



Sozial-emotional kompetent in die Schule?!

Vorschulische Entwicklung während der COVID-19-Pandemie

Daniel Mays, Carolin Quenzer-Alfred, Terell Scheicht und Lisa Tölle

Universität Siegen, Deutschland

Zusammenfassung: Während der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Vorschulalter fällt es Kindern zunehmend leichter, Gefühle richtig zu erkennen, diese zu regulieren und auch zielgerichtet in sozialen Situationen einzusetzen. Emotionale und soziale Kompetenzen stehen in Verbindung mit anderen bildungsbiografisch relevanten Kompetenzen und einem erfolgreichen Übergang ins Schulsystem. Diese Entwicklungsdynamik wird dabei durch individuelle Voraussetzungen und das soziale Umfeld beeinflusst. Während der COVID-19-Pandemie kam es zu zahlreichen Einschränkungen kompetenzfördernder Angebote, Kontaktverbote und einem erhöhten Stress- und Anforderungsaufkommen in Familien. Die vorliegende Längsschnittstudie untersucht die Entwicklung von Wissensleistungen und Strategien im Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Kompetenz bei Vorschulkindern im ersten Shutdown. Die Ergebnisse deuten auf kurzfristige negative Veränderungen in der emotionalen Regulierfähigkeit und längerfristige Veränderungen im Bereich der sozialen Fähigkeiten über die Transition hin. Die Ergebnisse werden im Kontext pandemiebedingter Einschränkungen diskutiert und mögliche Implikationen werden abgeleitet.

Schlüsselwörter: COVID-19, Übergang, sozial-emotionale Entwicklung, Frühkindliche Bildung, Kindergarten

Entering School Socially and Emotionally Competent?! Preschool Development During the COVID-19 Pandemic

During the development of emotional and social skills at preschool age, children find it increasingly easier to recognize feelings correctly, regulate them, and use them purposefully in social situations. Emotional and social skills are related to other skills relevant to a child's educational biography and a successful transition into the school system. Individual requirements and the social environment influence this development dynamic. The COVID-19 pandemic precipitated numerous restrictions on competence-promoting offers, contact bans, and increased stress and demands in families. This longitudinal study examines the development performance related to social-emotional competence in preschool children during the first shutdown. The results suggest short-term negative changes in emotional regulation skills and longer-term changes in social skills across the transition. We discuss the results in the context of pandemic-related constraints and derive possible implications.

Keywords: COVID-19, transition, emotional-social development, early childhood education, German Kindergarten

Hinführung

Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen wird als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Kindesalters angesehen (Petermann & Wiedebusch, 2016). Der Verlauf der Bewältigung dieser Aufgabe hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung weiterer Fertigkeiten, wie z.B. kognitive Fähigkeiten, die eine solide Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsbiografie und einen positiven Übergang ins Schulsystem bilden (Duncan et al., 2007; Shuey & Kankaras, 2018; Garner, 2010; Gut, Reimann & Grob, 2012; Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt, 2014; Seabra-Santos et al., 2022). Denham und Brown (2010) arbeiten in einem entsprechenden Modell, das den Zusammenhang zwischen sozial-emotionaler

Kompetenzentwicklung und akademischem Erfolg herstellt, folgende Schlüsselkompetenzen für den schulischen Erfolg heraus: "self-awareness", "self-management", "social awareness", "responsible decision making" und "relationship skills".

Eine Vielzahl von Modellen zur theoretischen Rahmung der sozial-emotionalen Kompetenz wurden im Zusammenhang mit entwicklungspsychologischer Forschung (z.B. Denham & Brown 2010, Denham, 1998; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001; Saarni, 1999) und der Intelligenzforschung (z.B. Mayer, Caruso & Salovey, 1999) entwickelt, wobei der Begriff der „emotionalen Kompetenz“ häufig als eng verzahnt mit der „sozial-emotionalen“ Kompetenzentwicklung beschrieben wird (Petermann & Wiedebusch, 2016). Neben einem breiten Spektrum be-

schriebener Konstrukte legen die Modelle einen besonderen Fokus auf die Fähigkeit, sowohl eigene als auch fremde emotionale Zustände zu erkennen und zu verstehen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Entwicklung einer „Theorie der Emotionen“ (Klinkhammer, Voltmer & von Salisch, 2022, S. 40). Darüber hinaus betonen sie die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen und ihre effektive Nutzung zur Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Dies erfordert die Fähigkeit zur Empathie, zum Verständnis der Perspektiven anderer Menschen und zur effektiven Kommunikation, um sozial möglichst erfolgreich interagieren zu können, und schließt darüber hinaus Konfliktlösungs-, Beziehungs- und prosoziale Reflexions- und Verhaltensstrategien mit ein (Gross & Thompson, 2007).

