersuchungen dominieren.

### *2.6.2.2 Soziale Partizipation und Intelligenz*

Slaughter, Dennis und Pritchard (2002) sahen sich aufgrund von Forschungsergebnissen, die auf eine Verbindung zwischen verbalen Fähigkeiten und dem Niveau der „theo-

ry of mind“<sup>12</sup> (Jenkins & Astington, 1996) sowie zwischen sozialer Kompetenz und Intelligenz (Putallaz, 1983) hindeuten, dazu veranlasst, in ihrer Studie einen Test zur Messung des allgemeinen kognitiven Entwicklungsstandes in Form des „Peabody Picture Vocabulary Test - Revised“ (PPVT) (Dunn & Dunn, 1981) einzubeziehen. Im Ergebnis zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an verbalen Fähigkeiten und der Ausprägung der „theory of mind“, zwischen verbalen Fähigkeiten und dem Ausmaß an prosozialem Verhalten (gemessen durch Lehrereinschätzungen) sowie zwischen dem Niveau der „theory of mind“ und dem Ausmaß an prosozialem Verhalten.

Eine Studie von Spence (1987) beschäftigte sich zwar in erster Linie mit dem Zusammenhang zwischen sozio-kognitiven Fähigkeiten und dem soziometrischen Status von Kindern; allerdings wurden auch hier Maße des allgemeinen intellektuellen Niveaus mit einbezogen. Auf sozio-kognitiver Seite erfasste Spence die Fähigkeit zur affektiven Rollenübernahme, also der Fähigkeit, den emotionalen Zustand eines anderen in einer bestimmten sozialen Situation zu erschließen. Dabei griff er auf Untersuchungen von Rothenberg (1970) und Peery (1979) zurück, die bereits einen Zusammenhang zwischen der Popularität eines Kindes und dessen Fähigkeit zur affektiven Rollenübernahme festgestellt hatten. Neben diesen sozio-kognitiven Variablen bezog Spence auch Maße zur Erfassung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten in Form der Stanford-Binet-Intelligenz-Skala in ihre Untersuchung ein. Dies hatte zum Zweck, den Einfluss des allgemeinen intellektuellen Niveaus auf den erwarteten Zusammenhang zwischen den sozio-kognitiven Fähigkeiten und einem positiven soziometrischen Status kontrollieren zu können. Zur Messung der affektiven Rollenübernahme wurden Bildergeschichten in Anlehnung an Borke (1971) verwendet. Als abhängige Variable diente der soziometrische Status, gemessen anhand von Peernominierungen, d.h. die Kinder sollten andere Kinder aus ihrer Gruppe benennen, mit denen sie gerne (positiv) und mit denen sie weniger gerne (negativ) spielen.

An der Querschnittstudie nahmen insgesamt 60 Kindergartenkinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren teil (der Mittelwert betrug 4,1 Jahre). Im Ergebnis bivariater Ana-

---

<sup>12</sup> Der Begriff „theory of mind“ stellt einen Sammelbegriff für eine Forschungsrichtung dar, die sich ganz allgemein mit der mentalen Repräsentation verschiedener Bereiche der Realität beschäftigt. Dazu zählen beispielsweise Repräsentationen sozialer Situationen.

lysen zeigte sich unter anderem ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen positivem soziometrischem Status (viele positive und weniger negative Nominierungen) und affektiver Rollenübernahme sowie zwischen positivem soziometrischem Status und dem allgemeinen intellektuellen Niveau. Um den eigenständigen Einfluss der affektiven Rollenübernahme auf den soziometrischen Status beurteilen zu können, führte Spence eine stufenweise Regressionsanalyse durch. Dabei zeigte sich, dass die Fähigkeit zur affektiven Rollenübernahme trotz Kontrolle von Alter, Geschlecht und Intelligenz einen bedeutsamen Prädiktor für den soziometrischen Status eines Kindes darstellt. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit rechtfertigt das letztgenannte Ergebnis die Berücksichtigung beider Komponenten kognitiver Leistungsfähigkeit.

Eine weitere Studie, die die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten im Zusammenhang mit sozialen Fertigkeiten betrachtet hat, stellt die Untersuchung von Putallaz (1983) dar. Diese Studie hatte zum Ziel, einen Zusammenhang zwischen Gruppeneinstiegsverhalten und späterem soziometrischen Status in der Peergruppe nachzuweisen. Dabei wurden zwei eingeweihte Kinder instruiert, sich zu Beginn einer konstruierten Spielsituation in bestimmter Weise zu verhalten. Anschließend wurde ein den beiden unbekanntes Kind in den Raum geführt und vorgestellt. Im Laufe der Aktivität wurden verschiedene Situationen durchgespielt, z. B. ein Imitationsspiel mit wechselseitigem Grimassenschneiden der eingeweihten Partner. Unter den Situationen befand sich auch eine Konfliktsituation, bei der es um den Besitz eines Spielobjekts ging. Zusätzlich wurden der soziometrische Status der Versuchskinder sowie deren intellektuelles Niveau anhand des „Stanford Achievement Tests“ erhoben. An der Studie nahmen insgesamt 22 männliche Erstklässler teil. Im Ergebnis zeigte sich auch hier ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen intellektuellem Niveau und soziometrischem Status.

Während sich zumindest einige Querschnittsuntersuchungen mit dem Verhältnis zwischen Intelligenz und sozialer Kompetenz beschäftigt haben, erweist sich die Datenlage hinsichtlich längsschnittlicher Arbeiten zu diesem Thema als wesentlich dünner (Asendorpf & van Aken, 1994). In ihrer neun Jahre umfassenden Längsschnittstudie untersuchten Asendorpf und van Aken insgesamt 99 Kinder im Alter von etwa vier Jahren (zum ersten Messzeitpunkt). Ziel der Studie war es, Prädiktoren für das Selbstwertgefühl von Kindern im mittleren Kindesalter zu ermitteln. Eine besondere Bedeutung wurde dabei der Sozialisation innerhalb der Gruppe beigemessen. Gemäß der Hypothe-

sen der Studie sollten beispielsweise die anfänglich erwarteten Zusammenhänge zwischen Testintelligenz und sozialer Kompetenz im Laufe des Gruppensozialisationsprozesses abnehmen, da sich der soziale Erfolg zunehmend durch die Beziehungsstruktur innerhalb der Gruppe und weniger durch individuelle Fähigkeiten erklären lässt. Die soziale Integrationsfähigkeit wurde anhand systematischer Beobachtungen von Annäherungen in freien Spielsituationen in der Vorschulgruppe beobachtet. Als erfolgreich wurden die Annäherungsversuche eingestuft, bei denen das kontaktsuchende Kind innerhalb einer Frist von zehn Sekunden eine positive Antwort der Interaktionspartners auf die eigene Annäherung erhielt. Im Sinne ihrer Hypothese fanden Asendorpf und van Aken (1994) in ihrer Längsschnittuntersuchung in der Tat nur zu einem frühen Messzeitpunkt einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen sozialer Integrationsfähigkeit und Testintelligenz. Bei späteren Messungen war keine signifikante Korrelation mehr nachzuweisen. Zur Studie von Asendorpf und van Aken ist anzumerken, dass die von den Autoren beschriebene Variable zur sozialen Integrationsfähigkeit nicht den Komplexitätsgrad sozialer Partizipation aufweist, wie er in der vorliegenden Arbeit angenommen wird. So spielt es bei Asendorpf und van Aken (1994) keine Rolle, ob es dem Einzelnen gelingt, eigene Interessen in der Gruppe durchzusetzen. Bei Asendorpf und van Aken (1994) bleibt somit unklar, ob sich ein Gruppenmitglied völlig den Gruppeninteressen unterordnet oder ob es bestrebt ist, durch Aushandlungen eigene Ziele in der Gruppe durchzusetzen und mit Hilfe der anderen Gruppenmitglieder zu verwirklichen. Auch mit dieser simplifizierten Operationalisierung von sozialer Integrationsfähigkeit ist der abnehmende Zusammenhang zwischen Intelligenz und sozialer Fertigkeit zu begründen.

Da sich mit Hilfe der eher geringen Anzahl an genannten Studien die Beziehung zwischen Intelligenz und sozialen Fertigkeiten noch nicht zufriedenstellend einschätzen lässt, ist der Einbezug der Intelligenz als möglicher Einflussfaktor für soziale Kompetenzen in zukünftigen Arbeiten verstärkt zu berücksichtigen (von Salisch, 2000). Dies gilt insbesondere für die Untersuchung der sozialen Partizipation, die über den Gruppeneinstieg hinaus geht und daher komplexere Denkleistungen erfordert. Viele der zitierten Untersuchungen machen zwar auf den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen kognitiven Entwicklungsstand (meist gemessen anhand einzelner Facetten der Intelligenz) und sozialen Fertigkeiten aufmerksam; über die kausalen Strukturen existieren

aber in erster Linie theoretische Ansätze und nur wenige empirische Belege. Eine Zielsetzung der vorliegenden Arbeit besteht deshalb darin, anhand einer Längsschnittuntersuchung genaueren Aufschluss darüber zu gewinnen, welche Wirkungsrichtungen im Zusammenspiel zwischen allgemeinem intellektuellem Entwicklungsniveau und sozialer Partizipation bei Vorschulkindern zu beobachten sind. Dabei wird in der vorliegenden Untersuchung angenommen, dass der intellektuelle Entwicklungsstand einen eigenständigen Beitrag zu diesem Wechselspiel leistet. Diese These gründet sich zunächst auf der sozial-konstruktivistischen Annahme, dass Vorschulkinder bei sozialen Partizipationsversuchen, die im Komplexitätsgrad über einen einfachen Gruppeneinstieg hinausgehen, häufig noch nicht über genügend Erfahrungen und daher auch noch nicht über angemessene gruppenbezogene Kognitionen bzw. sozio-kognitive Fähigkeiten verfügen. Daher tragen allgemeine Denkfähigkeiten, die über den Gruppenkontext hinaus bedeutsam sind und sich anhand der Intelligenz eines Kindes bemessen lassen, im Vorschulalter zum Erfolg in sozialen Partizipationssituationen bei.

Wenn von der Bedeutung der Intelligenz für den sozialen Partizipationserfolg die Rede ist, muss berücksichtigt werden, dass sich neueren Theorien zufolge Intelligenz in unterschiedliche Teilfähigkeiten gliedern lässt (Cattell, 1987; Gardner, 1998; Sternberg, 2003) und diese Komponenten möglicherweise differentielle Wechselwirkungen mit der sozialen Partizipationskompetenz eines Kindes aufweisen. Eine Unterscheidung verschiedener Intelligenzkomponenten wurde in keiner der bisher zitierten Arbeiten vorgenommen, um den Einfluss der Intelligenz auf den Erfolg in Gruppeneinstiegssituationen differenziell zu untersuchen.

In der vorliegenden Arbeit wird daher ein Ansatz von Melchers und Preuss (1991) herangezogen, der bei der Beurteilung der Intelligenz zwischen einer eher bildungsabhängigen- und einer eher bildungsunabhängigen Komponente differenziert. Er lehnt sich damit dem Ansatz von Cattell (1987) an, der eine Unterscheidung zwischen kristalliner und fluider Intelligenz vornimmt. Kristalline Intelligenz (die bildungsabhängige Komponente) umschreibt das Faktenwissen über die Welt, während unter fluider Intelligenz (die bildungsunabhängige Komponente) das spontane Problemlösen, das Ziehen von Schlussfolgerungen und das Herstellen von Beziehungen zwischen Konzepten zu verstehen ist. Gerade die Unterscheidung zwischen bildungsabhängigen und bildungsunabhängigen Komponenten der Intelligenz erweist sich für die vorliegende Arbeit als inte-

ressant, da hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sozialer Partizipation und den genannten Intelligenzkomponenten unterschiedliche Wirkungsrichtungen denkbar sind.

Es ist anzunehmen, dass bildungsabhängige Intelligenzkomponenten wie etwa verbale Fähigkeiten im Vorschulalter weniger durch die Peers, sondern vor allem durch Erwachsene aktiv gefördert oder behindert werden (etwa beim Vorlesen oder bei verbalen Interaktionen mit dem Kind) (Saltaris, Serbin, Stack, Karp, & Schwartzman, 2004) und sich in der Folge positiv auf soziale Partizipationserfahrungen mit Peers auswirken können. Verbale Fähigkeiten ermöglichen es dem Kind, sich differenzierter auszudrücken und beispielsweise auf Strategien, wie das Stören des Spiels aufgrund mangelnder verbaler Ausdrucksmöglichkeiten zu verzichten. Bildungsunabhängige Intelligenzkomponenten hingegen können, so die sozialkonstruktivistische Vermutung, bereits im Vorschulalter von Sozialisationserfahrungen in unterschiedlichen Kontexten (Familie, Peers) profitieren. Gerade in sozialen Situationen ist häufig spontanes Problemlösen und schnelles Schlussfolgern gefordert und kann geübt werden. Daher kann die These vertreten werden, dass soziale Partizipation unter Peers die individuelle bildungsunabhängige Intelligenzentwicklung fördert. Die diesbezügliche kausale Gegenhypothese würde lauten, dass Kinder, die eine überlegene bildungsunabhängige Intelligenz in den Interaktionskontext einbringen, bei sozialen Partizipationsversuchen erfolgreicher sein sollten als ihre weniger intelligenten Peers. Die vorliegende Längsschnittstudie soll dazu dienen, beide Hypothesen einem vergleichenden Test zu unterziehen.

Nachdem das Verhältnis zwischen Intelligenz und sozialer Partizipation besprochen wurde, widmet sich der folgende Abschnitt der Bedeutung sozio-kognitiver Fähigkeiten für den Erfolg in sozialen Partizipationssituationen.

### *2.6.2.3 Soziale Partizipation und sozio-kognitive Fähigkeiten*

Da es bislang keine Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen sozio-kognitiven Fähigkeiten und sozialer Partizipation in der hier formulierten Definition existieren, wird auf Arbeiten zurückgegriffen, die andere Maße zur Erfassung sozialer Fertigkeiten verwendet haben. Dazu zählt unter Anderem auch das Ausmaß an Popularität eines Kindes innerhalb seiner Bezugsgruppe, das sehr häufig als Gradmesser der sozialen Kompetenz herangezogen wird. In der Tat lässt sich zeigen, dass eine hohe Popularität häufig mit einem hohen Ausmaß an sozialen Fertigkeiten einhergeht (New-

comb, Bukowski & Pattee, 1993). Aus diesem Grund werden an dieser Stelle auch Studien zitiert, die die Popularität eines Kindes erfasst haben. Insbesondere die Perspektivenübernahme stellt eine sozio-kognitive Basisfähigkeit für den Umgang mit anderen Menschen dar (Keller, 1996). Wer in der Lage ist, die Absichten anderer zu erkennen (kognitive Perspektivenübernahme) und deren Emotionen einzuschätzen (emotionsbezogene Perspektivenübernahme), kann sein eigenes Handeln daran ausrichten.

Rubin (1972) untersuchte in einer Querschnittuntersuchung jeweils zehn Mädchen und zehn Jungen aus vier Altersgruppen (Kindergarten, zweite, vierte und sechste Klasse) hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen persönlichem Egozentrismus und Popularität innerhalb der Kindergartengruppe oder Schulklasse. Dabei ergaben sich wie erwartet signifikante negative Zusammenhänge für die beiden ersten Altersgruppen, nicht aber für die Kinder höheren Alters. Mögliche Ursachen für den fehlenden Zusammenhang bei den älteren Kindern könnten darin zu suchen sein, dass die Aufgaben zum Egozentrismus nicht für alle Kinder gleichermaßen geeignet waren. Daraus könnten Deckeneffekte resultieren, über die in der Studie allerdings keine Auskunft gegeben wird. Rubin selbst führte den abnehmenden Zusammenhang darauf zurück, dass für ältere Kinder andere Faktoren als der persönliche Egozentrismus eine Rolle für das Ausmaß an Popularität eines Kindes spielen. Eine Präzisierung dieser möglichen Einflussfaktoren nimmt er allerdings nicht vor. Mit Blick auf neuere Studien zum Verhältnis zwischen Popularität und Verhalten könnten die altersspezifischen Ergebnisse auch dahingehend gedeutet werden, dass sich die älteren Kinder ihrer Popularität zunehmend bewusst sind und dies in der Folge möglicherweise egozentrisches Verhalten fördert (z.B. Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney, 2005; Rubin et al., 1998). Auch bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist wieder darauf hinzuweisen, dass zwischen der Kompetenz- und Performanzebene zu unterscheiden ist, d.h. es ist zu unterscheiden zwischen der Fähigkeit, eine andere Perspektive hypothetisch übernehmen zu können und der Motivation und/ oder Fähigkeit, dies in einer konkreten Situation auch zu tun.

Ziel einer Untersuchung von Edelstein et al. (1984) war es, Einschätzungen zum Zusammenhang zwischen Perspektivübernahmefähigkeiten und sozialen Erfahrungen zu ermöglichen. Als Basis für ihre Studie formulierten Edelstein et al. (1984) ein eigenes Modell der Perspektivübernahme. Aus strukturalistischer Perspektive lassen sich im

Modell von Edelstein et al. (1984) sechs hierarchisch aufgebaute Stufen anhand der erfolgreichen Bewältigung sozialer Anforderungen ableiten:

1. Verstehen der bildlichen Darstellung der Ereignisse,
2. Entschlüsselung der dargestellten Emotionen,
3. Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den Ereignissen und den darauf folgenden Emotionen,
4. Verständnis für die Beziehung zwischen Teil und Ganzem, Erkennen der Bilder als Ganzes,
5. Verständnis für die komplexe psychologische Kausalität,
6. Verständnis dafür, dass kognitive Perspektiven vom Zugang zu spezifischen Informationen abhängen.

Zur Überprüfung dieses Modells verwendeten sie eine Methode, die mit Hilfe von Bildgeschichten die Perspektivübernahmefähigkeit der Kinder messen soll (den sogenannten "Bystander Cartoon" von Chandler & Greenspan, 1972). Diese Bildergeschichten zeigen typischerweise einen Hauptakteur, der in eine emotional erregende Situation gerät. Gegen Ende der Geschichte kommt eine weitere Person hinzu, die zwar den emotionalen Zustand des Hauptakteurs wahrnehmen kann, aber kein Wissen über die Ereignisse besitzt, die zu diesem Zustand geführt haben. Edelstein et al. (1984) verwendeten für ihre Untersuchung an Erstklässlern nur zwei Abschnitte des „Bystander Cartoon“, von denen sich einer mit Aggression und der andere mit Trauer beschäftigt.

Um eine Variation in der Häufigkeit der sozialen Kontakte herzustellen, wurden für die Untersuchung Kinder aus zwei unterschiedlichen Kontexten befragt. Eine Untersuchungsgruppe stammte aus einer ländlichen, die andere aus einer urbanen Umgebung. Nach Edelstein et al. (1984) sollten in dem urbanen Kontext mehr Gelegenheiten für soziale Erfahrungen vorhanden sein als auf dem Land. Aus diesem Grund, so die Hypothese, wurde erwartet, dass die Kinder aus einem urbanen Kontext bei den Aufgaben zur Perspektivenübernahme besser abschneiden sollten. Tatsächlich zeigte sich in der urbanen Stichprobe ein höheres Niveau bei den Aufgabenlösungen der „Bystander Cartoons“. Kritisch muss allerdings angemerkt werden, dass die Hypothese der vielfältigen sozialen Kontakte im urbanen Raum von Edelstein et al. (1984) nicht abgesichert



wurde (etwa durch zusätzliche Befragungen der Kinder hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Sozialkontakte). Somit ist letztlich nicht nachweisbar, ob die Unterschiede in den Perspektivenübernahmefähigkeiten tatsächlich auf unterschiedliche soziale Erfahrungen oder möglicherweise auf andere Faktoren zurückzuführen sind.

LeMare und Rubin (1987) griffen in ihrer Untersuchung zwar auf das Stufenmodell von Edelstein et al. (1984) zurück, merkten aber ergänzend an, dass sich nur die Stufen fünf und sechs eindeutig auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beziehen, während die übrigen Stufen andere kognitive Fähigkeiten umschreiben würden. Aus diesem Grund zogen sie für ihre Studie nur diese Stufen heran. Dabei widmeten sie sich bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Perspektivenübernahme und Peererfahrung insbesondere der Frage, welche Bedeutung der Menge der Peerinteraktion und dem Alter der Interaktionspartner zukommt. Sie postulierten gemäß der „Schwellenhypothese“ („Threshold hypothesis“) von Hollos und Cowan (1973), dass ein gewisses Maß an Peererfahrungen zwar nötig sei, um den Erwerb von Perspektivenübernahmefähigkeiten bei Kindern zu fördern; bei Erreichen einer bestimmten Schwelle sollte aber ein Mehr an Peerkontakt keinen weiteren positiven Effekt auf die Entwicklung sozio-kognitiver Fertigkeiten mehr ausüben. Außerdem gingen LeMare und Rubin aufgrund des niedrigen allgemeinen kognitiven Entwicklungsstandes (Egozentrismus) von sechsjährigen Vorschulkindern in der Tradition Jean Piagets davon aus, dass durch Peererfahrungen bei Kindern in dieser Altersgruppe kein förderlicher Einfluss auf die Perspektivübernahmefähigkeit, wie sie im „Bystander Cartoon“ gemessen wird, zu erwarten sei.

Um diese Hypothesen zu testen, untersuchten LeMare und Rubin (1987) 69 Kindergartenkinder (Altersdurchschnitt etwa sechs Jahre), von denen noch 55 Erstklässler ein Jahr später an einer Wiederholungsmessung teilnahmen. Zusätzlich wurden 93 Drittklässler untersucht. Die soziale Kompetenz und damit auch die Häufigkeit sozialer Kontakte der Kindergartenkinder und Erstklässler wurde anhand systematischer Beobachtungen in den jeweiligen Gruppenverbänden beurteilt. Für die Drittklässler konnten aus Mangel an freien Spielsituationen keine Beobachtungen herangezogen werden. Deshalb wurde für diese Gruppe auf Peernominierungen zur Beurteilung der Soziabilität zurückgegriffen. Peernominierungen werden in zahlreichen Studien als Maß der sozialen Integration eines Kindes verwendet. Coie, Dodge und Kupersmidt (1990) merken hierzu an, dass ein positiver Status in jeder Altersgruppe mit sozialen Fertigkeiten in bedeutendem Ma-

ße zusammenhängt, so dass ein hoher Status eines Kindes durchaus als Ausdruck sozialer Kompetenz gewertet werden kann. Dennoch bleibt zu berücksichtigen, dass soziometrische Urteile kein konkretes Verhalten abbilden. Während „Soziale Kompetenzen“ sehr breit definiert werden können, handelt es sich bei der sozialen Partizipationskompetenz um eine eng abgegrenzte Fertigkeit in Gruppensituationen. Deshalb erscheint die Berücksichtigung von Studien, die Peernominations verwendet haben, zur Untersuchung sozialer Partizipationskompetenzen zwar hilfreich; sie sollten aber nicht die alleinige Erkenntnisquelle darstellen.

Durch das von LeMare und Rubin (1987) gewählte Untersuchungsdesign war es anders als in der Studie von Edelstein et al. (1984) möglich, eine individuelle Zuschreibung sozialer Kompetenzen vorzunehmen. Die Kompetenzen der Kindern wurden nämlich nicht durch ihre Gruppenzugehörigkeit (Stadt vs. Land), sondern über den individuellen soziometrischen Status erschlossen. LeMare und Rubin unterschieden diesbezüglich zwischen isolierten, durchschnittlichen und geselligen Kindern. Die Ergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen Perspektivübernahmefähigkeit und sozialer Kompetenz hin, wobei dieser Zusammenhang erwartungskonform für ältere Kinder größer ausfiel als für jüngere Kinder. Für die Drittklässler fanden LeMare und Rubin zusätzlich Bestätigung für die „Schwellenhypothese“.

In einer ähnlichen Studie wie LeMare und Rubin untersuchten Deković und Gerris (1994) den Zusammenhang zwischen individuellen sozio-kognitiven Fähigkeiten und soziometrischem Status innerhalb der Bezugsgruppe. Sie gingen davon, dass ein hohes Ausmaß an sozialen Fertigkeiten zu einer hohen Akzeptanz innerhalb der Bezugsgruppe führt (z. B. Coie & Kupersmidt, 1983; Putallaz, 1983). Nach Auffassung von Deković und Gerris herrscht dabei trotz seltener wissenschaftlicher Überprüfung unter Forschern die Meinung vor, dass ein Mangel an sozio-kognitiven Fähigkeiten zu Ablehnung innerhalb der Peergruppe führt (Berndt, 1983). Um diese Hypothese zu testen, führten Deković und Gerris eine Querschnittstudie durch, die von zwei Überlegungen geleitet wurde: Zum Einen sollten Gruppen von abgelehnten Kinder mit populären Kindern hinsichtlich verschiedener Verhaltensweisen und sozio-kognitiver Fähigkeiten verglichen werden. Zum Anderen sollte untersucht werden, welche Rolle dem prosozialen Verhalten beim Erwerb sozio-kognitiver Fähigkeiten und hinsichtlich des soziometrischen Status eines Kindes zukommt.

Zu diesem Zweck wurden insgesamt 125 Kinder zwischen sechs und elf Jahren anhand von Peernominierungen in die zwei Gruppen „Abgelehnt“ und „Beliebt“ eingeteilt. Zusätzlich wurde das Ausmaß an prosozialem Verhalten mit Hilfe von Einschätzungen durch Lehrer und Klassenkameraden ermittelt. Außerdem wurden verschiedene Verfahren zur Einschätzung sozio-kognitiver Fertigkeiten angewendet. Dazu zählten Aufgaben in Form von Bildergeschichten, in denen die Perspektive eines Gleichaltrigen übernommen werden musste. Des Weiteren wurden Interviews in Anlehnung an Selman, Jaquette und Bruss-Saunders (1979) zur Messung des interpersonalen Verständnisses durchgeführt. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass auch das Ausmaß an Empathie sowie die Moralvorstellungen der Kinder erfasst wurden. Wie von Deković und Gerris angenommen, schnitten beliebte Kinder in sozio-kognitiven Aufgaben wesentlich besser ab als ihre abgelehnten Altersgenossen. Die Autoren machen in ihrer Arbeit zudem auf einen Alterseffekt aufmerksam: Demnach erwies sich der Zusammenhang zwischen sozio-kognitiven Fähigkeiten und prosozialem Verhalten bei älteren Kindern als höher als bei jüngeren Kindern, was in Einklang mit anderen Studien steht (z. B. Hoffman, 1975a; Hoffman, 1975b; LeMare & Rubin, 1987). Da in der vorliegenden Arbeit Kinder im Vorschulalter und frühen Schulalter (zwischen fünf und sieben Jahren) untersucht wurden, kann ein weiterer Beitrag zur Aufklärung möglicher altersabhängiger Zusammenhänge zwischen sozial kompetentem Verhalten und Perspektivenübernahmefähigkeiten geleistet werden.

Die bereits im vorangegangenen Unterkapitel zum Zusammenhang von sozialer Partizipation und Intelligenz erwähnte jüngere Forschungsrichtung der „theory of mind“, die sich in verschiedenen Bereichen mit der mentalen Repräsentation der Realität beschäftigt, muss auch an dieser Stelle wieder aufgegriffen werden (Astington, Harris, & Olson, 1988; Flavell & Miller, 1998; Wellman, Cross, & Watson, 2001; Wimmer & Perner, 1983). Sie ist für die vorliegende Arbeit deshalb interessant, weil sie sich unter anderem mit der mentalen Repräsentation sozialer Situationen und Perspektiven anderer Personen beschäftigt und damit einen engen Bezug zu Konzepten der kognitiven Perspektivübernahme aufweist (Sodian, 2001). Dies wird deutlicher, wenn man das typische Paradigma betrachtet, das zur Untersuchung sogenannter „falscher Überzeugungen“ („false beliefs“) herangezogen wird (Wimmer & Perner, 1983). In einem typischen Untersuchungsbeispiel erfahren die teilnehmenden Kinder, dass die Mutter von Max

eine Tafel Schokolade von dem Ort, an dem Max die Schokolade deponiert hat, entfernt und an einen Platz gelegt hat, den Max nicht kennt. Den Versuchskindern wird nun erzählt, dass Max seinen Bruder täuschen will und ihm einen (vermeintlich) falschen Ort nennt, wo er die Schokolade hingelegt hat. Was Max allerdings nicht weiß ist, dass er seinem Bruder den aktuellen Lagerplatz genannt hat; der Bruder wird die Schokolade dort also finden. Die Aufgabe der Versuchskinder besteht nun darin, die Perspektive von Max zu übernehmen und auf dieser Basis das Verhalten von Max zu antizipieren, wenn sein Bruder die Schokolade findet.

Es geht in Aufgaben dieses Typs also darum, die Perspektiven der handelnden Personen zu übernehmen und somit deren Reaktionen in den dargestellten Situationen zu erraten. Kinder zwischen drei und vier Jahren konnten die gerade beschriebene Aufgabe nicht lösen. In der Altersgruppe der Vier- bis Sechsjährigen gelang dies etwa der Hälfte der Kinder. Zwischen sechs und neun Jahren waren immerhin 90 Prozent der Versuchskinder in der Lage, das Verhalten richtig zu antizipieren (Wimmer & Perner, 1983). Angemerkt sei an dieser Stelle, dass diese Altersgrenzen in späteren Untersuchungen zu „falschen Überzeugungen“ mit einfacheren Aufgaben dahingehend verschoben werden mussten, dass bereits jüngere Kinder zu einer Lösung derartiger Problemstellungen fähig waren (z. B. Moses & Flavell, 1990).

Zahlreiche Untersuchungen beschäftigten sich mit der Frage, wie soziale Fertigkeiten mit der individuellen Ausprägung einer „theory of mind“ in Zusammenhang stehen. Dockett (1997, zitiert nach Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002) etwa berichtet von signifikanten Korrelationen zwischen Beliebtheit und verschiedenen Aufgaben zur Messung mentaler Repräsentationen. In einer Studie von Watson, Nixon, Wilson und Capage (1999) bei vier- bis sechsjährigen Kindern konnten bedeutsame Zusammenhänge zwischen klassischen Aufgaben zu „falschen Überzeugungen“ und der Einschätzung der sozialen Fertigkeiten der Kinder durch die Erzieher ( $r=.60$ ) nachgewiesen werden. Eine Studie von Slaughter et al. (2002) widmete sich der Erklärung individueller Unterschiede bei der Ausprägung einer kindlichen „theory of mind“ und stellten dabei die Hypothese auf, dass diese Unterschiede durch verschiedenartige soziale Erfahrungen zu erklären seien. Slaughter et al. gingen insbesondere der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen Peerakzeptanz (differenziert nach Beliebtheit und sozialer Beachtung) und dem Niveau der „theory of mind“ unter Vorschulkindern bestehen. Zu diesem

Zweck führten sie zwei Untersuchungen mit insgesamt 172 Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahre durch. In der ersten Studie ergaben sich auf Basis bivariater Analysen und Mittelwertsvergleichen Hinweise darauf, dass die Akzeptanz durch Peers (zumindest die Beliebtheit betreffend) positiv mit der Anzahl richtig gelöster Aufgaben zu „falschen Überzeugungen“ korrespondiert. Zudem wiesen populäre Kinder bei Mittelwertsvergleichen im Durchschnitt höhere Werte bei den Aufgabenlösungen auf als abgelehnte Kinder. Die Ergebnisse sprechen einhellig dafür, dass Kinder, die die Perspektive anderer übernehmen und somit deren Reaktion antizipieren können, in sozialen Interaktionen kompetenter handeln und daher beliebter sind.

Anhand der referierten Ergebnisse aus Studien, die sich mit der Perspektivenübernahme und der „theory of mind“ beschäftigt haben, wird deutlich, dass diese sozio-kognitive Fähigkeiten zwar häufig mit sozialen Fertigkeiten und Beliebtheit (sozialem Erfolg) korrespondieren; die angeführten Untersuchungen allerdings auch einige Fragen hinsichtlich der Beziehung zwischen sozio-kognitiven Fähigkeiten und sozialen Fertigkeiten aufwerfen. So besteht beispielsweise keine Einigkeit darüber, ab welchem Alter bedeutsame Zusammenhänge zwischen sozialen Fertigkeiten, Beliebtheit und sozio-kognitiven Fähigkeiten zu erwarten sind. Ein wichtiger Aspekt, der hierbei bedacht werden muss, ist die Wahl des Untersuchungsmaterials: Je deutlicher die Messung sozio-kognitiver Fähigkeiten von der Sprachkompetenz der Kinder abgekoppelt und je stärker sie an der Lebenswelt des Kindes orientiert ist (Stichwort „Kontextualisierung“), umso früher wird man das Vorhandensein sozio-kognitiver Fähigkeiten nachweisen können. Ein weiterer Schlüssel zur Auflösung der Frage nach Altersunterschieden liegt möglicherweise in der Beurteilung, was unter sozialen Fertigkeiten in den jeweiligen Studien zu verstehen ist. Je stärker die Definition sozialer Fertigkeiten auf komplexen Leistungen beruht, wie es beispielsweise bei sozialer Partizipation der Fall ist, umso eher ist zu erwarten, dass sich erst in späteren Altersabschnitten bedeutsame Zusammenhänge zeigen. Dementsprechend sollten soziale Partizipationskompetenzen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in der vorliegenden Untersuchung zu späteren Messzeitpunkten höhere Zusammenhänge aufweisen als zu frühen.

Eine weitere Frage, die in vielen der querschnittlich angelegten Untersuchungen offen bleibt, ist die nach der kausalen Beziehung zwischen sozialer Partizipation und sozio-kognitiven Fähigkeiten. Aus einer ko-konstruktivistischen Sicht würde man auf der ei-

nen Seite erwarten, dass sich erst durch die Interaktion mit anderen gleichrangigen Interaktionspartnern sozio-kognitive Fähigkeiten entfalten können. Eine ganze Reihe von Forschern vertritt eine derartige Auffassung. Hartup (1996) etwa formuliert Thesen zum positiven Zusammenhang zwischen sozio-kognitiver Entwicklung und kooperativem Verhalten. Auch Hollos und Cowan (1973) gehen in ihrer „threshold hypothesis“ davon aus, dass ein gewisses Maß an Erfahrungen mit Gleichaltrigen für die Entwicklung von Perspektivenübernahme eine notwendige Voraussetzung darstellt. Eine grundsätzlich vorhandene Gleichrangigkeit der Interaktionspartner schafft für den Einzelnen erst einen fruchtbaren Rahmen für kooperative Handlungen und für den Erwerb sozio-kognitiver Fähigkeiten.

Auf der anderen Seite ist anzumerken, dass im Sinne einer „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Vygotsky (1978) kognitive Entwicklung in Interaktionen durch Wissens- und Kompetenzgefälle der Interaktionspartner gefördert werden. Ist damit das Postulat von der Bedeutung der Gleichrangigkeit in Frage gestellt? Ohne diese Frage an dieser Stelle erschöpfend beantworten zu können, ist der scheinbare Konflikt zwischen den beiden genannten Ansätzen wohl dadurch aufzulösen, dass man von unterschiedlichen Wegen des Wissens- und Kompetenzerwerbs ausgeht. Außerdem muss klargestellt werden, was unter Gleichrangigkeit zu verstehen ist. Gleichrangigkeit bezieht sich in erster Linie auf die Beschreibung der Machtverhältnisse und Statusunterschiede der Interaktionspartner und weniger auf deren Entwicklungsstand, obwohl man annehmen muss, dass diese beiden Parameter nicht unabhängig voneinander sind. Wichtig in dieser Hinsicht bleibt vor allem das Postulat, dass Wissenserwerb durch die Interaktion mit anderen und damit auch in sozialen Partizipationssituationen angestoßen werden kann.

### **2.6.3 Soziale Partizipation und das Selbstkonzept**

Soziale Erfahrungen und damit auch soziale Partizipation sind nicht nur Triebfedern kognitiver Entwicklung oder beeinflusst durch den kognitiven Entwicklungsstand der Interaktionspartner. Bereitschaft zur sozialen Partizipation sowie Erfolg und Misserfolg in sozialen Situationen stehen in engem Zusammenhang mit der gesamten Identität eines Menschen. Aus diesem Grund wird im Folgenden genauer auf den Zusammenhang zwischen Selbst und sozialer Partizipation eingegangen.

Mit dem Selbst und der Identitätsentwicklung haben sich im Laufe des letzten Jahrhunderts zahlreiche Wissenschaftler beschäftigt. Einflussreiche Konzepte wie die des Psychoanalytikers Erikson (1994) werden auch heute noch herangezogen, um Prozesse der Identitätsbildung über die Lebensspanne hinweg zu charakterisieren. Erikson beschreibt acht altersabhängige Entwicklungsstufen. Jede dieser Stufen ist gekennzeichnet durch einen Entwicklungsschwerpunkt, der eine starke soziale Prägung aufweist. Für die vorliegende Untersuchung sind die Stufen 3 (Initiative vs. Schuldgefühl, vier bis sechs Jahre) sowie Stufe 4 (Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl, sechs Jahre bis Pubertät) von besonderem Interesse. Während bei Stufe 3 die Herausforderung für das Kind in einer angemessenen Internalisierung elterlicher Normen und Regeln besteht, gewinnen bei Stufe 4 die Gleichaltrigen an Bedeutung. Erfolge und Misserfolge in sozialen Situationen mit Gleichaltrigen, wie beispielsweise soziale Partizipationsversuche vermitteln ganz besonders in dieser Altersphase Gefühle der Kompetenz oder aber Minderwertigkeit.

William James (1950) hat sich ebenfalls mit dem Selbst beschäftigt. Ihm ist nicht nur die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt<sup>13</sup> bei der Charakterisierung der menschlichen Identität zu verdanken, sondern auch die Beschreibung dreier wesentlicher Facetten des Selbst. Den Teil der Identität, der überwiegend durch äußerliche Merkmale wie den Namen, das Geschlecht, das Alter oder den Beruf geprägt ist, bezeichnet James als das „Materielle Selbst“. Durch diese Angaben unterscheidet sich der Einzelne nach außen eindeutig von anderen. Als zweiten Bestandteil des Selbst führt James das „Geistige Selbst“ an, eine Art Verständnis und Sinn dafür, was man ist und sein will (Oerter & Dreher, 1995). Diese interne Repräsentation der eigenen Person beinhaltet kognitive, affektive und motivationale Anteile sowie das Wissen über die eigenen Verhaltensdispositionen (Kihlstrom & Klein, 1994). Die dritte Komponente des Selbst schließlich besteht aus dem Wissen des Einzelnen darüber, wie er von anderen wahrgenommen wird, seiner „Sozialen Identität“. Die soziale Identität ist abhängig da-

---

<sup>13</sup> Im Englischen kann diese Unterscheidung im Unterschied zum Deutschen durch die Bezeichnungen „I“ und „Me“ charakterisiert werden. Unter „I“ (Subjekt) ist der in einer bestimmten Situation handelnde Mensch zu verstehen. Das „Me“ (Objekt) beschreibt den Menschen, der sich über sich und sein Handeln reflektierend äußert.

von, wessen Meinung für das Individuum wichtig erscheint und unter anderem dadurch geprägt, welchen Gruppen man sich zugehörig fühlt (s. auch Tajfel & Turner, 1979).

Das „geistige Selbst“ nach James wird unter anderem durch die Kompetenzen bestimmt, die man sich global und in verschiedenen Bereichen zuschreibt. Aus diesen Beurteilungen formt sich der Selbstwert. Als wichtige Informationsquelle zur Beurteilung eigener Kompetenzen kann dabei die Rückmeldung anderer über das eigene Verhalten in Gruppensituationen dienen. Insofern weisen geistige und soziale Bestandteile der Identität wichtige Berührungspunkte auf. Harter (1993b, S.353) meint hierzu:

„The self is a social construction. For example, the peer group looms large as a source of values, directives, feedback, and social comparison.“<sup>14</sup>

Diese Ansicht wurde vor allem durch die Arbeiten Cooleys (1902) und Meads (1973) in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht. Mead nahm an, dass man sich selbst und seine Eigenschaften durch die Reaktion anderer auf das eigene Verhalten beurteilt. Die Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten und deren Integration in das Selbstkonzept fördern nach Mead nicht nur den Aufbau der Identität, sondern auch spezifische Fähigkeiten wie etwa die Perspektivenübernahme. Dabei ergänzt das wachsende Interesse an Peerkontakten und sozialem Spiel im Laufe der Kindheit die bereits durch die Eltern beeinflusste Selbstreflexion und Ausformung der Identität (Harter, 1998).

Was die kindliche Einschätzung eigener Kompetenzen betrifft, hat Harter wichtige Beiträge geleistet (Harter, 1990, 1993a, 1993b, 1998). Mit dem Ziel, unidimensionale (z. B. Coopersmith, 1967) und multidimensionale (z. B. Mullener & Laird, 1971) Ansätze zur Beschreibung des Selbstkonzepts zu integrieren, unterscheidet sie in ihrer Theorie des Selbstkonzepts zwischen einem globalen Selbstwert und bereichsspezifischen Selbsteinschätzungen (Harter, 1990). Hinsichtlich der Frage nach Altersunterschieden in der Ausprägung des Selbstkonzepts nimmt sie an, dass jüngere Kinder zwischen vier und sieben Jahren noch nicht in der Lage sind, über das eigene Selbst in Form eines abstrakten und globalen Selbstkonzepts Auskunft zu geben.

---

<sup>14</sup> „Das Selbst ist eine soziale Konstruktion. Als Beispiel sei die Peergruppe genannt, die eine herausragende Quelle für Werte, Richtlinien, Rückmeldungen und soziale Vergleiche darstellt.“ (Übersetzung des Autors)



Die mangelnde Fähigkeit von Vorschulkindern, verlässliche Einschätzungen des globalen Selbstwertes vorzunehmen, bedeutet nach Harter allerdings keineswegs, dass Kinder dieses Alters über kein globales Selbstkonzept verfügen. Demnach zeigt sich das globale Selbstkonzept im Alter zwischen vier und etwa sieben Jahren verstärkt im Verhalten. Um also auch für diese Altersgruppe eine Einschätzung des globalen Selbstwertes zu ermöglichen, verzichteten Haltiwanger und Harter (1988, zitiert nach Harter, 1990) in ihrer Studie zunächst auf Selbsteinschätzungen und zogen stattdessen die jeweiligen Erzieher als Informationsquelle heran. Unter Zuhilfenahme dieser Fremdeinschätzungen ermittelten sie in einem induktiven Prozess kindliche Verhaltensweisen, die auf ein positives Selbstwertgefühl schließen und sich in zwei Kategorien zusammenfassen lassen. Die erste Verhaltenskategorie besteht im aktiven Ausdruck von Zuversicht, Neugier, Initiative und Unabhängigkeit. Die zweite Hauptkategorie schließt adaptive Reaktionen auf Stresssituationen und Veränderungen ein. Dazu zählt beispielsweise auch eine erhöhte Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit. Zusätzlich zu den genannten Verhaltensmerkmalen ermittelten Haltiwanger und Harter eine ganze Reihe von Verhaltensweisen, die sich nach Ansicht der befragten Erzieher nicht für eine Differenzierung zwischen selbstbewussten und eher unsicheren Kindern eignen. Dazu gehört etwa die Fähigkeit, Problemaufgaben zu lösen, eine erhöhte Aufmerksamkeit, Durchhaltevermögen, das Aktivitätslevel, das Vorhandensein von Freundschaften sowie Hilfesuche bei Lehrern oder Erziehern.

Die Annahme, dass sich das Selbstkonzept im Verhalten der Kinder zeigt und der Blick auf den Entwicklungsstand der Kinder führte in einem weiteren Schritt zu dem Schluss, das Fragen zum eigenen Selbst für Vorschulkinder dann adäquat zu beantworten sind, wenn sie sich auf ein eigenes, konkret beobachtbares Verhalten beziehen (z. B. Harter, 1986; Harter & Pike, 1984). Zu den Bereichen des Selbstkonzepts, über die demnach bereits jüngere Kinder zu verbalen Reflexionen in der Lage sind, gehören nach Harter kognitive und physische Kompetenzen, Einschätzungen zur Akzeptanz bei Anderen sowie Verhaltensdispositionen, wobei sich die ersten beiden und die letzten beiden Bereiche oftmals zu übergeordneten Kategorien zusammenfassen lassen.

Eine weitere Frage bezüglich des Selbstkonzepts richtet sich danach, welche Informationen genutzt werden, um die eigenen Kompetenzen einschätzen zu können. Einige Autoren (Frey & Ruble, 1990; Suls & Sanders, 1982) gehen davon aus, dass jüngere Kin-

der zur Einschätzung ihrer Kompetenzen weniger das Verhalten ihrer Sozialpartner, sondern in erster Linie das eigene frühere Verhalten heranziehen. Diese Vergleiche fallen aufgrund der raschen Entwicklungsfortschritte in diesem Alter zumeist sehr selbstwertdienlich aus. Harter (1990) konnte in Bezug auf den Einfluss von Fremdurteilen auf das Selbstkonzept für jüngere Kinder zwischen vier und sieben Jahre zeigen, dass die Einschätzung kognitiver und physischer Kompetenzen nicht mit der wahrgenommenen Akzeptanz durch die Mutter und durch Peers zusammenhängt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich diese Ergebnisse ausschließlich auf subjektive Selbsteinschätzungen der betroffenen Kinder stützen und damit möglicherweise nicht frei von systematischen Verzerrungen sind.

Erst im Laufe der mittleren Kindheit ziehen Kinder zunehmend das Verhalten und die Rückmeldung anderer Kinder zur Bildung des Selbstkonzepts heran (Harter, 1998). Harter (1990) stellt in diesem Zusammenhang zudem fest, dass sich der Zuspruch durch einfache Klassenkameraden positiver auswirkt als der durch enge Freunde. Sie begründet dies damit, dass bei Freunden erwartungskonforme soziale Unterstützung einen geringeren Effekt ausübt als das unerwartete Lob durch weniger nahestehende Klassenkameraden. Vor allem jüngere Kinder neigen zu Überschätzungen der eigenen Kompetenzen. Die inadäquate, aber häufig selbstwertdienliche Verarbeitung von Informationen kann durchaus funktional sein. Wer von seinen sozialen Fähigkeiten überzeugt ist, wird Kontakterfahrungen eher offen gegenüberstehen. Außerdem können soziale Misserfolgserlebnisse durch einen selbstwertdienlichen Attributionsstil besser verarbeitet werden.

Basierend auf den dargestellten Befunde zur Entwicklung des Selbstkonzepts von Kindern wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass neben den allgemeinen intellektuellen und spezifischen sozio-kognitiven Fähigkeiten auch das persönliche Selbstkonzept und vor allem die Selbsteinschätzung persönlicher Kompetenzen in einem Zusammenhang mit sozialen Partizipationserfahrungen stehen. Allerdings ist mit Blick auf die Arbeiten Harters zu vermuten, dass dieser Zusammenhang bei jüngeren Kindern schwach ausfällt und mit zunehmendem Alter der Kinder zunimmt. Wie bereits bei der Diskussion des Zusammenhangs zwischen Intelligenz, sozio-kognitiven Fähigkeiten und sozialer Partizipationskompetenz, so stellt sich auch in Bezug auf den Selbstwert die wichtige Frage nach der Kausalrichtung des Einflusses. Es wird in der vorliegenden

Arbeit angenommen, dass positive soziale Partizipationserfahrungen zu einer Steigerung des bereichsspezifischen aber auch globalen Selbstwerts beitragen.

Bandura (1977) geht in seinem Konzept der Selbstwirksamkeit davon aus, dass vor allem die erfolgreiche Bewältigung von herausfordernden Aufgaben den Glauben an die eigenen Fähigkeiten stärkt und einen motivierenden Charakter besitzt. Durch ihren motivierenden Charakter wirken sich die Selbstwirksamkeitserwartungen in hohem Maße handlungsleitend aus. Zu den Herausforderungen, die die Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen können, zählt auch die soziale Partizipation an den Aktivitäten einer Gruppe. Strätz (2003, S. 123) bezeichnet Partizipation in diesem Sinne als „eine Form von Kontrolle und Wirksamkeit des Einzelnen in seinem Verhältnis zur Gruppe.“ Allerdings ist anzumerken, dass Selbstwirksamkeit und Selbstwert unterschiedliche Facetten des Selbstkonzeptes darstellen, die nicht gleichgesetzt werden können (Bandura, 1990; Tafarodi & Swann, 2001). Man kann sich hinsichtlich seiner Fähigkeiten als sehr wirksam erleben und dennoch einen niedrigen Selbstwert haben. Dennoch sind auch Situationen denkbar, in denen ein hoher Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Selbstwert zu erwarten ist. Wiederholte Misserfolge in sozialen Partizipationserfahrungen werden sicher gleichermaßen Selbstwirksamkeitserwartungen wie auch Selbstwert reduzieren.

Wenngleich in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass soziale Partizipationserfahrungen den Selbstwert beeinflussen, so ist natürlich auch eine entgegengesetzte Wirkungsrichtung denkbar. Ein Kind, das sehr selbstbewusst in einer sozialen Partizipationssituation agiert, wird möglicherweise auch eher erfolgreich sein, als ein Kind mit geringem Selbstwert. Hinsichtlich der Bedingungen für Schulerfolg hat sich eine breite Forschungstradition der Frage gewidmet, ob die Förderung des akademischen Selbstbewusstseins („academic self-esteem“) zu einer Steigerung der akademischen Leistung führt. Die diesbezüglichen Ergebnisse sind allerdings eher uneindeutig (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Marsh & Craven, 2006; Marsh & O'Mara, 2008). Da sich die daraus resultierende Kontroverse in erster Linie auf den akademischen und nicht sozialen Bereich des Selbstkonzeptes richtet und sich außerdem mit einer älteren Altersgruppe beschäftigt, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen. Interessant bleibt aber, welche ergänzenden Erkenntnisse sich hinsichtlich des Zusammenwirkens zwischen Selbstkonzept und sozialer Partizipation aus der vorlie-

genden Längsschnittstudie ableiten lassen. Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil sich alle Parteien innerhalb der beschriebenen Kontroverse über die Notwendigkeit einer längsschnittlichen Betrachtung der Fragstellung einig sind (Marsh & O'Hara, 2008).

#### **2.6.4 Soziale Partizipation und Konfliktverhalten**

Soziale Partizipationsversuche beinhalten häufig ein Konfliktpotenzial. Die Frage ist dann, mit Hilfe welcher Verhaltensweisen diese aufkommenden Konflikte gelöst und wodurch unproduktive Konflikte ausgelöst werden. Zu den sozialen Verhaltensdispositionen, die einen wichtigen Einfluss auf das Gelingen sozialer Partizipation sowie die Entstehung und den Ablauf von Konflikten ausüben, gehört in erster Linie aggressives Verhalten. Während als Ursache für aggressives Verhalten zu Beginn der frühen Kindheit zumeist noch körperliches Unbehagen und das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit verantwortlich zu machen sind (Coie & Dodge, 1998), gewinnen im Vorschulalter Interessenkonflikte unter Gleichaltrigen als Auslöser aggressiver Handlungen an Bedeutung. Dabei werden in diesem Alter bei Konflikten häufig Besitzansprüche auf begehrte Spielobjekte ausgefochten (Dawe, 1934; Grammer, 1988).

Bereits im späten Vorschulalter findet ein Rückgang körperlicher Auseinandersetzungen statt. Dafür wird zum Einen der Erwerb verbaler Kompetenzen verantwortlich gemacht, mit deren Hilfe Konflikte ohne körperliche Gewalt gelöst werden können (Campbell, 1990; Kagan, 1981). Zum Anderen kommt häufig hinzu, dass innerhalb stabiler sozialer Dominanzhierarchien, die sich im Laufe der Vorschulzeit in Kindergartengruppen bilden, keine aggressiven Durchsetzungsstrategien mehr angewendet werden müssen. Dies lässt sich damit begründen, dass viele Kinder bereits Gruppen angehören und einen relativ stabilen Rang innerhalb der Dominanzhierarchie ihrer Peergruppe gefunden haben. Viele Konflikte lassen sich über diese Machtposition innerhalb dieser Hierarchie regeln (Schmidt-Denter, 1980). Damit werden eigentlich aggressive Kinder keineswegs friedfertiger in ihren Einstellungen, es besteht vielmehr keine Notwendigkeit mehr, aggressive Auseinandersetzungen zu führen. Zu den weiteren Faktoren, die für die Reduktion aggressiven Verhaltens im späten Vorschulalter verantwortlich gemacht werden, zählen der Erwerb der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub, der die Wahrscheinlichkeit impulsiven Verhaltens beispielsweise im Streit um ein begehrtes Spielobjekt senkt (Mischel,

1974). Diesbezüglich ist zu vermuten, dass die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub mit dem Erwerb weiterer aggressionshemmender kognitiver Fähigkeiten einhergeht. In erster Linie ist hierbei an die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zur Empathie sowie an den Erwerb von Gedächtnisstrategien zu denken, die sich beispielsweise auf Folgenantizipationen des eigenen Handelns auswirken (Coie & Dodge, 1998). Ebenfalls bereits im Vorschulalter lässt sich die sogenannte „effortful control“ beobachten. „Effortful control“ beschreibt die Fähigkeit, aktiv eine dominante Reaktion (etwa Wut nach einer Enttäuschung) durch eine subdominante Reaktion zu ersetzen (Liew, Eisenberg & Reiser, 2004).

Der Zusammenhang zwischen persönlichen Verhaltensdispositionen von Kindern und dem Erfolg in Peerinteraktionen wurde vielfach untersucht. Insbesondere die Bedeutung aggressiven Verhaltens für den soziometrischen Status stand dabei im Mittelpunkt des Interesses. Auf Basis einer Metaanalyse von Studien zum soziometrischen Status, die mit Grundschulkindern durchgeführt wurden, stellen Newcomb, Bukowski und Pattee (1993) fest, dass populäre Kinder selbst im Vergleich zu durchschnittlichen Kindern über eine höhere Soziabilität und ein höheres Niveau an kognitiven Fähigkeiten verfügen sowie weniger aggressives und auch weniger zurückgezogenes, defensives Verhalten zeigen. Diese Unterschiede ergaben sich sowohl für Einschätzungen durch Erwachsene als auch durch Gleichaltrige.

Viele der Studien, in denen das Zusammenspiel von Ablehnung durch die Gleichaltrigen und aggressivem Verhalten thematisiert wurde, besitzen ausschließlich korrelativen Charakter (Coie & Dodge, 1998). Eine Klärung der Frage, ob aggressives Verhalten zum Misserfolg in sozialen Situationen führt und/ oder ob umgekehrt Misserfolg etwa bei sozialen Partizipationsversuchen aggressives Verhalten auslöst, kann unter derartigen Untersuchungsbedingungen nicht erfolgen. Zu den Untersuchungen, die sich mit der kausalen Struktur dieses Zusammenhangs beschäftigt haben, zählt eine Laborstudie mit ausschließlich männlichen Grundschulern von Coie und Kupersmidt (1983). Die Autoren beobachteten Viertklässler, die sich zwar gegenseitig nicht kannten, deren soziometrischer Status in anderen Gruppen aber bekannt war, in sechs Spielsituation, die einmal in der Woche stattfanden. Bereits nach der Hälfte der Zeit zeigte sich, dass Jungen, die von ihrer bisherigen Gruppe abgelehnt wurden, auch von der neuen Gruppe mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht akzeptiert wurden. Übereinstimmend berichteten die

anderen Kinder in der Gruppe, dass die abgelehnten Jungen durch besonders aggressives Verhalten aufgefallen seien. Von ähnlichen Ergebnissen mit jüngeren Kindern wird auch in Studien von Dodge (1983) sowie von Dodge, Coie, Pettit und Price (1990) berichtet. Neben dem bloßen Zusammenhang weisen die Studien mit Blick auf die Wirkungsrichtung zwischen Aggression und soziometrischem Status insgesamt darauf hin, dass aggressives Verhalten zu Ablehnung innerhalb der Peergruppe führt.

Trotz zahlreicher Befunde für einen negativen Zusammenhang zwischen Aggression und Popularität wird in neueren Forschungsarbeiten darauf aufmerksam gemacht, dass aggressives Verhalten nicht notwendigerweise mit Ablehnung durch die Gleichaltrigen einhergehen muss (z.B. Cillessen, Van Ijzendoorn, van Lieshout, & Hartup, 1992; Coie & Koeppl, 1990). Verschiedene Gründe sind dafür verantwortlich zu machen. Nach Newcomb et al. (1993) ist der bisweilen uneindeutige Zusammenhang zwischen Aggression und sozialer Kompetenz dadurch zu erklären, dass sich die meisten Befunde zum Zusammenhang zwischen Soziabilität und Aggression auf soziometrische Maße stützen und bei der Beurteilung des soziometrischen Status eines populären Kindes zwischen dessen Beliebtheit (Akzeptanz) und dessen sozialer Beachtung (Einfluss) zu unterscheiden ist. Während eine große Beachtung durchaus mit aggressiven Verhaltensweisen, etwa zur Durchsetzungsstrategie in Konflikten, einhergehen kann, ist dieser Zusammenhang für die Beliebtheit eines Kindes nicht zu erwarten. Des Weiteren ist bei der Beurteilung des Zusammenhangs zwischen Aggression und Ablehnung der soziale Gruppenkontext zu berücksichtigen. So wird aggressives Verhalten deutlich häufiger in Gruppen akzeptiert, die insgesamt ein hohes Aggressionspotenzial aufweisen (Wright, Giammarino, & Parad, 1986).

Aus einer ethologischen Perspektive führt Hawley (2003) an, dass aggressives Verhalten durchaus zur Durchsetzung eigener Interessen beitragen und der Statusverbesserung innerhalb der sozialen Hierarchie einer Gruppe dienen kann. Zu berücksichtigen ist dabei aber der Gedanke, dass aggressives Handeln nur *eine* unter vielen möglichen Strategien darstellt, um soziale Probleme zu lösen und Konflikte zu eigenen Gunsten zu beeinflussen. Je nach Situation kann es auch sinnvoll sein, aus dem Handlungsrepertoire eine Strategie auszuwählen, die auf Kooperation oder defensivem Verhalten basiert. Am erfolgreichsten in sozialen Situationen ist der Einzelne nach Hawley (2003) dann, wenn er über ein breites Repertoire an Handlungsstrategien verfügt und dabei eine Balance

zwischen prosozialem und forderndem (mitunter auch aggressivem) Verhalten herstellen kann. Als problematisch erweist sich Aggression allerdings genau dann, wenn sie wie bei abgelehnten Kindern die Interaktion mit anderen Kindern dominiert und kein alternatives Handlungsrepertoire vorhanden ist (Dodge et al., 1990).

Eine interessante Kategorisierung zur differentiellen Beurteilung aggressiven Verhaltens nehmen Perry, Perry und Kennedy (1992) vor. Sie unterscheiden zwischen Aggression und Viktimisierung. Viktimisierung beschreibt das Ausmaß, in dem das befragte Kind Opfer von aggressiven Attacken wird. Demnach sollten Kinder, die über ein hohes Aggressionspotenzial und gleichzeitig einen geringen eigenen Viktimisierungsgrad verfügen, nur in wenige langandauernde Konflikte verwickelt sein. Sie werden von Perry et al. (1992, S.310) als „effectual aggressors“ („effektive Aggressoren“) bezeichnet. Diesem Typ stehen Kinder gegenüber, die zugleich ein hohes Maß an Aggression und ein hohes persönliches Viktimisierungspotenzial aufweisen. Von diesen Kindern ist anzunehmen, dass sie eher in langwierige Konflikte mit häufigen negativen und frustrierenden Erlebnissen verwickelt sind. Sie werden von Perry et al. (1992, S.310) als „ineffectual aggressors“ („ineffektive Aggressoren“) charakterisiert. Weitere Gruppen stellen nach Perry et al. (1992) noch die konfliktfreien Opfer, die zwar stark viktimisiert werden, selbst aber nur über ein geringes Aggressionspotenzial verfügen, sowie die nicht aggressiven Kinder dar, die weder viktimisiert werden noch als besonders aggressiv gelten.

Um herauszufinden, welche Faktoren dazu beitragen, dass Konfliktsituationen zu gewalttätigen Auseinandersetzungen führen, sind nach Perry et al. (1992) Vergleiche der benannten Gruppen hinsichtlich ihres Konfliktmanagements hilfreich. Zu den typischen Situationen, die unter Kindern häufig zu aggressivem Konfliktverhalten führen, gehören z.B. Versuche, einen Einstieg in eine bestehende Gruppe zu schaffen, der drohende Ausschluss aus einer Gruppe sowie Überzeugungs- oder Manipulationsversuche in Spielsituationen. Bereits hier wird der Bezug zur sozialen Partizipation deutlich. Verschiedene Merkmale der Peerinteraktion können dazu führen, dass eine derartige Konfliktsituation eskaliert. Aggressionsfördernd wirkt sich beispielsweise ein beiderseitiges Beharren auf den ursprünglich vertretenen Interessen aus. Kooperationsangebote, der Austausch von Spielsachen, Verhandlungen, Themenwechsel oder Versuche, die Gefühle des Gegenübers zu erschließen, üben hingegen einen deeskalierenden Einfluss

aus. Dabei handelt es sich um Verhaltensweisen, die in der Projektierungsphase sozialer Partizipation zu beobachten sind und zusammenfassend auch mit „sozial kompetentem Verhalten“ umschrieben werden können (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988). Wie unter anderem die Arbeit von Perry et al. (1992) deutlich macht, sind die Konstrukte „Soziale Kompetenz“ und „Aggression“ äußerst vielschichtig. Was die Definition von Aggression betrifft, so existieren zahlreiche Modelle und Ansätze (zum Überblick s. Coie & Dodge, 1998; Parke & Slaby, 1983; Petermann, 1995; Sturzbecher & Herrmann, 2003). Die Berücksichtigung unterschiedlicher Definitionen von Aggression erscheint deshalb als wichtig, weil ein differenziertes Begriffsverständnis dazu beitragen kann, uneindeutige Zusammenhänge zwischen Aggression und sozialer Anpassung zu erklären. Ein neuerer Ansatz von Little, Brauner, Jones, Nock und Hawley (2003) etwa beurteilt die Form des aggressiven Verhaltens danach, welcher Zweck damit verfolgt wird. Die Autoren unterscheiden unter Rückgriff auf Arbeiten von Coie und Dodge (1998) sowie Poulin und Boivin (2000) zwischen instrumenteller Gewalt, die zielgerichtet eingesetzt wird und reaktiver Gewalt, die als Reaktion auf eine (oft auch vermeintliche) Provokation erfolgt. Im Ergebnis ihrer Untersuchung mit 1723 Schülern der Klassen fünf bis zehn aller Schultypen (Durchschnittsalter 14 Jahre) zeigte sich, dass Jugendliche, die vermehrt instrumentelle Formen der Aggression zeigten, eine bessere soziale Anpassung aufwiesen als die Jugendlichen, die verstärkt reaktiv aggressiv handelten. Mit Blick auf die bereits zitierte Arbeit von Hawley (2003) ist zu vermuten, dass die instrumentell Aggressiven insgesamt über ein größeres Repertoire an Verhaltensstrategien verfügen als die reaktiv Aggressiven. Außerdem ist zu vermuten, dass bei reaktiv Aggressiven im Prozess der sozialen Informationsverarbeitung Fehlinterpretationen dazu führen, dass die Reaktionen von Interaktionspartnern eher als Provokationen aufgefasst werden.

Neben aggressivem Verhalten wird häufig auch zurückgezogenes und internalisierendes Verhalten in Zusammenhang mit sozialen Erfahrungen gebracht. Eine Vielzahl von Untersuchungen thematisierte dabei in unterschiedlichen Altersgruppen den Zusammenhang zwischen Verhalten, sozialer Eingliederung und selbstwertdienlichem Attributionsstil (zum Überblick s. Newcomb et al., 1993; Parker et al., 1995). Aus soziometrischen Studien, die zumeist mit Grundschulkindern durchgeführt wurden, ist beispielsweise bekannt, dass aggressiv-abgelehnte Kinder die negative soziale Rück-



meldung, die sie erfahren, häufig ignorieren (Boivin & Begin, 1989) während zurückgezogen-abgelehnte Kinder negative Reaktionen der Interaktionspartner häufig adäquat verarbeiten, was zu einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls führen kann (Brendgen, Bukowski, & Wanner, 2002). Auch Newcomb et al. (1993) kommen auf Basis der von ihnen durchgeführten Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass Kinder, deren Verhalten von sozialen Ängsten, Schüchternheit und von starken Rückzugstendenzen geprägt ist, häufiger mit Ablehnung durch ihre Peers konfrontiert sind.

Die referierten Studien machen deutlich, dass der Zusammenhang zwischen Verhaltensdispositionen und sozialer Kompetenz von zahlreichen Rahmenbedingungen und konzeptionellen Auffassungen abhängig ist. Im Hinblick auf den Prozess der sozialen Partizipation ist beispielsweise zu berücksichtigen, ob sich die Partizipationspartner kennen oder nicht. Ist der Bekanntheitsgrad des Partizipierenden und der Gruppenmitglieder hoch, so ist zu erwarten, dass der Partizipierende bereits eine Statusposition innerhalb der Gesamtgruppenhierarchie einnimmt. Wird der Erfolg des Partizipationsversuchs durch diese Position bereits maßgeblich beeinflusst, so kommt dem tatsächlichen Verhalten nur noch eine untergeordnete Rolle zu. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Dominanzhierarchien innerhalb von Gruppen keineswegs starre Systeme darstellen, sondern auch Konflikte und Aushandlungen über die Position innerhalb der Statushierarchie stattfinden (Adler & Adler, 1998; Grammer, 1988).

Mit Blick auf die zitierten Studien lassen sich erste Vermutungen über den Zusammenhang zwischen Aggression und dem Erfolg bei sozialen Partizipationsversuchen anstellen. Besonderes Augenmerk sei hierbei auf die Konzeptualisierung von sozialer Partizipation gerichtet. Ein wichtiger Teil sozialer Partizipation besteht darin, eigene Interessen in einem Gruppenkontext zu verwirklichen. Dabei spielen sowohl Aspekte der Akzeptanz als auch des Einflusses des Einzelnen innerhalb der Gruppe eine Rolle. Während aggressives Verhalten und Akzeptanz in der Regel nicht miteinander einhergehen, kann Aggression in bestimmten Situationen aber durchaus zu einem Zuwachs an Einfluss beitragen. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit ein moderater negativer Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und sozialer Partizipationskompetenz ausgegangen. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen internalisierendem Verhalten und sozialer Partizipation ist mit Blick auf die zitierten Studien davon auszugehen, dass

bei Kindern mit einem hohen Ausmaß an internalisierendem Verhalten geringe soziale Partizipationskompetenzen zu beobachten sind.

