Staatsinstitut für Frühpädagogik

IFP-Projektbericht 17 / 2011

Handlungsfeld: (Weiter-)Entwicklung von Curricula

HörensWert

Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung

Claudia Wirts & Daniela Kutzner

HörensWert

Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung

Claudia Wirts & Daniela Kutzner

München: Staatsinstitut für Frühpädagogik

HörensWert ist ein Projekt der
Akademie Kinder philosophieren und der **Stiftung Zuhören.**

Das Projekt wird gefördert durch:

- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw)
- EADS
- Initiative Wertebündnis Bayern (Bayerische Staatskanzlei)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
- Staatsinstitut für Frühpädagogik, IFP

Die wissenschaftliche Begleitung wurde vom IFP durchgeführt und finanziert.

Inhalt

1. Einleitung 5
2. Das Projekt HörensWert 6
3. Erhebungsmethoden 7
3.1 Kinderinterviews im Kindergarten 7
3.2 Interviews mit den Pädagoginnen 7
4. Datenanalyse 8
4.1 Kinderinterviews im Kindergarten 8
4.2 Interviews mit den Pädagoginnen 8
5. Stichprobe 9
6. Ergebnisse 10
6.1 Gruppendiskussionen Kindergarten 10
6.2 Einzelinterviews Kindergarten 16
6.3 Interviews Pädagoginnen 18
7. Fazit 25

„Es ist ja nicht so, dass Kindern Denken keinen Spaß macht.
Man muss sie bloß die richtigen Dinge fragen zum Nachdenken.“

(Pädagogin12_AS, Z. 496ff)

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Begleitung durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik hat sich zum Ziel gesetzt, sowohl Effekte des Projekts HörensWert auf der Ebene der Erzieherinnen, Einrichtungen und Kinder zu erfassen als auch formative Aspekte zur Weiterentwicklung der HörensWert-Fortbildungen zu erheben.

Zu diesem Zweck wurde aus jeder aktiv beteiligten Einrichtung der Pilotphase eine Pädagogin im Interview befragt. Mit 31 Kindern aus fünf Kindergärten wurden Einzelinterviews zu den Themen Freundschaft und Teilen geführt und zusätzlich ein Gruppeninterview und ein Experiment zu den genannten Themen durchgeführt. Zur Effektbeurteilung wurde eine parallelisierte Kontrollgruppe herangezogen.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde vom Staatsinstitut für Frühpädagogik durchgeführt und als Beitrag zum Wertebündnis Bayern auch finanziert.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung entstehen zwei Qualifikationsarbeiten an der LMU München und der Universität Passau. Frau Hinz und Frau Hofman sei in diesem Rahmen herzlich für die Unterstützung der Studie gedankt.

An dieser Stelle sei auch nochmals Frau Daniela Kutzner gedankt, die im Rahmen ihres Forschungspraktikums maßgeblich an der Konzeption und Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt war.

2. Das Projekt HörensWert

HörensWert ist ein gemeinsames Projekt der Akademie Kinder philosophieren und der Stiftung Zuhören. HörensWert soll Kinder dabei unterstützen, Werte zu erkennen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie zu erleben. In philosophischen Gesprächen können die Kinder ihre Gedanken äußern, hören den anderen Mitgliedern der Gruppe zu, vertiefen das Gesagte miteinander und kommen so zu neuen Erkenntnissen. Es soll eine Kultur des Zuhörens und des miteinander Denkens entstehen, die Achtung und Empathie für das Gegenüber befördert.

Thematisch greifen die Gespräche Fragen auf, die Kinder beschäftigen, wie z.B. „Was ist Freundschaft?" oder „Was ist eigentlich gerecht?". Geräusche, musikalische Elemente oder Hörspiele dienen als Impuls für die Gespräche und befördern diese damit inhaltlich, dienen aber gleichzeitig der Förderung der Zuhörfähigkeit. Auch die Ergebnisse der philosophischen Gespräche machen die Kinder in verschiedensten akustischen Darstellungsformen hörbar, womit sie für sie nachvollziehbar und erlebbar werden. Zielgruppe sind Kinder in Kindertagesstätten und Grundschulen.

Das Projekt HörensWert wurde konzipiert und durchgeführt von:

der ***Akademie Kinder philosophieren*** im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V.

(Katharina Zeitler)

und der ***Stiftung Zuhören*** (Judith Schönicke)

Aktuelle Informationen zum Projekt unter:

http://www.zuhoeren.de/krippe-kindergarten/hoerenswert.html

3. Erhebungsmethoden

3.1 Kinderinterviews im Kindergarten

Einzelinterviews

Mit Hilfe eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews wurden die Kinder einzeln zu ihren Freundschaften, ihren Vorstellungen von Freundschaft und zum Thema Teilen befragt. Die Interviews wurden mit Hilfe einer Handpuppe (Trudi, der Rabe) geführt, die es den Kindern erleichtern sollte, auf Augenhöhe mit dem Interviewer zu sprechen. Diese Methode der Interviewführung mit Kindern hat sich bewährt, um die Wahrnehmung des Hierarchieunterschieds zwischen Erwachsenen und Kindern zu minimieren und den Kindern somit ein ungehemmteres Antworten zu ermöglichen (Trautmann 2010).

Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen mit den Kindergartenkindern wurden in ein Kasperltheater eingebettet, um die Kinder in sinnhaftem Kontext in die Thematik Freundschaft und Teilen einzubeziehen. Es sollte den Kindergartenkindern hierdurch erleichtert werden, die abstrakten Themen auf konkrete Handlungen zu beziehen und durch ihre Lösungsvorschläge für dargestellte Konflikte zwischen den Freunden Kasperl und Seppel ihre Freundschafts- und Gerechtigkeitsvorstellungen für die Forschung offen zu legen.