Sozial-emotionale Fähigkeiten können in Zusammenhang mit einem erfolgreichen Übergang ins formale Schulsystem stehen und somit eine maßgebliche Bedeutung für den späteren Bildungserfolg und die individuelle Bildungsbiografie haben. Eine hohe Kompetenz in der Emotionssteuerung und -regulierung erleichtert es Aussagen von Lehrkräften zufolge den Kindern, ihre Aufmerksamkeit im Schulkontext zu fokussieren und sich an neue Anforderungen anzupassen (Shields et al., 2001; Eisenberg et al., 2001; Denham et al., 2014). Stimmungsschwankungen und dysregulierte Emotionen hingegen stehen in Zusammenhang mit unaufmerksamem und hyperaktivem Verhalten sowie geringeren akademischen Leistungen (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2004; Denham & Brown, 2010). Zudem erfordert der Schuleintritt die Fähigkeit, aggressive und destruktive Impulse zu regulieren, mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu kooperieren und die eigenen Bedürfnisse durchzusetzen, ohne die Rechte anderer zu verletzen. Die in den Vorschuljahren erworbene soziale Kompetenz stellt damit eine wichtige Ressource für die Bewältigung des Übergangs in die Grundschule dar. Sie geht mit Akzeptanz durch Gleichaltrige, emotionaler Gesundheit sowie zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialer Anpassung einher (Vahedi, 2012).

Die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen wird durch individuelle Voraussetzungen und das kulturelle und soziale Umfeld beeinflusst. Dazu zählen neben dem Elternhaus auch Beziehungen zu Gleichaltrigen und strukturierte und unstrukturierte Bildungsangebote wie z.B. die Kita. Das Recht auf soziale Kontakte, Spiel und frühkindliche Förderung ist ein Menschenrecht und wurde z.B. in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. In Deutschland wurden diese Grundrechte mit dem Gute-KiTa-Gesetz (u.a. mit der Aufnahme von Vorgaben zur sozial-emotionalen Entwicklungsförderung in die länderspezifischen Bildungspläne) noch einmal gesondert gestärkt. Kitas können dabei einen entscheidenden Beitrag leisten, die sozial-emotionale Entwicklung von Vorschul-

kindern vorbereitend auf den Übergang als komplexen Wandlungsprozess zu fördern (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Izard, Trentacosta, King & Mostow, 2004; Izard et al., 2008; Tietze et al., 2013).

Im Zuge der COVID-19-Pandemie kam es zu vielfältigen Einschränkungen solcher schuleintrittsförderlichen Spiel- und Lernangebote im Entwicklungsbereich der sozial-emotionalen Kompetenz: Schließung formaler und nicht-formaler Bildungs- und Freizeitangebote wie z.B. Kitas, Sport- und Kulturvereine, oder Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Kontakt- und Ausgehverbote, Schließung öffentlicher und privater Spielplätze und damit verbunden ein erhöhtes familieninternes Stress- und Anforderungsaufkommen. Während die Entwicklung von Schülern und Schülerinnen im Kontext der Pandemie in vielfältigen Publikationen analysiert und diskutiert wird (z.B. Hamilton & Gross, 2021), stellt sich die Forschungslage für den frühkindlichen Bereich bislang noch übersichtlich dar. Erste Hinweise liefern die Elternbefragungen von Bantel, Buitkamp & Wunsch (2021), Picca et al. (2021) und Raw et al. (2021), die von einer Zunahme von Trauer, Wut und Verhaltensproblemen bei Vorschulkindern berichten. Qualitative Interviews mit Vorschulkindern zeigen ein zunehmend von Angst geprägtes Emotionserleben in der pandemischen Situation (Duran, 2021a; Gramigna & Poletti, 2020). Im Bereich schulischer Kompetenzen zeigte eine Studie erhoben an Vorschulkindern signifikante längsschnittliche Verschlechterungen der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten von Vorschulkindern im Verlauf des Shutdowns von Kitas im Frühjahr 2020 (Quenzer-Alfred et al., 2021). Für den Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung von Vorschulkindern im Verlauf pandemiebedingter Einschränkungen steht eine längsschnittliche Analyse erhobener Entwicklungsdaten aus und stellt die Forschungsfrage dieser Studie dar. Geprüft wird die Annahme, dass sich Vorschulkinder während der Restriktionen des ersten COVID-19-Shutdowns in ihrer sozial-emotionalen Performanz gemessen mit dem IDS-2 (Grob & Hagmann-von-Arx, 2018) nicht normgerecht weiterentwickelten.

Methode

Entwicklungsdaten wurden im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie im Ein-Gruppen-Design mit drei Erhebungszeitpunkten für eine ursprünglich geplante Pilotierung einer Interventions-Studie erhoben, die aufgrund der pandemiebedingten Restriktionen verschoben werden musste. Die Prä-Erhebung fand vor dem ersten Kita-Shutdown (vor dem 16. März 2020) gefolgt von der Post-Erhebung unmittelbar nach Ende des Shutdowns am 28. Mai 2020 in NRW und schließlich einer Follow-up-Untersu-

chung fünf Monate nach Beendigung des ersten Shut-downs und erfolgter Transition in die Grundschule statt.