## **2.6.5 Familie und Kindergarten als Rahmenbedingungen sozialer Partizipation**

### *2.6.5.1 Entwicklung in Systemen*

Individuelle Entwicklung spielt sich in unterschiedlichen Kontexten ab. Diese Kontexte beeinflussen die individuelle Entwicklung und weisen zudem Wechselwirkungen untereinander auf. Bronfenbrenner (1979) systematisierte dieses Wechselspiel, indem er einander überlappende Ebenen verschiedener Größenordnung und Komplexität unterschied, in denen ein Individuum agiert. Dazu zählen auf der untersten Ebene die Mikrosysteme, denen das Individuum unmittelbar angehört. In der vorliegenden Arbeit werden die beiden Mikrosysteme „Familie“ und „Kindergartenpeergruppe“ genauer betrachtet. Nach Bronfenbrenner existieren diese Mikrosysteme nicht unabhängig voneinander, sondern weisen Zusammenhänge und auch Widersprüche auf. So verhält sich ein Kind in der Familie möglicherweise anders als im Kindergarten. Ein solches Geflecht aus mehreren Mikrosystemen bezeichnet Bronfenbrenner als Mesosystem. Auf die nachfolgenden Ebenen der Exo- und Makrosysteme soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da zur Verdeutlichung der Interdependenz unterschiedlicher Kontexte, wie sie für die vorliegende Arbeit sinnvoll erscheint, die ersten beiden Ebenen nach Bronfenbrenner ausreichen.

### *2.6.5.2 Familie*

Im späten Vorschulalter und frühen Schulalter gewinnen Beziehungen unter gleichaltrigen Kindern zunehmend an Bedeutung. Buhrmester und Furman (1986) nehmen an, dass etwa ab sechs Jahren grundlegende soziale Bedürfnisse in Ergänzung zu den Eltern mehr und mehr auch durch Gleichaltrige befriedigt werden. Auch der Erwerb bestimmter Fähigkeiten, wie beispielsweise die der Perspektivenkoordination, die dazu beiträgt, erfolgreich sozial partizipieren zu können, wird in dieser Altersphase durch die unmittelbare Erfahrung in Peersituationen vorangetrieben. Nach wie vor aber üben die Eltern auch in dieser Lebensphase einen erheblichen Einfluss auf ihre Kinder aus (Buhrmester & Furman, 1986; Wood & Davidson, 1993). Beim Erwerb sozialer Partizipationsfähigkeiten ist deshalb anzunehmen, dass Merkmale des sozialen Umfelds außerhalb der

Peergruppe einen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Partizipationskompetenzen ausüben.

Während das Eltern-Kind-Verhältnis, wie bereits erwähnt, hinsichtlich der Machtverhältnisse gemeinhin als einseitig angesehen und damit als asymmetrisch bezeichnet werden kann (z.B. Krappmann, 1994), wird im Verhältnis der Peers untereinander eine weitgehende Symmetrie angenommen. Trotz dieser strukturellen Unterschiede in der Interaktion ist aber anzunehmen, dass sich die in den beiden Mikrosystemen Peergruppe und Familie gesammelten sozialen Erfahrungen wechselseitig beeinflussen. Putallaz und Heflin (1990) sind beispielsweise der Ansicht, dass die bereits im Vorschulalter gefundenen Zusammenhänge zwischen soziometrischem Status, Sozialverhalten und sozialem Wissen auf familiäre Einflüsse zurückzuführen sind. Welche familialen Merkmale kommen daher als mögliche Einflussfaktoren auf die soziale Partizipationskompetenz der Kinder in Frage?

Eine Fülle von Untersuchungen hat sich zur Beantwortung dieser Frage mit elterlichen Persönlichkeitsmerkmalen beschäftigt. Zusammenhänge konnten beispielsweise zwischen dem Ausmaß an psychischen Problemen der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder beobachtet werden (z.B. Sameroff & Seifer, 1983). Im Hinblick auf spezifische Persönlichkeitsmerkmale wird von positiven Korrelationen zwischen dem Aggressionspotential der Eltern und dem der leiblichen Kinder berichtet (z.B. Becker, Peterson, Hellmer, Shoemaker, & Quay, 1959; Eron, 1992; Glueck & Glueck, 1950). Ähnliche Zusammenhänge finden sich auch für altruistisches Verhalten (Hoffman, 1975).

Einen weiteren Merkmalskomplex zur Beurteilung des familialen Einflusses auf die soziale Partizipationskompetenz von Kindern stellt der elterliche Erziehungsstil dar. Baumrind (1973) unterscheidet dabei zwischen einem autoritären Erziehungsstil, der durch hohe Kontrolle und geringe Wärme gekennzeichnet ist, einem permissiven Erziehungsstil mit geringer Kontrolle und viel Wärme und einem autoritativen Erziehungsstil, der durch hohe Kontrolle und viel Wärme geprägt ist. Untersuchungen konnten zeigen, dass der letztgenannte Erziehungsstil die höchsten Zusammenhänge mit kindlicher Sozialkompetenz aufweist (Hinde & Tamplin, 1983). Betrachtet man einzelne Dimensionen des Erziehungsstils, so lassen sich Belege für einen positiven Zusammenhang zwischen elterlicher Wärme bzw. Responsivität und kindlicher Sozialkompetenz

(Putallaz, 1987) sowie zwischen kontrollierendem bzw. feindseligem Elternverhalten und sozialen Misserfolgserlebnissen finden (Harriest, Pettit, Dodge, & Bates, 1994; Pettit, Dodge, & Brown, 1988).

Bei der Suche nach familialen Bedingungen, die sich auf die Entwicklung von Partizipationskompetenzen auswirken, ist das Augenmerk neben Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern und dem Erziehungsstil zusätzlich auf Familienstressoren wie Partnerschaftskonflikte der Eltern, elterliche Arbeitslosigkeit und finanzielle Notsituationen zu richten. Derartige Stressoren können die Eltern-Kind-Interaktion (Flanagan, 1990; Hetherington, 1989; McLoyd, 1989) belasten, die elterliche Unterstützungspotenziale und Spielräume für Aushandlungsprozesse einschränken sowie das familiäre Konfliktniveau steigern. Die Wirkung dieser Stressoren auf die kindliche Entwicklung vollzieht sich dabei auf zweierlei Weise: Erstens beansprucht ein konfliktäres Elternhaus einen Großteil der familialen Zeitressourcen und Aufmerksamkeit, was in der Folge zu einer Vernachlässigung kindlicher Bedürfnisse führen kann. Zweitens stellen Eltern immer auch Modelle für das Kind dar: Es lernt am Vorbild der Eltern aggressive Durchsetzungsstrategien sowie feindselige und konfliktreiche Interaktionsstile, deren Anwendung im Kindergarten den Gruppeneinstieg und das respektvolle Aushandeln von Interessen behindern.

Familienstressoren wie Arbeitslosigkeit oder finanzielle Notlagen gehen nicht selten mit einem niedrigen Bildungsniveau der Eltern einher. Als weiterer familialer Einflussfaktor auf die Partizipationskompetenz eines Kindes kommt deshalb das Bildungsniveau der Eltern in Frage. Neben der Erhöhung der Stressbelastung innerhalb der Familie wirkt sich das Bildungsniveau der Eltern auch direkt auf den Erziehungsstil aus. Eltern mit höherem Bildungsniveau organisieren in stärkerem Maße ein unterstützendes Familienklima (Hannan & Luster, 1991). Zudem ist abweisendes und restriktives Verhalten als Reaktion auf kindliche Interessen bei Eltern höherer Bildungsschichten seltener zu beobachten als bei Eltern mit niedriger Bildung (Sturzbecher, Grundmann, & Welskopf, 2001); darüber hinaus zeigen Eltern mit höherem Bildungsniveau aus kindlicher Sicht häufiger kooperatives Verhalten (Sturzbecher et al., 2001). Ein solches Erziehungsverhalten dürfte soziale Partizipation (das Einbringen und Aushandeln von Interessen) fördern, wenn ein entwicklungsangemessener Einsatz von Unterstützungsangeboten ge-

lingt. Dies ist bei Eltern mit höherem Bildungsabschluss eher zu erwarten als bei Eltern mit einem geringen Bildungsniveau.

### 2.6.5.3 Kindergarten

Eine Vielzahl der in den bisherigen Abschnitten referierten Befunde stützt sich auf Beobachtungen oder Untersuchungen, die in Kindertageseinrichtungen oder Schulen durchgeführt wurden. Da sich die vorliegende Arbeit mit Kindern im späten Vorschulalter beschäftigt, richtet sich das Augenmerk vor allem auf Kindergärten und die dortigen Bedingungen, die sich fördernd oder hinderlich auf die Entwicklung von Partizipationskompetenzen auswirken können.

Der Kindergarten bietet Kindern durch die Zeit für selbstorganisierte Aktivitäten und das Vorhandensein zahlreicher gleichaltriger Kinder zwei wichtige Grundvoraussetzungen zum Erwerb von sozialen Partizipationskompetenzen. Allerdings unterscheiden sich Kindergärten auch in vielfältiger Weise voneinander. Dabei gewinnt für die Partizipationsförderung neben strukturellen Bedingungen vor allem die pädagogische „Prozessqualität“ (Tietze, Schuster, & Roßbach, 1997) der Betreuung an Bedeutung. Zu den daraus resultierenden interaktionalen Entwicklungsbedingungen, die die soziale Partizipationskompetenz beeinflussen, gehören die von den Kindern durch Erziehungspersonen erfahrene Unterstützung und Restriktion, die Gerechtigkeit der Erziehungspersonen sowie die im Kindergarten gewährte Autonomie. Die Frage lautet daher, inwiefern sich strukturelle Bedingungen des Erziehungskontextes und die Interaktion zwischen Erzieher und Kind förderlich oder behindernd auf die Entwicklung kindlicher sozialer Partizipationskompetenzen auswirken. Dabei erscheint eine Dimension des Erziehungsverhaltens von besonderer Bedeutung, nämlich der Grad der Kontrolle durch die Erziehungsperson. Im familiären Kontext haben sich zahlreiche Studien mit dem Ausmaß an Kontrolle und dessen Einfluss auf kindliche Entwicklungsmerkmale wie Kreativität, Unabhängigkeit, Selbstvertrauen und auch kognitive Fähigkeiten beschäftigt (z. B. Copley, 1982; Deci & Ryan, 1987; Schneewind, 1982). Dabei lässt sich eine Vielzahl von Belegen für eine förderliche Wirkung eines autonomiegewährenden Erziehungsstils auf diese Entwicklungsmerkmale finden.

Im Kindergartenkontext konnte eine Studie von Schweinhart, Weikart und Larner (1986) zeigen, dass Vorschulkinder, die Lernaktivitäten eigenverantwortlich realisieren

durften, sozial besser angepasstes Verhalten zeigten als Kinder, die in ihren Lernaktivitäten von den Erziehern gesteuert wurden. In einer Studie von Nickel, Schenk und Ungelenk (1980) wurden in insgesamt 30 Kindergärten und 45 Elterninitiativgruppen Erzieher mit Hilfe standardisierter Interviews zu Erziehungsstilen und professionellen Zielsetzungen befragt. Zusätzlich wurde das tatsächliche Verhalten innerhalb des Kindergartenalltags systematisch beobachtet. Auf Basis von Clusteranalysen wurden anhand der Ergebnisse drei Erziehertypen ermittelt. Dabei lässt sich Typ A als „ermutigender, anregender, sozial-emotional zugewandter“, Typ B als „engagiert strukturierender, emotional neutraler“ und Typ C als „gewährend-inaktiver, neutraler Erziehungstyp“ beschreiben (Nickel et al., 1980, S.43). Gleichzeitig wurden anhand von Verhaltensbeobachtungen des Sozialverhaltens der betreuten Kinder fünf Kategorien gebildet (abhängig/unsicher, passiv/bedrückt; unauffällig/anpassungsbereit, aktiv/kooperativ und aktiv/aggressiv). Im Anschluss wurde geprüft, ob systematische Zusammenhänge zwischen Erziehertyp und Sozialverhalten zu beobachten waren. Dabei zeigte sich, dass aktive und kooperative Kinder überzufällig häufig in Gruppen zu finden waren, die von einem Erzieher des Typs A betreut wurden. Diese Ergebnisse sprechen für einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen erzieherischen Verhalten und sozialer Entwicklung der betreuten Kinder.

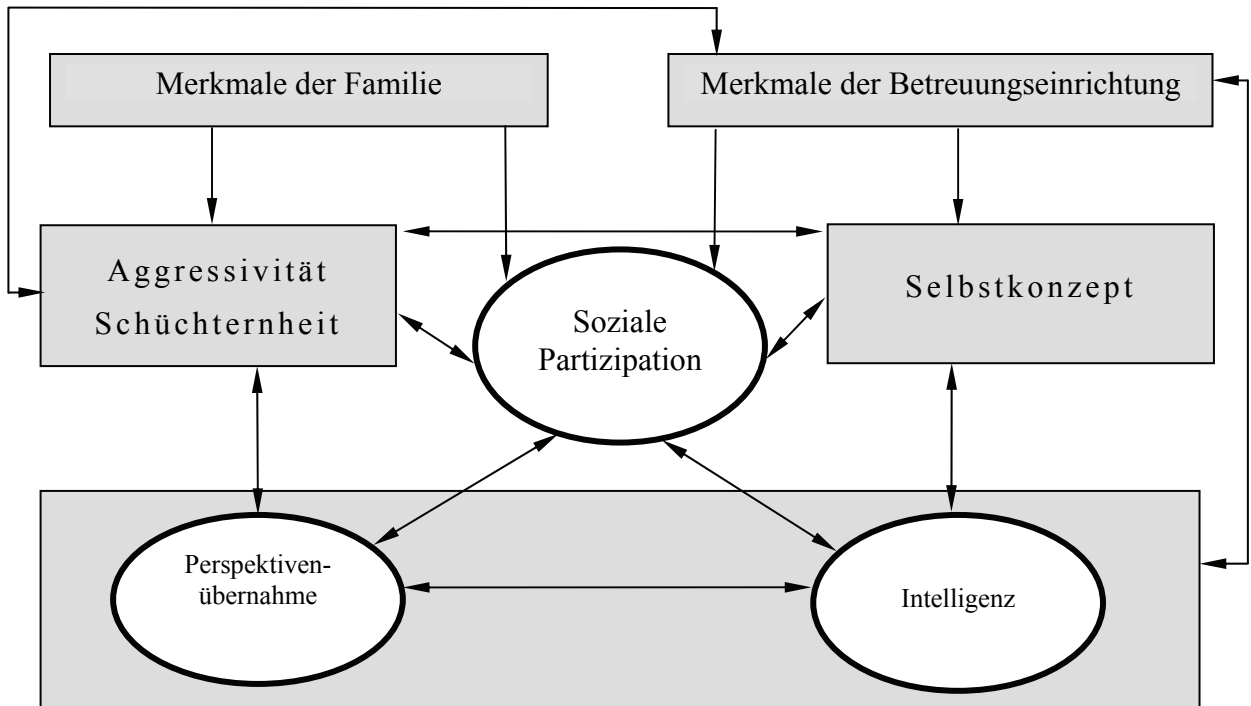
Fthenakis (1998) stellt in diesem Zusammenhang allerdings kritisch fest, dass durch die strukturelle und prozessuale Betreuungsqualität im Kindergarten nur ein geringer Varianzanteil kindlicher Entwicklungsverläufe erklärt werden kann. Es stellt sich diesbezüglich die Frage, ob das geringe Erklärungspotenzial der Betreuungsqualität und der Autonomiegewährung im Kindergarten nicht auch darauf zurückzuführen ist, dass direkte Wirkungen methodisch nur schwer nachweisbar sind und man vielmehr von einem multiplen indirekten Einflussgefüge auszugehen hat. In diesem Sinne wird in der vorliegenden Studie nicht nur der Frage nachgegangen, wie die Betreuungsqualität im Kindergarten unmittelbar mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialer Partizipation zusammenhängt, sondern auch untersucht, welche Assoziationen zu anderen kindlichen Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. zur Intelligenz oder zum Selbstkonzept) bestehen.

### 3 Allgemeine Fragestellungen

Im Hinblick auf das Zusammenwirken verschiedener Merkmale der Persönlichkeit mit der Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Partizipation lassen sich auf Basis der referierten Konzepte und empirischen Befunde die folgenden Fragestellungen für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ableiten:

1. Wie entwickeln sich die sozialen Partizipationskompetenzen vom späten Vorschul- zum frühen Schulalter und wie stark sind die kindlichen Partizipationskompetenzen an bestimmte soziale Kontexte gebunden?
2. Welche Bedeutung kommt der Intelligenz und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei der Entwicklung von sozialen Partizipationskompetenzen von Vorschulkindern zu? Welchen Einfluss übt die soziale Partizipationskompetenz auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten aus?
3. In welcher Weise wirken kindliches Konfliktverhalten, dabei vor allem aggressives und schüchternes Verhalten, sowie die Verarbeitung von Konfliktsituationen und soziale Partizipationskompetenzen aufeinander ein?
4. In welcher wechselseitigen Beziehung stehen Aspekte des Selbstkonzepts und soziale Partizipationskompetenzen?
5. In welcher Weise hängen strukturelle und interaktionale Merkmale in der Familie und im Kindergarten und soziale Partizipationskompetenzen sowie andere Merkmale der Persönlichkeit zusammen?

Die bisherigen Ausführungen lassen sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit zusammenfassend in ein hypothetisches Gesamtmodell zum Zusammenwirken zwischen sozialer Partizipation und Merkmalen der Persönlichkeit integrieren. Dieses Modell ist in der folgenden Abbildung dargestellt. Berücksichtigt werden innerhalb dieses Gesamtmodells zusätzlich auch Zusammenhänge, die zwischen den einzelnen Persönlichkeitsvariablen bestehen.



**Abb. 2: Theoretisches Modell zum Zusammenwirken von sozialer Partizipation und Merkmalen der Persönlichkeit im Vorschulalter**



## 4 Methoden

### 4.1 Stichprobe

Im Rahmen der vorliegenden Längsschnittstudie wurden im Zeitraum von 1998 bis 2000 insgesamt 334 Kinder in 71 Kindergartengruppen in 21 Kindertageseinrichtungen in Brandenburg (sechs Einrichtungen), der Hansestadt Bremen (vier), Mecklenburg-Vorpommern (sechs) und Niedersachsen (fünf) untersucht. Dabei variierte die Anzahl der Gruppen pro Einrichtung zum ersten Messzeitpunkt zwischen zwei und sieben. Insgesamt 51,5 Prozent der Kinder waren Mädchen; der Altersdurchschnitt der untersuchten Kinder lag zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung bei 5,4 Jahren. Innerhalb des Untersuchungszeitraums fanden vier Erhebungswellen statt: anderthalb Jahre vor dem Schuleintritt der Kinder, kurz vor und kurz nach der Einschulung sowie im zweiten Halbjahr der ersten Klasse. Für die zweite Messung konnten noch 260 Kinder gewonnen werden. Zum vierten Messzeitpunkt konnten noch Daten bei 215 Erstklässlern, also bei 64 Prozent der ursprünglichen Stichprobe, in 43 Schulen erfasst werden. Aufgrund der zeitlichen Abstände zwischen den Erhebungswellen und der Auswahl der verwendeten Verfahren zu den jeweiligen Messzeitpunkten beschränkt sich die vorliegende Arbeit der Auswertung auf die Erhebungswellen eins, zwei und vier. Zur Vereinfachung wird im Folgenden immer von den Wellen eins bis drei die Rede sein.

Der Altersdurchschnitt der Befragungsgruppe lag zum letzten Messzeitpunkt bei 7,4 Jahren. Die Hauptursache für den Verlust von Versuchspersonen liegt darin, dass durch den Wechsel der Bildungseinrichtung zum Zeitpunkt der Einschulung Kontakte zu den Kindern nur schwer aufrecht zu erhalten waren. Der Wegfall dieser Kinder ist also in erster Linie mit organisatorischen Schwierigkeiten zu erklären und nicht durch Umstände zustande gekommen, die die Interpretierbarkeit der Ergebnisse in systematischer Weise beeinträchtigen.

Aus ökonomischen Gründen konnten nicht alle Untersuchungen bei allen Kindern durchgeführt werden. Dies betrifft zum Beispiel die Messung der Testintelligenz, die als Einzelverfahren mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Aus der Eingangsstichprobe von 334 Kindern wurde deshalb eine Teilstichprobe von 112 „Zielkindern“ ausgewählt, die im Verlauf des Forschungsprogramms intensiver untersucht wurden. Es handelte

sich dabei zu gleichen Anteilen um Jungen und Mädchen, die von ihren Erzieherinnen als besonders sozial kompetent (meist vier Kinder pro Kindergartengruppe) bzw. inkompetent (ebenfalls meist vier Kinder pro Gruppe) eingeschätzt wurden. Bei der Auswahl dieser Kinder wurde auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis Wert gelegt. Genaue Angaben zur Stichprobe und den verwendeten Verfahren finden sich im Anhang. Parallel zu den Untersuchungen der Kinder wurden die Eltern (309 Mütter und 10 Väter in der ersten Welle sowie 114 Mütter in der zweiten Welle), die Erzieherinnen (Welle 1 = 110 und Welle 2 = 95 Erzieherinnen) und später die Grundschullehrerinnen (79 Lehrerinnen in Welle 4) zu verschiedenen Aspekten befragt. Eine genaue Übersicht über Verwendung der Verfahren und die jeweiligen Stichproben findet sich im Anhang. Insgesamt 296 (85 Prozent) der untersuchten Kinder waren deutscher Nationalität. Weitere 24 (7 Prozent) Kinder waren türkischer Nationalität. Die restlichen Kinder hatten andere Nationalitäten, die aber keine größere Gruppe mehr bildeten.

Zusätzlich zu den Befragungsdaten im Zusammenhang mit den Untersuchungshypothesen wurden von den Eltern auch soziodemographische Informationen eingeholt. Es lagen zum ersten Messzeitpunkt von insgesamt 317 weiblichen Bezugspersonen Informationen vor. Hinsichtlich der Stichprobengröße ist zu beachten, dass nicht alle Eltern, von denen soziodemographische Angaben vorliegen, auch an den weiteren Befragungen teilgenommen haben. So wurden von den 317 weiblichen Bezugspersonen, von denen demographische Daten vorhanden sind, schließlich 309 tiefergehend befragt. Bei nahezu allen Kindern war die weibliche Hauptbezugsperson die leibliche Mutter (99,7 Prozent). Deshalb wird im Folgenden immer von der Mutter als weiblicher Hauptbezugsperson die Rede sein. Das Durchschnittsalter der Mütter zum ersten Messzeitpunkt betrug 32,6 Jahre, wobei die jüngste Mutter 21 und die älteste 48 Jahre alt war. In 28,8 Prozent der Fälle war die Mutter zum ersten Messzeitpunkt ganztags berufstätig. Weitere 22,5 Prozent arbeiteten halbtags. Insgesamt 36 Prozent der Mütter befanden sich im Erziehungsjahr, waren arbeitslos oder gaben an, als Hausfrau tätig zu sein. Die anderen Mütter waren entweder geringfügig beschäftigt, arbeiteten im Schichtbetrieb oder studierten. Der größte Teil der Mütter, nämlich 55 Prozent, verfügte über einen Abschluss als Facharbeiter. Weitere 20 Prozent gaben als höchsten Berufsabschluss den Fachschulabschluss an. 13 Prozent der Mütter waren im Besitz eines Fachhochschul- oder

Hochschulabschlusses. Immerhin 12 Prozent der Mütter konnten keinen Berufsabschluss vorweisen.

Es lagen von insgesamt 283 männlichen Bezugspersonen Informationen vor. In 91 Prozent der Fälle handelte es sich bei dieser Bezugsperson um den leiblichen Vater. In den übrigen Fällen nahm diese Rolle der neue Lebenspartner der Mutter ein. Das Durchschnittsalter der männlichen Bezugsperson betrug zum ersten Messzeitpunkt 36 Jahre. Die jüngste männliche Bezugsperson war 23 und die älteste 71 Jahre alt (wobei es sich dabei den Angaben zufolge um den leiblichen Vater handelte). Der bei weitem größte Teil der männlichen Bezugspersonen (85 Prozent) war ganztags tätig. In 8 Prozent der Fälle war die männliche Bezugsperson arbeitslos. Insgesamt 64 Prozent der männlichen Bezugspersonen besaßen eine abgeschlossene Lehre und 9 Prozent einen Meisterabschluss als höchsten Berufsabschluss. Ein Fachhochschul- oder Hochschulstudium konnten 14 Prozent aufweisen. 7 Prozent der männlichen Bezugspersonen verfügten über keinen Berufsabschluss. Der Rest verteilte sich auf andere Abschlüsse.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass nicht bei allen eingesetzten Verfahren von allen Kindern vollständige Datensätze vorlagen. Dies hat mitunter zur Folge, dass sich die Stichprobengröße zwischen den verschiedenen Auswertungen unterscheiden. Dabei wurde für die Auswertungen innerhalb einer Zeitebene jeweils die maximale Anzahl an Datensätzen verwendet. Bei den längsschnittlichen Auswertungen wurden nur die Fälle berücksichtigt, für die vollständige Datensätze über alle einbezogenen Messzeitpunkte vorlagen. Dieses Vorgehen sollte eine maximale Ausschöpfung der vorhandenen Datensätze gewährleisten.

## 4.2 Untersuchungsvariablen und deren Erfassung

### 4.2.1 Zielvariablen

Unter „Sozialer Partizipation“ wird in der vorliegenden Arbeit eine besondere Form der Kooperation verstanden, die darin besteht, sich Zugang zu einer bereits bestehenden Gruppe zu verschaffen (Gruppeneinstieg), um dort die eigenen Interessen und Ziele mit der Gruppe auszuhandeln und zu verwirklichen sowie dabei auftretende Interessenkonflikte konstruktiv zu bewältigen. Dabei erscheint es sinnvoll, zwischen der Bereitschaft des Einzelnen zu sozialer Partizipation (motivationale Komponente) und der tatsächli-

chen Fähigkeit zur sozialen Partizipation in der Verhaltensregulierung (Handlungskompetenz) zu unterscheiden. Aus diesem Grund wurde die übergeordnete Zielvariable „Soziale Partizipation“ in die zwei Teilvariablen „Partizipationsbereitschaft“ und „Partizipationsfähigkeit“ untergliedert. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit bisweilen unter den Oberbegriff „Partizipationskompetenz“ subsummiert. Diesem Begriff liegt ein Verständnis von Kompetenz zugrunde, das nicht nur die erfolgsrelevanten Fertigkeiten, sondern auch den Antrieb zum Handeln berücksichtigt. Als Informationsquelle standen die Erzieherinnen zur Verfügung, die die Kinder in zahlreichen freien Spielsituationen über einen längeren Zeitraum beobachten können und somit in der Lage sind, valide Urteile abzugeben. Um den Erzieherinnen die Beurteilung zu erleichtern, wurden bei ihnen vor der eigentlichen Vorgabe der Fragen eine situationale Verankerung vorgenommen, d. h. ihnen wurde erläutert, bei welchen Gelegenheiten sich das betreffende Verhalten typischerweise abspielt (für den Wortlaut siehe Anhang).

Das im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellte Modell weist einen Komplexitätsgrad auf, der nötig ist, um den Prozess sozialer Partizipation angemessen zu charakterisieren. Eine Erfassung aller Aspekte des Modells im Rahmen einer standardisierten Fremdbefragung erschien aber als zu aufwändig und nicht leistbar, da bestimmte Elemente des Modells nur schwer beobachtet werden können. Für die Operationalisierung sozialer Partizipation im Rahmen eines standardisierten Befragungsinstruments für Erzieherinnen musste die Komplexität daher zugunsten einer Konzentration auf wesentliche beobachtbare Elemente des Modells aufgegeben werden. Wichtig erschien es, erstens Aspekte aktiven Handelns in Form des Einbringens eigener Ideen, zweitens kooperative Handlungen zur Durchsetzung eigener Interessen sowie drittens konstruktive Konfliktlösungskompetenzen zu erfassen.

Die Partizipationsbereitschaft der Kinder wurde durch eine Skala mit drei Items erfasst, die eine gute interne Konsistenz von Cronbach's  $\alpha_{w1} = .77$  in der ersten, Cronbach's  $\alpha_{w2} = .79$  in der zweiten und Cronbach's  $\alpha_{w3} = .72$  in der dritten Untersuchungswelle aufwies:

- Wie wichtig ist es dem Kind, in Situationen mit anderen Kindern seine eigenen Ideen einzubringen?

- Wie wichtig ist es dem Kind in Situationen, in denen es Interessen abstimmen muss, eine gemeinsame Lösung auszuhandeln, in der es seine eigenen Interessen zumindest teilweise durchsetzen kann?
- Wie wichtig ist es dem Kind, in Konfliktsituationen eine konstruktive Lösung auszuhandeln?

Die Partizipationsbereitschaft der Kinder wurde in der Untersuchung durch die Erziehungspersonen anhand einer vierstufigen Skala eingeschätzt<sup>15</sup>.

Während die „Partizipationsbereitschaft“ die motivationale Komponente der partizipativen Handlung abbildet, erfasst die zweite Zielvariable „Partizipationsfähigkeit“ den Aspekt der tatsächlichen Handlungskompetenz. Die drei diesbezüglichen Fähigkeitsindikatoren gleichen den o. g. Bereitschaftsindikatoren, thematisieren aber die jeweilige Geschicklichkeit des einzuschätzenden Kindes:

- Wie geschickt stellt sich das Kind in Situationen mit anderen Kindern an, seine eigenen Ideen einzubringen?
- Wie geschickt stellt sich das Kind in Situationen, in denen es Interessen abstimmen muss, dabei an, eine gemeinsame Lösung auszuhandeln, in der es seine eigenen Interessen zumindest teilweise durchsetzen kann?
- Wie geschickt stellt sich das Kind in Konfliktsituationen an, um eine konstruktive Lösung auszuhandeln?

Auch diese Skala wurde aufgrund von Erziehereinschätzungen gebildet<sup>16</sup>. Sie besitzt eine sehr gute interne Konsistenz von Cronbachs  $\alpha_{w1} = .90$  in der ersten,  $\alpha_{w2} = .93$  in der zweiten und Cronbachs  $\alpha_{w3} = .73$  in der dritten Welle. Obwohl Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit beim einzelnen Kind nicht unbedingt korrespondieren müssen, lässt sich ein starker bivariater Zusammenhang zwischen dem Bereitschaftsaspekt und dem Fähigkeitsaspekt beobachten (Pearsons  $r_{w1} = .72$ ,  $r_{w2} = .69$  und  $r_{w3} = .70$ ). Es sei angemerkt, dass die Bereitschaft zu partizipieren nicht direkt beobachtbar und

---

<sup>15</sup> Die Antworten wurden folgendermaßen skaliert: 0 = „Nicht wichtig“, 1 = „Weniger wichtig“, 2 = „Eher wichtig“ und 3 = „Sehr wichtig“.

<sup>16</sup> Die Antworten wurden folgendermaßen skaliert: 0 = „Nicht geschickt“, 1 = „Weniger geschickt“, 2 = „Eher geschickt“ und 3 = „Sehr geschickt“.

deshalb auch schwieriger zu beurteilen ist als die Partizipationsfähigkeit, die man anhand der Erfolge und Misserfolge des Kindes bei Partizipationsbemühungen gut einschätzen kann.

In Ergänzung zur Einschätzung der Partizipationskompetenz der Kinder durch die Erzieherinnen wurden zum zweiten Messzeitpunkt zudem Daten aus der Beobachtung einer standardisierten Spielsituation gewonnen, dem sogenannten „Partizipationstest“. Der Partizipationstest ermöglicht es, anhand verschiedener Anforderungsniveaus Strategien zu identifizieren, die von Kindern eingesetzt werden, um in einer sozialen Gruppe Konflikte kooperativ zu lösen. Des Weiteren kann die Partizipationskompetenz der Kinder durch den Test nach der Vielfältigkeit der Nutzung unterschiedlicher Strategien differenziert werden.

Der Partizipationstest besteht aus einem Memory-Spiel, das vom jeweiligen Zielkind und zwei instruierten Studentinnen gespielt wird. Um ein möglichst gleichrangiges Verhältnis zwischen dem Zielkind und den Studentinnen zu schaffen, werden diese in einer Vorbereitungsphase als mögliche Spielpartner in die Kindergartengruppe des Zielkindes integriert. Zu Beginn des eigentlichen Tests wird das Zielkind von einer Begleitperson in den Raum geführt, in dem die beiden Studentinnen (die potentiellen Mitspieler des Kindes) bereits an einem Tisch sitzen. Während die Begleitperson in der Rolle einer erwachsenen Autoritätsperson agiert, übernehmen die Studentinnen gegenüber dem Kind die Rolle von gleichberechtigten Partnern. Zusätzlich zur Vorbereitungsphase sollen durch diese demonstrative Darstellung der Rollenverteilungen Hemmungen der Zielkinder gegenüber den Studentinnen als erwachsenen Spielpartner abgebaut werden. Von der Begleitperson werden die Zielkinder am Anfang des Tests so motiviert, dass sie den Wunsch und das Ziel haben, bei dem Memory-Spiel mitzumachen, das bereits von zwei anderen Personen gespielt wird. Dabei werden sie folgendermaßen instruiert: „Wir wollen heute ein neues Memory-Spiel mit dir ausprobieren. Die beiden dort möchten aber immer nur zu zweit spielen, aber du weißt ja bestimmt, dass man Memory auch zu dritt spielen kann - das macht dann ja auch viel mehr Spaß. Hast du Memory schon mal zu dritt gespielt? Na, dann weißt du ja, dass man es auch zu dritt spielen kann.“

Danach übergibt die Begleitperson die Karten des neuen Memory-Spiels an die beiden Studentinnen am Tisch. Diese beginnen zunächst nur zu zweit eine neue Runde. Dabei

begleiten zwei Regeln ihr Spiel, die üblicherweise nicht zu einem Memory-Spiel gehören:

- Für die beiden Pärchen mit dem Abbild einer „Arielle“ (Bild einer Meerjungfrau) gibt es jeweils zwei Punkte, für alle anderen Pärchen nur einen Punkt.
- Jede Studentin hat eine bestimmte Aufgabe während des Spiels. Eine Studentin mischt immer die Memory-Karten und verteilt sie auf dem Tisch, die andere Studentin notiert die Punkte für die gewonnenen Pärchen auf einem dafür vorgesehenen Blatt und zählt am Schluss des Spiels die Punkte zusammen.

Nach dem Beginn der neuen Spielrunde wird vom Zielkind der Versuch erwartet, sich am Memory-Spiel zu beteiligen (zu partizipieren). Um die Partizipationskompetenz (Partizipationsbreitschaft und –fähigkeit zusammengenommen) des Zielkindes unter verschiedenen Bedingungen beobachten zu können, werden ihm von den beiden Studentinnen immer wieder neue Widerstände entgegengesetzt. Dadurch wird für das Zielkind eine erneute Strategieranwendung nötig, um die Beteiligung am Spiel zu erreichen. Insbesondere hinsichtlich der Sonderregeln haben die beiden Studentinnen vom üblichen Memory-Spiel abweichende Vorstellungen. Die beiden Studentinnen sind nur dann bereit, von ihren Vorstellungen abzuweichen, wenn durch das Zielkind bestimmte Anforderungen erfüllt werden, die im folgenden bei der Darstellung der einzelnen Phasen des Partizipationstests erläutert werden.

Der Partizipationstest besteht aus fünf aufeinander folgenden Phasen. In jeder dieser Phasen wird das Zielkind herausgefordert, Handlungen einzusetzen, die ihm eine Beteiligung am Spiel ermöglichen. Dabei ist der Partizipationstest so angelegt, dass die Anforderungen an die Partizipationskompetenz des Zielkindes mit jeder Phase des Tests immer komplexer werden. Die Strategien, mit denen das Zielkind auf die Widerstände reagiert, die ihm von den Studentinnen entgegengesetzt werden, sind Gegenstand der Analyse. Die einzelnen Phasen und die damit einhergehenden Anforderungen an das Zielkind lassen sich wie folgt charakterisieren:

Phase 1 des Tests: Das Zielkind sitzt gemeinsam mit den beiden Studentinnen am Tisch. Ohne das Kind zu beachten, beginnen die Studentinnen mit dem Memory-Spiel. Die Anforderung für das Kind besteht darin, ein partizipatives Zusammenwirken anzubahnen, indem es die Partner, die bereits miteinander spielen, auf sich aufmerksam macht.

Phase 2 des Tests: Wenn das Zielkind sein Interesse an einer Beteiligung am Spiel signalisiert hat, setzen die Studentinnen ihm den ersten Widerstand entgegen. Sie zweifeln mit folgender Aussage an der Kompetenz des Kindes: „Dazu muss man aber richtig gut Memory spielen können.“ Das Kind soll nun seine eigene Befähigung für das Spiel darstellen und diese auch nach Aufforderung begründen.

Phase 3 des Tests: Am Anfang der dritten Phase erkennen die Studentinnen die Kompetenz des Zielkindes prinzipiell an. Allerdings behaupten sie nun, man könne das Spiel nur zu zweit spielen. Die Anforderung für das Zielkind besteht darin, die potentiellen Partner über die eigene Ansicht (dass man das Spiel auch zu dritt spielen kann) zu informieren. Wie bereits in der zweiten Phase fordern die Studentinnen eine Begründung.

Phase 4 des Tests: Die Studentinnen erklären sich dazu bereit, eine Runde Memory zu dritt zu probieren. Im Anschluss an die Spielrunde wird von den Studentinnen ein weiteres Hindernis benannt, welches das Kind zu überwinden hat, wenn es sich weiter am Spiel beteiligen möchte: „Das Spiel war nur zum Probieren. Wenn wir das Spiel richtig spielen, gibt es aber noch eine Regel, die du bestimmt nicht kennst. Und wir spielen nur mit dir weiter, wenn du auch diese Regel kennst. Es handelt sich um die Regel, mit der wir vorhin am Anfang gespielt haben.“ Gemeint ist dabei die Regelung, für die beiden Kartenpärchen, auf denen Arielle abgebildet ist, zwei Punkte zu vergeben, während es für alle anderen Pärchen nur einen Punkt gibt. Das Kind soll zur Fortsetzung des Zusammenwirkens in dieser Phase des Tests die Partner nicht über die eigenen Ansichten in Kenntnis setzen, sondern sich über die Ansichten der Partner informieren.

Phase 5 des Tests: Nachdem das Zielkind über die Sonderregel informiert wurde und diese verstanden hat, wirft eine der Studentinnen das nächste Problem auf: „Von uns beiden hat jeder etwas zu tun. A. zählt die Sonderpunkte für Arielle-Bilder und schreibt sie auf und ich mische immer die Memory-Karten. Du aber hast nichts zu tun. Du bist nur mit dem Spiel beschäftigt, während wir mehr machen müssen als Du. Das gefällt uns nicht. So wollen wir nicht spielen.“ Die Anforderung für das Zielkind besteht in dieser letzten Phase des Tests darin, Handlungen einzusetzen, um zusammen mit den Studentinnen gemeinsame Ziele und Strategien zu vereinbaren. Am Ende dieser Phase spielen die Studentinnen nochmals eine Runde Memory mit dem Zielkind. Nach dem



gemeinsamen Spiel darf sich das Kind ein Bild zum Ausmalen aussuchen und verlässt dann mit der Versuchsleiterin den Raum.

Es ist zu vermuten, dass nicht alle Kinder die Anforderungen in den einzelnen Spielphasen erfolgreich meistern. Der Test wird abgebrochen, wenn das Zielkind in einer Phase des Tests gar nicht oder nicht kompetent reagiert, weil es z.B. deutlich verunsichert oder verängstigt ist. Gleichgültig, ob der Test in allen Phasen durchgeführt oder zwischen- durch abgebrochen wird, steht für das Zielkind am Ende immer ein positives Erlebnis in Form einer gemeinsamen Spielrunde.

Der Partizipationstest wurde in einem gesonderten Raum der jeweiligen Kindertagesstätte durchgeführt. Die Testsitzungen wurden auf Video aufgezeichnet. In einem ersten Auswertungsschritt wurden die Beobachtungssequenzen von 17 Zielkindern ausgewählt, die sich nach einer ersten Ansicht in ihrem Verhalten in der Testsituation deutlich voneinander unterschieden, und alle erkennbaren Strategien sechs übergeordneten Kategorien zugeordnet (s. Itemübersicht in der folgenden Tabelle). Diese Kategorisierung erfolgte unter Berücksichtigung der von Pätzolt und Salz erarbeiteten Differenzierung des Interaktionsniveaus bei Vorschulkindern (vgl. Sturzbecher, 1988, S.106) sowie der von Krappmann und Oswald (1995) identifizierten Muster von Aushandlungsstrategien bei Grundschulkindern. Die zwei folgenden Kriterien standen für die Zusammenfassung der einzelnen beobachteten Strategien zu übergeordneten Kategorien im Partizipationstest im Mittelpunkt:

- Das Ausmaß, in dem das Kind auf die von den Partnern vorgeschlagenen Aushandlungsgegenstände Bezug nimmt. Unter den Aushandlungsgegenständen sind die jeweiligen Fragen, Behauptungen und Forderungen der instruierten Partner, auf die das Zielkind reagieren muss, zu verstehen.
- Das Ausmaß, in dem das Kind eigene Intentionen benennt und mit den Partnern abstimmt. Es geht hier bei den Intentionen um die Wünsche, Absichten und Meinungen, die das Zielkind äußert und um dessen Bereitschaft, diese Wünsche, Absichten und Meinungen für die Partner akzeptabel und nachvollziehbar darzustellen.

Tab.: 1 Überblick über die Aushandlungsstrategien

Aushandlungsstrategie	Bezug zum Aushandlungsgegenstand der Partner	Benennen der eigenen Intention und Abstimmungsverhalten
Konsens suchen	Das Kind bezieht sich in seinen Handlungen/Äußerungen eindeutig auf den Aushandlungsgegenstand, den die Partner anbieten.	<p>Das Kind benennt eigene Intentionen, indem es bittet, sachliche Kommentare abgibt, Vermutungen anstellt, Ideen liefert und Vorschläge macht.</p> <p>Das Kind ist dazu bereit, seine eigenen Intentionen mit dem Partner abzustimmen. Deshalb wählt es für die Darstellung seiner Intentionen einen günstigen Zeitpunkt und gibt nachvollziehbare Begründungen ab bzw. fragt nach, was die Partner meinen.</p>
Beharren	Das Kind bezieht sich in seinen Handlungen/Äußerungen eindeutig auf den Aushandlungsgegenstand, den die Partner anbieten.	<p>Das Kind benennt eigene Intentionen, indem es Feststellungen trifft und Behauptungen aufstellt.</p> <p>Das Kind zeigt keine Bereitschaft, eigene Intentionen mit den Partnern abzustimmen. Es gibt keine nachvollziehbaren Begründungen für die eigenen Absichten. Es verweigert sich, wenn seine Intentionen von den Partnern nicht akzeptiert werden.</p>
Unterordnen	Das Kind bezieht sich in seinen Handlungen/Äußerungen eindeutig auf den Aushandlungsgegenstand, den die Partner anbieten.	<p>Das Kind äußert keine eigenen Intentionen.</p> <p>Das Kind ist dazu bereit, den Intentionen der Partner zuzustimmen, selbst wenn damit die eigene Beteiligung am Spiel verhindert wird. Es versucht allen Anforderungen der Partner gerecht zu werden und sich anzupassen.</p>
Manipulieren	Das Kind will mit seinen Handlungen/Äußerungen die Partner dazu zu bewegen, sich auf einen neuen Aushandlungsgegenstand einzulassen.	<p>Das Kind täuscht die Partner bewusst über seine eigenen Intentionen, indem es falsche Behauptungen aufstellt, keine Vorschläge macht oder Vorschläge unterbreitet, die nicht umsetzbar sind.</p> <p>Das Kind ist nicht dazu bereit, eigene Intentionen mit denen der Partner abzustimmen, bzw. versucht, sich nur mit einem der Partner abzustimmen und den anderen dadurch aus dem Spiel zu drängen.</p> <p><i>Fortsetzung folgende Seite</i></p>

Aushandlungsstrategie	Bezug zum Aushandlungsgegenstand der Partner	Benennen der eigenen Intention und Abstimmungsverhalten
Ein-schmeicheln	Das Kind bezieht sich in seinen Handlungen/Äußerungen nicht erkennbar auf den Aushandlungsgegenstand, den die Partner anbieten. Es geht dem Kind darum, die Partner positiv auf die eigene Person einzustimmen und sie von ihrem Aushandlungsgegenstand abzulenken.	Die Intention des Kindes besteht in erster Linie darin, sich bei den Partnern beliebt zu machen. Deshalb versucht es, sich durch Scherze als Mitspieler attraktiv zu machen bzw. drückt Bewunderung für die Kompetenz oder äußere Erscheinungsform der Partner aus.  Da die Intentionen des Kindes nicht in einer direkten Beziehung zum Aushandlungsgegenstand stehen, findet auch keine Abstimmung der eigenen Intentionen mit denen der Partner statt.
Abwarten	Das Kind bezieht sich weder auf den Aushandlungsgegenstand, den die Partner anbieten noch auf die Partner selbst.	Das Kind benennt keine eigenen Intentionen. Es ist auch nicht erkennbar, dass es den Intentionen der Partner zustimmt.  Eine Abstimmung zwischen den eigenen Intentionen und denen der Partner findet nicht statt.

## 4.2.2 Unabhängige Variablen

### 4.2.2.1 Kognitive Fähigkeiten

Die Intelligenz der Kinder wurde in der vorliegenden Studie mit Hilfe eines standardisierten Intelligenztests für Kinder erfasst, nämlich der deutschen Übersetzung der „Kaufmann Assessment Battery for Children“ (K-ABC) von Melchers und Preuss (1991). Intelligenz, wie sie die K-ABC misst, besteht nach Melchers und Preuss aus zwei Kernbereichen. Der erste Bereich beinhaltet die Fähigkeit, Probleme durch geistiges Verarbeiten zu lösen und Informationen zu verarbeiten. Dabei stehen weniger konkrete Wissensinhalte im Vordergrund, sondern vielmehr die Art und Weise, wie ein Individuum Informationen verarbeitet. Die Messung dieses im Test als „Skala intellektueller Fähigkeiten“ bezeichneten Intelligenzanteils orientiert sich an zwei grundlegenden Informationsverarbeitungsstilen. Dabei handelt es sich zum einen um den sequenti-

ellen Verarbeitungsstil, im Test als „Einzelheitliches Denken“ bezeichnet, und dem simultanen Verarbeitungsstil, im Test „Ganzheitliches Denken“ genannt. In der vorliegenden Untersuchung kam von diesen beiden nur die Skala zum ganzheitlichen Denken zum Einsatz. Bei dieser Skala müssen räumlich-gestaltliche Aufgaben gelöst werden, die Analogieschlüsse oder eine Organisation der Reize erfordern. Diesen Untertests ist gemeinsam, dass vorgegebene Reize simultan und integrativ zu bearbeiten sind, was für die komplexen Anforderungen in einer sozialen Partizipationssituation als maßgeblich anzusehen ist.

Der zweite Kernbereich des Verfahrens bezieht sich auf erworbenes Wissen und Können, wobei ein starker Schul- und Umweltbezug sowie eine hohe Sprachabhängigkeit im Vordergrund stehen. Dieser Kernbereich wird demnach auch als „Fertigkeiten“ bezeichnet.

Die K-ABC ist für Kinder im Alter von 2,5 bis 12,5 Jahren normiert und ausschließlich als Einzeltest durchführbar. Er wurde in der vorliegenden Untersuchung in einer Fassung mit sieben Subtests in einer gesonderten Sitzung mit den Zielkindern in den Wellen 1 (n= 107) und 2 (n= 110) durchgeführt. Die Anwendung erfolgte mit Hilfe des offiziellen Testmaterials. Die angewandten sieben Subtests „Zauberfenster“ (15 Aufgaben), „Gestaltschließen“ (25 Aufgaben), „Dreiecke“ (18 Aufgaben), „Bildhaftes Ergänzen“ (20 Aufgaben), „Räumliches Gedächtnis“ (21 Aufgaben), „Rechnen“ (37 Aufgaben) und „Rätsel“ (33 Aufgaben) wurden als hinreichend zur Ermittlung des Intelligenzniveaus der Kinder beurteilt. Weitere Subtests hätten die Verteilung des Tests auf zwei Sitzungen erforderlich gemacht. Zudem lag bei einigen Subtests die untersuchte Altersgruppe außerhalb des Normbereichs. Der Test „Zauberfenster“, der aufgrund des geringen Schwierigkeitsgrades für Probanden im Alter von fünf bis sechs Jahren eigentlich nicht mehr vorgesehen ist, wurde durchgeführt, da er sich durch seine spielerischen Elemente gut zum Einstieg in den Test eignet und zur Motivierung der Kinder beiträgt.

Die Skala „Ganzheitliches Denken“, die auf Problemlösefähigkeiten abzielt, ist mit vier von sieben Subtests hinreichend repräsentiert (Subtests „Gestaltschließen“, „Dreiecke“, „Bildhaftes Ergänzen“, „Räumliches Gedächtnis“). Der Subtest „Bildhaftes Ergänzen“ bestand beispielsweise aus Aufgaben folgenden Typs: Die Testperson muss aus einer Auswahl die Abbildung oder abstrakte Figur auswählen, die eine Analogie am besten

vervollständigt (z. B.: Hase verhält sich zu Karotte wie Hund zu? Es werden Bilder zur Auswahl gezeigt, wobei ein Bild einen Knochen darstellt). Die Skala „Fertigkeiten“ ist mit zwei von sechs Subtests schwächer vertreten, lässt aber dennoch eine Beurteilung kultur- und bildungsabhängiger Intelligenzkomponenten zu (Subtests „Rechnen“ und „Rätsel“). Der Subtest „Rätsel“ bestand beispielsweise aus Aufgaben folgenden Typs: Der Testperson werden in Rätselform einige Charakteristika eines Objekts vorgegeben, das sie aufgrund der Informationen nennen soll. (z. B. „Man hat es an beiden Seiten des Kopfes und kann damit hören.“) (Preusche & Leiss, 2003).

Die Intelligenz, die im Rahmen standardisierter Tests erfasst wird, lässt zwar Schlüsse darüber zu, wie kompetent sich ein Kind in alltäglichen Situationen verhält, misst aber nicht die Handlungskompetenz in alltäglichen Situationen. Daher wurde als ein Indikator für die Intelligenz der Kinder in alltäglichen Kindergartensituationen eine Skala aus fünf Items („Handlungskompetenz in alltäglichen Situationen“) der Kurzskala zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern (KSV) entwickelt. Die ursprünglich aus 23 Items bestehende KSV wurde für den deutschen Sprachraum von Tietze, Feldkamp, Gratz, Rossbach und Schmied (1981) entwickelt. Sie enthält in ihrer normierten Fassung die Skalen „Apathie, Rückzug vs. Interesse, Partizipation“, „Widerstand, Feindseligkeit vs. Kooperation, Regelbefolgung“ und „Geringe Aufgabenorientierung, Unselbständigkeit vs. gute Aufgabenorientierung, Selbständigkeit“. Zusätzlich aber beinhaltet der Fragebogen auch fünf Items, bei denen es sich um Einschätzungen der Erzieherinnen zu verschiedenen Aspekten der intellektuellen Handlungskompetenz in Alltagssituationen der Kinder handelt, die in der vorliegenden Untersuchung verwendet wurden. Tietze et al. (1981) verdichteten diese Items nicht zu einer eigenen Skala, so dass keine Einschätzungen zu deren Güte vorlagen. Die Items lauten beispielsweise:

- Das Kind denkt sich interessante Tätigkeiten aus,
- Das Kind verfügt über einen großen Wortschatz,
- Das Kind versteht und erinnert sich an die Anweisungen der Erzieherin.

Die Erzieherinnen sollten diese Fragen anhand einer fünfstufigen Skala<sup>17</sup> beantworten. Zur Beurteilung der Güte wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit explorative Fak-

---

<sup>17</sup> Die Stufen der Skala lauteten: „Nie“, „Selten“, „Manchmal“, „Oft“ und „Immer“.

torenanalysen und Berechnungen der internen Konsistenz für diese Skala durchgeführt. Bei den Faktorenanalysen konnte eine einfaktorielle Struktur der fünf Items zu allen Messzeitpunkten nachgewiesen werden. Die Ladungen der einzelnen Items wiesen zum ersten Messzeitpunkt Werte zwischen .72 und .88 auf. Es konnten 65 Prozent der Varianz mit den Items aufgeklärt werden. In Welle 2 lagen die Werte für die Ladungen zwischen .64 und .90. Auch hier bot sich anhand der Scree-Plots eine einfaktorielle Lösung an. Es konnten zum zweiten Messzeitpunkt 66 Prozent der Varianz aufgeklärt werden. Zum dritten Messzeitpunkt lag die Varianzaufklärung bei 63 Prozent, und die Ladungen variierten von .68 bis .86. Die Analyse der internen Konsistenzen ergab für die erste Welle ein Alpha von  $\alpha_{\text{Welle1}} = .86$  ( $n = 325$ ), für die zweite Welle ein Alpha von  $\alpha_{\text{Welle2}} = .87$  ( $n = 259$ ) und für die dritte Welle ein Alpha von  $\alpha_{\text{Welle3}} = .85$  ( $n = 213$ ). Diese Werte sprechen für eine gute psychometrische Qualität und daher Einsetzbarkeit der Skala „Handlungskompetenz in alltäglichen Situationen“ für die Auswertung der Daten und Beantwortung der entsprechenden Fragestellungen.

Zur Erfassung sozio-kognitiver Fähigkeiten wie der Perspektivenübernahmefähigkeit werden in der Regel Verfahren verwendet, in denen dem Kind zunächst eine kurze Geschichte oder Bildergeschichte erzählt wird. Anschließend wird das Kind aufgefordert, die Gedanken und Gefühle der Hauptperson aus der Geschichte wiederzugeben (Denham, 1986; Flavell, Botkin, Fry, Wright, & Jarvis, 1968; Geulen, 1982; Rubin, 1978). Ein Nachteil dieser Verfahrensweise ist die hohe Abhängigkeit von der Sprachkompetenz des Kindes. Zahlreiche Untersuchungen, die beispielsweise an der an Piaget (1966) orientierten Alterssequenz von Flavell et al. (1968) zum Erwerb sozio-kognitiver Kompetenzen Zweifel äußerten, kamen zu dem Ergebnis, dass unter Anwendung bereichsspezifischer Anforderungen bereits Kinder jüngerer Alters als von Flavell et al. (1968) angenommen zu richtigen Lösungen bei Aufgaben zur Perspektivenübernahme kamen. Um Perspektivenübernahmefähigkeiten möglichst spielerisch und sprachunabhängig zu erfassen, wurde ein in seiner ursprünglichen Form bereits 1985 erarbeitetes Verfahren eingesetzt (Sturzbecher, 1988). Dieser Test, der auf einem Puppenspiel beruht, wurde für die vorliegende Untersuchung revidiert und erweitert. Im Rahmen des Tests werden in Anlehnung an Silbereisen und Ahnert (2002) zwei Formen der Perspektivenübernahmefähigkeit erfasst:

- *Intentionale Perspektivenübernahme*: Unter intentionaler Perspektivübernahme wird die Fähigkeit verstanden, die Sichtweise eines Partners auf einen Sachverhalt adäquat einschätzen und in den eigenen Handlungsplan einbeziehen zu können. Dabei stellt sich etwa die Frage, inwiefern dem Partner Informationsprivilegien und Handlungsabsichten zugesprochen werden oder nicht.
- *Emotionale Perspektivenübernahme*: Bei dieser Komponente der Perspektivenübernahme geht es weniger darum, das Wissen oder die Handlungsabsichten des Interaktionspartners, sondern dessen emotionalen Zustand zu erschließen. Dabei ist die emotionale Perspektivenübernahme von der Empathie abzugrenzen. Unter Empathie ist die unmittelbare Übernahme des emotionalen Zustandes eines Interaktionspartners zu verstehen (Silbereisen & Ahnert, 2002).

Bei der Erfassung der intentionalen Perspektivenübernahme werden den Testkindern Sachverhalte geschildert, in denen sich ein Hauptakteur, im Test eine Pandabärpuppe, unter jeweils zwei Bewerbern einen Helfer für eine bestimmte Aufgabe auswählen muss. Aufgrund der Analyse der vom Pandabären dargestellten Sachverhalte sollen die Testkinder die Intentionen der beiden Bewerber erkennen, ihr wahrscheinliches zukünftiges Verhalten antizipieren und mit den Anforderungen der Aufgabe vergleichen sowie den geeigneteren Bewerber vorschlagen. Beispielsweise müssen die Intentionen der Bewerber aus verbalen Äußerungen erschlossen werden, die ihre Motivation bzw. Kompetenz zur Aufgabenerfüllung verraten. Zur Veranschaulichung sind in der folgenden Tabelle einige Beispiele dieses Aufgabentyps angeführt.

Bei der Erfassung der Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme schildert der Pandabär im Rahmen einer fiktiven Situation die Befindlichkeit eines kranken Kindes beim Krankenbesuch der Kindergartengruppe sowie die Handlungen und verbalen Äußerungen weiterer Beteiligter in dieser Situation. Das Testkind soll einschätzen, ob sich das kranke Kind über diese Handlungen und verbaler Äußerungen freut oder ärgert. Die Aufgabe besteht also darin, den emotionalen Zustand des kranken Kindes zu erschließen. Auch für diesen Aufgabentyp finden sich in der folgenden Tabelle einige Beispiele. Sowohl die Skala zur intentionalen als auch die Skala zur emotionalen Perspektivenübernahme setzen sich aus 7 Items zusammen. Die Antworten wurden bei beiden Skalen so kodiert, dass eine Entscheidung für einen passenden Bewerber mit 1 und eine

Entscheidung für einen unpassenden Bewerber mit 0 kodiert wurde. Die Skalenwerte konnten damit zwischen 0 und 7 variieren. Die Reliabilitäten der Skalen erwiesen sich als eher niedrig. Für die intentionale Perspektivenübernahme (IPÜ) ergaben sich interne Konsistenzen von Cronbach's  $\alpha_{IPÜWelle1}=.58$  und  $\alpha_{IPÜWelle2}=.59$ . Für die emotionale Perspektivenübernahme (EPÜ) lagen die internen Konsistenzen bei  $\alpha_{EPÜWelle1}=.78$  und  $\alpha_{EPÜWelle2}=.59$ .

**Tab.: 2 Beispiele für Aufgaben zur Messung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme**

	Inhalt des Items
	<b>Intentionale Perspektivenübernahme</b> <b>(richtige Entscheidung des Kindes für einen Bewerber, die auf die Fähigkeit zu intentionalen Perspektivenübernahme des Kindes hindeutet in Klammern)</b>
Bär:	Hier ist der Kindergarten! Guten Tag, Kinder! Ich will mit dem Auto meinen kranken Freund Klaus besuchen. Wer mir fleißig bei den Vorbereitungen hilft, der darf auch mitkommen! Wer hilft mir, mein Auto zu reparieren?
Bew. 1:	Ich, ich spiele gerne in deiner Garage, Bär!
Bew. 2:	Ich hole gleich Hammer, Zange und Schraubenschlüssel aus deiner Garage, Bär! (geeigneter Bewerber)
Bär:	Gut, (Name der Versuchsperson), nun brauche ich noch jemanden, der mir hilft, meine Haare zu waschen. Wer hilft mir dabei?
Bew. 1:	Ich, ich passe auch auf, dass das Wasser schön warm ist und nicht zu heiß oder zu kalt wird. (geeigneter Bewerber)
Bew. 2:	Ich, ich helfe gern, denn da kann man schön herumplanschen!
	<b>Emotionale Perspektivenübernahme</b> <b>(richtige Antwort des Kindes auf die Frage, ob sich das kranke Kind freut in Klammern, die auf die Fähigkeit zu emotionaler Perspektivenübernahme des Kindes hindeutet)</b>
Bär:	Dann erzählten wir und spielten noch ein bisschen. Klaus sagte: 'Ich habe mit meiner Mutti das Lied vom Bi-Ba-Butzemann gelernt und möchte es euch vorsingen.' Da sagte ein Mädchen: 'Fein, das können wir dann auch gleich lernen'. (ja)
Bär:	Ein Kind erzählte, dass der Opa von Klaus gerade verreist ist und Klaus bestimmt ein Geschenk mitbringen wird. (ja)



#### 4.2.2.2 Selbstkonzept

Zur Erfassung des Selbstkonzepts der befragten Vorschulkinder wurde die „Pictorial Scale of Perceived Competence (PSCA)“ von Harter und Pike (1984) eingesetzt, ein Testverfahren, das den kindlichen Entwicklungsstand berücksichtigt. Dieses bildgestützte Verfahren wurde von Asendorpf und van Aken (1993) ins Deutsche übersetzt und ermöglicht es, die bereichsspezifischen Selbstkonzepte von Vorschulkindern auf Basis von Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Dimensionen „Kognitive Kompetenz“, „Sportkompetenz“, „Peerakzeptanz“ und „Mütterliche Akzeptanz“ zu erheben.

Das Verfahren ist bildgestützt. Den Kindern werden jeweils zwei Bilder gezeigt, die zwei Kinder mit unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten bzw. Eigenschaften zeigen. Einige Beispiele veranschaulichen die Vorgehensweise:

- „Mit diesem Kind wollen viele andere Kinder spielen“ / „Dieses Kind ist oft allein, weil keiner mit ihm spielen will“;
- „Dieses Kind kann nicht sehr schnell rennen“ / „Dieses Kind kann schnell rennen“.

Auf die Anforderung hin, sich im Vergleich zu diesen zwei Kindern bezüglich des betreffenden Sachverhalts einzuschätzen („Welches Kind ist so wie Du? Also welches Kind ist Dir am ähnlichsten?“), berichtet das Untersuchungskind über eigene kognitive und körperliche Fähigkeiten sowie über das Verhältnis zur Mutter bzw. Freunden. Die Antwortvorgaben werden dann in vier Kategorien dem Untersuchungskind vorgelesen. Den oben genannten Items entsprechen die Antwortvorgaben:

- „Mit Dir wollen: Viele Kinder / Ziemlich viele Kinder / Wenig Kinder / Fast keine anderen Kinder spielen?“;
- „Kannst Du: Gar nicht schnell / Einigermaßen schnell / Ziemlich schnell / Sehr schnell rennen?“

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die Vorschulversion des Verfahrens nach der Übersetzung von Asendorpf und van Aken (1993) in allen drei Erhebungswellen eingesetzt ( $N_1 = 331$ ;  $N_2 = 264$  und  $N_3 = 214$ ). Im Hinblick auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit wurden in den Analysen nur die Skalen zur „Kognitiven Kompetenz“, „Sportkompetenz“ und „Peerakzeptanz“ berücksichtigt. Alle Skalen werden ursprünglich mit jeweils 6 Items erfasst. In der 3. Welle wurden die Items der Grund-

schulversion für die Skalen „Kognitive Kompetenz“ und „Peerakzeptanz“ eingesetzt. Auf die Skala „Sportkompetenz“ wurde in der 3. Welle verzichtet. Da der Aspekt des kooperativen Spieles im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht, wurde die Skala zur Peerakzeptanz auf die drei Items verkürzt, die diesen Aspekt betonen. Dadurch konnte die inhaltliche Homogenität der Skala erhöht werden.

Als Maße für die Reliabilität der PSCA wurde die interne Konsistenz berechnet. Die Ergebnisse hierzu zeigt die folgende Tabelle. Die in der vorliegenden Untersuchung erzielten Reliabilitätskoeffizienten sind in ihrer Höhe größtenteils mit den Werten für die deutsche Übersetzung von Asendorpf und von Aken vergleichbar. Die höchsten internen Konsistenzen bei allen Erhebungszeitpunkten weist die Skala „Peerakzeptanz“ auf. Für die Mutterakzeptanz werden in unserer Untersuchung Alpha-Werte ermittelt, die sogar leicht über den internen Konsistenzen bei Asendorpf und van Aken liegen. Bei der Skala „Kognitive Kompetenzen“ weisen die vorliegenden Ergebnisse auf eine niedrigere und sehr schwankende interne Konsistenz im Vergleich zu den anderen Skalen hin. Dies deckt sich mit Befunden der Untersuchung von Harter und Pike (1984), die darauf allerdings nicht näher eingehen. Möglicherweise steigert sich die Homogenität der Skala „Kognitive Kompetenzen“ mit zunehmendem Alter innerhalb der Vorschulversion.

**Tab.: 3 Interne Konsistenzen der verschiedenen Skalen in allen Wellen**

	Cronbach's $\alpha$		
	Welle 1	Welle 2	Welle 3
Kognitive Kompetenz	.63	.54	.69
Sportkompetenz	.59	.61	-
Peerakzeptanz (kurz)	.72	.76	.65
Mutterakzeptanz	.71	.61	.69
<b>Gesamtskala</b>	<b>.81</b>	<b>.79</b>	<b>.78</b>

### 4.2.2.3 Konfliktverhalten

Zur Erfassung kindlichen Konfliktverhaltens wurde der Verhaltensbeurteilungsbogen für Eltern und Erzieherinnen (VBV) von Döpfner, Berner, Fleischmann und Schmidt (1993) eingesetzt. Dieser wurde mit der Zielsetzung entwickelt, sozial-emotionale Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten bei drei- bis sechsjährigen Kindern auf der Grundlage des Urteils der Eltern und des Kindergartenpersonals zu erfassen. Als Entwicklungsaufgaben für das Vorschulalter führen Döpfner et al. (1993) die verbale, visuelle und kognitive Ausdifferenzierung, die Entwicklung eines intensiven und produktiven Spiels, die Steigerung der praktischen und sozialen Selbständigkeit, die Akzeptanz von Normen und Grenzen, die Verminderung von Impulsivität und die Steigerung der Frustrationstoleranz, die Eingliederung in die Gleichaltrigengruppe sowie die Vorbereitung auf schulische Anforderungen an. Das Ausmaß an individuellen sozialen Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter lässt sich daran messen, inwieweit diese Aufgaben von den Kindern verfolgt und bewältigt werden.