Experiment

Als Ergänzung im Sinne einer Methodentriangulation wurde nun im letzten Schritt das Handeln der Kinder in einer Situation erfasst, in der ihre persönlichen Interessen berührt waren. In einer evozierten Problemsituation (Interviewer geben vor, für vier Kinder nur zwei Schokoriegel dabei zu haben) wurden die Kinder gebeten, dieses Problem untereinander zu lösen.

3.2 Interviews mit den Pädagoginnen

Die Interviews mit den Pädagoginnen sollten zum einen dazu dienen, Informationen zur Weiterentwicklung der HörensWert-Fortbildungen zu generieren, zum anderen, um subjektiv wahrgenommene Veränderungen durch das Projekt zu erfassen.

Dazu wurde auch bei den Erwachsenen mit einem halbstandardisierten Leitfadeninterview gearbeitet, das sich aus drei Teilen zusammensetzt:

- Fragen zu den Fortbildungen
- Fragen zu den projektbedingten Veränderungen bei den Pädagoginnen
- Fragen zu den projektbedingten Veränderungen bei den Kindern

4. Datenanalyse

4.1 Kinderinterviews im Kindergarten

Die Gruppendiskussionen wurden als Hauptdatensatz für den Gruppenvergleich herangezogen, da sich hier die Ziele des Projekts am deutlichsten zeigen sollten. Werte werden erst im Kontext des gemeinsamen Handelns evident und haben den Zweck, das Zusammenleben in Gruppen zu moderieren. Daher war der Hauptfokus der Datenanalyse auf die Gruppendiskussionen gerichtet. Experimente und Einzelinterviews wurden dann zur Absicherung der Ergebnisse und für ergänzende Informationen herangezogen.

Die Gruppendiskussionen wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Nohl 2006) vorbereitet und - soweit möglich – auch an die Methodik der dokumentarischen Methode angelehnt interpretiert. Einschränkungen war das Vorgehen deshalb unterworfen, weil die Selbstläufigkeit der Erzählungen bei den Kindergartendiskussionen nur sehr eingeschränkt möglich war, d.h. die Diskussionen mussten immer wieder von den Interviewern moderiert und neu angestoßen werden.

Die Experimente wurden ebenfalls angelehnt an die dokumentarische Methode ausgewertet, um zusätzliche Informationen zur Umsetzung der theoretisch geäußerten Ansichten aus der Diskussion zu erheben.

Die Einzelinterviews wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Früh (Früh 2007) aufbereitet und neben der separaten Analyse auch zur Absicherung der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen herangezogen.

Zum Gruppenvergleich wurden darüber hinaus Ergebnisse anderer Studien zur Freundschafts- und Gerechtigkeitsentwicklung im Kindesalter einbezogen, um die Ergebnisse angemessen einordnen zu können.

4.2 Interviews mit den Pädagoginnen

Die Erwachseneninterviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, dabei wurde ein methodenintegrierender Ansatz nach Früh (Früh 2007) gewählt, um quantitative und qualitative Analysemethoden nutzen zu können.

5. Stichprobe

Stichprobe Pädagoginnen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden mit elf Pädagoginnen aus elf beteiligten Einrichtungen Interviews geführt. Da in zwei weiteren Einrichtungen keine oder nur sehr eingeschränkt HörensWert-Einheiten durchgeführt werden konnten, wurden diese im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nicht berücksichtigt.

Stichprobe Kindergartenkinder

Die an der Studie beteiligten Kindergartenkinder waren zwischen 4,6 und 7,1 Jahre alt. Es nahmen 31 Kinder an der Studie teil. Untersuchungs- und Kontrollgruppe wurden nach den Kriterien Migrationshintergrund, Geschlecht und Alter gematcht. In der Kontrollgruppe konnte ein Kind wegen fehlender Einverständniserklärung nicht interviewt werden, weswegen hier statt der geplanten vier Kinder nur drei Kinder an der Gruppendiskussion teilnahmen.

Die Kontrollgruppen wurden in zwei Fällen aus dem gleichen Kindergarten (KG2 und KG3) wie die HW-Gruppe rekrutiert. In zwei Einrichtungen war dies aufgrund der Projektbeteiligung aller Vorschulkinder der Einrichtung nicht möglich, hier wurden zwei Kontrollgruppen aus einem Kindergarten mit ähnlicher Umgebungs- und Sozialstruktur zusammengestellt (KG5_1 und KG5_2).

In einer HW-Gruppe (HW3) und der parallelisierten Kontrollgruppe (KG3) hatten alle beteiligten Kinder Migrationshintergrund und je zwei Kinder einen niedrigen familiären Bildungshintergrund. Die übrigen Gruppen setzten sich fast vollständig aus deutschen Kindern mit mittlerem bis hohem familiärem Bildungshintergrund zusammen.

6. Ergebnisse

6.1 Gruppendiskussionen Kindergarten

Der Gruppenvergleich zwischen der HörensWert-Gruppe und der Kontrollgruppe zeigte in erster Linie eine deutliche Diskrepanz der Engagiertheit zugunsten der HörensWert-Gruppe. Dies zeigte sich quantitativ in der Anzahl der kindlichen Äußerungen. In den HörensWert-Gruppen waren die Diskussionen deutlich länger und die einzelnen Kinder brachten sich intensiver in die Diskussion ein, was sich unter anderem in der mittleren Äußerungslänge (MLU), der Anzahl der durchschnittlichen Wörter und der Anzahl der durchschnittlichen Äußerungen der kindlichen Beiträge zeigt.

Tab. 1: Statistik Äußerungen

	HörensWert-Gruppe			**Kontrollgruppe**		
	Durchschnitt	**Min**	**Max**	**Durchschnitt**	**Min**	**Max**
Äußerungen / Gruppe	**166**	25	65	**107**	20	36
Äußerungen / Kind	**10,4**	6,3	16,3	**7,1**	6	9
Wörter / Kind	**39,9**	24,5	76,3	**20,2**	11.3	33
Mittlere Äußerungslänge Kinder (MLU)	**2,8**	6,9	12,7	**2,3**	5,1	11,2

Qualitative Unterschiede zeigten sich vor allem in der **Engagiertheit der kindlichen Beiträge**, die sich an den Wortbeiträgen und Initiativen festmachen lässt.