Stichprobe

Über die Messzeitpunkte verteilt nahmen insgesamt 58 Kinder aus vier Kitas im Alter zwischen 5;2 und 6;3 (Jahre;Monate) teil, die im letzten Kitajahr vor der Transition ins formale Schulsystem standen. 44,0 % der Kinder waren weiblich. Die Einzugsgebiete der Kitas befinden sich in einer mittelgroßen Stadt in Nordrhein-Westfalen und wurden auf Basis einer sozialräumlichen Analyse hinsichtlich der Faktoren Arbeitslosigkeit, Migrations- und Bildungshintergrund sowie sozialer Unterstützungsnetzwerke gleichermaßen marginalisiert eingeschätzt. Von den 58 Kindern stammen 22 (38,0 %) der Kinder aus Haushalten mit Deutsch als Erstsprache und 30 (52,0 %) der Kinder aus Haushalten mit einer anderen Erstsprache. Bei sechs (10,0 %) Kindern fehlen die Angaben. Um dennoch für die Variable Sprache kontrollieren zu können, wurden diese sechs Kinder von weiteren Analysen ausgeschlossen.

Durchführung

Vor der Erhebung erfolgte eine Kennenlernphase zwischen Institutionen, Erziehenden, teilnehmenden Kindern, Eltern und Forschenden unter prä-pandemischen Bedingungen zur Vertrauensbildung. Die Datenerhebung erfolgte standardisiert und durch in der Anwendung der IDS-2 geschulten Projektmitarbeiterinnen. Vor jedem Test erhielten die Kinder eine kurze standardisierte Erläuterung zur Einführung, bevor sie innerhalb eines ihnen bekannten Umfeldes einzeln getestet wurden. Sie hatten jederzeit die Möglichkeit, den Test abzubrechen. Zum Zeitpunkt der Post-Erhebung war die Erhebungssituation in den Kitas pandemisch. Es bestand eine Maskenpflicht für Erwachsene und die Pflicht zur Einhaltung von Hygienemaßnahmen.

Erhebungsinstrument

Die sozial-emotionale Entwicklung wurde mithilfe der standardisierten Intelligence and Development Scales 2 (IDS-2; Grob & Hagmann-von-Arx, 2018) basierend auf den Unterskalen Emotionen regulieren ($\alpha = .78$), Emotionen erkennen ($\alpha = .85$) und sozial-kompetentes Handeln ($\alpha = .71$) erfasst. Für jede Skala wurden monatsnormierte Wertpunkte zur alterssensiblen Entwicklungsbeurteilung ($M = 10$, $SD = 3$) berechnet. Im Folgenden wird von einem zusätzlichen Förderbedarf in diesen Bereichen ausgegangen, wenn Ergebnisse unterhalb der Norm liegen. Als kon-

trollierende Variablen wurden mithilfe einer informierten Einwilligung durch die Erziehungsberechtigten Daten zum Geschlecht, Alter, der zu Hause gesprochenen Hauptsprache und der besuchten Kitaeinrichtung erhoben.

Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Auswertungssoftware Hogrefe Testsystem 5 (HTS-5) ausgewertet und für die weitere Analyse in die statistische Analyse-Software SPSS (Version 27.0; SPSS Inc., 2020) übertragen. Die Bewertung der sozial-emotionalen Entwicklung über den Shutdown hinweg stützt sich auf Daten von $N = 49$ Kindern, die sowohl am Prä- als auch Post-Test vollständig erhoben wurden. Da sich die Kinder nach der Transition auf unterschiedliche Grundschulen verteilten und nicht mehr alle erreichbar waren, liegen zusätzlich Follow-up-Daten einer reduzierten Gruppe von Kindern ($N = 32$) vor. Aufgrund des großen Ausfalls und den damit verbundenen Schwierigkeiten wurden diese Daten gemäß Wirtz (2004) in einer zweiten Auswertungsgruppe separat betrachtet. Explorative Mann-Whitney-U-Tests konnten keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung der Entwicklungs- und Kontrollvariablen der zwei Analysegruppen zeigen. Kinder, die beim Follow-up-Test nicht anwesend waren oder zu denen keine Angabe zur Sprache vorliegen, wurden ausgeschlossen. Inferenzstatistische Analysen erfolgten aufgrund leichter Ausreißer und teilweiser Verletzungen der Normalverteilungsannahme im Shapiro-Wilk und Kolmogorov-Test, sowie aufgrund der kleinen Stichprobe nonparametrisch mithilfe des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test für verbundene Stichprobe für Auswertungsgruppe 1 (Prä-Post-Erhebung) und dem Friedman-Test für Auswertungsgruppe 2 (Prä-Post und Follow-up). In der Tendenz sind die Variablen nicht schief und die Voraussetzung der ungefähren Symmetrie für die Wilcoxon- und Friedman-Tests wird für die Differenzvariablen erfüllt (Büning & Trenkler, 1994). Zur Untersuchung potenzieller Gruppenunterschiede kamen sowohl der Kruskal-Wallis-Test als auch der Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben hinsichtlich Sprache, Geschlecht und Standort zum Einsatz. Statistische Effekte wurden mittels Pearson Korrelationskoeffizient geschätzt und als r berichtet. Für die Interpretation wurde die Klassifizierung von Cohen (1988) für niedrige ($r \geq ,10$), mittlere ($r \geq ,30$) und große ($r \geq ,50$) Korrelationen verwendet.

Ergebnisse

Analyse 1: Prä-Post-Analyse ($N = 49$)

Tabelle 1 zeigt deskriptiv, dass die getesteten Vorschulkinder in allen Tests zur Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenz nach dem Shutdown im Mittel schlechter ab-

geschnitten haben, wobei dies im Bereich *Emotionen erkennen* nahezu unauffällig ist.