Vor diesem theoretischen Hintergrund konstruierten Döpfner et al. (1993) auf der Grundlage mehrerer Studien den Eltern- und Erzieherfragebogen zur Verhaltensbeurteilung von Vorschulkindern. Die Bildung des Itempools erfolgte unter Berücksichtigung von 17 bereits existierenden deutsch- und englischsprachigen Messinstrumenten zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Der VBV setzt sich aus einem Elternfragebogen (VBV-EL) mit 53 Items<sup>18</sup> und einem Erzieherfragebogen (VBV-ER) mit 93 Items zusammen. Für beide Fragebögen wurden die folgenden weitgehend parallelen, faktoriell gesicherten und intern konsistenten Skalen konstruiert:

- Sozial-emotionale Kompetenzen,
- Oppositionell-aggressives Verhalten,
- Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivität vs. Spielausdauer,
- Emotionale Auffälligkeiten.

Die Beurteilung des Verhaltens von Vorschulkindern erfolgt auf der Grundlage eines Fragebogens, den das Kindergartenpersonal (VBV-ER) bzw. die Mutter oder der Vater

---

<sup>18</sup> Eine Auflistung der einzelnen Items sowie deren Skalenzugehörigkeit findet sich im Anhang.

(VBV-EL) nach einer Einweisung durch den Versuchsleiter selbständig ausfüllt. In der vorliegenden Untersuchung werden nur die Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen berücksichtigt. Die Bearbeitung der 93 Items des VBV-ER gliedert sich in vier Teile:

- Teil 1 enthält drei allgemein gehaltene Fragen, die mit Hilfe von vier verbalbeschreibenden Alternativen zu beantworten sind.
- Teil 2 enthält 75 Items, die konkrete Verhaltensweisen beschreiben. Bei diesen Items ist die Häufigkeit, mit der das jeweilige Verhalten beim Kind in den letzten vier Wochen beobachtet wurde, anhand von fünf Stufen<sup>19</sup> einzuschätzen.
- Teil 3 enthält 13 Items mit Aussagen über Verhaltensweisen in nicht alltäglichen Situationen. Hierzu ist wiederum anhand einer fünfstufigen Antwortskala<sup>20</sup> zu beurteilen, wie oft sich das Kind in einer solchen Situation in den letzten vier Wochen in der beschriebenen Weise verhalten hat.

Die Objektivität des Verfahrens kann durch den standardisierten Aufbau des Erhebungsinstruments sowie die Normierungsuntersuchen als gegeben angesehen werden. Den Testautoren zufolge weisen die einzelnen Skalen durchweg befriedigende bis gute interne Konsistenzen auf. Zudem liegen Ergebnisse zu Mittelwertsvergleichen zwischen Vergleichs- und Repräsentativstichprobe vor. Darüber hinaus wurden die Beziehungen zwischen Globaleinschätzungen von Erzieherinnen und Sozialstatus, klinischer Diagnose, Beurteilung des Entwicklungsstandes, Intelligenz und familiären Bedingungen untersucht.

Der VBV-ER kam in den Wellen 1, 2 und 3 zum Einsatz. Folgende Tabelle gibt Auskunft über die Anzahl der von den Erzieherinnen beurteilten Kinder. Anzumerken ist, dass in vielen Kindergartengruppen zwei Erzieherinnen vorhanden waren, so dass für etliche Kinder zwei Einschätzungen vorlagen. Aufgrund der hohen Übereinstimmung der Erzieherinnenurteile wurde jeweils der Mittelwert aus beiden Urteilen gebildet.

---

<sup>19</sup> Die Stufen lauten folgendermaßen: 0 = Nie, 1 = Einmal pro Woche, 2 = Mehrmals pro Woche, 3 = Täglich, 4 = Mehrmals täglich.

<sup>20</sup> Hierzu stehen folgende Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: 0 = Nie/Fast nie, 1 = Seltener als in der Hälfte der Situationen, 2 = Etwa in der Hälfte der Situationen, 3 = Häufiger als in der Hälfte der Situationen, 4 = Immer/fast immer.

In der vorliegenden Untersuchung wurde der VBV-ER bei bereits außerhalb des eigentlichen Normbereichs des Verfahrens liegenden siebenjährigen Schülern der ersten Klasse angewandt. Daher musste für die 3. Welle eine Adaption der Items an das Entwicklungsniveau von siebenjährigen bereits eingeschulten Kindern und an den Schulkontext vorgenommen werden. Items, die Verhaltensweisen beschreiben, mit denen bei Kindern in der Schule kaum zu rechnen ist, wurden eliminiert. Analysen der internen Konsistenz mit den Daten der ersten Welle zeigten, dass die Skalen auch ohne jene Items gute bis zufriedenstellende Konsistenzen aufwiesen. Weiterhin wurden einige Formulierungen an den Schulkontext angepasst, indem beispielsweise „Erzieherin“ stets durch „Lehrerin/Lehrer“ und „Spiel“ teilweise durch „Aufgabe“ ersetzt wurde. 18 Items fehlen in der Schulversion, so dass sich diese von 93 auf 75 Items verkürzt.

**Tab.: 4 Anzahl der beurteilten Kinder**

Verfahren (n)	Welle 1		Welle 2		Welle 3
	Erzieherin 1	Erzieherin 2	Erzieherin 1	Erzieherin 2	Lehrerin
VBV-Erzieher	309	192	243	144	215

In der vorliegenden Untersuchung werden zur Erfassung der Konstrukte „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ zwei modifizierte Kurzskalen verwendet. Da sich die vorliegende Untersuchung insbesondere mit interpersonalen Aspekten der Aggression beschäftigt und weniger auf autoaggressive und objektbezogene aggressive Tendenzen Bezug nimmt, die auch im VBV-ER erfasst werden, wurde eine Subskala „Fremdaggression“ gebildet. Diese Skala setzt sich aus den Items des VBV-ER zusammen, die sich unmittelbar mit fremdgerichteter Aggression beschäftigen. In der gekürzten Skala „Emotionalen Auffälligkeiten“ finden sich die Items aus der ursprünglichen Skala, die sich auf zurückgezogenes und schüchternes interpersonales Verhalten beziehen. Es ergab sich eine aus sieben Items bestehende Kurzskala des ursprünglichen VBV-ER (Liste der ausgewählten Items siehe Anhang).

Zur Beurteilung der Reliabilität der verkürzten Skalen wurde die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) berechnet. Betrachtet man die internen Konsistenz der Skalen der VBV-ER für die verschiedenen Erhebungszeitpunkte in der folgenden Tabelle, so zeigt

sich, dass die diesbezüglichen Werte bei allen Skalen über  $\text{Alpha} = .80$  lagen. Die internen Konsistenzen der Skalen des VBV-ER sind damit als gut bis sehr gut zu bezeichnen.

**Tab.: 5 Interne Konsistenzen der einzelnen Skalen der VBV-ER in den verschiedenen Erhebungswellen** (Cronbachs Alpha; in Klammern die Stichprobengröße)

Skala VBV-ER	Items	Interne Konsistenz		
		(in Klammern n)		
		Welle 1	Welle 2	Welle 3
Fremdaggression	7	.93 (326)	.95 (257)	.92 (209)
Emotionale Auffälligkeiten-kurz	7	.91 (327)	.89 (256)	.84 (215)

#### 4.2.2.4 Familiäre Rahmenbedingungen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine Vielzahl von Merkmalen des familiären Umfelds erfasst. Den ersten Komplex stellen Variablen zur Einschätzung der Eltern-Kind-Beziehung dar. Als Verfahren kam dazu der Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT) von Sturzbecher und Freytag (2000) zum Einsatz. Der FIT-KIT ist ein Verfahren, mit dem man vier- bis achtjährige Kinder nach dem Erziehungsverhalten ihrer Eltern oder ihrer Erzieherinnen im Kindergarten sowie nach ihrem eigenen Verhalten gegenüber diesen Erziehungspersonen befragen kann. Es wird aus kindlicher Perspektive erfasst, welche Freiräume Kinder zur Verwirklichung eigener Handlungspläne im Kindergarten und in der Familie besitzen und welche Unterstützung und Hilfe sie von den Erzieherinnen und Eltern erhalten. Dazu sollen die Kinder die Interaktionsqualität zu den jeweiligen Bezugspersonen in für sie wichtigen, entwicklungsrelevanten Situationsklassen beurteilen. Anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen konnte die inhaltliche Struktur der auf die Erziehungspersonen bezogenen acht Faktoren (Kooperation, Hilfe, Abweisung, Restriktion, Bekräftigung kindlicher Ideen, Trösten bei Kummer, Emotionale Abwehr, Faxen machen und Toben), sowie der drei Faktoren, die sich auf das Verhalten der Kinder (Diplomatie, Hilfesuche, Renitenz) beziehen, bestätigt werden (Sturzbecher & Freytag, 2000).

Der Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test ist in ein Regelspiel eingebettet, das sogenannte „Oft-Manchmal-Nie-Spiel“. Dabei werden den Kindern Interaktionen in prototypischen Alltagssituationen vorgegeben. Diese skriptartige Vorgabe der Situationen entspricht den Organisationsformen des sozialen Gedächtnisses (French, 1986; Hudson, 1986; Nelson, 1981) und fördert das Erinnern. Es kann daher angenommen werden, dass das soziale Wissen der Kinder in diesen konkreten Situationen aktiviert wird. Nach einer Aufwärmphase mit einem Vortest zur Sicherstellung des richtigen Verständnisses der Befragungsregeln erfolgt eine skriptartige Einführung der Situationen, auf die sich die Fragen richten sollen. Das Kind wählt aus dem Antwortspektrum aus drei Alternativen die individuelle Antwort aus, die mit seinem Erleben übereinstimmt oder ihm am meisten entspricht. Es schätzt damit ein, wie häufig die betreffenden Erziehungspersonen die vorgegebenen Verhaltensweisen realisieren. Insgesamt umfasst der FIT-KIT elf Subtests mit 63 Frage- bzw. Antwortkarten. Der Test dauert etwa 20 bis 30 Minuten.

Mit dem FIT-KIT wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die kindliche Wahrnehmung der Betreuungsqualität für Mutter und Vater mit Zielkindern in der ersten Welle erhoben. In der ersten Welle wurden Kinder je nach Skala zu 94 bis 98 Vätern und zu 106 bis 110 Müttern befragt. Dabei nahmen 95 Kindern Einschätzungen beider Elternteile vor.

In der vorliegenden Untersuchung wurde auf die Skalen „Kindliche Hilfesuche“ und „Faxen machen und Toben“ völlig und auf die Skalen „Kindliche Diplomatie“ und „Kindliche Renitenz“ verzichtet. Zur Einschätzung der Reliabilität des Verfahrens wurden die internen Konsistenzen berechnet, die mit wenigen Ausnahmen Werte von  $\alpha > .70$  annahmen. Diese Ausnahmen betrafen die Skala „Restriktion“, die bei der Mutter-Kind-Interaktion Werte von  $\alpha_{\text{Welle1}} = .61$  erzielte sowie die Skala „Emotionale Abwehr“, die bei der Mutter-Kind-Interaktion einen Wert von  $\alpha_{\text{Welle1}} = .67$  und bei der Vater-Kind-Interaktion einen Wert von  $\alpha_{\text{Welle1}} = .64$  aufwies. Eine genaue Darstellung der Werte zur internen Konsistenz befindet sich im Anhang.

Zusätzlich zur Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kind wurden in der vorliegenden Untersuchung zum ersten Messzeitpunkt einige Familienstressoren erfasst. Dabei wurden die Eltern jeweils danach gefragt, ob ein bestimmtes Ereignis in der Familien-

geschichte eingetreten ist und wie sehr sich die Betroffenen dadurch belastet gefühlt haben. Dabei konnte der Grad der Belastung anhand einer vierstufigen Skala beurteilt werden<sup>21</sup>. Die einzelnen Ereignisse wurden zu einem Gesamtbelastungsindex aufsummiert. Die erfragten Stressoren waren die Folgenden:

- Partnerschaftskonflikte,
- negative berufliche Entwicklungen,
- Arbeitslosigkeit der Mutter und des Vaters,
- finanzielle Problemlagen.

Als weiteres familiäres Merkmal wurde der sozio-ökonomische Status der Eltern erhoben. Dazu wurde ein Summenindex aus den Einkünften der Eltern zum Nettoeinkommen, zum höchsten Berufsabschluss und zum Bildungsniveau der Eltern (anhand des Schulabschlusses) gebildet. Die genaue Kodierung der einzelnen Variablen ist dem Anhang zu entnehmen.

#### *4.2.2.5 Pädagogische Rahmenbedingungen*

Bei der Erfassung von Merkmalen des Kindergartenalltags wurde besonderes Augenmerk auf die pädagogische Betreuungsqualität gerichtet. Um sich in Gruppen einzubringen und Interessen auszuhandeln, braucht man zunächst die Freiheit, sich selbstständig in Gruppen organisieren und über seine Handlungsbedingungen bestimmen zu dürfen. Inwieweit die Erzieherinnen diese Freiheit zugestehen, den Kindern also Autonomie gewähren, wurde in der vorliegenden Untersuchung anhand eines standardisierten Erzieherinneninterviews gemessen. Die darin enthaltenen Items bilden ab, inwieweit jedes Kind in Alltagssituationen im Kindergarten selbst entscheiden darf. Dabei wurden Aspekte kindlicher Autonomie im Kindergarten zu einem Komplex zusammengefasst, der berücksichtigt, inwiefern ein Kind im Kindergarten selbst bestimmen darf,

- was und wieviel es sich zum Essen selbst aufzut,
- welche Angebote es nutzt,
- was es anzieht, wenn draußen gespielt wird,
- wie es seine Sachen in Ordnung hält bzw. wann es aufräumt,

---

<sup>21</sup> Die einzelnen Abstufungen wurden folgendermaßen benannt: 1 = „Nicht belastet“, 2 = „Eher nicht belastet“, 3 = „Eher belastet“, 4 = „Belastet“



- ob es auch eigenverantwortlich Spiele und Materialien verwenden darf, die in der Regel nur im Beisein von Erzieherinnen benutzt werden.

Die so gebildete Skala „Autonomiegewährung“ wies eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf (Cronbachs  $\alpha_{\text{Welle1}} = .66$  und Cronbachs  $\alpha_{\text{Welle2}} = .71$ ).

Der Erziehungsstil der Erzieherinnen wurde aus kindlicher Sicht wie bereits bei den Eltern mit Hilfe des Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT) erfragt (Sturzbecher & Freytag, 2000). Der FIT-KIT wurde für die erste und ggf. zweite Erzieherin in der ersten und zweiten Welle erfasst. Dabei wurden in der ersten Welle alle Projektkinder einbezogen und in der zweiten Welle alle Kinder in Gruppen mit Zielkindern. Die Stichproben sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

**Tab.: 6 Anzahl der Erzieherinnen, zu denen die Kinder mit Hilfe des FIT-KIT befragt wurden**

Welle	Erzieherin 1	Erzieherin 2	davon Erz. 1 & Erz. 2
1	195	109	109
2	91	63	45

*Anmerkungen:* In der Spalte „davon Erz.1 & Erz.2“ sind die Kinder aufgeführt, die zu zwei Erzieherinnen befragt wurden.

Einen Überblick über die interne Konsistenz der jeweiligen Skala zu beiden Messzeitpunkten liefert die folgend Tabelle. Dabei ist zu beachten, dass die Urteile über mehrere Erzieherinnen der Einfachheit halber zusammengefasst wurden (in Form von Mittelwerten).

**Tab.: 7 Interne Konsistenzen der Subskalen der Erzieherinnen-Kind Interaktion (Cronbachs  $\alpha$ )**

Skalen	Anzahl Items	Erzieherinnen-Kind-Interaktion $\alpha$ (Welle 1)	Erzieherinnen-Kind-Interaktion $\alpha$ (Welle 2)
Kooperation	8	.67	.74
Hilfe	6	.83	.74
Abweisung	8	.81	.70
Restriktion	4	.69	.73
Bekräftigung	5	.84	.76
Trösten bei Kummer	5	.81	.71
Emotionale Abwehr	6	.82	.72

### 4.3 Hypothesen

Basierend auf den allgemeinen Fragestellungen, die bereits im Anschluss an die theoretischen Ausführungen formuliert wurden, werden im Folgenden die Hypothesen der vorliegenden Arbeit präzisiert. Die Präzisierung erfolgt an dieser Stelle, da zu einem vollständigen Verständnis der Hypothesen Kenntnisse über die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Verfahren nötig sind. In Anlehnung an die Fragestellungen lauten die Hypothesen wie folgt:

*Hypothese 1: Partizipationskompetenzen (also sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zur Partizipation) nehmen mit zunehmendem Alter der Kinder zu. Dabei sind diese Fähigkeiten nicht an einen bestimmten Gruppenkontext gebunden.*

Darunter ist zu verstehen, dass sich die in einer bestimmten Gruppensituation beobachteten Kompetenzen auch in Situationen zeigen sollten, die für das Kind neuartig und ungewohnt sind. Dies ist damit zu begründen, dass soziale Partizipation, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, nicht nur das „Dabeisein“ in einer Gruppe bedeutet, sondern zusätzlich durch das Einbringen und Aushandeln eigener Interessen definiert wird. Es werden damit weniger die Sympathien und Abneigungen betont, die in Gruppen herrschen, sondern vielmehr die situationsübergreifenden kognitiven Anteile hervorgehoben, die zum erfolgreichen Handeln in Gruppensituationen beitragen.

*Hypothese 2: Die Intelligenz korreliert positiv mit der Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Partizipation. Dabei werden sowohl bildungsunabhängige als auch – abhängige Komponenten der Intelligenz bei der Beurteilung dieses Zusammenhangs berücksichtigt. In der vorliegenden Arbeit wird die Hypothese vertreten, dass es sich dabei um einen sich wechselseitig verstärkenden Zusammenhang handelt. Die bildungsabhängigen und –unabhängigen Komponenten der Intelligenz werden dabei getrennt analysiert, um die Annahme zu prüfen, ob bei beiden Komponenten eine ähnliche Wechselwirkung besteht.*

Bislang wurde der Zusammenhang zwischen Intelligenz und sozialen Fertigkeiten vorrangig im Rahmen von Querschnittstudien untersucht. Dabei konnten in der Regel zwar bedeutsame Zusammenhänge gefunden, Aussagen über mögliche Wirkungsrichtungen aber nicht getroffen werden. Die Annahme einer wechselseitigen Beeinflussung in der vorliegenden Studie ergibt sich einerseits aus einer sozial-konstruktivistischen Perspek-

tive, die davon ausgeht, dass Interaktionserfahrungen die allgemeine kognitive Entwicklung fördern. Andererseits wird davon ausgegangen, dass bereits im Vorschulalter das allgemeine intellektuelle Niveau dazu eingesetzt werden kann, Informationen auch in sozialen Situationen schneller zu verarbeiten oder verbale Fähigkeiten effektiver einzusetzen. Dabei wird angenommen, dass sowohl bildungsabhängige als auch -unabhängige Komponenten der Intelligenz in die Interaktion eingebracht werden und durch die Interaktion mit Peers im Vorschulalter gefördert werden.

*Hypothese 3: Die sozio-kognitive Fähigkeiten, hier insbesondere die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme hängt positiv mit der Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Partizipation zusammen. Dabei wird aus sozial-konstruktivistischer Sichtweise und in Anlehnung an Arbeiten von Hartup (1983) oder Azmitia (1988) die These vertreten, dass sich soziale Partizipationserfahrungen bei Kindern, die sich noch im Vorschulalter befinden, unidirektional auf die Entwicklung sozio-kognitiver Fähigkeiten auswirken.*

Während die Intelligenz einen situationsunabhängigen Indikator für das intellektuelle Niveau einer Person in verschiedenen Fähigkeitsbereichen (z.B. schlussfolgerndes Denken, Rechnen, Wortschatz, räumliches Vorstellungsvermögen) darstellt, beziehen sich sozio-kognitive Fähigkeiten auf das spezifische Wissen in sozialen Situationen. Diese starke Betonung des sozialen Kontextes hat dazu geführt, dass häufiger als im Zusammenhang mit der Intelligenz die These zu finden ist, dass sich sozio-kognitive Fähigkeiten im Vorschulalter durch Interaktion mit anderen Personen ausformen. Dabei spielen die Peers im Vorschulalter eine bedeutende Rolle, denn Erfahrungen, die mit den Eltern und Erzieherinnen gesammelt wurden, führen aufgrund der geringen Reziprozität im Erwachsenen-Kind-Verhältnis seltener zu den inter- und intraindividuellen Auseinandersetzungen, die aus sozial-konstruktivistischer Sichtweise die kognitive Entwicklung vorantreiben.

*Hypothese 4: Der Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und aggressivem Verhalten fällt im Vorschulalter nur moderat negativ aus. Internalisierendes bzw. schüchternes Verhalten korreliert hingegen deutlich negativ mit sozialer Partizipation. In bezug auf die Wirkungsrichtung des Zusammenhangs wird sowohl für externalisierendes als auch internalisierendes Verhalten vermutet, dass sich Verhaltensauffälligkeiten hinderlich auf soziale Partizipation auswirken.*

Die Annahme über einen nur moderaten negativen Zusammenhang zwischen Aggression und sozialer Partizipation lässt sich damit begründen, dass aggressive Strategien zwar in der Regel nicht zur Akzeptanz eines Kindes beitragen, sich aber in sozialen Partizipationssituationen, wo es auch um die Durchsetzung von Interessen geht, mitunter als funktional erweisen können. Dies gilt insbesondere für das Vorschulalter, wo Aushandlungsstrategien unter Kindern noch nicht ausgereift sind. Im Laufe der Zeit sollte der Erfolg aggressiver Strategien aber nachlassen. Für internalisierendes Verhalten hingegen ist keine positive Funktionalität in Bezug auf eine erfolgreiche soziale Partizipation zu erwarten, da es nicht dazu dient, sich bei Interessenskonflikten durchzusetzen.

*Hypothese 5: Soziale Partizipationskompetenzen weisen erst zu den späteren Messzeitpunkten, also mit Beginn des Schulalters, bedeutsame Zusammenhänge zum Selbstkonzept auf. Es wird die Hypothese vertreten, dass sich soziale Partizipationserfahrungen und bereichsübergreifende Aspekte des Selbstkonzepts wechselseitig im späten Vorschulalter und frühen Schulalter bedingen.*

In erfolgreichen Peerinteraktionen erlebt sich das Individuum als wirksam, was sich förderlich auf das Selbstkonzept auswirken sollte. Umgekehrt wird angenommen, dass ein positives Selbstkonzept und das daraus resultierende Verhalten zu einer erfolgreichen sozialen Partizipation beitragen. Unsichere Kinder sind im Gegensatz zu selbstsicheren Kindern weniger bereit, soziale Herausforderungen anzunehmen. Es ist damit also von einem wechselseitigen Einfluss auszugehen. Diese These zur Altersabhängigkeit der Zusammenhänge stützt sich auf Befunde, die zum Einen die inadäquaten Einschätzungen eigener Kompetenzen in diesem Alter hervorheben und zum Anderen von einer eher geringen Wirkung sozialer Rückmeldungen anderer Kinder auf das Selbstkonzept ausgehen. Es wird aber angenommen, dass gerade das späte Vorschulalter und frühe Schulalter diesbezüglich eine kritische Phase darstellt.

*Hypothese 6: Der sozio-ökonomische Status des Elternhauses sowie familiäre Belastungserlebnisse hängen negativ mit dem Niveau an sozialen Partizipationskompetenzen aber auch mit anderen individuellen Merkmalen des Kindes wie der Intelligenz zusammen. Insbesondere eine erhöhte Stressbelastung innerhalb der Familie geht einher mit einem negativen Familienklima. Hinsichtlich beider Risikofaktoren sollten sich ebenfalls Zusammenhänge zu den erhobenen kindlichen Merkmalen in der Art ergeben, dass*

*hohe familiäre Belastung mit negativen Ausprägungen kindlicher Merkmale korrespondiert.*

Hinsichtlich dieser Hypothese ist differenzierend davon auszugehen, dass die Zusammenhänge zwischen kontextuellen Rahmenbedingungen insbesondere der Familie (z.B. innerfamiliärer Stress) und sozialen Partizipationskompetenzen schwächer ausfallen als zwischen Kontextmerkmalen und anderen individuellen kindlichen Merkmalen wie etwa dem Selbstkonzept oder der Intelligenz. Dies lässt sich damit begründen, dass wie bereits erwähnt, zwischen Eltern (und Erziehern) auf der einen Seite und Kindern auf der anderen Seite ein in der alltäglichen Interaktion nur schwer zu überwindendes Machtgefälle besteht. Soziale Partizipation als spezifische Form der Kooperation findet aber unter zumindest annähernd gleichrangigen Partnern statt. Diese Spezifität der sozialen Partizipation verringert die direkte Wirkung familialer kontextueller Merkmale auf die soziale Partizipationskompetenz der Kinder. Kinder lernen soziale Partizipation im Umgang mit anderen Kindern. Deshalb erweist sich dieser Kontext als wesentlich wichtiger für den Erwerb von Partizipationskompetenzen. Demgegenüber dürften die nicht genetisch determinierten Anteile individueller Merkmale wie Intelligenz, Aggression und Selbstkonzept stärker durch Kontexteinflüsse in der Familie bestimmt sein. Eltern sind in der Regel die ersten Bezugspersonen, die Einfluss auf individuelle Merkmale ihrer Kinder ausüben.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Verwendete statistische Verfahren

Die Auswertung der Daten gliedert sich in den meisten Abschnitten in drei Teile. Den ersten Teil bildet die deskriptive Auswertung der Variablen zu den jeweiligen Messzeitpunkten. Es werden Mittelwerte und Standardabweichungen geschlechtsspezifisch dargestellt. In diesem Zusammenhang werden die Mittelwerte auf Geschlechtsunterschiede und Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten hin geprüft. Dazu dienen in der Regel Mittelwertvergleiche für unabhängige und abhängige Stichproben. Auf der zweiten Analyseebene werden die bivariaten Zusammenhänge der Variablen betrachtet. Hierbei wird von einem metrischen Niveau der Daten ausgegangen, so dass die Produkt-Moment-Korrelation (Pearson-Korrelation) angegeben wird. Dabei werden gegebenenfalls auch Korrelationen zwischen den Zeitebenen berücksichtigt.

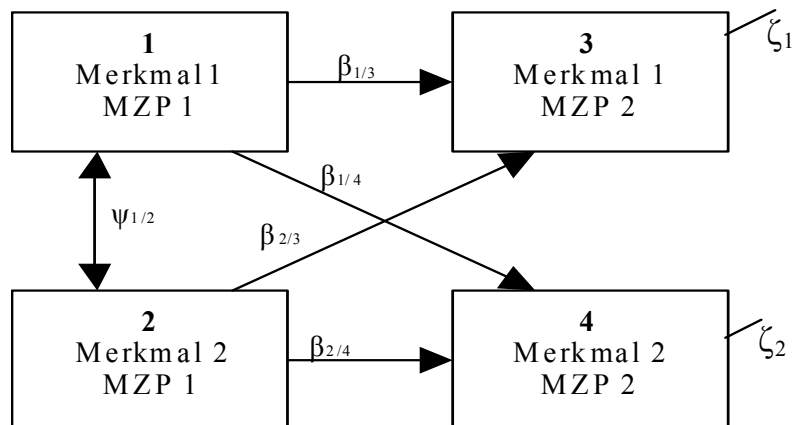
Der dritte Teil der Auswertung schließlich beschäftigt sich unter Zuhilfenahme von Kreuzpfadmodellen mit der längsschnittlichen Analyse der Daten und damit der Überprüfung der Forschungshypothesen zu den Wirkungsrichtungen. Längsschnittstudien stellen ein Untersuchungsdesign dar, mit dem auch unter nichtexperimentellen Bedingungen Aussagen über Wirkstrukturen ermöglicht werden. Der Sinn längsschnittlicher Analysen besteht vor allem darin, Informationen über individuelle Veränderungen zu erhalten und mögliche Faktoren zu identifizieren, die diese Veränderungen bedingen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde zur längsschnittlichen Auswertung ein pfadanalytischer Ansatz gewählt und von der Formulierung von Strukturgleichungsmodellen mit der Integration von Mess- und Strukturmodell abgesehen (zur näheren Erläuterung siehe Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003). Die Bildung von Strukturgleichungsmodellen stellt Anforderungen an die Stichprobengröße, die in der vorliegenden Studie nicht bei allen Analysen gewährleistet werden konnte. Im Hinblick auf die Einheitlichkeit der Analysemethoden wurde deshalb dem pfadanalytischen Ansatz der Vorzug gegeben.

Es handelt sich bei dem hier verwendeten pfadanalytischen Ansatz um Kreuzpfadmodelle. Kreuzpfadmodelle basieren auf einem regressionsanalytischen Ansatz und dienen dazu, mögliche Wirkungsstrukturen auf Basis zeitlicher Verzögerungen aufzudecken

(Gaiser, 2010). Es handelt sich also um die Analyse von Veränderungen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der beste Prädiktor für ein aktuell gemessenes Merkmal in der Regel dasselbe Merkmal zu einem früheren Zeitpunkt darstellt. Ein Beispiel: Das heutige Aggressionspotenzial, das ein Individuum aufweist, lässt sich am besten durch das Aggressionspotenzial vorhersagen, das zu einem früheren Zeitpunkt gemessen wurde. Ohne Zweifel spielen dabei die zeitlichen Abstände zwischen den Messungen eine Rolle; diese eher inhaltlich bedeutsame Frage ist aber zur Erklärung der Vorgehensweise bei Kreuzpfadanalysen unerheblich.

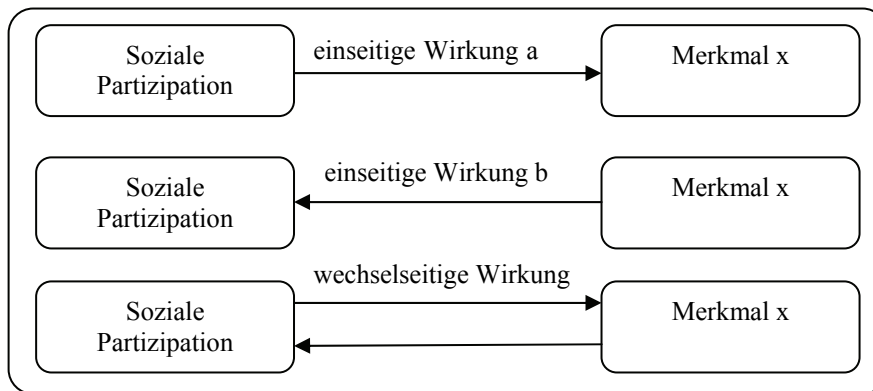
Obwohl die Ausprägung eines Merkmals zu einem früheren Zeitpunkt einen hohen prädiktiven Wert für den aktuellen Wert besitzt, reicht dies in den seltensten Fällen aus, um den aktuellen Wert vollständig zu erklären. Es ist vielmehr anzunehmen, dass im Untersuchungszeitraum mehr oder weniger große Veränderungen (zum Beispiel des Aggressionspotenzials) stattgefunden haben. Es stellt sich nun die Frage, worauf diese Veränderungen zurückzuführen sind. Aufgrund inhaltlicher Überlegungen lassen sich so beispielsweise Untersuchungsmodelle ableiten, wie sie in der folgenden Abbildung dargestellt sind und als Grundlage für die vorliegende Arbeit dienen.



**Abb. 3: Graphische Darstellung eines Kreuzpfadmodells**

In diesem Modell sind zwei Merkmale enthalten, die jeweils zu zwei Messzeitpunkten erhoben wurden (MZP 1 und MZP 2). Die waagrechten Pfeile ( $\beta_{1/3}$  und  $\beta_{2/4}$ ) geben Auskunft über den Einfluss des Merkmals auf sich selbst über den gewählten Zeitraum zwischen den beiden Messungen hinweg. Dies kann auch als autoregressive Komponente bezeichnet werden. Sind die zugehörigen Koeffizienten ( $\beta_{1/3}$  und  $\beta_{2/4}$ ) sehr hoch ausgeprägt, so ist davon auszugehen, dass weitere Einflussvariablen nur gering zur Erklä-

nung der Ausprägung des betreffenden Merkmals zum Messzeitpunkt 2 beitragen können. Bleibt jedoch ein Teil der Varianz durch die autoregressive Komponente unerklärt, sind in dem dargestellten Modell die diagonalen Pfeile zu beachten ( $\beta_{1/4}$  und  $\beta_{2/3}$ ). Sie geben an, inwiefern sich die Merkmale 1 und 2 wechselseitig beeinflussen, also für die Veränderungen beim jeweils anderen Merkmal verantwortlich sind. Auf diese Weise können im Rahmen von Kreuzpfadmodellen konkurrierende Annahmen über mögliche Einflussrichtungen getestet werden. Erweist sich nämlich nur einer der diagonalen Pfeile als signifikant, so ist von einer einseitigen Einflussnahme auszugehen. Sind beide signifikant, kann von einer wechselseitigen Einflussnahme ausgegangen werden. Die drei grundsätzlichen Modellannahmen, die im Rahmen der vorliegenden Studie überprüft werden, sind in der folgenden Abbildung nochmals schematisch dargestellt.



**Abb. 4: Möglichkeiten des bivariaten Zusammenwirkens zwischen Sozialer Partizipation und anderen Merkmalen**

Zu beachten ist, dass auch die im Rahmen von Kreuzpfadanalysen gefundenen Strukturen nur mit Vorsicht kausal zu interpretieren sind. Eine zeitliche Verzögerung der Messungen ersetzt eine streng experimentelle Vorgehensweise nicht, sie gibt aber im Rahmen nicht-experimenteller Untersuchungsdesigns (und dazu ist die vorliegende Untersuchung zu zählen) Hinweise auf eine mögliche kausale Verknüpfung der einbezogenen Merkmale.

Es ist anzumerken, dass auch mehr als zwei Variablen in ein derartiges Modell eingeschlossen werden können. Allerdings erhöht sich dadurch die mögliche Anzahl an Wechselwirkungen, so dass bei der Berücksichtigung mehrerer Variablen vorab inhaltliche Überlegungen über eine mögliche Reduktion der Wirkungsrichtungen angestellt



werden sollten. Anzustreben ist im Allgemeinen ein Modell, das mit möglichst wenigen Wirkungspfeilen eine hohe Modellgüte erzielt, d.h. mit wenigen Annahmen einen hohen Erklärungswert aufweist.

Zur Beurteilung der Modellgüte können eine Reihe von statistischen Kennwerten herangezogen werden. Gängigster Wert ist der Chi-Quadrat-Wert ( $\chi^2$ ), der angibt, ob das Modell für die Population gilt. Die Vorgehensweise ähnelt dabei einem Signifikanztest, wobei in diesem Fall eine Nichtablehnung der Nullhypothese angestrebt wird ( $p > .05$ ). Das formulierte Modell soll die in der Population vorhandenen Verhältnisse möglichst genau widerspiegeln. Ein signifikantes Ergebnis des Chi-Quadrattests würde darauf hinweisen, dass das hypothetisch aufgestellte Modell nicht mit den vorhandenen Daten übereinstimmt. Dabei ist zu beachten, dass sich der  $\chi^2$ -Wert als sensibel gegenüber der Stichprobe erweist. Je größer die Stichprobe ist, umso wahrscheinlicher wird die Nullhypothese abgelehnt. Zusätzlich kann der  $\chi^2$ -Wert, geteilt durch die Anzahl der Freiheitsgrade, als Maß für die Modellgüte herangezogen werden. Hierbei deuten Werte zwischen 3 und 1 auf eine annehmbare Güte hin (Carmines & McIver, 1981, zitiert nach Arbuckle & Wothke, 1999). Einen weiteren Wert zur Einschätzung der Modellgüte stellt der RMSEA (Root mean square error of approximation) dar, der unter .05 liegen sollte (Browne & Cudeck, 1993, zitiert nach Arbuckle & Wothke, 1999). Für eine genauere Erklärung dieser und weiterer Werte sei auf Arbuckle und Wothke (1999) verwiesen.

## 5.2 Tests der Einzelhypothesen

### 5.2.1 Die Zielvariablen Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit

Vor der Überprüfung der spezifischen Hypothesen werden zunächst die Ergebnisse zu den Zielvariablen über die Messzeitpunkte betrachtet. Begonnen wird dabei mit der Erzieherinnenbefragung zur Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit der Kinder. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse des Partizipationstests näher erläutert, der zum zweiten Messzeitpunkt durchgeführt wurde.

5.2.1.1 Erzieherinnen- und Lehrerinneneinschätzung der Partizipationskompetenz

Die Partizipationskompetenz<sup>22</sup> der Kinder wurde anhand zweier Aspekte, nämlich der Bereitschaft und der Fähigkeit zur Partizipation erfasst. Dabei lagen in zahlreichen Einrichtungen aufgrund der Tatsache, dass die Kinder durch mehrere Erzieherinnen betreut wurden, zwei Urteile über ein Kind vor. Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass die Urteile der Erzieherinnen eine insgesamt hohe Übereinstimmung aufwiesen. Deshalb kann die Durchschnittsbildung der Einschätzungen für die weiteren Auswertungen aus Gründen der Vereinfachung der Auswertung als gerechtfertigt betrachtet werden.

**Tab.: 8 Übereinstimmung der Urteile der Erzieherinnen hinsichtlich der Partizipationskompetenz (Pearson's r)**

		Erzieherin 1	
		Partizipationsbereitschaft	Partizipationsfähigkeit
Erzieherin 2	Welle 1	.60 (n = 198)	.66 (n = 196)
	Welle 2	.58 (n = 153)	.65 (n = 151)

Anmerkungen: Alle Korrelationen sind signifikant mit  $p < .001$ .

Zur Auswertung der zusammengefassten Erzieherinnenurteile wurde aus den jeweils drei Items bei der Partizipationsbereitschaft und bei der Partizipationsfähigkeit der Mittelwert gebildet. Die Mittelwerte für die Variablen „Partizipationsbereitschaft“ und „Partizipationsfähigkeit“ werden in der folgenden Tabelle getrennt nach Geschlecht für alle Erhebungszeitpunkte angegeben. Zu beachten ist, dass die Einschätzung bei den ersten beiden Messzeitpunkten durch die Erzieherinnen vorgenommen wurde, während bei der dritten Erhebung Einschätzungen durch die Klassenlehrer erfolgten.

Sowohl hinsichtlich der Einschätzungen der Partizipationsbereitschaft als auch der Partizipationsfähigkeit zeigen sich zwischen den drei Messzeitpunkten bedeutsame Unterschiede ( $F_{Bereitschaft} [192] = 30,35, p < .001$  und  $F_{Fähigkeit} [189] = 16,67, p < .001$ ). Bei Vergleichen der einzelnen Messzeitpunkte ergab sich folgendes:

<sup>22</sup> Hier sei nochmals auf das Kompetenzkonzept verwiesen, dass dieser Arbeit zugrunde liegt (siehe Theorieteil)

- Die Partizipationsbereitschaft nimmt vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant zu ( $t [255] = -6,45, p < .001$ ). Gleiches gilt für die Partizipationsfähigkeit ( $t [254] = -6,48, p < .001$ ).
- Vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt wiederum ist ein bedeutsamer Rückgang der Partizipationsbereitschaft ( $t [194] = 6,55; p < .001$ ) und der Partizipationsfähigkeit zu beobachten ( $t [191] = 3,53; p < .001$ ).

**Tab.: 9 Deskriptive Statistiken zu den Zielvariablen „Partizipationsbereitschaft“ und „Partizipationsfähigkeit“, getrennt für Mädchen und Jungen (Mittelwerte variieren von 0 bis 3)**

	Messzeitpunkt	Geschlecht	N <sup>23</sup>	Mittelwert	SD
Partizipationsbereitschaft	Welle 1	♂	162	1,82	0,56
		♀	152	1,90	0,59
		<b>Gesamt</b>	<b>327</b>	<b>1,85</b>	<b>0,57</b>
	Welle 2	♂	124	2,10	0,55
		♀	126	2,08	0,58
		<b>Gesamt</b>	<b>258</b>	<b>2,09</b>	<b>0,56</b>
	Welle 3	♂	96	1,82	0,57
		♀	107	1,87	0,53
		<b>Gesamt</b>	<b>206</b>	<b>1,84</b>	<b>0,55</b>
Partizipationsfähigkeit	Welle 1	♂	162	1,43	0,57
		♀	152	1,67	0,63
		<b>Gesamt</b>	<b>327</b>	<b>1,54</b>	<b>0,61</b>
	Welle 2	♂	124	1,70	0,65
		♀	125	1,84	0,60
		<b>Gesamt</b>	<b>257</b>	<b>1,76</b>	<b>0,63</b>
	Welle 3	♂	95	1,58	0,64
		♀	106	1,69	0,56
		<b>Gesamt</b>	<b>204</b>	<b>1,64</b>	<b>0,61</b>

Anmerkungen: SD = Standardabweichung

<sup>23</sup> Die Zahlen summieren sich nicht immer zur Gesamtzahl auf, da für manche Kinder die Angaben über das Geschlecht fehlen.

Für diese Ergebnisse können mehrere Ursachen verantwortlich sein. Ein Grund für den Rückgang der Partizipationskompetenzen im ersten Schuljahr könnte darin liegen, dass sich die Kinder beim Übergang in die Schule in neue soziale Gefüge integrieren müssen, die andere Normen und Regeln als im Kindergarten aufweisen. Dadurch könnte es vielen Kindern zunächst schwerer fallen, sich an Gruppenaktivitäten zu beteiligen. Hinzu kommt, dass sich im dicht strukturierten und reglementierten Schulalltag deutlich weniger Partizipationsgelegenheiten bieten als im Kindergarten, der durch freie Spielsituationen geprägt ist.

Eine weitere mögliche Erklärung für den Rückgang der Werte liegt darin, dass die Lehrer und Lehrerinnen strengere Kriterien anlegen als die Erzieherinnen, wenn sie die Partizipationskompetenz der Kinder beurteilen. Denkbar wäre auch, dass die neuen Beurteiler andere Maßstäbe für ihre Einschätzung heranziehen und dadurch Kinder anders beurteilt werden. Dagegen spricht aber der skriptartige Aufbau des Untersuchungsmaterials zur Erfassung der sozialen Partizipationskompetenz, wodurch eine eindeutige Verankerung der Beurteilungsmaßstäbe erzielt werden sollte. Es würde es sich also beim beobachteten durchschnittlichen Rückgang um einen Artefakt durch den Wechsel der Beurteiler und nicht um eine tatsächliche Reduktion der Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit bei manchen Kindern handeln. Letztlich kann diese Möglichkeit nicht ausgeschlossen werden.

Als ein Indiz für einen derartige Verschiebung des Beurteilungsmaßstabes könnte gewertet werden, wenn sich sehr hohe Zusammenhänge zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt zeigten (alle Kinder also gleichermaßen vom Schulübergang betroffen sind). Dies ist eingeschränkt der Fall. Während sich zwischen erster und zweiter Welle hohe Zusammenhänge ergeben ( $r_{Bereitschaft} = .55$ ;  $n = 256$ ,  $p < .001$  und  $r_{Fähigkeit} = .62$ ;  $n = 255$ ,  $p < .001$ ), fallen diese zwischen Welle zwei und drei moderat ( $r_{Bereitschaft} = .28$ ;  $n = 195$ ,  $p < .001$  und  $r_{Fähigkeit} = .33$ ;  $n = 192$ ,  $p < .001$ ) und zwischen erster und dritter Welle schwach aus ( $r_{Bereitschaft} = .14$ ,  $n = 205$ ,  $p < .05$  und  $r_{Fähigkeit} = .28$ ;  $n = 203$ ,  $p < .001$ ). Auf der einen Seite sprechen diese Zahlen dafür, dass der Schuleintritt mit Schwankungen hinsichtlich der Partizipationskompetenzen einiger Kinder einhergeht. Auf der anderen Seite sind für die Partizipationsfähigkeit zwischen erstem und drittem Messzeitpunkt noch bedeutsame Zusammenhänge nachzuweisen, obwohl zwischen den

Erhebungen etwa zwei Jahre lagen und ein Wechsel des pädagogischen Umfeldes (und der Einschätzenden) stattgefunden hat. Die Daten sprechen insgesamt zwar dafür, dass Kinder in neuen Kontexten die Gelegenheit haben, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, und damit gegen einen starren kontextübergreifenden Determinismus kindlichen Verhaltens. Andererseits wird aber auch deutlich, dass sich Erfahrungen im Umgang mit sozialen Situationen durchaus auf andere Umwelten auswirken.

**Tab.: 10 Zusammenhänge der Partizipationskompetenz zwischen den Messzeitpunkten, getrennt betrachtet für Mädchen und Jungen (Pearsons r)**

Partizipationsbereitschaft	Welle 2	Welle 3
Welle 1	.48***/.64***	n.s./n.s.
Welle 2	-	.32**/.28**
Partizipationsfähigkeit	Welle 2	Welle 3
Jungen / Mädchen		
Welle 1	.63***/.62***	.21*/.31**
Welle 2	-	.29**/.39***

*Anmerkungen:* \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. Jungen / Mädchen. N variiert bei den Jungen zwischen 162 und 88 und bei den Mädchen zwischen 152 und 101.

In Bezug auf Geschlechtsunterschiede zeigt sich, dass sowohl bei der Partizipationsbereitschaft als auch bei der Partizipationsfähigkeit bei Jungen und Mädchen ähnliche Zusammenhänge über den Schuleintritt hinweg zu beobachten sind.

#### 5.2.1.2 Der Partizipationstest

Der Partizipationstest stellt eine für das Kind neuartige Situation dar, in der es versuchen muss, sozial zu partizipieren. Diese Situation unterscheidet sich vom Kindergartenalltag dahingehend, dass das Kind unbekanntem Interaktionspartnern begegnet und das Memory-Spiel, das dem Kind vertraut sein dürfte, mit neuen Regeln versehen wurde. In einem ersten Auswertungsschritt wurde berechnet, wie häufig die Strategien in den jeweiligen Phasen eingesetzt wurden (s. folgende Tabelle). Zum besseren Verständnis werden die Anforderungen für die Kinder in den verschiedenen Phasen hier erneut wiedergegeben (s. auch Abschnitt 4.2.1):

**Phase 1:** Das Kind soll ein Zusammenwirken anbahnen, indem es die Mitspieler auf sich aufmerksam macht.

**Phase 2:** Das Kind soll seine Befähigung für das Spiel darstellen und diese auch begründen.

**Phase 3:** Das Kind soll die Mitspieler über die eigene Ansicht (dass man das Spiel auch zu dritt spielen kann) informieren.

**Phase 4:** Das Kind soll den Mitspielern nicht die eigenen Ansichten darlegen, sondern sich über die Ansichten der Partner informieren.

**Phase 5:** Das Kind soll Handlungen einsetzen, um zusammen mit den Studentinnen gemeinsame Ziele und Strategien zu vereinbaren.

Es zeigte sich, dass in den frühen Phasen des Tests die Strategien „Konsens suchen“ (33%) und „Beharren“ (33%) dominierten, während sich in Phase 4 des Tests überzufällig viele Kinder unterordneten (36%) und in Phase 5 eine abwartende Haltung (33%) einnahmen. Dabei ist zu beachten, dass sich die ersten drei Phasen des Tests von den letzten beiden Phasen in ihren Anforderungen unterscheiden. Während für die Kinder in den Phasen 1 bis 3 mehr Handlungsspielräume bestehen, da es darum geht, überhaupt am Spiel teilnehmen zu können, sind die Phasen 4 und 5 des Partizipationstests dadurch gekennzeichnet, dass sich die Aushandlungsgegenstände auf bestimmte Spielregeln beziehen oder konkrete Spielabläufe betreffen.

Die häufige Anwendung der Strategie „Unterordnen“ in Phase 4 des Tests liegt wohl in dem geringen Aushandlungsspielraum begründet, da das Erkennen und Einhalten einer vorgegebenen Regel gefordert ist. Unterordnung stellt unter diesem Gesichtspunkt eine funktionalere Strategie als Konsenssuche oder Beharren dar. Der hohe Anteil abwartenden Verhaltens in Phase 5 des Tests überrascht, da gerade hier eine aktive Haltung des Kindes, ein Bemühen um Konsens gefordert war. Möglicherweise aber erwartete das Kind einen Vorschlag der bereits etablierten Mitspieler dazu, welche spezielle Aufgabe es bei weiteren Spielrunden übernehmen soll. Über alle Phasen des Tests hinweg fällt auf, dass einschmeichelndes und manipulierendes Verhalten als Strategien nur selten eingesetzt werden. Beide Strategien zusammen wurden nur in sieben Prozent der Aushandlungssituationen beobachtet.

**Tab.: 11 Häufigkeit der verwendeten Strategien in den jeweiligen Phasen** (Absolute Häufigkeiten, in Klammern der prozentuale Anteil)

Strategie	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Gesamt
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Konsens suchen	34 (33,0)	37 (38,9)	18 (19,8)	20 (23,8)	20 (23,8)	129 (28,2)
Beharren	34 (33,0)	36 (37,9)	48 (52,7)	12 (14,2)	14 (16,7)	144 (31,5)
Unterordnen	9 (8,7)	15 (15,8)	11 (12,1)	30 (35,7)	12 (14,3)	77 (16,8)
Abwarten	18 (17,5)	2 (2,1)	12 (13,2)	14 (16,7)	28 (33,3)	74 (16,2)
Einschmeicheln	5 (4,9)	4 (4,2)	2 (2,2)	4 (4,8)	9 (10,7)	24 (5,3)
Manipulieren	3 (2,9)	1 (1,1)	-	4 (4,8)	1 (1,2)	9 (2,0)
<b>Gesamt</b>	<b>103 (100)</b>	<b>95 (100)</b>	<b>91 (100)</b>	<b>84 (100)</b>	<b>84 (100)</b>	<b>457 (100)</b>

Die meisten der insgesamt 22 Testabbrüche waren in den Phasen 2 und 4 zu beobachten. In Phase 2 des Tests findet die erste direkte verbale Kommunikation zwischen den Spielpartnern statt. Sie stellt den Übergang von der Anbahnungs- zur Projektierungsphase der sozialen Partizipation und somit eine große Hürde für das Kind dar. In Phase 4 des Tests muss das Kind erstmalig selbst aktiv nach Informationen suchen, um eine Beteiligung am Spiel zu erreichen. Auch dies stellt einen qualitativen Sprung hinsichtlich des Anforderungscharakters der Situation dar, der Testabbrüche provoziert.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, wie häufig die einzelnen Strategien insgesamt im Laufe des Tests angewendet wurden. Am häufigsten wurden die Strategien „Konsens suchen“ und „Beharren“ gewählt, um die Anforderungen der Testphasen zu bewältigen. Die beiden letzten Ränge in der Hierarchie der Strategien nehmen das „Einschmeicheln“ und „Manipulieren“ ein. Insgesamt ist eine hohe Variabilität der Strategien zu beobachten. Keine der Strategien wird im Durchschnitt mehr als zweimal im Testverlauf eingesetzt. Nur in zwei Fällen wird eine Strategie über alle fünf Phasen des Tests kontinuierlich beibehalten. Dies betrifft einmal beharrendes und einmal einschmeichelndes Verhalten.

**Tab.: 12 Häufigkeit der verwendeten Strategien über die Phasen hinweg** (Absolute Häufigkeiten, in Klammern der prozentuale Anteil)

Strategie	Gar nicht	Einmal	Zweimal	Dreimal	Viermal	Fünfmal	MW
Konsens suchen	38 (36,2)	27 (25,7)	23 (21,9)	12 (11,4)	5 (4,8)	0 (0)	1,23
Beharren	30 (28,6)	29 (27,6)	33 (31,4)	9 (8,6)	3 (2,9)	1 (1,0)	1,22
Unterordnen	50 (47,6)	36 (34,3)	17 (16,2)	2 (1,9)	0 (0)	0 (0)	0,80
Abwarten	56 (53,3)	32 (30,5)	12 (11,4)	4 (3,8)	1 (1,0)	0 (0)	0,89
Einschmeicheln	91 (86,7)	10 (9,5)	2 (1,9)	1 (1,0)	0 (0)	1 (1,0)	0,68
Manipulieren	98 (93,3)	6 (5,7)	0 (0)	1 (1,0)	0 (0)	0 (0)	0,37

*Anmerkungen:* MW = Mittelwert, gibt die durchschnittlich Häufigkeit der Strategieanwendung an. MW variiert zwischen 0 und 5.

Die Ergebnisse zur Häufigkeit der Strategieanwendungen beim Partizipationstest zeigen, dass (1) in bestimmte Phasen des Partizipationstests unterschiedliche Strategien dominieren. Außerdem werden (2) bestimmte Strategien insgesamt bevorzugt angewendet, während andere kaum zum Einsatz kommen.

Mit Hilfe des Partizipationstests können auch weitere Indizien zur Beantwortung der Frage nach der Kontextabhängigkeit partizipativer Kompetenzen gesammelt werden. In der vorliegenden Untersuchung stellte der Kindergartenkontext eine für die Kinder gewohnte Umgebung dar. Die Einschätzungen der Partizipationskompetenzen durch die Erzieherinnen innerhalb dieses Kontextes basierten auf Beobachtungen zahlreicher Gruppenaktivitäten der Kinder. Dabei war davon auszugehen, dass sich die interagierenden Kinder untereinander kennen. Der Partizipationstest hingegen repräsentierte für die Kinder eine neue Erfahrung mit neuen unbekanntem Interaktionspartnern.

Im Folgenden wird überprüft, in welcher Weise die im Partizipationstest verwendeten Strategien mit den Urteilen der Erzieherinnen zur Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit der Kinder zusammenhängen. Dazu wurde die Häufigkeit der verwendeten Strategien mit den Erzieherinnenurteilen zur Partizipationsbereitschaft und –fähigkeit korreliert. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Wie deutlich wird, korreliert die von den Erzieherinnen eingeschätzte Partizipationsbereitschaft



und Partizipationsfähigkeit positiv mit der Häufigkeit, mit der versucht wird, einen Konsens im Partizipationstest herzustellen.

Kinder, die über hohe Partizipationskompetenzen im Kindergartenalltag verfügen, versuchten im Partizipationstest häufiger, einen Konsens herzustellen ( $r$  zwischen ,28 und ,36; alle  $p < .05$ ). Dies gilt auch über die beiden Messzeitpunkte hinweg. „Konsenssuche“ lässt sich umschreiben als eine Strategie, in der das Kind die eigenen Handlungen und Äußerungen auf die Aktionen der Partner bezieht und eigene Intentionen zu einem geeigneten Zeitpunkt äußert. Es unterbreitet dabei Vorschläge und liefert auch Ideen. Diese Strategie weist in ihren Merkmalen eine große Ähnlichkeit zur Projektierungsphase im Prozess der sozialen Partizipation auf.

**Tab.: 13 Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und den beim Partizipationstest verwendeten Strategien (Pearson's  $r$ )**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Part.bereitschaft W1									
2-Part.fähigkeit W1	,72								
3-Part.bereitschaft W2	,56	,46							
4-Part.fähigkeit W2	,53	,62	,69						
5-Konsens suchen	,33	,28	,36	,30					
6-Beharren	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.				
7-Unterordnen	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-,19	n.s.			
8-Abwarten	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-,25	-,31	n.s.		
9-Einschmeicheln	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-,21	
10-Manipulieren	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkungen: Alle dargestellten Korrelationen sind signifikant mit  $p < .05$ ; W1 = Welle 1; W2 = Welle 2

In der vorliegenden Untersuchung zeigten Kinder, die über Partizipationskompetenzen in einer gewohnten Umgebung verfügen auch in neuartigen Kontexten überzufällig häufig kompetentes Verhalten. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass der Wechsel des Umfeldes nur bedingt einen „Neuanfang“ für das Kind darstellt. Das bedeutet aber auch, dass nicht nur effektive, sondern auch ineffektive soziale Verhaltensweisen auf neuartige Kontexte übertragen werden.

Als ein weiteres Maß zur Beurteilung der Kontextabhängigkeit partizipativer Kompetenzen standen die Übereinstimmungen der Erzieherin- bzw. Lehrereinschätzung beim

Übergang vom Kindergarten in die Schule zur Verfügung (s. Abschnitt 5.2.1.1). Hierbei zeigten sich auf der einen Seite bedeutsame Zusammenhänge, die im Einklang mit den bisherigen Ausführungen auf einen Transfer vorhandener Kompetenzen schließen lassen. Auf der anderen Seite erwiesen sich diese Stabilitäten beim Übergang der pädagogischen Kontexte aber als wesentlich schwächer als die, die innerhalb eines Jahres im Kindergarten zu beobachten waren. Diese Ergebnisse zeigen, dass trotz eines Transfers vorhandener Partizipationskompetenzen auf neuartige Situationen auch kontextabhängige Schwankungen in den Partizipationskompetenzen zu erwarten sind, insbesondere wenn es sich dabei um einen gravierenden Wechsel des sozialen Umfeldes handelt. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule stellt einen derartigen Wechsel dar, da neue Leistungsanforderungen an das Kind gestellt werden, es vielen neuen Reglementierungen begegnet, informelle Partizipationsspielräume mit Peers zeitlich eingeschränkt und zudem durch die neue Zusammensetzung der Gruppe auch neue Statushierarchien gebildet werden.

### **5.2.2 Soziale Partizipation und Intelligenz**

Die Intelligenz der Kinder wurde in der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe der Kaufmann Assessment Battery for Children (KAB-C) erfasst. Die in der folgenden Tabelle dargestellten Werte für die ersten beiden Messzeitpunkte beruhen auf den Normangaben aus dem Auswertungshandbuch der KAB-C. Dabei ist anzumerken, dass die Werte für das ganzheitliche Denken und die Fertigkeiten auf unterschiedlichen Standardisierungen beruhen. Die Skala der Fertigkeiten wurde auf IQ-Werten ( $M = 100$ ,  $SD = 15$ ), die Skala des ganzheitlichen Denkens wurde auf Werte mit  $M = 10$  und  $SD = 3$  standardisiert.

Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt korrelieren die beiden Intelligenzkomponenten hoch miteinander ( $r_{Welle1} = .69$ ;  $p < .001$ ;  $r_{Welle2} = .56$ ;  $p < .001$ ), d.h. ein hohes Ausmaß an Fertigkeiten geht in der Regel auch mit hohen Kompetenzen im ganzheitlichen Denken einher. Zudem weisen die beiden Intelligenzkomponenten zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt hohe Zusammenhänge auf ( $r_{Fertigkeiten} = .70$ ;  $p < .001$ ;  $r_{ganzheitliches\ Denken} = .59$ ;  $p < .001$ ).

**Tab.: 14 Standardisierte deskriptive Werte für die Intelligenzkomponenten „Ganzheitliches Denken“ und „Fertigkeiten“, getrennt für Mädchen und Jungen**

	Messzeitpunkt	Geschlecht	N <sup>24</sup>	Mittelwert	SD
Ganzheitliches Denken	Welle 1	♂	54	10,54	2,66
		♀	50	10,40	2,13
		<b>Gesamt</b>	<b>104</b>	<b>10,47</b>	<b>2,41</b>
	Welle 2	♂	58	9,99	2,03
		♀	46	10,22	1,75
		<b>Gesamt</b>	<b>104</b>	<b>10,09</b>	<b>1,90</b>
Fertigkeiten	Welle 1	♂	59	97,20	15,18
		♀	50	99,63	12,83
		<b>Gesamt</b>	<b>109</b>	<b>98,32</b>	<b>14,14</b>
	Welle 2	♂	60	93,16	11,66
		♀	49	94,27	13,57
		<b>Gesamt</b>	<b>109</b>	<b>93,66</b>	<b>12,50</b>

Anmerkungen: SD = Standardabweichung

Im nächsten Schritt wurden die bivariaten Zusammenhänge zwischen der sozialen Partizipationsbereitschaft, Partizipationsfähigkeit und den Intelligenzmaßen „Ganzheitliches Denken“ und „Fertigkeiten“ berechnet (s. folgende Tabelle). Es zeigen sich zu beiden Messzeitpunkten bedeutsame Zusammenhänge zwischen Maßen der Intelligenz und der sozialen Partizipation ( $r$  zwischen .36 und .50; alle  $p < .01$ ). Dabei erweist es sich als unerheblich, ob man die eher bildungsabhängige Komponente der „Fertigkeiten“ oder die eher bildungs- und kulturunabhängige Komponente des „Ganzheitlichen Denkens“ betrachtet.

In einem weiteren Schritt wurden die Längsschnittdaten auf die Wechselwirkung zwischen Intelligenz und sozialer Partizipation hin anhand kreuzverzögerter Effekte analysiert. Dabei wurde auf das Untersuchungsmodell zurück gegriffen, das im Abschnitt zu den statistischen Verfahren vorgestellt wurde. Für die längsschnittliche Analyse wurden nur die Personendaten verwendet, die bei allen Variablen und zu allen Messzeitpunkten

<sup>24</sup> Die Zahlen summieren sich nicht immer zur Gesamtzahl auf, da für manche Kinder die Angaben über das Geschlecht fehlen.

Werte aufwiesen. Dabei ergaben sich für die Analysen mit der Intelligenzkomponenten „Ganzheitliches Denken“ und „Fertigkeiten“ Stichproben von 78 bzw. 86 Kindern. Legt man als Kriterium für die Stichprobengröße einer Pfadanalyse nach Thompson (1996) ein Verhältnis von 15 Versuchspersonen pro Variable zu Grunde, so erweist sich die vorliegende Anzahl der Kinder als ausreichend für eine Kreuzpfadanalyse mit vier Variablen.

**Tab.: 15 Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Intelligenz (Pearson's r)**

	Welle 1		Welle 2	
	Ganzh. Denken	Fertigkeiten	Ganzh. Denken	Fertigkeiten
<b>Welle 1</b>				
Partizipationsbereitschaft	,32**	,32**	,41**	,33***
Partizipationsfähigkeit	,33**	,40***	,39***	,38***
<b>Welle 2</b>				
Partizipationsbereitschaft	,36**	,38***	,44**	,44***
Partizipationsfähigkeit	,43***	,46***	,44***	,50***

Anmerkungen: \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen 84 und 109.

Anders als bei der sozio-kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurde bei der Formulierung der Hypothesen in der vorliegenden Arbeit bei der Intelligenz von einer wechselseitigen Einflussnahme ausgegangen. Dies lässt sich damit begründen, dass die Entwicklung der allgemeinen Intelligenz stärker als die Entwicklung sozio-kognitiver Fähigkeiten durch eine Vielzahl von Sozialisationsagenten mitbestimmt wird. Dazu zählen neben den Peers vor allem die Eltern und andere Erwachsene, wie zum Beispiel Erzieherinnen. Im Hinblick auf die sozio-kognitiven Fähigkeiten sind es vor allem die Peerkontakte, die im Sinne ko-konstruktivistischer Theorien einen förderlichen Einfluss ausüben. Zudem kann angenommen werden, dass die genetische Vererbung hinsichtlich der Ausprägung der allgemeinen Intelligenz eine größere Rolle spielt als hinsichtlich der Ausprägung sozio-kognitiver Fähigkeiten (wie etwa der Perspektivenkoordination). Dabei wird angenommen, dass sozio-kognitive Fähigkeiten zwar Überschneidungen mit der allgemeinen Intelligenz aufweisen, aber auch eigenständige Anteile der kognitiven Ausstattung eines Individuums repräsentieren. Die Ergebnisse der Längsschnittanalysen sind in der folgenden Abbildung abzulesen.

Hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen Intelligenz und sozialer Partizipationskompetenz war neben der Richtung des Einflusses zudem die Frage von Interesse, ob sich Unterschiede hinsichtlich der beiden gemessenen Intelligenzkomponenten ergeben. Es wurden jeweils drei hypothetische Modellvarianten verglichen. Diese Modellvergleiche wurden mit Hilfe von AMOS folgendermaßen realisiert: Geht man davon aus, dass zwischen zwei Variablen kein kausaler Einfluss besteht, so müsste der diesbezügliche Pfadkoeffizient den Wert 0 annehmen. Diese Situation lässt sich mit Hilfe entsprechender Parameterrestriktionen im Programm AMOS künstlich herstellen. Jeder Parameter lässt sich in AMOS auf einen bestimmten Wert fixieren. Da die erste Hypothese von einem einseitigen Einfluss der Intelligenz auf die Fähigkeit und Bereitschaft zur Partizipation ausging, wurde der Pfadkoeffizient „Partizipation>Intelligenz“ künstlich auf den Wert 0 gesetzt. Die zweite Hypothese nahm vor einem sozialkonstruktivistischen Hintergrund eine entgegengesetzte Wirkrichtung an. Hierbei wurde der Pfad „Intelligenz>Partizipation“ auf 0 gesetzt. Die dritte Hypothese schließlich, die in der vorliegenden Arbeit präferiert wurde, ging von einer wechselseitigen Beeinflussung aus. Hier wurden keine künstlichen Restriktionen vorgenommen. Für jedes dieser Modelle wurde der entsprechende  $\chi^2$ -Wert errechnet. Anhand der Differenzen dieser  $\chi^2$ -Werte konnte nun verglichen werden, welches der Modelle am besten mit den vorhandenen Daten übereinstimmt, d.h. den niedrigsten  $\chi^2$ -Wert aufwies. Bei gleichzeitiger Eignung mehrerer Modelle, d.h. bei ähnlichen  $\chi^2$ -Wert, wurde das Modell ausgewählt, das die höhere Anzahl an Freiheitsgraden besitzt, also mit weniger Informationen auskommt und damit einen sparsameren Erklärungsansatz liefert. Die Vorgehensweise ist in der folgenden Tabelle nochmals schematisch dargestellt.

Im Ergebnis der Kreuzpfadanalysen erwies sich für das ganzheitliche Denken die dritte Hypothese ( $\chi^2_{\text{Fähig}} = 0,99$  bzw.  $\chi^2_{\text{Bereit}} = 2,41$ ) gegenüber den anderen als deutlich überlegen ( $\chi^2_{\text{Fähig}} = 9,06$  bzw.  $\chi^2_{\text{Fähig}} = 5,04$ ;  $\chi^2_{\text{Bereit}} = 5,51$  bzw.  $\chi^2_{\text{Bereit}} = 6,67$ ). Es ist von einem wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und ganzheitlichem Denken auszugehen. Bei den Fertigkeiten erwies sich das Modell zur ersten Hypothese trotz eines höheren  $\chi^2$ -Wertes ( $\chi^2_{\text{Fähig}} = 6,23$  bzw.  $\chi^2_{\text{Bereit}} = 1,45$ ) aufgrund der geringeren Anzahl der geschätzten Parameter als die günstigste im Vergleich zu den anderen ( $\chi^2_{\text{Fähig}} = 10,74$  bzw.  $\chi^2_{\text{Fähig}} = 5,87$ ;  $\chi^2_{\text{Bereit}} = 5,89$  bzw.  $\chi^2_{\text{Bereit}} = 1,08$ ). Die jeweils günstigsten Modelle sind in der folgenden Abbildung wiedergegeben.

