



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Evaluation des Portfolio-Konzepts

in den Kindergärten der

Wiener Kinderfreunde

Verfasser

Philipp-Franz Kurt Robert Esch

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin:

Fr. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil	7
1. Die frühkindliche Bindung und ihre Bedeutung im Kindergartenalter	7
1.1. Definition.....	7
1.2. Die Stabilität der frühkindlichen Bindung	7
1.3. Bindungsqualitäten	8
1.4. Die Bindung zwischen ErzieherIn und Kind.....	10
1.5. Veränderungen der frühkindlichen Bindungsbeziehungen aufgrund außerfamiliärer Betreuung	11
1.6. Die Veränderung der kindlichen Bindungsbeziehung im Rahmen außerfamiliärer Betreuung	11
1.7. Die Einflüsse der Mutter-Kind-Bindung auf die kindliche Entwicklung im Kindergartenalter	12
2. Feinfühligkeit.....	15
2.1. Definition.....	15
2.2. Bindung und Feinfühligkeit	15
2.3. Der positive Einfluss der Feinfühligkeit am Beispiel der sozialen Entwicklung von Kindern	16
3. Joint Attention	18
3.1. Definition.....	18
3.2. Der Belang von Joint Attention im institutionellen Umfeld des Kinder- gartens	19
3.3. Der förderliche Einfluss der Joint Attention am Beispiel der sprachlichen Entwicklung im Kindesalter	20
4. Rückmeldung.....	21
4.1. Definition.....	21
4.2. Arten der Rückmeldung	21
5. Der positive Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die kindliche Entwicklung	22
5.1. Die Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten aufgrund des Kinder- gartenbesuchs am Beispiel der sozio-emotionalen Kompetenz	22
5.2. Die Rolle des Kindergartens in der Prävention von Entwicklungsauffälligkeiten am Beispiel der Rechenfertigkeit	23
5.3. Die förderlichen Einflüsse von pädagogInneninitiierten Spielsituationen am Beispiel von die Konzentration fordernden Spielen	24

5.4.	Die positiven Einflüsse qualitativ hochwertig ausgestatteter Kindergärten	26
5.5.	Fazit	28
6.	Selbstgesteuertes Lernen.....	29
6.1.	Definition.....	29
6.2.	Charakteristika erfolgreich Lernender	30
7.	Konstruktivistische Didaktik.....	31
7.1.	Definition.....	31
7.2.	Die drei Ebenen des didaktischen Handelns: Realbegegnungen, Repräsentationen, Reflexionen:.....	34
7.3.	Die Relevanz der Konstruktivistischen Didaktik für die Portfolioarbeit.....	37
8.	Das Subjektwissenschaftliche Lernen	39
8.1.	Definition.....	39
8.2.	Die Körperliche Situiertheit.....	41
8.3.	Die Relevanz des Subjektwissenschaftlichen Lernens für die Portfolioarbeit	42
9.	Portfolio	43
9.1.	Definition.....	43
9.2.	Charakteristika des Portfolios	44
9.3.	Selbstgesteuertes Lernen und Portfolio.....	47
9.4.	Das Forcieren Selbstgesteuerten Lernens mithilfe des Portfolios	48
9.5.	Erfahrungen über die Umsetzung des Portfolio-Konzeptes im Kindergarten	49
10.	Das Portfoliokonzept der Wiener Kinderfreunde	52
10.1.	Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde	52
10.2.	Das Portfolio der Wiener Kinderfreunde	53
11.	Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern	54
11.1.	Prävalenz	54
11.2.	Geschlechtsspezifische Unterschiede	55
11.3.	Die Unzulänglichkeit der Erhebungsinstrumente in Kindergärten	56
12.	Der Parents' Evaluation of Developmental Status und die Adäquatheit von Einschätzungen von Eltern und ErzieherInnen	59
12.1.	Der Parents' Evaluation of Developmental Status.....	59
12.2.	Die Angemessenheit von elterlichen und pädagogischen Einschätzungen bezüglich des Entwicklungsstandes von Kindern.....	60

Empirischer Teil.....	64
13. Zielsetzungen und Fragestellungen	64
13.1. Rahmenbedingungen	64
13.2. Zielsetzung	64
13.3. Fragestellungen.....	65
14. Erläuterungen zum Versuchsaufbau und Versuchsablauf	70
14.1. Die Rekrutierung der Stichprobe	70
14.2. Untersuchungsplan und Durchführung der Untersuchung	70
15. Untersuchungsinstrumente	72
15.1. Das Indexsystem Rückmeldung.....	72
15.2. Die Skala Feinfühligkeit	74
15.3. Das Kategoriensystem Joint Attention.....	78
15.4. Der Bedenkenfragebogen PEDS	80
16. Beschreibung des Beobachtungsverfahrens und der Beobachtungssituation	81
16.1. Beobachtbare Lehrsituationen im Kindergartenalltag.....	81
16.1.1. Der Morgenkreis	82
16.1.2. Die Portfoliosituation	83
16.1.3. Die Vorschulförderung	83
17. Bearbeitung der Beobachtungsdaten	84
17.1. Die Probekodierung	84
17.2. Der Kodierprozess	84
18. Beschreibung der Stichprobe.....	85
19. Ergebnisse	87
19.1. Die Interaktionen zwischen den Kindern und der Pädagogin in der Portfolio- und der Morgenkreissituation	87
19.1.1. Fragestellungen 1 bis 3: Die Unterschiede in den Rückmeldungs- häufigkeiten zwischen den Situationen der Portfoliobearbeitung und des Morgenkreises.....	88
19.1.2. Fragestellung 4: Die unterschiedliche Güte der Feinfühligkeit zwischen der Portfolio- und der Morgenkreissituation.....	90
19.1.3. Fragestellung 5: Die Häufigkeit der Joint-Attention-Episoden in Abhängigkeit der pädagogischen Situationen	91
19.2. Die Auswertungen der von der Pädagogin geäußerten Bedenken.....	92
19.2.1. Fragestellung 6: Die Auswirkungen der Besuchsdauer des Kinder- gartens auf die Gesamtzahl an Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten.....	92

19.2.2. Fragestellung 7: Das Alter als Einflussfaktor auf die Nennung von Bedenken	93
19.2.3. Fragestellung 8: Der Kindertarteneintritt als Risikofaktor für die Ausbildung von Auffälligkeiten	95
19.2.4. Fragestellung 9: Geschlechtsspezifisch divergierende Auftretenswahrscheinlichkeiten von Bedenken	97
19.2.5. Fragestellung 10: Die geschlechtsspezifische Verschiedenheit der Häufung von Bedenken	99
19.2.6. Fragestellung 11: Die Auftretenswahrscheinlichkeiten von Bedenken bei Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache	99
20. Diskussion, Bedeutung und Limitationen der Untersuchung	101
20.1. Diskussion.....	101
20.2. Bedeutung der Ergebnisse für die Portfolioarbeit	104
20.3. Einschränkungen der Untersuchungen.....	105
21. Zusammenfassung	107
22. Literaturverzeichnis.....	108
23. Abbildungsverzeichnis	122
24. Tabellenverzeichnis.....	123
Anhang	124

Einleitung

Im Jahr 2009 führten die Wiener Kinderfreunde in einigen ausgewählten Kindergärten ein von ihnen konzipiertes Portfolio ein, das der Sammlung und Bewertung von durch die PädagogInnen angeleiteten Arbeiten der Kinder dient. Seither ist das Portfolio Teil des Kindergartenalltags der Kinder und der pädagogischen Arbeit mit diesen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die qualitativen Parameter der Interaktionen im Rahmen der Portfoliobearbeitung zu eruieren und mit einer weiteren Lehrsituation des Kindergartenalltags zu vergleichen. Hierzu werden, entsprechend den Arbeiten von Dreßler (1999) und Aigner (2004), Einschätzungsverfahren für die Interaktionskomponenten Rückmeldung, Joint Attention und Feinfühligkeit herangezogen, die den Umgang von PädagogInnen mit den von ihnen betreuten Kindern abbilden.

Die nachfolgenden Fragestellungen betreffen die Elemente der Interaktion, und wie diese im Vergleich zu der Lehrsituation des Morgenkreises in ihren Quantitäten und Qualitäten variieren. Darüber hinaus befasst sich die Untersuchung, mithilfe eines abgewandelten Fragebogens von Glascoe (1999, 2003), mit den von den Pädagoginnen geäußerten Bedenken über die allgemeinen und spezifischen Teilbereiche der Entwicklung des Kindes, und wie sich diese während des Verlaufs der Untersuchung in ihren Auftretenswahrscheinlichkeiten verändern.

Das theoretische Fundament dieser Arbeit bilden die Themen Bindung, Joint Attention und Rückmeldung, sowie das Selbstgesteuerte Lernen, die Konstruktivistische Didaktik und die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Zudem wird die Thematik des Portfolios sowohl allgemein als auch anhand der Konzeption der Wiener Kinderfreunde angeführt.

Da die in dieser Arbeit angeführten theoretischen Arbeiten und die in Studien aufgetretenen Forschungsergebnisse den Anspruch auf Allgemeingültigkeit bezüglich beider Geschlechter erheben, werden für die Darstellung der entsprechenden Theorien und Studienergebnisse genderkonforme Formulierungen verwendet. Da an der vorliegenden Untersuchung nur Kindergartenpädagoginnen teilnahmen, werden diese im Falle spezifischer Nennungen in ihrer weiblichen Form angeführt.

Theoretischer Teil

1. Die frühkindliche Bindung und ihre Bedeutung im Kindergartenalter

1.1. Definition

Der psychologische Terminus Bindung bezeichnet die emotionale Beziehung des Kindes zu seiner Bezugsperson (Bowlby, 2006). Um mit der Bezugsperson in Kontakt zu treten, stehen dem Kind verschiedene Verhaltensweisen wie Lächeln, Blickkontakt, Schreien und dergleichen zur Verfügung. Dieses sogenannte Bindungsverhalten dient dazu, um mit der entsprechenden Bezugsperson räumliche Nähe herzustellen (Ramsauer, Gehrke, Lotzin, Powell & Romer, 2011).

1.2. Die Stabilität der frühkindlichen Bindung

Die kindliche Bindung zu seiner primären Bezugsperson ist für die Entwicklung des Kindes von tragender Bedeutung. Die Bezugsperson stellt für das Kind einen sicheren Rückhalt dar, von dem aus das Kind seine Umwelt erkunden kann. Darüber hinaus ist die Qualität dieser Bindung maßgebend für alle zukünftigen Beziehungen (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1980). Neben der Bindungsqualität des ersten Jahres üben laut Bowlbys (1958) theoretischen Überlegungen auch gesetzmäßige Diskontinuitäten ihren Einfluss auf die kindliche Bindung zu seiner primären Bezugsperson aus. Diese Veränderungen im Beziehungsverhalten werden als mit der Veränderung in der ErzieherInnen-Umwelt kohärent betrachtet (Belsky, Fish & Isabella, 1991; Weinfeld, Sroufe & Egeland, 2000).

Verschiedene Studien belegen, dass negative Lebenserfahrungen, wie Misshandlungen des Kindes, der Verlust eines Elternteils, die Auflösung der elterlichen Bindung, lebensbedrohende Krankheiten eines Familienmitglieds oder psychische Erkrankungen eines Elternteils dazu führen können, dass eine sichere kindliche Bindung zu einer

unsicheren werden kann (Lewis, Feiring & Rosenthal, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000; Weinfeld et al., 2000).

In der Literatur werden nur wenige Ursachen angeführt, die zu einer positiven Veränderung der Beziehungsstruktur führen können. Nach Weinfeld et al. (2000) kann eine Verbesserung der dem Kind entgegengebrachten Feinfühligkeit den Übergang von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung möglich machen.

1.3. Bindungsqualitäten

Ausgehend von den empirischen Studien der „Fremden Situation“, bei der es in einer bestimmten Abfolge zur Trennung und Wiedervereinigung der Mutter mit ihrem Kleinkind in einer unbekannten Umgebung und unter Beteiligung einer fremden Person kommt, leiteten Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (1978) drei Bindungsstile (Bindungsstil A, Bindungsstil B und Bindungsstil C) ab. Main und Solomon (1986) ergänzten diese Nomenklatur durch einen vierten Bindungsstil (Bindungsstil D). Während die ersten drei Bindungsstile den „organisierten Bindungen“, in denen organisierte Strategien beobachtet werden können, zugeordnet werden, wird der Bindungsstil D als „desorganisierte Bindung“ bezeichnet (Zimmermann & Spangler, 2008):

Sichere Bindung (Bindungsstil B): Sicher gebundene Kinder zeigen bei der Trennung von ihrer Mutter offen ihren Kummer. Bei der Wiedervereinigung suchen sie die Nähe der Mutter, strecken die Arme aus, laufen zu ihr und weinen weniger als Kinder mit den Bindungsmustern A und C. In der Wiedervereinigung lassen sie sich durch die Mutter beruhigen, grüßen ihre Mütter positiver und reagieren positiver, wenn sie von der Mutter auf den Arm genommen werden und hernach wieder abgesetzt werden und zeigen seltener Ärger als Kinder der anderen Bindungsklassen. Mütter von Kindern mit sicherer Bindung sind den Signalen ihrer Kinder gegenüber feinfühlicher. Dies führt dazu, dass sich in sicher gebundenen Kindern ein inneres Arbeitsmodell einer verfügbaren und reagierenden Mutter, auf die sie sich verlassen können, und die sie als sichere

Basis ihrer Explorationen heranziehen können, manifestiert (Ainsworth, 1985; Bowlby, 2009; Ahnert, 2010; Otto, 2011).

Unsicher-vermeidende Bindung (Bindungsstil A): Unsicher-vermeidend gebundene Kinder zeigen sich bei der Trennung von ihrer Mutter nicht beunruhigt. Bei der Wiedervereinigung vermeiden sie die Nähe der Mutter, ignorieren sie, wenden sich von ihr ab und begehren weder Zuwendung noch Trost. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder unterdrücken ihre Emotionen. Die Kinder dieser Gruppe erwarten aufgrund ständiger Zurückweisung und Ablehnung keine Unterstützung durch die Mutter, und besitzen darüber hinaus kein Vertrauen in diese (Ainsworth, 1985; Bowlby, 2009; Ahnert, 2010; Otto, 2011).

Unsicher-ambivalente Bindung (Bindungsstil C): Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung zeigen aufgrund der fremden Umgebung in der “Fremden Situation” vermehrt Unsicherheit. Hierdurch wird das Bindungssystem bereits aktiviert. Die Trennungsangst wird offenkundig, und das Kind zeigt Unsicherheit darüber, ob die Mutter gegebenenfalls für das Kind verfügbar ist. Im Falle der Trennung führt die starke Aktivierung des Bindungssystems zu einer Einschränkung der Exploration der Umwelt und zu Ängstlichkeit. Das Kind zeigt Ärger und Schmerz bei der Trennung, und ist im Falle der Wiedervereinigung nicht zu beruhigen. Die Interaktion mit der fremden Person ist reduziert. Die Ambivalenz zeigt sich bei dem Kontakt mit der Mutter, wobei die Kinder einerseits Nähe suchen, die Mutter aber gleichzeitig zurückweisen und sich widersetzen, wenn diese Nähe eintritt. Mütter unsicher-ambivalent gebundener Kinder sind inkonsistent in ihrem Verhalten, bieten zuweilen Hilfe und Trost oder reagieren unangemessen und/oder verspätet (Ainsworth, 1985; Bowlby, 2009; Ahnert, 2010; Otto, 2011).