In der ersten Auswertungsgruppe ändert sich die Anzahl der Gruppenmitglieder im Bereich *Emotionen erkennen* von Prä- zum Post-Test, indem die unterdurchschnittliche Gruppe zunimmt und die normale Gruppe abnimmt. Im Bereich *Emotionen regulieren* gibt es keine Verschiebung der Gruppengrößen zwischen Prä- und Post-Test. Im Bereich *sozial-kompetentes Handeln* liegt zwischen Prä-Test und Post-Test eine Verkleinerung der überdurchschnittlichen Gruppe und eine Vergrößerung der normalen und unterdurchschnittlichen Gruppe vor (s. Tabelle 2).

Anschließende Wilcoxon-Tests bestätigen eine signifikante Verschlechterung über den Shutdown hinweg in den Bereichen *Emotionen regulieren* und *sozial-kompetentes Handeln* (Tabelle 3).

So liegen die erhobenen Vorschulkinder im Bereich *Emotionen regulieren* nach dem Shutdown mit einer mittleren Korrelation einen Wertpunkt und im Bereich *sozial-kompetentes Handeln* mit einer starken Korrelation im Me-

dian zwei Wertpunkte unterhalb des Prätests. Im Bereich *Emotionen erkennen* kann von einer altersadäquaten Entwicklung über den Shutdown hinweg ausgegangen werden, die nicht signifikant ist.

Sowohl „Geschlecht“, „Sprache“, als auch die besuchte „Einrichtung“ hatten in anschließenden Kontrollrechnungen mittels nichtparametrischer Verfahren (Mann-Whitney-U-Test für „Geschlecht“ und „Sprache“, Kruskal-Wallis-Test für „Einrichtung“) keine signifikante Erklärungskraft für die Veränderung der sozial-emotionalen Entwicklung der Vorschulkinder während des COVID-19-Shutdowns.

Analyse 2: Follow-up mit reduzierter Stichprobe (N = 32)

Die reduzierte Stichprobe im Rahmen der Follow-up-Analyse zeigt ähnliche Ergebnisse wie in Analyse 1 hinsichtlich des abnehmenden Trends in den IDS-2-Testergebnissen in den Unterskalen *Emotionen regulieren* und *sozial-kompetentes Handeln* zwischen t_1 und t_2 (Tabelle 4). Allerdings kann fünf Monate nach Beendigung des ersten Shutdowns und

Tabelle 1. Veränderung des Mittelwertes und der Standardabweichung im Prä-Post-Vergleich

	Prä-Test			Post-Test		
	N	M	SD	N	M	SD
Emotionen erkennen	49	8.98	2.77	49	8.82	2.85
Emotionen regulieren	49	11.35	2.74	49	9.84	2.85
sozial-kompetentes Handeln	49	12.31	3.08	49	10.14	2.99

Tabelle 2. Relative und absolute Häufigkeiten der unter-, überdurchschnittlichen und normalen Ausprägungen für *Emotionen erkennen*, *Emotionen regulieren* und *sozial-kompetentes Handeln*

	Prä-Test			Post-Test		
	Unterdurchschnittlich	Normal	Überdurchschnittlich	Unterdurchschnittlich	Normal	Überdurchschnittlich
Emotionen erkennen	18,4 % (9)	81,6 % (40)	0,0 % (0)	22,5 % (11)	77,6 % (38)	0,0 % (0)
Emotionen regulieren	6,1 % (3)	59,2 % (29)	34,7 % (17)	6,1 % (3)	59,2 % (29)	34,7 % (17)
sozial-kompetentes Handeln	10,2 % (5)	26,5 % (13)	63,3 % (31)	16,3 % (8)	67,4 % (33)	16,3 % (8)

Tabelle 3. Ergebnisse des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests der IDS-2-Ergebnisse vor und nach dem Shutdown

	Prä-Test (t_1)		Post-Test (t_2)		Change $t_1 \rightarrow t_2^d$		
	Median ^b	Range	Median	Range	Δ	Zd	r
Emotionen erkennen	10,00	1,00 – 12,00	9,00	1,00 – 12,00	-1.00	-.957	.137
Emotionen regulieren	11,00	1,00 – 14,00	10,00	1,00 – 14,00	-1.00	-2.964**	.423
sozial-kompetentes Handeln	13,00	5,00 – 17,00	11,00	1,00 – 14,00	-2.00	-3.576***	.511

^a N = 49

^b Die Mediane werden angegeben, weil der Wilcoxon-Test den Medianunterschied der Stichprobe mit einer hypothetischen Median-Differenz vergleicht

^d Alle Teststatistiken basieren auf positiven Rängen

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabelle 4. Veränderung des Mittelwertes und der Standardabweichung in der Follow-up-Analyse

	Prä-Test			Post-Test			Follow-up		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Emotionen erkennen	32	8.88	2.52	32	8.88	2.69	32	9.09	2.18
Emotionen regulieren	32	11.40	2.60	32	9.66	3.03	32	10.94	2.34
sozial-kompetentes Handeln	32	12.38	3.19	32	10.31	2.36	32	10.03	4.00