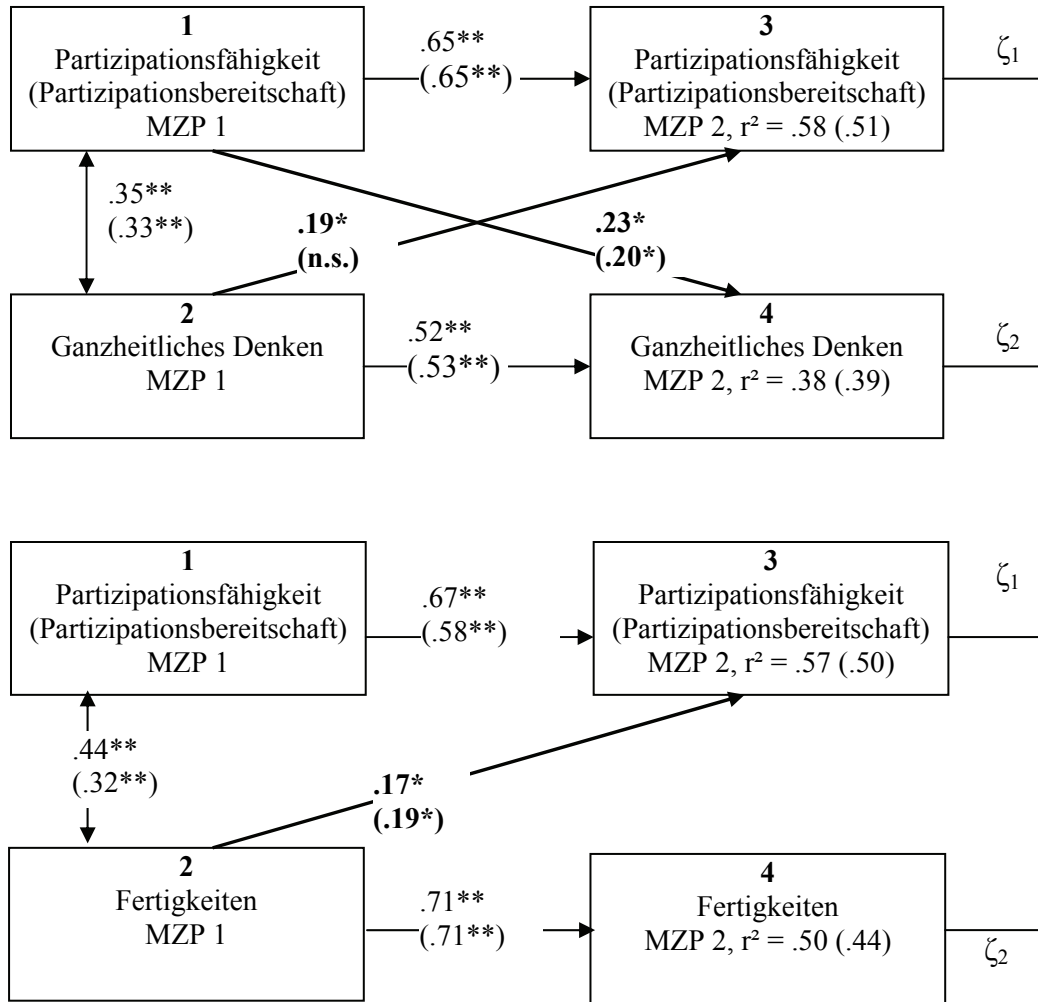
**Tab.: 16 Schematische Darstellung der Vorgehensweise bei Modellvergleichen am Beispiel „Partizipation und Intelligenz“**

Modellannahme	Künstliche Parameterrestriktion	Güte des jeweiligen Modells	Modellvergleich anhand der Differenzen der $\chi^2$ -Werte ( $\Delta\chi^2$ )
1) Einseitiger Einfluss der Intelligenz auf die Partizipation	Pfad „Partizipation > Intelligenz“ = 0	$\chi^2$ -Wert Modell A	
2) Einseitiger Einfluss der Partizipation auf die Intelligenz	Pfad „Intelligenz > Partizipation“ = 0	$\chi^2$ -Wert Modell B	$\Delta\chi^2$ -Wert Modell A und B
3) Wechselseitiger Einfluss von Partizipation und Intelligenz	Keine Parameterrestriktion	$\chi^2$ -Wert Modell C	$\Delta\chi^2$ -Wert Modell A und C $\Delta\chi^2$ -Wert Modell B und C

Hinsichtlich der *Partizipationsfähigkeit* zeigte sich eine wechselseitige Beziehung zur kulturunabhängigen Intelligenzkomponente „Ganzheitliches Denken“. Beide kreuzverzögerten Effekte erwiesen sich als signifikant ( $\beta_{1/4} = .23$  bzw.  $\beta_{2/3} = .19$ ; beide  $p < .05$ ). Erfolgreiche Integration in Gruppen und das Aushandeln von Interessen üben demnach einen positiven Einfluss auf die Intelligenzentwicklung aus. Umgekehrt hilft ein hohes Intelligenzniveau dabei, in sozialen Situationen erfolgreiche Handlungsstrategien zu entwickeln. In Bezug auf die *Partizipationsbereitschaft* sind ähnliche Ergebnisse wie bei der Fähigkeit zur Partizipation zu beobachten. Allerdings ergab sich ein Unterschied dahingehend, dass die Partizipationsbereitschaft zwar bedeutsame kreuzverzögerte Effekte zum ganzheitlichen Denken aufwies ( $\beta_{1/4} = .20$ ;  $p < .05$ ), sich eine umgekehrte Wirkung aber nicht beobachten ließ ( $\beta_{2/3} = .15$ ; n.s. [ $p < .10$ ]). Bereitschaft als motivationale Komponente der sozialen Partizipationskompetenz scheint demnach weniger vom Intelligenzniveau beim „Ganzheitlichen Denken“ beeinflusst zu sein, als die tatsächliche Fähigkeit zur sozialen Partizipation.

Hinsichtlich der kultur- und bildungsabhängigen Komponente der Intelligenz, die im K-ABC mit Hilfe der Skala „Fertigkeiten“ erfasst wurde, zeigt sich ein anderes Bild. Hier sprechen die Ergebnisse der Modellvergleiche dafür, dass sich ein hohes Ausmaß an „Fertigkeiten“ förderlich auf die Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft auswirkt ( $\beta_{2/3}$  *Fähigkeit* = .17 bzw.  $\beta_{2/3}$  *Bereitschaft* = .19; beide  $p < .05$ ). Kulturabhängige Intelligenz, wie sie

mit dem K-ABC gemessen wird, hängt stark von den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ab. Diese Sprachfertigkeiten können sowohl dabei helfen, den Gruppeneinstieg zu schaffen als auch die eigenen Interessen in Aushandlungssituationen durchzusetzen.



**Abb. 5: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Intelligenzkomponenten und sozialer Partizipation**

(vor der Klammer stehen die Werte für die Partizipationsfähigkeit mit  $n = 78$ ,  $\chi^2[1] = 0,99$ ;  $p = .32$ , RMSEA  $< .001$  bzw.  $n = 86$ ;  $\chi^2[2] = 6,23$ ;  $p = .04$ ; RMSEA = .16; in der Klammer stehen die Werte für die Partizipationsbereitschaft mit  $n = 78$ ,  $\chi^2[1] = 2,41$ ;  $p = .12$ , RMSEA = .14 bzw.  $n = 86$ ;  $\chi^2[2] = 1,45$ ;  $p = .48$ , RMSEA  $< .001$ ; Maximum-Likelihood-Schätzung)

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass diese Fertigkeiten nicht nur in der Interaktion mit den Gleichaltrigen ausgebildet werden. Vermutet werden kann vielmehr, dass die Kommunikation mit und die Förderung durch die Eltern in der hier beobachteten Al-

tersgruppe eine bedeutsame Rolle spielen. Allerdings ist anzumerken, dass das Modell mit der Berücksichtigung der Fertigkeiten und der Partizipationsfähigkeit nur eine geringe Passung aufweist ( $\chi^2[2] = 6,23; p = .04$ ).

Als ein weitere Indikator für die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder standen Einschätzungen der Erzieherinnen anhand der Kurzsкала zur Erfassung des kindlichen Sozialverhaltens (KSV) von Tietze et al. (1981) zur Verfügung. Diese Skala, die im Folgenden „Alltagsintelligenz“ genannt wird, unterscheidet sich von der Messung der Intelligenz mit Hilfe eines standardisierten Tests dadurch, dass durch die Befragung der Erzieherinnen Informationen darüber gesammelt werden können, wie sich die Kinder im Kindergartenalltag verhalten. Sie trägt damit zu einem differenzierteren Blick auf das Verhältnis zwischen sozialer Partizipationskompetenz und allgemeiner kognitiver Fähigkeit von Vorschulkindern bei. Die deskriptiven Statistiken zu dieser Skala sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Mit Hilfe einer Varianzanalyse für Messwiederholungen mit dem dreistufigen Faktor Zeit wurde getestet, ob sich die Mittelwerte der Einschätzungen zur „Alltagsintelligenz“ zwischen den Messzeitpunkten unterscheiden. Dies war der Fall ( $F [196]=25,94; p<.001$ ). Dabei war bei Paarvergleichen zwischen Welle 1 und 2 ein signifikanter Anstieg und zwischen Welle 2 und 3 ein signifikanter Rückgang der Einschätzung der „Alltagsintelligenz“ zu beobachten. Dieses Muster zeigte sich sowohl für Mädchen als auch für Jungen.

**Tab.: 17 Deskriptive Statistiken zur Variable „Alltagsintelligenz“, getrennt für Mädchen und Jungen** (Mittelwerte variieren von 0 bis 4)

	Messzeitpunkt	Geschlecht	N	Mittelwert	SD
Alltagsintelligenz	Welle 1	♂	159	2,43	,68
		♀	153	2,61	,75
		<b>Gesamt</b>	<b>325</b>	<b>2,51</b>	<b>,72</b>
	Welle 2	♂	126	2,64	,67
		♀	125	2,86	,66
		<b>Gesamt</b>	<b>259</b>	<b>2,74</b>	<b>,67</b>
	Welle 3	♂	99	2,59	,78
		♀	109	2,69	,74
		<b>Gesamt</b>	<b>212</b>	<b>2,64</b>	<b>,76</b>



Bei der längsschnittlichen Betrachtung der Mittelwerte erhält man Informationen über durchschnittliche Veränderungen in der jeweiligen Gesamtgruppe. Ein Maß für die intraindividuelle Variabilität zwischen den Messzeitpunkten stellt die Autokorrelation dar, d.h. die Korrelation eines Merkmals mit sich selbst über mehrere Zeitpunkte hinweg (Reinders, 2006). Diese deutet bei der „Alltagsintelligenz“ zwischen Welle 1 und 2 auf eine eher geringe Variabilität hin ( $r = .74$ ). Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt hingegen sind deutlich geringere Zusammenhänge zu beobachten ( $r = .39$ ). Dabei ist zu beachten, dass zwischen diesen Messzeitpunkten für die Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stattgefunden hat.

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, welche Zusammenhänge zwischen der „Alltagsintelligenz“ und den Intelligenzkomponenten des K-ABC bestehen. Dabei wurde vermutet, dass die Skala zur „Alltagsintelligenz“ zwar deutliche Zusammenhänge zu herkömmlichen Intelligenzmaßen aufweist, zugleich aber nicht mit diesen gleichzusetzen ist (s. folgende Tabelle). Erwartungsgemäß zeigten sich bedeutsame Korrelationen zwischen den Variablen. Allerdings deutet die Höhe der Zusammenhänge darauf hin, dass die beiden Komponenten auch unterschiedliche Aspekte kindlicher intellektueller Kompetenzen abbilden.

**Tab.: 18 Bivariate Zusammenhänge zwischen „Alltagsintelligenz“ (KSV) und Testintelligenz (K-ABC) (Pearson's r)**

	Welle 1		Welle 2	
	Ganzh. Denken	Fertigkeiten	Ganzh. Denken	Fertigkeiten
Alltagsintelligenz Welle 1	.37***	.44***	.36***	.44***
Alltagsintelligenz Welle 2	.40***	.50***	.47***	.57***

Anmerkungen: \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen 109 und 83.

In einem weiteren Schritt wurden die Zusammenhänge zwischen der „Alltagsintelligenz“ und der sozialen Partizipationskompetenz der Kinder ermittelt (s. folgende Tabelle). Wie die Ergebnisse veranschaulichen, zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der von den Erzieherinnen beurteilten „Alltagsintelligenz“ der Kinder und deren ebenfalls durch die Erzieherinnen eingeschätzten Partizipationskompetenzen.

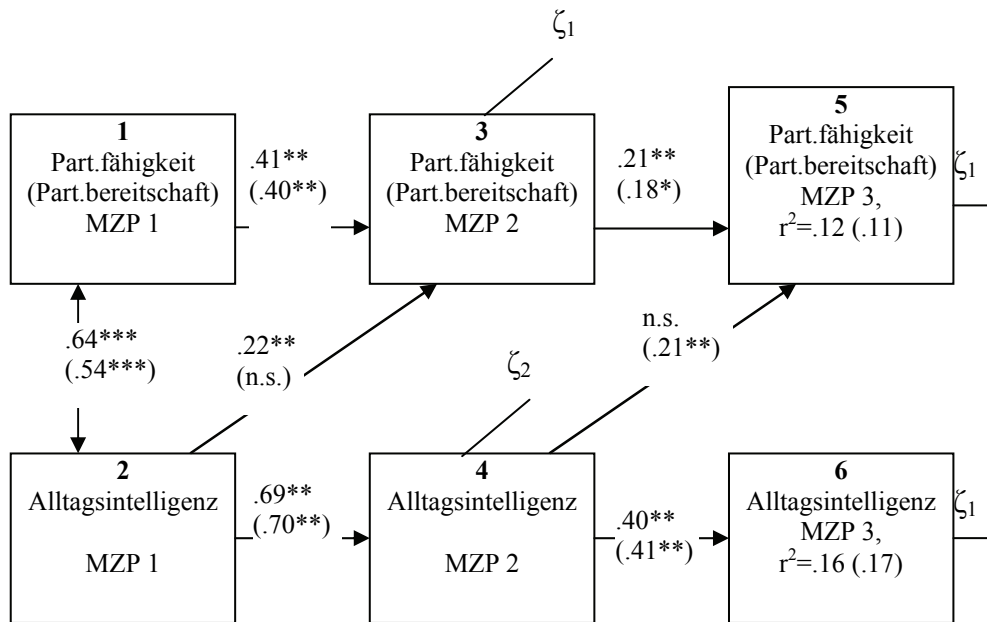
**Tab.: 19 Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Alltagsintelligenz (KSV) (Pearson's r)**

		Alltagsintelligenz		
		Welle 1	Welle 2	Welle 3
Partizipationsbereitschaft	<b>Welle 1</b>	.58***	.42***	.25***
		Partizipationsfähigkeit	.68***	.51***
Partizipationsbereitschaft	<b>Welle 2</b>	.39***	.51***	.22**
		Partizipationsfähigkeit	.52***	.66***
Partizipationsbereitschaft	<b>Welle 3</b>	.19**	.29***	.43***
		Partizipationsfähigkeit	.28***	.31***

*Anmerkungen:* \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen 322 und 192.

Um Aussagen über mögliche kausale Beziehungen zwischen der Alltagsintelligenz der Kinder und deren Partizipationskompetenzen treffen zu können, wurden längsschnittliche Kreuzpfadmodelle unter Berücksichtigung der Erhebungswellen 1, 2 und 3 berechnet. Wie bereits bei den beiden Komponenten Intelligenzkomponenten „Fertigkeiten“ und „Ganzheitliches Denken“ des KAB-C wurden auch hier die verschiedenen Wirkungsrichtungen gegeneinander getestet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung für das favorisierte Modell angegeben. Dabei wurde eine Korrelation zwischen den Fehlerkomponenten zu den jeweiligen Messzeitpunkten zugelassen. Da alle Einschätzungen von Erzieherinnen stammen, ist zu vermuten, dass die Fehlervarianzen nicht unabhängig voneinander sind. Aus Übersichtsgründen wurden diese Korrelationen in der Abbildung nicht dargestellt. Sie erwiesen sich jedoch für alle Modelle als signifikant.

Ähnlich wie bei den Kreuzpfadmodellen zur bildungsabhängigen Intelligenzkomponente „Fertigkeiten“ zeigt sich auch hier nur eine bedeutsame Einflussrichtung, nämlich von der Intelligenz hin zu den Partizipationsfähigkeiten. Diese Wirkungsrichtung war für die ersten zwei Messzeitpunkte signifikant ( $\beta_{2/3\text{Fähigkeit}} = .22$ ;  $p < .05$ ) und zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt nur noch auf 10%-Niveau bedeutsam ( $\beta_{4/5\text{Fähigkeit}} = .16$ ;  $p < .10$ ). In Bezug auf die Partizipationsbereitschaft zeigte sich zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt ein bedeutsamer Effekt, der allerdings in die gleiche Richtung weist, wie bereits bei der Analyse der Partizipationsfähigkeit ( $\beta_{4/5\text{Bereitschaft}} = .21$ ;  $p < .05$ ).



**Abb. 6: Kreuzverzögerte Effekte zwischen der „Alltagsintelligenz“ (KSV) und sozialer Partizipationsfähigkeit**

(vor der Klammer stehen die Werte für die Partizipationsfähigkeit mit  $\chi^2[6] = 7,39$ ;  $n = 186$ ;  $p = .29$ ;  $RMSEA = .04$ ; in der Klammer stehen die Werte für die Partizipationsbereitschaft mit  $\chi^2[6] = 6,81$ ;  $n = 188$ ;  $p = .34$ ;  $RMSEA = .03$ , Maximum-Likelihood-Schätzung)

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Intelligenz und sozialer Partizipationskompetenz (Bereitschaft und Fähigkeit) lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen: Während das eher bildungsunabhängige ganzheitliche Denken durch die vorhandenen Partizipationsfähigkeiten beeinflusst wurde, konnte dies bei den eher bildungsabhängigen Fertigkeiten nicht beobachtet werden. Dieses Ergebnis lässt die Vermutung zu, dass soziale Partizipation im Vorschulalter weniger dazu dient, sich durch die Beteiligung an den Aktivitäten einer Gruppe mehr kulturabhängiges Wissen anzueignen. Dies hätte sich in einem bedeutsamen kreuzverzögerten Effekt von der Partizipation in Richtung „Fertigkeiten“ zeigen müssen. Soziale Partizipationserfahrungen scheinen vielmehr dazu beizutragen, dass bildungs- und kulturunabhängige Teile der Intelligenz, wie sie mit Hilfe der Skala zum ganzheitlichen Denken erfasst werden (z.B. allgemeine Problemlösefertigkeiten), durch die Interaktion mit anderen Kindern gefördert werden. Im Unterschied dazu wirken sich umgekehrt sowohl beide durch den K-ABC gemessenen Intelligenzkomponenten als auch die von den Erzieherinnen erfragte

Alltagsintelligenz der Kinder positiv auf den Erfolg bei sozialen Partizipationsversuchen aus. Hier zeigt sich also ein einheitliches Bild. Kindern scheint es in sozialen Situationen also zu helfen, über bildungsabhängiges Wissen (z.B. über hohe Sprachkompetenzen), Alltagskompetenzen und bildungsunabhängige Intelligenz zu verfügen. Ein hohes Niveau an bildungsunabhängigem ganzheitlichem Denken fördert jedoch im Gegensatz zu den anderen erfassten Intelligenzkomponenten nicht die Partizipationsbereitschaft. Auf dieses Ergebnis wird im Diskussionsteil näher eingegangen.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass alle in der vorliegenden Studie erfassten Intelligenzkomponenten einen bedeutsamen Einfluss auf die Partizipationsfähigkeiten eines Kindes ausüben. Diese auf den ersten Blick den sozial-konstruktivistischen Ansätzen eher widersprechenden Ergebnisse werden dadurch relativiert, dass die erfolgreiche soziale Partizipation an den Aktivitäten anderer Kinder ihrerseits die Entwicklung bestimmter Intelligenzaspekte (das ganzheitliche Denken) fördert. Es deutet sich also an, dass bereits bei Kindern im Vorschulalter unterschiedliche kognitive Voraussetzungen zu unterschiedlichen Erfahrungen bei sozialen Partizipationsversuchen führen. Gleichmaßen profitieren Kinder auf kognitiver Ebene von sozialen Erfolgserlebnissen.

Auf explorativer Ebene wurde zusätzlich überprüft, inwiefern sich der im vorherigen Abschnitt beschriebene positive Zusammenhang zwischen der Lehrereinschätzung der Partizipationskompetenz und dem Ausmaß an Konsenssuche im Partizipationstest auf die Intelligenz der Kinder zurückführen lässt. Dazu wurde eine Partialkorrelation zwischen Partizipationskompetenz und Konsenssuche unter Kontrolle der Testintelligenz der Kinder berechnet. Es zeigte sich bei listenweisem Ausschluss der fehlenden Werte, dass die bivariaten Korrelationen zwischen Konsenssuche und Partizipationskompetenz ( $r_{\text{Fähigkeit}} = .28$ ,  $p = .01$  und  $r_{\text{Bereitschaft}} = .33$ ,  $p = .00$ ,  $n = 85$ ) höher ausfielen als die Partialkorrelation mit der Intelligenz als Kontrollvariable. Sowohl beim ganzheitlichen Denken als auch bei den Fertigkeiten ergaben sich die gleichen niedrigeren Zusammenhänge ( $r_{\text{Fähigkeit}} = .18$ ,  $p = .10$  und  $r_{\text{Bereitschaft}} = .25$ ,  $p = .02$ ,  $n = 85$ ). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Teil der kontextübergreifenden Partizipationskompetenz, die sich im bivariaten Zusammenhang der beiden sozialen Partizipationsmaße widerspiegelt, durch die Intelligenz der Kinder erklärt werden kann. Hierzu sind aber weitere tieferegehende Analysen erforderlich.

### 5.2.3 Soziale Partizipation und Perspektivenübernahme

Da Perspektivenübernahme ein Kernelement sozialer Fertigkeiten darstellt, wurde auch in der vorliegenden Untersuchung von einer engen Beziehung zwischen emotionaler bzw. intentionaler Perspektivenübernahme und sozialen Partizipationskompetenzen ausgegangen. Zum besseren Verständnis der Ergebnisse sei nochmals kurz auf die Methode zur Erfassung der Perspektivenübernahmefähigkeit eingegangen. Sowohl die emotionale als auch die intentionale Perspektivenübernahmefähigkeit wurde in den Erhebungswellen 1 und 2 mit Hilfe eines Tests mit mehreren Items erfasst, deren Antwortformat aus zwei Alternativen bestand, von denen jeweils eine auf das Vorhandensein der jeweiligen Perspektivenübernahmefähigkeit schließen ließ.

Die mittlere Häufigkeit der richtigen Antworten, getrennt nach Mädchen und Jungen, ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

**Tab.: 20 Mittelwerte der richtig gelösten Aufgaben zur Perspektivenübernahme, getrennt betrachtet für Mädchen und Jungen (Mittelwerte variieren von 0 bis 7)**

	Messzeitpunkt	Geschlecht	N	Mittelwert	SD
Intentionale Perspektiven- übernahme	Welle 1	♂	59	4,93	1,63
		♀	49	5,53	1,40
		<b>Gesamt</b>	<b>108</b>	<b>5,20</b>	<b>1,55</b>
	Welle 2	♂	62	5,77	1,35
		♀	51	6,08	1,60
		<b>Gesamt</b>	<b>113</b>	<b>5,91</b>	<b>1,47</b>
Emotionale Perspektiven- übernahme	Welle 1	♂	59	5,00	1,67
		♀	50	5,64	1,38
		<b>Gesamt</b>	<b>109</b>	<b>5,29</b>	<b>1,57</b>
	Welle 2	♂	60	5,88	1,08
		♀	51	5,96	1,37
		<b>Gesamt</b>	<b>111</b>	<b>5,92</b>	<b>1,21</b>

Anmerkungen: N = Stichprobengröße; SD = Standardabweichung

Insgesamt zeigte sich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt sowohl bei der intentionalen ( $t [91] = -3,98$ ,  $p < .001$ ) als auch bei der emotionalen Perspektivenübernahme ( $t [91] = -3,23$ ,  $p < .01$ ) ein durchschnittlicher Anstieg der richtigen Antworten.

Während sich in Welle 2 für die Kinder keine Geschlechtsunterschiede ergaben, erwiesen sich diese in Welle 1 bei der intentionalen Perspektivenübernahme als signifikant ( $t_{[106]} = 2,01, p < .05$ ). Mädchen fällt es demnach in der vorliegenden Studie nur im Alter von etwa 5 Jahren leichter als Jungen, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen. Zu den jeweiligen Messzeitpunkten korrelierten intentionale und emotionale Perspektivenübernahme mäßig miteinander ( $r_{\text{Welle1}} = .33$  und  $r_{\text{Welle2}} = .43$ ; beide  $p < .001$ ).

Es war zudem vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt kein statistisch bedeutsamer Zuwachs des Zusammenhangs zu beobachten ( $z = -1,50$  bei  $H_0: -1,96 \leq z \leq 1,96$ ). Diese Ergebnisse sind als Indizien dafür zu werten, beide Konzepte getrennt voneinander zu betrachten. Es zeigte sich auch, dass die beiden Komponenten der Perspektivenübernahme bei den getesteten Kindern im späten Vorschulalter zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt nur mäßige Zusammenhänge aufwiesen ( $r_{\text{emotional}} = .30$ ;  $p < .01$  und  $r_{\text{intentional}} = .23$ ;  $p < .05$ ). Dies lässt darauf schließen, dass sozio-kognitive Fähigkeiten in dieser Altersphase noch recht starken Veränderungen unterworfen sind, die durch die komplexer werdende Interaktion mit Gleichaltrigen gefördert oder behindert werden kann. Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Messzeitpunkten lohnt sich ein Vergleich zwischen den Intelligenzkomponenten und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Im Gegensatz zur Perspektivenübernahme weist die allgemeine Intelligenz bereits im Vorschulalter den Ergebnissen zufolge eine äußerst hohe Korrelation zwischen den Messzeitpunkten auf.

Eine mögliche Erklärung für die mäßigen Korrelationen zwischen den Messzeitpunkten bei der Perspektivenübernahme liegt in so genannten Deckeneffekten. Es handelt sich dabei um ein methodisches Artefakt. Wie ein Blick auf die Mittelwerte der richtigen Lösungen zeigt, wurden bereits zum ersten Messzeitpunkt sehr viele Aufgaben richtig gelöst. Dies bedeutet, dass die interindividuellen Unterschiede nur sehr gering sind. Als Folge davon drücken sich bereits kleine Schwankungen bei den Kindern in einer Reduktion des Zusammenhangs zwischen den Messzeitpunkten aus.

Um der Frage nachzugehen, welche Wechselwirkungen zwischen sozialen Partizipationskompetenzen und der sozio-kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu beobachten sind, wurden zunächst die bivariaten Zusammenhänge zwischen der Bereit-

schaft und Fähigkeit zur Partizipation einerseits und den zwei Formen der Perspektivenübernahme andererseits berechnet (s. folgende Tabelle).

**Tab.: 21 Bivariate Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Perspektivenübernahme (Pearson's r)**

	Welle 1		Welle 2	
	Intent. PÜ	Emot. PÜ	Intent. PÜ	Emot. PÜ
<b>Welle 1</b>				
Partizipationsbereitschaft	,21*	n.s.	,42***	,45***
Partizipationsfähigkeit	,21*	n.s.	,26*	,33**
<b>Welle 2</b>				
Partizipationsbereitschaft	n.s.	n.s.	,39***	,25*
Partizipationsfähigkeit	,18 <sup>+</sup>	n.s.	,32**	,30**

*Anmerkungen:* \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. Intent. PÜ = Intentionale Perspektivenübernahme, Emot. PÜ = Emotionale Perspektivenübernahme. N variiert zwischen 110 und 89.

Bei der intentionalen ergaben sich im Gegensatz zur emotionalen Perspektivenübernahme bereits zum ersten Messzeitpunkt bedeutsame Zusammenhänge zur Partizipationskompetenz ( $r_{\text{bereit}} = .21$ ;  $p < .05$  und  $r_{\text{fähig}} = .21$ ;  $p < .05$ ), die zum zweiten Messzeitpunkt für die Bereitschaft sogar noch bedeutsam anwuchsen ( $r_{\text{bereit}} = .39$ ;  $p < .001$  und  $r_{\text{fähig}} = .32$ ;  $p < .01$  mit  $z_{\text{bereit}} = -2,04$  bei  $H_0: -1,96 \leq z \leq 1,96$ ). In Bezug auf die emotionale Perspektivenübernahme hingegen zeigen sich erst zum zweiten Messzeitpunkt bedeutsame Zusammenhänge ( $r_{\text{bereit}} = .25$ ;  $p < .05$  und  $r_{\text{fähig}} = .30$ ;  $p < .01$ ). Bei der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den Partizipationskomponenten zum ersten Messzeitpunkt und der Perspektivenübernahme zum zweiten Messzeitpunkt deutet sich anhand der Korrelationen folgendes an: Insbesondere die Bereitschaft zur Partizipation scheint mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu korrespondieren. Während hier nämlich bedeutsame Zuwächse der Zusammenhänge zu beobachten sind ( $r_{\text{bereit1/intent.PÜ1}} = .21$  vs.  $r_{\text{bereit1/intent.PÜ2}} = .42$ ), gilt dies für die Fähigkeit zur Partizipation nicht ( $r_{\text{fähig1/intent.PÜ1}} = .21$  vs.  $r_{\text{fähig1/intent.PÜ2}} = .26$ ). Die Zusammenhänge zeigen, dass Kinder, die die Handlungsabsichten ihrer Spielpartner erkennen, deren Handeln geistig vorwegnehmen und deren emotionale Bedürfnisse wahrnehmen können, besser in der Lage sind, sich in Gruppen einzubringen und dort ihre Interessen auszuhandeln. Allerdings

gilt dies für die emotionale Perspektivenübernahme bei den jungen Kindern (Alter etwa 5 Jahre) in der vorliegenden Studie noch nicht.

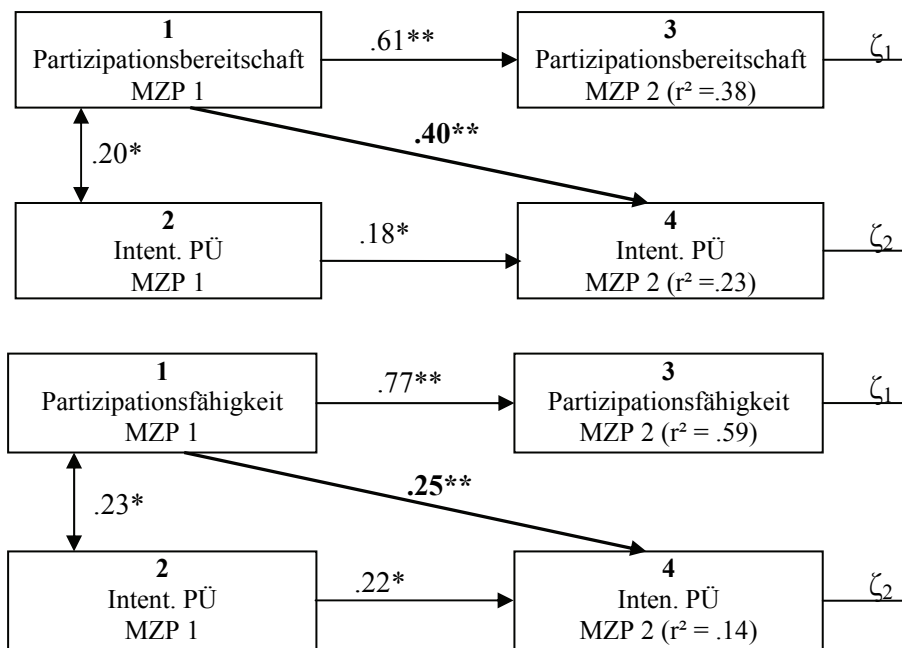
Um Aufschluss über die kausale Struktur zwischen Perspektivenübernahme und Partizipationskompetenzen zu gewinnen, wurde mit Hilfe der längsschnittlichen Datenstruktur eine Kreuzpfadanalyse durchgeführt. Dabei sollte vor einem sozialkonstruktivistischen Hintergrund die Hypothese getestet werden, dass sich erfolgreiche soziale Erfahrungen im Vorschulalter, in welchem das Interesse am kooperativen Spiel mit Gleichaltrigen stetig wächst, positiv auf die Entwicklung sozio-kognitiver Fähigkeiten auswirken. Zudem sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern zur Entwicklung sozio-kognitiver Fähigkeiten die Bereitschaft zur Partizipation ausreicht, oder ob dafür im Vorschulalter die vorhandene Fähigkeit zur sozialen Partizipation eine wichtigere Rolle spielt.

Die Analyse konzentriert sich im Folgenden auf die intentionale Perspektivenübernahme, da diese im Unterschied zur emotionalen Perspektivenübernahme bereits zum ersten Messzeitpunkt Zusammenhänge zur Partizipationskompetenz aufweist. Die Auswertungen zur emotionalen Perspektivenübernahme finden sich im Anhang. Zur Überprüfung der möglichen Wechselwirkungen zwischen den Merkmalen wurde bei der Berechnung der Modelle ähnlich wie bei der Analyse der Intelligenz vorgegangen. In einem Grundmodell wurde von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen, d. h. beide kreuzverzögerten Effekte wurden berücksichtigt. Dieses Modell wurde gegen zwei weitere Modelle getestet, die von einer einseitigen Beeinflussung ausgingen. Dies wurde dadurch erreicht, dass die jeweils nicht berücksichtigte Wirkrichtung künstlich auf den Wert 0 gesetzt wurde (für eine Erläuterung der Vorgehensweise siehe Kapitel 5.2.2). Die Gesamtdarstellung aller Modelle, die auf diese Art getestet wurden, befindet sich im Anhang zu dieser Arbeit.

Die Analyse ist wie eine Pfadanalyse aufgebaut, d.h. auf die Bildung eines Strukturgleichungsmodells mit latenten Variablen wurde auch hier verzichtet. So gingen die jeweiligen Skalenrohwerte der Versuchspersonen als manifeste Variablen in die Analyse ein. Die Schätzung der Parameter beruht auf einer Maximum-Likelihood-Schätzung. Insgesamt gingen die Daten von 102 Personen in das Modell ein. Dabei wurden nur die Kinder berücksichtigt, über die Informationen zu allen Messzeitpunkten vorlagen.



Für die Partizipationsfähigkeit zeigte sich, dass das Grundmodell einen geringfügig niedrigeren  $\chi^2$ -Wert ( $\chi^2 = 2,16$ ) aufwies als das Modell, dass von einer einseitigen Beeinflussung der intentionalen Perspektivenübernahme ausgeht ( $\chi^2 = 2,24$ ). Das Modell mit dem kreuzverzögerten Effekt von der intentionalen Perspektivenübernahme zur Partizipationsfähigkeit hingegen erwies sich als wesentlich ungünstiger ( $\chi^2 = 8,98$ ). Für die Partizipationsbereitschaft ergab sich Ähnliches, wenngleich hier keine akzeptable Modellgüte erreicht werden konnte. Die Analysen sprechen insgesamt dafür, das Modell zu wählen, dass von einer einseitigen Beeinflussung der intentionalen Perspektivenübernahme durch die Partizipation ausgeht.



**Abb. 7: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Intentionaler Perspektivenübernahme und sozialer Partizipation**

( $n = 102$ ,  $\chi^2[2] = 8,94$ ;  $p = .01$ ,  $RMSEA = .19$  bzw.  $n = 101$ ;  $\chi^2[2] = 2,24$ ;  $p = .33$ ;  $RMSEA = .04$ ; Maximum-Likelihood-Schätzung)

Betrachtet man zunächst die Pfadkoeffizienten der jeweiligen Merkmale zwischen den Messzeitpunkten, so fällt auf, dass die intentionale Perspektivenübernahme über einen Zeitraum von etwa einem Jahr bei Vorschulkindern sehr große interindividuelle Schwankungen aufweist. Hier sei auf den bereits bei der Darstellung der bivariaten Zusammenhänge angesprochenen Deckeneffekt verwiesen. Demgegenüber zeigen sich anhand der Erzieherinnen-Einschätzungen bei der Partizipationsfähigkeit und Partizipa-

tionsbereitschaft sehr hohe Übereinstimmungen an. Die Fähigkeit zur intentionalen Perspektivenübernahme zum ersten Zeitpunkt übt im Kreuzpfadmodell keinen Einfluss auf die Partizipationsbereitschaft und –fähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt aus. Die Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass die sozialen Partizipationserfahrungen eine bedeutsame Rolle für die Entwicklung der intentionalen Perspektivenübernahme spielen. Dabei ist der Effekt für die Partizipationsbereitschaft ( $\beta_{1/4} = .40$ ) noch größer als für die Partizipationsfähigkeit ( $\beta_{1/4} = .25$ ).

Sowohl der Blick auf die Zusammenhänge zwischen den Komponenten sozialer Partizipation und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als auch auf die kreuzverzögerten Effekte weisen darauf hin, dass die Entwicklungsstand gemäße Zunahme des sozialen Spiels und damit auch die Wahrscheinlichkeit sozialer Partizipationserfahrungen den Erwerb von Perspektivenübernahmefähigkeiten fördern. Dabei lohnt sich ein genauerer Blick auf das Alter der Kinder in der vorliegenden Studie.

Zwar konnte vielfach nachgewiesen werden, dass bereits jüngere Kinder in der Lage sind, bei entsprechender Aufgabenstellung die Perspektive anderer zu übernehmen. Dies gilt allerdings in erster Linie für einfache, anschauliche und verhaltensorientierte Aufgaben. Die Partizipation am Spiel einer bereits bestehenden Gruppe stellt demgegenüber hohe Anforderungen an das Kind, da es den Bezugsrahmen der Gruppe und häufig auch den einzelner Gruppenmitglieder (beispielsweise der Meinungsführer) erschließen, die einzelnen Perspektiven integrieren und die eigenen Handlungspläne an den Bezugsrahmen anpassen und mit den unterschiedlichen Perspektiven koordinieren muss. Die Kinder waren diesen Anforderungen zum ersten Messzeitpunkt möglicherweise noch nicht gewachsen. Dies würde bedeuten, dass erfolgreiche Partizipationsversuche jüngerer Kinder im Vorschulalter noch nicht in maßgeblicher Weise vom Niveau der Perspektivenübernahmefähigkeiten abhängig sind. Wie der Anstieg des Zusammenhangs zum zweiten Messzeitpunkt allerdings deutlich macht, gewinnt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit dem Ende der Vorschulzeit zunehmend an Bedeutung für die soziale Partizipation.

#### **5.2.4 Soziale Partizipation und Selbstkonzept**

Bevor auf die Ergebnisse eingegangen wird, erfolgt zum besseren Verständnis ein kurzer Rückblick zur Konzeption des Verfahrens zur Messung des Selbstkonzepts. Nach

Harter (1993b) fällt Vorschulkindern die Einschätzung ihres globalen Selbstkonzepts noch schwer, so dass eine Messung auf Basis von Selbsteinschätzungen noch wenig sinnvoll erscheint. Allerdings ist es für Kinder in diesem Alters möglich, anhand verhaltensverankerter Beispiele über bereichsspezifische Aspekte des eigenen Selbstkonzepts Auskunft zu geben. Harter und Pike (1984) haben dazu eine Skala entwickelt, die in einer deutschen Übersetzung von Asendorpf und van Aken (1993) in der vorliegenden Untersuchung mit Ausnahme der Skala zur „Sportkompetenz“ zu allen drei Messzeitpunkten zum Einsatz kam. In der folgenden Tabelle sind die deskriptiven Kennwerte zu den drei hier relevanten Bereichen „Kognitive Kompetenz“, „Sportkompetenz“ und „Peerakzeptanz“ dargestellt.

In keinem der Bereiche zeigten sich Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Selbsteinschätzungen. Allerdings konnten im Untersuchungszeitraum bedeutsame Steigerungen des Selbstkonzepts in den Bereichen „Kognitive Kompetenz“ ( $F [194] = 15,27; p < .001$ ) und „Sportkompetenz“ ( $F [248] = 44,70; p < .001$ ) beobachtet werden. Kinder nehmen sich im Verlauf des späten Vorschulalters als immer kompetenter wahr.

In einem weiteren Schritt wurden die Zusammenhänge zwischen der Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Partizipation und den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzepts ermittelt. Da zu vermuten ist, dass Erfolge in sozialen Situationen und der Glaube an die eigenen Fähigkeiten miteinander einher gehen, wurden bedeutsame Werte hinsichtlich der bivariaten Korrelationen erwartet. Wie die folgende Tabelle verdeutlicht, ergaben sich insgesamt aber nur schwache Zusammenhänge. Zum ersten Messzeitpunkt korrelierte nur die Selbsteinschätzung zur Peerakzeptanz mit der Partizipationsbereitschaft ( $r = .14, p < .05$ ). Alle anderen Korrelationen erwiesen sich als nicht signifikant. Zum zweiten Messzeitpunkt waren zwar mehr bedeutsame Zusammenhänge nachweisbar (zwischen  $r = .14$  und  $r = .19$ , alle  $p < .05$ ); in ihrer absoluten Höhe allerdings blieben diese eher niedrig ausgeprägt. Zum dritten Messzeitpunkt ergab sich nur noch zwischen kognitiver Kompetenz und Partizipationsfähigkeit ein bedeutsamer Zusammenhang ( $r = .15, p < .05$ ).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbsteinschätzungen zur eigenen Kompetenz im Umgang mit Peers im Vorschulalter nur mäßig mit den Einschätzungen der Erzieherinnen zur sozialen Partizipationskompetenz übereinstimmen.

**Tab.: 22 Deskriptive Kennwerte der bereichsspezifischen Komponenten des Selbstkonzepts nach Asendorpf und van Aken (1993), getrennt betrachtet für Mädchen und Jungen (Mittelwerte von 1 bis 4)**

	Messzeitpunkt	Geschlecht	N	Mittelwert	SD
Kognitive Kompetenz	Welle 1	♂	159	2,91	,64
		♀	151	2,95	,57
		<b>Gesamt</b>	<b>310</b>	<b>2,93</b>	<b>,61</b>
	Welle 2	♂	125	3,08	,50
		♀	129	3,16	,43
		<b>Gesamt</b>	<b>254</b>	<b>3,12</b>	<b>,47</b>
	Welle 3	♂	98	3,29	,47
		♀	109	3,20	,49
		<b>Gesamt</b>	<b>207</b>	<b>3,24</b>	<b>,48</b>
Sportkompetenz	Welle 1	♂	162	3,21	,52
		♀	152	3,22	,47
		<b>Gesamt</b>	<b>314</b>	<b>3,21</b>	<b>,50</b>
	Welle 2	♂	124	3,41	,44
		♀	128	3,51	,48
		<b>Gesamt</b>	<b>252</b>	<b>3,46</b>	<b>,46</b>
Peerakzeptanz (kurz)	Welle 1	♂	159	2,97	,67
		♀	149	2,98	,77
		<b>Gesamt</b>	<b>308</b>	<b>2,98</b>	<b>,72</b>
	Welle 2	♂	124	2,95	,75
		♀	129	3,04	,78
		<b>Gesamt</b>	<b>253</b>	<b>2,99</b>	<b>,77</b>
	Welle 3	♂	99	3,17	,61
		♀	108	3,04	,61
		<b>Gesamt</b>	<b>207</b>	<b>3,10</b>	<b>,63</b>

Geht man davon aus, dass die Urteile der Erzieherinnen valide und objektiv sind, könnte man die vorliegenden Ergebnisse dahingehend deuten, dass kindliche Selbsteinschätzungen, wie von Harter (1998) beschrieben, bei Kindern der befragten Altersgruppe inadäquat ausfallen. Um diese Annahme einer weiteren Prüfung auch für den Bereich der kognitiven Fähigkeiten zu unterziehen, wurden die Maße zur Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenz mit den Ergebnissen des Intelligenztests korreliert. Es zeigte

sich, dass zu keinem der Messzeitpunkte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem „Ganzheitlichen Denken“ und der Selbsteinschätzung zur kognitiven Kompetenz vorhanden war. Für die „Fertigkeiten“ ergab sich ein anderes Bild. Auch hier war zum ersten Messzeitpunkt noch kein Zusammenhang nachweisbar. Die zum zweiten Messzeitpunkt gemessene Intelligenzkomponente „Fertigkeiten“ korrelierte aber zum zweiten ( $r = .40, p < .01$ ) und zum letzten Messzeitpunkt ( $r = .26, p < .05$ ) signifikant mit der kognitiven Kompetenzeinschätzung der Kinder. Dies deutet darauf hin, dass die Einschätzungen zum Selbstkonzept zum ersten Messzeitpunkt noch inadäquat waren, zu späteren Messzeitpunkten hingegen mehr den tatsächlichen Fähigkeiten entsprachen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich diese Zunahme des Zusammenhangs nur für die kultur- und sprachabhängige Intelligenzkomponente „Fertigkeiten“ ergab. Dies mag daran liegen, dass bei den Items zum Selbstkonzept der „Kognitiven Kompetenz“ kultur- und bildungsabhängiges Wissen wie „zählen“ oder „Schuhe binden können“ und weniger allgemeine Problemlösefähigkeiten thematisiert werden. Damit besteht inhaltlich eine größere Nähe zur Intelligenzkomponente „Fertigkeiten“ im Vergleich zum „Ganzheitlichen Denken“. Die geringe inhaltliche Übereinstimmung der Iteminhalte zwischen Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenz und dem Test zum ganzheitlichen Denken mag hier wie auch hinsichtlich der Partizipationskompetenz für die geringen Korrelationen der verschiedenen Perspektiven verantwortlich sein.

**Tab.: 23 Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und Aspekten des Selbstkonzepts (Pearson's r)**

	Welle 1			Welle 2			Welle 3		
	Kog. Komp.	Sport-komp.	Peer-akzept.	Kog. Komp.	Sport-komp.	Peer-akzept.	Kog. Komp.	Sport-komp.	Peer-akzept.
<b>Welle 1</b>									
Part.bereitschaft	n.s.	n.s.	,14*	,19*	,16*	n.s.	n.s.	-	n.s.
Part.fähigkeit	n.s.	n.s.	,10 <sup>+</sup>	,22**	,15*	n.s.	n.s.	-	n.s.
<b>Welle 2</b>									
Part.bereitschaft	n.s.	n.s.	,17*	,14*	,14*	,14*	n.s.	-	n.s.
Part.fähigkeit	,13*	n.s.	,19**	,19**	,18**	,17*	n.s.	-	n.s.
<b>Welle 3</b>									
Part.bereitschaft	,15*	n.s.	n.s.	,18*	,18*	n.s.	n.s.	-	n.s.
Part.fähigkeit	,15*	n.s.	n.s.	,17*	,20*	n.s.	,15*	-	n.s.

Anmerkungen: \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; + =  $p < .10$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen 311 und 190.

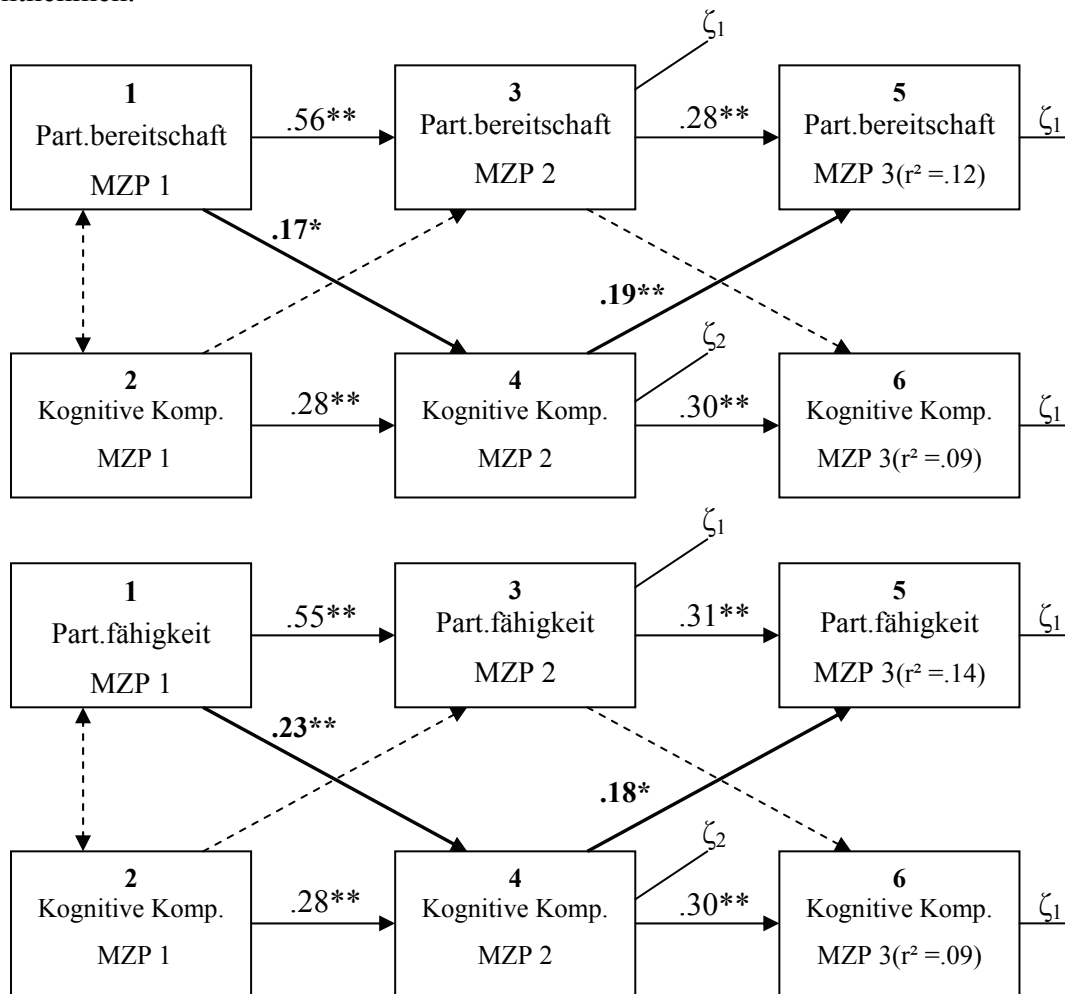
Trotz der schwach signifikanten Zusammenhänge wurden die Wechselwirkungen zwischen Selbstkonzept und Partizipationskompetenzen längsschnittlich untersucht. Die Darstellung der entsprechenden Kreuzpfadmodelle konzentriert sich auf die Einschätzungen der kognitiven Kompetenz. Zwar erscheint die Peerakzeptanz inhaltlich die wichtigste Variable des Selbstkonzepts in Bezug auf soziale Partizipation; wenn man aber das Konzept der sozialen Partizipation genauer betrachtet, so geht es dort weniger um das Vorhandensein von Freunden (wie mit Hilfe der Fragen zur „Peerakzeptanz“ in erster Linie erfasst), sondern vielmehr um die Integration in eine Gruppe und insbesondere um das Aushandeln von Interessen. Beim Aushandeln von Interessen sind vorhandene Freundschaftsbeziehungen zwar einerseits von Vorteil, andererseits stellt aber in derartigen Aushandlungssituationen der Glaube an die eigene intellektuelle Fähigkeit oder sogar eine tatsächlich vorhandene diesbezügliche Überlegenheit einen möglicherweise wichtigeren Faktor dar (s. auch Kapitel 5.2.2). Dies wird bereits anhand der bivariaten Zusammenhänge deutlich.

Vor den längsschnittlichen Analysen wurde für jeden Messzeitpunkt die faktorielle Struktur der Skalen zum Selbstkonzept geprüft. Zwar handelt es sich um ein etabliertes Verfahren; dennoch wurde im Hinblick auf die Verkürzung der Skala zur Peerakzeptanz ein exploratives Verfahren gewählt. In die Analyse gingen die im Längsschnitt berücksichtigten Skalen zur kognitiven Kompetenz und Peerakzeptanz (insgesamt 9 Items) ein. Es zeigte sich über die Messzeitpunkte hinweg eine ähnliche, wenngleich nicht identische Faktorenstruktur. Es ergaben sich drei Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 für die ersten beiden Messzeitpunkte sowie zwei Faktoren für den dritten Messzeitpunkt. Für eine detaillierte Darstellung der Faktorenstruktur sei auf den Anhang verwiesen.

Es zeigte sich bei den längsschnittlichen Analysen, dass in Bezug auf die Peerakzeptanz nur unbedeutende kreuzverzögerte Effekte beobachtbar waren. Wie bei den bereits durchgeführten Kreuzpfadanalysen wurden auch hinsichtlich der Peerakzeptanz die verschiedenen Wirkrichtungen gegeneinander getestet. Die tabellarische Zusammenfassung aller Modelle zur Testung der Wirkrichtungen für die Peerakzeptanz findet sich im Anhang. Das im Resultat dieses Vergleichsprozesses ausgewählte Modell ( $n = 173$ ,  $\chi^2[8] = 6,23$ ;  $p = .62$ ,  $RMSEA < .001$ ) wies zwischen den drei Messzeitpunkten keine kreuzverzögerten Effekte auf. Auf explorativer Ebene wurde ein weiteres Modell nur für den ersten und zweiten Messzeitpunkt berechnet. Dabei konnten aufgrund eines geringeren

Stichprobenausfalls die Daten von mehr Kindern berücksichtigt werden. Hier ergab sich ein Effekt, der darauf hindeutet, dass die Partizipationsfähigkeit durch die Selbsteinschätzung der Peerakzeptanz positiv beeinflusst wird ( $n = 235$ ;  $\chi^2[2] = 2,97$ ;  $p = .23$ ,  $RMSEA = .05$ ;  $\beta_{2/3\text{Fähigkeit}} = .12$ ;  $p < .05$ ).

Die längsschnittlichen Ergebnisse zur Wechselwirkung zwischen dem Selbstbild der kognitiven Kompetenz und der sozialen Partizipation sind der folgenden Abbildung zu entnehmen.



**Abb. 8: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Komponenten des Selbstkonzepts und sozialer Partizipation**

(Fähigkeit:  $n = 175$ ,  $\chi^2[6] = 6,35$ ;  $p = .39$ ,  $RMSEA = .02$ ; Bereitschaft:  $n = 178$ ;  $\chi^2[6] = 2,45$ ;  $p = .87$ ;  $RMSEA < .001$ ; Maximum-Likelihood-Schätzung)

Für die kognitive Kompetenz ergaben sich zwar bedeutsame, aber im Vergleich zu den Variablen der vorangegangenen Abschnitte eher niedrige Zusammenhänge zwischen

den einzelnen Messzeitpunkten ( $\beta_{2/4\text{Bereitschaft}} = .28$  und  $\beta_{2/4\text{Fähigkeit}} = .28$ ; beide  $p < .01$  bzw.  $\beta_{4/6\text{Bereitschaft}} = .30$  und  $\beta_{4/6\text{Fähigkeit}} = .30$ ; beide  $p < .01$ ). Dies ist in erster Linie als Indiz dafür zu werten, dass das Selbstbild in der frühen und mittleren Kindheit noch einem starken Wandel unterworfen ist.

Hinsichtlich der möglichen kreuzverzögerten Effekte wurden wie in den bisherigen längsschnittlichen Analysen verschiedene Modelle gegeneinander getestet. Nach dem Vergleich dieser Modellvarianten zu den unterschiedlichen Hypothesen (siehe Anhang) zeigte sich hinsichtlich der kreuzverzögerten Effekte folgendes Bild: Zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt erweist sich nur die Wirkrichtung von sozialer Partizipation zum Selbstbild als signifikant ( $\beta_{1/3\text{Bereitschaft}} = .17$  und  $\beta_{1/3\text{Fähigkeit}} = .23$ ; beide  $p < .05$ ). Zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt zeigt sich ein entgegengesetztes Bild. Hier ergaben sich nur vom Selbstbild zur sozialen Partizipation bedeutsame Effekte ( $\beta_{4/5\text{Bereitschaft}} = .19$  und  $\beta_{4/5\text{Fähigkeit}} = .18$ ; beide  $p < .05$ ).

Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass Kinder bei der Entwicklung ihres Selbstbildes zunächst auf die in sozialen Situationen gesammelten Erfahrungen zurückgreifen. Soziale Interaktion gewinnt in dieser Altersphase an Bedeutung für die Reflexion über das eigene Selbstbild (siehe auch das „looking glass-self“ von Cooley, 1902). In der Folge agieren die Kinder mit unterschiedlich geprägtem und möglicherweise adäquaterem Selbstbild in sozialen Interaktionen, so dass der Erfolg in sozialen Partizipationssituationen verstärkt durch dieses Selbstbild bedingt wird. Bei der Interpretation der Pfadkoeffizienten ist allerdings zu beachten, dass die Effekte in ihrer absoluten Höhe insgesamt eher schwach ausgeprägt sind.

### **5.2.5 Soziale Partizipation und Konfliktverhalten**

Zur Beurteilung der Wechselwirkung zwischen individuellen Verhaltensmustern und dem Ausmaß an Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit der Kinder, wurden zwei zum Teil verkürzte Subskalen (siehe Abschnitt 4.2.2.3) des VBV-ER von Döpfner et al. (1993) eingesetzt. Mit der Erfassung der fremdgerichteten Aggression<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Zur Erinnerung: Hinsichtlich der „Fremdgerichteten Aggression“ sollten die Erzieherinnen Einschätzungen zu Fragen wie „Wie häufig zerstört das Kind absichtlich fremdes Eigentum oder das Spielergemis anderer Kinder?“ abgeben.



und den emotionalen Auffälligkeiten<sup>26</sup> standen zwei Aspekte kindlichen Verhaltens im Vordergrund, die den Umgang mit Konflikten seitens der Kinder thematisieren. Die folgende Tabelle gibt die durchschnittlichen Werte der Kinder bei den beiden Subskalen dieses Fragebogens wieder. Zu beachten ist hierbei wie bei allen Fremdeinschätzungen, dass die ersten beiden Messungen auf Urteilen der Erzieherinnen beruhen, während die letzte Befragung in Welle 3 mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen durchgeführt wurde.

**Tab.: 24 Deskriptive Statistiken der kindlichen Verhaltensparameter getrennt nach Geschlecht (VBV-ER, Mittelwert von 0 bis 4)**

	Messzeitpunkt	Geschlecht	N	Mittelwert	SD
Fremdgerichtete Aggression	Welle 1	♂	161	0,95	0,84
		♀	152	0,37	0,44
		<b>Gesamt</b>	<b>326</b>	<b>0,67</b>	<b>0,74</b>
	Welle 2	♂	125	1,14	0,87
		♀	124	0,42	0,44
		<b>Gesamt</b>	<b>257</b>	<b>0,79</b>	<b>0,78</b>
	Welle 3	♂	98	0,69	0,83
		♀	106	0,17	0,34
		<b>Gesamt</b>	<b>208</b>	<b>0,43</b>	<b>0,69</b>
Emotionale Auffälligkeiten	Welle 1	♂	162	0,92	0,70
		♀	152	0,95	0,73
		<b>Gesamt</b>	<b>327</b>	<b>0,95</b>	<b>0,72</b>
	Welle 2	♂	117	0,73	0,62
		♀	122	0,83	0,63
		<b>Gesamt</b>	<b>247</b>	<b>0,78</b>	<b>0,62</b>
	Welle 3	♂	92	0,72	0,80
		♀	106	0,76	0,70
		<b>Gesamt</b>	<b>202</b>	<b>0,74</b>	<b>0,74</b>

Anmerkungen: SD = Standardabweichung

<sup>26</sup> Zur Erinnerung: Hinsichtlich der „Emotionalen Auffälligkeiten“ sollten die Erzieherinnen Einschätzungen zu Fragen wie „Wie häufig wirkt das Kind scheu oder schüchtern oder befangen oder gehemmt im Kontakt mit anderen Kindern?“ abgeben.

Zu allen drei Messzeitpunkten konnten bei den Jungen deutlich höhere Werte hinsichtlich der fremdgerichteten Aggression beobachtet werden als bei den Mädchen ( $t_{\text{Welle1}}[311] = 7,77; p < .001$ ;  $t_{\text{Welle2}} [247] = 8,23; p < .001$  und  $t_{\text{Welle3}} [202] = 5,78; p < .001$ ). Dabei ist allerdings zu beachten, dass zu allen drei Messzeitpunkten keine Gleichheit der Varianzen vorlag; Mädchen wiesen eine geringere Varianz auf (Levene-Test der Varianzgleichheit) als Jungen. Die Angaben zu den Mittelwertsunterschieden beruhen deshalb auf der Annahme ungleicher Varianzen. Bei der Kurzsкала zu den emotionalen Auffälligkeiten ergaben sich keinerlei Geschlechtsunterschiede. Hier lag zu allen drei Messzeitpunkten Varianzgleichheit für beide Geschlechter vor.

Über die Messzeitpunkte hinweg zeigte sich, dass bei der Einschätzung der Aggression vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikanter Anstieg ( $t [253] = -3,30; p < .01$ ) und vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt ein starker Rückgang ( $t [193] = 13,45; p < .001$ ) stattfand. Hinsichtlich der emotionalen Auffälligkeiten war vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein bedeutsamer Rückgang zu beobachten ( $t [245] = 4,07; p < .001$ ). Zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt zeigten sich keine Mittelwertsunterschiede.

Zwischen den Maßen zur sozialen Partizipation einerseits und den Verhaltensparametern „Fremdgerichtete Aggression“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ andererseits ergaben sich die in der folgenden Tabelle abgebildeten bivariaten Zusammenhänge. Zu allen Messzeitpunkten zeigten sich stabile bedeutsame negative Zusammenhänge zwischen sozialen Partizipationskompetenzen und emotionalen Auffälligkeiten der Kinder (zurückgezogenes, schüchternes und internalisierendes Verhalten). Kinder, die über eine hohe Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit verfügen, zeigen nur selten emotionale Auffälligkeiten. Bei Kindern mit emotionalen Auffälligkeiten hingegen ist die durch die Erzieherinnen beobachtete Bereitschaft und Fähigkeit zur Partizipation gering ausgeprägt.

Bei der fremdgerichteten Aggression ergaben sich schwächere Korrelationen. Zwischen der Partizipationsfähigkeit und Aggression ergaben sich zu allen Messzeitpunkten negative Zusammenhänge, die im Laufe der Zeit statistisch nicht bedeutsam zunahm ( $r_{\text{MZP1}} = -.16$ ;  $r_{\text{MZP2}} = -.19$  und  $r_{\text{MZP3}} = -.28$ ; alle  $p < .05$ ,  $z_{13} = -1,65$ , bei  $H_0: -1,96 \leq z \leq 1,96$ ). Für die Partizipationsbereitschaft hingegen konnte zum ersten Messzeitpunkt eine

schwache positive Korrelation nachgewiesen werden, die sich bei den nachfolgenden Messzeitpunkten abschwächte. Kinder, die nach Einschätzung der Erzieherinnen über eine hohe Partizipationsfähigkeit verfügen, weisen weniger fremdgerichtetes aggressives Verhalten auf. Der Zusammenhang erweist sich zwar als gering, dennoch deutet er darauf hin, dass diese Kinder bereits über Strategien verfügen, die eine friedfertige Kooperation und Konfliktlösung mit anderen ermöglichen.

**Tab.: 25 Bivariate Zusammenhänge zwischen Partizipation und Verhalten (Pearson's r)**

	Welle 1		Welle 2		Welle 3	
	Fremd. Aggression	Emot. Auffällig.	Fremd. Aggression	Emot. Auffällig.	Fremd. Aggression	Emot. Auffällig.
<b>Welle 1</b>						
Part.bereitschaft	,15**	-,54***	n.s.	-,46***	n.s.	-,22**
Part.fähigkeit	-,16**	-,54***	-,21**	-,41***	-,20**	-,20**
<b>Welle 2</b>						
Part.bereitschaft	n.s.	-,37***	n.s.	-,59***	n.s.	-,26***
Part.fähigkeit	-,17*	-,34***	-,19**	-,51***	n.s.	-,21**
<b>Welle 3</b>						
Part.bereitschaft	n.s.	-,20**	n.s.	-,26***	n.s.	-,46***
Part.fähigkeit	-,15*	n.s.	-,15*	-,16*	-,28***	-,52***

*Anmerkungen:* \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen 323 und 191.

Die Ergebnisse der bivariaten Analysen hinsichtlich der Aggression und der sozialen Partizipationsbereitschaft deuten darauf hin, dass jüngere Kinder mit einer hohen Bereitschaft zur sozialen Partizipation den Erzieherinnen bisweilen durch aggressives Verhalten auffallen. Obwohl Kinder bereits sehr früh gemeinsamen Spielaktivitäten nachgehen, entdecken sie erst im Vorschulalter den Nutzen der Kooperation mit anderen und der Partizipation an Gruppenaktivitäten. Allerdings fehlen ihnen häufig noch die angemessenen Strategien, diese zu verwirklichen. Deshalb werden Kinder dieses Alters noch häufig in aggressive Konflikte verwickelt sein. Dies betrifft insbesondere die Kinder, die eine hohe Bereitschaft zur Interaktion und damit auch zur sozialen Partizipation mit anderen Kindern aufweisen. Ähnlich argumentieren auch Vaughn et al. (2003), in deren bereits erwähnter Untersuchung mit Vorschulkindern sich zum Teil positive Korrelationen zwischen sozialen Kompetenzen und negativen Verhaltensweisen (z. B. nötigendem

und dominantem Verhalten) zeigten. Soziale Partizipationsbereitschaft und soziale Kompetenz sind aber keineswegs gleichzusetzen. Die Autoren ziehen aus ihren Ergebnissen unter anderem den Schluss, dass Kinder, die als sozial kompetent charakterisiert werden, auch häufiger als andere soziale Kontakte suchen, was zwangsläufig die Wahrscheinlichkeit interpersonaler Konflikte erhöht. Sie vereinen also die Bereitschafts- und Fähigkeitskomponente in ihrem Konzept von sozialer Kompetenz.

Die Skalen zum Konfliktverhalten wurden gegenüber dem originalen Messinstrument verkürzt. Aus diesem Grund wurde die Faktorenstruktur für alle drei Messzeitpunkte geprüft. Dabei ergab sich für alle drei Messzeitpunkte wie erwartet eine zweifaktorielle Struktur. Zudem entsprachen auch die Faktorenladungen der einzelnen Items den Erwartungen. Die Verteilung der Items auf die Faktoren war für alle drei Messzeitpunkte identisch. Für eine detaillierte Beschreibung der Faktorenstruktur sei an dieser Stelle auf den Anhang verwiesen.