Desorganisierte Bindung (Bindungsstil D): Desorganisiert gebundene Kinder legen bizarre, stereotype Verhaltensweisen und Emotionslosigkeit an den Tag. Ihr Explorationsverhalten ist durch abruptes Erstarren und Innehalten geprägt. Kinder mit einer desorganisierten Bindung zeigen keine klare Bindungsstrategie und können ihre Erwartungen an die Mutter nur schwer in einem Arbeitsmodell verinnerlichen (Main et al., 1986; Otto, 2011). (S. 694)

1.4. Die Bindung zwischen ErzieherIn und Kind

Untersuchungen belegen, dass das Herbeiführen einer sicheren Beziehung durch die Erzieherin bei weniger als der Hälfte der Kinder gelingt (Howes & Smith, 1995), wobei eine sichere Bindung zu der Betreuungsperson bei Mädchen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als bei Jungen auftritt (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). In der von Ahnert et al. (2006) durchgeführten Metaanalyse konnte die Feinfühligkeit der betreuenden Person als wichtigster Indikator für die Entstehung einer sicheren Bindung ausgemacht werden. Das Studienergebnis von De Schipper, Taveccio und Van Ijzendoorn (2008), das die Bindungsqualitäten in niederländischen Krippen zum Untersuchungsgegenstand hatte, erhob die Quantität im Gegensatz zu der Qualität der ErzieherIn-Kind-Interaktion als den grundlegenden Faktor bei der Entstehung einer sicheren Bindung. Die Autoren folgern aus den Ergebnissen, dass eine sichere Bindung nur durch eine hohe Feinfühligkeit und entsprechendem zeitlichen Aufwand entstehen kann.

Für die von den ErzieherInnen dargebrachte Feinfühligkeit im Interaktionsverhalten ist die Qualität der Ausbildung ausschlaggebend (Howes, Phillips & Whitebook, 1992). Goosens und Van Ijzendoorn (1990) erhoben, dass die Feinfühligkeit des Betreuungspersonals im Gegensatz zu der der Mutter sogar höher sein kann. Auch hier sprechen die Autoren von einem ausreichenden Betreuungsumfang, der den Aufbau einer sicheren Bindung erst ermöglicht.

1.5. Veränderungen der frühkindlichen Bindungsbeziehungen aufgrund außerfamiliärer Betreuung

Eine oftmals gestellte Frage im Diskurs zur außerfamiliären Betreuung ist, ob sich diese negativ auf die Mutter-Kind-Bindung auswirken kann. Eine Metaanalyse von Violato und Russel (2000) belegt ein erhöhtes Risiko, wohingegen in der Study of Early Child Care and Youth Development des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 1997) nach Berücksichtigung von Selektionseffekten, Effekten von Merkmalen der Mutter und von kindlichen Merkmalen keine nachteilige Beeinflussung der Mutter-Kind-Bindung im ersten Lebensjahr erkennbar war. Bezüglich der Mutter-Kind-Bindung mit 15 Monaten konnte gezeigt werden, dass weder eine frühe, hohe, instabile oder qualitativ geringwertige Kinderbetreuung mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung führt, noch dass eine stabile und qualitativ hochwertige außerfamiliäre Betreuung die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung fördert. Signifikante Zusammenhänge zeigten sich lediglich bei hoher, instabiler, qualitativ schlechter außerfamiliärer Kinderbetreuung und geringer mütterlicher Feinfühligkeit bei unsicher gebundenen Kindern. Der wichtigste Prädiktor für die Ausbildung einer sicheren Mutter-Kind-Bindung war die mütterliche Feinfühligkeit.

1.6. Die Veränderung der kindlichen Bindungsbeziehung im Rahmen außerfamiliärer Betreuung

Auch bei älteren Kindern fanden sich einer Metaanalyse von Erel, Oberman und Yirmiya (2000) zufolge keine negativen Einflüsse außerfamiliärer Kinderbetreuung. Bei Kindern, die vor dem 30. Lebensmonat außerfamiliär betreut wurden, fanden sich keine Hinweise auf eine negative Veränderung der Qualität der Mutter-Kind-Bindung.

Die Resultate der Untersuchungen der NICHD-Studie von 2001 belegen hingegen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Übergang der Beziehungsqualität und der Kinderbetreuung durch eine Institution besteht. Kinder, bei denen sich die Qualität ihrer Bindung zur Mutter zwischen dem 15. und dem 35. Lebensmonat nachteilig veränderte, wurden mit signifikant höherer Wahrscheinlichkeit während dieser Zeit außerfamiliär betreut, als diejenigen, bei denen zu beiden Messzeitpunkten eine sichere Mutter-Kind-Bindung festgestellt wurde. Dieser Befund ist auch mit einer Vorhersage kongruent, die Egeland und Hiester (1993) im Rahmen ihrer Untersuchung postulierten. Der Effekt der

NICHD-Studie erwies sich zwar nicht als stark, jedoch begründet er, dass einige Kinder auf das Eintreten in eine außerfamiliäre Betreuung mit Verhaltensweisen, die eine unsichere Bindung herbeiführen oder sichtbar werden lassen können, reagieren.

Eine weitere Veröffentlichung der Fortführung der NICHD-Studie von 2001 belegte, dass es im Zeitraum vom 24. zum 36. Lebensmonat zu einer Modifikation der Beziehungsqualität im Ausmaß der Sensitivitätsveränderungen kommen kann. Erniedrigte oder verringerte Sensitivität zum zweiten Messzeitpunkt trat signifikant mit einem Wechsel von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung auf, wohingegen eine erhöhte Sensitivität den Übergang von einer unsicheren zu einer sicheren Bindung nach sich zog. Zudem zeigte sich, dass bei steigendem Einkommen der Familie die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind signifikant abnahm. Scheinbar stellt der neuerliche Eintritt der Mutter in das Erwerbsleben ein potentiell bindungsänderndes Ereignis dar, da die Bezugsperson für das Kind nicht mehr im gleichen Umfang wie zuvor verfügbar ist. Dies könnte die zuvor angeführten Ergebnisse relativieren, die einen Zusammenhang zwischen dem Besuch des Kindergartens und einer daraus resultierenden unsicheren Mutter-Kind-Bindung belegen. In diesem Fall wäre nicht der Kindergartenbesuch bzw. das Ausmaß der außerfamiliären Betreuung, sondern die reduzierte Verfügbarkeit der Mutter als Grund anzusehen.

1.7. Die Einflüsse der Mutter-Kind-Bindung auf die kindliche Entwicklung im Kindergartenalter

Die sichere Gebundenheit eines Kindes kann sich als protektiver Faktor erweisen. Beispielsweise zeigen sicher gebundene Kinder depressiver Mütter in verringertem Ausmaß depressive Symptome als unsicher gebundene Kinder (Milan, Snow & Belay, 2009). Zudem verwies ein Zwischenbericht der NICHD-Studie (2006) auf höhere Konsistenzen sicher gebundener Kinder, bei denen auch im Fall kritischer Lebensereignisse oder einer Verringerung der mütterlichen Sensitivität kein Übergang zu einer unsicheren Bindung erfolgte. In diesem Studienbericht wurde das Augenmerk auf den Einfluss der Qualität der Mutter-Kind-Bindung auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz und auf Verhaltensauffälligkeiten gelenkt. Die verschiedenen Verhaltensbereiche wurden durch die Angaben von Eltern, KindergartenpädagogInnen sowie LehrerInnen der ersten Schulstufe erfasst. Es zeigten sich zwar keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die positive Beeinflussung der kindlichen Entwicklung durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung, jedoch stellte sich heraus, dass eine früher

klassifizierte sichere Bindungsqualität das Kind vor ungünstigen Entwicklungen in der Mutter-Kind-Beziehung schützt, und es in geringerem Ausmaß Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten entwickelt. Diese Ergebnisse werden von den Erkenntnissen von Belsky und Fearon (2002a) untermauert, die in einer guten Beziehung des Kindes zu seiner Mutter den Schutz vor, für das Kind mit Risiken behafteten, Kontextsituationen vermuten. Kinder mit unsicher-vermeidenden Bindungsmustern erwiesen sich am empfänglichsten für die negativen Beeinflussungen durch die Kontextsituationen.

Carlson und Sroufe (1995) führen in ihrer Untersuchung den positiven Einfluss einer sicheren Bindung für den Aufbau von stabilen, tragfähigen Beziehungen im Kindergartenalter und der frühen Kindheit an.

Lewis, Feiring, McGuffog und Jaskir (1984), die ebenfalls Erhebungen in der ersten Schulstufe vornahmen, ermittelten, dass früher unsicher gebundene Jungen in der ersten Schulstufe durch vermehrt problematisches Verhalten auffallen. Die ebenfalls negativen Auswirkungen von ungünstigen Bindungsbeziehungen deckten Suess, Grossman und Sroufe (1992) für Mädchen und unsicher vermeidend gebundene Kinder auf, die mit fünf Jahren ebenfalls häufiger zu auffälligen Verhaltensweisen neigen.

Die wenig durchgängigen und teilweise nur geringe Stabilitäten aufweisenden Untersuchungen geben Hinweise darauf, den bestehenden bzw. sich ändernden Umwelteinflüssen mehr Bedeutung zuzuschreiben als den betreffenden Bindungstypen. Carlson et al. (1995) weisen darauf hin, dass nicht alle unsicher gebundenen Kleinkinder Verhaltens- und Entwicklungsprobleme entwickeln, und im Falle deren Auftretens diese ebenso auf die Umgebungsfaktoren zurückgeführt werden können.

Die Konstanz der Umwelt wird auch durch Maccoby (1980) angeführt. Kinder, die mit 12 oder 15 Monaten von der Mutter sensitives Verhalten und einen mit ihnen verantwortungsbewussten Umgang erfuhren, würden diesen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in Zukunft erfahren und so von der Mutter Unterstützung zur Autonomie und einer Erfahrungen begünstigenden Umwelt erhalten. Deswegen würde beispielsweise ein entsprechend adäquates Sozialverhalten bei Dreieinhalbjährigen auf die aktuell harmonische Mutter-Kind-Beziehung zurückzuführen sein und nicht auf die Erlebnisse vor mehr als zwei Jahren. Mit diesen Aussagen deckungsgleich ist auch eine Studie von Belsky und Fearon (2002b), die den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Funktionsniveau von dreijährigen Kindern und der früher erlebten mütterlichen Feinfühligkeit im Alter von 24 Monaten nachweisen konnte. Zudem zeigte sich, dass Kinder, die einen Wechsel der mütterlichen Feinfühligkeit innerhalb des

Gesamtbeobachtungszeitraumes erfahren, positiveren Effekten unterlagen, wenn dieser von einer niedrigeren zu einer höheren mütterlichen Sensitivität überging.

2. Feinfühligkeit

2.1. Definition

Das von Ainsworth (2003) postulierte Konzept der mütterlichen Sensitivität bzw. Feinfühligkeit bezieht sich auf das mütterliche Verhalten gegenüber dem Kind, das die frühkindliche Bindungssicherheit (De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997) und die Mutter-Kind-Bindung begründet (Atkinson, Goldberg, Raval, Pederson, Benoit, Moran, Poulton, Myhal, Zwiers, Gleason & Leung, 2005). Ainsworths (2003) Konzept fußt auf Bowlbys (2006) Bindungstheorie, die die Konstruktion der mütterlichen Bindung des Kleinkindes innerhalb der ersten zwölf Lebensmonate zum Gegenstand hat.

Die Elemente der mütterlichen Feinfühligkeit umfassen die differenzierte Wahrnehmung der kindlichen Signale, deren adäquate Interpretation sowie die angemessene und prompte Reaktion auf diese durch die Mutter (Ainsworth, 2003).

2.2. Bindung und Feinfühligkeit

Laut Ainsworth und Marvin (1995) ist die Feinfühligkeit nicht determinierend für die Entstehung einer Bindung, sondern für die Sicherheit der bestehenden Bindung. Die Anwesenheit der Bezugsperson alleine führt schon zu einem Bindungsgefüge, das durch die Beschaffenheit der jeweiligen Feinfühligkeit seine Ausprägung erhält. Die von Ainsworth (2003) kategorisierte mütterliche Feinfühligkeit ist, exakt gesprochen, eine Sensitivität gegenüber den kleinkindlichen Initiativen. Die Qualität der Feinfühligkeit ist für die Entstehung einer Bindung bei Kleinkindern wichtiger als die bloße Gegenwart der Bezugsperson. Bei zwei verfügbaren Bezugspersonen kann es vorkommen, dass sich das Kleinkind an die sensitivere, ergo feinfühligere, Person bindet, auch wenn diese nur für einen weit kürzeren Zeitraum zur Verfügung steht. Gemäß den Äußerungen von Ainsworth et al. (1995) belegte die Studie von Huston und Rosenkrantz (2005), dass für die Mutter-Kind-Bindung weniger die Quantität der mit dem Kind verbrachten Zeit, sondern die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion ausschlaggebend ist.

2.3. Der positive Einfluss der Feinfühligkeit am Beispiel der sozialen Entwicklung von Kindern

Ähnlich wie die Bezugsperson in der Bindungstheorie (Bowlby, 1980) einen sicheren Rückhalt darstellt, der bei Bedarf feinfühlig reagiert und von dem aus Erkundungen, die zu Entwicklungen beitragen, gestartet werden können, belegen Studien den positiven Einfluss der Feinfühligkeit auf die kindliche Entwicklung.