Tabelle 5. Relative und absolute Häufigkeiten der unter-, überdurchschnittlichen und normalen Ausprägungen in der Follow-up-Analyse

	Prä-Test			Post-Test			Follow-up		
	Unterdurchschnittlich	Normal	Überdurchschnittlich	Unterdurchschnittlich	Normal	Überdurchschnittlich	Unterdurchschnittlich	Normal	Überdurchschnittlich
Emotionen erkennen	18,8 % (6)	81,3 % (26)	0,0 % (0)	21,9 % (7)	78,1 % (25)	0,0 % (0)	21,9 % (7)	78,1 % (25)	0,0 % (0)
Emotionen regulieren	6,3 % (2)	56,3 % (18)	37,5 % (12)	6,3 % (2)	56,3 % (18)	37,5 % (12)	6,3 % (2)	75,0 % (24)	18,8 % (6)
sozial-kompetentes Handeln	12,5 % (4)	21,9 % (7)	65,6 % (21)	12,5 % (4)	75,0 % (24)	12,5 % (4)	21,9 % (7)	56,3 % (18)	21,9 % (7)

erfolgter Transition eine Umkehrung dieses Trends im Bereich *Emotionen regulieren* festgestellt werden. Im Bereich *sozial-kompetentes Handeln* scheinen sich die Kinder nach dem Shutdown weder verbessert noch verschlechtert zu haben. Insgesamt liegen die Werte im Vergleich zur Normstichprobe zu allen Messzeitpunkten im Mittel. Im Bereich *Emotionen erkennen* kann zum Follow-up-Zeitpunkt sogar eine augenscheinliche Verbesserung festgestellt werden.

In der zweiten Auswertungsgruppe ändert sich die Anzahl der Gruppenmitglieder im Bereich *Emotionen erkennen* von Prä- zum Post-Test mit einer Vergrößerung der unterdurchschnittlichen Gruppe und Verkleinerung der normalen Gruppe und vom Post-Test zum Follow-up gar nicht. Im Bereich *Emotionen regulieren* gibt es keine Verschiebung der Gruppengrößen zwischen Prä- und Post-Test. Beim Follow-up-Termin ist eine Verkleinerung der überdurchschnittlichen Gruppe und Vergrößerung der normalen Gruppe beobachtet worden. Im Bereich *sozial-kompetentes Handeln* liegt zwischen Prä-Test und Post-Test eine Verkleinerung der überdurchschnittlichen Gruppe und eine Vergrößerung der normalen Gruppe vor. Bei der Follow-up-Messung ist eine Verkleinerung der normalen Gruppe und eine Vergrößerung der über- und unterdurchschnittlichen Gruppe beobachtet worden (s. Tabelle 5).

Die in Tabelle 6 dargestellten Ergebnisse des Friedman-Tests für abhängige Stichproben für Auswertungsgruppe 2 mit 32 Kindern bestätigen signifikante Veränderungen im Bereich *Emotionen regulieren* und *sozial-kompetentes Handeln* im Zeitraum vor dem Shutdown, nach dem Shutdown bis hin zum Follow-up-Termin. Es gab keine signifikanten Veränderungen im Verlauf des Shutdowns bis hin zum Follow-up für den Bereich *Emotionen erkennen*.

Die Bonferroni-korrigierten Post-Hoc-Analysen der zweiten Stichprobe bestätigen eine signifikante Abnahme der Testergebnisse in den Unterskalen *Emotionen regulieren* und *sozial-kompetentes Handeln* im Verlauf des Shutdowns (siehe Tabelle 7).

Im Bereich *Emotionen regulieren* scheinen sich die Kinder der Stichprobe im Anschluss an den Shutdown zu erholen. Obwohl diese Verbesserung zwischen Post- und Follow-up-Erhebung nicht statistisch signifikant ist, konnte auch kein statistisch bedeutsamer Unterschied mehr zwischen Prä-Test und Follow-up festgestellt werden. Dies deutet darauf hin, dass sich die Performanz in diesem Bereich wieder auf das präpandemische Niveau annähert. Im Testbereich *sozial-kompetentes Handeln* scheinen sich die Kinder zum Follow-up kaum zu verändern, was durch die Post-Hoc-Ergebnisse unterstützt wird. Der Vergleich zwischen Prä-Erhebung und Follow-up ist mit der konservativen Bonferroni-Korrektur bei der Stichprobengröße nur auf einem 7%-Niveau signifikant. Es ist jedoch zu beachten, dass die Bonferroni-Korrektur konservativ ist und möglicherweise

Tabelle 6. Veränderung des Medians über alle drei Messzeitpunkte hinweg

	Prä-Test	Post	Follow-up	p	χ^2
	Median	Median	Median		
Emotionen erkennen	10.00	9.00	9.50	.928	.149
Emotionen regulieren	11.00	10.00	11.00	.031	6.927
sozial-kompetentes Handeln	13.00	11.00	11.00	.003	11.644

Tabelle 7. Veränderungen im Bereich Emotionen regulieren und sozial-kompetentes Handeln zwischen allen drei Messzeitpunkten

	Prätest – Posttest			Prätest – Follow-up			Posttest – Follow-up		
	Z	r	p	Z	r	p	Z	r	p
Emotionen regulieren	2.438	.431	.044a	1.125	.199	.782a	-1.312	.232	.568 ^a
sozial-kompetentes Handeln	3.188	.564	.004a	2.250	.398	.073a	-.937	.166	1.00 ^{0a}

^a Signifikanzwerte wurden mit der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst.

zu einer Überkorrektur führt. Andere Korrekturverfahren (z. B. Holm-Bonferroni-Korrektur oder Šidák-Korrektur) liefern auf einem 2%-Niveau andere Ergebnisse, die bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen.