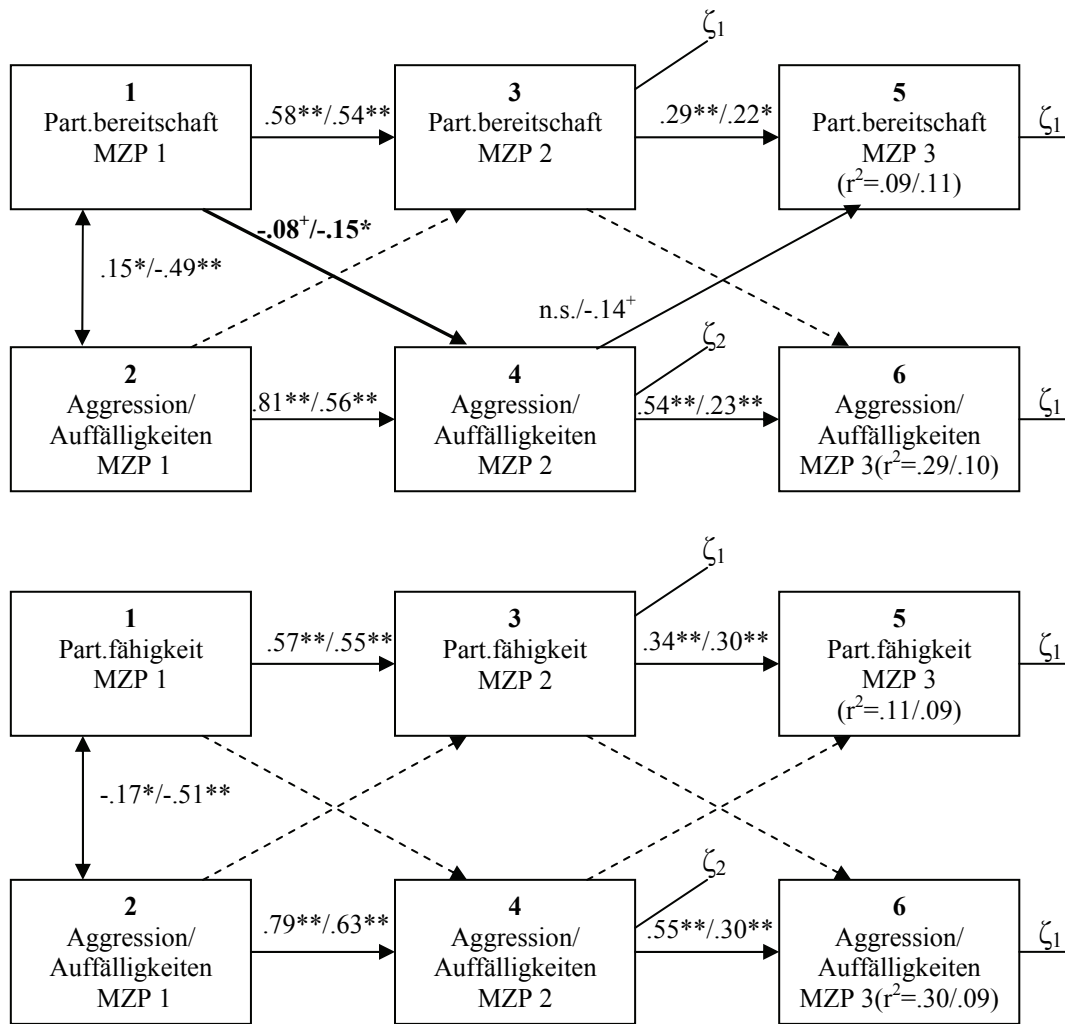
Für die längsschnittliche Untersuchung der Wechselwirkung zwischen Verhaltensauffälligkeiten und sozialer Partizipation wurde wie in den bisherigen Analysen ein autoregressives Modell mit kreuzverzögerten Effekten gewählt. Da sowohl die Einschätzungen der Verhaltensmuster (Aggression und Auffälligkeiten) als auch die Einschätzungen der Partizipationsbereitschaft bzw. -fähigkeit durch dieselben Personen (Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen) erfolgten, wurde angenommen, dass die Fehlervarianzen dieser Variablen bei den Messzeitpunkten 2 und 3 zusammenhängen. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden diese Korrelationen, die sich in den Modellen mit den emotionalen Auffälligkeiten als signifikant und in den Modellen mit der fremdgerichteten Aggression als nicht signifikant erwiesen, in den folgenden Abbildungen nicht dargestellt. Wie bereits bei den Analysen zur Intelligenz, zur Perspektivenübernahme und zum Selbstkonzept wurden auch hier die Hypothesen zu unterschiedlichen Wirkrichtungen durch Modellrestriktionen getestet. Dabei wurde bei der Annahme einer einseitigen Wirkrichtung die jeweils gegenläufige Wirkung vorab auf den Wert 0 fixiert.

Wie die Ergebnisse zeigen, ließen sich für die emotionalen Auffälligkeiten moderate und für die fremdgerichtete Aggression über die Messzeitpunkte hinweg hohe autoregressive Effekte beobachten. Für die Aggression ergaben sich Zusammenhänge von  $\beta_{2/4\text{Bereitschaft}} = .81$  und  $\beta_{2/4\text{Fähigkeit}} = .79$ ; beide  $p < .001$  bzw.  $\beta_{4/6\text{Bereitschaft}} = .54$  und

$\beta_{4/6}\text{Fähigkeit} = .55$ ; beide  $p < .001$ . Für die emotionalen Auffälligkeiten lagen diese bei  $\beta_{2/4}\text{Bereitschaft} = .56$  und  $\beta_{2/4}\text{Fähigkeit} = .63$ ; beide  $p < .001$  bzw.  $\beta_{4/6}\text{Bereitschaft} = .23$  und  $\beta_{4/6}\text{Fähigkeit} = .30$ ; beide  $p < .01$ . Aufgrund der Tatsache, dass sich aggressives Verhalten zu einem hohen Ausmaß durch aggressives Verhalten zu früheren Zeitpunkten vorherzusagen lässt, ist bereits abzusehen, dass hinsichtlich der fremdgerichteten Aggression zum zweiten und dritten Messzeitpunkt wenig unerklärte Varianz übrig bleibt. Insgesamt ergaben sich auch nur schwache kreuzverzögerte Effekte. Die vorhandenen Effekte deuten für die ersten beiden Messzeitpunkte einen Trend dahingehend an, dass sich eine hohe Partizipationsbereitschaft reduzierend auf aggressives Verhalten auswirkt ( $\beta_{1/4}\text{Bereitschaft} = -.08$ ;  $p < .10$ ). Umgekehrt zeigte sich zwischen den Messzeitpunkten kein direkter Einfluss der Aggression auf die Bereitschaft oder die Fähigkeit zur sozialen Partizipation.

Hinsichtlich der emotionalen Auffälligkeiten zeigten sich nur bei der Bereitschaft zur sozialen Partizipation kreuzverzögerte Effekte. Demnach wirkt sich -wie es bereits tendenziell bei der Aggression der Fall war- eine hohe Bereitschaft zur Partizipation reduzierend auf das Ausmaß an emotionalen Auffälligkeiten aus ( $\beta_{1/4}\text{Bereitschaft} = -.15$ ;  $p < .05$ ). Zusätzlich ergaben sich -wenngleich nur mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p < .10$ - schwache Effekte zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt, die darauf hinweisen, dass ein geringes Ausmaß an emotionale Auffälligkeiten auch die Partizipationsbereitschaft fördern kann ( $\beta_{1/4}\text{Bereitschaft} = -.14$ ;  $p < .10$ ). Allerdings ist anzumerken, dass die Effekte insgesamt recht schwach ausgeprägt sind.

Da sich andeutete, dass für das aggressive Verhalten nur Effekte zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt auftreten, wurden für diese beiden Messzeitpunkt nochmals Kreuzpfadmodelle zu unterschiedlichen Wirkungsrichtungen errechnet. Für die Partizipationsbereitschaft zeigte sich im ausgewählten Modell ein geringer Effekt, der darauf hindeutet, dass eine erhöhte Bereitschaft zur Partizipation zur Reduktion von Aggression beiträgt ( $n = 251$ ;  $\chi^2[2] = 4,42$ ;  $p = .11$ ;  $\text{RMSEA} = .07$ ;  $\beta_{1/4}\text{Bereitschaft} = -.08$ ;  $p < .05$ ). Für die Partizipationsfähigkeit zeigte sich in dem nur zwei Messzeitpunkte umfassenden Modell Ähnliches ( $n = 250$ ;  $\chi^2[2] = 1,79$ ;  $p = .41$ ;  $\text{RMSEA} < .001$ ;  $\beta_{1/4}\text{Fähigkeit} = -.08$ ;  $p < .05$ ). Zu beachten ist, dass die Stichprobe in den Modellen mit zwei Messzeitpunkten wesentlich größer war, als in den Modellen mit drei Messzeitpunkten.



**Abb. 9: Kreuzverzögerte Effekte zwischen Verhaltensparametern und sozialer Partizipation**

(Partizipationsbereitschaft:  $\chi^2_{\text{Aggression}[6]} = 5,23$ ;  $n = 184$ ;  $p = .51$ ;  $\text{RMSEA} < .001$  bzw.  $\chi^2_{\text{Auffälligkeiten}[4]} = 5,58$ ;  $n = 176$ ,  $p = .23$ ;  $\text{RMSEA} = .04$ ; Partizipationsfähigkeit:  $\chi^2_{\text{Aggression}[6]} = 8,41$ ;  $n = 181$ ;  $p = .21$ ;  $\text{RMSEA} = .05$  bzw.  $\chi^2_{\text{Auffälligkeiten}[8]} = 14,25$ ;  $n = 173$ ;  $p = .07$ ;  $\text{RMSEA} = .07$ ; Maximum-Likelihood-Schätzung)

Fasst man die Ergebnisse der vorliegenden Studie zur Beziehungen zwischen sozialer Partizipation und fremdgerichteter Aggression über die Zeit hinweg zusammen, so wird deutlich, dass Aggression ein äußerst stabiles Verhaltensmuster bei den untersuchten Kindern darstellt. Die sehr hohe Stabilität aggressiven Verhaltens während der späten

Vorschulzeit lässt vermuten, dass bereits in diesem Alter eine Weichenstellung für die spätere soziale Entwicklung erfolgt.

In bezug auf die Wechselwirkung zwischen Partizipation und Aggression ergaben sich in der vorliegenden Untersuchung nur zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt kreuzverzögerte Effekte, die zudem eher schwach ausfielen. Diese schwachen Effekte deuten darauf hin, dass sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zur Partizipation reduzierend auf die fremdgerichtete Aggression eines Kindes wirken. Trotz eines anfänglich positiven Zusammenhangs zwischen Partizipationsbereitschaft und Aggression tragen die Erfahrungen, die man bei Partizipationsversuchen sammelt, dazu bei, effektivere und vor allem gewaltfreie Strategien zu entwickeln, um in späteren Situationen erfolgreich sozial partizipieren zu können. Trotz der sehr hohen Stabilität aggressiven Verhaltens tragen Erfahrungen, die in der Interaktion mit anderen Kindern gesammelt werden, dazu bei, Aggressionen zu reduzieren. Wer bereits im Vorschulalter eine hohe Motivation zur sozialen Partizipation zeigt und auch über partizipative Fähigkeiten verfügt, wird schneller von aggressiven Durchsetzungs- und Teilhabestrategien abweichen, die sich mit zunehmendem Alter der Kinder immer seltener als wirksames Mittel zur Verwirklichung der eigenen Interessen eignen.

Hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen sozialen Partizipationskompetenzen und emotionalen Auffälligkeiten eines Kindes sind in der vorliegenden Studie nur in Bezug auf die Partizipationsbereitschaft signifikante Effekte zu beobachten. Die Bereitschaft zur sozialen Partizipation hilft dabei, emotionale Auffälligkeiten wie Schüchternheit und Zurückgezogenheit im Vorschulalter zu überwinden. Bedürfnisse nach Peerkontakten gewinnen im Vorschulalter an Bedeutung und werden für die Kinder zunehmend handlungsleitend. Zu beachten ist dabei, dass sich die Einschätzungen der emotionalen Auffälligkeiten, möglicherweise auch aufgrund ihrer eingeschränkten Beobachtbarkeit, als weniger stabil in dieser Altersgruppe erweisen als das aggressive Verhalten.

Unter dem Vorbehalt eines nur schwachen Effektes zeigt sich im Trend, dass sich die Wirkrichtung zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt umkehrt. Das Ausmaß an emotionalen Auffälligkeiten scheint sich auf die Partizipationsbereitschaft auszuwirken. Hierbei ist zu beachten, dass zwischen diesen beiden Messzeitpunkten der Übergang vom Kindergarten in die Schule stattgefunden hat. Dieser Übergang wird auch anhand

der eher schwachen autoregressiven Effekte der emotionalen Auffälligkeiten zwischen Messzeitpunkten zwei und drei sichtbar. Offenbar scheinen Kinder, die bereits im Kindergarten weniger zurückgezogenes Verhalten gezeigt haben, besser mit den neuartigen Anforderungen an die sozialen Partizipationskompetenzen in der Schule zurechtzukommen. Dieses Ergebnis kann als Hinweis zur Förderung sozial angemessenen und sicheren Verhaltens bereits im vorschulischen Kontext angesehen werden.

## **5.2.6 Soziale Partizipation und Merkmale der Familie und des Kindergartens**

### *5.2.6.1 Einleitung*

Merkmale des sozialen Umfeldes standen nicht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Dennoch soll anhand bivariater Zusammenhänge auf explorativer Basis geprüft werden, in welcher Weise diese Kontextfaktoren mit dem Ausmaß an Partizipationskompetenzen und weiteren individuellen Merkmalen der Vorschulkinder korrelieren. Die Ergebnisse können als Ausgangspunkt für multivariate Analysen und Mehrebenenmodelle dienen. Als soziale Kontexte wurden dabei sowohl die Familie als auch der Kindergarten berücksichtigt.

### *5.2.6.2 Familie*

Als Merkmale des familiären Umfelds wurden in der vorliegenden Untersuchung drei Parameter berücksichtigt:

- der sozio-ökonomische Status, gemessen anhand des Bildungsniveaus, des Berufsabschlusses und des Nettoeinkommens des Elternhauses,
- die Belastung durch kritische Familienereignisse wie Partnerschaftskonflikte, negative berufliche Veränderungen, Arbeitslosigkeit und finanzielle Notsituationen,
- die Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kind (mit Hilfe des FIT-KIT).

Es wurden Zusammenhänge der Kontextmerkmale „sozio-ökonomischer Status der Eltern“ (N = 249, MW = 8,49, SD = 1,80, 4 = „Niedriger Status“ bis 12 = „Hoher Status“) bzw. „Belastung durch kritischer Lebensereignisse für das Kind“ (N = 298, MW = 10,62, SD = 2,38, 8 = „Ereignisse nicht erlebt“ bis 24 = „Alle Ereignisse erlebt und durch sie belastet“) mit der Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit berechnet. Zudem wurden die Kontextmerkmale mit weiteren individuellen Merkmalen des Kindes (Fertigkeiten, Ganzheitliches Denken, Emotionale Perspektivenübernahme,



Intentionale Perspektivenübernahme, Fremdgerichtete Aggression, Emotionale Auffälligkeiten, Kognitive Kompetenz, Peerakzeptanz) auf Basis bivariater Korrelationen in Beziehung gesetzt. In der folgenden Tabelle sind zunächst die bivariaten Zusammenhänge der individuellen Variablen mit dem Index für den sozio-ökonomischen Status dargestellt. Zu den kritischen Lebensereignissen ist anzumerken, dass hierbei nur die Auskünfte der Eltern zum ersten Messzeitpunkt vorliegen, so dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich im Laufe des Untersuchungszeitraums von zwei Jahren weitere positive oder negative Ereignisse zugetragen haben.

**Tab.: 26 Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischem Status, Belastung durch kritische Lebensereignisse und individuellen Merkmalen des Kindes (Pearson's r)**

	Sozio-ökonomischer Status			Familiäre Belastungen		
	Welle 1	Welle 2	Welle 3	Welle 1	Welle 2	Welle 3
	Partizipationsbereitschaft	.19**	n.s.	n.s.	-.22**	-.14*
Partizipationsfähigkeit	.22**	.20**	n.s.	-.18**	-.14*	-.17*
Fertigkeiten	n.s.	n.s.	-	n.s.	-.31**	-
Ganzheitliches Denken	n.s.	.28*	-	n.s.	-.24*	-
Emotionale Perspektivenübernahme	n.s.	n.s.	-	-.20*	-.23*	-
Intentionale Perspektivenübernahme	n.s.	n.s.	-	-.23*	-.27**	-
Fremdgerichtete Aggression	n.s.	n.s.	-.17*	.13*	.13*	n.s.
Emotionale Auffälligkeiten	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Selbstkonzept Kognitive Kompetenz	n.s.	.16*	n.s.	n.s.	n.s.	-.21**
Selbstkonzept Peerakzeptanz	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

*Anmerkungen:* \*\*\* =  $p < .001$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert für die Partizipationsparameter zwischen 285 und 146, für die kognitiven Parameter zwischen 102 und 76 für die restlichen Variablen zwischen 286 und 145.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein hoher sozio-ökonomischer Status der Eltern vor allem zu den ersten beiden Messzeitpunkten mit einer erhöhten Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit einher geht (Bereitschaft:  $r_{MZP1}=.19$ ; Fähigkeit:  $r_{MZP1}=.22$  und

$r_{MZP2}=.20$ , alle  $p < .05$ ). Die Zusammenhänge können in verschiedener Weise gedeutet werden. Eltern mit höherem Bildungsniveau bieten ihren Kindern möglicherweise mehr Partizipationsgelegenheiten und fördern die Entwicklung von Aushandlungskompetenzen in der gemeinsamen Interaktion mit den Kindern spezifisch. In diesem Interpretationsansatz stellen Eltern Partizipationspartner dar. Ruft man sich allerdings konstruktivistische Theorien ins Gedächtnis, so wird dort davon ausgegangen, dass soziale Kompetenzen in der Interaktion mit gleichberechtigten Partnern erworben werden. Im Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern herrscht allerdings ein Machtungleichgewicht, so dass nicht von Gleichberechtigung ausgegangen werden kann.

Argumentieren ließe sich auch im Rahmen eines eher unspezifischen Ansatzes, dass Kinder aus statushöheren Familien häufiger als Kinder aus bildungsferneren Schichten von einem allgemein sehr hohen Förderniveau profitieren und ihnen daher auch der Aufbau erfolgreicher Peerbeziehungen besser gelingt. Unterstützung für diese Annahme findet sich sowohl in theoretischen Ansätzen (Hurrelmann, 2002; Walper, 1995) als auch in empirischen Studien (Dishion, 1990; Patterson, Vaden, & Kupersmidt, 1991).

Folgt man diesem zweiten Interpretationsansatz, so ist nach Variablen zu suchen, die den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Partizipationsfähigkeit der Kinder mediierten, d.h. vermitteln. Eine dieser mediiierenden Variablen könnte die Intelligenz der Kinder sein, die in einer Wechselwirkung zur Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit der Kinder steht (s. Kapitel 5.2.2). Sowohl biologische als auch soziale Vererbung führen in der Regel dazu, dass intelligente Eltern auch intelligente Kinder haben, die mit besseren Voraussetzungen zum Erwerb von Partizipationskompetenzen ausgestattet sind. Als erster Hinweis hierfür könnte gewertet werden, dass eine hohe Intelligenz eines Kindes mit einem hohen sozioökonomischen Status einher gehen. Allerdings zeigen sich in Bezug auf das „Ganzheitliche Denken“ keine konsistenten Zusammenhänge. Auch hinsichtlich der anderen individuellen Merkmale zeigen sich nur schwache Zusammenhänge zum sozio-ökonomischen Status. Letztendlich bleibt anhand der vorliegenden Daten die Frage nach den Prozessen offen, die den Zusammenhang zwischen der sozialen Partizipationsfähigkeit der Kinder und dem sozio-ökonomischen Status des Elternhauses bedingen und welche aktive Rolle die Eltern hierbei spielen.

Stärkere Zusammenhänge als beim sozio-ökonomischen Status zeigen sich zwischen familiären Belastungssituationen und individuellen Merkmalen des Kindes. Dies gilt vor allem für die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit sowie für kognitive Parameter. Auch ein niedriges Selbstkonzept der Kinder hinsichtlich der kognitiven Kompetenz geht mit dem Vorhandensein familiärer Belastungen einher. Die Einschätzung der eigenen Akzeptanz bei Gleichaltrigen hingegen hängt weder mit dem sozio-ökonomischen Status noch mit einem erhöhten familiären Belastungsniveau zusammen. Für das Konfliktverhalten zeigen sich schwache Zusammenhänge, die darauf hindeuten, dass sich Kinder, die in Familien mit großen Belastungen leben, aggressiver verhalten als Kinder, die nur wenig mit kritischen Familienergebnissen konfrontiert wurden.

Um zu Informationen über den Erziehungsstils der Eltern zu gelangen, wurde die Interaktionsqualität zwischen Mutter bzw. Vater und Kind mit Hilfe des FIT-KIT aus der Sicht des Kindes erfasst. Die deskriptiven Parameter hierzu sind im Anhang der Arbeit zu finden. Die verschiedenen Aspekte der Interaktionsqualität wurden mit den individuellen Parametern der Kinder korreliert. Die Ergebnisse dazu sind in den folgenden zwei Tabellen wiedergegeben. Da die Interaktionsqualität nur zum ersten Messzeitpunkt berücksichtigt wurde, werden nur die Zusammenhänge zu den individuellen Merkmalen für den ersten und zweiten Messzeitpunkt angegeben.

Bei der Betrachtung der Zusammenhänge wird deutlich, dass die Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kind und die soziale Partizipationskompetenz der Kinder in Gruppensituationen mit Peers sehr schwache Beziehungen aufweisen. Die einzigen bedeutsamen Zusammenhänge sind zwischen Partizipationsfähigkeit des Kindes und der Vater-Kind-Interaktion zu beobachten. Verhält sich der Vater abweisend gegenüber dem Kind, geht dies mit einer geringen Partizipationsfähigkeit des Kindes einher ( $r_{\text{Welle1}} = -.21$  und  $r_{\text{Welle2}} = -.25$ ; beide  $p < .05$ ). Tröstendes Verhalten des Vaters korreliert hingegen positiv mit der Bereitschaft zur Partizipation ( $r_{\text{Welle1}} = .22$ ;  $p < .05$ ).

Während die Eltern-Kind-Interaktion und die sozialen Partizipationskompetenzen nur schwache Assoziationen aufweisen, sind zu anderen individuellen Merkmalen der Kinder stärkere Zusammenhänge zu beobachten. Erwähnenswert sind die starken Beziehungen zwischen negativen Erziehungsstilmerkmalen (Abweisung, Restriktion und

emotionale Abwehr) beider Elternteile und der kindlichen Ausprägung der bildungsabhängigen Intelligenzkomponente der „Fertigkeiten“. Auch die sozio-kognitiven Fähigkeiten weisen negative Korrelationen zu einem abweisenden und emotional abwehrenden Interaktionsstil auf.

**Tab.: 27 Zusammenhänge zwischen Mutter-Kind-Interaktionsqualität und individuellen Merkmalen des Kindes (Pearson's  $r$ )**

		PB	PF	F	GD	EPÜ	IPÜ	FA	EA	KK	PA
Abw.	W 1	n.s.	n.s.	<b>-.34**</b>	n.s.	<b>-.29**</b>	<b>-.24*</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	W 2	n.s.	n.s.	<b>-.29**</b>	<b>-.35**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Hilfe	W 1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	W 2	n.s.	n.s.	<b>-.23*</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Koop.	W 1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.34**</b>
	W 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Restr.	W 1	n.s.	n.s.	<b>-.33**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.36**</b>	n.s.	n.s.	n.s.
	W 2	n.s.	n.s.	<b>-.37**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.30**</b>	n.s.	n.s.	n.s.
Bekräf.	W 1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.26**</b>
	W 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Em.	W 1	n.s.	n.s.	<b>-.26**</b>	n.s.	<b>-.19*</b>	<b>-.21*</b>	<b>.24*</b>	n.s.	n.s.	n.s.
Ab.	W 2	n.s.	n.s.	<b>-.25*</b>	<b>-.30**</b>	n.s.	n.s.	<b>.25*</b>	n.s.	n.s.	n.s.
Trös- ten	W 1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.26**</b>	n.s.	n.s.	n.s.
	W 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

*Anmerkungen:* \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen. PB = partizipationsbereitschaft; PF = Partizipationsfähigkeit; F = Fertigkeiten; GH = Ganzheitliches Denken; EPÜ = Emotionale Perspektivenübernahme; IPÜ = Intentionale Perspektivenübernahme; FA = Fremdgerichtete Aggression; EA = Emotionale Auffälligkeiten; KK = Kognitive Kompetenz und PA = Peerakzeptanz; Abw. = Abweisung; Koop. = Kooperation; Restr. = Restriktion; Bekräf. = Bekräftigung; Em. Ab. = Emotionale Abwehr.

In bezug auf das Konfliktverhalten sind deutliche Unterschiede zwischen den beiden Elternteilen zu beobachten. Der Interaktionsstil der Mutter hängt deutlich stärker mit der kindlichen Aggressivität zusammen als der Interaktionsstil des Vaters. Für den Unterschied zwischen Mutter und Vater ist möglicherweise vorhandenes geschlechterrollenkonformes Verhalten verantwortlich zu machen. Restriktives Verhalten seitens der Väter entspricht eher dem Stereotyp des autoritären männlichen Familienvorstandes, bei

dem ein derartiges Erziehungsverhalten eher toleriert wird und nicht zu Einbußen in der Vater-Kind-Beziehung führt. Bei Müttern hingegen sollte das Erziehungsverhalten der traditionellen Rollenverteilung entsprechend durch emotionale Wärme und nicht durch Strenge geprägt sein. Zeigt die Mutter allerdings entgegen dieser Rollenzuschreibung restriktives Verhalten und verletzt damit eventuell die Erwartungen des Kindes, so kann dies mit verstärktem Widerstand und aggressivem Verhalten seitens des Kindes einhergehen. Aussagen über die kausale Struktur des Zusammenhangs zwischen kindlicher Aggression und restriktivem Erziehungsverhalten sind aus den vorliegenden Daten allerdings nur schwer ableitbar. So erscheint es wenig überraschend, dass aggressive Kinder mehr elterliche Restriktion erleben. Umgekehrt ist aber auch denkbar, dass restriktives und emotional abwehrendes Verhalten der Mutter kindliche Frustrationserlebnisse und in der Folge aggressive Gegenreaktionen erzeugt.

**Tab.: 28 Zusammenhänge zwischen Vater-Kind-Interaktionsqualität und individuellen Merkmalen des Kindes (Pearson's  $r$ )**

		PB	PF	F	GD	EPÜ	IPÜ	FA	EA	KK	PA
Abw.	W 1	n.s.	<b>-.21*</b>	<b>-.34**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	W 2	n.s.	<b>-.25*</b>	<b>-.35**</b>	<b>-.28*</b>	<b>-.24*</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Hilfe	W 1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.23*</b>	n.s.
	W 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Koop.	W 1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.30*</b>	<b>.34**</b>
	W 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Restr.	W 1	n.s.	n.s.	<b>-.29**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	W 2	n.s.	n.s.	<b>-.33**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Bekräf.	W 1	n.s.	n.s.	<b>-.21*</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.24*</b>	<b>.34**</b>
	W 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Em.	W 1	n.s.	n.s.	<b>-.31**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Ab.	W 2	n.s.	n.s.	<b>-.29**</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Trös- ten	W 1	<b>.22*</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	W 2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

*Anmerkungen:* \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen. PB = Partizipationsbereitschaft; PF = Partizipationsfähigkeit; F = Fertigkeiten; GH = Ganzheitliches Denken; EPÜ = Emotionale Perspektivenübernahme; IPÜ = Intentionale Perspektivenübernahme; FA = Fremdgerichtete Aggression; EA = Emotionale Auffälligkeiten; KK = Kognitive Kompetenz und PA = Peerakzeptanz; Abw. = Abweisung; Koop. = Kooperation; Restr. = Restriktion; Bekräf. = Bekräftigung; Em. Ab. = Emotionale Abwehr.

In bezug auf das Selbstbild scheint die Interaktion zum Vater insgesamt von größerer Bedeutung zu sein als die Interaktion zur Mutter. Während sich beim Vater bedeutsame Zusammenhänge zur Selbsteinschätzung bei beiden Bereichen (kognitive Kompetenz und Peerakzeptanz) ergeben, gilt dies für die Mutter nur bei der Peerakzeptanz. Deutlich wird auch, dass in bezug auf das Selbstkonzept die positiven Interaktionsbereiche Kooperation und Bekräftigung bei beiden Elternteilen und Hilfe nur bei den Vätern signifikant mit Aspekten des Selbstkonzepts der Kinder korrelieren. Eine hohe wahrgenommene Kooperation, Bekräftigung und Hilfe durch der Eltern geht einher mit einer hohen Selbsteinschätzung hinsichtlich der Peerakzeptanz (PA) und kognitiven Kompetenz (KK).

#### 5.2.6.3 Kindergarten

Ähnlich wie in den Familien wurde auch in den Kindergärten die Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind mit Hilfe des FIT-KIT aus Sicht der Kinder erfasst. Wenn in den Kindergartengruppen zwei Erzieherinnen vorhanden waren, wurden beide von den Kindern eingeschätzt. Da nicht die Unterschiede zwischen den Erzieherinnen, sondern ein Gesamtbild der Interaktionsqualität in den jeweiligen Einrichtungen von Interesse für die vorliegende Arbeit war, wurden die Angaben eines Kindes zu beiden Erzieherinnen ähnlich wie bereits bei anderen Merkmalen in Form des Mittelwerts der Einschätzungen zusammengefasst. Wie bereits bei der Familie finden sich die deskriptiven Parameter zur Erzieherinnen-Kind-Interaktionsqualität im Anhang der Arbeit.

Aus der folgenden Tabelle wird ersichtlich, dass einige Bereiche der zum ersten Messzeitpunkt erfassten Interaktionsqualität konstante Zusammenhänge zur Partizipationsfähigkeit auch in den Wellen zwei und drei aufweisen. Dies betrifft insbesondere die Skalen „Abweisung“ ( $r_{\text{Welle1}} = -.20$ ;  $r_{\text{Welle2}} = -.21$  und  $r_{\text{Welle3}} = -.20$ ; alle  $p < .05$ ) und „Emotionale Abwehr“ ( $r_{\text{Welle1}} = -.21$ ;  $r_{\text{Welle2}} = -.23$  und  $r_{\text{Welle3}} = -.25$ ; alle  $p < .01$ ). Für die anderen Interaktionsbereiche sind keine konstanten oder überhaupt keine Zusammenhänge zu beobachten. Auffällig ist auch, dass sich hinsichtlich der Interaktionsqualität zwischen Erzieher und Kind zum zweiten Messzeitpunkt keine bedeutsamen Zusammenhänge zur Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit mehr nachweisen lassen.

**Tab.: 29 Zusammenhänge zwischen Erzieherin-Kind-Interaktionsqualität und Partizipationskompetenzen des Kindes (Pearson's  $r$ )**

	Partizipationsbereitschaft			Partizipationsfähigkeit		
	Welle 1	Welle 2	Welle 3	Welle 1	Welle 2	Welle 3
Abweisung	n.s.	n.s.	n.s.	-.20**	-.21**	-.20*
Hilfe	.16*	n.s.	n.s.	.21**	n.s.	n.s.
Kooperation	n.s.	n.s.	n.s.	.16*	n.s.	n.s.
Restriktion	n.s.	n.s.	n.s.	.15*	n.s.	n.s.
Bekräftigung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Emotionale Abwehr	n.s.	n.s.	-.23*	-.21**	-.23**	-.25**
Trösten	n.s.	n.s.	n.s.	.15*	n.s.	n.s.
Abweisung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Hilfe	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Kooperation	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Restriktion	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Bekräftigung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Emotionale Abwehr	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Trösten	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkungen: \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n. s. = „nicht signifikant“. N variiert für Welle 1 zwischen 190 und 123 und für Welle 2 zwischen 107 und 76.

Die auffälligen Unterschiede in den Korrelationen zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt lassen zum Einen vermuten, dass die Beurteilung der Erzieherin-Kind-Interaktionsqualität durch die Kinder starken Schwankungen unterliegt. Zum Anderen könnten sie darauf hindeuten, dass sich der Einfluss der Erzieherinnen auf die Kinder nach und nach reduziert. Zur Kontrolle des ersten Punktes wurden die Zusammenhänge der Kinderurteile zwischen den beiden Messzeitpunkten berechnet (s. folgende Tabelle). Zu beachten ist dabei, dass nur in wenigen Fällen ein Erzieherwechsel zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt stattgefunden hat. Die Zusammenhänge fallen insgesamt eher niedrig aus. Das Hilfeverhalten der Erzieherinnen wird zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt in ähnlicher Weise eingeschätzt. Auch die Abweisung und die Ko-

operation weisen bedeutsame Übereinstimmungen auf, die allerdings in ihrer absoluten Höhe eher als gering einzuschätzen sind.

**Tab.: 30 Zusammenhänge der Kindurteile zur Erzieherin-Kind-Interaktion zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt (Pearson's r)**

	Korrelation Welle 1 - Welle 2
Abweisung	.23*
Hilfe	.51***
Kooperation	.30**
Restriktion	n.s.
Bekräftigung	n.s.
Emotionale Abwehr	n.s.
Trösten	n.s.

*Anmerkungen:* \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert zwischen 95 und 86.

Auch hinsichtlich möglicher Wechselwirkungen zwischen sozialer Partizipation und der Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind wurden Kreuzpfadanalysen durchgeführt. Dabei wurden die beiden negativen Interaktionsstile „Abweisung“ und „Emotionale Abwehr“ zu einer latenten Variable „negative Interaktionsqualität“ zusammengefasst. Sowohl in bezug auf die Partizipationsfähigkeit als auch auf die Partizipationsbereitschaft zeigten sich keine bedeutsamen kreuzverzögerten Effekte (Parameter der Analyse siehe Anhang). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich die Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind nicht in direkter Weise auf die sozialen Partizipationskompetenzen auswirkt und umgekehrt.

Diese Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Erzieherin-Kind-Interaktionsqualität und sozialer Partizipation überraschen auf den ersten Blick. Ähnlich wie bei den Eltern handelt es sich aber auch bei den Erzieherinnen um pädagogische Verantwortungsträger, die oftmals Entscheidungen treffen müssen, ohne diese vorher mit den Interessen der Kindern in Aushandlungsprozessen abzustimmen. Die Annahme konstruktivistischer Ansätze beruht aber gerade darauf, dass die aus der sozialen Interaktion nötigen Konflikte zum Erwerb von Kompetenzen am wirkungsvollsten aus der Kommunikation mit gleichrangigen Partnern resultieren. Dies kann durch die Erziehe-



rinnen im Kindergartenalltag nur eingeschränkt gewährleistet werden. Daher stellt sich die Frage, ob nicht zur Förderung partizipativer Kompetenzen mehr als nur ein positiver Interaktionsstil im alltäglichen Umgang mit den Kindern gefragt ist. Müssen nicht spezifische Arrangements geschaffen werden, in denen partizipative Kompetenzen unter möglichst natürlichen Bedingungen unter Einbezug der Erzieherinnen trainiert werden? Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sprechen jedenfalls dagegen, dass zur Förderung sozialer Partizipationskompetenzen die alltägliche Interaktion zwischen Erzieher und Kind im Kindergarten in ausreichendem Maße geeignet ist.

Zu den Ergebnissen des FIT-KIT, der zur Erhebung der Interaktionsqualität zwischen Kind und Erziehungspersonal eingesetzt wurde, ist zudem anzumerken, dass die im Abstand von etwa einem Jahr erhobenen Daten sehr unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den Messzeitpunkten aufwiesen. So korrelierten positive Interaktionsbereiche wie „Kooperation“ und „Hilfe“ über die Zeit hinweg, während negative Bereiche wie „Restriktion“ und „Emotionale Abwehr“ kaum Zusammenhänge zwischen den Messzeitpunkten aufwiesen. Dies könnte möglicherweise mit dem Alter der Kinder zusammenhängen. Während auch mit zunehmendem Alter positive Interaktionsmuster zwischen Kindern und Erzieherinnen Bestand haben, ist zu vermuten, dass mit zunehmendem Alter der Kinder restriktives oder bestrafendes Verhalten immer seltener gezeigt werden muss.

Bei der Analyse der individuellen Merkmale eines Kindes wurde deutlich, dass soziale Partizipationskompetenzen unterschiedliche Wechselwirkungen mit kindlichen Eigenschaften wie der Intelligenz oder der Perspektivenübernahme aufweisen. Um auf mögliche indirekte Wirkungszusammenhänge aufmerksam zu machen, wurde deshalb in einem weiteren Schritt untersucht, welche anderen persönlichen Merkmale des Kindes mit der Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind zusammenhängen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle für die ersten beiden Messzeitpunkte wiedergegeben.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass vor allem negative Aspekte des Interaktionsstils der Erzieherin mit den verschiedenen persönlichen Merkmalen des Kindes korrespondieren. Zudem fallen die Korrelationen zum ersten Messzeitpunkt höher aus als zum zweiten Messzeitpunkt.

**Tab.: 31 Zusammenhänge zwischen Erzieherin-Kind-Interaktionsqualität und persönlichen Merkmalen des Kindes (Pearson's r)**

	GD		F		IPÜ		EPÜ		FA		PA	
	W 1	W 2	W 1	W 2	W 1	W 2	W 1	W 2	W 1	W 2	W 1	W 2
Abw.	n.s.	n.s.	<b>-.36*</b>	<b>-.21*</b>	<b>-.28*</b>	<b>-.21*</b>	<b>-.18*</b>	n.s.	<b>.23*</b>	n.s.	n.s.	n.s.
Hilfe	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>-.15*</b>	<b>-.20*</b>	<b>.15*</b>	n.s.
Koop.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.27*</b>	n.s.
Restr.	n.s.	n.s.	<b>-.33*</b>	n.s.	<b>-.29*</b>	<b>-.21*</b>	n.s.	n.s.	<b>.35*</b>	n.s.	n.s.	n.s.
Bekräft.	n.s.	n.s.	<b>-.22*</b>	<b>-.21*</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>.25*</b>	n.s.
E. Abw.	n.s.	n.s.	<b>-.52*</b>	n.s.	<b>-.21*</b>	<b>-.22*</b>	<b>-.28*</b>	n.s.	<b>.23*</b>	n.s.	n.s.	n.s.
Trösten	n.s.	n.s.	<b>-.26*</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<b>-.21*</b>	n.s.	n.s.

*Anmerkungen:* \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert für Welle 1 zwischen 190 und 123 und für Welle 2 zwischen 107 und 76. F = Fertigkeiten; GD = Ganzheitliches Denken; EPÜ = Emotionale Perspektivenübernahme; IPÜ = Intentionale Perspektivenübernahme; FA = Fremdgerichtete Aggression und PA = Peerakzeptanz.

Bedeutsame Zusammenhänge sind vor allem hinsichtlich der bildungsabhängigen Komponente der Intelligenz („Fertigkeiten“) sowie der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu beobachten. Diese korrelieren mit einem abweisenden (Fertigkeiten:  $r_{\text{Welle 1}} = -.36$ ,  $p < .01$  und Intentionale Perspektivenübernahme:  $r_{\text{Welle 1}} = -.28$ ;  $p < .01$ ), restriktiven (Fertigkeiten:  $r_{\text{Welle 1}} = -.33$ ,  $p < .01$  und Intentionale Perspektivenübernahme:  $r_{\text{Welle 1}} = -.29$ ;  $p < .01$ ) und emotional abwehrenden (Fertigkeiten:  $r_{\text{Welle 1}} = -.52$ ,  $p < .01$  und Intentionale Perspektivenübernahme:  $r_{\text{Welle 1}} = -.21$ ;  $p < .05$ ) Interaktionsstil der Erzieherin. Ein weiterer Befund deutet darauf hin, dass aggressive Kinder den Interaktionsstil zwischen ihnen und der Erzieherin negativer einschätzen als weniger aggressive (Abweisung:  $r_{\text{Welle 1}} = .23$ ,  $p < .05$ ; Restriktion:  $r_{\text{Welle 1}} = .35$ ;  $p < .01$  und Emotionale Abwehr:  $r_{\text{Welle 1}} = .23$ ;  $p < .05$ ).

Wie bereits im Umfeld Familie ist auch im Kontext des Kindergartens zu vermuten, dass die Alltagsinteraktion zwischen Erzieherinnen und Kindern nur wenig Einfluss auf den Erwerb sozialer Partizipationskompetenzen ausübt. Soziale Partizipation wird unter Gleichaltrigen bzw. Gleichrangigen gelernt. Allerdings zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Erzieherin-Kind-Interaktionsqualität und anderen individuellen Merkmalen des Kindes. Insbesondere der bildungsabhängige Teil der Intelligenz, die sogenann-

ten „Fertigkeiten“ (nach K-ABC) korrelierten im Gegensatz zum „Ganzheitlichen Denken“ mit der Interaktionsqualität. Dabei ergaben sich negative Zusammenhänge sowohl zwischen restriktivem, abweisendem und emotional abwehrendem Interaktionsstil und der Intelligenz als auch zwischen bekräftigendem und tröstendem Interaktionsstil und der Intelligenz eines Kindes. Die Korrelationen zwischen negativem Interaktionsstil und Intelligenz deuten darauf hin, dass Erzieherinnen den intelligenten Kindern mehr Sympathie und Wohlwollen entgegen bringen als den weniger intelligenten Kindern.

Die Zusammenhänge zwischen Interaktionsstil und intentionaler Perspektivenübernahmefähigkeit sind schwer zu interpretieren. Da die Einschätzung der Interaktionsqualität aus Sicht der Kinder erfolgte, wäre es einerseits denkbar, dass gerade Kinder, denen es schwer fällt, die Absichten anderer zu erkennen, auch das Verhalten der Erzieherinnen allzu leicht als (fälschlicherweise) negativ (etwa restriktiv oder emotional abwehrend) wahrnehmen. Andererseits könnten die Zusammenhänge darauf hindeuten, dass Kinder mit geringen Perspektiveübernahmefähigkeiten häufiger Verhaltensreaktionen zeigen, die aus Sicht der Erzieherinnen als unangepasst wahrgenommen werden und eine negative Verhaltensreaktion der Erzieherin nach sich ziehen.

Das Selbstbild zur Peerakzeptanz hängt in der ersten Welle gegenüber den anderen persönlichen Merkmalen nicht mit einem negativen, sondern mit einem positiven Interaktionsstil zusammen (Hilfe:  $r_{\text{Welle 1}} = .15$ ,  $p < .05$ ; Kooperation:  $r_{\text{Welle 1}} = .27$ ;  $p < .01$  und Bekräftigung:  $r_{\text{Welle 1}} = .25$ ;  $p < .05$ ). Wie bereits bei der Perspektivenübernahme sind auch hier alternative Ansätze zur Erklärung der Zusammenhänge denkbar. Zum einen könnte in diesem Zusammenhang eine allgemeine positive Sicht des Kindes auf sich und seine Umgebung zum Ausdruck kommen. Dies könnte man auch als „Subjektiven Erklärungsansatz“ bezeichnen. Zum anderen könnte in diesem Zusammenhang auch zum Ausdruck kommen, dass das betreffende Kind durchaus in der Lage ist, das Verhältnis zu anderen Kindern adäquat einzuschätzen. Der Zusammenhang würde demnach eine „Objektive Einschätzung“ zum Ausdruck bringen. erinnert man sich jedoch an die geringen Korrelationen zwischen sozialer Partizipation und der Selbsteinschätzung der Peerakzeptanz, so erscheint ein „Subjektive Erklärungsansatz“ für den Zusammenhang zwischen Peerakzeptanz und positiver Interaktionsqualität als zutreffender.

Als weiteres Maß zur Einschätzung der Einrichtungsqualität in den untersuchten Kindergärten stand die Autonomiegewährung durch die Erzieherinnen zur Verfügung. Als inhaltliche Aspekte von Autonomie wurde beispielsweise die Mitbestimmung bei der Projektvorbereitung, bei der Wiederherstellung von Ordnung, bei der Materialnutzung und bei der Auswahl von Beschäftigungsangeboten unterschieden. Zusätzlich wurde aus den Items ein Summenindex für die Autonomiegewährung durch die Erzieherinnen gebildet. Dieser bezog neben den schon genannten Mitbestimmungsmöglichkeiten auch ein, ob das Kind selbst bestimmen darf, was und wie viel es sich zum Essen aufzutut und was es beim Spielen draußen anzieht. Diese Skala „Autonomiegewährung“ wies eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf ( $\alpha_{\text{Welle1}} = .66$  und  $\alpha_{\text{Welle2}} = .71$ ).

Autonomiegewährung und Partizipationskompetenzen gingen vor allem zum ersten Messzeitpunkt einher ( $n = 308$ ;  $r_{\text{bereit}} = .25$ ;  $p < .001$  und  $r_{\text{fähig}} = .21$ ;  $p < .001$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt erwiesen sich die Zusammenhänge als insgesamt schwächer ( $n = 248$ ;  $r_{\text{bereit}} = .15$ ;  $p < .05$  und  $r_{\text{fähig}} = .17$ ;  $p < .01$ ). Die Zusammenhänge zu den anderen Kindmerkmalen sind in der folgenden Tabelle wiedergegeben.

**Tab.: 32 Zusammenhänge zwischen Autonomiegewährung im Kindergarten und persönlichen Merkmalen des Kindes (Pearson's r)**

		Autonomiegewährung	
		Welle 1	Welle 2
Ganzheitliches Denken	Welle 1	.25*	n.s.
Fertigkeiten		.21*	n.s.
Intentionale Perspektiventübernahme		.14*	n.s.
Emotionale Perspektiventübernahme		n.s.	n.s.
Fremdgerichtete Aggression		-.20**	-.14*
Selbstbild Peerakzeptanz		n.s.	.19**
Ganzheitliches Denken	Welle 2	.21*	n.s.
Fertigkeiten		n.s.	n.s.
Intentionale Perspektiventübernahme		n.s.	n.s.
Emotionale Perspektiventübernahme		n.s.	n.s.
Fremdgerichtete Aggression		-.26**	-.15*
Selbstbild Peerakzeptanz		n.s.	n.s.

*Anmerkungen:* \*\* =  $p < .01$ ; \* =  $p < .05$ ; n.s. = „nicht signifikant“. N variiert für die Maße zur Intelligenz und Perspektiventübernahme für die zweite Welle zwischen 84 und 111 und für die restlichen Maße zwischen 238 und 308.

Mit Ausnahme der Aggression korrelieren die Kindmerkmale nur in der ersten Welle in bedeutsamem Maße. Bei der Aggression zeigen sich über beide Erhebungswellen hinweg schwache, aber signifikante Zusammenhänge zur Autonomiegewährung. Mit Blick auf die Ergebnisse ist insgesamt zu vermuten, dass sich die Autonomiegewährung im Kindergarten, zumindest hinsichtlich der erfassten Aspekte, nicht direkt auf die Partizipationskompetenzen eines Kindes auswirkt. Offensichtlich scheint es nicht auszureichen, Kindern Gelegenheiten zum autonomen Handeln bereitzustellen, um soziale Partizipationsprozesse anzuregen. Mit Blick auf das Verständnis von sozialer Partizipation, dass der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wird, überrascht dies auch nicht. Soziale Partizipation heißt nämlich nicht nur, zwischen verschiedenen Handlungsoptionen entscheiden zu können, sondern auch, eigene Ziele durch das Aushandeln mit anderen zu verwirklichen. Dass dabei autonome Handlungsspielräume nützlich sind, steht außer Frage. Allerdings sind weit komplexere Situationen nötig, um soziale Partizipationsprozesse anzuregen und Partizipationskompetenzen zu fördern.

## 6 Diskussion

### 6.1 Übersicht

Im Folgenden werden die dargestellten Ergebnisse hinsichtlich der eingangs formulierten Fragestellungen diskutiert. Zu Beginn wird auf die Entwicklung und die Kontextspezifität partizipativer Kompetenzen eingegangen. Anschließend wird die Rolle kognitiver Fähigkeiten beim Erwerb von Partizipationskompetenzen erörtert, gefolgt von Abschnitten über die weiteren individuelle Merkmale des Kindes und deren Wechselbeziehungen zur sozialen Partizipation. Schließlich werden das familiäre und das professionelle pädagogische Umfeld und deren Relevanz hinsichtlich der Förderung oder Beeinträchtigung partizipativer und weiterer individueller Kompetenzen in die Diskussion aufgenommen. Über die Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen hinaus wird im Anschluss darauf eingegangen, welche Implikationen sich aus den Ergebnissen für die pädagogische Praxis ableiten lassen und welche Bedeutung den Ergebnissen für ein allgemeines Verständnis von Partizipationsprozessen möglicherweise auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten zukommt. Diesen inhaltlichen Ausführungen schließt sich eine kritische Bewertung methodischer Aspekte der vorliegenden Arbeit an. Im Fazit wird die Besonderheit der vorliegenden Studie nochmals hervorgehoben und erörtert, welche zukünftigen Forschungsvorhaben sich aus der Arbeit ableiten lassen.

### 6.2 Entwicklung und Kontextspezifität sozialer Partizipation

In der vorliegenden Arbeit wurde die These vertreten, dass bereits Kinder im Vorschulalter in der Lage sein sollten, die in sozialen Partizipationssituationen in gewohnten Kontexten gesammelten Erfahrungen auf andere ungewohnte Kontexte zu übertragen. Die gefundenen Ergebnisse bestätigen dieser These. Allerdings lässt die Höhe der Korrelationen noch Spielraum für Veränderungen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass Kinder in gewohnten Kontexten in der Gruppe der Gleichaltrigen einen bestimmten Status einnehmen, der die Interaktion mit anderen steuert und den Erwerb spezifischer Kompetenzen zur Folge hat, der soziale Partizipation erleichtert oder behindert (siehe z. B. Schmidt-Denter, 2005). Dabei ist es hilfreich, dass die anderen Kinder in der Gruppe und deren Verhaltensweisen zu einem gewissen Grad bekannt sind. Im Resultat ergibt sich ein überge-

ordneter Bezugsrahmen, der mögliche Reaktionsweisen der Aushandlungs- oder Konfliktpartner besser vorhersehbar macht. Die eigenen Handlungsstrategien werden so durch den Status innerhalb der Gruppe zum Teil vorherbestimmt. Auf der einen Seite wäre daher zu vermuten, dass Kinder, die in einem bestimmten Kontext aufgrund ihres spezifischen Wissens und ihrer Beziehungen erfolgreich sind, in anderen Umgebungen vor höheren Anforderungen stehen, da Kenntnis über die neue Situation und damit einhergehend auch ein adäquater Bezugsrahmen fehlt.

Auf der anderen Seite aber gibt es Regeln und Strategien, die situationsübergreifend und unabhängig vom Status innerhalb der Peergruppe dazu beitragen, in sozialen Partizipationssituationen erfolgreich zu sein. Zudem weist der Status, den die Kinder innerhalb einer Gruppe einnehmen eine nicht unerhebliche Dynamik auf. Grammer (1988) etwa stellt fest, dass im Laufe eines Kindergartenjahres insbesondere unter Kindern mittleren und niedrigen Ranges in der Hackordnung eine recht hohe Fluktuation beobachtet werden kann. Letztendlich steht man damit auch innerhalb einer Stushierarchie ständig vor neuen Anforderungen, da sich Positionen innerhalb der Hierarchie, Konfliktgegenstände und Interaktionspartner ändern (Grammer, 1988). Dabei kann es von Nutzen sein, über ein situationsübergreifendes Wissen über soziale Situationen zu verfügen, um in der jeweiligen Situation schneller die angemessene Interaktionsstrategie auswählen und reagieren zu können.

In der vorliegenden Studie wurde die These vertreten, dass bereits Vorschulkinder in der Lage sind, diese übergreifenden Regeln aus Erfahrungen, die sie innerhalb eines Kontextes gesammelt haben, auf andere ungewohnte Umgebungen zu übertragen. Dabei sollten in den Partizipationskontext einerseits bereits bestehende Fähigkeiten eingebracht (etwa die allgemeine Intelligenz oder die Sprachkompetenz), und andererseits aus den Partizipationsversuchen im aktuellen Kontext Lernprozesse angestoßen werden, die sich etwa bei Änderungen des sozialen Status auf die Interaktion mit neuen Spiel- und Konfliktpartnern übertragen lassen.

Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch, dass neben dem übergeordneten Bezugsrahmen im Kindergartenalltag, der maßgeblich durch den Bekanntheitsgrad der Kinder untereinander begründet ist, zusätzliche situationsspezifische Bezugsrahmen generiert werden müssen, die sich auf die situativen Gegebenheiten bei jedem einzelnen Partizi-

pationsversuch und Aushandlungsgegenstand beziehen. Dies ließe den Schluss zu, dass Kinder ständig einerseits auf der Basis übergeordneter Bezugsrahmen und andererseits unter Berücksichtigung situationspezifischer Gegebenheiten handeln müssen und somit auch in bekannten Kontexten den Umgang mit neuartigen Anforderungen trainieren.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist danach zu fragen, ob der gefundene Zusammenhang auf die im Kindergarten erworbenen Kompetenzen in der Interaktion mit anderen Kindern zurückzuführen ist, oder ob sich nicht möglicherweise die Intelligenz eines Kindes übergreifend auf beide Partizipationsmaße auswirkt. Zu diesem Zweck wurden über die eigentliche Fragestellung der Arbeit hinaus Partialkorrelationen berechnet, bei denen der Einfluss der Intelligenz auf den Zusammenhang zwischen Erziehereinschätzung der Partizipationskompetenz und Partizipationstest kontrolliert wurde. Es zeigte sich, dass der Zusammenhang zu einem bedeutsamen Anteil auf die Intelligenz des Kindes zurückzuführen ist. Dies ist neben der bereits erwähnten Korrelation zwischen den Partizipationsmaßen als weiteres Indiz dafür zu werten, dass eine Veränderung der Kontextbedingungen zwar beachtet werden sollte, ihr aber nur eine bedingte Rolle bei der Erklärung sozialer Partizipationserfolge zukommt. Gleichmaßen zu berücksichtigen ist der Zusammenhang zwischen individuellen Fähigkeiten und den damit einhergehenden Lernkompetenzen sowie sozialen Partizipationserfolgen über verschiedene Kontexte hinweg. Ob Kontextveränderungen einen Einfluss auf Partizipationskompetenzen ausüben, hängt letztlich vom Ausmaß dieser Veränderungen ab. Da aber Kontextvariationen in der vorliegenden Studie nicht vorgenommen wurden, bleibt nur der Hinweis darauf, sich in Zukunft genauer mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Wodurch die situationsübergreifende Kompetenz zur sozialen Partizipation bedingt ist und welche Wirkung von sozialen Partizipationserfahrungen auf andere kindliche Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgeht, wird im Folgenden anhand der vorliegenden Ergebnisse diskutiert.

### 6.3 Soziale Partizipation und kognitive Fähigkeiten

In der vorliegenden Studie wurde unter Rückgriff auf zahlreiche Belege die Hypothese vertreten, dass kognitive Leistungen mit dem Erfolg in sozialen Partizipationssituationen zusammenhängen. Darüber hinaus wurde angenommen, dass sich der kognitive Entwicklungsstand und die sozialen Partizipationserfahrungen mit Peers wechselseitig



bedingen. Einige Forscher gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass der Einfluss der Intelligenz mit zunehmender Festigung der jeweiligen Rollen innerhalb der Hierarchie der Clique abnimmt, da Interaktions- und Handlungsmuster vorgegeben sind und der Erfolg bei Aushandlungen nicht mehr von der Analyse der konkreten Situation und Auswahl einer Handlungsstrategie, sondern in erster Linie vom Status des Kindes abhängt (Asendorpf & van Aken, 1994). Nach dieser Auffassung sollte der Zusammenhang zwischen der Intelligenz eines Kindes und dessen sozialer Partizipationskompetenz gerade zum Ende der Vorschulzeit, wo sich im Kindergarten bereits recht stabile Gruppen bilden können, eher abschwächen.

Ein derartiger Rückgang des Zusammenhangs war in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht zu beobachten. Vielmehr wiesen kognitive Maße und soziale Partizipationskompetenzen in der vorliegenden Studie zu allen gemessenen Zeitpunkten bedeutende Zusammenhänge auf. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass im Vorschulalter der Intelligenz eine wesentliche Rolle beim Erwerb sozialer Partizipationskompetenzen zukommt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zudem, dass der Einfluss der Intelligenz auf die sozialen Kompetenzen eines Kindes im späten Vorschulalter nicht durch das Rollenverhalten überdeckt wird, das ein Kind aufgrund seines Ranges in der Statushierarchie zeigt.

Lassen diese Ergebnisse nun den Schluss zu, dass das Gruppengefüge keinen Einfluss auf den sozialen Partizipationserfolg eines Kindes ausübt? Verschiedene Aspekte sind im Hinblick auf diese Frage zu erörtern. Zunächst ist zu diskutieren, welche Stabilität die in Vorschulgruppen vorhandenen Statushierarchien aufweisen. Da erst im Vorschulalter die Attraktivität sozialen Spiels erkannt wird, ist davon auszugehen, dass die Zusammensetzung von Spielgruppen noch einem starken Wandel unterworfen ist, was mit häufigen Rollenwechseln und unterschiedlichen Statushierarchien einher geht. Die bereits erwähnten Arbeiten von Grammer (1988) weisen in eine derartige Richtung. Unter der Voraussetzung noch eher instabiler Gruppenhierarchien in der Vorschulzeit ergeben sich zahlreiche Situationen, in denen zwar erfolgreiche soziale Partizipation gefordert ist, sich die jeweiligen situativen Anforderungen aber noch deutlich voneinander unterscheiden. In derartigen Situationen erweist sich eine hohe Intelligenz, und dabei insbesondere eine schnelle Informationsverarbeitung und angemessene Interpretation sozialer

Reize als wesentlich effektiver als der Rückgriff auf scheinbare Dominanzhierarchien und daraus resultierende Statusvorteile.

Ein weiterer Grund für den hohen Zusammenhang zwischen allgemeiner Intelligenz und Partizipationskompetenzen könnte darin liegen, dass die in der vorliegenden Studie zur Operationalisierung sozialer Kompetenzen eingesetzten Maße einen starken situationalen Charakter aufweisen. Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Studien stand nicht das Ausmaß der Akzeptanz oder Ablehnung durch andere Kinder, die Anzahl von Freunden oder die Einbindung in feste Cliques als Kriterien für sozialen Erfolg im Vordergrund. Die Erzieherinnen wurden bei ihren Einschätzungen vielmehr dazu aufgefordert, Situationen zu erinnern und daraufhin ihr Urteil über das Verhalten der Kinder abzugeben<sup>27</sup>. Zudem wurde bei der Konzeptualisierung und der Operationalisierung von sozialer Partizipation auf der Verhaltensebene nicht nur der Erfolg beim Zugang zu einer Gruppe erfasst. Berücksichtigt wurde auch, inwiefern es den Kindern gelingt, innerhalb einer Gruppe eigene Interessen durchzusetzen und Konflikte zu lösen. Es handelte sich dabei also um die Erfassung einer komplexen Fähigkeit. Im Unterschied dazu wurde etwa bei Asendorpf und van Aken (1994) die soziale Kompetenz anhand von Beobachtungen der Kinder beurteilt. Dabei war die von den Autoren sogenannte „Gruppenkompetenz“ dadurch charakterisiert, dass auf einen Annäherungsversuch innerhalb von zehn Sekunden eine positive Reaktion der Interaktionspartner erfolgte. Es handelte sich dabei also ausschließlich um eine Beurteilung des Erfolgs bei Einstiegsversuchen und damit um eine weniger komplexe Fertigkeit.

Nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Bereitschaft zur Partizipation weist bedeutende Zusammenhänge zur Intelligenz eines Kindes auf. Dies lässt darauf schließen, dass bereits der Versuch, sozial zu partizipieren mit einer erhöhten Intelligenz assoziiert ist. Insbesondere bei diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der kausalen Verknüpfung zwischen sozialer Partizipation und Intelligenz, auf die noch ausführlich eingegangen wird. Zuvor aber sollen die Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipation und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme näher betrachtet werden, da es sich

---

<sup>27</sup> Durch die Instruktion wurde versucht, bei den Erziehern ein Skript zu aktivieren. Die Instruktion lautete beispielsweise: „Manchmal gibt es Situationen, in denen das Kind mit anderen Kindern einen Konflikt hat, also z. B. wenn sich zwei Kinder um ein Spielzeug streiten. Kinder sind unterschiedlich, manche Kinder sind zu einer Konfliktlösung bereit, andere eher nicht. Wie ist das bei diesem Kind?“

hierbei um eine spezifische kognitive Fähigkeit handelt, die häufig auf soziale Situationen angewendet wird. Dabei wird sie zumeist als Bestandteil sozialer Kompetenzen aufgefasst, in manchen Ansätzen sogar mit dem Begriff „soziale Kompetenz“ gleichgesetzt. Während die Intelligenz der Kinder in der vorliegenden Studie sowohl zum ersten als auch zweiten Messzeitpunkt Zusammenhänge zur sozialen Partizipationkompetenz aufwies, zeigen sich hinsichtlich der Fähigkeit zur intentionalen und emotionalen Perspektivenübernahme erst zum zweiten Messzeitpunkt höhere Korrelationen. Wie lässt sich dies begründen?

Wie bereits bei der allgemeinen Intelligenz wird hier die Frage nach der kausalen Beziehung relevant, die sowohl bei der Intelligenz als auch bei der Perspektivenübernahme mit Hilfe des längsschnittlichen Ansatzes der Untersuchung im Rahmen von Kreuzpfadmodellen geprüft wurden. Wenngleich Kreuzpfadmodelle keinen vollständigen Ersatz für experimentelle Designs darstellen, können sie aufgrund der zeitlichen Verzögerungen der Messungen dennoch Hinweise auf kausale Strukturen der interessierenden Variablen liefern.

Aus einer sozial- oder ko-konstruktivistischen Perspektive verläuft der Erwerb kognitiver Fertigkeiten im Kindesalter zu einem großen Anteil über die Interaktion mit anderen, seien es gleichaltrige Kinder oder Eltern. Gleichaltrigen wird dabei letztlich eine wichtigere Funktion zugewiesen, da insbesondere durch die symmetrische Kommunikation mit anderen Kindern innere und äußere Konflikte ausgelöst werden, deren erfolgreiche Bewältigung Fortschritte in der kognitiven Leistungsfähigkeit bedingen. Allerdings wird das Ausmaß der Intelligenz auch zu einem nicht unerheblichen Anteil durch genetische Faktoren erklärt, die nicht auf Sozialisationsbedingungen rückführbar sind. Die vorliegenden Ergebnisse insbesondere die Wirkrichtungen, die mit Hilfe der Kreuzpfadanalysen aufgedeckt wurden, lassen sich durchaus als Unterstützung sozial-konstruktivistischer Theorien interpretieren.

Die in der vorliegenden Arbeit aufgezeigte und im Ergebnisteil besprochene Wechselwirkung zwischen Intelligenz und sozialer Partizipation im Vorschulalter besitzt einige Implikationen. Zunächst sei auf die Diskussion zum Erwerb intellektueller Fähigkeiten verwiesen. Unter Rückgriff auf zahlreicher Untersuchungen, die sich mit der Genese der individuellen Intelligenz beschäftigt haben ist davon auszugehen, dass sich die mensch-

liche Intelligenz aus einem Wechselspiel angeborener Anteile und sozialisatorischer Bedingungen zusammensetzt. Sozialisatorische Bedingungen sorgen dafür, dass das angeborene Potential ausgeschöpft wird oder ungenutzt bleibt. Aus dieser Sichtweise lässt sich mit Blick auf den Erwerb sozialer Partizipationskompetenzen auf der einen Seite ableiten, dass individuelle Unterschiede hinsichtlich der Partizipationskompetenzen zu einem gewissen Anteil auf intellektuelle Voraussetzungen zurückzuführen sind. Auf der anderen Seite aber kann die den spezifischen Voraussetzungen angepasste Förderung der Intelligenz bei Kindern einen nachhaltigen positiven Einfluss auf die Entfaltung sozialer und emotionaler Kompetenzen ausüben.

Bei der Interpretation der Interaktion zwischen sozialen Partizipationskompetenzen und Intelligenz ist des Weiteren zu beachten, dass Intelligenz kein eindeutiges Konzept darstellt, sondern sehr stark von verschiedenen theoretischen Ansätzen und Messmethoden geprägt ist. Zusammenfassend lässt sich das Konstrukt Intelligenz in mindestens zwei Komponenten spalten. Die erste Komponente beschreibt den kultur- und bildungsunabhängigen Teil intellektueller Fähigkeiten, der in verschiedenen Konzepten in abgewandelter Form als Generalfaktor der Intelligenz (Spearman, 1904), als fluide Intelligenz (Horn & Cattell, 1966) oder ähnlich bezeichnet wird. Dieser Teil der Intelligenz wird in Testverfahren sprachunabhängig und möglichst frei von kulturellen Einflüssen erfasst. Ihm steht der Teil der Intelligenz gegenüber, der vorwiegend auf der Versorgung und Ausstattung mit Bildung und Wissen (z.B. sprachliche Förderung) beruht. Diese Versorgungsaufgabe wird während der frühen Kindheit noch vorwiegend von den Eltern übernommen und mit zunehmendem Alter der Kinder durch Bildungsinstitutionen und die Gruppe der Gleichaltrigen ergänzt. Beide Komponenten der Intelligenz wurden in der vorliegenden Untersuchung in Ausschnitten erfasst. Um den Einfluss der Familie auf die Entwicklung der bildungsabhängigen Intelligenz zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle angemerkt, dass die in der vorliegenden Studie erhobene kulturabhängige Intelligenzkomponente „Fertigkeiten“ im Unterschied zum kulturunabhängigen „Ganzheitlichen Denken“ besonders negativ mit dem Auftreten familiärer Belastungsereignisse und einer negativen Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kind korrelierte.