Im Folgenden wird diese Analyse anhand von vier Beispielen verdeutlicht. Zur besseren Vergleichbarkeit sind aus vier Transkripten die ersten zehn kindlichen Äußerungen nach dem Weggang Seppels aufgeführt.

Tab. 2: Beispiele Engagiertheit kindlicher Beiträge

HörensWert-Gruppe 1	HörensWert-Gruppe 2	Kontrollgruppe 2	Kontrollgruppe 5_2
Komm: Seppel geht. I-K: Kinder jetzt is er weg. Aber- K1: [/] Dann rufen wir ihn einfach nochmal ganz laut. I-K: Aber ich will ihn nicht rufen, es ist mein Schatz. Er ge-hört nur mir ganz allein. K1: Dann versteck ihn und dann rufst du Seppel. I-K: Ja, du findest auch ich hab Recht, wenn ich sag es ist meiner und Seppel gehört er nicht, weil ich hab ihn allein gefunden. K1: Ja. K2: Ja. I-K: Ja. K1: Dann hol mal die Kiste. I-K: Die Kiste? K1: Ja. I-K: Ah warte die ist mir...die liegt...uh...ich krieg sie nicht rauf, ich lass sie da unten, okay? K1: Ja, aber, dann hol die (...) Heu und dann wolln wir den aber, die Kiste aber sehen. I-K: Aber sag mal, also findest du jetzt, weil der Seppel hat doch gesagt 'Ich bin nicht mehr dein Freund'. Das ist doch übertrieben, oder? K1: Ja. K2: Ja. K3: Ja.	Komm: Seppel geht. I-K: Oh nein, jetzt haben wir uns gestritten. Nur wegen den Münzen. Sagt mal Kinder, wie seht ihr das denn? Ist das mein Schatz? Komm: K1 meldet sich. K1: <u>Nein.</u> K2: Nein. K4: Nein. I-K: Sondern? K1: Seppel seiner. K4: [/] seiner [\]. K2: [: seiner]. I-K: Warum denn Seppel seiner? Das war doch meine Idee, dass wir hier spielen gehen. K1: Aber er hat ihn gefunden. I-K: Aber das ist doch auch meine Tante bei der wir hier sind. K1: Aber das ist doch egal. Er hat ihn gefunden und deshalb gehört er ihm auch. I-K: Nur ihm ganz allein? K1: Nein, die Tante hat ihn wahrscheinlich vergraben. I-K: Ja aber die Tante wird´s doch für mich vergraben haben und nicht für Seppel. Komm: K3 meldet sich. K3: Ich hab einen Vorschlag: eine Münze kriegst du die andere der Seppel.	Komm: Seppel geht. I-K: A oh nein, jetzt bin ich ja wieder alleine. Sagt mal Kinder, es sind aber doch meine Münzen, oder? Wir sind doch hier bei meiner Tante. K1: Ja. I-K: Das seh ich auch so. Warum ist der dann so beleidigt der Seppel und geht einfach? K2: Keine Ahnung. K1: Keine Ahnung. K4: Keine Ahnung. I-K: Ich mein er ist darauf gestiegen und hat sie gefunden, aber es sind doch wirklich meine, oder? K1: Ja. K2: Ja. K4: Ja. K1: [/] [Gleich kommt deine Tante?] I-K: Ja. Toll, aber jetzt ist mir ja wieder langweilig so ganz alleine. Habt ihr ne Idee, kann ich mich irgendwie beim Seppel vielleicht entschuldigen, oder? Ich weiß auch nicht. Ich mein jetzt hab ich zwar die drei Münzen, aber hm, habt ihr ne Idee? K2: Nein. K3: Nein.	Komm: Seppel geht. I-K: Aber irgendwie ist es doch mein Goldschatz, ich hab ihn doch zuerst gefunden. K2: Ja. K3: Ja. I-K: Findet ihr das auch? K3: Ja. K2: Ja. K4: Ja. K1: Ja. I-K: Also dann find ichs blöd, warum der Seppel jetzt beleidigt ist. I-K: Was meint ihr denn? Dann behalt ich einfach, dann behalt ich einfach den Schatz, oder? K3: Ja. K2: Ja. K4: Ja. I-K: Aber dann will der Seppel vielleicht nicht mehr mein Freund sein. Was soll ich denn jetzt machen? Was meint ihr denn? K2: Wissen wir nicht.
4x eigene inhaltliche Anmerkungen 6x Bestätigungen	6x eigene inhaltliche Anmerkungen 5x Wiedersprüche	1x inhaltliche Anmerkung 3x Bestätigungen 5x keine Positionierung	9x Bestätigungen 1x keine Positionierung

An den Beispielen lässt sich gut erkennen, dass die Äußerungen der HörensWert-Kinder deutlich länger sind und sie sich inhaltlich stärker beteiligen. Die HörensWert-Kinder zeigen stärkere Initiative, ihre Lösungsvorschläge einzubringen, während in den Kontrollgruppen – bis auf eine Ausnahme (KG3) – die Kinder meist nur auf die Äußerungen vom Kasperl reagieren, häufig nur durch bestätigendes „Ja.“, ohne eigene Ideen einzubringen.

Während sich die Unterschiede in der Diskussionskompetenz deutlich zeigten, sind hinsichtlich der inhaltlichen Kompetenz (moralische Entwicklung, Vorstellungen über Werte) keine eindeutigen Gruppenunterschiede zu erkennen.