Beispielsweise beschrieben an der NICHD-Studie (2006) teilnehmende Mütter ihre Kinder als in ihrer sozialen Entwicklung weiter vorangeschritten, wenn die Kinder älter waren, die Kinder weiblich waren, die Mütter ein höheres Bildungsniveau hatten und wenn das Gesamteinkommen der Familie höher war. Weitere Auswertungen belegten, dass unsicher-vermeidend gebundene Kinder signifikant schlechter in Bezug auf ihre sozialen Fertigkeiten bewertet wurden als sicher gebundene Kinder. Es zeigte sich, dass das Gesamtmaß der Sensitivität der entscheidende Faktor war, und dem zugrunde liegenden Bindungsmuster weniger Bedeutung zukam. Sensitivere Erziehung führt zu einer signifikant höheren mütterlichen Bewertung der sozialen Kompetenzen des Kindes über alle Kinder hinweg. Auch das LehrerInnenurteil über die sozialen Kompetenzen der Kinder im Alter von 54 Monaten bis zum Eintritt in die erste Schulstufe wurde durch die Gesamtsensitivität der mütterlichen Erziehung vorbestimmt. Waren die Eltern ihrem Kind gegenüber verantwortungsvoller und schufen eine anregende Umgebung, fiel die Bewertung der sozialen Kompetenzen durch die LehrerInnen positiver aus. Andererseits bewerteten LehrerInnen die sozialen Fertigkeiten als schlechter, wenn die elterliche Feinfühligkeit über den Zeitraum hinweg abnahm, als wenn diese stabil blieb oder zunahm. Bei Kindern, deren Eltern eine im Verlauf der Untersuchungen sich reduzierende Sensitivität an den Tag legten, war das Gesamtmaß an Sensitivität ein schlechterer Prädiktor für die lehrerInnenbezogene Einschätzung der sozialen Fertigkeiten. Im Hinblick auf die Bewertung des Auftretens externalisierenden Verhaltens zeigten die Auswertungen, dass die Mütter ihre Kinder dann als häufiger externalisierendes Verhalten zeigend einschätzten, wenn diese männlich waren, die Mütter über einen niedrigeren Bildungsgrad verfügten und wenn die Familie ein geringeres Einkommen hatte. Die Mütter, die weniger feinfühlig waren, und bei denen sich die dyadische Mutter-Kind-Bindung mit Fortlauf der Untersuchung in ihrer Qualität verschlechterte, berichteten verstärkt von externalisiertem Problemverhalten. Im Hinblick auf das Externalisieren von Problemen zeigte sich in Korrelation mit der Bindungsqualität, dass für Kinder der Bindungskategorien A, B und D höhere Werte in der elterlichen Feinfühligkeit in Beziehung mit einem geringeren Ausmaß an

externalisierten Problemen standen, wohingegen dieser Effekt bei der Gruppe der Kinder mit dem Bindungsmuster C nicht gegeben war. Die mütterlichen Wertungen stimmten mit den LehrerInnenurteilen überein, da auch LehrerInnen Kinder, die insgesamt ein geringeres Maß an elterlicher Fürsorge erfuhren, oder bei denen die Bindungsqualität über den Verlauf der Untersuchungen abnahm, mit mehr externalisierendem Verhalten in Verbindung brachten. Die Auswertung über die verschiedenen Bindungsmuster hinweg ergab, dass Kinder, die sich mit 15 Monaten in einem unsicher-vermeidenden, unsicher-ambivalenten oder desorganisierten Bindungsmuster befanden, vermehrt externalisiertes Problemverhalten zeigten, wenn die Erziehungsqualität abnahm. Dieser Effekt konnte bei sicher gebundenen Kindern nicht nachgewiesen werden.

Dies unterstützt die These von Maccoby (1980), dass nicht die kleinkindliche Bindungsqualität determinierend für späteres Problemverhalten ist, sondern die fortdauernden Umwelteinflüsse ihren Beitrag auf die kindliche Entwicklung ausüben.

3. Joint Attention

3.1. Definition

Die Aufnahme von Joint Attention hält für das Kind ein neues, reichhaltiges Repertoire an Fertigkeiten und Interaktionsmöglichkeiten bereit. Die Kinder nehmen zum ersten Mal den Aufmerksamkeitsfokus einer anderen Person ein und beginnen sich in komplexe soziale Interaktionen zu integrieren. Das Kind erlernt die Fähigkeit, sich in einem triadischen System der Aufmerksamkeit zu bewegen. Anstelle einer ausschließlichen Beachtung der Bezugsperson oder eines Gegenstands ist es dem Kind nun möglich, seine Aufmerksamkeit auf beide zu lenken (Tomasello, 2000).

Die verschiedenen Fertigkeiten der Joint Attention können grob in die Fähigkeiten

- des Antwortens auf Lautäußerungen, der Geste des Zeigens oder dem Folgen des Blickes anderer Personen,
- des Initiierens von Aufmerksamkeit durch Blickkontakt, Zeigens oder Gebens des Gegenstandes,
- des Reagierens auf Verhaltensaufforderungen oder
- des Induzierens von Aufmerksamkeit, um Hilfe eines anderen zur Erreichung eines Zieles zu erlangen, unterteilt werden (Meins, Fernyhough, Arnott, Vittorini & Turner, 2011).

Carpenter, Nagell und Tomasello (1998) beschreiben hierbei mehrere verschiedene Arten der Joint Attention (wie beispielsweise Joint Engagement, Gaze Following und Point Following), die sich wiederum in drei unterschiedliche Ausprägungen unterteilen lassen – Checking Attention, Following Attention und Directing Attention.

Die Fertigkeiten der Joint Attention sind von großer Bedeutung bei der Entwicklung kognitiver, sozio-emotionaler und interpersonaler Fertigkeiten (Sheinkopf, Mundy, Claussen & Willoughby, 2004) sowie sprachlicher Fertigkeiten im Kindesalter (Carpenter et al., 1998).

Die Fähigkeit zur Aufnahme von Joint Attention tritt ab dem Alter von drei Monaten auf (Hood, Willen & Driver, 1998), und kann ab einer Lebensspanne von sechs bis zehn Monaten gezielt eingesetzt werden (Brooks & Meltzoff, 2005; Corkum & Moore, 1998; Morales, Mundy & Rojas, 1998).

3.2. Der Belang von Joint Attention im institutionellen Umfeld des Kindergartens

Spezifischen Effekten wie der Relevanz der Joint Attention beim Erwerb von Sprache wurde viel Beachtung geschenkt, wobei das Augenmerk stets auf der dyadischen Interaktion zwischen Mutter und Kind lag (Tomasello, 1988; Tomasello & Todd, 1983). Seit geraumer Zeit wird versucht, die Joint Attention in einem breiteren Umfeld von kontextuellen und kulturellen Bedingungen zu beobachten (Carpenter et al., 1998). Dies umfasst gleichfalls die außerfamiliäre Betreuung des Kindes im Kindergarten. Ob eine außerfamiliäre Betreuung den kindlichen Kompetenzen zuträglich ist, hängt von den qualitativen Faktoren der Betreuungseinrichtung ab (NICHD, 1996, 2000a, b). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die empirischen Befunde im Falle von qualitativ hochwertigen Kinderbetreuungseinrichtungen von Vorteilen im Hinblick auf die sozio-emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern sprechen (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000; Field, 1980; NICHD, 1996, 1999a, b; Schliecker, White & Jacobs, 1991). Relevante Faktoren in Bezug auf die positive Beeinflussung des Spracherwerbs liegen nach Burchinal et al. (2000) in dem zahlenmäßigen Betreuungsverhältnis der PädagogInnen zu den Kindern, und der besseren Ausbildung derselben.

3.3. Der förderliche Einfluss der Joint Attention am Beispiel der sprachlichen Entwicklung im Kindesalter

Die Fertigkeiten der Ausführung der Joint Attention beeinflussen die sprachliche Entwicklung des Kindes. Tomasello et al. (1983) zeigten, dass Kinder in einem Setting, das Joint Attention bedurfte, für sie neuartige Wörter besser lernten als in einem Setting, das dieser Voraussetzung entbehrte. Berücksichtigt man die verschiedenen Ausprägungsebenen der Joint Attention, so ist ersichtlich, dass ein Zusammenhang zwischen der angewendeten Niveauebene bei Kindern im Alter von 9 bis 18 Monaten und dem sprachlichen Kompetenzniveau im Alter von 24 Monaten besteht (Mundy, Block, Delgado, Pomares, Van Hecke & Parlade, 2007).

Ähnlich wie in der dyadischen Interaktion zwischen Mutter und Kind, bei der längere und häufiger auftretende Episoden von Joint Attention den kindlichen Spracherwerb begünstigen (Tomasello, 1988; Tomasello et al., 1983), kann dies in gleicher Weise auf die pädagogische Ausbildung übertragen werden. Die empirische Befundlage bestätigt dieses Postulat: So konnten Podhajski und Nathan (2005) zeigen, dass die kindlichen Schreibfertigkeiten sich nach der Schulung des Betreuungspersonals verbesserten.

Eine Studie von Burchinal, Cryer, Clifford und Howes (2002) belegt, dass Betreuungspersonal, das einer formalen Fortbildung bezüglich der Themen der frühen Kindheit unterzogen wurde, sensitivere Interaktionen mit den zu betreuenden Kindern führte. Die Kinder wiederum wiesen verbesserte sprachliche Fertigkeiten auf. Ebenso zeigten Cain, Rudd und Saxon (2007), dass betreuende Personen, die ein Joint-Attention-Training absolvierten, häufigere und längere Momente der Joint Attention mit ihren Kindern verwirklichten als eine herangezogene Kontrollgruppe. Honig (1998) postulierte, dass die Verhaltenseffekte eines Trainings des Betreuungspersonals 62 % der Varianz der Sprachproduktion bei Kindern erklären.

Die PädagogInnen nehmen somit aufgrund der von ihnen getätigten Aktionen und Initiierungen von Joint Attention weitreichenden Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten der Kinder.

4. Rückmeldung

4.1. Definition

Die mütterliche Rückmeldung umfasst jede Form einer Bewertung oder Beurteilung der Person des Kindes, seiner Aktivitäten oder Ergebnisse. Durch diese positiven aber auch negativen Rückmeldungen kann auf das Lernverhalten des Kindes eingewirkt werden (Trudewind, Unzner & Schneider, 1997). Rückmeldungen können den Lernerfolg des Kindes beeinflussen. Jedoch vermögen lediglich positive verbale Rückmeldungen einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg herbeizuführen, wohingegen verbale Rückmeldung negativer Art diesen verwehren (Stapf, Fischer & Degner, 1986). Adäquate Rückmeldungen üben nachweislich einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus (Aigner, 2004; Dreßler, 1999; Trudewind et al., 1997).

4.2. Arten der Rückmeldung

Rückmeldungen können in verschiedenen Formen realisiert werden:

- Eine positive Rückmeldung hat die Würdigung und Bestärkung des Kindes in seinen Handlungen und Handlungsergebnissen zum Gegenstand (Aigner, 2004). Die Verstärkungen können sowohl verbaler als auch nonverbaler Natur sein und gemeinsam auftreten. Etwa indem die Bezugsperson neben dem verbalen Zuspruch ein Nicken oder einen lächelnden Gesichtsausdruck zeigt (Dreßler, 1999).
- Negative Rückmeldungen umfassen tadelnde und missbilligende Verhaltensweisen gegenüber dem Kind und seiner Handlungen und Handlungsergebnisse (Aigner, 2004). Auch diese können neben einer sprachlichen Komponente noch eine nonverbale miteinbeziehen. Beispiele hierfür sind das Falten der Stirn oder das verständnislose Schütteln des Kopfes (Dreßler, 1999).
- Nach der Konzeption von Kelley, Brownell und Campbell (2000) ist dann von einer korrigierenden Rückmeldung zu sprechen, wenn eine kritische oder negative Äußerung in einem neutralen Tonfall geäußert wird.

5. Der positive Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die kindliche Entwicklung

5.1. Die Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten aufgrund des Kindergartenbesuchs am Beispiel der sozio-emotionalen Kompetenz

Es scheint einsichtig, dass sich ein Mangel an sozio-emotionalen Kompetenzen stärker im Kindergarten im Kontakt mit anderen Kindern manifestiert, als dies im familialen Kontext möglich ist. Achenbach, McConaughy und Towell (1987) führen die geringen Zusammenhänge von in verschiedenen sozialen Kontexten erhobenen Verhaltensbeurteilungen ins Treffen. Dies ist für die allgemeine Position der BeurteilerInnen als auch die herausgehobene Stellung der PädagogInnen von Belang, da sie – zumeist emotional gelöster als die elterlichen Bezugspersonen – das Kind in unterschiedlichen Situationen erleben und somit ein umfassenderes Bild der sozio-emotionalen Kompetenz des Kindes erhalten. Darüber hinaus ist aus der Lerntheorie bekannt, dass es vereinzelt vorkommen kann, dass ein zuhause extinguiertes Verhalten in einem anderen Kontext weiterhin auftritt.

Neben der bloßen Beobachtung können durch verschiedene Interventionen der PädagogInnen verschiedenste Auffälligkeiten in Entwicklung und Verhalten der Kinder reduziert werden, und die kindliche Entwicklung und die Ausbildung von adäquatem Verhalten vorangetrieben werden.

Als Beispiel für die positiven Folgen institutioneller Betreuung seien hier exemplarisch die Ergebnisse von Shonkoff und Phillips (2000) angeführt, die belegen, dass häufige positive Aufmerksamkeit von ErzieherInnen gegenüber Kindern mit einer besseren sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung korreliert. Für den entwicklungsfördernden Effekt des Kindergartenbesuches sprechen auch Untersuchungen von Howes und Ritchie (2003), die feststellten, dass die Betreuung des Kindes und die BetreuerIn-Kind-Interaktion mit fortschreitendem Kindergartenbesuch des Kindes an Sensitivität zunahmen.

5.2. Die Rolle des Kindergartens in der Prävention von Entwicklungsauffälligkeiten am Beispiel der Rechenfertigkeit

Neben der Verminderung von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten kommt der Institution Kindergarten auch die Möglichkeit der Prävention zu. Zielinski (1998) zufolge dienen zwar umfassende Maße der allgemeinen Intelligenz als beste Einzelprädiktoren von Schulleistungen, doch zeigten Untersuchungen, dass mathematische Vorläuferfunktionen die späteren Mathematikleistungen präziser vorhersagen (Krajewski & Schneider, 2006; Weißhaupt, Peucker & Wirtz, 2006). Es zeigte sich, dass ab dem Zeitpunkt der Beschulung die Schichtzugehörigkeit des Kindes ihren geltenden Einfluss vergrößert. Ein deutlicherer Hinweis auf die notwendige Vermittlung von Kompetenzen im Kindergartenalltag kann nicht ausgesprochen werden. Könnte der Kindergarten durch seine Qualität und seine lehrenden Anteile ungleiche Lernvoraussetzungen ausgleichen, wären alle Kinder in der Lage, mit den gleichen Fertigkeiten in die Schule einzutreten. Im Falle mathematischen Vorwissens sind beispielsweise erhebliche interindividuelle Unterschiede ermittelbar (Schipper, 1998), die in hohem Ausmaß vorhersagen, wie sich die individuellen Rechenfertigkeiten im Verlauf der Grundschulzeit entwickeln werden (Kaufmann, 2003; Krajewski, 2003; Van de Rijt, Van Luit & Hasemann, 2000). Die Varianzaufklärung des Vorwissens auf die Mathematikleistung beträgt bis zum Ende des ersten Schuljahres 50 % (Weißhaupt et al., 2006) bzw. 26 % bis zum Ende der Grundschulzeit (Krajewski et al., 2006). Gute Voraussetzungen führen somit zu einer insgesamt geringeren Häufigkeit von Recheneinschränkungen. Aus diesem Grund könnten vorschulische Förderungen einen erheblichen Beitrag zur Prävention leisten (Werner, 1999).