Die Einteilung der Intelligenz in die zwei genannten Komponenten erweist sich deshalb als bedeutsam, da sich in der vorliegenden Untersuchung im Rahmen von Kreuzpfadanalysen unterschiedliche Wirkungspfade zwischen den beiden Intelligenzkomponenten

in Bezug auf die sozialen Partizipationskompetenzen ergaben. Insgesamt sprechen die vorliegenden Ergebnisse für eine enge Wechselwirkung zwischen Intelligenz und sozialen Partizipationskompetenzen im Vorschulalter.

Andere Resultate zeigten sich bei der längsschnittlichen Betrachtung der Wechselwirkung zwischen der sozio-kognitiven Fähigkeit der Perspektivenübernahme und der sozialen Partizipationskompetenz. Den vorliegenden Ergebnissen zufolge wirkt sich das Niveau der Perspektivenübernahme bei Kindern im späten Vorschulalter nicht auf den Erfolg bei sozialen Partizipationsanforderungen aus. Umgekehrt aber beeinflussen soziale Partizipationskompetenzen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Dieses Ergebnis steht noch deutlicher als bei der Intelligenz im Einklang mit Theorien, die von einer Ko-Konstruktion des sozialen Wissens ausgeht.

Deutlicher noch als für die Partizipationsfähigkeit zeigt sich dieses Ergebnis für die Bereitschaft zur Partizipation. Dies ist als Indiz dafür zu werten, dass neben der bereits vorhandenen Handlungskompetenz in sozialen Situationen bereits der Versuch, sich in eine Spielgruppe zu integrieren, sozio-kognitive Lernprozesse auslösen kann. Dies erscheint auch plausibel, da gerade durch schwierige soziale Anforderungssituationen und in der Auseinandersetzung mit anderen gleichrangigen Interaktionspartnern die inter- und intraindividuellen Konflikte ausgelöst werden, die letztlich ko-konstruktive Lernprozesse anregen. Wer dabei trotz möglicher Misserfolgserlebnisse weiterhin motiviert ist, soziale Partizipation anzustreben, wird häufiger in derartige Konfliktsituationen kommen und mit höherer Wahrscheinlichkeit auch davon profitieren.

Möglicherweise werden gerade dann die fruchtbarsten intraindividuellen Konflikte mit den dazugehörigen Assimilations- und Akommodationsprozessen nach Piaget ausgelöst, wenn soziale Partizipationsversuche nicht auf Anhieb gelingen, sondern einen mehrfachen Anlauf und die Modifikation angewendeter Strategien erfordern. Dies bedeutet nicht, dass die wirkungsvollsten sozialen Partizipationsversuche diejenigen sind, die misslingen. Die Ergebnisse sprechen vielmehr dafür, dass durch eine hohe Motivation der Kinder mögliche Rückstände bei der vorhandenen Partizipationsfähigkeit zumindest zum Teil kompensiert werden können. Dieser Aspekt wird bei der Betrachtung möglicher pädagogischer Schlussfolgerungen nochmals aufgegriffen.

## 6.4 Soziale Partizipation und Selbstkonzept

In der vorliegenden Arbeit wurde unter Rückgriff auf die Forschungsergebnisse der Arbeitsgruppe um Harter die These vertreten, dass sich erst im späten Vorschulalter, also zu späteren Messzeitpunkten, Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzungen und den tatsächlichen Leistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen zeigen sollten. Zudem wurde angenommen, dass positive Selbsteinschätzungen zu einer höheren Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Partizipation beitragen und umgekehrt die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit bei erfolgreichen Partizipationsversuchen das Selbstkonzept stärken. Im Folgenden werden diese Annahmen auf Basis der vorliegenden Ergebnisse diskutiert.

Zwischen der Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Partizipation und den verschiedenen Bereichen des kindlichen Selbstkonzepts zeigten sich in der vorliegenden Untersuchung nur schwache Zusammenhänge. Dies überrascht nicht angesichts der Befunde von Studien, die berichten, dass die Selbstkonzepte von Vorschulkindern nur selten als adäquat zu bezeichnen sind und Kinder in diesem Alter zumeist zu Überschätzungen neigen. Demnach nehmen Einschätzungen des Selbstkonzepts erst im Laufe der mittleren Kindheit an Zuverlässigkeit zu. Allerdings ist die Zunahme der Zusammenhänge zum zweiten Messzeitpunkt als ein Indiz dafür zu deuten, dass sich die Einschätzungen bereits im späten Vorschulalter zunehmend an der Realität orientieren. Nach dem Wechsel vom Kindergarten zur Schule nimmt dieser Zusammenhang in der vorliegenden Studie jedoch wieder ab. Möglicherweise setzt durch den Wechsel der Umgebung und der Spielpartner eine Verunsicherung ein, die zu einer vorübergehenden Diffusion des Selbstbildes und zu einer Unabhängigkeit von tatsächlichen Fähigkeiten (hier der sozialen Partizipation) führt. Zu vermuten ist auch, dass das Selbstkonzept insbesondere im kognitiven Bereich im Schulalter zunehmend durch die für die Kinder neuen Rückmeldungen der Lehrer bezüglich der Schulleistungen bestimmt wird. Andere externe Informationsquellen, wie etwa die Rückmeldung durch Peers, verlieren dadurch zunächst an Bedeutung.

Harter (1990) führt in ihren Arbeiten an, dass Kinder jüngeren Alters noch kein Konzept eines globalen Selbstwertes besitzen. Ihr zufolge sind Kinder aber in der Lage über ihr Selbstkonzept anhand bereichsspezifischer verhaltensorientierter Kompetenzeinschät-

zungen Auskunft zu geben. Dabei unterscheidet Harter unter anderem zwischen der Selbsteinschätzung der Peerakzeptanz und der Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenz. Auf die Bedeutung dieser beiden Bereiche des kindlichen Selbstkonzepts für den Erwerb von sozialen Partizipationskompetenzen wird im Folgenden genauer eingegangen.

Soziale Partizipationskompetenzen und das selbsteingeschätzte Gefühl, bei anderen akzeptiert zu sein, weisen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikante Korrelationen auf, die in ihrer absoluten Höhe allerdings als eher schwach zu bezeichnen sind. Betrachtet man die kausalen Strukturen dieser beiden Variablen anhand von Kreuzpfadmodellen, so ergibt sich folgendes: Der Glaube an die eigene Akzeptanz durch andere Kinder stärkt bei einem eingegrenzten Blick auf die ersten beiden Messzeitpunkte die Partizipationskompetenzen. Wer also der Ansicht ist, dass er von anderen akzeptiert wird, der wird auch eher Erfolge bei sozialen Partizipationsversuchen erzielen.

In Bezug auf die Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenzen zeigte sich zum zweiten Messzeitpunkt ein der Peerakzeptanz ähnlicher Zusammenhang. Allerdings waren die Selbsteinschätzungen der kognitiven Kompetenz und die Partizipationskompetenz zum ersten Messzeitpunkt noch nicht assoziiert. Zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt zeigte sich hinsichtlich der Einschätzung der eigenen kognitiven Kompetenzen eine der Peerakzeptanz entgegengesetzte kreuzverzögerte Wirkstruktur. In Bezug auf diese Komponente des Selbstkonzepts scheint es so zu sein, dass erst durch den Erfolg bei sozialen Partizipationsversuchen, der Glaube an die eigenen kognitiven Fähigkeiten gestärkt wird. Das kompetente Kind sammelt positive Erfahrungen bei Aushandlungen und lernt zudem durch den Vergleich mit anderen Kindern, wie es seine eigenen Fähigkeiten einzuordnen hat.

Im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern können also gleichermaßen innere Konflikte über die Anwendung von Aushandlungsstrategien ausgetragen und interpersonelle Vergleiche angestellt werden, die beide im Erfolgsfall zu einer Erhöhung des Selbstkonzepts beitragen. Dabei kann dies, wie die Ergebnisse zeigen, durchaus bereits während der Vorschulzeit erfolgen. Dieses Ergebnis erscheint deshalb besonders erwähnenswert, da mit dem Schulübergang neue Anforderungen an das Kind gestellt werden, bei denen ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten von Bedeutung sein kann. Bestäti-

gung findet diese Annahme anhand der kreuzverzögerten Effekte zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt. Zwischen diesen Erhebungen fand nämlich der Übergang vom Kindergarten in die Schule für die befragten Kinder statt. Hier zeigte sich, dass das Selbstkonzept, genauer die Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenz, zu einem Erfolg in sozialen Partizipationssituationen beiträgt.

Für die Selbsteinschätzung der Peerakzeptanz zeigt sich kein derartiger Effekt für die Messzeitpunkte zwei und drei. Der zunächst überraschend geringe Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzungen der Peerakzeptanz und sozialer Partizipationskompetenzen lässt sich auf verschiedene Arten erklären. Anders als beispielsweise bei der Einschätzung der kognitiven Kompetenz geht es bei der Peerakzeptanz darum, das Verhältnis zu anderen Kindern einzuschätzen. Dabei ist mehr als bei der kognitiven Kompetenz das Einfühlen in andere Kinder und die Integration unterschiedlicher Perspektiven von Bedeutung, eine Fähigkeit, die im Vorschulalter möglicherweise angesichts der komplexen Anforderungen noch nicht voll ausgeprägt ist. Daher wäre denkbar, dass die Selbsteinschätzungen zur Peerakzeptanz noch unzuverlässiger ausfallen, als die der eigenen kognitiven Kompetenz.

Bei der Erfassung der Peerakzeptanz liegt der Fokus auf Spielkameraden bzw. auf Spielfreunden. Dies deutet auf die Einschätzung überdauernder Beziehungen hin. Das Konzept der sozialen Partizipation bezieht sich aber auf das Verhalten in konkreten Situationen, das wie bereits deutlich wurde, stark von kognitiven Fähigkeiten abhängig ist. Außerdem zielt soziale Partizipation nicht nur auf die reine Beteiligung am Spiel, sondern auch auf das Einbringen und die Durchsetzung eigener Interessen ab. Es akzentuiert damit neben Aspekten der Akzeptanz auch Aspekte des Einflusses, den ein Kind bei anderen in der Spielsituation erwirbt. Auch aus diesem Grund sind die geringen Zusammenhänge zwischen Peerakzeptanz und sozialer Partizipation nur auf den ersten Blick überraschend.

### 6.5 Soziale Partizipation und Konfliktverhalten

In der vorliegenden Arbeit wurde die Hypothese vertreten, dass Misserfolge bei sozialen Partizipationsversuchen und mangelnde Bereitschaft sozial zu partizipieren mit Verhaltensauffälligkeiten, nämlich auf der einen Seite aggressivem und auf der anderen Seite sozial zurückgezogenem Verhalten, korrespondieren. Diese Annahme stützt sich auf



zahlreiche Befunde, wobei neuere Untersuchungen auch eine mögliche Funktionalität aggressiven Verhaltens in Bezug auf den Erfolg in Aushandlungen diskutieren. Schüchternheit und soziale Angst hingegen wird konsistent mit Misserfolgen in sozialen Beziehungen in Verbindung gebracht (Newcomb et al., 1993).

Die Zusammenhänge zwischen sozialer Partizipationskompetenz und Aggression erwiesen sich in der vorliegenden Untersuchung als schwach. Wie bereits in Bezug auf das Selbstkonzept ist eine Erklärung hierfür beim Verständnis von sozialer Partizipation zu suchen, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Erfolgreiche soziale Partizipation schließt nämlich ausdrücklich Aspekte der Durchsetzung eigener Interessen ein. Zwar wird postuliert, dass diese Durchsetzung von Interessen in erster Linie ohne Aggressionen durch konstruktive Aushandlungsprozesse mit den Konfliktpartnern erzielt werden soll. Es ist aber zu vermuten, dass die angewendeten Durchsetzungsstrategien, die zum Erfolge führen, bisweilen auch aggressiven Charakter aufweisen können. Entscheidend dabei ist, wie in der theoretischen Einführung bereits erläutert, dass ein Kind bei der Durchsetzung eigener Interessen gegenüber den Interaktionspartnern über eine Vielzahl möglicher Handlungsstrategien verfügt, zu denen auch aggressives Verhalten zählen kann. Aggression sollte allerdings nicht das dominante oder gar einzige Handlungsmuster darstellen, sondern eine untergeordnete Rolle spielen.

Differenzierter lässt sich über die Frage, wie Aggression zur Durchsetzung von Interessen eingesetzt wird, dann diskutieren, wenn verschiedene Ausprägungen aggressiven Verhaltens explizit erfasst werden. Insbesondere ist hierbei an die Trennung zwischen proaktiver und reaktiver Aggression zu denken, die bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit angesprochen wurde. Während unter proaktiver Aggression der wohlüberlegte und dosierte Einsatz aggressiver Verhaltensmuster zu verstehen ist, bezeichnet reaktive Aggression ein Verhalten, das dadurch gekennzeichnet ist, dass das Handlungsrepertoire eingeschränkt ist und Signale anderer Interaktionspartner häufig missgedeutet werden und aggressiv verteidigendes Verhalten auslösen.

Die Trennung dieser beiden Aspekte der Aggression wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht vorgenommen. Es ist zwar anzunehmen, dass bei den Fragen zum aggressiven Verhalten der Kinder, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden, beide Aspekte berücksichtigt werden. Es ist aber zu beachten, dass die Einschätzung der Ag-

gression der Kinder auf Urteilen der Erzieherinnen beruhen, die sich auf beobachtetes Verhalten stützen. Die Beweggründe der Kinder, aggressives Verhalten zu zeigen, bleiben daher häufig spekulativ und waren auch nicht Gegenstand des Fragebogens. Sie könnten allerdings aus der Beobachtung längerer Interaktionssequenzen rekapituliert oder durch Befragung der Kinder ermittelt werden. Hierbei ist zu vermuten, dass valide Auskünfte von Vorschulkindern zu den eigenen Motiven aggressiven Verhaltens nur unter Verwendung altersangemessener Befragungsmethoden zu gewährleisten ist. Die Anwendung eines derartigen Verfahrens war jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht vorgesehen. Um genauere Aussagen über das Verhältnis zwischen Sozialer Partizipation und aggressivem Verhalten treffen zu können wären weitere Untersuchungen mit dem Schwerpunkt auf dieser Fragestellung und entsprechender Anpassung der Untersuchungsinstrumente durchzuführen.

Die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie deckt sich mit Vermutungen, die in der bereits erwähnten Studie von Vaughn et al. (2003) geäußert werden. Dort wird die Ansicht vertreten, dass auch negative Konflikterfahrungen mit anderen Kindern soziale Lernprozesse anstoßen können, die in der Folge dafür sorgen, dass das jeweilige Kind angemessenere Handlungsstrategien in Aushandlungsprozessen anwendet. Ein Effekt, der darauf hindeuten könnte, dass aggressives Verhalten seinerseits die soziale Partizipationskompetenz beeinträchtigt, wurde in der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht gefunden. Dies deutet trotz der hohen Stabilität der Aggression darauf hin, dass auch Kinder, die ein hohes Aggressionspotenzial aufweisen, durchaus in der Lage sind, in sozialen Situationen erfolgreich zu sein. Insofern trägt die vorliegende Studie zu einer differenzierten Betrachtung des ambivalenten Zusammenhangs zwischen aggressivem Verhalten und Erfolg in sozialen Interaktionssituationen bei.

Nicht nur aggressives Verhalten, sondern auch zurückgezogenes und schüchternes Auftreten wird häufig in Zusammenhang mit Schwierigkeiten in der Entwicklung von Beziehungen gebracht. Diese in der vorliegenden Untersuchung als emotionale Auffälligkeiten bezeichneten Handlungsmuster weisen in der Tat deutliche negative Zusammenhänge sowohl zur Bereitschaft als auch zur Fähigkeit zur sozialen Partizipation auf. Zugleich erwiesen sich die emotionalen Auffälligkeiten als weniger stabil als die Aggression eines Kindes. Im Längsschnitt zeigte sich zudem zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt ein Einfluss der Partizipationsbereitschaft auf das Ausmaß an emotiona-

len Auffälligkeiten. Eine hohe Partizipationsbereitschaft kann im Kindergarten demnach dazu beitragen, emotionale Auffälligkeiten zu reduzieren. Auf diesen Befund wird bei der Besprechung der pädagogischen Schlussfolgerungen, die sich anhand der Daten der vorliegenden Arbeit ableiten lassen, genauer eingegangen

## 6.6 Individuelle Merkmale und soziale Partizipation

Fasst man die bisher diskutierten Befunde zusammen, so wird deutlich, dass der Erfolg beim Versuch, sozial zu partizipieren im späten Kindergartenalter vor allem mit dem kognitiven Entwicklungsstand des Kindes zusammenhängt. Die Assoziationen zu anderen Merkmalen der Persönlichkeit wie dem Selbstkonzept oder dem Konfliktverhalten sind zwar vorhanden, aber deutlich schwächer ausgeprägt. Es wird zudem ersichtlich, dass soziale Partizipationskompetenzen keineswegs nur die Folge eines hohen kognitiven Leistungsniveaus oder eines hohen Selbstkonzepts darstellen. Die Fähigkeit, sich an den Aktivitäten einer Gruppe zu beteiligen und dabei sogar eigene Interessen durchzusetzen, stellt vielmehr selbst eine Voraussetzung für den Erwerb kognitiver Kompetenzen, eines positiven Selbstkonzepts und sozial angemessenen Konfliktverhaltens dar.

Die Ergebnisse lassen sich mit sozial-konstruktivistischen Ansätzen in Einklang bringen und definieren dabei genauer, welche persönlichen Merkmale von erfolgreicher sozialer Partizipation profitieren können. Gleichzeitig wird deutlich, dass Kinder unterschiedliche Fähigkeiten und Eigenschaften in den Peerkontext einbringen, der ihnen die soziale Partizipation erleichtert oder diese hemmt. So scheint die Intelligenz als Voraussetzung für die Entwicklung von Partizipationskompetenzen zu dienen. Gleichmaßen aber wird zumindest der bildungsunabhängige Teil der Intelligenz durch die Partizipationserfolge auch gefördert. Hinzu kommt, dass der Glaube an die Akzeptanz bei anderen dabei hilft, erste Schritte zur sozialen Partizipation in Angriff zu nehmen.

Auf der Seite der Merkmale, die durch die Partizipationskompetenzen beeinflusst werden, sind in erster Linie die Perspektivenübernahme zu nennen. Aber auch das kindliche Selbstkonzept (soweit in diesem Alter bereits valide erfassbar) und Verhaltensdispositionen, die vor allem den Umgang mit Konflikten betreffen, wie Aggression und Schüchternheit, profitieren von den bei sozialen Partizipationsversuchen gesammelten Interaktionserfahrungen mit Gleichaltrigen.

## 6.7 Kontextbedingungen und soziale Partizipation

### 6.7.1 Familie

Wenngleich die Untersuchung des familiären Einflusses auf die sozialen Partizipationskompetenzen nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand, wurden verschiedene Aspekte familiärer Sozialisationsbedingungen berücksichtigt. Die Familie stellt die erste Primärgruppe im Leben eines Kindes dar. Die Interaktion mit den Familienmitgliedern übt einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes aus. So finden sich beispielsweise Belege, die die frühe Bindung zu den Eltern in Verbindung mit bestimmten Fertigkeiten im Kindergarten bringen, wie etwa soziale Kompetenzen oder Empathie (zum Überblick siehe Thompson, 1998). Auch andere familiäre Bedingungen, von denen anzunehmen ist, dass sie sich auf die Eltern-Kind-Interaktion auswirken, lassen sich in Zusammenhang zur sozialen Kompetenz und damit auch mit sozialen Partizipationskompetenzen eines Kindes bringen.

Zu den Bedingungen, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wurden, gehörten der sozio-ökonomische Status, repräsentiert durch die Bildungsabschlüsse der Eltern sowie deren derzeitiger beruflicher Stellung und finanzieller Ausstattung, die Belastung durch familiäre Ereignisse, wie Partnerkonflikte, Arbeitslosigkeit und finanzielle Notsituationen sowie die Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kind aus der Sicht des Kindes. Neben den Korrelationen zwischen Familienmerkmalen und sozialer Partizipationskompetenz wurden in der vorliegenden Studie auch die Zusammenhänge zwischen diesen Kontextmerkmalen und anderen individuellen Merkmalen der Kinder analysiert.

Was den sozio-ökonomischen Status betrifft, so zeigten sich vor allem Zusammenhänge zur sozialen Partizipationsfähigkeit. Allerdings konnten in weitergehenden Analysen keine direkten Wirkungen nachgewiesen werden. Es ist aber anzunehmen, dass in dieser Korrelation ähnlich wie bei der Intelligenz eines Menschen sowohl eine biologische als auch eine soziale Vererbungskomponente enthalten ist. Diese Annahme stützt sich unter anderem auf den starken Bezug, den die Partizipationskompetenz zur Intelligenz eines Kindes aufweist. Unterstützt wird die These der biologischen Erblichkeit insbesondere durch den Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status der Eltern und der bildungsunabhängigen Komponente der Intelligenz des Kindes zum zweiten Messzeitpunkt. Intelligenz determiniert sich aber nicht nur aufgrund biologischer Faktoren. Auch

sozialisatorische Bedingungen haben ihren Anteil am Erwerb intellektueller Fähigkeiten. Die Annahme einer sozialen Vererbung geht davon aus, dass in Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischem Status für die Kinder ein eher geringer Anregungsgehalt herrscht und im Allgemeinen weniger Förderung der Kinder stattfindet als in Familien mit höherem Status. Gegen diese These spricht in der vorliegenden Untersuchung allerdings der fehlende negative Zusammenhang zwischen der kulturabhängigen Intelligenzkomponente „Fertigkeiten“ (nach K-ABC) und dem Status der Eltern. Insgesamt ist anzumerken, dass der sozio-ökonomische Status, wie er in der vorliegenden Arbeit erfasst wurde, nur schwache Korrelationen zu den verwendeten Maßen individueller Merkmale aufwies. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass der sozio-ökonomische Status per se keinen unabhängigen Risikofaktor für die soziale Entwicklung von Kindern darstellt. Vielmehr ist nach Faktoren zu suchen, die den Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und sozialer Partizipationskompetenz moderieren.

Was die Belastungen durch kritische Familienereignisse betrifft, so zeigten sich für nahezu alle individuellen Merkmale des Kindes bedeutsame Zusammenhänge zu den in der Studie erhobenen familiären Stressoren. Insbesondere Kinder, die multiplen Belastungen im Elternhaus ausgesetzt sind, zeigen eine geringere Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit, sind weniger intelligent (insbesondere was die bereits beschriebenen bildungsabhängigen „Fertigkeiten“ betrifft), sind in geringerem Maße in der Lage, die Perspektive anderer Personen einzunehmen und weisen eine erhöhte fremdgerichtete Aggression auf. Lediglich hinsichtlich des Selbstkonzepts sind keine Zusammenhänge zu familiären Belastungen nachweisbar. Bemerkenswert ist, dass sich keine der familiären Belastungen, die berücksichtigt wurden, direkt auf das Kind beziehen. Dennoch sind Ereignisse wie Konflikte zwischen den Eltern oder finanzielle Notsituationen, insbesondere wenn sie gehäuft auftreten, mit individuellen Merkmalen des Kindes auf ganz unterschiedlichen Ebenen assoziiert.

Die Interaktionsqualität zwischen Eltern und Kind aus Sicht der Kinder war in der vorliegenden Untersuchung nur schwach mit den sozialen Partizipationskompetenzen korreliert. Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die Partizipationskompetenz der Kinder durch die Erzieherinnen im Kindergartenalltag eingeschätzt wurde und die durch eine hohe Interaktionsqualität im familiären Umfeld erfahrene Unterstützung, Hilfe oder Bekräftigung nicht unbedingt dazu beiträgt, auch im Peerkontext bei sozialen

Partizipationsversuchen erfolgreich zu sein. Dabei sei noch einmal auf die unterschiedliche Verteilung der Entscheidungsmacht der Interaktionspartner im Kindergarten und in der Familie hingewiesen. Während Kinder im Kindergarten prinzipiell gleichberechtigte Partner sind, verfügen die Eltern letztlich immer über das Monopol bei Entscheidungen. Dies deutet darauf hin, dass die bisher vermutete Kontextunabhängigkeit sozialer Partizipationskompetenzen nur bedingt zutrifft. Sie bezieht sich vorrangig auf die Interaktion mit zumindest prinzipiell gleichrangigen Partnern, die keine Erziehungsfunktion für das Kind besitzen. Wenn also über die Kontextabhängigkeit sozialer Partizipationskompetenzen und wahrscheinlich auch sozialen Kompetenzen allgemein diskutiert wird, so sollte als wichtiges Merkmal die kontextspezifische Dominanzstruktur und Hierarchie der Interaktionspartner berücksichtigt werden.

Trotz geringer Zusammenhänge mit den sozialen Partizipationskompetenzen im Kindergarten, erweist sich die Interaktion zwischen Eltern und Kind dennoch von Bedeutung für das Kind. Dies zeigt ein Blick auf die Zusammenhänge zwischen der Interaktionsqualität und kindlichen Merkmalen, die als kontextunabhängig gelten können. Dazu zählen beispielsweise die beiden erhobenen Komponenten der Intelligenz. Insbesondere hinsichtlich der bildungsabhängigen Komponente der „Fertigkeiten“ zeigen sich bedeutsame Zusammenhänge zum Eltern-Kind-Interaktionsstil. Hier wie auch bei den anderen relevanten Parametern sind es insbesondere die negativen Aspekte der Interaktion, wie die emotionale Abwehr, die Restriktion und die Abweisung, die negativ mit den kindlichen Fertigkeiten korrespondieren. Deutlicher als bei der Vater-Kind-Interaktion zeigen sich diese Zusammenhänge bei der Mutter-Kind-Interaktion. Dies überrascht nicht, da die Mutter nach wie vor in den meisten Familien die Hauptbezugsperson für das Kind darstellt. Deutlich wird auch der Zusammenhang zwischen kindlicher Aggression und elterlicher Restriktion sowie zwischen kindlicher Aggression und emotionaler Abwehr durch die Eltern. Obgleich die Kausalität dieses Zusammenhangs nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand und daher nicht weiter analysiert wurde, ist zu vermuten, dass es sich dabei um einen sich wechselseitig verstärkenden Prozess handelt. Aggressive Kinder werden häufiger restriktives Verhalten erleben. Die dadurch ausgelösten Frustrationen beim Kind werden in der Folge zu verstärkt aggressiven Impulsen führen.

Entgegen den bisherigen Ergebnissen, die darauf hindeuten, dass vor allem die negativen Aspekte des Interaktionsstils zwischen Eltern und Kind mit geringeren Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder korrespondieren, zeigt sich in Bezug auf das Selbstkonzept ein anderes Bild. Hier sind es vor allem die positiven Aspekte der Interaktion, nämlich ein kooperativer und bekräftigender Kommunikationsstil, der mit einem erhöhten Selbstwert beim Kind einhergeht. Ein positiver Zusammenhang zeigt sich für die Selbsteinschätzung zur kognitiven Kompetenz bei Mutter und Vater und zusätzlich für die Peerakzeptanz beim Vater. Interessanterweise nimmt hierbei der Vater eine der Mutter ebenbürtige, wenn nicht sogar bedeutsamere, Stellung ein, was sich anhand der höheren Zusammenhänge vermuten lässt.

Betrachtet man diese Ergebnisse nun im Hinblick auf die Partizipationskompetenz eines Kindes, so wird die anfänglich eher als gering einzuschätzende Bedeutung der Interaktionsqualität im Elternhaus relativiert. Zwar wirkt sich die wahrgenommene Interaktionsqualität zwischen Kind und Eltern nicht direkt auf die Partizipationskompetenzen der Kinder im Kindergarten aus; sie steht aber mit anderen individuellen Merkmalen in Zusammenhang, die ihrerseits Wechselwirkungen zur Partizipationskompetenz eines Kindes aufweisen. Zukünftige Arbeiten müssen zeigen, welche indirekten Effekte der Eltern-Kind-Interaktion auf den Partizipationserfolg im Kindergarten oder anderen Peerkontexten nachgewiesen werden können.

### **6.7.2 Kindergarten**

Ein weiterer Abschnitt des empirischen Teils der Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Rolle der Kindergartenkontext und hierbei speziell die vom Kind wahrgenommene Interaktionsqualität zwischen Erzieher und Kind beim Erwerb sozialer Partizipationskompetenzen spielt. Die vom Kind wahrgenommene Interaktionsqualität zwischen Erzieher und Kind scheint nur von geringer Bedeutung für die Entfaltung kindlicher Partizipationskompetenzen zu sein. Signifikante Zusammenhänge zeigten sich nur zum ersten Messzeitpunkt und hierbei vor allem hinsichtlich negativer Interaktionsmuster. Ein negativer Interaktionsstil zwischen Erzieher und Kind geht den Ergebnissen zufolge mit einer geringen sozialen Partizipationskompetenz der Kinder einher. Die zum zweiten Messzeitpunkt erfasste Interaktionsqualität weist keine signifikanten Zu-

sammenhänge mehr zur Partizipationskompetenz auf. Dies gilt sowohl für die Bereitschaft als auch für die Fähigkeit zur sozialen Partizipation.

Für die geringen Zusammenhänge lassen sich mehrere Gründe finden, die den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen und mit Hilfe weiterer Auswertungen genauer analysiert werden müssen. Wie die Zusammenhangsanalysen aufzeigen, weist die kindliche Einschätzung der Erzieher-Kind Interaktionsqualität eine recht geringe Stabilität über die Zeit hinweg auf. Das könnte damit begründet werden, dass es sich bei den Einschätzungen der Kinder nicht um übergreifende, sondern um situationsgebundene spontane Urteile handelt. Da solche spontanen Urteile recht starken Schwankungen unterliegen, ist zu erwarten, dass der Zusammenhang zur Partizipationskompetenz eher gering ausfällt. Zu untersuchen wäre auch, ob sich Variablen finden lassen, die den Zusammenhang zwischen sozialer Partizipationskompetenz und Erzieher-Kind Interaktionsqualität moderieren (Baron & Kenny, 1986). Ein derartiger Moderator könnte beispielsweise Aggression darstellen. So können Kinder mit einer geringen Partizipationskompetenz unterschiedliche Ausprägungen aggressiven Verhaltens aufweisen, was wiederum in unterschiedlicher Weise auf die wahrgenommene Interaktionsqualität zwischen Erzieher und Kind wirken kann.

Die Zusammenhänge zwischen positiven Interaktionsstilen und Intelligenz lassen vermuten, dass weniger intelligente Kinder von Seiten der Erzieherinnen häufiger Bekräftigung und tröstendes Verhalten erfahren, nicht aber mehr Kooperation und Hilfe. Die beiden letztgenannten Interaktionsstile wiederum sind negativ mit aggressivem Verhalten und positiv mit dem Glauben an die Akzeptanz bei anderen assoziiert. Aggressive Kinder erfahren außerdem eher Restriktion, Abwehr und Abweisung von den Erzieherinnen. Über die kausalen Strukturen, die diesen Beziehungen zugrunde liegen, lieferten die vorliegenden Daten keine schlüssigen Ergebnisse. Allerdings deutete sich im Rahmen längsschnittlicher Analysen an, dass das Verhalten der Kinder als ursächlich für die Reaktion der Erzieher angesehen werden kann. Hier besteht die Aufgabe für die Erzieherinnen darin, einen Teufelskreis zu vermeiden, indem bei aggressiven Kindern durch Restriktion und emotionale Abwehr weitere Frustrationen ausgelöst werden, die als Anlass für eine Ausweitung aggressiver Attacken herangezogen werden können. Auf die pädagogischen Schlussfolgerungen wird an späterer Stelle (Kapitel 6.9) noch genauer eingegangen.



## 6.8 Methodische Aspekte der Studie

### 6.8.1 Stichprobe

Mit der vorliegenden Studie konnte aufgrund der mehrfachen Befragung derselben Kinder bzw. zu denselben Kindern Einblick in die Wechselwirkungen gewonnen werden, die zwischen sozialen Partizipationskompetenzen und anderen individuellen Merkmalen sowie kontextuellen Merkmalen bestehen. Die Erhebung mit Hilfe einer Fülle an Verfahren über mehrere Messungen hinweg brachte zwangsläufig einen nicht unerheblichen Verlust an vollständigen Datensätzen mit sich. Um die Anzahl auswertbarer Fälle möglichst groß zu belassen, wurde bei den zumeist bivariaten Auswertungen mit Datensätzen unterschiedlicher Stichprobengröße gerechnet. Für die jeweiligen Kreuzpfadmodelle wurden alle fehlenden Werte der betreffenden Variablen eliminiert. Dies erschien gerechtfertigt, da bei den Auswertungen zu den jeweiligen Hypothesen zumeist nur zwei oder höchstens drei Variablen berücksichtigt wurden. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die statistische Bedeutsamkeit der Ergebnisse durch die Größe der Stichprobe nicht unbeeinflusst bleibt.

Die Unterschiede in den Fallzahlen liegen zum einen in einem unsystematischen Ausfall einiger Kinder im Laufe der Untersuchung und zum anderen in einer vorab festgelegten Reduzierung der Stichprobe bei einzelnen Messungen begründet. Die systematische Selektion der Fälle betraf die Maße zur Intelligenz zu beiden erhobenen Messzeitpunkten und zur Perspektivenübernahme zum zweiten erhobenen Messzeitpunkt. Bei diesen Maßen war aufgrund des Aufwandes im Rahmen der vorliegenden Studie keine Erhebung bei mehr Kindern möglich. Aufgrund dieser willkürlichen Selektion erwies sich ein listenweiser Ausschluss der Fälle als die statistisch sinnvollste Art mit fehlenden Werten zu verfahren. Ein Ersetzen der fehlenden Werte durch Maximum Likelihood Schätzungen oder multiple Imputation hätte somit bei den Analysen zur Intelligenz und zur Perspektivenübernahme zu verzerrten Schätzungen geführt. Um eine Einheitlichkeit der Vorgehensweise zu gewährleisten, wurde auch für die anderen Analysen ein listenweises Ausschlussverfahren der fehlenden Werte gewählt.

Auf bivariater Ebene erwiesen sich die Fallzahlen in allen Analysen als ausreichend für eine längsschnittliche Auswertung mit Hilfe von Kreuzpfadmodellen. Angemerkt sei noch, dass die Reduzierung der Stichprobe auch in der Bildung der Skalen begründet

liegt, da bereits bei einer fehlenden Einzelantwort zu einem Wegfall des jeweiligen Falles führte. Diese Form der Stichprobenreduzierung wurde allerdings selten beobachtet, da bereits bei der Erhebung der Daten auf eine Vollständigkeit der Fragenbeantwortung geachtet wurde.

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde angestrebt, Kinder aus zahlreichen Einrichtungen im gesamten Bundesgebiet einzubeziehen, so dass die Untersuchungsergebnisse eine größere Repräsentativität beanspruchen können. Dadurch konnte oftmals in den einzelnen Kindergärten keine Vollerhebung in den einzelnen Gruppen durchgeführt werden. Dabei wäre es möglicherweise sinnvoll gewesen, die Gruppenstruktur zum Beispiel in Bezug auf Dominanzhierarchien näher zu betrachten. So hätte in Anlehnung an Schmidt-Denter (2005) überprüft werden können, ob sich aufgrund stabiler Statuspositionen der Kinder offen ausgetragene Konflikte und aggressive Verhaltensweisen in der Gruppe nur recht selten zeigen und damit auch die eigentlich zu erwartende Beziehung zwischen Aggression und Partizipationskompetenz nicht mehr deutlich zu Tage tritt.

Eine weitere Frage, die sich im Zusammenhang mit der Stichprobe stellt, ist die nach der Notwendigkeit eines Multilevel Ansatzes bei der Auswertung der Daten. Von einer derartigen Analyse wurde in der vorliegenden Arbeit abgesehen, da individuelle Kompetenzverläufe und deren Wechselspiel mit anderen individuellen Merkmalen auf bivariater Ebene wichtigster Gegenstand der vorliegenden Arbeit waren und nicht die Verifizierung eines multivariaten Modells zur Erklärung sozialer Partizipationskompetenzen unter simultaner Berücksichtigung vieler möglicher Einflussfaktoren.

Für weitere Analysen zu komplexeren Modellen unter Berücksichtigung mehrerer Variablen (etwa im Rahmen von Regressionsanalysen oder Strukturgleichungsmodellen) ist es aber angezeigt, die Einbettung der Kinder in ihre jeweilige Gruppe und die dadurch möglicherweise vorhandene Ähnlichkeit in Kompetenzausprägungen im Vergleich zu Nicht-Gruppenmitgliedern angemessen zu berücksichtigen. Als erster Schritt wäre hierfür die Berechnung der Intra-Klassen-Korrelation geeignet, um ersten Aufschluss über die Höhe der Varianz zu gewinnen, die durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe erklärt werden kann. Die Intra-Klassen-Korrelation in derartigen sogenannten Mehrebenenansätzen gibt den Anteil der Varianz in einer abhängigen Variable an, der

durch die Gruppenzugehörigkeit aufgeklärt werden kann (Langer, 2009; Raudenbush & Bryk, 2002).

### **6.8.2 Güte der eingesetzten Verfahren**

Die Verfahren, die in der vorliegenden Studie zum Einsatz kamen, waren zum einen bereits veröffentlichte und etablierte Befragungsinventare und psychodiagnostische Tests. Zum anderen enthielt die Untersuchung eine Reihe von neuen Verfahren, die im Rahmen der Studie zum ersten Mal zum Einsatz kamen. Die Konstruktion neuartiger Befragungsformen war dem Umstand geschuldet, dass für Kinder im Vorschulalter keine geeigneten Verfahren für die interessierenden Variablen zur Verfügung standen, die die kindlichen Entwicklungsbedingungen in angemessenem Maß berücksichtigen.

Ein derartiges Verfahren stellt der Test zur Einschätzung der Perspektivenübernahme dar. Hierbei wurde versucht, die Kinder möglichst standardisiert, sprachfrei und in spielerischer Form zu befragen. Dabei zeigte sich, dass die einzelnen Fragen hohe Schwierigkeitswerte aufwiesen, d. h. für die Kinder sehr leicht zu beantworten waren. Dies war aufgrund der Annahmen zur Entwicklung von Perspektivenübernahmefähigkeiten aus anderen Studien nicht zu erwarten gewesen. Die große Anzahl richtiger Antworten hatte zur Folge, dass die Trennschärfe des Verfahrens reduziert wurde. Daher sind für mögliche weitere Untersuchungen mit Hilfe dieses Inventars Modifikationen hinsichtlich der Schwierigkeit der Items anzustreben. Zusätzlich enthält das Verfahren einen hohen Interaktionsgrad zwischen Testleiter und Testperson, so dass hier insbesondere auf die möglichst standardisierte Durchführung des Tests durch eine genaue Verwendung der Instruktion zu achten ist.

Weiteren Anlass für eine Modifikation des Verfahrens zur Messung der emotionalen Perspektivenübernahme liefert das Problem, dass bei der Generierung der Antwort häufig nicht zwischen eigener und fremder emotionaler Reaktion zu trennen war. Einige Items sollten für zukünftige Untersuchungen so formuliert sein, dass keine Kongruenz zwischen eigener und fremder emotionaler Reaktion auf die Frage zu erwarten ist. Ein Beispiel: Über ein Geschenk wird sich sowohl das befragte Kind als auch das Kind freuen, dessen Perspektive übernommen werden soll. Es wäre beispielsweise im Rahmen dieses Items sinnvoll, ein Geschenk zu wählen, über das sich nur das Kind freuen wird, dessen Perspektive übernommen werden soll. Dieses Problem der

Itemkonstruktion kann gelöst werden, indem zum Einen im Beispiel erwähnt wird, dass das Kind in der Geschichte das Geschenk gern hätte und zum anderen durch eine Frage kontrolliert wird, ob sich das befragte Kind auch über das Geschenk gefreut hätte. Um eine große Zahl an Überschneidung zu vermeiden, kann ein im Allgemeinen sehr unattraktives Geschenk gewählt werden.

Ein weiteres Verfahren, dass in der vorliegenden Untersuchung zum ersten Mal eingesetzt wurde, stellt der Partizipationstest dar. Im Rahmen einer Interaktionssequenz werden dem Kind in einer Spielsituation verschiedene Hindernisse auf standardisierte Weise entgegengesetzt. Das Kind strebt seinerseits die Teilnahme am Spiel an. Strenggenommen werden im Partizipationstest nicht alle Teile des Partizipationsprozesses berücksichtigt, da das Einbringen eigener Interessen nicht stattfindet. Das Verfahren war mit den Kindern ohne größere Probleme durchführbar. Die Studentinnen, die als Eingeweihte am Partizipationstest teilnahmen, waren zwar erwachsen, aber nicht mit einer pädagogischen Funktion versehen, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass sie von den Kindern nicht als Autorität wahrgenommen wurden. Eine Überprüfung, beispielsweise in Form einer Nachbefragung, fand allerdings nicht statt. In der weiteren Verwendung des Partizipationstests ist möglicherweise daran zu denken, ihn nicht als Diagnose- sondern auch als Trainingsinstrument für die Kinder einzusetzen.

### **6.8.3 Auswahl der eingesetzten Verfahren**

Bei der Zusammenstellung der Verfahren zur Selbsteinschätzung der Kinder erfolgte auf eine entwicklungsstandgerechte Auswahl geachtet. Zudem wurde Wert auf eine multiperspektivische Herangehensweise gelegt. So wurden Selbst- durch Fremdeinschätzungen sowohl von Seiten der Erzieher als auch des Elternhauses ergänzt (beispielsweise was die Erziehungsperson-Kind Interaktion betrifft). Um den multiperspektivischen Ansatz noch zu bereichern, hätte es sich unter Umständen als sinnvoll erwiesen, ein peerbasiertes soziometrisches Maß einzusetzen. So wären ein peerbasiertes Urteil zur Beliebtheit und zum Einfluss der Kinder und damit eine indirekte Aussage zu deren sozialer (Partizipations)Kompetenz aus Kindsicht möglich gewesen. Auch um eine bessere Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen herzustellen, hätte es sich angeboten, auch ein soziometrisches Maß in die Untersuchung einzubeziehen. In den meisten Untersuchungen, die sich mit sozialen Kompetenzen unter Kindern und Peerbe-

ziehungen beschäftigen, werden Aspekte der Akzeptanz oder des Einflusses thematisiert. Um diese zu erfassen, kommen in der Regel soziometrische Maße zum Einsatz.

Allerdings sprachen auch einige Gründe dagegen, soziometrische Maße zu erheben. Erstens wird häufig eingewendet, dass durch die Soziometrie negative Urteile über andere Kinder gefordert werden und sie deshalb aus ethischer Sicht kritisch zu beurteilen sei (Rubin et al., 1998). Zweitens wären zur Erfassung eines vollständigen Bildes der Beliebtheit eines Kindes in den jeweiligen Gruppen Totalerhebungen nötig gewesen. Dies wäre aufgrund der möglichen fehlenden Einverständnisse und des Erhebungsaufwandes aufgrund der hohen Anzahl der Gruppen nur schwer zu realisieren gewesen. Drittens ist nicht gewährleistet, dass peerbasierte Urteile über andere Kinder in ihrer herkömmlichen Form im Vorschulalter eine zufriedenstellende Validität besitzen. Vorschulverfahren werden oft angepasst, indem Ratings-Skalen verkürzt oder Bilder der jeweiligen Kinder gezeigt werden, was den Aufwand der Erhebung zusätzlich erhöht (Erdley, Nangle, Burns, Holleb & Kaye, 2010). Alle Gründe haben gemeinsam dazu geführt, dass soziometrische Maße in der vorliegenden Studie nicht zum Einsatz kamen. Für zukünftige Studien zum Thema „Soziale Partizipationskompetenz“ wäre aber zu überlegen, ein Peerurteil in Form eines soziometrischen Maßes zu berücksichtigen.

### 6.9 Förderung partizipativer Kompetenzen

Neben der theoretischen Fundierung des Konzepts der sozialen Partizipation und der empirischen Untersuchung dieses Konzepts im Rahmen einer Längsschnittstudie widmet sich ein weiterer Diskussionspunkt der vorliegenden Arbeit der Frage, welche pädagogischen Schlussfolgerungen aus den dargestellten Ergebnissen ableitbar sind. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zur sozialen Partizipation zwar einen eigenständigen Kompetenzbereich darstellen, deswegen aber nicht isoliert betrachtet werden können. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Partizipation weisen vielmehr Wechselbeziehungen mit anderen kindlichen Entwicklungsparametern auf. Kognitive Fähigkeiten wie die Intelligenz, soziales Verstehen (z.B. Perspektivenübernahme), sozial angemessenes Konfliktverhalten und das Selbstkonzept werden durch die erfolgreiche Interaktion mit anderen gleichaltrigen Kindern gefördert.

Die Förderung sozialer partizipativer Kompetenzen im Kindergarten stellt deshalb eine wichtige Aufgabe für das pädagogische Personal dar, die allerdings mit hohen Anforderungen verbunden ist. Soziale Partizipation bedeutet nämlich mehr als die, oftmals nur scheinbare, Teilhabe an Entscheidungen in Planungs- oder Organisationsfragen im Kindergarten. Sie geht auch über die Gewährleistung struktureller Teilhabemöglichkeiten hinaus, wie sie etwa in Form von Schülerparlamenten erfolgt. Pädagogische Zielsetzung ist es vielmehr, im Sinne ko-konstruktivistischer Ansätze soziale Informationsverarbeitungsprozesse in Gang zu setzen, die intra- und interpersonelle Konflikte auslösen, deren erfolgreiche Bewältigung in der Auseinandersetzung mit anderen, Lernprozesse auf kognitiver, emotionaler und behavioraler Ebene anstoßen. Dabei wird aus ko-konstruktivistischer Sicht die Bedeutung der Gleichaltrigen bei der Auslösung dieser Konflikte betont, deren Lösung mit Entwicklungsfortschritten einhergeht. Es bedarf also zunächst der Kenntnis und der Tragweite der interaktionalen Dimension von sozialer Partizipation, bevor über deren Umsetzung im pädagogischen Kontext diskutiert werden kann.

Trainingsprogramme zur Förderung spezifischer sozialer Partizipationskompetenzen wie sie in der vorliegenden Arbeit definiert wurden sind für den Vorschulbereich bislang keine bekannt. Immerhin benennt Bierman (2004) soziale Partizipation als einen von sieben Fertigkeitsbereichen<sup>28</sup>, die im Rahmen von Programmen zur Förderung sozialer Kompetenzen berücksichtigt werden können. Sie fasst den Begriff allerdings etwas breiter als in der vorliegenden Arbeit auf, indem sie soziale Partizipation als Fertigkeit ansieht, sich einer gemeinsamen Aufgabe widmen zu können, Spaß an gemeinsamen Aktivitäten zu entwickeln, überhaupt Gruppenkontexte aufzusuchen und in Gruppen aktiv sein zu können.

Erweitert man den Blickwinkel auf Trainingsprogramme zur Förderung sozialer Kompetenzen allgemein, so wird die Lage angesichts der zahlreichen Publikationen schnell unüberschaubar. Zudem ist anzumerken, dass zahlreiche soziale Kompetenztrainingsprogramme mit dem übergeordneten Ziel der Gewaltprävention entwickelt wurden, was

---

<sup>28</sup> Die anderen sechs Fertigkeitsbereiche sind: emotionales Verstehen, prosoziales Verhalten, Selbstkontrolle, Kommunikationsfertigkeiten, Fairplay-Fertigkeiten und soziale Problemlösefertigkeiten (Bierman, 2004).

sich sehr häufig im Titel der entsprechenden Publikationen widerspiegelt. Für eine Zusammenfassung zahlreicher Programme sei an dieser Stelle auf Überblickspublikationen (z.B. Beelmann, 2008a, 2008b; Malti & Perren, 2008; Schubarth, 2010) und Metanalysen verwiesen, die sich mit der Wirksamkeit von Sozialen Trainingsprogrammen beschäftigt haben (Beelmann, 2006; Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Schneider, 1992) Für die vorliegende Arbeit soll es mit mir Blick auf die empirischen Ergebnisse genügen, Methoden der Förderung sozialer Partizipation exemplarisch darzustellen. Hierfür sei an dieser Stelle das Programm von Mize und Ladd (1990) exemplarisch dargestellt. Angemerkt sei noch, dass dieses Konzept auf abgelehnte Kinder fokussiert ist und nicht auf eine allgemeine Förderung aller Kinder abzielt. Dennoch ermöglicht es einen Einblick in die möglichen Methoden auch zur Förderung von Partizipationskompetenzen. Die Autoren wählten das kindliche Rollenspiel als Trainingskontext. Ihrer Meinung nach wird dort Perspektivübernahme, soziale Partizipation, Gruppenkooperation und der Aufbau intimerer Beziehungen (Freundschaften) gefördert (Mize & Ladd, 1990, S.345). Die erste Aufgabe bestand darin, eine Umgebung zu schaffen, die anregend auf die Entwicklung von Rollenspielen wirkt. Dazu waren vor allem zahlreiche Spielgegenstände zu platzieren. Aufgrund von Peernominationen und Beobachtungen („dual-screening“-Verfahren, Bierman, 2004, S.172) wurden im Anschluss an die Gestaltung des Umfelds bestimmte Risikokinder zur Erprobung des Trainingsprogramms ausgewählt.

Der erste Schritt des eigentlichen Trainings beinhaltete die Vermittlung interaktiver Kompetenzen auf verbaler Ebene. Alle Inhalte wurden mit Hilfe von interagierenden Handpuppen dargestellt. Dabei wurde zunächst eine Motivation erzeugt, dem Inhalt zu folgen und ihn zu erlernen. Beispielsweise legte die Puppe „Fluffy“ dar, dass sie sich freut, wenn sie Kinder beim gemeinsamen Spiel beobachtet und traurig ist, wenn ein Kind alleine spielt oder sich streitet. Daraufhin wird eine Situation mit den Puppen „Mandy“ und „Sandy“ dargestellt. Im zweiten Schritt wird der konkrete Inhalt der Trainingseinheit (z. B: „Fragen stellen“) auf verschiedenen Abstraktionsebenen dargestellt. Anschließend werden mit Hilfe der Puppen positive und negative Beispiele dargestellt und die verschiedenen Reaktionen erklärt. Im letzten Schritt wird das Kind dabei unterstützt, die Trainingsinhalte korrekt anzuwenden und mögliche Fehler zu korrigieren. Dabei werden die Handlungen nicht mehr vorgegeben, sondern von den Kindern ver-

langt, die eigene Vorgehensweise in bestimmten Situationen zu beschreiben. Anhand der theoretischen Fundierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wäre es an dieser Stelle ein Leichtes, die Trainingsinhalte im Hinblick auf eine spezifische Förderung sozialer Partizipationskompetenzen anzupassen.

Der zweite Teil des Trainings beschäftigte sich mit dem Transfer der vermittelten Inhalte auf reale Interaktionssituationen. In einer abgegrenzten Umgebung wurden Situationen zur geleiteten Erprobung der erworbenen Inhalte geschaffen, durch Rückmeldungen an die Kinder kontinuierlich bewertet und durch unterstützende Hilfestellungen mögliche Defizite der Kinder korrigiert. Dabei kam wiederum die Puppe „Fluffy“ zum Einsatz. Zusätzlich zu diesen Lernschritten wurde eine dauerhafte Festigung und Generalisierung des erlernten Verhaltens angestrebt. Dazu wurde die Erprobung der Fertigkeiten auf natürliche Situationen ausgeweitet. Zusätzlich wurden Eingriffe und Hinweise durch Erziehungspersonen weitgehend vermieden und die Kinder dazu angehalten, das eigene Verhalten einer Selbsteinschätzung zu unterziehen. Für eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise sei auf Mize und Ladd (1990) verwiesen. Im Ergebnis der Evaluation des Trainingsprogramms auf Basis von Verhaltenseinschätzungen der Kinder durch uninformierte Beobachter zeigten sich bedeutsame Verbesserungen in einigen der kommunikativen Fertigkeiten (in den Bereichen „Kommentare“ und „Führerschaft“) sowohl unmittelbar nach dem Training als auch bei einer Nacherhebung nach einem Monat.

Trotz der Erfolge ihres Trainingsprogramms machen Mize und Ladd darauf aufmerksam, dass einige Fragen bei der Entwicklung sozialer Kompetenztrainings und damit auch hinsichtlich der Förderung sozialer Partizipationskompetenzen für Vorschulkinder noch offen geblieben sind. Dies betrifft etwa die Frage der Instabilität von sozialen Beziehungen im Vorschulalter. Als ein weiterer Diskussionspunkt hat sich die angemessene Vermittlung der Fähigkeiten auf abstrakter Ebene für die Vorschulkinder erwiesen. Zusammenfassend machen die Autoren darauf aufmerksam, dass es letztlich den einzig richtigen Zeitpunkt zur Förderung sozialer Kompetenzen nicht gibt, sondern dass es sich beim Erwerb derartiger Fertigkeiten um einen lebenslangen Lernprozess handelt, der dementsprechend auch in unterschiedlichen Altersphasen gefördert werden kann. Wichtig erscheint aber, und darauf deuten auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie



hin, dass diese Fähigkeiten bereits im Vorschulalter Gegenstand spezifischer Förderstrategien sein können.

Unabhängig von spezifischen Trainingsprogrammen besteht eine wichtige Frage bei der Förderung sozialer Partizipationskompetenzen darin, ob Pädagogen aktiv steuernd als Interaktionspartner selbst am Partizipationsprozess teilnehmen sollen oder ob die primäre Aufgabe darin besteht, den Kindern als eher passive Arrangeure Gelegenheiten zur eigenen Entfaltung ihrer partizipativen Kompetenzen anzubieten. Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass ein durchaus wünschenswerter, aber unspezifischer positiver Interaktionsstil der Erzieher nicht ausreicht, um gezielt soziale Partizipationskompetenzen zu fördern, wie es beispielsweise Mize und Ladd versuchen. In deren Programm nimmt der Pädagoge nicht aktiv an den Interaktionen der Kinder untereinander teil, sondern überwacht sie und greift gegebenenfalls korrigierend ein.

Auf der einen Seite kann der Erzieher bei entsprechender Befähigung und bei Kenntnis über die Prozesse, die während der sozialen Partizipation ablaufen, Situationen auch als unmittelbarer (gleichberechtigter) Interaktionspartner der Kinder aktiv steuern. Als mögliches Setting könnte hierbei etwa ein Aufbau dienen, der dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten Partizipationstest ähnelt. Dieser kann damit gleichzeitig als Trainings- und Diagnoseinstrument nutzbar gemacht werden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei allerdings, dass sich der Erzieher in diesem Setting als gleichberechtigter Partner präsentiert, eine Voraussetzung, die angesichts der üblicherweise asymmetrischen Beziehung zwischen Kind und Erzieher nicht leicht herzustellen sein dürfte. Die Möglichkeit, eine derartige Situation zu erzeugen, bestände beispielsweise im Rahmen eines Regelspiels, in dem sich alle Beteiligten (auch die Erzieher) an bestimmte Spielregeln halten müssen. Der Vorteil einer aktiven Rolle des Erziehers besteht darin, dass dieser im Sinne von Vygotski die beteiligten Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung Hilfestellungen bei der Bewältigung sozialer Probleme bereit stellen kann. Die prinzipielle Gleichrangigkeit der Interaktionspartner sollte in der jeweiligen Situation durch das Regelspieldesign sowie durch das Verhalten der Erzieher sichergestellt werden.

Folgt man der Sichtweise der sozialen Konstruktivisten, so spricht auf der anderen Seite einiges dafür, den Erzieher eher als Arrangeur bzw. Überwacher und weniger als Inter-

aktionspartner zu betrachten. Der Erzieher kann auch ohne aktiv einzugreifen Gelegenheiten schaffen, in denen sich soziale Partizipation abspielen kann. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass bei einer derartigen Vorgehensweise Interaktionen der Kinder im Allgemeinen und weniger soziale Partizipation im Besonderen gefördert werden. Dies könnte einerseits bedeuten, dass ohne ein gewisses Maß an Steuerung bereits vorhandene Verhaltensmuster eher gefestigt und unangemessene Handlungsstrategien nicht modifiziert werden. Andererseits ist aus Studien bekannt, dass im Vorschulalter der Nutzen gemeinsamer Aktivitäten zunehmend erkannt und das Interesse daran geweckt wird. Das bedeutet, dass Kinder im Vorschulalter wenig Erfahrung im gemeinsamen Spiel gesammelt haben und deshalb auch noch keine festen Verhaltensmuster vorhanden sind. Gegen diese These sprechen jedoch die Stabilitäten der partizipativen Kompetenzen in der vorliegenden Untersuchung, die sich allesamt als recht hoch erwiesen. Dies spricht dafür, dass sich bestimmte Verhaltensmuster im späten Vorschulalter bereits stabilisiert haben.

Soziale Partizipationsfähigkeiten müssen nicht notwendigerweise direkt gefördert werden. Unterstützend kann eine Förderung auch indirekt erfolgen, denn wie die Ergebnisse zeigen konnten, stellt die Kompetenz zur sozialen Partizipation keine isolierte Fähigkeit dar, sondern ist ihrerseits von persönlichen Merkmalen des Kindes abhängig. Hierbei sind den Ergebnissen zufolge vor allem die Intelligenz (sprachliche und kulturfreie Komponenten) sowie das Selbstkonzept der Akzeptanz durch andere Peers zu nennen. Zum Einen kann die Intelligenz der Kinder durch spezifische Aufgabenstellungen angeregt werden. Dabei kann unabhängig von sozialen Kontexten auf unterschiedliche Weise vorgegangen werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung konnten zeigen, dass sowohl bildungsunabhängige als auch bildungsabhängige Komponenten der Intelligenz die Entfaltung sozialer Partizipationskompetenzen positiv beeinflussen. Intelligenztests wie der K-ABC bieten auf Basis eines Leistungsprofils die Möglichkeit, die Stärken und Schwächen eines Kindes zu ermitteln und daraus eine individuell angepasste Förderstrategie entwickeln. Zwar korrespondieren die beiden angesprochenen Intelligenzkomponenten in den häufigsten Fällen miteinander, dennoch wäre beispielsweise denkbar, dass ein Kind zwar über eine hohe allgemeine Intelligenz verfügt, die Entwicklung der Sprachkompetenzen aber noch verzögert ist. Mit diesem Wissen aus-

gestattet kann die Erzieherin vorhandene Ressourcen eines Kindes zielgerichtet fördern und Schwächen angemessen berücksichtigen.

Zum Anderen bietet sich die Stärkung des Selbstkonzepts an, um so auf indirektem Wege die sozialen Partizipationskompetenzen zu fördern. Dabei ist allerdings Vorsicht geboten, denn der Glaube, von anderen akzeptiert zu werden, mag zwar die Motivation und möglicherweise auch die Frustrationstoleranz bei misslungenen Partizipationsversuchen erhöhen, allzu häufige Misserfolgserlebnisse aufgrund inadäquater Einstiegs- oder Aushandlungsstrategien können das Selbstkonzept jedoch nachhaltig schwächen. Das Selbstkonzept besitzt also in erster Linie motivierenden Charakter. Voraussetzung für pädagogische Fördermaßnahmen scheint in jedem Falle eine genaue Differenzierung der individuellen Eigenschaften jedes Kindes zu sein, um angemessenen Förderstrategien aktiver oder passiver, intellektueller oder selbstwertstärkender Natur ableiten zu können. Betrachtet man sich das Programm von Mize und Ladd unter diesem Blickwinkel, so ergeben sich dort noch Verbesserungsmöglichkeiten. Während dort nämlich nur die Beliebtheit der Kinder und deren soziales Verhalten als Diagnoseelement herangezogen wird, wäre es viel sinnvoller, auch intellektuelle und persönliche Merkmale des jeweiligen Kindes zu erfassen und die jeweiligen Förderstrategien daran anzupassen. So ist es in neueren Trainingskonzepten zur Förderung individueller Kompetenzen mittlerweile auch üblich, unterschiedliche Kompetenzbereiche anzusprechen und demzufolge auch globalere Titel für die jeweiligen Programme zu suchen (z.B. „Fit for life“ von Jugert, Rehder, Notz & Petermann [2009] oder „Fast track“, siehe z.B. Bierman [1996])

Im pädagogischen Kontext wird der Begriff der Partizipation häufig in Zusammenhang mit dem Erlernen demokratischer Verhaltensweisen und politischem Verständnis gebraucht. Zwei Aspekte seien dabei im Hinblick auf die vorliegende Studie angesprochen. Zum einen hat sich bislang ein Großteil der pädagogischen Literatur nur mit strukturellen Merkmalen der Mitbestimmung beschäftigt und dabei die interaktionalen Prozesse ausgeblendet, die im Rahmen partizipativer Prozesse zu beobachten sind. Gerade diese interaktionalen Merkmale aber sind es, die abseits repräsentativ orientierter Mitbestimmungsformen zu einem Verständnis der Wirksamkeit partizipativer Strategien führen. Hierzu hat die vorliegende Arbeit durch die Verknüpfung des Partizipationsbegriffs mit Entwicklungsmodellen sozial-konstruktivistischer Prägung einen Beitrag geleistet. Nur wenige Autoren haben einen derartigen Versuch unternommen.

Explizit hat Oerter (1997) eine Analyse psychologischer Voraussetzungen diskutiert, die zur politischen Entscheidungsfähigkeit beitragen. Erste Voraussetzung ist das Erreichen des formal-logischen Denkens und damit der höchsten Ebene menschlichen Denkvermögens nach Piaget (1966). Allerdings gibt Oerter zu bedenken, ob formal-logisches Denken allein ausreicht, um komplexe politische Zusammenhänge zu begreifen. Wenn ja, so spricht seiner Meinung nach nichts dagegen, Jugendliche ab 15 politisch zu beteiligen. Als zweite Voraussetzung nennt er die Fähigkeit zum komplexen Denken und Problemlösen in der Tradition von Dietrich Dörner (z.B. 1981). Als eine Sonderform innerhalb dieser Denkprozesse nennt Oerter noch das dialektische Denken. Als dritte kognitive Voraussetzung nennt er schließlich neben der fluiden insbesondere die kristalline Intelligenz, weil es für politische Entscheidungen oftmals wichtig ist, über Hintergrundwissen zu den jeweiligen Entscheidungsgegenständen zu verfügen. Er begrenzt seine Ausführungen jedoch nicht nur auf kognitive Leistungen, sondern bezieht die gesamte Identitätsentwicklung in seine Ausführungen ein. Dabei nimmt er eine gespaltene Position ein. Er argumentiert, dass sich Jugendliche im Prozess der Identitätsstabilisierung sehr intensiv Gedanken über Autonomie und Beteiligung in den sie betreffenden Kontexten wie Familie und Schule machen und daher hier auch Partizipationschancen erhalten sollten. Ein Verständnis komplexerer gesellschaftlicher Problemstellungen sei demgegenüber aber noch nicht zu erwarten. Allerdings beschränkt er sich in seinen Erörterungen auf die Frage nach politischer Mitbestimmung und nicht der sozialen Partizipation im Allgemeinen. Dabei ist allerdings zu diskutieren, inwiefern repräsentative Modelle der Mitbestimmung überhaupt echte Partizipation beinhalten.

Der zweite Aspekt, der in diesem Zusammenhang angesprochen werden soll, bezieht sich auf die Altersgruppen, in denen partizipative Konzepte in der pädagogischen Praxis angewendet werden. Das Hauptaugenmerk richtet sich hierbei auf Jugendliche. Dies mag wohl daran liegen, dass Partizipation häufig mit Interesse an Politik und Politikverständnis in Verbindung gebracht wird und weniger unter dem Gesichtspunkt der Teilhabe und Teilnahme an Aktivitäten einer Gruppe im Allgemeinen behandelt wird. Die interaktionale Dimension der Partizipation wird selten in angemessener Weise berücksichtigt. Vielmehr wird das Engagement im Rahmen konventioneller oder unkonventioneller politischer Partizipationsformen (Verbände, Parteien vs. Demonstrationen, Proteste) diskutiert (zur Übersicht siehe Palentien & Hurrelmann, 1998). Diese Formen der

Partizipation sind in der Tat erst im Jugendalter relevant. Betrachtet man Partizipation wie in der vorliegenden Arbeit jedoch aus einer interaktionalen und interdisziplinären Perspektive, so wird deutlich, dass Partizipation bereits weit früher in der Kindheit ein relevantes Thema darstellt. Dann zeigt sich auch, dass zahlreiche alltägliche Interaktionen partizipativen Charakter besitzen, nämlich dann, wenn eine einzelne Person an den Entscheidungen einer größeren Gruppe teilhaben möchte. Die dazu nötigen Fähigkeiten werden bereits früh in der Kindheit angelegt und können demnach am wirkungsvollsten in dieser Lebensphase, allerdings auf spielerische Art, gefördert werden.

Auf konzeptioneller Ebene ist dabei zu fragen, welche Gemeinsamkeiten partizipative Prozesse in alltäglichen Interaktionen und Formen politischer Partizipation im angesprochenen Sinne aufweisen. Denkbar wäre, dass sich gemeinsame Grundmuster partizipativen Handelns in allen relevanten Kontexten beobachten lassen. Krappmann (2000) hat sich bereits mit dieser Frage beschäftigt. Er macht in diesem Zusammenhang auf eine mögliche Kontextgebundenheit von Partizipation aufmerksam, indem er zu bedenken gibt, dass mikropolitische Prozesse allzu leicht ohne Berücksichtigung bedeutsamer Strukturunterschiede der verschiedenen Kontexte Familie, Schule und Politik auf makropolitische Gegebenheiten übertragen werden. Inwiefern eine Übertragbarkeit partizipativer Kompetenzen über verschiedene Handlungsfelder hinweg gegeben ist, können aber letztlich nur Untersuchungen beantworten, die sich in Zukunft möglicherweise mit dieser Frage beschäftigen. Nötig wäre hierzu ein Forschungsansatz, der sowohl Indikatoren sozialer Partizipation, wie sie in der vorliegenden Arbeit definiert wird, als auch Indikatoren anderer Partizipationsformen erfasst und -bestenfalls längsschnittlich- zueinander in Beziehung setzt.

### 6.10 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich konzeptionell und empirisch mit einem alltäglichen und bedeutsamen Phänomen nicht nur der Kinderwelt: der sozialen Partizipation. Soziale Partizipation umschreibt den Prozess der Eingliederung eines Einzelnen in eine bereits bestehende Gruppe und berücksichtigt damit mehr als andere Partizipationsverständnisse die direkte Kommunikation unter Interaktionspartnern. Wie in der vorliegenden Arbeit dargestellt, gewinnt die soziale Partizipation ihre Bedeutung dadurch, dass die Zugehörigkeit zu Gruppen zur Konstruktion der eigenen Identität bei-

trägt und gleichzeitig die kindliche Entwicklung auf verschiedenen Ebenen beeinflusst. Durch die Interaktion mit anderen Kindern wird der Erwerb kognitiver Fähigkeiten und sozial angemessener Verhaltensstrategien gefördert. Diese Sichtweise deckt sich mit sozial-konstruktivistischen Ansätzen und wurde in der vorliegenden Studie bestätigt.