Die unten stehenden Tabellen verdeutlicht, dass hinsichtlich der **Themen Gerechtigkeit und Freundschaft** die Unterschiede stärker von individuellen Kompetenzen einzelner Kinder abhängen, als von der Gruppenzugehörigkeit. Aber auch in den Diskussionen zum Teilen zeigt sich die Überlegenheit der HörensWert-Gruppen hinsichtlich der Diskussionskompetenz. Die HörensWert-Gruppen generieren deutlich mehr Lösungsideen.

Tab. 3: Gruppenvergleich Gerechtigkeit und Freundschaft

Themen	HörensWert-Gruppe	Kontrollgruppe
Vorschläge zur Freundschaftsrettung / Versöhnung	Zwei Gruppen schlagen spontan Teilen vor. Eine Gruppe schlägt spontan Schatz verstecken vor, eine Gruppe sieht Freundschaft als beendet an.	Eine Gruppe schlägt spontan Teilen vor, eine Gruppe Entschuldigen. Zwei Gruppen haben spontan keine Lösungsvorschläge.
Sind Kasperl und Seppel noch Freunde? / Übersteht Freundschaft Streit?	Eine Gruppe widersprüchliche Einschätzung. Zwei Gruppen argumentieren für Fortsetzung der Freundschaft muss Kasperl etwas tun (teilen, entschuldigen). Eine Gruppe sieht Freundschaft als beendet an.	Eine Gruppe hat keine Meinung. Drei Gruppen verknüpfen Freundschaftsfortführung mit Bedingung (Teilen, Schatz gehört beiden)
Ist Schatz oder Freund wichtiger?	Zwei Gruppen befinden Freund auf eigene Initiative für wichtiger. In HW2 diskutiert ein Junge lange mit Kasperl.	In zwei Gruppen kommt indirekt die Bewertung zutage, indem Schatz weggeschmissen werden soll bzw. auf Nachfrage Wichtigkeit des Schatzes verneint wird.
Freundschaftsverständnis	Keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Die meisten Gruppen verknüpfen Freundschaftsfortführung mit Bedingungen (Teilen, Entschuldigen), einzelne Kinder aus beiden Gruppen haben darüber hinaus eine sehr differenzierte Vorstellung von Freundschaft als situationsüberdauernde Beziehung.	

Tab. 4: Gruppenvergleich Gerechtigkeitsverständnis

Themen	HörensWert-Gruppe	Kontrollgruppe
Besitzanspruch	Alle Gruppen argumentieren nach dem Prinzip (Finder=Besitzer)	Gruppe K2 bestätigt Kasperls Besitzanspruch, trotz Diskrepanz (Finder≠Besitzer)
Teilen	2 Gruppen schlagen spontan Teilen vor, 2 Gruppen schlagen Teilen erst nach Impuls von Kasperl vor.	1 Gruppe schlägt spontan Teilen vor, 3 Gruppen auf Nachfrage.
Gerechtigkeit	**HW4:** Verdienstabhängig (2 Münzen an Seppel, eine an Kasperl) Nach Argument Kasperls: eine an Seppel, zwei an Kasperl Dritte Münze an Tante Eine Münze gemeinsam ausgeben **HW1:** Eine Münze verstecken, die übrigen zwei teilen **HW3:** Polizei geben Schatz ignorieren Dritte Münze an andere Person geben. Polizei nur eine Münze geben, zwei Münzen Teilen **HW2:** Dritte Münze in den Fluss werfen Alle Münzen in den See werfen Dritte Münze an Tante	**K5_1 + K2:** dritte Münze an Tante **K5_2:** Schatz Nachbasteln **K3:** Schatz gehört beiden eine Münze wegwerfen mit Münzen zusammen spielen
Gerechtigkeitsverständnis	HW-Gruppen generieren in der Diskussion mehr verschiedene Vorschläge. Gerechtigkeitsverständnis ähnelt sich (meist: gerecht=gleicher Anteil für jeden). In beiden Gruppen gibt es einzelne Kinder mit darüber hinausgehenden Gerechtigkeitsvorstellungen (Kooperationsansätze).	

Die Daten aus den Experimenten zum Teilen zeigen keine eindeutigen Gruppenunterschiede. Interessant ist jedoch, dass zwei HörensWert-Gruppen zur gerechteren Verteilung die übrigen Schokoladenstücke an externe Personen weiterreichen. Eventuell lässt sich daraus ein Transfer der in der Gruppendiskussion generierten Lösungen auf die praktische Handlungssituation erkennen.

Im Abgleich mit den Daten aus den Gruppendiskussionen finden sich keine eindeutigen Gruppenunterschiede. Der Gruppenvergleich stützte sich auf das Stufenmodell zur Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit nach Damon (1988, zit. nach Bischof-Köhler 2011):

- 4 Jahre – Wunsch als Legitimation des Anspruches
- 5 Jahre – Balance zwischen der Menge äußerer beobachtbarer Realitäten (Größe, Geschlecht…) und der Menge der Belohnung
- 5-6 Jahre – Strikte Gleichverteilung
- 6-7 Jahre – Wunsch nach Ausgleich (erste Vorstellungen von Verdienst und Anspruch)

Hinsichtlich der Vorstellungen von Verteilungsgerechtigkeit ergaben sich deutliche individuelle Unterschiede, die aber nicht gruppenspezifisch waren.