Die Studie von Evanschitzky, Lohr und Hille (2008) belegt den positiven Einfluss der Schulung von PädagogInnen und der damit verbundenen Entwicklungsgewinne auf die von ihnen betreuten Kinder. 23 ErzieherInnen aus 8 Kindergärten nahmen an einer Weiterbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik an der Richard-von-Weizsäcker-Schule in Öhringen teil, und absolvierten die BfQ Bildungsförderung mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaft und Technik. 12 ErzieherInnen, die sich auf 4 andere Kindergärten verteilten, bildeten die Kontrollgruppe und nahmen an dieser Fortbildung nicht teil. Nach der Einschätzung von 176 Kindern aus den Kindergärten der sich fortbildenden PädagogInnen und von 41 Kindern aus der Kontrollgruppe, wurden von 39 bzw. 31 die mathematischen Vorläuferfunktionen detailliert erhoben. Die Befragungen und Testungen der Kinder, ErzieherInnen und Eltern fanden jeweils zu Beginn und Ende

der Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte statt. Es zeigte sich, dass sich das kindliche Kompetenzniveau im Bereich der Mathematik in beiden Gruppen zwischen den beiden Messzeitpunkten weiterentwickelte. In der Modellgruppe lag es nach Ende der Ausbildung jedoch signifikant höher als bei den Kindern aus den Kontrollkindergärten. Dies ist nach Evanschitzky, Lohr und Hille (2008) ein Beleg für den positiven Einfluss der pädagoginnenzentrierten Weiterbildung:

Offenbar ermöglicht die stärkere Profilierung des Kindergartens in Richtung Mathematik und Naturwissenschaft einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Der mit der Profilbildung einhergehende Raum für kindliches Fragen, eigenständiges Forschen und Auseinandersetzen mit technischen Elementen scheint zur Förderung der mathematischen Grundfertigkeiten der Kinder beizutragen. (S.478)

5.3. Die förderlichen Einflüsse von pädagogInneninitiierten Spielsituationen am Beispiel von die Konzentration fordernden Spielen

Aber auch den im Kindergartenkontext stattfindenden spielerischen Aktivitäten kann eine förderliche Wirkung zukommen. So zeigte Krampen (2008), dass neben verschiedenen zielgerichteten Trainingsprogrammen bei Kindern im Kindergartenalter auch die Auseinandersetzung einer pädagogischen Fachkraft mit dem Kind in einem spielerischen Rahmen einen positiven Effekt erzielen kann. Neben den Durchführungen von Übungen des Autogenen Trainings übte auch die Bearbeitung des Marburger Konzentrationstrainings, bei der PädagogInnen als Ausführende fungierten, einen positiven Effekt auf die Konzentrationsfähigkeit der betroffenen Kinder aus. Weiterhin ergaben sich Effekte in Versuchsanordnungen, in denen die Kinder im Einzelsetting mit PraktikantInnen Memory oder Mikado spielten. Diese Effekte wurden beim Spielen mit konzentrationsstarken Kindern nicht festgestellt bzw. verunmöglicht, da es den Kindern im Mikado-Setting oftmals nicht gelang, das Spiel ohne Streitereien oder vorzeitiges Beenden durchzuführen. Hier erweist sich selbst das Hinzuziehen von erwachsenen, sich noch in der Ausbildung befindlichen PraktikantInnen als förderlich. Somit ist alleine schon dem spielerischen Umgang der ErzieherInnen mit den Kindern – bei dem sich die positive Wirkung von Regelspielen auf die Konzentrationsfähigkeit und die selektive

Aufmerksamkeit entfaltet (Heller, Nickel, Neubauer & Langhorst, 1976) – eine positive Entwicklung auf dieselben zuzuschreiben. Auch für ein tägliches, 30-minütiges, gemeinsames Bilderbuch-„Lesen“ zeigten sich positive Effekte auf die Konzentrationsfähigkeit konzentrationschwacher Kinder. Im Rahmen von zwei Experimenten zeigte sich, dass diese Form der Förderung sowohl in der Ausführung durch PädagogInnen als auch durch den entsprechenden Elternteil des Kindes signifikanten Nutzen brachte. Obgleich die PädagogInnen die Maßnahme nur zwei Wochen lang und im Mittel nur für etwas weniger als 34 Minuten durchführten, der Elternteil bei einer vergleichbaren Stichprobe dies aber über drei Wochen und im Ausmaß von etwas mehr als 38 Minuten täglich absolvierte, zeitigte dies für die Kinder der ErzieherInnenintervention einen größeren Effekt.

Diese Befunde legen nahe, dass es KindergartenpädagogInnen und PraktikantInnen in ihren alltäglichen Routinen gelingt, förderliche Maßnahmen zu setzen und den Kindern ein Korsett an Fertigkeiten anzueignen, das sowohl spielerisch und weniger aufwändig, als auch trainingszentriert und zeitintensiv vermittelt werden kann.

Auch Diebel, Feige, Gedschold, Goddemeier, Schulze und Weber (1998) stellten in ihren Untersuchungen mit einem computergesteuerten Trainingsprogramm fest, dass die Anwesenheit eines Erwachsenen für das Auftreten eines positiven Effekts erforderlich ist. Krampen (2008) verweist in seiner Arbeit auf die nachgewiesenen langfristigen Effekte des aufwändigen Autogenen Trainings und des Marburger Konzentrationstrainings:

Es scheint, als ob die Teilnahme bei den Risikokindern mit schwachen Konzentrationsleistungen Erfahrungen und Techniken vermittelt hat, die in Konzentration fordernden Situationen mit Erfolg eingesetzt werden können und so das Leistungsverhalten grundlegend verändert haben, da Erfolge beim längeren Konzentrieren selbstverstärkenden Wert entwickeln können. (S. 206)

Folglich ist von einer langfristigen Wirkung einer kindergartenbezogenen Förderung in vielen verschiedenen Fähigkeitsbereichen auszugehen.

5.4. Die positiven Einflüsse qualitativ hochwertig ausgestatteter Kindergärten

Aber auch ohne direktes Zutun der PädagogInnen kann der Kindergartenbesuch eine entscheidende Wirkung auf den Erwerb von Fähigkeiten ausüben. Die Kindergartenqualität spielt eine bedeutende Rolle bei der Heranreifeung des Kindergartenkindes zum Schulkind. Kindergärten begünstigen die motorische, sprachliche und emotionale kindliche Entwicklung in unterschiedlichem Ausmaß (Tietze, Meischner, Gänsfuß, Grenner, Schuster, Völkel & Roßbach, 1998). Hierfür sind verschiedene Qualitätsmerkmale des Kindergartens, wie sie in einer umfangreichen Längsschnittstudie in England (Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart & Sammons, 2006) ermittelt wurden, mitverantwortlich.

In einer Studie von Rindermann und Baumeister (2012) wurden die Qualitätskriterien von zwölf österreichischen Kindergärten, gesondert nach Montessori- und traditionellem Kindergarten, untersucht, und die Zusammenhänge des elterlichen Bildungsniveaus mit der Kindergartenwahl, und ob die Qualität des Kindergartens einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt, untersucht. So wie in schweizerischen Erhebungen (Neuenschwander, Röthlisberger, Michel & Röbers, 2011) zeigte sich auch in dieser Untersuchung, dass Betreuungsstätten, die eine einschlägige pädagogische Ausrichtung aufweisen, die kognitive Entwicklung von Kindern besser fördern als beispielsweise Spielgruppen (Vandell & Wolfe, 2000). Rindermann et al. (2012) belegten, dass Eltern mit einer höheren formalen Bildung häufiger Montessorikindergärten und private Kindergärten für die Betreuung ihrer Kinder auswählen. Somit machen sowohl die elterliche Bildung als auch die Kindergartenqualität ihren Einfluss auf das Kind geltend. Die Kindergartenqualität hängt in der österreichischen Stichprobe von der pädagogischen Prägung des Kindergartens und der privaten Trägerschaft ab, wobei die pädagogische Ausrichtung des Montessorikindergartens zumeist mit der privaten Trägerschaft zusammenfällt. Laut den Autoren sind weitere Studien vonnöten, um die Konfundierung zwischen pädagogischer Richtung und Trägerschaft aufzulösen. Jedoch gilt zu beachten, dass der Wettbewerb von privaten Trägerschaften unter Kindertagesstätten der Stadt Wien und der Wetteifer der Trägerorganisationen untereinander eine gesteigerte Qualität implizieren: „Innerhalb der Kindergartenqualität stellen Skalen wie sprachliche und mathematische Förderung und Qualität der Rahmenbedingungen plausible Determinanten kognitiver Entwicklung dar. Pädagogische Merkmale der Montessori-Orientierung (anregendes Selbstlernspielzeug, Material für das Grundverständnis der Sprache,

Mathematik und Naturwissenschaften) dürften entwicklungsförderlich sein“ (Rindermann et al., 2012, S. 223).

Becker (2010) erhob in ihrer Untersuchung neben der qualitativen Ausstattung von Kindergärten auch die Aufenthaltsdauer der darin betreuten Kinder und ermittelte deren Einflüsse auf den Wortschatzerwerb bei deutschen und türkischen Kindern. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs, um altersbedingte Zugewinne bereinigt, signifikant mit der Größe des Wortschatzes bei Kindern aus türkischen Migrantenfamilien korreliert. Eine höhere Ausstattungsqualität des Kindergartens erwies sich für alle Kinder als für den Wortschatzerwerb förderlich. Das erste Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass eine höhere Quantität an deutschsprachigen Inputs den türkischstämmigen Kindern zugute kommt, wohingegen das zweite darauf verweist, dass die Ausstattungselemente der verschiedenen Einrichtungen die Möglichkeiten für die Sprachförderung begünstigen. Die Autorin spricht von einer konservativen Schätzung der Effekte des Kindergartenbesuches und der Ausstattungsqualität, da beide zu einem Anstieg der kognitiven Kompetenzen führen können, die einen weiteren positiven Einfluss auf die Wortschatzentwicklung ausüben kann. Zumindest für Deutschland zeigt sich dahingehend eine ungünstige Ausnutzung von Ressourcen, da Kinder aus Migrantenfamilien mit einem höheren Durchschnittsalter in den Kindergarten einsteigen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Weitere Studien bestätigen den Zusammenhang hochwertiger Kinderbetreuung mit einem gesteigerten Entwicklungsniveau der rezeptiven Sprache (NICHD, 2000b; Schliecker et al., 1991). Ebenso wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Unterbringung in den genannten Einrichtungen und der Fähigkeit zu einer expressiven Sprache belegt (NICHD, 2000b).

Die Wiener Kinderfreunde als private Trägerorganisation haben einige Konzepte des Montessorikindergartens übernommen – wie beispielsweise die klare Strukturierung der Räume in verschiedene Spielbereiche – und konkurrieren um die elterliche Gunst im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder.

5.5. Fazit

Somit scheint es gleichgültig ob ErzieherInnen mittels Trainings der Kinder, durch ihre Wirkung als Modell oder lediglich die förderliche qualitativ hochwertige Umgebung, in der sich das Kind während des Kindergartenbesuchs befindet, zu einer Verhaltensänderung bzw. Weiterentwicklung des Kindes führt, da auf jeden Fall ein gewinnbringender Effekt erwiesen scheint.

Dies ist natürlich auch durch die sensible Phase gegeben, die die Vorschuljahre im Hinblick auf verschiedenste Entwicklungs- und Fertigkeitsbereiche bei Kindern darstellen. Den größeren spezifischen Anteil in einer Anlage-Umwelt-Situation bieten während des Morgenkreises und der Portfoliobearbeitung die KindergartenpädagogInnen, die das Kind mit einer anregenden und entwicklungsförderlichen Umwelt konfrontieren können. Die PädagogInnen können aber auch hinweisend und erklärend einschreiten, und in einer lehrenden Art auf das Kind einwirken, die in einer rein kindbezogenen spielerischen Interaktion nicht gegeben ist.

6. Selbstgesteuertes Lernen

6.1. Definition

Beim Selbstgesteuerten Lernen wird die Außensteuerung durch eine innere substituiert. Die Lernenden müssen in geeigneter Weise ihre Lernstrategien und Zielaspekte adaptiv gestalten, um zur Erreichung ihres Lernziels zu gelangen. Das erfolgreiche Selbstgesteuerte Lernen stellt hierbei die Grundlage für die Ausbildung der dafür notwendigen Kompetenzen dar. Für das zum Selbstgesteuerten Lernen synonym zu verstehende Selbstregulierte Lernen finden sich in der Literatur folgende Definitionen:

„Selbstregulation (oder selbstreguliertes Lernen) ist Lernen, das aus den selbst generierten Gedanken der Lernenden resultiert und aus jenen Verhaltensweisen, die systematisch auf das Erreichen ihrer Lernziele ausgerichtet sind“ (Schunk & Zimmermann, 2003, S. 59).

Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner erhalten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie. (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001, S.271)

„Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258).

6.2. Charakteristika erfolgreich Lernender

Zimmermanns (1998) Konklusionen aus der Beobachtung einzelner Fallbeispiele liefern eine kurze Übersicht über die Charakteristika erfolgreich Lernender. Diese setzen sich anspruchsvolle und konkrete Ziele, von denen sie überzeugt sind, diese durch ihre eigenen Bemühungen erreichen zu können. Darüber hinaus verfügen sie über einen reichen Fundus bereichsspezifischer Lernstrategien, von denen sie deren Nützlichkeit aber auch deren notwendige Gegebenheiten kennen. Zudem vermögen sie, die Aufrechterhaltung des jeweiligen Lernverhaltens durch motivationale und volitionale Kontrolle zu ermöglichen. Erfolgreich Lernende verschaffen sich ihren Wissensgewinn durch Selbstinstruktion und Selbstverstärkung, und überprüfen fortwährend ihren Lernfortschritt. Diese Bewertung erfolgt unmittelbar und zieht demgemäße Adaptationen nach sich. Dementsprechend versteht Zimmermann (1998) die Selbstregulation als zyklischen Prozess, in dem sich die Phasen der Lernvorbereitung, des Lernens und der analytischen Bewertung des Lernergebnisses sukzessive abwechseln. In der Phase der Lernvorbereitung kommt es zur Selbstbeobachtung und Selbstbewertung des eigenen Lernverhaltens, bei der die Lernvoraussetzungen erhoben werden. Nach der Ermittlung werden konkrete Lernziele formuliert und diese verwirklichende Lernstrategien ausgewählt. Die Lernphase bedingt den Einsatz dieser Strategien und inkludiert die ständige Überwachung dieser. Schlussendlich werden in der nachbereitenden Phase die Ergebnisse des Strategieeinsatzes im Hinblick auf das angestrebte Lernziel bewertet.

7. Konstruktivistische Didaktik

7.1. Definition

Der Konstruktivistischen Didaktik (Reich, 2006) liegt eine Sichtweise zugrunde, nach der der Mensch ein beobachtendes, handelndes und schaffendes Wesen ist, welches mit den von außen an ihn herangetragenen Problemen konkurriert, während es auch jenen ausgesetzt ist, die es sich selbst erschafft. In der Folge zählen auch die Beschäftigung mit dem eigenen Selbst in Bezug auf Fragen der Wahrheit, der Richtigkeit, der Verständlichkeit und der Bedeutsamkeit des eigenen Tuns und Denkens zu seinen Anforderungen. Deshalb ist es unabdingbar, den didaktischen Konstruktivismus stets in dem kulturellen Kontext zu sehen, in welchem er auftritt. In diesem Sinne können wahre Aussagen nur über die bestimmenden Perspektiven der Kultur getroffen werden. Das Individuum ist sachlich gesehen frei in der Wahl seiner Konstruktionen, jedoch erstellt es diese in einer Lebenswelt, die dessen Perspektiven formt und Interessen leitet. Die daraus resultierende Realität ist somit von anderen Menschen mitbestimmt.