Es wurde in der vorliegenden Arbeit nicht nur nach den positiven Folgen sozialer Partizipation geforscht, sondern auch der Frage nachgegangen, wie es Kindern gelingt, an den Aktivitäten bereits bestehender Gruppen zu partizipieren. Wie aus der Sozialpsychologie bekannt, weisen Kleingruppen zahlreiche Merkmale auf, die dieses Unterfangen für einen Einzelnen als schwierig erscheinen lassen. Gruppen weisen ein ausgeprägtes Wir-Gefühl auf, das auf einem spezifischen Bezugsrahmen aus Normen und Regeln beruht und sie gegenüber anderen Gruppen und Individuen abgrenzt. Dabei weisen stabile Gruppen nur eine geringe Motivation auf, neue Mitglieder aufzunehmen. Ein zusätzliches Problem besteht darin, dass die Befriedigung sozialer Bedürfnisse sowie die Förderung von Entwicklungsprozessen in sozial-konstruktivistischem Sinne für einen Einzelnen oftmals nicht allein durch die Aufnahme in eine Gruppe gewährleistet werden. Vielmehr geht es darum, innerhalb der Gruppe eigene Meinungen und Interessen zu verhandeln. Erst dadurch können die intra- und interpersonellen Konflikte ausgeglichen werden, die einen Entwicklungsfortschritt bedingen.

In der vorliegenden Arbeit wurden Studien besprochen, die zeigen konnten, dass bereits die Aufnahme in eine bestehende Gruppe manchen Kindern besser gelingt als anderen. Aus diesen Ergebnissen ging die Frage hervor, welche Eigenschaften ein Kind in den Gruppenkontext einbringen muss, um bei sozialen Partizipationsversuchen erfolgreich zu sein. In der vorliegenden Arbeit wurde das Vorschulalter ins Blickfeld genommen, da in diesem Lebensabschnitt der Nutzen sozialer Kontakte für das Spiel erkannt wird und dadurch die Häufigkeit koordinierter, kooperativer Spielaktionen zunimmt. Zwei Faktoren scheinen, der vorliegenden Studie zufolge, erfolgreiche soziale Partizipationsversuche zu begünstigen. Auf der einen Seite die Intelligenz und auf der anderen Seite der Glaube, von anderen akzeptiert zu werden. Insbesondere sprachliche Fähigkeiten und Alltagswissen scheinen hierbei von Bedeutung zu sein. Umgekehrt haben aber auch die sozialen Partizipationserfahrungen Einfluss auf die Entfaltung der Persönlichkeit. Dies trifft vor allem auf sozial relevante Merkmale der Persönlichkeit, nämlich das be-

reits im Vorschulalter äußerst stabile Konfliktverhalten und den Erwerb sozio-kognitiver Fähigkeiten zu.

In der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen kindlichem Sozialverhalten und individueller Entwicklung hebt sich die vorliegende Arbeit in mehreren Punkten von anderen Studien ab, die sich mit ähnlichen Themen beschäftigen haben.

- Partizipation wurde in der vorliegenden Studie nicht aus einer strukturellen, sondern aus einer interaktionalen Perspektive betrachtet. Dabei wurden Gruppenprozesse einerseits und individuelle Merkmale andererseits in ein handlungsorientiertes Ablaufschema integriert. Das Konzept der sozialen Partizipation schließt eine Reihe von Aspekten ein, die bisher in getrennter Weise untersucht wurden. So wurde sowohl in der Konzeptualisierung als auch in der Operationalisierung von sozialer Partizipation nicht nur der Einstieg in eine Gruppe sondern auch die darauffolgenden Aushandlungsprozesse berücksichtigt. Zwar ist zu vermuten, dass für manche Kinder das einfache „Dabeisein“ zur unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung ausreichend ist, letztlich aber geht es für Kinder in der Regel bei Gruppenaktivitäten darum, eigene Ziele und Interessen innerhalb und mit Hilfe der Gruppe zu verwirklichen. Zudem wurde in der vorliegenden Arbeit zwischen der Bereitschaft -als motivationales Merkmal- und der Fähigkeit -als Kompetenzmerkmal- zur sozialen Partizipation getrennt.
- Die vorliegende Studie beschäftigte sich vor allem mit Kindern im späten Vorschulalter und frühen Schulalter, einer Altersgruppe, die erst im Zusammenhang mit neueren Entwicklungen in der Bildungsdebatte im Mittelpunkt der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion steht. Zudem wurde in der vorliegenden Studie ein echtes längsschnittliches Design gewählt, das eine in der Feldforschung nur selten anzutreffende und zumindest in Ansätzen kausale Analyse mit Hilfe von Kreuzpfadmodellen ermöglichte.
- Ein weiterer Vorzug der vorliegenden Studie bestand darin, dass nicht nur Erhebungsdaten von Kindern einer oder weniger Einrichtungen in die Studie einfließen, sondern auf Auskünfte von und über Kinder aus zahlreichen Kindergärten und Schulen im gesamten Bundesgebiet vorlagen. Zwar erfolgte die Auswahl der Einrichtungen nicht zufällig, so dass von einer „echten“ Repräsentativität der Daten nicht aus-

gegangen werden kann; die Breite der Untersuchungsanlage erhöht jedoch die Aussagekraft der Daten.

In der vorliegenden Arbeit wurde Partizipation als interaktionaler, handlungsorientierter Prozess untersucht. Dabei stand die Frage im Vordergrund, wie sich soziale Partizipationskompetenzen entfalten, wodurch sie gefördert werden und welche positiven Wirkungen von sozialer Partizipation ausgehen. Als Kontext, in dem sich soziale Partizipation unter Peers erstmalig systematisch beobachten lässt, wurde der Kindergarten ausgewählt. Eine Frage, die sich hierbei stellt und die den Blick auf mögliche weiterführende Forschungsarbeiten richtet, besteht darin, inwiefern in anderen Kontexten eine interaktionale Sichtweise zum Verständnis partizipativer Prozesse beitragen könnte.

Zu diesen Kontexten zählen beispielsweise die in der Problemstellung erwähnten Wirtschaftsunternehmen und politischen Organisationen, aber auch kulturelle und gesellschaftliche Institutionen wie etwa Vereine. Ein weiteres mögliches Untersuchungsfeld wäre der Bereich jugendlicher Subkulturen, die in Gruppen agieren. Im Kontext von Subkulturen muss einer recht hohen Abgrenzung gegenüber anderen Subkulturen und vor allem der Mehrheitskultur sowie einem komplexen Normenkatalog ausgegangen werden (Oerter & Dreher, 1995). Insbesondere anhand eines Vergleichs unterschiedlicher Subkulturen könnte untersucht werden, inwiefern zum Beispiel Offenheit gegenüber sozialen Partizipationsversuchen nicht selbst zu den Normen innerhalb der Gruppe gehören kann. Hierbei könnte auch der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung die soziale Partizipation in devianten Gruppen für die weitere Sozialisation von Jugendlichen bedeutet. Darüber hinaus wäre auch ein interkultureller Vergleich hinsichtlich der Häufigkeit und Ausgestaltung sozialer Partizipationsprozesse von Interesse, insbesondere zwischen kollektivistisch und individuell orientierten Gesellschaftsformen.

Auch in den institutionellen Rahmenbedingungen und Regularien zur Sicherung partizipativer Spielräume spiegeln sich die in dieser Arbeit diskutierten Phänomene in grundsätzlicher Form wider. Stärker aber als im Kindergarten sind in den genannten Institutionen neben informellen Gruppen auch formal festgelegte Gruppengefüge anzutreffen. In Unternehmen kann dies die Verwaltung oder die Forschungsabteilung sein. In Universitäten kann die Verwaltung von forschungs- und lehrorientierten Fachbereichen unterschieden werden. Fachbereiche wiederum lassen sich noch feiner in Institute



oder Arbeitsbereiche differenzieren. In Sportvereinen können die nach Leistungskriterien zusammengestellten Mannschaften und die Freizeitspieler als Partizipationsfelder unterschieden werden. Die genannten Strukturen sind häufig komplex und schließen eine Vielzahl an Einzelpersonen ein, so dass beim Erschließen des Bezugsrahmens die Gruppeninteressen gegenüber den Partikularinteressen der einzelnen Mitglieder zunächst im Vordergrund stehen. Außerdem stellt sich die Frage, inwiefern sich auch der informelle Bezugsrahmen in abgegrenzten Interaktionssituationen im Jugend- und Erwachsenenalter von dem im Kindesalter unterscheidet. Auf der einen Seite ist zu erwarten, dass die informelle Interaktion zwischen Erwachsenen stärker durch normative Rahmungen determiniert ist als zwischen Kindern. Auf der anderen Seite ergeben sich unter Erwachsenen eine größere Vielzahl möglicher Aushandlungsgegenstände als unter Kindern, bei denen sich mögliche Aushandlungen im wesentlichen auf das gemeinsame Spiel konzentrieren. Dies wiederum spricht für einen erhöhten Komplexitätsgrad sozialer Partizipation mit zunehmendem Alter.

Trotz oder gerade wegen der genannten Unterschiede bietet es sich an, einen Vergleich zwischen sozialer Partizipation unter Kindern und unter Jugendlichen bzw. Erwachsenen in anderen Kontexten anzustellen und Gemeinsamkeiten zu benennen. In Vereinen, Wirtschaftsunternehmen und in politischen Institutionen werden zahlreiche Entscheidungen getroffen. Um eine Teilhabe an der Entscheidungsfindung zu gewährleisten, muss es zunächst gelingen, Zugang zu den am Entscheidungsprozess beteiligten Gruppen zu erhalten. Dazu ist eine Exploration der Situation hilfreich. Dieser Explorationsphase schließt sich das Sammeln idiosynkratischer Kredite an, da man sich als Neuling noch nicht erlauben kann, eine konsistente und möglicherweise von den Gruppeninteressen abweichende Meinung zu vertreten. Daraufhin folgt die Projektierung und bestenfalls die Realisierung der sozialen Partizipation. Zu fragen ist allerdings, inwiefern die Hierarchisierung des sozialen Status unter Erwachsenen nicht über den Kontext der tatsächlich interagierenden Gruppe hinaus erfolgt. Oder mit anderen Worten: Ist bei Erwachsenen ähnlich wie bei Kindern eine zumindest prinzipielle Gleichrangigkeit in sozialen Partizipationsversuchen überhaupt gegeben?

Wenn man die Interaktion in Gruppen aus sozialpsychologischer Perspektive betrachtet, so finden sich zahlreiche Studien, die zeigen konnten, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe nicht nur als Mittel zur Zielerreichung, sondern auch zur Erhöhung

des eigenen Selbstwertes herangezogen wird. Unter dieser Voraussetzung dürfte der Einzelne eher dazu motiviert sein, an einer insgesamt statushöheren Gruppe zu partizipieren. Dies ließe sich etwa mit den von Tesser (1988) beschriebenen „reflection processes“<sup>29</sup> erklären, die davon ausgehen, dass der eigene Selbstwert durch die Beziehung zu einer anderen erfolgreichen, angesehenen oder einflussreichen Person gesteigert werden kann. Ganz ähnlich beschreiben Adler und Adler (1998) die sogenannten „Wannabes“ („Möchtegerne“), die zwar nicht unmittelbar einer Topclique angehören, diese aber bewundern und von Zeit zu Zeit sogar an deren Aktivitäten teilhaben dürfen. Gelingt ihnen die Teilhabe, wird dadurch ihr Selbstwert gesteigert. Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern eine derartige Motivationslage zu echter sozialer Partizipation führt oder aber ein Aushandeln eigener Interessen unter Inkaufnahme von Konflikten überhaupt nicht angestrebt wird. Insofern wäre in zukünftigen Arbeiten zu untersuchen, welche Verhaltensweisen im Zusammenhang mit sozialer Partizipation durch unterschiedliche Motivationslagen (Individuelle Zielerreichung vs. Statuserhöhung) bedingt werden.

Die vorliegenden Ergebnisse wurden hinsichtlich ihrer Relevanz für die pädagogische Praxis diskutiert. Konkrete Hilfestellungen hierzu finden sich etwa bei Sturzbecher und Großmann (2003). Aus den dortigen Hinweisen können differenzierte Strategien zur Förderung der individuellen Stärken und Behebung von Problemkonstellationen erarbeitet werden. Allerdings fehlen bislang systematische Studien zur Wirksamkeit derartiger auf die Binnendifferenzierung individueller Stärken und Schwächen basierender Förderstrategien. Zudem wurden bislang im Vorschulbereich nur wenige Versuche unternommen, soziale Partizipationskompetenzen überhaupt zu fördern (Mize & Ladd, 1990). Insbesondere hinsichtlich der derzeitigen Bildungsdebatte scheint es erwähnenswert, dass die systematische Förderung schulischer Bildungsbereiche bereits in der Vorschule nur eine Voraussetzung zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern darstellen. Nicht aus dem Blickfeld geraten darf die Erkenntnis, dass die Teilhabe an den spielerischen Aktivitäten einer Gruppe und die dazu nötigen sozialen Partizipationskompetenzen eine breite Wirkung auf zahlreiche Kompetenzbereiche eines Kindes ausübt. Wenn die Förderung spezifischer Kompetenzbereiche in Zukunft bereits wäh-

---

<sup>29</sup> „reflexive Prozesse“ (Übersetzung des Autors)

rend der Vorschulzeit beginnen soll, so gilt dies für das Training sozialer Partizipationskompetenzen erst recht.

## 7 Zusammenfassung

*Theorie.* Partizipation bedeutet soviel wie „teilhaben“ oder „sich beteiligen“ und dient dazu (1) Entscheidungen demokratisch zu legitimieren, (2) individuelle Ressourcen auszuschöpfen und (3) soziale Grundbedürfnisse des Menschen zu befriedigen und somit günstige Motivationslagen, Zufriedenheit und Wohlbefinden zu erzeugen. Die Forderung nach Partizipation erfasst zahlreiche Lebensbereiche wie Wirtschaft, Politik oder das Bildungswesen. Innerhalb dieser Lebensbereiche werden Gesetze, Leitlinien oder Organisationsprinzipien formuliert, um dem Einzelnen die Teilhabechancen an den Aktivitäten und Entscheidungen einer Gruppe formal zu gewährleisten. Wenn von Partizipation die Rede ist, so treten diese strukturellen Gesichtspunkte zu deren institutioneller Umsetzung in den Vordergrund. Weniger Aufmerksamkeit wird der interaktionalen Dimension der sozialen Partizipation geschenkt, also der Frage, wie sich Partizipation im Zusammenwirken der Interaktionspartner abspielt. Wenn man Partizipation und ihren Stellenwert in verschiedenen Lebensbereichen betrachtet, so stellt sich zudem die Frage, wann die Kompetenz zu sozialer Partizipation erworben und wodurch diese Entfaltung gefördert oder behindert wird.

Diese vernachlässigten Aspekte von Partizipation greift die vorliegende Arbeit auf und beschäftigt sich zum Einen mit der Frage, was aus einem sozial- und entwicklungswissenschaftlichen Blickwinkel unter sozialer Partizipation zu verstehen ist. Zum anderen werden unter Rückgriff auf bestehende Forschungsarbeiten Wechselwirkungen zwischen Merkmalen der Persönlichkeit und des Verhaltens einerseits und sozialer Partizipation andererseits postuliert. Diese Wechselwirkungen werden anhand einer Längsschnittstudie bei Kindern im späten Vorschulalter empirisch überprüft. Das Vorschulalter steht deshalb im Zentrum der Arbeit, weil Befunde der Entwicklungswissenschaft den Schluss nahelegen, dass in dieser Altersspanne (gemeint ist das Alter zwischen 5 und 7 Jahren) wichtige Grundsteine für eine erfolgreiche soziale Entwicklung und damit auch für die Entwicklung von sozialen Partizipationskompetenzen gelegt werden (Berk, 2009). Die Zunahme sozialen Spiels unter Gleichaltrigen und damit zumeist Gleichrangigen („Peers“), gepaart mit normativen Erwartungen - etwa dem Aufbau stabiler Peerbeziehungen - sorgen dafür, dass in dieser Altersgruppe soziale Partizipation zunehmend angestrebt wird (Havighurst, 1953).

Die Arbeitsdefinition von sozialer Partizipation, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, erfolgt anhand zweier Merkmale, nämlich (1) der Beteiligung an den Aktivitäten einer bereits bestehenden Gruppe und (2) der Aushandlung eigener Interessen innerhalb dieser Gruppe. Um soziale Partizipation näher zu charakterisieren bedarf es einer transaktionalen Sichtweise (Sameroff, 1987), die sowohl die Perspektive der Gruppe als auch die Perspektive des Individuums berücksichtigt. Gruppen durchlaufen unterschiedliche Entwicklungsstadien, setzen Normen, verwenden spezifische Verhaltenscodes und bilden Statushierarchien (z.B. Myers, 2002). Für das Individuum sind Gruppenzugehörigkeit und die damit einhergehenden sozialen Erfolge und Misserfolge, sozialen Vergleiche und sozialen Urteile Bedürfnis und Identitätsmerkmal zugleich (Baumeister & Leary, 1995; Cooley, 1902; Mead, 1973). Aus handlungsorientierter Sichtweise lässt sich der Prozess der sozialen Partizipation in drei Phasen gliedern: (1) Anbahnung, (2) Projektierung und (3) Realisierung. Während der Anbahnung wird die eigene Motivationslage ergründet, ein Partizipationsentschluss gefasst und die Gruppe beobachtet. Während der Projektierung wird Kontakt aufgenommen, es werden Konflikte und Interessen ausgehandelt und ein Konsens gesucht. In der Realisierungsphase schließlich wird der gefundene Konsens in die Tat umgesetzt, er wird kontrolliert und das Ergebnis wird bilanziert (Sturzbecher & Hess, 2003).

Nachdem der Prozess der sozialen Partizipation aus einer interaktionalen, handlungsorientierten und interdisziplinären Perspektive beschrieben ist, stellt sich die Frage, wie sich soziale Partizipationskompetenzen bei 5- bis 7jährigen Kindern entwickeln. Wesentlich auch für den empirischen Teil der Arbeit ist dabei der von Youniss (1994) als „soziale Konstruktion“ bezeichnete Prozess, der eine ganze Reihe von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien bündelt. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass durch die Interaktion mit „Peers“ selbst-reflexive Prozesse angeregt und sowohl inter- als auch intraindividuelle Konflikte ausgelöst werden, die beispielsweise durch kooperatives Handeln mit den jeweiligen gleichrangigen Interaktionspartnern aufgelöst werden können. Die Arbeiten Partens (1932) zu ihrem Verständnis von sozialen Partizipation als Beschreibung kindlichen Spielverhaltens sowie Studien, die sich mit dem Gruppeneinstieg unter Kindern beschäftigt haben (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990), vervollständigen gemeinsam mit Ergebnissen aus der Forschung zu Aushandlungsstrategien unter

Kindern (z.B. Selman, 1981) das entwicklungsorientierte Bild von sozialer Partizipation.

Von den individuellen Merkmalen, die mit der Entwicklung der sozialen Partizipationsbereitschaft bzw. -kompetenz zusammenhängen, werden in der vorliegenden Arbeit kognitive Parameter, Aspekte des Selbst-Konzepts sowie unterschiedliche Verhaltensdispositionen thematisiert. Was den Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und kognitiven Leistungsparametern betrifft, so wird an dieser Stelle zwischen Denkleistungen unterschieden, die sich in erster Linie auf die Bewältigung sozialer Problemstellungen (d.h. sozio-kognitive Fähigkeiten) beziehen, und solchen, die allgemeine kognitive Problemlöseversuche (d.h. die Intelligenz) widerspiegeln (Schmidt-Denter, 2005; Asendorpf & van Aken, 1994). Trotz Überschneidungen bilden diese auch eigene Bereiche kognitiver Fähigkeiten ab und sind daher getrennt voneinander zu betrachten. Soziale Partizipationserfahrungen und die Entwicklung des Selbstbildes sind eng verwoben (Harter, 1993). Daher wurde auch die Wechselwirkung zwischen Aspekten des kindlichen Selbstkonzeptes und der sozialen Partizipationskompetenz untersucht. Hinsichtlich der Bedeutung persönlicher Verhaltensdispositionen für den Erfolg in sozialen Partizipationssituationen wird im Kindesalter vor allem aggressives und -wenngleich auch seltener- schüchternes Verhalten diskutiert (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). Dabei wird Aggression bisweilen auch mit dem Erfolg in sozialen Aushandlungssituationen in Verbindung gebracht (Hawley, 2003). Zu den strukturellen Parametern, die ergänzend in die Analysen einbezogen wurden, gehören die Erziehungsqualität in der Familie und in der Kindertageseinrichtung. Außerdem wurden kritische Familienereignisse wie zum Beispiel finanzielle Notsituationen oder Partnerschaftskonflikte der Eltern berücksichtigt.

*Fragestellungen.* Aus den Befunden lassen sich die folgenden Fragestellungen für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ableiten. (1) Wie entwickeln sich soziale Partizipationskompetenzen vom späten Vorschul- zum frühen Schulalter und wie stark sind die kindlichen Partizipationskompetenzen an bestimmte Kontexte (z.B. Kindergarten- gruppe) gebunden? (2) Welche wechselseitigen Einflüsse zwischen sozialer Partizipationskompetenz auf der einen und der Intelligenz, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, dem kindlichen Konfliktverhalten (Aggression und Schüchternheit) und dem Selbstkonzept auf der anderen Seite lassen sich aufzeigen? (3) In welcher Weise hängen

strukturelle und interaktionale Merkmale in der Familie und im Kindergarten und soziale Partizipationskompetenzen sowie andere Merkmale der Persönlichkeit und des Verhaltens zusammen?

*Methode.* Im Rahmen der hier dargestellten Längsschnittstudie wurden insgesamt 334 Kinder (51,5 % weiblich, Altersdurchschnitt zum ersten Messzeitpunkt 5,4 Jahre) in 71 Kindergartengruppen in 21 Kindertageseinrichtungen in Brandenburg, der Hansestadt Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen untersucht. Es wurden drei Erhebungswellen berücksichtigt: anderthalb Jahre vor dem Schuleintritt der Kinder, kurz vor der Einschulung und im zweiten Halbjahr der ersten Klasse. Für die zweite Messung konnten noch 260 Kinder gewonnen werden. Zur dritten Welle konnten noch Daten bei 215 Erstklässlern, also 64 Prozent der ursprünglichen Stichprobe, in 43 Schulen erfasst werden. Aus ökonomischen Gründen wurde aus der Eingangsstichprobe von 334 Kindern eine Teilstichprobe von 112 „Zielkindern“ ausgewählt, die intensiver untersucht wurden. Parallel zu den Untersuchungen der Kinder wurden die Eltern und die Erzieherinnen bzw. Grundschullehrerinnen befragt.

Die soziale Partizipationskompetenz wurde mit Hilfe von skriptbasierten Erzieherurteilen erfasst. Es wurden (1) Aspekte aktiven Handelns in Form des Einbringens eigener Ideen, (2) kooperative Handlungen zur Durchsetzung eigener Interessen sowie (3) konstruktive Konfliktlösungskompetenzen bzw. die Bereitschaft dazu erfasst. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde zudem ein standardisierter Partizipationstest durchgeführt, der aus einem Memory-Spiel besteht, das vom jeweiligen Zielkind und zwei instruierten Studentinnen gespielt wird. Die Intelligenz der Kinder wurde in der vorliegenden Studie mit Hilfe der deutschen Übersetzung der „Kaufmann Assessment Battery for Children“ (K-ABC) von Melchers und Preuss (1991) zu den ersten beiden Messzeitpunkten bei den Zielkindern erfasst. Ergänzt wurde die Intelligenzerfassung durch eine Skala („Handlungskompetenz in alltäglichen Situationen“) der Kurzsкала zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern (KSV) von Tietze, Feldkamp, Gratz, Rossbach und Schmied (1981) aus Sicht der Erzieher. Die Perspektivenübernahmefähigkeit wurde zu den ersten beiden Messzeitpunkten im Rahmen eines Puppenspiels erfasst. Die Testkinder sollten je nach Aufgabe (1) die Intentionen der Beteiligten erkennen und ihr wahrscheinliches zukünftiges Verhalten vorhersagen oder (2) einschätzen, ob sich ein krankes Kind über eine Handlung oder verbale Äußerung freut oder ärgert. Zur Erfas-

sung des Selbstkonzepts wurde die deutsche Version der „Pictorial Scale of Perceived Competence (PSCA)“ von Asendorpf und van Aken (1993) zu allen Erhebungswellen eingesetzt. Dieses Verfahren erhebt die bereichsspezifischen Selbstkonzepte von Vorschulkindern hinsichtlich der Dimensionen „Kognitive Kompetenz“, „Sportkompetenz“, und „Peerakzeptanz“. Das kindliche Problemverhalten wurde mit Hilfe des Verhaltensbeurteilungsbogens für Eltern und Erzieherinnen (VBV) von Döpfner, Berner, Fleischmann und Schmidt (1993) zu allen drei Erhebungswellen erfasst. In der vorliegenden Untersuchung kamen zwei modifizierte Kurzskalen der Konstrukte „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ zum Einsatz.

Als Merkmal des familiären Umfelds wurde die Eltern-Kind-Interaktionsqualität aus Sicht der Kinder mit Hilfe des Familien- und Kindergarten-Interaktions-Tests (FIT-KIT) von Sturzbecher und Freytag (2000) erfasst. Zusätzlich wurden folgende Familienstressoren erhoben: Partnerschaftskonflikte, negative berufliche Entwicklungen, Arbeitslosigkeit der Mutter und des Vaters sowie finanzielle Problemlagen. Zudem wurde der sozio-ökonomische Status der Eltern als Index aus Nettoeinkommen, höchstem Berufsabschluss und Bildungsniveau der Eltern (anhand des Schulabschlusses) ermittelt. Als Merkmale der Erziehungsqualität wurde die Autonomiegewährung in Form eines standardisierten Erzieherinterviews erhoben sowie der FIT-KIT in der Version für Erzieher durchgeführt.

Längsschnittstudien stellen ein Untersuchungsdesign dar, das auch unter nichtexperimentellen Bedingungen Rückschlüsse über die kausalen Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Merkmalen individueller Veränderungen zulässt. Eine Möglichkeit hierzu stellen Kreuzpfadmodelle dar, die auf einem regressionsanalytischen Ansatz basieren und dazu dienen, mögliche Wirkungsstrukturen auf Basis zeitlicher Verzögerungen aufzudecken (Gaiser, 2010). Anzustreben ist dabei ein Modell kreuzverzögerter Effekte, das mit möglichst wenigen Restriktionen eine hohe Güte erzielt, d.h. mit wenigen Annahmen einen hohen Erklärungswert aufweist. Die Auswertungen beinhalten deskriptive Parameter, bivariate Korrelationen sowie Kreuzpfadanalysen auf der Basis pfadanalytischer Modelle.

*Ergebnisse und Diskussion.* Die Ergebnisse zeigen folgendes:



- (1) Soziale Partizipationskompetenzen sind zwar kontextabhängigen Schwankungen unterworfen, weisen aber dennoch über verschiedene Erfassungsmethoden und Informationskanäle hinweg signifikante Übereinstimmungen auf. Es lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse schlussfolgern, dass der Interaktionserfolg in sozialen Partizipationssituationen von gruppen- und situationsspezifischen Gegebenheiten auf der einen und von allgemeinen Interaktionsregeln und der situationsübergreifenden Kompetenz der Kinder auf der anderen Seite abhängig ist.
- (2) Je höher sowohl die bildungsabhängige (z.B. Sprachkompetenz) als auch die bildungsunabhängige (z.B. allgemeine Problemlösefertigkeit) Intelligenz bei Kindern ausgeprägt ist, desto höher sind auch die sozialen Partizipationskompetenzen. Beide Intelligenzkomponenten fördern die Entwicklung von Partizipationskompetenzen. Allerdings zeigte sich in Übereinstimmung mit sozial-konstruktivistischen Ansätzen, dass sich Partizipationskompetenz ihrerseits positiv auf die bildungsunabhängige Intelligenz auswirkt. Dieser Effekt ergab sich im Rahmen der Kreuzpfadanalysen für die bildungsabhängige Intelligenz nicht. Insgesamt sprechen die vorliegenden Ergebnisse für eine enge Wechselwirkung zwischen Intelligenz und sozialen Partizipationskompetenzen im Vorschulalter.
- (3) Die Maße zur Perspektivenübernahme weisen über die Messzeitpunkte hinweg nur eine mittelhohe Stabilität auf, was einerseits auf starke entwicklungsbedingte Schwankungen hinsichtlich dieser Fähigkeit, andererseits aber mit Blick auf die Häufigkeitsverteilungen auch auf einen methodischen Artefakt (Deckeneffekt) hindeuten könnte. Im Einklang mit sozial-konstruktivistischen Ansätzen zeigt sich, dass die sozialen Partizipationserfahrungen eine bedeutsame Rolle für die Entwicklung der Perspektivenübernahme spielen. Deutlicher noch als für die Partizipationsfähigkeit zeigt sich dieses Ergebnis für die Bereitschaft zur Partizipation. Neben der bereits vorhandenen Handlungskompetenz in sozialen Situationen kann also bereits der Versuch, sich in eine Spielgruppe zu integrieren, sozio-kognitive Lernprozesse auslösen. Wer in schwierigen sozialen Anforderungssituationen scheitert und dennoch weiterhin motiviert ist, soziale Partizipation anzustreben, wird häufiger derartige Situationen aufsuchen und mit höherer Wahrscheinlichkeit auch davon profitieren.

- (4) Selbsteinschätzungen zur eigenen Kompetenz hängen im Vorschulalter nur gering mit den Einschätzungen der Erzieherinnen zur sozialen Partizipationskompetenz zusammen. Dies überrascht nicht angesichts von Befunden, die berichten, dass Kinder im Vorschulalter häufig zu Überschätzungen der eigenen Kompetenzen neigen. Die Ergebnisse der Kreuzpfadanalysen zeigen, dass die Kinder im Untersuchungszeitraum bei der Beurteilung ihres Selbstbildes zunächst auf die sozialen Partizipationserfolge zurückgreifen. In der Folge ändert sich die Wirkrichtung dahingehend, dass der Erfolg in sozialen Partizipationssituationen durch das Selbstbild bedingt ist.
- (5) Geringe Partizipationskompetenzen gehen mit hohen Ausprägungen beim zurückgezogenen und schüchternen Verhalten einher. Hinsichtlich der fremdgerichteten Aggression ließen sich ähnlich gerichtete, aber wesentlich schwächere Zusammenhänge nachweisen. Die Kreuzpfadanalysen zeigen, dass Aggression in der Erzieherinnenwahrnehmung ein sehr stabiles Verhaltensmuster bei den untersuchten Kindern darstellt, was bedeutet, dass nur wenig Varianz zur Aufklärung von Veränderungen übrig bleibt. Demzufolge ergaben sich nur zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt schwache kreuzverzögerte Effekte, die darauf hindeuten, dass sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zur Partizipation reduzierend auf die fremdgerichtete Aggression eines Kindes wirken. Hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen sozialen Partizipationskompetenzen und emotionalen Auffälligkeiten eines Kindes sind nur in Bezug auf die Partizipationsbereitschaft signifikante Effekte zu beobachten. Die Bereitschaft zur sozialen Partizipation hilft dabei, Schüchternheit und Zurückgezogenheit im Vorschulalter zu überwinden.
- (6) Korrelationsanalysen zeigen, dass der sozio-ökonomische Status der Familie nur schwach mit den Partizipationskompetenzen der Kinder zusammenhängt. Stärkere Zusammenhänge zeigen sich zwischen familiären Belastungssituationen und individuellen Merkmalen des Kindes. Dies gilt vor allem für die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit sowie für kognitive Parameter. Auch ein geringer Glaube an die eigene kognitive Kompetenz geht mit dem Vorhandensein familiärer Belastungen einher. Erwähnenswert sind die starken Beziehungen zwischen negativen Erziehungsstilmerkmalen (Abweisung, Restriktion und emotionale Abwehr) beider Elternteile und der kindlichen Ausprägung der bildungsabhängigen Intelligenz-

komponente der „Fertigkeiten“. Geringe sozio-kognitiven Fähigkeiten gehen ebenfalls mit einem abweisenden und emotional abwehrenden Interaktionsstil einher. Hinsichtlich der Bedeutung des Interaktionsstils der Erzieher ergaben sich ähnliche Zusammenhänge.

Unter methodischen Gesichtspunkten ist zu diskutieren, welche Alternativen zu dem gewählten listenweisen Ausschluss fehlender Werte und den daraus resultierenden Stichprobengößen bestanden hätte. Des Weiteren wurde von einem Mehrebenenansatz abgesehen, da nicht die Strukturmerkmale im Vordergrund der Untersuchung standen, sondern individuelle Entwicklungsprozesse und Wechselwirkungen zwischen Merkmalen des Individuums und der sozialen Partizipationskompetenz. Es kamen sowohl bewährte als auch neu entwickelte Erhebungsverfahren zum Einsatz. Auf eine standardisierte Durchführung der Erhebungen wurde großen Wert gelegt (Training der Erheber). Es wurde zudem auf eine dem Entwicklungsstand entsprechende Auswahl der Verfahren geachtet.

Im Hinblick auf die Förderung sozialer Partizipationskompetenzen können vor allem die theoretischen Erörterungen und empirischen Ergebnisse neue Impulse geben, die zeigen, dass kognitive Fähigkeiten wie die Intelligenz und soziales Verstehen (z.B. Perspektivenübernahme), sozial angemessenes Konfliktverhalten und das Selbstkonzept von einer erfolgreichen Interaktion mit anderen gleichaltrigen Kindern profitieren. Pädagogische Zielsetzung einer sozialen Partizipationsförderung ist es daher, im Sinne sozial-konstruktivistischer Ansätze, die intra- und interpersonellen Konflikte auszulösen, deren erfolgreiche Bewältigung, Lernprozesse auf kognitiver, emotionaler und behavioraler Ebene anstoßen.

Die vorliegende Arbeit hebt sich in mehreren Punkten von anderen Studien ab, die sich mit ähnlichen Themen beschäftigt haben. Ein Großteil der pädagogischen Literatur hat bislang ausschließlich strukturelle Merkmale der Partizipation thematisiert und dabei die interaktionalen Prozesse ausgeblendet, die im Rahmen partizipativer Prozesse zu beobachten sind. Die vorliegende Studie beschäftigte sich vor allem mit Kindern im späten Vorschulalter und frühen Schulalter, einer Altersgruppe, die bislang wenig im Zusammenhang mit sozialer Partizipation betrachtet wurde. Zudem wurde in der vorliegenden Studie ein echtes längsschnittliches Design gewählt, das eine zumindest in An-

sätzen kausale Analyse ermöglichte. Abschließend wurde diskutiert, inwiefern die interaktionale Sicht auf soziale Partizipationsprozesse auch auf andere Kontexte und Altersgruppen wie etwa weiterführende Schulen, politische Institutionen und Wirtschaftsunternehmen übertragbar ist.

## 8 Literatur

- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power. Preadolescent culture and identity*. Brunswick: Rutgers University Press.
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development, 76*, 757-760.
- Anderson, C. M., Riddle, B. L., & Martin, M. M. (1999). Socialization processes in groups. In L. R. Frey (Ed.), D. S. Gouran, & M. S. Poole (Assoc. Eds.), *The handbook of group communication theory & research* (pp. 139–163). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago: Small/Waters.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgements. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men*. (pp. 177-190). Pittsburgh: Carnegie.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs, 70*.
- Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1*, 64 - 86.
- Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (1994). Traits and relationship status: stranger versus peer group inhibition and test intelligence versus peer group competence as early predictors of later self-esteem. *Child Development, 65*, 1786 - 1798.
- Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R. (Eds.). (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Azmitia, M. (1988). Peer interactions and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development, 59*, 87 - 96.
- Baacke, D., & Brücher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule - Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim: Beltz.

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (10. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bakeman, R., & Brownlee, J. R. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873 - 878.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 - 215.
- Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 315–362). New Haven, CT: Yale University Press.
- Barber, B. R. (1994). *Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen*. Hamburg: Rotbuch.
- Baron, R. A., Branscombe, N. R., & Byrne, D. (2009). *Social Psychology (12 ed.)*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Baron, R. S., Hoppe, S. I., Kao, C. F., Brunzman, B., Linneweh, B., & Rogers, D. (1996). Social corroboration and opinion extremity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32, 537 - 560.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 7, pp. 3 - 46). Minneapolis: University of Minneapolis Press.

- Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Becker, W. C., Peterson, D. R., Hellmer, L. A., Shoemaker, D. J., & Quay, H. C. (1959). Factors in parental behaviour and personality as related to problem behaviour in children. *Journal of Consulting Psychology, 23*, 107 - 118.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35*, 151-162.
- Beelmann, A. (2008a). Jugenddelinquenz. Aktuelle Präventions- und Interventionskonzepte. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie, 2*, 190-198.
- Beelmann, A. (2008b). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter: Programme, Methoden, Evaluation. *Empirische Pädagogik, 22*, 160-177.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children. A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 260-271.
- Berk, L. E. (2009). *Child Development* (8 ed.). Boston, MA: Pearson.
- Berndt, T. J. (1983). Correlates and causes of sociometric status in childhood: A commentary on six current studies of popular, rejected and neglected children. *Merill-Palmer Quarterly, 29*, 439 - 448.
- Bierman, K. (1996). Integrating social-skills training interventions with parent training and family-focused support to prevent conduct disorder in high-risk populations. The Fast Track Multisite Demonstration Project. The Conduct Problems Prevention Research Group. *Annals of the New York Academy of Sciences, 794*, 256-264.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of rejected children. *Child Development, 60*, 591 - 596.

- Bonino, S., & Cattelino, E. (1999). The relationship between cognitive abilities and social abilities in childhood: A research on flexibility in thinking and co-operation with peers. *International Journal of Behavioural Development*, 23, 19-36.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 11, 263 - 269.
- Brauer, M., Judd, C. M., & Gliner, M. D. (1995). The effects of repeated expressions on attitude polarization during group discussions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1014 - 1029.
- Bray, R. M., Johnson, D., & Chilstrom, J. T., Jr. (1982). Social influence by group members with minority opinions: A comparison of Hollander and Moscovici. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 78 - 88.
- Brendgen, M., Bukowski, W. M., & Wanner, B. (2002). Problematische Gleichaltrigenbeziehungen und Selbstwahrnehmungen während Kindheit und Adoleszenz. In H. Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst: Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 117 - 134). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 136 - 162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A Neo-Sullivanian perspective. In B. A. Winstead (Ed.), *Friendship and social interaction* (pp. 41 - 62). New York: Springer.
- Bukowski, W. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 390 - 400.
- Cairns, R. B. (1979). *The analysis of social interactions: Method, results and illustrations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.



- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Campbell, S. B. (Ed.). (1990). *Behaviour problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. In E. F. Borgatta (Ed.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65 - 115). Beverly Hills: Sage.
- Cartwright, D., & Zander, A. (1968). Pressure to uniformity in groups. In A. Zander (Ed.), *Group dynamics: Research and theory* (3 ed.). New York: Harper & Row.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth, and action*. New York: Elsevier.
- Chandler, M. J., & Greenspan, S. (1972). Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology*, 7, 104 - 106.
- Cillessen, A. H. N., van Ijzendoorn, H. W., van Lieshout, C. F. M., & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893 - 905.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Social, emotional, and personality development* (5 ed., Vol. 3, pp. 779 - 862). New York: Wiley and Sons.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17 - 59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Koepl, G. K. (1990). Expanding the framework of intervention with rejected children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 309-337). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioural analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400 - 1416.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corsaro, W. A. (1979). "We're friends right?": Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315 - 336.
- Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: Social organisation in a peer environment. In J. M. Gottman (Ed.), *The development of children's friendships* (pp. 207 - 241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197 - 220.
- Cotton, J. L., Vollrath, D. A., Frogatt, K. L., Lengnick-Hall, M. L., & Junnings, K. R. (1988). Employee participation: Diverse forms and different outcomes. *Academy of Management Review*, 13, 8 - 22.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74 - 101.
- Cropley, A. (1982). Kreativität: Entstehungsbedingungen und Einflussfaktoren. In H. Oeveste (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 2.* (S. 259 - 274). Düsseldorf: Schwann.
- Dawe, C. R. (1934). An analysis of two hundred quarrels of preschool children. *Child Development*, 5, 139 - 157.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024 - 1036.
- Dekovic, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioural differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 367 - 386.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194 - 201.

- Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational influence upon individual judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*, 629 - 636.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*, 874-892.
- Dockett, S. (1997). *Young children's peer popularity and theories of mind*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioural antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386 - 1399.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77 - 12). Hillsdale: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development, 61*, 1289 - 1309.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 51*(2), 1 - 80.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Degulach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 309 - 336.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder VBV 3-6 (Eltern-Fragebogen VBV-EL 3-6)*. Weinheim: Beltz.
- Dörner, D. (1981). Über die Schwierigkeiten menschlichen Umgangs mit Komplexität. *Psychologische Rundschau, 1*, 163-179.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.

- Dunn, J., & Slomkowski, C. (1992). Conflict and the development of social understanding. In W. W. Hartup (Ed.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 70 - 92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. (1981). *Peabody picture vocabulary test - revised*. Circle Pines: American Guidance Service.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107 - 126.
- Erdley C. A., Nangle D. W., Burns A. M., Holleb L. J., & Kaye, A. J. (2010). Assessing children and adolescents. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically-Based Measures of Social Skills* (pp. 69-85). Heidelberg: Springer.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. In D. W. Nangle & C. A. Erdley (Eds.), *New directions for child development: No. 91. The role of friendship in psychological adjustment* (pp. 5–23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edelstein, W., Keller, M., & Wahlen, K. (1984). Structure and content in social cognition: Conceptual and empirical analyses. *Child Development*, 55, 1514 - 1526.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, LFSK*. Göttingen: Hogrefe.
- Endler, N. S. (1965). The effects of verbal reinforcement on conformity and deviant behaviour. *Journal of Social Psychology*, 66, 147 - 154.
- Erikson, E. H. (1994). *Identität und Lebenszyklus* (14. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Eron, L. D. (1992). Gender differences in violence: Biology and/or socialization? In P. Niemelä (Ed.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 89 - 97). San Diego: Academic Press.
- Felson, R. B. (1984). The effect of self-appraisals on ability of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 944 - 952.

- Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 1 - 26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117 - 140.
- Flanagan, C. A. (1990). Families and schools in hard times. In C. A. Flanagan (Ed.), *Economic stress: Effects on family life and child development. New directions for child development (No. 46)* (pp. 7 - 26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. W., & Jarvis, P. E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In R. Siegler (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (5 ed., Vol. 2, pp. 851 - 898). New York: Wiley.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Flavell, J. H., & Wohlwill, J. F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In D. Elkind & J. H. Flavell (Ed.), *Studies in cognitive development: Essays in honour of Jean Piaget* (pp. 67-120). Oxford: Oxford University Press.
- Flicke, O. B. (1979). Lernprozesse und Partizipation bei Arbeitsstrukturierung. In G. B. Bunk (Hrsg.), *Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Forbes, D. L., Katz, M. M., Paul, B., & Lubin, D. (1982). Children's plans for joining play: An analysis of structure and function. In M. T. Greenberg (Ed.), *New directions for child development: Children's planning strategies* (pp. 61-79). San Francisco: Jossey Bass.
- French, L. A. (1986). The language of events. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 119 - 136). Hillsdale: Erlbaum.

- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1990). Strategies for comparative evaluation: Maintaining a sense of competence across the life span. In J. Kolligian (Ed.), *Competence considered* (pp. 167 - 189). New Haven: Yale University Press.
- Fthenakis, W. E. (1998). Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S.16 - 39). abgerufen von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/6a.pdf>
- Gaiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Galperin, P. J. (1972). Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In A. N. Leontjew (Hrsg.), *Probleme der Lerntheorie* (S. 33 - 49). Berlin: VEB Volk und Wissen.
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9, 18-23.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266 - 275.
- Geulen, D. (1982). Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln* (S. 24 - 72). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glachan, M., & Light, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In P. Light (Ed.), *Social cognition* (pp. 238 - 262). Chicago: University of Chicago Press.
- Glueck, S., & Glueck, E. T. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goethals, G. R., & Zanna, M. P. (1979). The role of social comparison in choice shifts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1469 - 1476.
- Grammer, K. (1988). *Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Häfele, B., & Wolf-Filsinger, M. (1986). Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen - eine Pilotstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 99 - 107.
- Haltiwaner, J. & Harter, S (1988). *A behavioral measure of young children's presented self-esteem*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Hannan, K., & Luster, T. (1991). Influence of parent, child, and contextual factors on the quality of the home environment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 17 - 30.
- Harriet, A. W., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1994). Dyadic synchrony in mother-child interaction-relation with children's subsequent kindergarten adjustment. *Family Relations*, 43, 417 - 424.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In A. G. Greenwald (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137 - 181). Hillsdale: Erlbaum.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian, J. (Ed.), *Competence considered* (pp. 67 - 97). New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1993a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87 - 116). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1993b). Self and identity development. In G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 352 - 387). Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1998). The development of self representations. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child Psychology: Social, emotional, and personality development* (5 ed., Vol. 3, pp. 553 - 617). New York: Wiley and Sons.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969 - 1982.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 361 - 456). New York: Wiley.

- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships and cognitive development. In W. W. Hartup (Ed.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213 - 237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, P., & Eastenson, A. (1988). Conflicts and the friendship relations of young children. *Child Development, 59*, 1590 - 1600.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans, Green.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 279 - 309.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development, 60*, 1 - 14.
- Hinde, R., & Tamplin, A. (1983). Relations between mother-child interaction and behaviour in preschool. *British Journal of Developmental Psychology, 1*, 231 - 257.
- Hinsz, V. B., Tindale, R. S., & Vollrath, D. A. (1997). The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychological Bulletin, 121*, 43 - 64.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*, 607 - 622.
- Hollander, E. P. (1964). *Leader, groups and influence*. Oxford: Oxford University Press.
- Hollos, M., & Cowan, P. (1973). Social isolation and cognitive development: Logical operations and role-taking abilities in three Norwegian school settings. *Child Development, 44*, 630 - 641.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized ability intelligence. *Journal of Educational Psychology, 57*, 253 - 270.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*, 961 - 974.



- Hudson, J. A. (1986). Memories are made of this: General event knowledge and development of autobiographic memory. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 97 - 118). Hillsdale: Erlbaum.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Isozaki. (1984). The effect of discussion on polarization of judgements. *Japanese Psychological Research*, 26, 187 - 193.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover. (Original erschienen 1890).
- Janis, J. J. (1971). Groupthink. *Psychology Today*, 43 - 46.
- Jenkins, J., & Astington, J. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70 - 78.
- Jungk, R., & Müller, N. R. (1994). *Zukunftsstätten - Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2009). *Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche* (7. Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154-163.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Kihlstrom, J. F., & Klein, S. B. (1994). The self as a knowledge structure. In T. K. Srull (Ed.), *Handbook of social cognition* (2 ed., Vol. 1, pp. 153 - 208). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie - Pädago-*

- gische Psychologie, Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 495 - 524). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (2000). Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen - ein Forschungskonzept. In L. Krappmann (Hrsg.), *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit* (S. 77 - 92). Opladen: Leske + Budrich.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development, 54*, 1545 - 1558.
- Langer, W. (2009). *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LeMare, L. J., & Rubin, K. H. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analyses. *Child Development, 58*, 306 - 315.
- Lemerise, E.A., & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1985). Innovation and socialization in small groups. In E. van Avermaet (Ed.), *Perspectives on minority influence* (pp. 143 - 169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, J. M., Moreland, R. L., & Choi, H.-S. (2003). Group socialization and newcomer innovation. In R. S. Tindale (Ed.), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes* (pp. 86 - 106). Malden: Blackwell.
- Liew, J., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology, 89*, 298-319.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343 - 372.

- Maass, A., West, S. G., & Clark, R. D. (1993). Soziale Einflüsse von Minoritäten in Gruppen. In D. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band II: Gruppen- und Lerntheorien* (S. 65 - 91). Bern: Huber.
- Mackie, D. M. (1987). Systematic and nonsystematic processing of majority and minority persuasive communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(53), 41 - 52.
- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.) (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133 - 163.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H. W. & Young, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41 - 54.
- McGrew, W. C. (1972). *An ethological study of children's behaviour*. New York: Academic Press.
- McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal lost job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293 - 302.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Melchers, P., & Preuss, U. (1991). *K-ABC. Kaufman-Assessment Battery for Children von Alan S. Kaufman und Nadeen L. Kaufman. Deutschsprachige Fassng. Interpretations-, Durchführungs- und Auswertungshandbuch*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Mikl-Horke, G. (2001). *Soziologie: historischer Kontext und soziologische Theorie-Entwürfe*. München: Oldebourg.
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 249 - 292). New York: Academic Press.
- Mize, J. & Ladd, G. W. (1990). Toward the development of successful social skills training for preschool children. In J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 338 - 364). New York: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., pp. 347-412). New York: Random House.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1994). *Conflict and consensus - A general theory of collective decisions*. London: Sage.
- Moscovici, S. & Faucheaux, C. (1972). Social influence, conformity bias and the study of active minorities. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental psychology* (pp. 149 - 202). New York: Academic Press.
- Moscovici, S. & Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 124 -135.
- Moses, L. J. & Flavell, J. H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61, 929 - 945.
- Mugny, G. (1975). Negotiations, image of the other, and the process of minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 5, 209 - 228.
- Mugny, G. & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181 - 192.
- Mullener, N. & Laird, J. D. (1971). Some developmental changes in the organizations of self-evaluations. *Developmental Psychology*, 5, 233 - 236.
- Myers, D. G. (2002). *Social psychology* (7 ed.). Boston: McGraw Hill.

- Myers, D. G. & Bishop, G. D. (1970). Discussion effects on racial attitudes. *Science*, 169, 778 - 789.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In L. Ross (Ed.), *Social cognitive development: Frontier and possible futures* (pp. 97 - 118). New York: Cambridge University Press.
- Nemeth, K. (1979). The role of an active minority in intergroup relations. In S. Worchel (Ed.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 225-236). Monterey: Brooks / Cole.
- Nemeth, K., & Wachtler, J. (1974). Creating the perceptions of consistency and confidence: a necessary condition for minority influence. *Sociometry*, 37, 529 - 540.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99 - 128.
- Nickel, H., Schenk, M. & Ungelenk, B. (1980). *Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich. Empirische Untersuchungen in Kindergärten und Eltern-Initiativ-Gruppen*. München: Reinhardt.
- Oerter, R., & Dreher, E. (1995). Jugendalter. In L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie - Ein Lehrbuch* (4. Aufl., S. 310 - 395). Weinheim: Beltz.
- Palentien, C., & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (1998). *Jugend und Politik - Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis* (2 Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (Vol. 4, pp. 547 - 641). New York: Wiley.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cohen (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, pp. 96 - 161). New York: Wiley.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Child Development*, 3, 146 - 158.

- Patterson, C. J., Vaden, N. A., & Kupersmidt, J. B. (1991). Family background, recent life events, and peer rejection during childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*, 347 - 361.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development, 50*, 1231 - 1234.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of anti-social behaviour. In W. W. Hartup (Ed.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301 - 329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petermann, F. (1995). Aggressives Verhalten. In L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3 Aufl., S. 1016 - 1023). Weinheim: Beltz PVU.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59*, 107 - 120.
- Phillips, E. L., Shenker, S., & Revitz, P. (1951). The assimilation of the new child into the group. *Psychiatry, 14*, 319 - 325.
- Piaget, J. (1966). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*, 115 - 122.
- Preusche, I. & Leiss, U. (2003). Intelligenztests für Kinder. HAWIK-III, AID 2 und K-ABC im Vergleich. *Report Psychologie, 28*, 12-26.
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Peers' contributions to children's social maladjustment: Description and intervention. In G. W. Ladd (Ed.), *Peer relations in child development* (pp. 341 - 370). New York: Wiley.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behaviour. *Child Development, 54*, 1417 - 1426.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behaviour and sociometric status. *Child Development, 58*, 324 - 340.

- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986 - 994.
- Putallaz, M., & Heflin, A. H. (1990). Parent-child interaction. In J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 189 - 216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., & Wassermann, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25, 1 - 9.
- Raudenbush, S. S. & Bryk, A. W. (2002). *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods* (2. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Cross-Lagged-Panel-Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 01, 569-587.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In R. Siegler (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (5 ed., Vol. 2, pp. 679 - 744). New York: Wiley.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111 - 135.
- Rothenberg, B. B. (1970). Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort and intellectual level. *Developmental Psychology*, 2, 335 - 350.
- Rubin, K. H. (1972). Relationship between egocentric communication and popularity among peers. *Developmental Psychology*, 7, 364.
- Rubin, K. H. (1978). Role-taking in childhood: Some methodological considerations. *Child Development*, 49, 79 - 91.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interaction, relationships and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (5 ed., Vol. 3, pp. 619 - 700). New York: Wiley and Sons.

- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R.M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development* (4 ed., Vol. 4, pp. 693 - 774). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioural perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioural development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 1 - 68). Hillsdale: Erlbaum.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In M. Herson (Ed.), *Handbook of social development* (pp. 283 - 323). New York: Plenum Press.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviour in preschool and kindergarten children. *Child Development*, *49*, 534 - 536.
- Saltaris, C., Serbin, L.A., Stack, D.M., Karp, J.A., & Schwartzman, A.E. (2004). Nurturing cognitive competence in preschoolers: A longitudinal study of intergenerational continuity and risk. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 105–115.
- Sameroff, A. (1987). The social context of development. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 273 - 291). New York: Wiley.
- Sameroff, A., & Seifer, R. (1983). Family risk and child competence. *Child Development*, *54*, 1254 - 1268.
- Santos, A. J., & Winegar, L. T. (1999). Child social ethology and peer relations: A developmental review of methodology and findings. *Acta Ethologica*, *2*, 1-11.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). Specifying social structures in preschool classrooms: Descriptive and functional distinctions between affiliative subgroups. *Acta Ethologica*, *11*, 101-113.



- Schmidt, E. A. F., & Richter, E. (1986). *Entwicklungswunder Mensch* (3 ed.). Leipzig: Urania.
- Schmidt, M. G. (2000). *Demokratietheorien* (3 Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt-Denter, U. (1980). Soziale Konflikte im Kindesalter - Eine Übersicht über empirische Forschungsergebnisse und theoretische Konzepte. In H. J. Konradt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft* (S. 173 - 207). Düsseldorf: Schwann.
- Schmidt-Denter, U. (1985). Kurz- und langfristige Anpassungsprozesse in vorschulischen Einrichtungen und ihre Konsequenzen für die erzieherische Praxis. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S. 151 - 162). Weinheim: VCH edition psychologie.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Entwicklung* (3 Aufl.). München: Beltz.
- Schneewind, K. A. (1982). Familiäre Aspekte der Selbstverantwortlichkeit. In R. Mielke (Hrsg.), *Interne/externe Kontrollüberzeugungen* (S. 199 - 221). Bern: Huber.
- Schneider, B. H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review*. 12, 363-382.
- Scholl, W. (1995). Grundkonzepte der Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl.), (S. 409 - 444). Bern: Hans Huber.
- Schubarth, W. (2010). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuler, H. (Hrsg.). (1995). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2 Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., & Larner, M. B. (1986). Consequences of three pre-school curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15 - 45.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In J. M. Gottman (Ed.), *The development of children's friendships* (pp. 241 -271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selman, R. L., Jaquette, D., & Bruss-Saunders, E. (1979). *Assessing interpersonal understanding: An interview and scoring manual in five parts constructed by the Harvard-Judge Baker Reasoning Project*. Harvard University: Graduate School of Education.
- Selman, R. L., Schorin, M. Z., Stone, C. R., & Phelps, E. (1983). A naturalistic study of children's social understanding. *Developmental Psychology*, 19, 82 - 102.
- Selman, R. L., & Shultz, L. H. (1989). Children's strategies for interpersonal negotiation with peers. In G. W. Ladd (Ed.), *Peer Relationships in Child Development* (pp. 71 - 406). New York: Wiley.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283 - 305.
- Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (Eds.). (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behaviour*. New York: McGraw Hill.
- Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5 Aufl., S. 590 - 618). Weinheim: Beltz.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545 -564.
- Sluckin, A. M., & Smith, P. K. (1977). Two approaches to the concept of dominance in preschool children. *Child Development*, 48, 917 - 923.
- Sodian, B. (2001). Wissenschaftliches Denken. In D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 789-794). Weinheim: Beltz.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201 - 293.

- Spence, S. H. (1987). The relationship between social-cognitive skills and peer sociometric status. *British Journal of developmental psychology*, 5, 347 - 356.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Mehr Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. Pressemitteilung Nr.121 vom 24.03.2011*. abgerufen von [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/03/PD11\\_\\_121\\_\\_225,templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/03/PD11__121__225,templateId=renderPrint.psml)
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Strätz, R. (2003). Psychologische Voraussetzungen für soziale Partizipation - Selbstvertrauen, interne Kontrollüberzeugungen und Perspektivenübernahme. In H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter - Grundlagen* (S. 112 - 142). München: Reinhardt.
- Strayer, F. F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 165 - 197). Hillsdale: Erlbaum.
- Strayer, F. F., & Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology and Sociobiology*, 5, 279 - 295.
- Sturzbecher, D. (1988). *Entwicklung und Erprobung eines Trainingsprogramms zur sozialen Befähigung von 4- bis 5jährigen Vorschulkindern zur Bewältigung kooperativer Aufgaben*. Unveröffentlichte Dissertation, Berlin.
- Sturzbecher, D. (1990). Befähigung von Vorschulkindern zu kooperativem Spiel. *Psychologie für die Praxis*, 8, 135 - 149.
- Sturzbecher, D., & Freytag, R. (2000). *Handanweisung zum Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D., & Großmann, H. (Hrsg.). (2003). *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt.

- Sturzbecher, D., Grundmann, M., & Welskopf, R. (2001). Betreuungsqualität in Familie und Kindergarten aus kindlicher Sicht. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Spielbasierte Befragungstechniken* (S. 133 - 193). Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D., & Herrmann, U. (2003). Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vorschulalter - Grundlagen* (S. 173 - 222). München: Reinhardt.
- Sturzbecher, D., & Hess, M. (2003). Soziale Partizipation - eine psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse. In H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S. 45 - 70). München: Reinhardt.
- Sturzbecher, D., & Waltz, C. (2003). Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter - Grundlagen* (S. 13 - 44). München: Reinhardt.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Suls, J., & Sanders, G. (1982). Self-evaluation via social comparison: A developmental analysis. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 3, pp. 67 - 89). Beverly Hills: Sage.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B., Jr. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel (Ed.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21) (pp. 181 - 227). New York: Academic Press.
- 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., Schuster, K.-M., & Roßbach, H.-G. (1997). *Kindergarteneinschätzungsskala (KES)*. Neuwied: Luchterhand.
- Thompson, B. (1996). AERA editorial policies regarding statistical significance testing: Three suggested reforms. *Educational Researcher*, 25, 26-30.
- Thompson, R.A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology (Ed. 5). Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 25–104). New York: Wiley.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384 - 399.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York: Basil Blackwell.
- van Avermaet, E. (1992). Sozialer Einfluss in Kleingruppen. In G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie - Eine Einführung* (2 Aufl., S. 369 - 399). Berlin: Springer.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behaviour for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 245 - 278.
- von Salisch, M. (2000). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Determinanten individueller Unterschiede* (Vol. 4, S. 345 - 405). Göttingen: Hogrefe.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walper, S. (1995). Kinder und Jugendliche in Armut. In H. Milz (Ed.), *Neue Armut*. (S. 181-219). Frankfurt a. M.: Campus.
- Washburn, R. W. (1932). A scheme for grading the reactions of children in a new social situation. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 84 - 99.

- Watson, A., Nixon, C., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 386 -391.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655 - 684.
- Whyte, G. (1993). Escalating commitment in individual and group decision making: A prospect theory. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 54, 430 - 455.
- Wilke, H., & van Knippenberg, A. (1992). Gruppenleistung. In G. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (2 Aufl., S. 333 - 368). Berlin: Springer.
- Wilpert, B. (1987). Zu einer Psychologie der Partizipation. In M. Amelang (Hrsg.), *Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg 1986, Bd. 2* (S. 595 - 607). Göttingen: Hogrefe.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103 - 128.
- Wood, C., & Davidson, J. (1993). Conflict resolution in the family: A PET evaluation study. *Australian Psychologist*, 28, 100 - 104.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523 - 536.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ziller, R. C., & Behringer, R. D. (1961). A longitudinal study of the assimilation of the new child into the group. *Human Relations*, 14, 121 - 133.

## 9 Anhang

### 9.1 Untersuchungsinstrumente

#### 9.1.1 Überblick

Im Folgenden werden zunächst die in der Arbeit verwendeten Maße und deren Stichprobenzahl im Überblick dargestellt.

**Tab. A1: Eingesetzte Verfahren mit Quelle und Perspektive**

<b>Kindliche Entwicklungsbedingungen</b>		
<b>Soziodemografische Merkmale</b> (Alter, Geschlecht, Nationalität, Geschwisterkonstellation)	Elterninterview (ELI)	Eltern
<b>Sozialverhalten aus Sicht der Eltern und Erzieherin/Lehrerin</b> (Oppositionell-aggressives Verhalten, Emotionale Auffälligkeiten)	Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV), (Döpfner et al., 1993)	Erzieher
<b>Sozialverhalten aus Sicht der Erzieherin/Lehrerin</b> (Interesse vs. Apathie, Regelbefolgung vs. Widerstand, Selbständigkeit vs. Unselbständigkeit, zusätzlich eigene Skala: Geistige Beweglichkeit)	Kurzskala zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern (KSV), (Tietze et al., 1981)	Erzieher
<b>Selbstbilder geistiger u. körperlicher Fähigkeiten sowie Peerakzeptanz</b> (Kognitive Kompetenz, Sportliche Kompetenz, Peerakzeptanz)	Selbstkonzeptskalen (PSCA), (Harter & Pike, 1984; Asendorpf & van Aken, 1993)	Kind
<b>Fähigkeit zur Perspektivenübernahme</b> (Intentional und Emotional)	Perspektivübernahmetest (PÜ), (Sturzbecher, 1988)	Test
<b>Intelligenz</b> (Ganzheitliches Denken: Zauberfenster, Gestalt-schließen; Dreiecke; Bildhaftes Ergänzen; Räumliches Gedächtnis und Fertigkeiten: Rechnen; Rätsel)	Intelligenztest (K-ABC), (Melchers & Preuss, 1991) (verkürzt)	Test
<b>Partizipationskompetenzen aus Sicht von Erziehungspersonen</b> (Ideen einbringen, Konflikte lösen, Interessen aushandeln)	Eltern-/Erzieherin-/Lehrerinterview (ELI, ERIK, LEIK), (Eigenentwicklung)	Erzieher Lehrer
<b>Partizipationskompetenzen in Laborsituation</b> (Konsens suchen; Beharren; Unterordnen; Manipulieren; Einschmeicheln; Abwarten)	Partizipationstest (Memory-Spiel), (Eigenentwicklung)	Test-leiter
<b>Entwicklungsbedingungen im Elternhaus</b>		
<b>Variablen</b>	<b>Verfahren</b>	<b>Sicht</b>
<b>Soziographische Merkmale</b> (Familienstruktur/-biographie, Kritische Lebensereignisse, Sozioökonomischer Status)	Elterninterview (ELI), (Bradley & Caldwell, 1984)	Eltern

<b>Wahrnehmung des Erziehungsverhaltens der Eltern</b> (Kooperation, Hilfe, Abweisung, Restriktionen, Bekräftigung, Trösten, Emotionale Abwehr)	Familien-Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT), (Sturzbecher & Freytag, 2001)	Kind
--	---	------

<b>Entwicklungsbedingungen in Kita und Schule</b>		
<b>Variablen</b>	<b>Verfahren</b>	<b>Sicht</b>
<b>Autonomie des Kindes in der Kita/Schule</b> (Räumliche Autonomie, Mitbestimmung bei Projektvorbereitung, Mitbestimmung bei Ordnung und Materialnutzung, Mitbestimmung bei Auswahl des Beschäftigungsangebots)	Erzieherin-/Lehrerinterview (ERIK/LEIK)	Erzieher Lehrer
<b>Wahrnehmung des Erziehungsverhaltens der Erzieherin</b> (Kooperation, Hilfe, Abweisung, Restriktionen, Bekräftigung, Trösten, Emotionale Abwehr)	Familien-Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT), (Sturzbecher, 2001)	Kind

**Tab. A2: Stichproben der Längsschnittuntersuchung zu den einzelnen Messzeitpunkten**

<b>Kindliche Entwicklungsbedingungen</b>			
<b>Variablen</b>	<b>Stichprobe</b>		
	<b>Welle 1</b>	<b>Welle 2</b>	<b>Welle 3</b>
Soziodemografische Merkmale	322	-	-
Sozialverhalten aus Sicht der Erzieherin/Lehrerin	330	261	215
Selbstbilder geistiger u. körperlicher Fähigkeiten sowie der Peerakzeptanz	331	264	214
Fähigkeit zur Perspektivenübernahme	327	115	-
Intelligenz	107	110	-
Partizipationskompetenzen aus Sicht der Erzieherin/Lehrerin	330	261	215
Partizipationskompetenzen in Laborsituation	-	107	-
<b>Entwicklungsbedingungen im Elternhaus</b>			
<b>Variablen</b>	<b>Stichprobe<sup>+</sup></b>		
	<b>Welle 1</b>	<b>Welle 2</b>	<b>Welle 3</b>
Soziographische Merkmale; Alltagsorganisation u. Lernanregungen; Autonomie des Kindes	322	-	-
Wahrnehmung des Erziehungsverhaltens der Mutter	112	-	-
Wahrnehmung des Erziehungsverhaltens des Vaters	101	-	-
<b>Entwicklungsbedingungen in Kita und Schule</b>			
<b>Variablen</b>	<b>Stichprobe</b>		
	<b>Welle 1</b>	<b>Welle 2</b>	<b>Welle 3</b>
Autonomie des Kindes in der Kita/Schule	330	261	215
Wahrnehmung des Erziehungsverhaltens der Erzieherin	304	154	-

Anmerkungen: <sup>+</sup> Die Stichproben werden zu den jeweiligen Wellen = Messzeitpunkten angegeben



### 9.1.2 Befragungsinstrumente

Im Folgenden werden die in der Untersuchung verwendeten Befragungsinstrumente dargestellt. Bei bereits veröffentlichten Instrumenten wird auf die entsprechenden Quellen verwiesen. An dieser Stelle wird nur auf die verkürzten Skalen bereits bestehender Befragungsinventare sowie die im Rahmen der Untersuchung erstmalig eingesetzten Verfahren eingegangen. Es werden an dieser Stelle nur die Instruktionen und Items berücksichtigt, die in die Auswertung eingegangen sind.