Tab. 5: Gruppenvergleich Verteilungsgerechtigkeit

	HörensWert-Gruppe	Kontrollgruppe
Wer teilt?	**HW4** Zwei Kinder kooperativ **HW1** Ein Kind kooperativ **HW3** Zwei Kinder, ein Kind kooperativ, eines für sich **HW2** Zwei Kinder kooperativ	**K5_1** Ein Kind allein **K5_2** Alle Kinder kooperativ **K3** Zwei Kinder kooperativ **K2** Zwei Kinder kooperativ
Werden die anderen Kinder einbezogen?	**HW4:** ja **HW1:** ja **HW3:** ja **HW2:** ja	**K5_1:** nein **K5_2:** ja **K3:** ja **K2:** ja
Ergebnis	**HW4:** Subjektiv gerecht **HW1:** Objektiv gerecht **HW3:** Ungerecht **HW2:** Objektiv gerecht	**K5_1:** Subjektiv gerecht (Eigenbenachteiligung) **K5_2:** Objektiv gerecht **K3:** Ungerecht **K2:** Subjektiv gerecht

Dieses Ergebnis wird durch die Analyse der Einzelinterviews gestützt (s.u.). Auch hier ergeben sich keine qualitativen Unterschiede bei den Freundschaftsvorstellungen zwischen den Gruppen, sondern lediglich individuelle Abweichungen. Als Grundlage zur Interpretation wurde auf das Stufenmodell zum Freundschaftsverständnis nach Selman (1984 zit. nach Wagner 1994) zurückgegriffen. Die Kinder unserer Studie variieren von ihrem Freundschaftsverständnis zwischen der Stufe 0 (Enge Freundschaft als momentane physische Interaktion, physische Konfliktlösung), Stufe 1 (Enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung, isolierte

Konfliktlösung) und der Stufe 2 (Enge Freundschaft als Schönwetterkooperation, kooperative Konfliktlösung). Da nicht alle Kriterien der selmanschen Stufen erfasst wurden, wurde zum Gruppenvergleich zudem die Beschreibung der Entwicklung von Freundschaften nach Blank-Mathieu (1999) einbezogen. Auch anhand dieses Entwicklungsschemas lassen sich einzelne Kinder aus beiden Gruppen den drei beschrieben Entwicklungsstufen von Freundschaft zuordnen (1. Spontane, kurzfristige Beziehungen, 2. Länger andauernde Spielfreundschaften, 3. Emotional wichtige Beziehungen), ohne dass sich Gruppeneffekte erkennen ließen.

Bezüglich der **Zuhörkompetenzen** sind die Gruppendiskussionen nur schwer vergleichbar. Da mit einer höheren Engagiertheit der Kinder auch die Häufigkeit zunimmt, mit der andere Redebeiträge unterbrochen werden, ist dieser Indikator kein geeignetes Maß zum Gruppenvergleich.

Im Rahmen des Experimentes konnte ebenfalls kein Gruppenunterschied hinsichtlich der Aufmerksamkeit auf Höreindrücke (z.B. Rascheln des Papiers) festgestellt werden.

6.2 Einzelinterviews Kindergarten

Die Auswertung der Einzelinterviews konnte die oben beschriebenen Ergebnisse stützen. Auch in den Einzelinterviews fanden sich keine qualitativen Unterschiede in der Entwicklung des Freundschaftsverständnisses.

Allerdings zeigte sich, dass die Kinder, die am Projekt HörensWert teilgenommen hatten, im Schnitt deutlich mehr Aspekte von Freundschaft spontan benennen konnten, als die Kinder der Kontrollgruppe. Offensichtlich hat die Beschäftigung mit dem Thema bei den Kindern eine Erweiterung der bewusst zugänglichen Aspekte von Freundschaft bewirkt. Insbesondere die Sympathie als Kriterium für eine Freundschaft war in der HörensWert-Gruppe deutlich präsenter.

Tab. 6: Merkmale von Freundschaft und Teilen (Häufigkeiten)

Vergleich Freundschaft und Teilen	Nennungen	
	HW-Gruppe (N=16)	**Kontrollgruppe (N=15)**
Spielpartner	16	15
Sympathie	10	3
gemeinsam Spaß haben	5	2
Freund zeigt Interesse an mir	3	1
Unterstützung/Helfen	2	2
gemeinsame Erfahrungen/Zeit teilen	2	2
Kompetenzen des Freundes	2	2
Freundschaft übersteht Streit	2	1
Verlässlichkeit	2	0
körperliche Attraktivität	1	0
Ähnlichkeit	1	4
Kommunikationspartner	1	1
wenig Konflikte	1	2
Abgrenzung gegenüber anderen	1	1
Coolness	0	1
Summe genannte Aspekte	**49**	**37**
Genannte Aspekte / Kind	**3,1**	**2,5**

Die Kinder wurden auch befragt, wie man einen Freund bekommt. Dazu äußerten die meisten Kinder aus beiden Gruppen, man müsse jemanden fragen. Genauere Vorstellungen, wie Freundschaften zustande kommen (nett zum anderen sein, gegenseitiges Interesse, Aus-

wahl nach Sympathie) äußerten einige Kinder aus beiden Gruppen. Eindeutige Gruppenunterschiede lassen sich nicht belegen.

Aber auch hier bestätigt sich wieder der Effekt, der in den Gruppendiskussionen und zum Freundschaftsverständnis zu sehen war: Die Kinder aus der HörensWert-Gruppe generieren mehr Ideen zu den Möglichkeiten, einen Freund zu bekommen.

Tab. 7: Ideengenerierung Freundschaft (Häufigkeiten)

Wie bekomme ich einen Freund?	Nennungen	
	HW-Gruppe (N=16)	Kontrollgruppe (N=15)
Fragen	13	9
Auswählen nach Sympathie	4	1
Gegenseitigkeit (Wenn er/sie will)	2	3
Miteinander spielen	2	1
Nett sein zu jemandem	4	2
Wiederholtes Fragen bei Ablehnung	2	1
Sonstiges	2	1
Summe genannte Aspekte	**29**	**18**
Genannte Aspekte / Kind	**1,8**	**1,2**

Beim Thema Teilen zeigen sich keine relevanten Gruppenunterschiede bezüglich der moralischen Positionierung, was sich mit den Ergebnissen der Gruppendiskussionen und der Experimente deckt.