Lehrende vermitteln Lernenden Wissensinhalte durch Kommunikation. Für Reich (2006) stellen die Beziehungen, die im Rahmen dieser Kommunikationen aufgebaut werden, den Kontext für das Lernen dar. Die Beziehung stellt für Reich (2006) einen zwischenmenschlichen, kulturellen Rahmen dar, mithilfe dessen Forderung und Förderung realisiert werden. Im Falle des Misslingens kann es zu Unglaubwürdigkeiten der Forderung und Ineffizienz der Förderung kommen. Die Kongruenz zwischen dem vermittelnden und durch den Lehrenden selbst angewendeten Wissen ist ein weiterer relevanter Bereich für die Passung des lernförderlichen Rahmens. Divergenzen führen hierbei zu Beeinträchtigungen des Lernerfolges. Darüber hinaus darf den Inhalten nicht derart ein Vorrang eingeräumt werden, dass die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden vernachlässigt werden. Bei starker Zentrierung der Lerninhalte werden den meisten Lernenden adäquate Lernmöglichkeiten verwehrt. Dies kann zu negativen Modellen in der Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz führen.

Für die Lernenden ist es belangvoll, den Sinn und die Verwendungsmöglichkeiten ihres Lernens zu gewahren. Da es dem Lernenden schwer fallen mag, die Relevanz seines zu erarbeitenden Wissens zu erkennen, muss dessen Sinnhaftigkeit hinreichend kommuniziert werden.

Reich (2006) spricht in der Diskussion zu seinem didaktischen Menschenbild von der Position eines „Beziehungsdidaktikers“, die der Lehrende einzunehmen hat. Folgende Charakteristika sind hierfür erforderlich:

- Die Freude an und die Offenheit in zwischenmenschlichen Kontakten, die von dialogischem Verhalten geprägt sind.
- Die Fähigkeit, die anderen Kommunikationspartner wertzuschätzen und anzuerkennen, und deren eigene Voraussetzungen anerkennen zu können.
- Compliance, die Reich mit Geduld und Durchhaltevermögen gleichsetzt.
- Die Möglichkeit andere zu fördern und zu unterstützen, was im Hinblick auf die Ziele der Pädagogik unerlässlich ist.
- Die Bereitschaft des Lehrenden sich weiterzuentwickeln.
- Die Fähigkeit einer unvoreingenommenen Ausdeutung aller Elemente der Beziehungs- und Inhaltsseite, da andernfalls eine mechanische Routine in den Interaktionen eintritt.
- Die Fähigkeit Lernumgebungen anregend zu gestalten.
- Ein hohes Ausmaß an fachlicher Kompetenz und inhaltlichem Forscherdrang, der den Sinn der Inhalte erfassbar macht.

Für Reich (2006) sind folgende drei Anforderungen an die Didaktik essentiell:

- Die Didaktik solle sich durch Pragmatik auszeichnen, da nur das, was durchführbar und möglich ist, Erfolgserlebnisse verschaffen und eine Leitlinie darstellen kann.
- Die Didaktik solle sich in Konstruktivität niederschlagen, die es möglich macht, konkrete Ereignisse und evaluierbare Erfolge praktizieren zu können.
- Der Didaktik sollte eine Systematik innewohnen, da die Komplexität des Lernens des Kontextes von Beziehungen und der Wechselwirkungen in Beziehungen bedarf.

Nach Reich (2006) würde die Vernachlässigung der Kommunikation folgende Beeinträchtigungen nach sich ziehen:

- Die Lehrenden wären nicht in der Lage, Verbesserungen des Lernklimas und des Lernens wahrnehmen und realisieren zu können.
- Zudem würden die Lehrenden ihre eigenen Beiträge, die sie durch eine Veränderung – die in einer Vergegenwärtigung ihrer systemischen Beziehungen fußt – herbeiführen können, unterschätzen.

- Die Lehrenden würden ihre persönlichen Potentiale außer Acht lassen, mit denen sie Lösungen in der didaktischen Arbeit vermittelt kommunikativer Hilfsmittel selbst herstellen könnten.
- Zu guter Letzt könnten sie die Schuld an den vorhandenen Missständen extern attribuieren, statt sich selbst als Bestandteil des Systems wahrzunehmen und das System dahingehend zu verändern.

Reich (2006) streicht in Bezug auf die Wissensvermittlung die Bedeutung des Beziehungscharakters heraus: „Je kongruenter und dialogischer Beziehungen gestaltet werden, je mehr kommunikative Kompetenzen aktiv entwickelt und geleistet werden, desto wahrscheinlicher ist auch eine gelungene Inhaltsvermittlung“ (S.104). Für Reich (2006) rücken kommunikative Fertigkeiten aufgrund eines verringerten Macht- und Legitimitätsgefälles zwischen Lehrenden und Lernenden in den Mittelpunkt. Somit sind sowohl fachliche als auch Beziehungskompetenzen von besonderer Bedeutung bei der Vermittlung von Wissensinhalten. Das nunmehrige Bild der Didaktik beschreibt ein Miteinander von Lehrenden und Lernenden und benennt eine wechselseitige Reflexion von Inhalten und Beziehungen als wesentlich. Die Lehrenden müssen sich auf die individuellen Interessen, Erwartungen und Ansprüche der Lernenden einlassen können und das postulierte Bild der homogenen Lerngruppen hinter sich lassen.

Für Reich (2006) sind sowohl Inhalte als auch zwischenmenschliche Beziehungen Elemente einer Konstruktivistischen Didaktik. Inhalte sollten sowohl wie in zwischenmenschlichen Beziehungen auch im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften oder anderen Unterrichtsformen grundsätzlich konstruktiv ausgerichtet sein. Hierbei sind von den Lernenden eigens zu fabrizierende Konstruktionen ideeller oder materieller Art wesentlich, die sich im eigenen Erfahren, Ausprobieren, Untersuchen und Experimentieren manifestieren. Neben dieser kognitiven Konstruktionsarbeit stellt aber auch die wertschätzende Beziehung, die vom Individuum ebenfalls konstruiert wird, einen wesentlichen Teilbereich dar. Wird in diesen Beziehungen die Macht der Konstruktionen erfahren, kann Selbstvertrauen generiert werden, und die Beziehungen als positiv gestaltbar und veränderbar erlebt werden.

Nicht alle neuen Wissensinhalte sind neu konstruiert, vielmehr sind sie in den meisten Fällen Rekonstruktionen des Wissens anderer. Für das Eintreten von Entdeckungen sind Rekonstruktionen jedoch unerlässlich. In manchen Fällen muss die aktive Position der Konstruierenden durch BeobachterInnenpositionen ersetzt werden, was auch eine Flexibilität in den Rollen der Lehrenden und der Lernenden voraussetzt. Reich (2006) betont in diesem Zusammenhang, dass der Vorteil der EntdeckerInnen im Rahmen dieses

Wissenserwerbs in der besseren Behaltensleistung liegt, was ein ausschließliches Faktenlernen bezüglich seiner Zielgerichtetheit weniger sinnvoll macht.

Als drittes Element der Didaktik neben Konstruktion und Rekonstruktion führt Reich (2006) die Dekonstruktion an, die das Spektrum der verschiedenen Blickwinkel und Auslassungen umfasst, die im Rahmen des Nachentdeckens oder des eigenen Erfindens auftreten. Die Dekonstruktion erlaubt den Rückgriff auf die Konstruktion und die Rekonstruktion, wobei die Fähigkeit, Selbst- und FremdbeobachterInnenrollen einnehmen zu können von großer Bedeutung ist. SelbstbeobachterInnen müssen sozusagen als Lernende und Lehrende ihre Aktionen beobachten und reflektieren, wohingegen man in den FremdbeobachterInnenrollen sich in andere, an Lehr- und Lernprozessen Beteiligte, hineinversetzen muss, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen zu können.

7.2. Die drei Ebenen des didaktischen Handelns: Realbegegnungen, Repräsentationen, Reflexionen:

Reines Übernehmen von Lerninhalten im Sinne einer bloßen kognitiven Aufnahme vermittelt Instruktion muss in der Konstruktivistischen Didaktik durch den Kontext einer handelnden Konstruktion ergänzt werden. Nur so können Lernvorgänge in ihrer Gesamtheit beschrieben und durchgeführt werden. „Dies bedeutet für die Didaktik eine wichtige Grundhaltung: Sie kann nicht nur nach Inhalten fragen und wie diese vermittelt werden, sondern muss zudem die handlungsbezogene Bedeutung für den Lerner und eine damit verbundene Kommunikation als Handlungsrahmen beachten“ (S. 142).

Realbegegnungen (sinnliche Gewissheit)

Reich (2006) betont die Bedeutung direkten Erlebens für Lernprozesse: Die durch die Selbstbeobachtung geschaffene Realität entsteht durch unmittelbare Wahrnehmungen durch die betreffende Person. Diesen Wahrnehmungen wird der realistischen Intuition entsprechend mehr vertraut als einer theoretisch beschriebenen. Diese imaginäre oder symbolische Realität kann durch direkte Erfahrungen das Bewusstsein für den Gebrauch der Gegenstände schärfen, welche wiederum durch den Gebrauch und den Kontext die sinnliche Gewissheit beziehungsweise die Realbegegnungen schafft. Realbegegnungen sind unmittelbar, direkt, konkret und sinnlich.

Im Rahmen von Realbegegnungen können folgende Lernimpulse beobachtet werden:

- Neugierde veranlasst die Lernenden in gegebenen Lernsituationen unbekannte oder neue Gegenstände zu erkunden. Dieser Impuls ist in unmittelbaren und konkreten Erlebniswelten beträchtlicher, differenzierter und unbefangener als in einer künstlichen Lernwelt.
- Die Kommunikation ist in einer Realbegegnung natürlicher und einfacher, als ein Spiel oder eine Betrachtung über diese durchzuführen. Natürliche und wenig ritualisierte Situationen bieten die Möglichkeit, der, durch die Erlebnisse der Realbegegnung evozierten, Kommunikation freien Lauf zu lassen. Die hierbei auftretende emotionale Betroffenheit und Ganzheitlichkeit ermöglichen bessere Schlüsse auf Verhaltenseinstellungen und -veränderungen als theoretische Reflexionen.
- Expressionen werden durch das Erleben von Realbegegnungen intensiver und differenzierter kennen gelernt. Anstelle lediglich über Expressionen zu reden, erlauben Realbegegnungen, diese zu erfahren.
- Selbst gemachte Untersuchungen führen zu einem besseren Erinnern als bloße Beschreibungen der Sachverhalte darüber. In Realbegegnungen wird dieser Rahmen des Erforschens durch konkrete Begegnungen gebildet.
- Ebenso können hierin Experimente durchgeführt werden, in denen die Gegenstände auf ihre Wirkungen, ihr Verhalten und ihre Funktionen studiert werden können. In gleicher Weise ist die Behaltensleistung von selbst herausgefundenen Inhalten besser.

Realbegegnungen als optimale Lernumwelt per se werden von Reich (2006) im Rahmen der Konstruktivistischen Didaktik um die Beziehungsebene erweitert. Die emotionale Gebundenheit, die didaktischen Lernvorgängen eine effektive und intensive Wirkung verleiht, kann zu erheblichen Teilen von den Lehrenden konstruiert werden, die die Lernenden multiperspektivisch und multimodal zum Sinn des Erwerbs von Inhalten und zu methodischen Möglichkeiten führen.

Dies macht die Realbegegnungen zu einer wichtigen didaktischen Handlungsebene: Sie gewähren einen subjektiven Erfahrungsraum eigener Überprüfung von Sachverhalten und Aussagen, von Situationen und Ereignissen, von Kommunikation und Expressionen, dessen Funktionalität im tatsächlichen Erleben und Erfahren als Bezugspunkt von Deutungen herangezogen werden kann (Reich, 2006).

Repräsentationen (Konventionen)

Konventionen bestimmen entsprechend den Interessens- und Verständigungsgruppen verteiltes Wissen innerhalb einer Kultur. Dieses Wissen ist einerseits in Bildungskonzepten und Lehrplänen verankert, und findet andererseits in aufgrund konventionellen Drucks auferlegtem Verhalten seinen Niederschlag. Diese Wissensinhalte und Verhaltensweisen werden von Reich (2006) als Repräsentationen bezeichnet. Repräsentationen bilden die mittelbare Vermittlung für unmittelbares Erleben. Hierbei sind ein aufbereiteter und didaktischer Stoff und ein geregeltes Verhalten vorteilhaft. Im Rahmen von Repräsentationen wird das direkte Erleben in der künstlichen Welt des Unterrichts realisiert und wirkt als indirektes Erfahrung, in dessen Vorgang Wissen und Verhalten repräsentativ aufbereitet werden. Zudem werden die konkreten Erlebnisse in die Ziele abstrahiert, die die Lerngruppe erreichen soll. Im Zuge von Repräsentationen findet die Wahrnehmung, sozusagen die sinnliche Gewissheit, nur mehr im Bereich des Hörens und Sehens statt. Repräsentationen richten die Lernimpulse auf das zu Lernende, und unterliegen einer Verständigungsgemeinschaft, die konventionellen Regeln bezüglich der Richtigkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit von Begründungen und Geltungen folgt.

Reflexionen (Diskurse)

Die Konstruktivistische Didaktik versteht unter Diskursen eine symbolische Ordnung, die innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft mit bestimmten Intentionen zeitlich begrenzt besteht. Der offene Dialog des Lernens soll den Lernenden Einblicke in die Voraussetzungen und Regeln des sinnlich Gewissen in Erfahrungen und Erlebnissen, in das Konventionelle als Inhalt und Verhaltensvorschrift, und das Diskursive mit dem Ziel einer besseren Einsicht ermöglichen. Hierbei werden in offenen Dialogen Inhalte und Beziehungen bzw. Verhaltensweisen vermittelt. Diskurse beschreiben die Regeln, nach denen einzelne Aussagen generiert, zu einer Ordnung gebündelt und zu Wissen verknüpft werden. Auf der Beziehungsseite ist die diskursive Reflexion entscheidend, die eine kommunikative Kompetenz darstellt. Die Inhalte und Beziehungen üben ihre Wirkung auf die didaktischen Rollen der Lehrenden und Lernenden aus, die sich in denen der BeobachterInnen, der TeilnehmerInnen oder der AkteurInnen manifestieren:

- Als Beobachter gewahrt man das Tun und Denken. In der Selbstbeobachtung werden eigene Erwartungen, Ansprüche und Normen wahrgenommen und reflektiert. Als FremdbeobachterIn werden andere BeobachterInnen, TeilnehmerInnen, AkteurInnen oder das eigene Selbst von einer losgelösten Position auf deren Erwartungen, Ansprüche und Normen untersucht und beurteilt.

Die Beobachtungen werden zusammengefasst und aus einem kulturellen Kontext und deren Beobachtungsvorschriften heraus durchgeführt. Die Konstruktivistische Pädagogik und Didaktik fordert Beobachervielfalt und Offenheit für alle Altersgruppen. Als BeobachterIn nimmt man immer zugleich auch die Rolle des/r TeilnehmerIn ein.

- Die Rolle des/r TeilnehmerIn wird eingenommen, wenn man im Rahmen seines Beobachtens und Agierens von anderen BeobachterInnen im Kontext von gemeinschaftlichen Sinnbildungen oder Verständigungen teilnimmt. Die TeilnehmerInnen sind hierbei nicht auf eine Identität beschränkt, sondern können über verschiedene kongruente, ambivalente aber auch zuwiderlaufende Identitäten verfügen. Als TeilnehmerIn ist man an kulturelle Vorverständigungen gebunden.
- In der Rolle des/r AkteurIn liegt das Agieren im Vordergrund. Man kann sowohl frei von Beobachtung oder Teilnahme agieren; gezielte oder geplante Handlungen bedürfen jedoch des vorherigen Beobachtens und auch die Teilnahme kann durch spezifische Bedingungen gegeben sein.