#### ***Fragebogen zur Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit***

Die Fragen zur Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit beantwortete die Erzieherin selbstständig anhand eines standardisierten Fragebogens. Die Instruktion und Fragen lauteten folgendermaßen:

*Im Kindergartenalltag gibt es Situationen, in denen das Kind mit anderen Kindern gemeinsam etwas macht. Gemeint sind Aktionen zu den jeder etwas beiträgt, z. B. etwas gemeinsam bauen, basteln, Vater-Mutter-Kind spielen. Nicht gemeint ist, wenn Kinder zusammen an einem Tisch sitzen und jeder ein Bild malt.*

*Kinder sind unterschiedlich, manche wollen sehr gern etwas zusammen mit anderen machen, andere weniger.*

*Wie ist das bei diesem Kind?*

***Wie wichtig ist es dem Kind, in solchen Situationen, seine eigenen Ideen einzubringen?***

<i>0 Nicht wichtig</i>	<i>1 Eher weniger wichtig</i>	<i>2 Eher wichtig</i>	<i>3 Sehr wichtig</i>
------------------------	-------------------------------	-----------------------	-----------------------

***Wie geschickt kann das Kind in solchen Situationen seine eigenen Ideen einbringen?***

<i>0 Nicht geschickt</i>	<i>1 Eher weniger geschickt</i>	<i>2 Eher geschickt</i>	<i>3 Sehr geschickt</i>
--------------------------	---------------------------------	-------------------------	-------------------------

*Manchmal gibt es Situationen, in denen das Kind mit anderen Kindern einen Konflikt hat. Also z. B. wenn sich zwei Kinder um ein Spielzeug streiten.*

*Kinder sind unterschiedlich, manche Kinder sind zu einer Kompromisslösung bereit, andere eher nicht. Wie ist das bei diesem Kind?*

***Wie wichtig ist es dem Kind in solchen Situationen eine Lösung auszuhandeln?***

<i>0 Nicht wichtig</i>	<i>1 Eher weniger wichtig</i>	<i>2 Eher wichtig</i>	<i>3 Sehr wichtig</i>
------------------------	-------------------------------	-----------------------	-----------------------

**Wie geschickt stellt sich das Kind dabei an?**

0 Nicht geschickt	1 Eher weniger geschickt	2 Eher geschickt	3 Sehr geschickt
-------------------	--------------------------	------------------	------------------

*Manchmal gibt es Situationen, in denen das Kind etwas anderes möchte als der Rest seiner Gruppe oder seiner Freunde. Zum Beispiel wenn die anderen hinaus in den Garten möchten, aber das Kind lieber drin bleiben will, jedoch nicht alleine bleiben kann.*

*Kinder sind unterschiedlich, manche sind bereit ihre Interessen mit den anderen abzustimmen und sind dabei auch recht geschickt, andere nicht.*

*Wie ist das bei diesem Kind?*

**Wie wichtig ist es dem Kind in solchen Situationen, eine gemeinsame Lösung auszuhandeln, in der es sein eigenes Interesse zumindest teilweise durchsetzen kann?**

0 Nicht wichtig	1 Eher weniger wichtig	2 Eher wichtig	3 Sehr wichtig
-----------------	------------------------	----------------	----------------

**Wie geschickt ist das Kind dabei?**

0 Nicht geschickt	1 Eher weniger geschickt	2 Eher geschickt	3 Sehr geschickt
-------------------	--------------------------	------------------	------------------

**Perspektivenübernahme**

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurde anhand einer standardisierten Einzelsituation erfasst. Als Untersuchungsmaterialien wurden benötigt: 1 Pandabärpuppe, 2 Stabpuppen, 10 Zeichnungen für Bewerber 1 (kommt von links und ist 6-mal der geeigneteren Bewerber) und 10 Zeichnungen für Bewerber 2 (kommt von rechts und ist 4-mal der geeigneteren Bewerber).

Der Ablauf der Testsituation gestaltet sich folgendermaßen: Der VL holt das Kind aus dem Gruppenraum und lässt es vor dem Kasperletheater Platz nehmen. Der VL erklärt dem Kind, dass es jetzt ein Puppenspiel sehen kann und dass es dabei mithelfen kann, denn der Pandabär wird das Kind bestimmt etwas fragen.

Dann erfolgt jeweils analog nach dem Skript zuerst die Einführung und Frage des Pandabärs und anschließend jeweils die Auftritte der beiden Bewerber (Stabpuppen).

Unmittelbar mit der Frage des Pandabärs werden jeweils beide auf die Frage bezogenen Zeichnungen durch den VL so herum geklappt, dass sie für das Kind sichtbar sind.

Der Pandabär fragt nun das Kind, welchen der beiden Bewerber er nun nehmen soll. Gegebenenfalls wiederholt er die Aussagen der Bewerber, weist explizit auf die Zeichnungen hin und bittet das Kind um eine Entscheidung für einen Bewerber.

Die Instruktion zur Messung der intentionalen Perspektivenübernahme lautete wie folgt:

*Pandabär: Guten Tag (Name der Vp), ich muss dir unbedingt etwas erzählen! Mein Freund Klaus ist krank. Er liegt im Krankenhaus im Bett, und ich muss ihn heute besuchen, damit er nicht traurig ist. Warst du auch schon einmal krank?*

*Vp: ...*

*Pandabär: Heute nachmittag soll es gleich losgehen, denn ich habe Klaus versprochen, dass ich noch heute komme. Da bleibt nicht mehr viel Zeit! Aber ich muss noch soviel vorbereiten, bevor ich zu Klaus kann. Das schaffe ich ja gar nicht mehr alles! Da müssen mir noch ein paar Kinder helfen, die dürfen dann gleich im Auto mitkommen zu Klaus. Klaus freut sich sicher, wenn ich noch ein paar Kinder mitbringe.*

*Aber wer soll helfen? Am besten, ich gehe zu meinen Freunden in den Kindergarten und suche mir ein paar Kinder aus. Alle Kinder kann ich ja doch nicht mitnehmen, ich möchte nur die Kinder mitnehmen, die mir am besten helfen können. Über diese Kinder freut sich auch Klaus am meisten. Oh, da sind ja schon die Kinder! (Name der Vp), hilfst du mir, die Kinder auszusuchen, die mir am besten helfen können?*

*Vp: ...*

**Item 1**

*Pandabär: So, hier ist der Kindergarten! Guten Tag, Kinder! Ich will mit dem Auto meinen kranken Freund Klaus besuchen. Wer mir fleißig bei den Vorbereitungen hilft, der darf auch mitkommen! Wer hilft mir, mein Auto zu reparieren?*

*Bewerber 1: Ich, ich spiele gerne in deiner Garage, Pandabär!*

*Bewerber 2: Ich hole gleich Hammer, Zange und Schraubenschlüssel aus deiner Garage, Pandabär! (geeigneter Bewerber)*

*Pandabär: Tja, (Name der Vp), wen soll ich da nur nehmen?*

**Item 2**

*Pandabär: Gut, (Name der Vp), aber nun brauche ich noch jemanden, der mir hilft, meine Haare zu waschen. Wer hilft mir dabei?*

*Bewerber 1: Ich, ich passe auch auf, dass das Wasser schön warm ist und nicht zu heiß und nicht zu kalt wird. (geeigneter Bewerber)*

*Bewerber 2: Ich, ich helfe gern, da kann man schön herumplantschen!*

*Pandabär: Tja, (Name der Vp), wen soll ich da nur nehmen?*

**Item 3**

*Pandabär: Möchte jemand für mich in den Laden gehen und Bananen und Äpfel für Klaus kaufen?*

*Bewerber 1: Ich gehe, Pandabär, da kann ich mir im Laden ein paar Lutscher kaufen, und wenn noch Geld übrig ist, kaufe ich davon etwas Obst ein!*

*Bewerber 2: Ich gehe, Pandabär, du musst mir aber Geld geben, mit dem ich die Bananen und Äpfel bezahlen kann! (geeigneterer Bewerber)*

*Pandabär: Tja, (Name der Vp), wen soll ich da nur nehmen?*

**Item 4**

*Pandabär: Gut, den nehme ich, da haben wir die Arbeit bald geschafft, aber wer hilft mir einen Kuchen zu backen?*

*Bewerber 1: Ich, ich besorge nur schnell Mehl, Butter, Zucker und die anderen Zutaten für den Teig und wasche mir die Hände! (geeigneterer Bewerber)*

*Bewerber 2: Ich, ich schaue zu, wie Du den Teig machst und komme dann zum Teig naschen!*

*Pandabär: Tja, (Name der Vp), wen soll ich da nur nehmen?*

**Item 5**

*Pandabär: Gut, (Name der Vp), ich finde die Märchenkassette nicht, die ich Klaus mitbringen wollte. Wer hilft mir beim Suchen?*

*Bewerber 1: Ich, ich hole noch schnell die anderen Kinder und wenn wir zusammen suchen, finden wir die Märchenkassette bestimmt ganz schnell! (geeigneterer Bewerber)*

*Bewerber 2: Ich, denn ich will mir die Märchenkassette auch anhören!*

*Pandabär: Tja, (Name der Vp), wen soll ich da nur nehmen?*

**Item 6**

*Pandabär: Gut, (Name der Vp), jetzt will ich im Garten für Klaus noch ein paar Blumen pflücken! Wer hilft mir dabei?*

*Bewerber 1: Ich, ich weiß welche Blumen Klaus besonders schön findet! (geeigneterer Bewerber)*

*Bewerber 2: Ich Pandabär, ich finde Blumen wunderschön!*

*Pandabär: Tja, (Name der Vp), wen soll ich da nur nehmen?*

**Item 7**

*Pandabär: Gut, und nun geht's los! Zwar weiß ich nicht, wo das Krankenhaus ist, aber wir werden es schon finden. Alles einsteigen in das schöne Auto! Wer von euch will denn am Fenster sitzen?*

*Bewerber 1: Ich, ich kenne den Weg und kann Dir sagen, wo Du lang fahren musst! (geeigneterer Bewerber)*

*Bewerber 2: Ich, Pandabär, ich erzähle dir auch ganz lustige Geschichten im Auto!*

*Pandabär: Tja, (Name der Vp), wen soll ich da nur nehmen?*

*Pandabär: Gut, jetzt fahren wir aber los und wenn wir wiederkommen, dann erzähle ich dir, was wir bei Klaus erlebt haben!*

Für die Messung der emotionalen Perspektivenübernahmefähigkeit wurden folgende Materialien eingesetzt: 1 Pandabärpuppe, 1 Satz Zeichnungen, auf denen die Situationen illustriert sind, in denen sich der kranke Klaus befindet (befinden wird).

Die Instruktion zur Erhebung der emotionalen Perspektivenübernahme gestaltete sich wie folgt:

*Pandabär: Inzwischen war ich mit einigen Kindern bei Klaus im Krankenhaus. Und nun will ich dir erzählen, was wir dort alles erlebt haben. Klaus ging es bei unserem Besuch schon viel besser, er durfte aber noch nicht laufen und musste im Bett bleiben. Alle Kinder hatten viel zu erzählen und wollten bei Klaus spielen, aber ich glaube, Klaus hat sich nicht immer darüber gefreut.*

*Willst du mir dabei helfen, herauszufinden, worüber sich Klaus gefreut hat und worüber nicht? Dazu habe ich auch wieder ein paar Bilder mitgebracht, auf denen Du sehen kannst, was wir bei Klaus alles gemacht haben.*

*(Ausgangsbild zeigen) Auf den nächsten Bildern, da ist leider der Vorhang verrutscht, so dass wir nur noch das Bein und den Arm von Klaus sehen können, aber Du kannst mir bestimmt auch so sagen, ob sich Klaus gefreut hat oder nicht.*

*Vp: ...*

**Item 1 (richtige Antworten immer in Klammer):**

*Pandabär: Ein Kind erzählte, dass der Opa von Klaus gerade verreist ist und Klaus bestimmt ein Geschenk mitbringen wird. (ja)*

**Item 2:**

*Pandabär: Dann erzählten wir und spielten noch ein bisschen. Klaus sagte: 'Ich habe mit meiner Mutti das Lied vom Bi-Ba-Butzemann gelernt und möchte es euch vorsingen.' Da sagte ein Mädchen: 'Fein, das können wir dann auch gleich lernen'. (ja)*

**Item 3:**

*Pandabär: Nachdem alle Kinder das Lied gemeinsam gesungen hatten, sagte Klaus: 'Weil wir alle so schön gesungen haben, schenke ich euch jedem einen Zitronenbonbon'. Da sagte ein Mädchen: 'Die schmecken uns bestimmt'. (ja)*

**Item 4:**

*Pandabär: Ein Junge sagte zu Klaus: 'Du siehst doch so gerne Affen Klaus. Wenn Du wieder gesund bist, gehen wir in den Tierpark.' (ja)*

**Item 5:**

*Pandabär: Danach kam eine Krankenschwester und brachte einen Jungen, der sich am Arm ganz doll weh getan hatte. Die Krankenschwester sagte: 'So Klaus - dieser Junge liegt ab heute mit Dir zusammen im Zimmer. Da bist Du nicht mehr alleine, wenn Deine Freunde wieder nach Hause gehen.' (ja)*

**Item 6:**

*Pandabär: Dann sagte sie: 'Klaus - morgen kannst Du ein bisschen aufstehen und wir probieren, wie gut du schon wieder laufen kannst.' (ja)*

**Item 7:**

*Pandabär: Ein anderes Kind sagte zu Klaus: 'Ich war bei Dir zu Hause und habe gesehen, wie Deine Mutti neue Bilder mit Affen in Deinem Kinderzimmer an die Wand gehängt hat.' (ja)*

**Item 8:**

*Pandabär: Beim Abschied sagte ein Mädchen zu Klaus: 'Ich freue mich schon auf unseren nächsten Besuch bei Dir im Krankenhaus, dann können wir wieder schön zusammen spielen.' (ja)*

*Pandabär: Vielen Dank für deine Hilfe, ich glaube, jetzt weiß ich auch, worüber Klaus sich gefreut hat und worüber nicht! Aber nun habe ich noch viel zu tun. Also denn, tschüs bis zum nächsten Mal!*

**Selbstkonzept**

Das Selbstkonzept der Kinder wurde anhand der deutschen Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter (Asendorpf & van Aken, 1993) erfasst. Die Items, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wurden werden zusammen mit den Instruktionen im Folgenden angeführt. Dabei handelt es sich um die Instruktion für Jungen (Individuelle Testung, eine entsprechende Instruktion wurde für die Mädchen adaptiert):

*“ Wir wollen jetzt zusammen ein BILDERSPIEL machen. Es heißt WELCHER JUNGE IST SO WIE DU. Ich habe hier ein paar Bilder von Jungen und werde Dir sagen, was jeder Junge in den Bildern tut.*

*ZUM BEISPIEL IST DER JUNGE HIER (Beispielbild links) MEISTENS FROH, UND DER JUNGE HIER (Beispielbild rechts) IST MEISTENS NICHT FROH. Jetzt möchte ich von Dir, (Name der Versuchsperson), wissen: WELCHER JUNGE IST SO WIE DU, ALSO: WELCHER JUNGE IST DIR AM ÄHNLICHSTEN?“*

*Falls die Kinder Schwierigkeiten mit der Frage „Welcher Junge ist so wie Du? Also: welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?“ haben (“keiner sieht so aus wie ich ....”), dann nach der Erklärung der beiden Bilder folgendermaßen fragen:*

*Wie ist das bei Dir?*

*-Bist Du meistens froh ODER bist Du meistens nicht froh?*

*-Kannst Du gut puzzeln ODER kannst Du nicht gut puzzeln?*

*....*

*Manchmal wird ein Kind zwischen die beiden Bilder zeigen und sagen, daß beide so wie es sind. Dann sagt VL: “JA DAS KANN SEIN, DASS DU MANCHMAL FROH UND MANCHMAL NICHT FROH BIST. JETZT SAG MIR ABER, WIE BIST DU MEISTENS. BIST DU MEISTENS EHER WIE DER JUNGE DER FROH IST, ODER MEISTENS WIE DER, DER NICHT FROH IST.?”*

*Wenn das Kind “froh” gewählt hat, nimmt der VL das Antwortblatt “IMMER / MEISTENS” und zeigt auf die beiden Abbildungen und fragt nach, um weitere Entscheidungen des Kindes zu erleichtern. VL beginnt mit der Abbildung mit den vielen Kreisen (IMMER) und geht dann zu der Abbildung mit einigen Kreisen (MEISTENS) über.*

Dazu sagt der VL: "BIST DU IMMER FROH? (zeigt auf die Abbildung mit den vielen Kreisen) ODER BIST DU MEISTENS FROH?" (zeigt die Abbildung mit einigen Kreisen).

Wenn das Kind "nicht froh" gewählt hat, nimmt der VL das Antwortblatt "NIE / MANCHMAL DOCH" und zeigt auf die beiden Abbildungen und fragt nach, um weitere Entscheidungen des Kindes zu erleichtern. VL beginnt mit der Abbildung ohne Kreise (NIE) und geht dann zu der Abbildung mit zwei Kreisen (MANCHMAL DOCH/SELTEN) über.

Dazu sagt der VL: "BIST DU NIE FROH? (zeigt auf die Abbildung ohne Kreise) ODER MANCHMAL DOCH FROH?" (zeigt auf die Abbildung mit zwei Kreisen).

Die Antwortkarten mit den Kreisen sollen nur bei den Items benutzt werden, bei denen nach Häufigkeiten gefragt wird.

Dann werden die 24 Bilder vorgegeben und die Antworten des Kindes auf dem PROTOKOLLBOGEN eingetragen. Bemerkungen des Kindes sollten auf dem Protokollbogen unter "Besonderheiten" notiert werden.

VL liest jede Bildbeschreibung vor und zeigt auf das Bild zu jeder Beschreibung. In einigen Bildern gibt es ein ZENTRALES KIND für die Beschreibung; es ist dann durch ein PFEIL markiert. In diesem Fall MUSS VL AUF DIESES KIND ZEIGEN.

VL liest jede Bildbeschreibung vor und zeigt auf das Bild zu jeder Beschreibung. In einigen Bildern gibt es ein ZENTRALES KIND für die Beschreibung; es ist dann durch ein PFEIL markiert. In diesem Fall MUSS VL AUF DIESES KIND ZEIGEN.

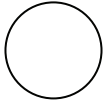


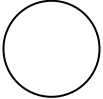
Auch bei den Items kam eine Version für die Jungen und eine für die Mädchen zum Einsatz. Hier wird entsprechend der Instruktion nur die Version für die Jungen dargestellt. In der angewendeten Befragung kam zusätzlich Bildmaterial zum Einsatz, das an dieser Stelle nicht dargestellt wird. Es sei auf Asendorpf und van Aken (1993) verwiesen. Zunächst die Items zur Erfassung der Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenz:

ITEM 1

Dieser Junge ist nicht sehr gut im Rechnen

Dieser Junge ist gut im Rechnen

Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?

gar nicht gut  1	Bist Du: oder gut im Rechnen	einigermaßen  2	ziemlich gut  3	Bist Du: oder im Rechnen	sehr gut  4
---	---------------------------------------	--	--	--------------------------------	--



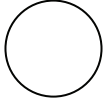


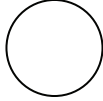
Anhang

ITEM 5

Dieser Junge weiß viel in der Schule

Dieser Junge weiß nicht viel in der Schule

Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?

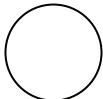


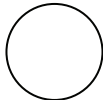
<i>sehr viel</i>  4	<i>Weißt Du: oder in der Schule</i>	<i>ziemlich viel</i>  3	<i>manchmal etwas</i>  2	<i>Weißt Du: oder in der Schule</i>	<i>ganz selten etwas</i>  1
--	---	--	---	---	--

ITEM 9

Dieser Junge kann nicht sehr gut allein lesen

Dieser Junge kann gut allein lesen

Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?

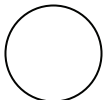


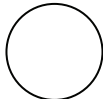
<i>gar nicht gut</i>  1	<i>Kannst Du: oder alleine lesen</i>	<i>einigermaßen gut</i>  2	<i>ziemlich gut</i>  3	<i>Kannst Du: oder alleine lesen</i>	<i>sehr gut</i>  4
--	--	---	---	--	---

ITEM 13

Dieser Junge kann sehr gut Wörter schreiben

Dieser Junge kann nicht gut Wörter schreiben

Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?

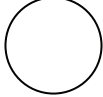


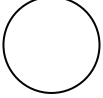
<i>sehr gut</i>  4	<i>Kannst Du: oder Wörter schreiben</i>	<i>ziemlich gut</i>  3	<i>einigermaßen gut</i>  2	<i>Kannst Du: oder Wörter schreiben</i>	<i>gar nicht gut</i>  1
---	---	---	---	---	--

ITEM 17

*Dieser Junge kann nicht gut buchstabieren*

*Dieser Junge kann gut buchstabieren*

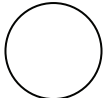


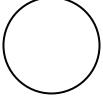
*Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?*

<p><i>gar nicht gut</i></p>  <p><i>1</i></p>	<p><i>Kannst Du: oder gut buchstabieren</i></p>	<p><i>einigermaßen</i></p>  <p><i>2</i></p>	<p><i>ziemlich gut</i></p>  <p><i>3</i></p>	<p><i>Kannst Du: oder buchstabieren</i></p>	<p><i>sehr gut</i></p>  <p><i>4</i></p>
---	---	--	--	---	--

ITEM 21

*Dieser Junge kann sehr gut addieren*      *Dieser Junge kann nicht gut addieren*  
*(Zahlen zusammenzählen)*                      *(Zahlen zusammenzählen)*

*Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?*

<p><i>sehr gut</i></p>  <p><i>4</i></p>	<p><i>Kannst Du: oder addieren</i></p>	<p><i>ziemlich gut</i></p>  <p><i>3</i></p>	<p><i>einigermaßen gut</i></p>  <p><i>2</i></p>	<p><i>Kannst Du: oder addieren</i></p>	<p><i>gar nicht gut</i></p>  <p><i>1</i></p>
--	--	--	--	--	---

## Anhang

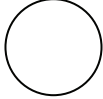


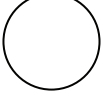
Im Folgenden werden die Items zur Erfassung der Selbsteinschätzung der Peerakzeptanz wiedergegeben:

### ITEM 2

*Dieser Junge hat viele Freunde zum Spielen*

*Dieser Junge hat nicht viele Freunde zum Spielen*

*Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?*

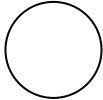


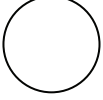
<p><i>sehr viele</i></p>  <p><i>4</i></p>	<p><i>Hast Du: oder</i></p> <p><i>Freunde zum Spielen</i></p>	<p><i>ziemlich viele</i></p>  <p><i>3</i></p>	<p><i>ein paar</i></p>  <p><i>2</i></p>	<p><i>Hast Du: oder</i></p> <p><i>Freunde zum Spielen</i></p>	<p><i>fast gar keine</i></p>  <p><i>1</i></p>
--	---	--	--	---	--

### ITEM 10

*Dieser Junge hat viele Freunde, die mit ihm  
Spiele spielen*

*Dieser Junge hat nicht viele Freunde, die mit ihm  
Spiele spielen*

*Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?*

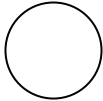


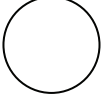
<p><i>sehr viele</i></p>  <p><i>4</i></p>	<p><i>Hast Du: oder</i></p> <p><i>Freunde, mit denen Du Spiele machen kannst</i></p>	<p><i>ziemlich viele</i></p>  <p><i>3</i></p>	<p><i>einige</i></p>  <p><i>2</i></p>	<p><i>Hast Du: oder</i></p> <p><i>Freunde, mit denen Du Spiele machen kannst zum</i></p>	<p><i>fast gar keine</i></p>  <p><i>1</i></p>
--	--	--	--	--	--

### ITEM 18

*Dieser Junge wird oft von anderen Kindern gefragt,  
ob er mitspielen möchte.*

*Dieser Junge ist manchmal einsam, weil andere  
Kinder ihn nicht fragen, ob er mitspielen möchte*

*Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?*

<p><i>immer</i></p>  <p><i>4</i></p>	<p><i>Wirst Du: oder</i></p> <p><i>gefragt, ob Du mitspielen möchtest</i></p>	<p><i>meistens</i></p>  <p><i>3</i></p>	<p><i>manchmal</i></p>  <p><i>2</i></p>	<p><i>Wirst Du: oder</i></p> <p><i>gefragt, ob Du mitspielen möchtest</i></p>	<p><i>nur ganz selten</i></p>  <p><i>1</i></p>
---	---	--	--	---	---

**Konfliktverhalten**

Das Konfliktverhalten der Kinder wurde anhand zweier verkürzter Skalen des Verhaltensbeurteilungsbogens für Erzieherinnen und Erzieher (VBV-ER) von Döpfner, Berner, Fleischmann und Schmidt (1993) erfasst. Die Fragen zum Konfliktverhalten der Kinder beantwortete die Erzieherin bzw. der Erzieher selbstständig anhand eines standardisierten Fragebogens. Zunächst werden die Fragen zum fremdgerichteten aggressiven Verhalten und daran anschließend die Fragen zum emotional auffälligen Verhalten wiedergegeben. Es sei angemerkt, dass die Fragen bei der Datenerhebung nicht in der hier vorgegebenen Reihenfolge erfasst wurden. Die Instruktion lautete folgendermaßen:

*Auf den folgenden Seiten werden Sie gefragt, wie häufig sie bestimmte Verhaltensweisen bei dem Kind in den letzten vier Wochen beobachten konnten. Bitte berücksichtigen Sie nur die letzten vier Wochen und beantworten Sie alle Fragen. Zur Beantwortung der Fragen stehen Ihnen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung.*

- 0 = nie
- 1 = einmal pro Woche
- 2 = mehrmals pro Woche
- 3 = täglich
- 4 = mehrmals täglich

Beispiel:

<i>In den letzten vier Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</i>					
	<i>Nie</i>	<i>Einmal pro Woche</i>	<i>Mehrmals pro Woche</i>	<i>Täglich</i>	<i>Mehrmals täglich</i>
<i>Fängt ohne Aufforderung von sich aus zu spielen an.</i>	0	1	<del>2</del>	3	4

*In diesem Beispiel wurde die Zwei angekreuzt, d. h. in den letzten vier Wochen wurde das beschriebene Verhalten mehrmals pro Woche von der Erzieherin beobachtet. Kreuzen Sie die 0 bitte auch dann an, wenn Sie zwar glauben, dass das Verhalten aufgetreten sein könnte, es aber von Ihnen nicht beobachtet wurde. Überlegen Sie bitte bei den einzelnen Fragen nicht zu lange. Bei einigen Fragen wird es Ihnen schwerfallen, genaue Angaben zu machen. Kreuzen Sie bitte aber immer eine Zahl an, auch wenn Sie sich nicht ganz sicher sind.*

<i>In den letzten vier Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</i>					
	<i>Nie</i>	<i>Einmal pro Woche</i>	<i>Mehrmals pro Woche</i>	<i>Täglich</i>	<i>Mehrmals täglich</i>
<b><i>Fremdgerichtete Aggression</i></b>					
<i>Zerstört absichtlich fremdes Eigentum oder das Spielergebnis anderer Kinder</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Flucht oder gebraucht Schimpfwörter oder Kraftausdrücke</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Nimmt anderen Kindern die Spielsachen weg oder stört ihre Spiele und Aktivitäten oder lässt sie nicht mitspielen</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Spielt Spiele mit aggressivem Inhalt</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Ist körperlich aggressiv gegenüber Kindern (Schlagen oder Kratzen oder Beißen oder Spucken oder mit Gegenständen werfen oder an den Haaren ziehen usw.)</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Sucht Streit mit anderen Kindern, hänselt oder ärgert sie</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Droht mit Gewalt oder versucht, andere einzuschüchtern</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<b><i>Emotionale Auffälligkeiten</i></b>					
<i>Wehrt ängstlich ab oder zieht sich zurück, wenn ein anderes Kind auf es zugeht</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Spricht sehr leise</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

<i>In den letzten vier Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</i>					
	<i>Nie</i>	<i>Einmal pro Woche</i>	<i>Mehrmals pro Woche</i>	<i>Täglich</i>	<i>Mehrmals täglich</i>
<i>Spricht von sich aus kaum oder nur nach längerem Zögern andere Kinder an</i>	0	1	2	3	4
<i>Wirkt scheu oder schüchtern oder befangen oder gehemmt im Kontakt mit anderen Kindern</i>	0	1	2	3	4
<i>Wirkt scheu, schüchtern, befangen oder gehemmt im Kontakt mit der Erzieherin oder anderen Erwachsenen</i>	0	1	2	3	4

*Auf dieser Seite finden Sie Feststellungen über Verhaltensweisen in nicht alltäglichen Situationen. Bitte beurteilen Sie, wie oft das Kind in einer solchen Situation in den letzten vier Wochen sich in der beschriebenen Weise verhalten hat. Hierzu stehen Ihnen folgende Antwortmöglichkeiten zur Verfügung.*

- 0 = nie/fast nie*
- 1 = seltener als in der Hälfte der Situationen*
- 2 = etwa in der Hälfte der Situationen*
- 3 = häufiger als in der Hälfte der Situationen*
- 4 = immer/fast immer*

<i>In den letzten vier Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</i>					
	<i>Nie</i>	<i>Seltener</i>	<i>In der Hälfte der Situationen</i>	<i>Häufiger</i>	<i>Fast immer</i>
<b><i>Emotionale Auffälligkeiten</i></b>					
<i>Traut sich bei einem neuen Spiel oder einer neuen Aktivität nicht; schaut lieber zuerst zu oder weicht auf vertraute Aktivitäten aus</i>	0	1	2	3	4

<i>In den letzten vier Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</i>					
	<i>Nie</i>	<i>Seltener</i>	<i>In der Hälfte der Situationen</i>	<i>Häufiger</i>	<i>Fast immer</i>
<i>Wird unsicher, wenn es im Mittelpunkt steht. Wird z. B. still oder errötet oder kichert, wenn es in der Gruppe etwas vorspielen oder erzählen soll</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>

### **Alltagsintelligenz**

Die Skala zur Alltagsintelligenz setzte sich aus Fragen der Kurzsкала zur Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern (KSV) von Tietze, Feldkamp, Gratz, Roßbach, & Schmied (1981) zusammen, die dort nicht als eigene Skala vorgesehen sind. Die standardisierten Fragen wurden von den Erzieherinnen selbstständig beantwortet. Die Instruktion und der Wortlaut der Fragen lautet wie folgt:

*Im Folgenden sind weitere Verhaltensweisen aufgeführt. Bitte schätzen Sie ein, wie häufig das Kind diese Verhaltensweisen zeigt. Nutzen Sie dazu bitte eine der folgenden Antwortmöglichkeiten. Kreuzen Sie bitte jeweils die Kategorie an, die Ihrer Einschätzung am nächsten kommt.*

	<i>Immer</i>	<i>Oft</i>	<i>Manchmal</i>	<i>Selten</i>	<i>Nie</i>
<i>Versteht schwierige Wörter.</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Denkt sich interessante Tätigkeiten aus.</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Benutzt für sein Alter einen großen und variablen Wortschatz.</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Erfasst schnell die Bedeutung dessen, was ihm erzählt wird.</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>
<i>Versteht und erinnert sich an Anweisungen der Erzieherin.</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>

**Autonomie**

Im Folgenden werden die Fragen wiedergegeben, anhand derer die Erzieherinnen den Grad der Autonomie einschätzen sollten, der einem Kind zu Verfügung steht. Dabei wurden individuelle Urteile über jedes Kind verlangt, da sich der Grad der zugestandenen Autonomie von Kind zu Kind unterscheiden kann. Die Instruktion und die Items lauteten wie folgt:

*Jeder Kindergarten und jede Kindergruppe hat für verschiedene Bereiche bestimmte Grundregeln, z. B. die Kinder dürfen beim Essen sagen, was und wieviel Sie gern essen wollen oder die Kinder nehmen sich selber das Essen auf. Unabhängig von der Regelung in Ihrer Gruppe, nimmt man als Erzieherin bei den einzelnen Kindern mehr oder weniger Einfluss darauf, je nachdem, welche Entscheidungsfähigkeit man dem einzelnen Kind zutraut. Wir möchten von Ihnen gern zu folgenden Themen und Situationen wissen, ob bzw. in welchem Ausmaß Sie das Zielkind selbst entscheiden lassen.*

*Einschätzung der Freiheitsgrade - Inwieweit darf das Kind vollständig selbst bestimmen oder nehmen Sie lenkend Einfluss?*

- 0 nicht Bei dem jeweiligen Thema darf das Kind nicht selbst bestimmen.
- 1 eher nicht Sie sind der Auffassung, dass das Kind beim jeweiligen Thema kaum selbst bestimmen kann und Ihre Unterstützung für eine sinnvolle Entscheidung benötigt.
- 2 eher ja Sie sind der Auffassung, dass das Kind beim jeweiligen Thema durchaus schon selbst bestimmen kann, aber gelegentlich Ihre Hinweise für eine sinnvolle Entscheidung benötigt.
- 3 ja Bei dem jeweiligen Thema darf das Kind vollständig selbst bestimmen, nur im absoluten Ausnahmefall greifen Sie unterstützend ein.

Darf das Kind selbst bestimmen ...	Nein	Eher nein	Eher ja	Ja
... was und wieviel es sich zum Essen auf tut.	0	1	2	3
... welche Angebote es nutzt.	0	1	2	3
... was es anzieht, wenn draußen gespielt wird.	0	1	2	3
... wie es seine Sachen in Ordnung hält bzw. wann es aufräumt.	0	1	2	3
... eigenverantwortlich Spiele und Materialien zu benutzen, die in der Regel im Beisein von Erzieherinnen genutzt werden.	0	1	2	3



***Sozio-ökonomischer Status***

Der sozio-ökonomische Status des Elternhauses wurde wie folgt abgebildet:

Der Schulabschluss wurde dreistufig als Ordinalskala erfasst: 1 = Sonderschule/ Gesamtschule/ Hauptschule; 2 = POS/ Realschule; 3 = Gymnasium

Der Berufsabschluss wurde dreistufig als Ordinalskala erfasst: 1 = kein Berufsabschluss; 2 = Facharbeiter/ Meister; 3 = Hochschulabschluss

Das Nettohaushaltseinkommen wurde aus einer 12-stufigen in eine dreistufige Verhältnisskala umgewandelt. Die Umwandlung erfolgte nach dem Kriterium der Gleichverteilung in die 3 Untergruppen. Die Angaben erfolgen in der damaligen Währung D-Mark: 1 = 500 – 2999 DM; 2 = 3000 – 3999 DM; 3 = 4000 - > 8000 DM

## 9.2 Faktorenanalysen zur Kontrolle der Skalengüte

Im Folgenden werden die explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen zusammengefasst, die sich mit der Skalenstruktur der Einzelverfahren zu den jeweiligen Messzeitpunkten beschäftigt haben.

### 9.2.1 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept wurde mit Hilfe der deutschen Übersetzung der „Pictorial Scale of Perceived Competence (PSCA)“ von Asendorpf und van Aken (1993) erfasst. Im Folgenden wird die Faktorenstruktur anhand der Faktorenladungen wiedergegeben. Da für die Längsschnittuntersuchungen nur die Skala zur kognitiven Kompetenz und die Skala zur Peerakzeptanz in einer Version mit drei Items eingesetzt zum Einsatz kamen, erfolgte zur Überprüfung der Skalenstruktur eine explorative Faktorenanalyse mit Hilfe von SPSS. Im den folgenden Tabellen werden die rotierten Faktorenladungen wiedergegeben. Im Hinblick auf die längsschnittliche Auswertung der Daten wurden nur Versuchspersonen in der Analyse berücksichtigt, die zu allen drei Messzeitpunkten Daten aufwiesen.

**Faktorenstruktur der Skalen zum Selbstkonzept zum ersten Messzeitpunkt (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation, n=179, aufgeklärte Varianz  $r^2=.56$ , Faktorenladungen unter .30 wurden in der Abbildung unterdrückt)**

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

Items	Komponente		
	1	2	3
Buchstaben kennen	.840		
Anfangsbuchstaben	.720		
Uhr kennen zählen	.632 .433		
Spielfreunde		.858	
Freunde für Spiele		.765	
Mitspielkinder		.637	
puzzeln			.781
Farben kennen			.689

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

**Faktorenstruktur der Skalen zum Selbstkonzept zum zweiten Messzeitpunkt (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation, n=179, aufgeklärte Varianz  $r^2=.56$ , Faktorenladungen unter .30 wurden in der Abbildung unterdrückt)**

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

Items	Komponente		
	1	2	3
Freunde für Spiele	.823		
Spielfreunde	.798		
Mitspielkinder zählen	.740	.315	
Buchstaben kennen		.622	
Uhr kennen		.552	-.477
Farben kennen		.508	
puzzeln			.669
Anfangsbuchstaben		.501	.646

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

**Faktorenstruktur der Skalen zum Selbstkonzept zum dritten Messzeitpunkt (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation, n=179, aufgeklärte Varianz  $r^2=.47$ , Faktorenladungen unter .30 wurden in der Abbildung unterdrückt)**

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

Items	Komponente	
	1	2
addieren	.724	
rechnen	.707	
Worte schreiben	.642	
buchstabieren	.582	
allein lesen	.486	
Spielfreunde		.784
Freunde für Spiele		.734
Mitspielkinder	.310	.695
Schule wissen	.399	.525

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

### 9.2.2 Konfliktverhalten

Das Konfliktverhalten der Kinder wurde anhand zweier verkürzter Skalen des Verhaltensbeurteilungsbogens für Erzieherinnen und Erzieher (VBV-ER) von Döpfner, Berner, Fleischmann und Schmidt (1993) erfasst. Diese Skalen beziehen sich auf fremdgerichtete Aggression sowie emotionale Auffälligkeiten. Da diese Skalen in der vorliegenden Arbeit zum ersten Mal eingesetzt wurden, erfolgte zur Überprüfung der Skalenstruktur eine explorative Faktorenanalyse mit Hilfe von SPSS. Im den folgenden Tabellen werden die rotierten Faktorenladungen wiedergegeben. Im Hinblick auf die längsschnittliche Auswertung der Daten wurden nur Versuchspersonen in der Analyse berücksichtigt, die zu allen drei Messzeitpunkten Daten aufwiesen.

**Faktorenstruktur der verkürzten Skalen zum Konfliktverhalten zum ersten Messzeitpunkt (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation, n=185, aufgeklärte Varianz  $r^2=.68$ , Faktorenladungen unter .30 wurden in der Abbildung unterdrückt)**

Rotierte Komponentenmatrix <sup>a</sup>	Komponente	
	1	2
ist körperlich aggressiv gegenüber anderen Kindern	,898	
zerstört absichtlich fremdes Eigentum	,875	
nimmt die Spielsachen weg	,858	
spielt Spiele mit aggressivem Inhalt	,813	
droht anderen mit Gewalt	,778	
sucht Streit mit Kindern	,773	
gebraucht Schimpfwörter	,766	
scheu, gehemmt im Kontakt mit Erwachsenen		,873
wirkt scheu im Kontakt mit Kindern		,872
spricht sehr leise		,815
spricht kaum andere Kinder an		,813
unsicher, wenn es im Mittelpunkt steht		,750
traut sich nicht, wenn etwas neu ist		,748
zieht sich zurück, wenn anderes Kind auf es zugeht		,723

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

**Faktorenstruktur der verkürzten Skalen zum Konfliktverhalten zum zweiten Messzeitpunkt (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation, n= 185, aufgeklärte Varianz  $r^2=.71$ , Faktorenladungen unter .30 wurden in der Abbildung unterdrückt)**

Rotierte Komponentenmatrix <sup>a</sup>	Komponente	
	1	2
droht anderen mit Gewalt	,904	
ist körperlich aggressiv gegenüber anderen Kindern	,902	
zerstört absichtlich fremdes Eigentum	,890	
nimmt die Spielsachen weg	,880	
sucht Streit mit Kindern	,879	
spielt Spiele mit aggressivem Inhalt	,848	
gebraucht Schimpfwörter	,846	
scheu, gehemmt im Kontakt mit Erwachsenen		,872
wirkt scheu im Kontakt mit Kindern		,867
spricht sehr leise		,798
spricht kaum andere Kinder an		,779
zieht sich zurück, wenn anderes Kind auf es zugeht		,743
unsicher, wenn es im Mittelpunkt steht		,738
traut sich nicht, wenn etwas neu ist		,713

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

**Faktorenstruktur der verkürzten Skalen zum Konfliktverhalten zum dritten Messzeitpunkt (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation, n=185, aufgeklärte Varianz  $r^2=.69$ , Faktorenladungen unter .30 wurden in der Abbildung unterdrückt)**

Rotierte Komponentenmatrix <sup>a</sup>	Komponente	
	1	2
spielt Spiele mit aggressivem Inhalt	,896	
ist körperlich aggressiv gegenüber anderen Kindern	,894	
droht anderen mit Gewalt	,876	
gebraucht Schimpfwörter	,848	
nimmt die Spielsachen weg	,844	
sucht Streit mit Kindern	,826	
zerstört absichtlich fremdes Eigentum	,755	
scheu, gehemmt im Kontakt mit Erwachsenen		,895
wirkt scheu im Kontakt mit Kindern		,884
spricht kaum andere Kinder an		,824
unsicher, wenn es im Mittelpunkt steht		,790
zieht sich zurück, wenn anderes Kind auf es zugeht		,787
spricht sehr leise		,704
traut sich nicht, wenn etwas neu ist		,629

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

### 9.3 Weitere statistische Kennwerte

#### 9.3.1 Deskriptive Statistiken zum FIT-KIT

Im Folgenden werden die deskriptiven Statistiken zum FIT-KIT wiedergegeben. Die Spannweite der Werte beträgt 1 bis 3. Hohe Werte signalisieren niedrige Ausprägungen (1 = oft, 2 = manchmal, 3 = selten/ nie).

##### Deskriptive Parameter der FIT-KIT Skalen der Elternversion zum ersten Messzeitpunkt

Variable	Vater			Mutter		
	n	M	SD	n	M	SD
Abweisung	97	2,42	0,50	106	2,48	0,41
Restriktion	94	2,55	0,52	106	2,52	0,48
Emotionale Abwehr	96	2,47	0,46	109	2,47	0,50
Kooperation	97	1,83	0,51	108	1,85	0,48
Hilfe	96	1,89	0,52	108	1,96	0,55
Bekräftigung	96	1,93	0,59	110	1,90	0,59
Trösten	98	1,83	0,61	109	1,81	0,61

Anmerkungen. N = Stichprobe; m = Mittelwert; SD = Standardabweichung

##### Interne Konsistenzen der FIT-KIT Skalen der Elternversion zum ersten Messzeitpunkt

Variable	Vater		Mutter	
	n	Cronbachs $\alpha$	n	Cronbachs $\alpha$
Abweisung	97	,82	106	,70
Restriktion	94	,70	106	,75
Emotionale Abwehr	96	,64	109	,67
Kooperation	97	,80	108	,75
Hilfe	96	,71	108	,77
Bekräftigung	96	,76	110	,78
Trösten	98	,82	109	,81

Anmerkungen. n = Stichprobengröße

##### Deskriptive Parameter der FIT-KIT Skalen der Erzieherversion zu den ersten beiden Messzeitpunkten

Variable	Welle 1			Welle 2		
	n	M	SD	n	M	SD
Abweisung	193	2,52	0,36	107	2,58	0,34
Restriktion	193	2,71	0,38	108	2,68	0,44
Emotionale Abwehr	195	2,57	0,42	109	2,62	0,39
Kooperation	192	1,84	0,42	99	1,77	0,41
Hilfe	195	1,89	0,48	109	1,86	0,48
Bekräftigung	193	1,85	0,52	110	1,89	0,50
Trösten	195	1,83	0,50	108	1,82	0,48

Anmerkungen. N = Stichprobe; m = Mittelwert; SD = Standardabweichung

## 9.4 Längsschnittliche Berechnungen

Im Folgenden werden die in der vorliegenden Untersuchung berechneten Kreuzpfadanalysen genauer dargestellt. Dabei werden die jeweiligen Modelle in vergleichender Weise dargestellt. Dadurch wird deutlich, welches Modell letztlich zur Interpretation der Daten herangezogen wurde. Im Anschluss daran werden in tabellarischer Form die Parameterschätzungen der ausgewählten Modelle wiedergegeben. Die ausgewählten Modelle werden fett hervorgehoben.

### 9.4.1 Partizipation und Intelligenz

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der Intelligenzkomponente „Ganzheitliches Denken“ (n = 78)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	9,81(3)	3,27	.02	.17	.04	7,40(2)*
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Intelligenz)	5,51(2)	2,77	.06	.15	.10	3,13(1)+
Modell mit einseitigem Einfluss (Intelligenz > Partizipation)	6,67(2)	3,31	.04	.17	.06	4,27(1)*
<b>Modell mit wechselseitigem Einfluss</b>	<b>2,41(1)</b>	<b>2,41</b>	<b>.12</b>	<b>.14</b>	<b>.16</b>	

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und der Intelligenzkomponente „Ganzheitliches Denken“ (n = 78)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	13,11(3)	4,37	.004	.21	.01	12,13(2)**
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Intelligenz)	9,06(2)	4,53	.01	.21	.02	8,08(1)**
Modell mit einseitigem Einfluss (Intelligenz > Partizipation)	5,01(2)	2,52	.08	.14	.12	4,05(1)*
<b>Modell mit wechselseitigem Einfluss</b>	<b>0,99(1)</b>	<b>0,99</b>	<b>.32</b>	<b>.00</b>	<b>.37</b>	

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der Intelligenzkomponente „Fertigkeiten“ (n = 86)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	6,27(3)	2,01	.10	.11	.16	5,19(2)+
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Intelligenz)	5,89(2)	2,95	.05	.15	.87	4,81(1)*
<b>Modell mit einseitigem Einfluss (Intelligenz &gt; Partizipation)</b>	<b>1,45(2)</b>	<b>0,73</b>	<b>.48</b>	<b>.00</b>	<b>.55</b>	<b>0,37(1)</b>
Modell mit wechselseitigem Einfluss	1,08(1)	1,08	.30	.03	.35	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(1) = 4,81^*$ )

**Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeiten und der Intelligenzkomponente „Ganzheitliches Denken“ (n = 86)**

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	10,61(3)	3,54	.01	.17	.03	4,96(2)+
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Intelligenz)	10,03(2)	5,02	0.01	.22	.02	4,38(1)*
<b>Modell mit einseitigem Einfluss (Intelligenz &gt; Partizipation)</b>	<b>6,23(2)</b>	<b>3,11</b>	<b>.04</b>	<b>.16</b>	<b>.08</b>	<b>0,58(1)</b>
Modell mit wechselseitigem Einfluss	5,65(1)	5,65	.02	.23	.03	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(1) = 4,38^*$ )

**Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und Intelligenz (standardisierte Koeffizienten)**

Parameter	Partizipationsbereitschaft		Partizipationsfähigkeit	
	Ganzheitliches Denken (n = 78)	Fertigkeiten (n = 86)	Ganzheitliches Denken(n = 78)	Fertigkeiten (n = 86)
Korrelation (W1)	.33**	.32**	.35**	.44***
Stabilitäten				
Intelligenz	.53***	.71***	.52***	.71***
Partizipation	.65***	.58***	.65***	.67***
<i>Kreuzpfade</i>				
Intelligenz > Partizipation	.15 <sup>+</sup>	.19*	.23*	.17*
Partizipation > Intelligenz	.20*	-	.19*	-
<i>Erklärte Varianz</i>				
Intelligenz	.39	.50	.38	.50
Partizipation	.51	.44	.58	.57
<i>Modellkennwerte</i>				
Fit ( $\chi^2$ )	2,41	1,45	0,99	6,23
p	.12	.48	.32	.04*



### 9.4.2 Partizipation und Alltagsintelligenz

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der mit Hilfe der KSV gemessenen Alltagsintelligenz (n = 188)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	15,50(8)	1,94	.05	.07	.22	9,82(4)*
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Intelligenz)	14,05(6)	2,34	.03	.09	.14	8,37(2)*
<b>Modell mit einseitigem Einfluss (Intelligenz &gt; Partizipation)</b>	<b>6,81(6)</b>	<b>1,14</b>	<b>.34</b>	<b>.03</b>	<b>.61</b>	<b>1,13(2)</b>
Modell mit wechselseitigem Einfluss	5,68(4)	1,42	.22	.05	.43	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(2) = 8,69^*$ )

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und der mit Hilfe der KSV gemessenen Alltagsintelligenz (n = 186)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	19,85(8)	2,48	.01	.09	.09	13,04(4)*
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Intelligenz)	16,09(6)	2,68	.01	.10	.08	9,28(2)*
<b>Modell mit einseitigem Einfluss (Intelligenz &gt; Partizipation)</b>	<b>7,39(6)</b>	<b>1,23</b>	<b>.29</b>	<b>.04</b>	<b>.55</b>	<b>0,58(2)</b>
Modell mit wechselseitigem Einfluss	6,81(4)	1,70	.15	.06	.33	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(2) = 12,46^{**}$ )

#### Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und der Alltagsintelligenz

Parameter	Alltagsintelligenz	
	Partizipationsbereitschaft (n = 188)	Partizipationsfähigkeit (n = 186)
<i>Korrelationen</i>	Welle 1	.54***
	Welle 2	.39***
	Welle 3	.35***
<i>Stabilitäten</i>	Intelligenz	.70***
	Partizipation	.55***
	Intelligenz > Partizipation	n.s.
<i>Kreuzpfade</i>	Partizipation > Intelligenz	.22**
		-
<i>Stabilitäten</i>	Intelligenz	.41***
	Partizipation	.18*
	Intelligenz > Partizipation	.21**
<i>Kreuzpfade</i>	Partizipation > Intelligenz	.16 <sup>+(.05)</sup>
		-
<i>Erklärte Varianz</i>	Intelligenz	.17
	Partizipation	.12
<i>Modellkennwerte</i>	Fit ( $\chi^2$ )	6,81
	p	.34

### 9.4.3 Partizipation und Perspektivenübernahme

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der intentionalen Perspektivenübernahme (n = 102)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	27,35(3)	9,12	.00	.28	.00	18,41(2)***
<b>Modell mit einseitigem Einfluss</b> (Partizipation > Perspektivenüb.)	<b>8,94(2)</b>	<b>4,47</b>	<b>.01</b>	<b>.19</b>	<b>.03</b>	<b>0,002(1)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Perspektivenüb. > Partizipation)	27,35(2)	13,68	.00	.35	.00	18,41(1)***
Modell mit wechselseitigem Einfluss	8,94(1)	8,94	.00	.28	.01	

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und der intentionalen Perspektivenübernahme (n = 101)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	9,06(3)	3,02	.03	.14	.06	6,91(2)*
<b>Modell mit einseitigem Einfluss</b> (Partizipation > Perspektivenüb.)	<b>2,24(2)</b>	<b>1,12</b>	<b>.33</b>	<b>.04</b>	<b>.41</b>	<b>0,09(1)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Perspektivenüb. > Partizipation)	8,98(2)	4,49	.01	.19	.03	6,82(1)**
Modell mit wechselseitigem Einfluss	2,16(1)	2,16	.14	.11	.19	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(1) = 6,82^{**}$ )

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der emotionalen Perspektivenübernahme (n = 100)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	19,84(3)	6,61	.00	.24	.00	19,83(2)***
<b>Modell mit einseitigem Einfluss</b> (Partizipation > Perspektivenüb.)	<b>0,19(2)</b>	<b>0,09</b>	<b>.91</b>	<b>.00</b>	<b>.93</b>	<b>0,17(1)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Perspektivenüb. > Partizipation)	19,68(2)	9,84	.00	.30	.00	19,66(1)***
Modell mit wechselseitigem Einfluss	0,02(1)	0,02	.89	.00	.90	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(1) = 19,65^{***}$ )

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und der emotionalen Perspektivenübernahme (n = 101)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	12,08(3)	4,03	.01	.17	.02	11,02(2)**
<b>Modell mit einseitigem Einfluss</b> (Partizipation > Perspektivenüb.)	<b>1,71(2)</b>	<b>0,86</b>	<b>.43</b>	<b>.00</b>	<b>.51</b>	<b>0,65(1)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Perspektivenüb. > Partizipation)	11,44(2)	5,72	.00	.22	.01	10,37(1)**
Modell mit wechselseitigem Einfluss	1,06(1)	1,06	.30	.03	.36	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(1) = 10,37^{**}$ )

**Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und Perspektivenübernahme (standardisierte Koeffizienten)**

Parameter	Partizipationsbereitschaft		Partizipationsfähigkeit	
	Emotionale PÜ (n = 100)	Intentionale PÜ (n = 102)	Emotionale PÜ (n = 101)	Intentionale PÜ (n = 101)
Korrelation (W1)	.21*	.23*	.22*	.23*
Stabilitäten				
Perspektivenüb.	.23**	.18*	.26*	.22*
Partizipation	.61***	.61***	.77***	.76***
<i>Kreuzpfade</i>				
Perspektivenüb. > Partizipation	-	-	-	-
Partizipation > Perspektivenüb.	.41***	.40***	.30**	.25**
<i>Erklärte Varianz</i>				
Perspektivenüb.	.26	.23	.19	.14
Partizipation	.37	.38	.59	.58
<i>Modellkennwerte</i>				
Fit ( $\chi^2$ )	0,19	8,94	1,71	2,24
p	.91	.01*	.43	.33

#### 9.4.4 Partizipation und Aspekte des Selbstkonzepts

##### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenz (n = 178)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	14,60(8)	1,82	.07	.07	.25	12,92(3)*
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Selbstkonzept)	8,65(6)	1,44	.19	.05	.43	6,98(2)*
Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept > Partizipation)	7,63(6)	1,27	.27	.04	.52	5,96(2)+
Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept > Partizipation > Selbstkonzept)	13,80(6)	2,30	.03	.09	.14	12,13(2)**
<b>Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation &gt; Selbstkonzept &gt; Partizipation)</b>	<b>2,49(6)</b>	<b>0,41</b>	<b>.87</b>	<b>.00</b>	<b>.95</b>	<b>0,81(2)</b>
Modell mit wechselseitigem Einfluss	1,67(4)	0,42	.80	.00	.89	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(2) = 12,11^{**}$ )

##### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und der Selbsteinschätzung der kognitiven Kompetenz (n = 175)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	23,41(8)	2,93	.00	.11	.03	17,82(4)**
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Selbstkonzept)	13,39(6)	2,23	.04	.08	.15	7,80(2)*
Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept > Partizipation)	15,62(6)	2,60	.02	.10	.09	10,03(2)*
Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept > Partizipation > Selbstkonzept)	21,95(6)	3,66	.00	.12	.01	16,36(2)***
<b>Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation &gt; Selbstkonzept &gt; Partizipation)</b>	<b>7,06(6)</b>	<b>1,18</b>	<b>.32</b>	<b>.03</b>	<b>.57</b>	<b>1,47(2)</b>
Modell mit wechselseitigem Einfluss	5,59(4)	1,34	.23	.05	.43	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(2) = 16,36^{***}$ )

**Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der Selbsteinschätzung der Peerakzeptanz (n = 176)**

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
<b>Modell ohne wechselseitigen Einfluss</b>	<b>3,07(8)</b>	<b>0,38</b>	<b>.93</b>	<b>.00</b>	<b>.98</b>	<b>1,38(4)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Selbstkonzept)	2,03(6)	0,34	.92	.00	.97	0,35(2)
Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept > Partizipation)	2,73(6)	0,46	.84	.00	.94	1,04(2)
Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept > Partizipation > Selbstkonzept)	2,21(6)	0,37	.90	.00	.96	0,52(2)
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Selbstkonzept > Partizipation)	2,56(6)	0,43	.86	.00	.95	0,87(2)
Modell mit wechselseitigem Einfluss	1,69(4)	0,422	.79	.00	.89	

**Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und der Selbsteinschätzung der Peerakzeptanz (n = 173)**

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	8,25(8)	1,03	.41	.01	.69	3,29(4)
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Selbstkonzept)	7,89(6)	1,32	.25	.04	.49	2,93(2)
<b>Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept &gt; Partizipation)</b>	<b>5,31 (6)</b>	<b>0,89</b>	<b>.50</b>	<b>.00</b>	<b>.73</b>	<b>0,36(2)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Selbstkonzept > Partizipation > Selbstkonzept)	5,36(6)	0,89	.50	.00	.73	0,40(2)
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Selbstkonzept > Partizipation)	7,85(6)	1,31	.25	.04	.49	2,89(2)
Modell mit wechselseitigem Einfluss	4,96(4)	1,24	.29	.04	.49	

**Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und kognitiver Kompetenz (standardisierte Koeffizienten)**

Parameter		Kognitive Kompetenz	
		Partizipations- bereitschaft (n = 178)	Partizipations- fähigkeit (n = 175)
<i>Korrelationen</i>	Welle 1	n.s.	n.s.
	Welle 2	n.s.	n.s.
	Welle 3	n.s.	n.s.
<i>Stabilitäten</i>	Kognitive Kompetenz	.28***	.28***
	Partizipation	.56***	.55***
<i>Kreuzpfade</i>	Kompetenz > Partizipation	-	-
	Partizipation > Kompetenz	.17*	.23**
<i>Welle 2-3</i>	<i>Stabilitäten</i>	Kompetenz	.30***
		Partizipation	.28***
	<i>Kreuzpfade</i>	Kompetenz > Partizipation	.19**
		Partizipation > Kompetenz	-
<i>Erklärte Varianz</i>	Kompetenz	.09	.09
	Partizipation	.12	.14
<i>Modellkennwerte</i>	Fit ( $\chi^2$ )	2,49	7,06
	p	.87	.32

**Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und Peerakzeptanz (standardisierte Koeffizienten)**

Parameter		Peerakzeptanz		
		Partizipationsbereit- schaft (n = 176)	Partizipationsfä- higkeit (n = 173)	
<i>Korrelationen</i>	Welle 1	n.s.	n.s.	
	Welle 2	n.s.	n.s.	
	Welle 3	n.s.	n.s.	
<i>Stabilitäten</i>	Peerakzeptanz	.21**	.19**	
	Partizipation	.57***	.56***	
<i>Kreuzpfade</i>	Akzeptanz > Partizipation	-	.11 <sup>+</sup>	
	Partizipation > Akzeptanz	-	-	
<i>Welle 2-3</i>	<i>Stabilitäten</i>	Peerakzeptanz	.30***	
		Partizipation	.30***	
	<i>Kreuzpfade</i>	Akzeptanz > Partizipation	-	n.s.
		Partizipation > Akzeptanz	-	-
<i>Erklärte Varianz</i>	Akzeptanz	.09	.10	
	Partizipation	.09	.12	
<i>Modellkennwerte</i>	Fit ( $\chi^2$ )	3,07	5,31	
	p	.93	.50	

### 9.4.5 Partizipation und Konfliktverhalten

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der fremdgerichteten Aggression für drei Wellen (n = 184)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	8,19(8)	1,02	.42	.06	.71	3,83(4)
<b>Modell mit einseitigem Einfluss</b> (Partizipation > Konfliktverhalten)	<b>5,23(6)</b>	<b>0,87</b>	<b>.51</b>	<b>.00</b>	<b>.75</b>	<b>0,88(2)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Konfliktverhalten > Partizipation)	7,35(6)	1,23	.29	.04	.55	3,00(2)
Modell mit wechselseitigem Einfluss	4,35(4)	1,09	.36	.02	.58	

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der fremdgerichteten Aggression für die ersten zwei Wellen (n = 251)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	8,78(3)	2,93	.03	.09	.14	4,51(2)
<b>Modell mit einseitigem Einfluss</b> (Partizipation > Konfliktverhalten)	<b>4,42(2)</b>	<b>2,21</b>	<b>.11</b>	<b>.07</b>	<b>.26</b>	<b>0,15(1)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Konfliktverhalten > Partizipation)	8,63(2)	4,31	.01	.12	.06	4,36(1)*
Modell mit wechselseitigem Einfluss	4,27(1)	4,27	.04	.11	.10	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(1) = 4,36^*$ )

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und der fremdgerichteten Aggression für drei Wellen (n = 181)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	11,18(8)	1,40	.19	.05	.47	5,535(4)
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Konfliktverhalten)	8,41(6)	1,40	.21	.05	.46	2,759(2)
Modell mit einseitigem Einfluss (Konfliktverhalten > Partizipation)	8,48(6)	1,41	.21	.05	.45	2,828(2)
Modell mit wechselseitigem Einfluss	5,65(4)	1,41	.23	.05	.43	

#### Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und der fremdgerichteten Aggression für die ersten zwei Wellen (n = 250)

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	6,27(3)	2,09	.10	.076	.28	6,20(2)*
<b>Modell mit einseitigem Einfluss</b> (Partizipation > Konfliktverhalten)	<b>1,79(2)</b>	<b>0,89</b>	<b>.41</b>	<b>.00</b>	<b>.60</b>	<b>1,72(1)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Konfliktverhalten > Partizipation)	4,55(2)	2,27	.10	.07	.25	4,48(1)*
Modell mit wechselseitigem Einfluss	0,07(1)	0,07	.80	.00	.85	

Anmerkungen: Das ausgewählte Modell unterscheidet sich vom Modell ohne Einfluss signifikant ( $\chi^2(1) = 4,48^*$ )

**Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsbereitschaft und den emotionalen Auffälligkeiten (n =184)**

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz zum letzten Modell $\chi^2$ (df)
Modell ohne wechselseitigen Einfluss	20,86(8)	2,61	.01	.09	.07	15,27(4)**
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Konfliktverhalten)	10,23(6)	1,70	.12	.06	.32	4,63(2)+
Modell mit einseitigem Einfluss (Konfliktverhalten > Partizipation)	12,85(6)	2,14	.05	.08	.18	7,27(2)*
<b>Modell mit wechselseitigem Einfluss</b>	<b>5,58(4)</b>	<b>1,40</b>	<b>.23</b>	<b>.05</b>	<b>.44</b>	

**Statistiken zum Vergleich der unterschiedlichen Kreuzpfadmodelle bei der Partizipationsfähigkeit und den emotionalen Auffälligkeiten**

Modell	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	p	RMSEA	pclose	Differenz $\chi^2$ (df)
<b>Modell ohne wechselseitigen Einfluss</b>	<b>14,52(8)</b>	<b>1,82</b>	<b>.07</b>	<b>.07</b>	<b>.26</b>	<b>3,24(4)</b>
Modell mit einseitigem Einfluss (Partizipation > Konfliktverhalten)	11,73(6)	1,96	.07	.07	.23	0,45(2)
Modell mit einseitigem Einfluss (Konfliktverhalten > Partizipation)	13,70(6)	2,28	.03	.08	.14	2,42(2)
Modell mit wechselseitigem Einfluss	11,28(4)	2,82	.02	.10	.09	

**Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und der fremdgerichteten Aggression (3 Wellen)**

Parameter		Fremdgerichtete Aggression	
		Partizipationsbereitschaft (n = 184)	Partizipationsfähigkeit (n = 181)
<i>Korrelationen</i>	Welle 1	.15*	-.17*
	Welle 2	n.s.	n.s.
	Welle 3	n.s.	-.24**
<i>Stabilitäten</i>	Aggression	.81***	.79***
	Partizipation	.58***	.57***
<i>Kreuzpfade</i>	Aggression > Partizipation	-	
	Partizipation > Aggression	-.08 <sup>+</sup>	n.s.
<i>Stabilitäten</i>	Aggression	.54***	.55***
	Partizipation	.29***	.34***
<i>Kreuzpfade</i>	Aggression > Partizipation	-	-
	Partizipation > Aggression	n.s.	n.s.
<i>Erklärte Varianz</i>	Aggression	.29	.30
	Partizipation	.09	.11
<i>Modellkennwerte</i>	Fit ( $\chi^2$ )	5,23	8,41
	p	.51	.21



**Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und den emotionalen Auffälligkeiten (3 Wellen)**

Parameter		Emotionale Auffälligkeiten	
		Partizipations- bereitschaft (n = 176)	Partizipations- fähigkeit (n = 173)
<i>Korrelationen</i>	Welle 1	-.49***	-.51***
	Welle 2	-.47***	-.39***
	Welle 3	-.41***	-.50***
<i>Stabilitäten</i>	Auffälligkeiten	.56***	.63***
	Partizipation	.54***	.55***
<i>Kreuzpfade</i>	Auffälligkeiten > Partizipation	n.s.	-
	Partizipation > Auffälligkeiten	-.15*	-
<i>Welle 1-2</i>	<i>Stabilitäten</i>		
	Auffälligkeiten	.23**	.30***
	Partizipation	.22*	.30***
	<i>Kreuzpfade</i>		
Auffälligkeiten > Partizipation	-.14+	-	
Partizipation > Auffälligkeiten	n.s.	-	
<i>Erklärte Varianz</i>	Auffälligkeiten	.10	.09
	Partizipation	.11	.09
<i>Modellkennwerte</i>	Fit ( $\chi^2$ )	5,58	14,52
	p	.23	.07

**Parameterschätzungen der ausgewählten Kreuzpfadmodelle zum wechselseitigen Einfluss von Partizipationskompetenz und Konfliktverhalten (2 Wellen, standardisierte Koeffizienten)**

Parameter	Partizipationsbereitschaft		Partizipationsfähigkeit	
	Auffälligkeiten (n = 249)	Aggression (n = 251)	Auffälligkeiten (n = 248)	Aggression (n = 250)
Korrelation (W1)	-.52***	.15*	-.51***	-.18**
<i>Stabilitäten</i>				
Konfliktverhalten	.56***	.82***	.64***	.80***
Partizipation	.49***	.55***	.63***	.63***
<i>Kreuzpfade</i>				
Konfliktverhalten > Partizipation	-.12 <sup>+</sup>	-	-	-
Partizipation > Konfliktverhalten	-.16*	-.08*	-	-.08*
<i>Erklärte Varianz</i>				
Konfliktverhalten	.43	.66	.41	.66
Partizipation	.34	.30	.40	.39
<i>Modellkennwerte</i>				
Fit ( $\chi^2$ )	51,02	4,42	41,86	1,79
p	.00***	.11	.00***	.41