Tab. 8: Positionierung zum Teilen (Häufigkeiten)

Sollte man teilen?	HörensWert-Gruppe			Kontrollgruppe		
	ja	nein	manchmal	ja	nein	manchmal
	14	1	1	12	2	1

Nachstehend findet sich eine Übersicht über die Argumente der Kinder für das Teilen. Mehrfachnennungen wurden mitgezählt. Dabei wird ersichtlich, dass die HörensWert-Kinder zwar etwas häufiger empathische Begründungen nennen, aber nicht insgesamt häufiger ihre Meinung begründen.

Tab. 9: Begründungen für Teilen

Begründungen für das Teilen	Nennungen	
	HörensWert-Gruppe	**Kontrollgruppe**
Bedarf des andern	2	3
Dankbarkeit / Freude das anderen	3	0
Gerechtigkeit	0	1
Weil anderer sonst traurig ist	2	0
empathische Begründung	**7**	**4**
zum Erhalt der Freundschaft	2	3
Freundschaft als Begründung	2	1
Weil ich nett sein will	1	3
weil andere dann auch zu mir nett sind und teilen	1	0
Ich-bezogene Begründung	**6**	**7**
Moralerziehung Kirche	0	1
auf externe Normen bezogen	**0**	**1**
Begründungen Teilen gesamt	**13**	**12**

6.3 Interviews Pädagoginnen

6.3.1 Summative Ergebnisse zu den wahrgenommenen Veränderungen bei den Kindern

Die Effekte bei den Kindern wurden nicht nur mit Hilfe der Kinderinterviews, Gruppendiskussionen und Experimente erfasst, sondern es wurden zusätzlich die Pädagoginnen nach ihrer Einschätzung der projektbedingten Veränderungen bei den Kindern befragt.

Im **Bereich Zuhören** beobachteten acht von elf Pädagoginnen ein verstärktes gegenseitiges Zuhören (dies deckt sich auch mit den Ergebnissen aus der Evaluation des Projekts „Ohren spitzen!“ (Wirts, 2009)), sechsmal wurde zudem die Beobachtung genannt, dass die Kinder Gesprächsregeln allgemein besser einhalten und die Einhaltung selbst einfordern. Weitere Beobachtungen lassen sich der unten stehenden Tabelle entnehmen.

Tab. 10: Zuhöreffekte (Kinder)

Effekte auf Zuhören bei Kindern	Nennungen
Verstärktes gegenseitiges Zuhören	8
Gesprächsregeln einhalten und einfordern	6
Andere ausreden lassen	3
Kinder können sich selbst besser zurücknehmen	2
Mehr verbale Konfliktlösungen	2
Höflicherer Umgangston	1
Reichhaltigerer Wortschatz	1

Veränderungen im **Wertebewusstsein und wertebewussten Handeln** lassen sich nach Meinung der Pädagoginnen vor allem im Sozialverhalten der Kinder beobachten (N=9). Mehrfach (N=5) verweisen Pädagoginnen auf die Thematisierung bestimmter Werte als Ursachenerklärung für die positive Verhaltensänderung. Das Sozialverhalten hat sich laut Interviews vor allem in folgenden Bereichen positiv verändert:

Tab. 11: Effekte Werte (Kinder)

Effekte Wertebewusstsein und wertebewusstes Handeln	Nennungen
Sozialverhalten positiv verändert	**9**
Kinder helfen sich gegenseitig mehr	3
Kinder lösen Konflikte eher verbal	2
Kinder zeigen mehr Toleranz	1
Kinder zeigen mehr Empathie	1
Kinder sind ehrlicher	1
Kinder zeigen mehr Selbstbewusstsein und Offenheit, die eigene Meinung zu vertreten	1

Auch bezüglich der Freundschaften unter den Kindern sehen einige Pädagoginnen positive Veränderungen. So wurde mehrfach (N=4) ein bewussteres und differenzierteres Freundschaftsverständnis erwähnt, häufigere geschlechtsheterogene Freundschaften (N=2) sowie mehr Verständnis/Empathie (N=1) und eine Intensivierung von Freundschaften (N=1). Allerdings wird auch die starke Heterogenität, wie sie sich auch in den Gruppeninterviews zeigte, von einer Pädagogin bestätigt.

„Also als wir das Thema hatten, wir hatten das unter dem Thema X so ein bisschen mit reingearbeitet, haben wir schon gemerkt, dass da auch die Meinungen unterschiedlich sind über Freundschaft. Einer hat dann gesagt, Freundschaft hält für immer, Freundschaft bleibt immer

bestehen, und ein anderer hat gesagt, heut ist halt der mein Freund und am nächsten Tag ist der andere mein Freund, also was uns da aufgefallen ist, dass die Unterschiede einfach so groß sind bei den Kindern, was die wirklich von Freundschaft halten.“ (Pädagogin6_EK, Z.320ff.)

Die Frage nach Transfereffekten des Projekts auf nicht am Projekt beteiligte Kinder wurde nur von wenigen Pädagoginnen beantwortet. Sehr vereinzelt wurde vorsichtig eine Weitergabe von Kind zu Kind vermutet (durch Vorleben der Projektkinder, durch Weitergabe an Freunde).

6.3.2 Summative Ergebnisse zu den wahrgenommenen Veränderungen bei den Pädagoginnen

Zum **Stellenwert des Zuhörens und Veränderungen bezüglich der eigenen Zuhörhaltung** befragt, geben viele Pädagoginnen an, sich selbst bewusster zurück zu nehmen und den Kindern mehr zuzuhören (N=7). Zudem ist das Bewusstsein für das Zuhören und das Ohr als Hörorgan gestiegen

„Man ist sensibler für dieses, ich sag einmal für dieses Sinnesorgan….Aber wenn man sich intensiv mit dem Thema beschäftigt merkt man eigentlich, dass gerade das Ohr ja ein Organ ist, das man ja eigentlich nie ausschalten kann, das ja immer da ist und … das ist so wertvoll. Das haben wir auch mit den Kindern mal in so einer Einheit besprochen, wie wichtig das Zuhören eigentlich ist und das fließt im täglichen Ablauf immer wieder mit ein und wenn es oft zu laut ist, dann klatscht man mal in die Hände und sagt: ‚Mensch, denkt mal wieder an unser Ohr, wie wichtig das ist, gönnen wir ihm ein bisschen Ruhe.‘ Und … ich finde schon, dass ich das so im gesamten Tagesablauf und auch mit allen Kindern … immer wieder mit einbeziehe.“ (Pädagogin2_CB, Z.82ff).