7.3. Die Relevanz der Konstruktivistischen Didaktik für die Portfolioarbeit

Nach Reichs (2006) Ausführungen sind die richtige Verwendung von Inhalten und eines konstruktiven Beziehungscharakters für den Wissenserwerb vordringlich. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Beziehungen der PädagogInnen zu den Kindern von besonderer Bedeutung. Als „BeziehungsdidaktikerInnen“ müssen die PädagogInnen danach trachten, die Lernumgebung anregend zu gestalten, Geduld und Durchhaltevermögen aufzuwenden, alle Elemente der Beziehungs- und Inhaltsseite unvoreingenommen zu interpretieren, und die Voraussetzungen der anderen KommunikationspartnerInnen – der Kinder – anzuerkennen und wertzuschätzen. Nur so scheint es möglich, das Kind durch positive Rückmeldungen, Eingehen auf dessen Bedürfnisse, wie beispielsweise fallweises exakteres Erklären, oder richtige Interpretation der Signale, wie fragende Blicke bei unverständlichen Inhalten, im Sinne des Konstrukts der Feinfühligkeit, im Lernprozess zu unterstützen. Um einem Misslingen vorzubeugen, können die PädagogInnen die Wissensinhalte verändern und gegebenenfalls auf ein vor den Fertigkeiten liegendes Niveau zurückgehen, und so etwaige Unglaublichkeiten der Forderungen und daraus resultierende fehlende Förderungen vermeiden. Gemäß der

bipolaren Struktur der Konstruktivistischen Didaktik sollten die Inhalte variabel gestaltbar sein, wohingegen die Beziehungsstruktur jeweils nur die bestmögliche Konstellation zulässt. Ein Rückgriff auf die richtige Farbbenennung, wenn das Kind im Laufe eines Selbstporträts im Rahmen der Portfoliobearbeitung seine Augen blau malen soll, diese Farbe aber nicht identifizieren kann, ist eine Möglichkeit der PädagogInnen, dies zu praktizieren. Auch Reichs (2006) Anspruch auf eine dialogische und kongruente Beziehung, die ein optimales Umfeld für die Wissensvermittlung darstellt, kann durch die Maße der Rückmeldungen und der Feinfühligkeit evaluierbar gemacht werden.

Für das didaktische Agieren im Sinne der Konstruktivistischen Didaktik sind in der Kindergartenpädagogik die Realbegegnungen von entscheidender Bedeutung: Den Kindern sind direkte Erfahrungen evidenter und leichter erschließbar als Erklärungen. In Bezug auf die Reflexionen müssen die PädagogInnen danach trachten, die Kinder im richtigen Moment in die Rollen des/r BeobachterIn, TeilnehmerIn oder AkteurIn treten zu lassen, und den Kindern der Situation entsprechend Konstruktionen, Rekonstruktionen oder Dekonstruktionen zu ermöglichen.

8. Das Subjektwissenschaftliche Lernen

8.1. Definition

Holzkamp (1993) hält fest, dass Lernen nicht alleine durch die von außen an jemanden herangetragenen Lernanforderungen stattfindet, und ebenso wenig über die dafür zuständigen Instanzen wie Lehrkörper etc., über jemandes Kopf hinweg geplant werden kann. Holzkamp (1993) unterscheidet zur Veranschaulichung seiner Aussage die Begriffe Lernanforderungen und Lernhandlungen. Aus der Lernanforderung resultiert dann eine Lernhandlung, wenn diese vom Individuum bewusst als Lernproblematik übernommen wird, und sich die Lernenden darüber gewiss sind, was es hierbei für sie zu lernen gibt. Dies schließt ein, dass die lernenden Personen die extern vorgegebenen Fehler-Kategorien übernehmen, damit sie im Rahmen der eigenen Lernproblematik ihre Handlungen danach ausrichten können. Gemäß der Unterscheidung von Handlungsproblematiken (Bezugshandlungen) und Lernproblematiken muss beachtet werden, dass letztere spezifischer Lernhaltungen bedürfen, die vom Individuum initiiert werden müssen. Die Lernhandlungen sind durch Lernprinzipien vorbestimmt, an denen sie sich orientieren. Diese Lernprinzipien stehen im engen Zusammenhang mit Lernstrategien, die eine regulatorische Funktion zur sequentiell-hierarchischen Organisation der Lernhandlungen darstellen.

Lernen tritt in Holzkamp's (1993) Konzept des Subjektwissenschaftlichen Lernens nur ein, wenn das Subjekt in seinem Handlungsvollzug aufgrund auftretender Hindernisse und Widerstände mit einer Handlungsproblematik konfrontiert ist, die es aufgrund seiner individuellen Unzulänglichkeiten nicht bewältigen kann. Damit aber ein Individuum Lernprozesse initiiert, bedarf es einer motivationalen Komponente, die im Individuum verortet ist. Das Individuum muss sich somit die Anstrengungen und die Risiken des Lernens auferlegen wollen, und bestrebt sein, die Handlungsmöglichkeiten zu erlangen, die es in die Lage versetzen, das zuvor als relevant erachtete Problem zu lösen. Das Individuum bestimmt, welche potentiellen Lerngegenstände es sich zum Ziel setzt. Im gegebenen Fall meint Holzkamp (1993) jedoch, dass mit dieser Wahl das Lernen des spezifischen Lerngegenstands nicht erst beginnt, sondern zuvor schon bestimmte Prozesse des „Vorlernens“ vorausgesetzt sein müssen.

Das Vorgelernte bezieht sich hier in mehr oder weniger globaler Weise auf „solche“ Bedeutungseinheiten, von denen die vorliegende Bedeutungseinheit ein

spezielles Exemplar darstellt. Ohne eine derartige vorgelernte Identifizier- und Ortbarkeit wäre man außerstande, den neuen Lerngegenstand überhaupt als irgendetwas Bestimmtes, auf das sich die Lernhandlung beziehen könnte, aufzufassen. (Holzkamp, 1993, S. 209)

Holzkamp (1993) hebt hervor, dass dieses Vorgelernte eine konstituierende, aber nicht die alleinige Gegebenheit für die Entstehung einer Lernproblematik ist. Für die Entstehung einer Lernproblematik aus einer Handlungsproblematik bedarf es einer Diskrepanzerfahrung des Individuums, bei der das Individuum seine Unzulänglichkeit im Rahmen eines bestimmten Sachverhalts wahrnimmt und aufgrund eines emotionalen Antriebes diesen aufzuheben versucht.

Folglich kann von einem qualitativen Sprung als Ergebnis von Lernhandlungen nur gesprochen werden, wenn diese vom Lernsubjekt im Zuge des Lernfortschritts vollzogen werden. Dies setzt voraus, dass im Verlauf des Lernprozesses Aspekte auftreten, die die betreffenden Umstände hierbei aufzeigen. Eine Orientierung an externen kognitionspsychologischen, pädagogischen oder anderen Kriterien ist hingegen nicht zielführend. Nicht jede Lernproblematik bedarf zu ihrer Überwindung eines qualitativen Lernsprungs, vielmehr müssen bestimmte Lernproblematiken durch kontinuierliche Lernfortschritte bewältigt werden. Dies kann auch bedeuten, dass das bisherige Lernprinzip im Verlauf seiner Bewältigung abgeändert werden muss. Beispielsweise kann die ursprünglich festgestellte Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten und den notwendigen Anforderungen durch einen ersten Lernfortschritt reduziert worden sein, der aber nunmehr keine weiteren Verbesserungen zulässt, und sonach ein neuer Lernfortschritt, im Sinne eines neuen Lernprinzips, aufgegriffen werden muss, der zu der ebenso veränderten Lernproblematik passt. Der Vollzug und das Verständnis des qualitativen Lernsprungs setzen einen Vorlauf voraus, der durch die mit dem Gegenstand gewonnene Erfahrung vor deren Reflexion und Umsetzung in ein neues Lernprinzip bestimmt ist. Die erfahrbare Diskrepanz zwischen der schon realen und darüber hinausgehenden notwendigen Fertigkeitsergewinnung wird von Holzkamp als Gegenstandsaufschluss bezeichnet. Dieser führt zu einer weiteren Lernhandlung, die intentional versucht, das Lernprinzip zu wechseln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lernsprünge sich nicht durch eine Annäherung an einen von außen gesetzten Zielzustand vollziehen, sondern durch das Lernsubjekt selbst vollzogen werden, das einer Motivation folgt um ein höheres Niveau

in einem bestimmten Fertigungsbereich, der von Holzkamp (1993) als Gegenstandszugang benannt wird, zu realisieren.

8.2. Die Körperliche Situiertheit

Das Lernsubjekt ist in jede intentionale Lernhandlung körperlich involviert. Die Lernhandlungen, gleich welcher Art, werden stets an einem bestimmten Ort, zu dem sich das Individuum hinbewegen muss, vollzogen, was wiederum körperliche Bewegungen oder Haltungen beinhaltet. Die mit der Körperlichkeit verbundenen Limitationen sind bei Lernhandlungen stets zu berücksichtigen, was bedeutet, dass die körperlichen Grenzen den Limitationsrahmen bilden, auf den sich die Lernmöglichkeiten einschränken.

Die Körperliche Situiertheit enthält einen mentalen Aspekt der Hinwendung, der in den engen Grenzen des körperlichen Rahmens Freiheitsgrade bietet, die ungeachtet der Veränderung der Positur eine Hin- oder Abwendung erlauben. Diese Mentale Situiertheit ist zentraler Bestandteil des intentionalen Lernens. Diese „Beachtung“ charakterisiert sich durch Hinwendung, Abwendung, Zentrierung, Verteilung und Lenkung und bildet den mentalen Charakter von Handlungen. Dieser Akt schließt laut Holzkamp (1993) meist eine vom Individuum selbst vollzogene sprachliche Qualifizierung der Betrachtungsweise, Innere Sprache genannt, ein. Diese Innere Sprache ist die willentliche, intentionale Zuwendung zur Welt, zu anderen und zu einem selbst, und stellt somit den situativen Bezug mentaler Handlungen dar. In der Inneren Sprache sind auch die besonderen Anstrengungen zur Überwindung bestimmter Hindernisse und Schwierigkeiten der mentalen Handlungsvollzüge realisiert. Das Innere Sprechen dient der Beachtungslenkung und –zentrierung des Subjekts bei den kritischen Punkten des Handlungsvollzugs. Holzkamp (1993) bezeichnet dies als Herstellung von Wahrnehmungspräsenz. Zusammengefasst gilt festzuhalten, dass die sprachliche Selbstkommentierung die wesentliche Bestimmung jedes Lernhandelns ist. Diese Personale Situiertheit ist die Körperlichkeit vom Standpunkt des Subjekts in den genannten gesellschaftlich-sozialen Bezügen. In diesem Fall müssen vom Subjektstandpunkt die gesellschaftlich-sozialen Bedeutungszusammenhänge, wie sie als jeweils aktuelle Befindlichkeit gegeben sind, betrachtet werden. „Diese Befindlichkeit wiederum ist [...] „Erfahrung der eigenen Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit“, charakterisiert durch die Vergangenheits- und Zukunftsperspektive meiner phänomenalen Biographie [...]“ (S. 263).

Auch diese Personale Situiertheit ist an körperliche Grenzen im Sinne der individuellen Unzulänglichkeit und Undurchdringlichkeit gebunden. Hierbei ist das Wahrnehmen dieser Grenzen essentiell. Die Unzulänglichkeiten der Fähigkeiten werden dann erkennbar, wenn das Lernen stockt, es also Schwierigkeiten an die Annäherung des Lerngegenstands gibt.

Holzkamp (1993) unterscheidet zwei Arten von Lernbegründungen, expansive und defensive:

- Expansive Lernbegründungen haben die Erweiterung bzw. Erhöhung der Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten und in weiterer Folge der Lebensqualität zum Gegenstand.
- Defensive Lernbegründungen dienen hingegen der Abwehr von Beeinträchtigungen oder Bedrohungen, die durch das Lernen erreicht werden.

8.3. Die Relevanz des Subjektwissenschaftlichen Lernens für die Portfolioarbeit

Die Postulate des Subjektwissenschaftlichen Lernens sind für die pädagogische Arbeit in den Kindergärten dahingehend von Belang, als dass die PädagogInnen vermittelt einer positiven Beziehung, bestehend aus den Elementen der Feinfühligkeit und der Rückmeldungen, die Kinder dazu bewegen können, ihre aktuell relevanten Unzulänglichkeiten zu erkennen um sich dessen Aufhebung als Ziel zu setzen. So kann die von außen vorgegebene Problematik von den Kindern als Lernproblematik angenommen werden, was eine Übernahme der entsprechenden Fehler-Kategorien mit berücksichtigt. Die intrapersonale motivationale Komponente kann durch den Bezug zu den PädagogInnen hervorgerufen werden, oder aber auch durch die Fortschritte, die andere Kinder in diesen Bereichen zeigen – was gleichfalls zu der Übernahme der Lernanforderung als Lernhandlung führen kann. Die Körperliche Situiertheit mit ihrem mentalen Aspekt kann sich nach dem gleichen Muster erheben, wobei die PädagogInnen bei der noch zeitlich eingeschränkten Aufmerksamkeitsaufwendung der Kinder mit entsprechenden Beiträgen stärker intervenieren können. Neutrale und positive Rückmeldungen können als Mittel dienen, um eine Hinwendung, Zentrierung, Verteilung und Lenkung zu ermöglichen und die Innere Sprache bzw. Personale Situiertheit auf die Lernproblematik zu wenden. Im Kindergartenalltag und vor dem Hintergrund des Wissens- und Fertigkeitenerwerbs schulrelevanter Funktionen stehen expansive Lernbegründungen des Kindergartenkindes im Vordergrund.

9. Portfolio

9.1. Definition

Bei Portfolios ist eine bedeutsame Spannbreite bei deren konkreter Umsetzung sowie deren Zwecken und Funktionen zu erkennen (Camp, 1993; Häcker, 2006). Neben den Funktionen als Lehr- und Lerninstrument kann es auch zur Beurteilung herangezogen werden und stellt somit eine Verbindung zwischen Lernen, Lehren und Beurteilen dar (Murphy & Smith, 1992). Häcker und Lissmann (2007) führen zwei verschiedene Definitionen des Portfoliobegriffs an: Jene, die im Portfolio ein Lehr- und Lerninstrument sieht, und mithilfe dessen auf eine Unterrichtsreform zugestrebt wird (weite Fassung) und jene, die darin vor allem ein Beurteilungsinstrumentarium erkennt, das zur Erhöhung der Beurteilungsgerechtigkeit – sowohl für die damit befassten Individuen als auch in Bezug auf die komplexen, zu erwerbenden Kompetenzen – beiträgt (engere Fassung). Dennoch herrscht bei alledem Einigkeit darüber, dass die Selbstreflexion der Lernprozesse und der eigenen Lernfortschritte die zentralen Thematiken des Portfolios sind (Paulson, Paulson & Meyer, 1991).