Auch für Auswertungsgruppe 2 konnten im Verlauf von Prä-Test bis zum Follow-up keine signifikanten Gruppenunterschiede in Bezug auf Geschlecht, der gesprochenen Sprache oder der besuchten Einrichtung gezeigt werden.

Diskussion

Die Entwicklung von Kindern im Kontext der COVID-19-Pandemie und ihren Einschränkungen ist ein aktuelles Thema von großem Interesse für die frühkindliche Bildungs- und Transitionsforschung. Die vorliegende empirische Längsschnittstudie hat sich mit der Frage beschäftigt, wie sich Vorschulkinder im Verlauf des ersten COVID-19-Shutdowns und darüber hinaus sozial-emotional am Übergang zur Grundschule entwickelt haben. Als positive Erkenntnis lässt sich mutmaßen, dass die Fähigkeit Emotionen bei sich selbst und anderen zu erkennen als eher kognitive „Wissensleistung“ im Verlauf der pandemiebedingten Einschränkungen unberührt geblieben ist und sich über den Shutdown hinweg wie zu erwarten weiterentwickelt. Im Bereich des Wissens über Strategien zur Emotionsregulation sind negative Veränderungen zu beobachten. Allerdings zeigte sich nach Beendigung des Shutdowns auf Basis einer Ausfallstichprobe ein kompensatorischer Umkehrtrend. Es ist anzunehmen, dass Kitas als eine der wenigen Bereiche, die nach dem ersten Shutdown wieder geöffnet wurden, eine wirkmächtige Sozialisationsinstanz darstellen, während die Zeit zuhause den Verlust nicht ausgleichen konnte. Im Bereich der sozialen Fähigkeiten sind hingegen eher langfristige Veränderungen ohne Kompensation bis zum Follow-up zu vermuten. Im folgenden Abschnitt sollen verschiedene mögliche Erklärungen für diese Entwicklung diskutiert werden.

Die Veränderungen im Wissen zur Emotionsregulation und sozial-kompetenter Handlungsweisen von Vorschulkindern könnten mit den Einschränkungen im Shutdown und darüber hinaus in Verbindung stehen. Die Schließung von Bildungseinrichtungen und die damit einhergehende Verän-

derung der gewohnten Tagesabläufe und der Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen sowie der Mangel an Freizeitangeboten und die Schließung von Spielplätzen, könnten bei Kindern zu erhöhtem Stress und verstärkter Angst geführt haben. Studien konnten zeigen, dass Kinder in der ersten Shutdownwelle vermehrt negative Emotionen erlebt haben, was zu einer gesteigerten Traurigkeit, häufigeren Wutanfällen und emotionalen Auffälligkeiten führte (Ravens-Sieberer et al., 2020; Langmeyer et al., 2020; Duran, 2021b; Gramigna & Poletti, 2021; Picca et al., 2021; Raw et al., 2021). Es ist zu vermuten, dass es ihnen schwerer fiel, angemessene Strategien abzurufen, um ihre Emotionen zu regulieren, mit Stress umzugehen und sozial angemessen zu handeln. Kinder in einem jüngeren Alter sind möglicherweise nicht immer in der Lage, vollständig zu erfassen, wie verschiedene Ereignisse miteinander verbunden sind und haben möglicherweise kein Bewusstsein dafür, dass die gegenwärtige Situation vorübergehend ist und sich in Zukunft ändern kann.

Im Zusammenhang mit Elternschaft hat sich familienstresstheoretisch die ohnehin komplexe Kernfrage der Vereinbarkeit von Care- und Erwerbsarbeit noch deutlicher herausgestellt. Es kam zu zusätzlichen familiären Herausforderungen wie finanziellen Schwierigkeiten, Existenzängsten, Gesundheits- und Ansteckungsängsten, Angst vor Entwicklungsnachteilen des Kindes sowie einer erhöhten familiären Belastung. Elterliche Belastungsreaktionen zeigen sich in einer Verstärkung des Überforderungsgefühls in der Elternrolle und des Gefühls, nicht allen Bedürfnissen des Kindes gerecht werden zu können sowie in erhöhten Anpassungsreaktionen bei Eltern wie erhöhtem Stress, Depressivität bis hin zur Gefahr einer Zunahme häuslicher Gewalt (Prime, Wade & Browne, 2020; Wu & Xu, 2020; Hahlweg et al., 2021; Huebener, Waights, Spiess, Siegel, & Wagner, 2020; Huebener, Waights, Spiess, Siegel, & Wagner, 2021; Schüller & Steinberg, 2021). Die vielfältigen pandemiebedingten sozialen und ökonomischen Einschränkungen erzeugten elterlichen Stress und Anpassungsreaktionen, die wiederum die Stressbelastung von Teilsystemen oder des Gesamtsystems der Familie begünstigten. Es ist anzunehmen, dass diese ungünstige familiäre Stresssituation und emotionale Belastung ein Entwicklungsrisiko für Kinder birgt und Einschränkungen in den Regulierfähigkeiten und Anpassungsreaktionen bei Kindern begünstigt.