Tab. 12: Zuhöreffekte (Pädagoginnen)

Effekte auf Zuhören bei Pädagoginnen	Nennungen
Sich selbst mehr zurücknehmen und den Kindern mehr zuhören	7
Zuhören bewusster und wichtiger geworden	6
Genauer hinhören, was Kinder meinen	1

Es wird von einigen Pädagoginnen ein reichhaltigeres **Methodenrepertoire** zur Unterstützung des Zuhörens bei den Kindern genannt (N=6), insbesondere erwähnen fünf Pädagoginnen, dass sie Hörrituale bzw. -signale nutzen, die sie im Projekt kennengelernt haben.

„Vor dem Projekt, … denk ich eher, …dass man einfach sagt: 'So, jetzt fangen wir an' oder dass man… den Fokus auf sich richtet, oder dass man auch so mit einer gewissen Strenge sagt ‚So, es ist still, ich beginne jetzt'…und jetzt ist es vielleicht eher, dass man viel kreativere Ideen hat, oder dass man ein Geräusch einblendet, oder dass man´s vielleicht mit einem Instrument macht oder so. Also jetzt, denk ich, hat man viel mehr Möglichkeiten, weil man dieses breitere Spektrum hat." (Pädagogin10_KN, Z.169ff).

Tab. 13: Effekte Methodeneinsatz (Pädagoginnen)

Methodeneinsatz zum Zuhören	Nennungen
Methodenrepertoire reichhaltiger geworden	6
Einsatz von Hörritualen und -signalen	5
Zuhörumgebung gestalten	1

Auf die **Veränderungen bei der Gesprächsführung** angesprochen, ist die häufigste Antwort (N=5), dass man mehr abwartet, bevor man selbst redet und erklärt. Dabei wurde von zwei Pädagoginnen erwähnt, dass sie selbst versuchen, nur noch zu reden, wenn sie den Gesprächsstein haben und ihnen dadurch sehr bewusst wurde, wie schwer es ist, zu warten.

Mehrfach genannt wurde auch der Aspekt, dass die Kinder mehr Zeit bekommen, ihre Ideen zu äußern (N=3).

Tab. 14: Effekte Gesprächsführung (Pädagoginnen)

Veränderung Gesprächsführung	Nennungen
Antworten der Kinder abwarten, bevor man selbst redet und erklärt	5
Kindern mehr Zeit zum Nachdenken und Äußern geben	3
Kindliche Meinungen auch mal stehen lassen, statt berichtigen	1
Bewusst Wertungen vermeiden (auch mimisch und gestisch)	1
Kindern mehr Zeit zum Nachdenken und Äußern geben	1

Im Bereich der **Wertebildung** ist die häufigste Nennung (N=4), das stärkere Bewusstsein für den Themenbereich, wobei vier Pädagoginnen angeben, dass der Bereich der Wertebildung in ihren Einrichtungen bereits vor dem Projekt einen hohen Stellenwert hatte.

Tab. 15: Effekte Wertebildung (Pädagoginnen)

Veränderung Wertebildung	Nennungen
Wertebildung bewusster bzw. neu angeregt	4
Man nimmt sich mehr Zeit für Wertebildung	3
Man hinterfragt Wertevermittlung stärker	2
Man macht sich mehr Gedanken, wie man Werte vermitteln kann	2

Die Frage nach **Transfereffekten auf projektexterne Kolleginnen** wurde sehr zurückhaltend beantwortet. Eine Pädagogin gibt Desinteresse der Kolleginnen an, eine weitere vermutet, dass die Kolleginnen durch ihre Dokumentation etwas mitbekommen hätten. Nur eine Pädagogin berichtet von einem aktiven Austausch mit Kolleginnen, der zur Übernahme einzelner Methoden geführt hätte.

Interessant ist jedoch, dass sechs Pädagoginnen von sich aus einen **Transfer in den familiären Kontext** erwähnen, so berichten drei von großem Interesse der Eltern am Projekt und dass die Kinder die Projektthemen in die Familien hineingetragen hätten.

Tab. 15: Transfer Wertebildung (Familien)

Veränderung Wertebildung	Nennungen
Kinder tragen das Thema in die Familie	3
Eltern zeigen Interesse am Projekt	3
Information der Eltern über Elternabend oder Elternbrief	2

„Also … ich glaub, viele Kinder haben ihre Eltern auch gezwungen, zu Hause einfach auch vielleicht mal zuzuhören … Ich hab´ ja auch gesagt: ‚Frag mal deine Eltern. … Das wär vielleicht auch mal ganz interessant‘ und … es haben aber auch Kinder gesagt, ‚das war toll, weil die Mama was ganz anderes gedacht hat als ich oder ich ihr mal sagen konnte, dass ich das so seh´.“ (Pädagogin12_AS, Z. 393ff)

6.3.3 Formative Ergebnisse zum Thema Fortbildung

Als *besonders* hilfreiche Methode wurden von neun von elf Pädagoginnen die praktischen Übungen und Selbsterfahrungseinheiten genannt. Der Theorie-Praxis-Anteil wurde von allen Pädagoginnen als ausgeglichen beurteilt, eine Person äußerte sich dazu im Interview nicht.