Häcker et al. (2007) spezifizieren das Portfolio als in einen Kontext eingebettet, was bedeutet, dass bestimmte nutzbringende und hinderliche situative Rahmenbedingungen auftreten können. Sie beziehen sich auf die schulische Portfolioarbeit, die wiederum in den Unterricht eingebettet ist, der von den institutionellen Rahmenbedingungen umschlossen und von einem spezifischen gesellschaftlichen Rahmen geprägt ist. Gesellschaftliche, institutionelle, situative und personale Bedingungen bilden den komplexen Rahmen, innerhalb dessen die Arbeit mit Portfolios inszeniert wird.

Paulson et al. (1991) definieren den Portfoliobegriff folgendermaßen:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen. (S. 60)

Auch Häcker et al. (2007) beziehen sich in ihrer Arbeit auf diese eng gefasste Definition des Portfoliobegriffes. Fraglich ist jedoch, inwieweit Lernenden für die Auswahl der Inhalte in institutionellen Lehrsituationen wie Schule oder Kindergarten Raum gegeben wird. Häcker et al. (2007) führen in ihrer Arbeit an, dass bei der Portfolioarbeit nicht nur das Ergebnis, sondern auch die Bemühungen und Fortschritte sichtbar gemacht werden können. Dies kann durch die Notierung der individuellen Lernziele und der Reflexion über deren Erreichen realisiert werden. Im Rahmen der ErzieherIn-Kind-Portfoliobearbeitung gemäß der Wiener Kinderfreunde, in der die PädagogInnen die Bemühungen des Kindes unterstützen oder dessen fehlendes Engagement und dessen Leistungsbereitschaft durch Lob erhöhen können, wird dies ebenfalls durch eine anschließende Reflexion ausgeführt. Darüber hinaus bietet das vorschulische Sichtbarmachen der Leistungsfähigkeit in bestimmten Bereichen die Möglichkeit einer Entwicklungskontrolle schulbezogener Fertigkeiten. Anstelle allgemein gehaltener schulischer Bildungsziele ohne Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen kann so verstärkt auf das Kind eingegangen werden und es können Fortschritte, die eine Annäherung an das nachfolgende Altersniveau darstellen, sichtbar gemacht werden.

9.2. Charakteristika des Portfolios

Häcker et al. (2007) nennen in ihrem Rahmenmodell der Portfolioarbeit folgende Komponenten als grundlegend:

- Sichtweise des Lernens: Da der Prozess des Lernens selbst nicht beobachtbar ist, kann er durch die Arbeit mit Portfolios aufgrund früherer sichtbarer Resultate oder dergleichen sichtbar gemacht werden. Die gesammelten Materialien geben darüber Aufschluss, dass und vor allem wie das Lernen stattfand. Hierbei können Portfolios sowohl die Ergebnisse des Lernens als auch die Lernprozesse oder beides zugleich darstellen.
- Darstellungsabsicht: Je nach Portfoliocharakteristikum können die verschiedenen Portfoliotypen die Steuerung und Darstellung einer Entwicklung betonen (Mitchell, 1992), oder aber auch den durch die Arbeiten momentanen Entwicklungsstand aufzeigen (Vierlinger, 1999). Daneben besteht die Möglichkeit, dass sowohl der Fortschritt als auch das erreichte Fertigniveau überblickt werden kann (Hebert, 2001).
- Zweck: Portfolios dienen in den meisten Fällen als diagnostisches Hilfsmittel, das zu formativen oder summativen Zwecken befähigt. Formativ-diagnostische

Zwecke vermitteln hierbei, wie der Lernprozess zielführend weitergeführt werden soll, wohingegen die summative Absicht eine Darstellung im Sinne der Beurteilung und Bewertung zulässt. Es steht einem Portfolio zwar grundsätzlich offen, für beide Zwecke gleichermaßen herangezogen zu werden, jedoch sollte eine Klärung vor Beginn der Portfolioarbeit stattfinden.

- Beurteilung: Das Portfolio ermöglicht in zweifacher Weise eine Leistungsbeurteilung: Das Portfolio repräsentiert die in der Schule erworbenen Kompetenzen und deren Anwendung im Rahmen der für die Lern- und Bildungsprozesse notwendigen Fertigkeiten. Das Portfolio dient dem Erwerb des Selbstregulierten Lernens und fördert somit die Genese von Fähigkeiten, die für die Kontrolle, Prüfung und Beurteilung des eigenen Lernens unabdingbar sind. Somit bildet das Portfolio die Grundlage der Selbst- und Fremdbeurteilung der Lernleistungen, die in manchen Fällen auch verquickt werden, indem sich die Lehrenden und Lernenden über den Bildungsprozess und die erbrachten Leistungen austauschen. Beide Parteien beurteilen die Leistungen hierbei unabhängig anhand eines Beurteilungsrasters, und teilen sich ihre Kongruenzen und Divergenzen im Rahmen eines Diskurses mit. Dies ermöglicht das Verständnis für die Bedeutung einzelner Beurteilungskomponenten, und erhöht die Akzeptanz der leistungsbezogenen Bewertung erheblich.
- Funktion: Portfolios werden zumeist als Lehrinstrument oder als Beurteilungsinstrument eingesetzt. In Lehr-Lern-Situationen dienen die Portfolios den Zwecken der „Förderung“ oder der „Auslese“. Lernfördernde Portfolios bedürfen einer weit gefächerten Materialenauswahl; auslesende Portfolios umfassen hingegen weitgehend Materialien von Lernprodukten und Lernergebnissen.
- Inhalte: Das Portfolio ist das Ergebnis eines eklektischen Prozesses. Bei der Arbeit mit Portfolios fußt jede Auswahl auf einer Begründung (begründete Auswahl), wobei die Auswahl je nach den gegebenen Umständen verschieden stark beschränkt sein kann (verlangte Auswahl).
- Entscheidung: In einigen Fällen stehen den AutorInnen sämtliche Entscheidungen, wie die ihrer Inhalte oder des Zweckes ihres Portfolios offen. In schulischen Settings verfügen die Lernenden beispielsweise über eine minimale Form der Mitbestimmung und können letztendlich nur die Auswahl ihrer Arbeiten treffen.
- Entmischung von Lern- und Leistungssituationen: Leistungssituationen bestehen meistens in dem Verbergen von Unvermögen und der Verhehlung von

Unverstand. Hingegen sind das Aufzeigen von Nicht-Wissen und das Unterlaufen von Fehlern in Lernsituationen förderlich, da dadurch zielgerichtetes Lernen konsequent zur Anwendung gelangen kann. Eine Kennzeichnung der Portfolioarbeit ist die explizite Namhaftmachung, wann es sich um Lern- und wann um Leistungssituationen handelt. Die Gewichtungen von Lernen und Leisten weisen darüber hinaus auf den zu verwendenden Portfoliotyp hin.

- Bezugsrahmen: In dieser Komponente sind die Begriffe „Individualität“ und „Vergleichbarkeit“ zentral. Die Lernenden können durch portfoliohaften Nachweis ihrer Lernprozesse und Lernergebnisse in ihrer Individualität erfasst werden, und auch ihre erbrachten Leistungen können mit ihren früheren, denen anderer Gruppenmitglieder oder anderen Leistungsnormen verglichen werden.
- Person- bzw. Sachbezug: Portfolios sind in ihrer Wesenheit erheblich persönlicher als andere Beurteilungsmethoden. Portfolios beinhalten verstärkt auf die eigene Person oder Sachinhalte bezogene reflexive Texte, womit die LeserInnen in erhöhter Verantwortung stehen.
- Subjekt-System-Bezug: Das Charakteristikum einiger Portfoliotypen besteht in der Orientierung an Systemanforderungen, wohingegen Portfolios anderer AutorInnen diesen ein Höchstmaß an Eigenorientierung erlauben. Habermas (1985) spricht hierbei von den Polen der Koordination auf der Handlungsebene, die auf Durchsetzung abzielt und der Koordination auf der Ebene der Lebenswelt, die die Verständigung zum Gegenstand hat.

9.3. Selbstgesteuertes Lernen und Portfolio

SchülerInnen, die in adäquatem Ausmaß über die Fähigkeit verfügen, eigenständig und selbstreguliert zu lernen, schaffen sich die für den Erwerb neuen Wissens notwendigen Gegebenheiten und Bedingungen (Zimmerman, 1990, 2000).

Laut Zimmerman (1990) muss eine Person, um ihr Lernen reflektieren zu können und diesem zielführende Eigenschaften anzueignen – also selbstreguliert zu lernen –, folgende Fertigkeiten mit sich bringen:

- Die Lernenden müssen in der Lage sein, kognitive, metakognitive, motivationale und Verhaltensstrategien zu nutzen,
- ihr Lernen planen, sich Ziele setzen und den Lernprozess organisieren, ihn hernach beobachten und evaluieren,
- sich darüber bewusst sein, wozu sie in der Lage sein und was ihre Kapazitäten übersteigt,
- aktiv nach Informationen suchen und zielgerichtete Schritte zum Erwerb von Wissen und Fähigkeiten entwickeln.

Die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten ist nicht an eine sensible Phase eines Alters- oder Entwicklungsabschnitts gebunden, sondern kann sich sowohl in der Kindheit, in der Adoleszenz oder im Erwachsenenalter ausbilden (Boekaerts, 1997; Zimmerman, 2000). Die Entwicklung selbstregulativer Fertigkeiten kann durch das Führen eines Portfolios dahingehend gefördert werden, dass sich die Lernenden in deren Rahmen mit ihren Lernprozessen aktiv auseinandersetzen, und somit etwas in Worte fassen, was ansonsten ihrem Bewusstsein schwerlich offen steht (Bräuer, 2000).

Brouër (2007) benennt folgende Merkmale, mittels derer ein Portfolio zu nutzbringenden Erkenntnissen über Selbstreguliertes Lernen anregen kann:

- Das Portfolio sollte eine Spezifikation der zu erreichenden Ziele enthalten, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Anstrengungen dahingehend auszulegen. Die Lehrenden können diese Ziele kundbar machen, wobei die Lernenden bestimmen, welche dieser Ziele für sie eine zentrale Rolle spielen.
- Aufgrund der entstandenen Ziellisten werden Beurteilungskriterien festgelegt. Diese werden diskursiv erstellt und versetzen die Lernenden in die Lage, die Güte ihrer Arbeiten selbst zu evaluieren.
- Das bedeutendste an Portfolios sind die Dokumente, die die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Aufgabenstellungen darstellen und nachvollziehbar

machen, was sie geleistet und gelernt haben. Diese – in ihrer Form freien – Dokumente sollen sowohl Aufschluss über die Lernprozesse als auch die Lernergebnisse liefern.

- Die Dokumente sollen mit Kommentaren der Lernenden versehen sein, die deren Lernprozesse und das Lernergebnisse erschließbar machen. Überdies soll es den Lernenden möglich sein, zu kommentieren, wie das Portfolio entstanden ist, welchen Wert es für sie hat, wie zufrieden sie mit dem Ergebnis sind und welche allfälligen weiteren Lernfortschritte unternommen werden sollen.
- Zum Abschluss gibt auch die Lehrperson, in Form von schriftlichen oder mündlichen Kommentaren, eine Beurteilung ab, die auch der Ausgangspunkt für eine Unterredung über das Lernen sein kann.

Somit umfasst der Begriff des Portfolios einen weiteren Rahmen als die schlichte Sammlung von aus Arbeitsaufträgen bestehenden Dokumenten. Ein Portfolio soll dazu dienen, den Lernenden die Auswahl und die Reflexion über deren Dokumente und Aussagen über ihre Lernprozesse zu ermöglichen (Brouër, 2007).

9.4. Das Forcieren Selbstgesteuerten Lernens mithilfe des Portfolios

Brouër (2007) übernahm im Rahmen eines von ihr angeleiteten Seminars am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg zur Ausbildung von WirtschaftspädagogInnen den Versuch, eine Studie über die Wirkungsmacht der Portfoliobearbeitung auf die Verbesserung der Fähigkeiten des Selbstregulierten Lernens vorzunehmen. Aus den anfänglich 43 Studierenden, von denen sich 20 in der Experimentalgruppe und 23 in der Kontrollgruppe befanden, wurden letztendlich 38 erfasst, davon 20 in der Experimentalgruppe und 16 in der Kontrollgruppe. Die Experimentalgruppe unterschied sich von der Kontrollgruppe dadurch, dass im Manual zur Bearbeitung des Portfolios sechs die Selbstreflexion anregende Fragen als Hilfestellung enthalten waren. Im Laufe des einsemestrigen Seminars, in welchem die Studierenden fünf Arbeitsaufträge erhielten, wurden die Studierenden auf ihr erstes Schulpraktikum vorbereitet. Das Durchschnittsalter der ProbandInnen betrug 24.5 Jahre, wobei sich das Altersspektrum von 21 bis 40 Jahre erstreckte. Den Studierenden wurde nach Abschluss des Seminars ein Fragebogen vorgelegt und es wurde eine qualitative Analyse der Portfolios vorgenommen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Einschätzungen der Gruppen nicht signifikant voneinander unterschieden. Neben hohen

Werten, die Aufgabenstellungen der Portfolios betreffend, vergaben die Studierenden an die Items, die den Nutzen des Portfolios widerspiegeln, mittlere Werte und zeigten bei einigen Items, dass das Interesse an dem Führen eines Portfolios nicht über das von ihnen belegte Seminar hinausging. Die Einschätzungen gaben weder Anlass zu der Vermutung, dass das Erarbeiten eines persönlichen Portfolios Freude mache, noch erwogen wurde, das Portfolio über das Projekt hinaus weiter zu führen. Zudem bestand kein Interesse an der Beurteilung durch KommilitonInnen. Auch die Auswertung der Antworten der Gruppe mit den die Selbstreflexion anregenden Fragen führte zu ernüchternden Ergebnissen: Diese blieben zumeist oberflächlich beantwortet, und die Dokumente der Kontrollgruppe enthielten kaum explizite Reflexionen. Die Autorin folgerte, dass die Selbstreflexion für die Studierenden eine schwer zu bewältigende Aufgabe sei. Die Studierenden gaben an, dass sie sich zwar Gedanken zu den Aufgaben gemacht hätten, jedoch nicht willens oder fähig gewesen wären, diese zu formulieren bzw. detailliert aufzuschreiben. Die Autorin spricht von der Notwendigkeit einer Unterstützung durch einen Diskurs über die Beurteilungskriterien sowie die Auswahl und die Bedeutung der Dokumente, die die weitere Entwicklung der Lernenden fördern sollen. Diese Anregungen finden auch andernorts Bestätigung (Brouër, 2007; Butler & Winne, 1995).

9.5. Erfahrungen über die Umsetzung des Portfolio-Konzeptes im Kindergarten

Die Erstellung von Portfolios ist eine wertvolle Dokumentations- und Reflexionshilfe, um die Entwicklung der Fertigkeiten von Kindern im Kindergartenalltag besser erfassen und konkretisieren zu können (Wieden-Bischof & Schellhart, 2007).

Mithilfe der Portfolios kann auf das individuelle Lernen der Kinder Rücksicht genommen werden. Es ist möglich, den Hergang der Zielerreichung wie auch das Ziel zu dokumentieren, und über den dabei vorangetriebenen Lernfortschritt zu reflektieren.