Schließlich ist zu beachten, dass die sozial-emotionale Kompetenz von Vorschulkindern möglicherweise noch nicht hinreichend entwickelt ist, um solche außergewöhnlichen Stresssituationen selbständig moderieren zu können, ohne negative Emotionen oder „auffälliges“ Verhalten zu zeigen. Vorschulkinder befinden sich in einer wichtigen Entwicklungsphase, in der sie erst noch lernen, wie man mit Emotionen umgeht und soziale Fähigkeiten entwickelt. Eine plötzliche Unterbrechung dieses Lernprozesses vor dem Übergang in die Grundschule kann sich somit womöglich verstärkt negativ auf ihre sozial-emotionale Entwicklung auswirken. Veränderungsdynamiken in den sozialen Kompetenzbereichen sollten deshalb auch zusätzlich im Kontext des ggf. zu bewältigenden Übergangs reflektiert werden.

Implikationen

Die Ergebnisse haben wichtige Implikationen für die Bildungspolitik in Krisenzeiten, die praktische Umsetzung dieser und zukünftige Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung, insbesondere hinsichtlich ihrer Bedeutung für die weitere Bildungsbiografie von Kindern. Einerseits betonen die Ergebnisse die Bedeutung einer ausgewogenen Berücksichtigung der Menschenrechte von Kindern in Krisenzeiten, während zugleich der multiprofessionellen und passgenauen Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder durch vorschulische Programme wie „Löwenstark“ (Mays et al., 2022) eine stärkere Aufmerksamkeit im Kita-Alltag zuteil werden sollte. Es ist jedoch zu empfehlen, in zukünftigen Studien weitere Faktoren wie z.B. das familiäre Umfeld oder individuelle Unterschiede stärker zu berücksichtigen.

Limitationen

Die Ergebnisse der Studie müssen im Kontext einiger Limitationen bewertet werden. Aufgrund der pandemischen Restriktionen im Feld war die Erhebung einer Kontrollgruppe, die vorausschauende Planung einer größeren Stichprobe und die Erhebung weiterer soziodemografischer oder anderer Kindvariablen nicht möglich. Das schränkt die Aussagekraft der Daten ein. Das Ziehen kausaler Schlüsse ist unzulässig und auch verallgemeinernde Aussagen aufgrund inferenzstatistischer Ergebnisse müssen aufgrund der Stichprobengröße und der fehlenden Kontrollgruppe mit großer Vorsicht getroffen werden. Unklar ist, ob der Übergang vom Shutdown in den Kitaalltag möglicherweise die Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt

beeinflusst haben kann. Auch die weitere Untersuchung von Moderatorvariablen und Interaktionseffekten war aufgrund der kleinen Stichprobe eingeschränkt. Bodeneffekte müssen bei unterdurchschnittlichen Ergebnissen angenommen werden. Nichtsdestotrotz handelt es sich um eine der wenigen längsschnittlichen Entwicklungsstudien der ersten Shutdownwelle im Kontext frühkindlicher Bildungsforschung.

Literatur

- Bantel, S., Buitkamp, M. & Wünsch, A. (2021). Child health in the COVID-19 pandemic: Results from school entry data and a parent survey in the Hanover region. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 64(12), 1541 – 1550. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03446-2>
- Bulotsky-Shearer, R. & Fantuzzo, J. (2004). Adjustment scales for preschool intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools*, 41, 725 – 736. <https://doi.org/10.1002/pits.20018>
- Bünig, H. & Trenkler, G. (1994). *Nicht-parametrische statistische Methoden*. 2. Völlig neu überarbeitete Ausgabe. Berlin: De Gruyter.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652 – 680.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426 – 454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67 – 91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Duncan, G., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). “School readiness and later achievement”. *Psychological Association*, 43(6), 1428 – 1446. [http://dx.doi.org/10.1037/\[0012-1649.43.6.1428\].supp](http://dx.doi.org/10.1037/[0012-1649.43.6.1428].supp)
- Duran, M. (2021a). Reflection of COVID-19 pandemic on the drawings of pre-school children: A phenomenological study. *African Education Research Journal*, 9(1), 86 – 99.
- Duran, M. (2021b). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112 – 1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gramigna, A. & Poletti, G. (2020). The fears of children at the Coronavirus's time. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 18(1). https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_25