Zudem wurde nach einer Bewertung hinsichtlich der praktischen Umsetzung der folgenden Fortbildungsmethoden einzeln gefragt:

Tab. 16: Bewertung Fortbildungsmethoden

Methoden/Inhalte	Nennungen
praktische Übungen und Selbsterfahrungseinheiten	**9**
Umgang mit Aufnahmegerät	4
Umgang mit Schneideprogramm (Audacity)	3
Philosophisches Gespräch erproben	1
Spiele/Aktivitäten zum Zuhören (z.B. Filmdosen-Geräusche, Körpergeräusche, Ich schenk dir einen Klang, Hörspaziergänge, Bla-Bla-Gespräch…)	11
Handlungsanleitungen/Tipps	**3**
Sammlung von Praxisbeispielen	1
Eckpunkte philosophisches Gespräch	2
Theorie-Praxis-Anteil	
ausgeglichen	10

Zu den Schwierigkeiten bei der Umsetzung befragt, wurden häufig Unsicherheiten beim Hörbarmachen angegeben. Anzumerken ist hierbei, dass in der letzten Fortbildungseinheit nochmals das Hörbarmachen thematisiert wurde, so dass es sich um eine vorübergehende Problematik handeln kann, die durch Interviewführung vor Projektabschluss bedingt sein kann.

Tab. 17: Schwierigkeiten bei der Umsetzung

Problemfelder	Nennungen
Philosophische Gespräche	
Anfangs Unsicherheit bei Leitung philosophischer Gespräche	2
Einige Kinder stören philosophische Gespräche oder werden unruhig	2
Zu viele Fragen in einem Gespräch behandelt	1
Was tun, wenn Meinungen aufeinander prallen?	1
Sprachliche Probleme der Kinder	1
Ausreden lassen für Kinder schwierig	1
Bestimmte Themenfelder schwieriger (Naturwissenschaftliche Dominanz, Abstraktheit)	2
Hörbarmachen	
Unsicherheiten beim Hörbarmachen	7
Anfangs Unsicherheit bei Technik / Aufnahmen	2
Einstiege	
Anfangs Einstiege zu lang gestaltet	1

Auf Anregungen bezüglich der Fortbildungen angesprochen wurde sehr häufig (N=6) betont, dass die Fortbildungen genau so bleiben sollten, wie sie waren. Es wurden die gute Organisation, die angenehme Atmosphäre, die gute Unterstützung, die anregenden Inhalte, der hohe Praxisanteil und der gewinnbringende Erfahrungsaustausch positiv hervorgehoben.

Veränderungswünsche betrafen zum einen die Inhaltsfülle, zweimal wurde gewünscht, die Fortbildungseinheiten „nicht so voll zu packen“, gleichzeitig wurde eingeschränkt, dass alle Inhalte bleiben sollten, zum anderen den Vortrag zur Wertebildung im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Dieser wurde von drei Pädagoginnen als entbehrlich bzw. zu lang genannt, es gab auch den Vorschlag, ihn gekürzt an den Anfang der Fortbildungen zu stellen.

Zudem wurde vorgeschlagen, den Austausch unter den Einrichtungen noch durch gegenseitige Besuche und das Vorstellen der Dokumentationsbögen zu intensivieren.

7. Fazit

Die Studie zeigt deutliche Effekte des Projekts HörensWert hinsichtlich der kindlichen Diskussionskompetenzen, vor allem hinsichtlich der Fähigkeiten, eigene Ideen im Rahmen der Gruppendiskussionen zu generieren und auszudrücken.

Es wurde außerdem ein Transfereffekt der besprochenen Inhalte zum Thema Freundschaft auf die Befragungssituation in den Einzelinterviews festgestellt.

Die Pädagoginnen beobachteten einen Effekt auf das Zuhör- und Sozialverhalten der beteiligten Kinder und einen Transfer der Projektthemen in die Familien.

Bei den Pädagoginnen selbst ist insbesondere das Bewusstsein für das eigene Zuhören gestiegen und das Methodenrepertoire im Bereich Zuhören reichhaltiger geworden.

Auch im Bereich der (philosophischen) Gesprächsführung sehen sie bei sich selbst einen Kompetenzzuwachs.

Die Veränderungen beim Zuhören der Pädagoginnen und ihre stärkere Offenheit gegenüber kindlichen Ideen kann als mögliche Erklärung für die gestiegene Diskussionskompetenz bei den Kindern gedeutet werden.

Somit hat das Projekt seine Ziele in diesem Bereich erreicht, wenn auch die moralische Entwicklung der Kinder nicht direkt beeinflusst werden konnte.

Die Kinder haben, um mit Kant zu sprechen, *Mut, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. (vgl. Kant 1783, S.516)*

Literaturverzeichnis

Bischof-Köhler, D. (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Blank-Mathieu, M. (1999). Kinderfreundschaft: Warum brauchen Kinder Freunde? In K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.),Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: mvg-verlag.

Früh, W. (2007). Inhaltsanalyse. 6., überarbeitete Aufl. Konstanz: UVK.

Kant, I. (1998, c1983). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 5., erneut überprüfter reprografischer Nachdruck, Sonderausg. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Nohl, A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trautmann, T. (2010). Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, J. (1994): Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen – was sie bedeuten. Berlin [u.a.]: Springer.

Wagner, J. (1991): Freundschaften und Freundschaftsverständnis bei drei- bis zwölfjährigen Kindern. Sozial- und entwicklungspsychologische Aspekte. Berlin [u.a.]: Springer.

Wirts, C. (2009). Evaluationsstudie. Wissenschaftliche Begleitung der 1. Phase des Projekts „Ohren spitzen! – kreatives Lernen durch Zuhörförderung“. Projektbericht.

www.ifp.bayern.de

IFP-Projektbericht 17/2011

Herausgeber:
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzererstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1963
Projektkoordination: Claudia Wirts
Bildnachweis: Jochen Fiebig
Stand: Dezember 2011