- Gramigna, A. & Poletti, G. (2021). Tell the science: Training strategies. *Formazione & Insegnamento*, 19(1 Tome II), 367 – 380. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_32
- Grob, A. & Hagmann-von Arx, P. (2018). *ids 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In Gross, James J., *Handbook of emotion regulation* (pp.3–24). New York, NY, US: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000227>
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorhersagen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 213 – 220. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000070>
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79 – 119.
- Hahlweg, K., Ditzgen, B., Job, A.-K., Gastner, J., Schulz, W., Supke, M. & Walper, S. (2021). COVID-19: Psychologische Folgen für Familie, Kinder und Partnerschaft. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49(3), 157 – 171. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000592>
- Hamilton, L. & Gross, B. (2021). *How has the pandemic affected students' social-emotional well-being? A review of the evidence to date*. University of Washington Bothell: Center on Reinventing Public Education.
- Huebener, M., Waights, S., Spiess, C., Siegel, N. & Wagner, G. (2020). Parental well-being in times of COVID-19 in Germany. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3665116>
- Huebener, M., Waights, S., Spiess, C. K., Siegel, N. A. & Wagner, G. G. (2021). Parental well-being in times of COVID-19 in Germany. *Review of Economics of the Household*, 19(1), 91 – 122. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09529-4>
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A. & Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education and Development*, 15, 407 – 422. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_4
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J., Krauthamer-Ewing, E. S., et al. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20, 369 – 397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
- Klinkhammer, J., Voltmer, K. & von Salisch, M. (2022). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267 – 298. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Mays, D., Soyka, V., Blume, V., Quenzer-Alfred, C. & Harbrecht, M. (2022). *Löwenstark in die Schule – Vorschulkinder in der Kita optimal vorbereiten*. München: Reinhardt.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3., veränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Picca, M., Manzoni, P., Milani, G. P., Mantovani, S., Cravidi, C., Mariani, D., et al. (2021). Distance learning, technological devices, lifestyle and behavior of children and their family during the COVID-19 lockdown in Lombardy: a survey. *Ital J Pediatr*, 47(1), 203. <https://doi.org/10.1186/s13052-021-01156-8>
- Prime, H., Wade, M. & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631 – 643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Quenzer-Alfred, C., Schneider, L., Soyka, V., Harbrecht, M., Blume, V. & Mays, D. (2021). No nursery 'til school – the transition to primary school without institutional transition support due to the COVID-19 shutdown in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 127 – 141. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872850>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020). Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. *Deutsches Ärzteblatt International*, 117(48), 828 – 829. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828>
- Raw, J. A. L., Waite, P., Pearcey, S., Shum, A., Patalay, P. & Creswell, C. (2021). Examining changes in parent-reported child and adolescent mental health throughout the UK's first COVID-19 national lockdown. *J Child Psychol Psychiatry*, 62(12), 1391 – 1401. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13490>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Schüller, S. & Steinberg, H. (2021). Parents under stress: Evaluating emergency childcare policies during the first COVID-19 lockdown in Germany. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3851032>
- Seabra-Santos, M., Major, S., Patras, J., Pereira, M., Pimentel, M., Baptista, E., Cruz, F., Santos, M., Homem, T., Azevedo, A. F. & Gaspar, M. F. (2022). Transition to primary school of children in economic disadvantage: Does a preschool teacher training program make a difference? *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 1071 – 1081. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01240-y>
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K. & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early education and development*, 12(1), 73 – 96. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5
- Shuey, E. & Kankaraš, M. (2018). *The Power and Promise of Early Learning. OECD Education Working Papers*, No. 186, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Egert, F., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.
- Vahedi, S., Farrokhi, F. & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126 – 134.
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Die Rehabilitation*, 43 (2), 109 – 115. <https://doi.org/10.1055/s-2003-814839>
- Wu, Q. & Xu, Y. (2020). Parenting stress and risk of child maltreatment during the COVID-19 pandemic: A family stress theory-informed perspective. *Developmental Child Welfare*, 2(3), 180 – 196.

Historie

Onlineveröffentlichung: 15.09.2023

Ethische Richtlinien

Dieser Artikel enthält von den Autoren und Autorinnen erhobene Daten an Kindern. Eine schriftliche informierte Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten liegt von allen beteiligten Kindern vor. Das Forschungsprojekt ist von der zuständigen Ethikkommission ethisch und rechtlich beraten worden.

Autorenschaften

DM, CQA und LS entwarfen das Forschungsdesign und verantworteten die Datenerhebung. CQA bereitete die Datenanalyse vor. DM, CQA und LS interpretierten die Ergebnisse und verschriftlichten diese in einem iterativen Prozess vor dem Hintergrund des aktuel-

len Forschungsstandes und unter Berücksichtigung relevanter theoretischer und praxisrelevanter Bezüge. TS unterstützte das Autor_innenteam in der Überarbeitung der Datenanalyse im Reviewprozess. Die Mitautor_innen sind erreichbar unter: Carolin Quenzer-Alfred, carolin.quenzer@uni-siegen.de, Terell Scheicht, terell.scheicht@uni-siegen.de; Lisa Tölle, lisa.schneider@uni-siegen.de

Förderung

Die sekundäranalytische Untersuchung wurde gefördert durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Kontext der Fokus-Förderung COVID-19 „Bildung und Corona: Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie auf Bildungsprozesse im Lebenslauf“ mit der Projektnummer 470909907. Die Datenerhe-

bung wurde aus Haushaltsmitteln des Arbeitsbereichs von Univ.-Prof. Dr. Daniel Mays finanziert.

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Universitätsbibliothek Siegen.

Daniel Mays

Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik („Emotionale und soziale Entwicklung“)

Universität Siegen – Fakultät II

Adolf-Reichwein-Str. 2

57068 Siegen

Deutschland

Daniel.Mays@uni-siegen.de