Für das Kind wiederum ermöglichen die festgehaltene Dokumentation und die Präsentation der persönlichen Entwicklungsgeschichte positive Erinnerungen an den Wissenserwerb, rekapitulieren die Entwicklung und das Wachstum des Kindes und können für das anstehende Lernen in der Schule und im Erwachsenenalter als Motivation dienen. Für die PädagogInnen besteht der Vorteil der Portfoliobearbeitung in der Anpassung der Wissensinhalte an den Entwicklungsstand des Kindes. Diese Individualisierung des Lernens berücksichtigt die persönlichen Interessen und Fähigkeiten des Kindes, und ist grundlegend für eine zielgerichtete Förderung. Die

PädagogInnen werden in die Lage versetzt, den Lernfortschritt des Kindes und die dabei hervorgebrachten Anstrengungen und Leistungen zu dokumentieren und zu fördern (Wieden-Bischof et al., 2007).

Wieden-Bischof et al. (2007) klassifizieren die Arbeit mit Portfolios als eine Form des Entdeckenden Lernens, die eine Sicht auf die Lerninhalte aus verschiedenen Blickwinkeln erlaubt. Dies soll die Kinder in die Lage versetzen, Ansätze eigener Reflexionen und Selbsteinschätzungen bilden zu können, und die Kinder in den Stand versetzen, über ihre eigenen Arbeiten zu reflektieren und diese zu bewerten. Darüber hinaus kann vermittelt des Lernrahmens, der eine anregende Lernumgebung und verschiedene Formen des Ausdrucks zulässt, ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geschaffen werden. Die Eltern wiederum müssen bestrebt sein, sich ein klares Bild über den Einsatz von Portfolios und deren Vorteile zu verschaffen. Ziel ist es, den Eltern zu vermitteln, dass Portfolios helfen, die Fähigkeiten ihrer Kinder zu entwickeln und die Kinder dabei unterstützen, diese Fähigkeiten gezielt beim Lernen einzusetzen. Hierdurch sollen die Eltern den individuellen Lernprozessen ihrer Kinder mehr Aufmerksamkeit zuwenden und die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit ebenfalls fördern. Durch diesen engeren Kontakt zu den Lernprozessen der Kinder können die Eltern den kindlichen Entwicklungsprozess besser analysieren und gesamthaft betrachten (Wieden-Bischof et al., 2007).

Die Autorinnen sehen in dem Sammeln von Arbeitsproben eine Möglichkeit, um die Bedürfnisse und Interessen der Kinder besser kennen zu lernen. Überdies soll die Fokussierung auf Stärken des einzelnen Kindes dessen Selbstbewusstsein steigern und ein Fundament für das zukünftige Lernen und Lernverhalten bilden. Für die Durchführung geben Wieden-Bischof et al. (2007) die Anweisungen, sich zu Beginn auf einzelne Arbeitsproben zu beschränken und mit der Zeit weitere Arten von Dokumenten in das Portfolio aufzunehmen. Es soll zwar eine Vielfalt, jedoch keine Beliebigkeit in der Auswahl der Arbeitsproben wahrnehmbar sein.

Für die KindergartenpädagogInnen beginnt die Arbeit noch lange vor der Vorlage des ersten Arbeitsblattes: Die PädagogInnen müssen mittels Aufwändigung vermehrter zeitlicher Ressourcen die Erstellung und Betreuung der Portfolios durchführen. Bei sichtbaren Entwicklungsschritten sollen die von den Kindern getätigten Lernfortschritte dokumentiert und in die Portfolios eingearbeitet werden. In einem Lerntagebuch sollen die PädagogInnen Elemente des Lernens niederschreiben und kommentieren. Neben diesen individuellen Lernfortschritten sollen die PädagogInnen auch den in Gruppen getätigten Wissenserwerb festhalten. Die Autorinnen führen die Dokumentation der

gemeinsamen Zusammenarbeit, der Organisation und das Verfolgen eines Ziels in der Gruppe als Inhalte für Portfolios an. Die Kindergartenkinder sollen von den PädagogInnen aktiv in die Portfolioarbeit integriert werden und besondere Leistungen und kreative Ideen von ihnen sollen von den PädagogInnen gewürdigt werden. Es zeigte sich, dass die Kinder schon kurz danach die PädagogInnen aus eigenem Antrieb heraus aufforderten, besondere Werke oder Leistungen festzuhalten. Hierdurch werden die Kinder zu MitgestalterInnen ihres Portfolios und das Portfolio nimmt die Form einer Chronologie, die die verschiedenen inhaltlichen und methodischen Lernprozesse aufzeichnet, an. Die PädagogInnen hatten mit Fortdauer der Portfolioarbeit den Eindruck, ihre Kenntnisse über die einzelnen Kinder der Gruppe zu vertiefen und in der Folge besser auf sie eingehen zu können (Wieden-Bischof et al., 2007).

Durch die Partizipation der Kinder an ihrem Portfolio erhält jedes Portfolio sein individuelles Gepräge. Bei der Sammlung von Informationen zu den Arbeitsproben oder anderen Momenten der Portfolioarbeit ist zu beachten, dass die Kinder selbst die Informationen liefern, und diese nicht von einer zweiten Person konstruiert bzw. interpretiert werden. Den KindergartenpädagogInnen kommt in erster Linie eine beratende Funktion zu. Eine weitere Aufgabe der PädagogInnen besteht laut Wieden-Bischof et al. (2007) in dem Initiieren von reflexivem Denken der Kinder. Die PädagogInnen sollen hierbei das Betrachten der eigenen Leistungen der Kinder unterstützen. Mit anleitenden Satzanfängen wie „Mir hat gefallen, dass...“ oder „Ich habe gelernt...“ sollen die Kinder in den Stand versetzt werden, ihre eigenen Lernziele festzulegen, zu steuern und ihre eigenen Lernaktivitäten zu planen. Die Kinder können aber auch wechselseitig ihre Arbeiten kommentieren und hierbei erlernen, sich in konstruktiver Form zu äußern. Zudem sollen die KindergartenpädagogInnen regelmäßig mit den Kindern über Gelerntes und erfolgreich Bewältigtes sprechen und mit ihnen ausarbeiten, wie sie sich weiter verbessern können. Dies dient neben dem Wortschatzerwerb der Generierung von Fertigkeiten der kindlichen Selbsteinschätzung (Wieden-Bischof et al., 2007).

Die Autorinnen planen zur Zeit der Untersuchung überdies die Einführung eines Portfoliotages, der der Präsentation von durch die Kinder ausgewählten Arbeiten gewidmet sein soll. Ziel sei es, dass die Kinder ihre Arbeiten vorstellen und darüber berichten, um die Scheu, in der Öffentlichkeit zu sprechen, abzulegen und um gleichzeitig Anerkennung für ihre Arbeiten zu erfahren (Wieden-Bischof et al., 2007).

10. Das Portfoliokonzept der Wiener Kinderfreunde

10.1. Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde

Die Wiener Kinderfreunde wurden 1908, als Elterninitiative zur Selbsthilfe, von Anton Afritsch gegründet. Die Wiener Kinderfreunde stellen einen nicht gewinnorientierten, gemeinnützigen Verein dar. Sie beschäftigen rund 2.500 Mitarbeiter und werden von zahllosen ehrenamtlich Tätigen in ihrem Wirken unterstützt. In den 142 Kinderstuben, Kindergärten und Horten werden gegenwärtig mehr als 11.000 Kinder betreut. Zu den Tätigkeiten der Wiener Kinderfreunde gehört darüber hinaus die Betreuung von geistig und mehrfach behinderten Kindern und Jugendlichen. Ihren Mitarbeitern stehen mehrere Fortbildungsangebote zur Verfügung.

Der Bildungsbegriff der Wiener Kinderfreunde umfasst ein lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen. Die Wiener Kinderfreunde betonen natürliche Lernprozesse in allen Lebensbereichen, die sich aus einer lernförderlichen Umgebung aus natürlichen Prozessen heraus entfalten. Auf diesem Leitbild beruhend setzen die MitarbeiterInnen gezielt das Lernen vermittelnde Handlungen, und betonen, dass Kinder von ihren Vorbildern lernen können (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde (2010) führt hierfür drei wesentliche Grundsätze an:

- Hochwertige pädagogische Konzepte
- Bedarfsgerechte Neuorientierung an den sich verändernden Bedürfnissen der Kinder und Eltern
- Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis

Die Wiener Kinderfreunde führten 2009 eine neue Maßnahme zur Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes ein, die die kindzentrierte Durchführung von Arbeiten umfasst, und die die kindlichen Leistungen mit dem für das Kind allfälligen Entwicklungsstand abgleicht (Wiener Kinderfreunde, 2010).

10.2. Das Portfolio der Wiener Kinderfreunde

Die Wiener Kinderfreunde (2010) definieren ein Portfolio als ein Konvolut von Arbeitsblättern, das die Entwicklung und Bildung des Kindes widerspiegelt. Das Portfolio dokumentiert hierbei sowohl die individuellen Entwicklungsfortschritte als auch die Kompetenzen des einzelnen Kindes. Die verschiedenen Arbeitsblätter des Portfolios entsprechen in ihren Aufgaben den Anforderungen des Österreichischen Bildungsrahmenplans und des Wiener Bildungsplans, aus deren Teilbereichen sich die Bildungsbereiche des Portfolios zusammensetzen. Diese umfassen die Thematiken

- Soziales und Gesellschaft,
- Sprache, Kommunikation und Medien,
- Phantasie, Kreativität und künstlerisches Gestalten,
- Mathematik, Naturwissenschaft und Technik,
- Musik,
- Wahrnehmung, Emotion und Kognition,
- Körper, Umwelt und Gesundheit und
- Motorik.

Die verschiedenen im Portfolio angeführten Lernziele entsprechen der kindlichen Entwicklung im Alter von 0 bis 6 Jahren. Durch das Portfolio wird die alterskonforme kindliche Entwicklung dokumentiert, die Erreichung von Entwicklungsschritten aufgezeigt und im gegebenen Fall können aufgrund der Datenlage Fördermaßnahmen eingeleitet werden (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Jedem Monat liegt der Portfolioarbeit eine spezifische Thematik oder ein Bildungsbereich zugrunde, der in weitere Subthemen aufgegliedert ist, die den Ausgangspunkt für Lernziele und Aktivitäten bilden. Ein Wochenplan ermöglicht es dem Betreuungspersonal, den im Vordergrund stehenden Geschehnissen und Bildungsangeboten nachzukommen (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Den KindergartenpädagogInnen kommt die Aufgabe zu, dem Kind bei der Portfoliobearbeitung feinfühlig beizustehen und ihr Augenmerk dem kindlichen Entwicklungsstand und seinen Interessen zu widmen. Das Portfolio soll dem Kind ermöglichen, seine Lernprozesse bewusst zu erleben. Es soll durch Reflexion erkennen, welche Kompetenzen es besitzt und wo es sich noch verbessern kann. Somit kommt dem Portfolio der Wiener Kinderfreunde die Realisierung der eigenen Stärken, Fähigkeiten und Kompetenzen zu (Wiener Kinderfreunde, 2010).

11. Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern

11.1. Prävalenz

Die Prävalenz an Kindern mit Förderbedarf fällt je nach Nomenklatur und Beobachtungsinstrumentarien unterschiedlich aus. Döpfner (1993) schildert in seinem zehn Studien umfassenden Bericht, dass der Anteil der Vorschulkinder mit deutlichen Verhaltensauffälligkeiten zwischen 7 und 10 % liegt, wobei ein weiterer Anteil von 15 % als leicht verhaltensauffällig eingestuft werden kann. In der Braunschweiger Kindergartenstudie (Kuschel, 2001) wurden in der Stichprobe der drei- bis sechsjährigen Kinder bei 17,4 % der Kinder klinisch bedeutsame Verhaltensauffälligkeiten eruiert, 18,2 % zudem als grenzwertig auffällig klassifiziert. In einer aktuellen Untersuchung, wie der Prävalenzstudie von Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer und Schlack (2007), weisen 14,7 % der Kindergartenkinder psychische Auffälligkeiten auf.

Neben den Verhaltensauffälligkeiten können aber auch Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindergartenkindern beobachtet werden. Warnke und Niebergall schätzten 1993 die Prävalenz von Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindergartenkindern auf 10 %. In einer aktuellen Studie aus 2008 sprechen Koglin, Petermann, Helmsen und Petermann von einem Defizit allein in der sozio-emotionalen Kompetenz von Kindergartenkindern von 15 %. Die Prävalenzrate von in ihrer sprachlichen Entwicklung auffälligen Kindern schwankt zwischen 8 % bei drei- bis siebenjährigen (Castell, Biener, Artner & Beck, 1980) über 15,1 % bei vier- bis sechsjährigen Kindern (Mayr, 1990) und 18 bis 34 % bei Kindergartenkindern (Heinemann & Höpfner, 1992). Stich (2009) berichtet für den Entwicklungsbereich Motorik Prävalenzraten von 6 bis 11 %.

Mag es auch sein, dass unter Erwachsenen interindividuelle Leistungsunterschiede nicht mehr institutionell in Begabungen und Defizite klassifiziert werden, so ist es doch für Kinder gerade in Anbetracht des später angestrebten Schuleinstiegs vordringlich, mit den für die erfolgreiche Bewältigung des Schulbesuches notwendigen Kompetenzen ausgestattet zu sein.

11.2. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Neben den absoluten Zahlen der Prävalenz muss der Blick auch auf die geschlechtsspezifischen Auftretenswahrscheinlichkeiten gelenkt werden. Tröster und Reineke (2007) machten es sich zur Aufgabe, vermitteltst des VBV 3 – 6 (Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder, Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) und des DESK 3 – 6 (Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten, Tröster, Flender & Reineke, 2004) diese geschlechtsspezifischen Differenzen aufzudecken, wobei sowohl die ErzieherInnen als auch die Eltern für diese Einschätzungen herangezogen wurden. Die Einschätzungen der ErzieherInnen gaben Aufschluss darüber, dass Jungen in weit höherem Maß Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten aufweisen als Mädchen. In den Verhaltensauffälligkeitsbereichen der sozio-emotionalen Kompetenz und des oppositionell-aggressiven Verhaltens wiesen die Jungen beinahe doppelt so hohe Prävalenzen auf wie Mädchen. Auch das Auffälligkeitsmerkmal der Aufmerksamkeitsschwäche bzw. Hyperaktivität war bei Jungen beinahe eineinhalbmals häufig anzutreffen. Einzig in den emotionalen Auffälligkeiten zeigte sich die Prävalenz bei Mädchen im Gegensatz zu denen der Jungen mit 23,5 % zu 19,4 % erhöht. Der Kontrast in den Entwicklungsbereichen des DESK 3 – 6 fiel noch schärfer aus. In den Bereichen der Grob- und Feinmotorik ergaben sich bei Jungen dreimal so hohe Prävalenzwerte wie bei Mädchen, und auch von Auffälligkeiten in der sozialen Entwicklung waren Jungen mehr als doppelt so häufig betroffen wie Mädchen. In der Sprache und Kognition fiel der Unterschied mit einer Prävalenzrate von 19 % bei Mädchen und 22,3 % bei Jungen vergleichsweise gering aus. Folglich scheinen Jungen von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter in weit stärkerem Maß betroffen zu sein als Mädchen.

11.3. Die Unzulänglichkeit der Erhebungsinstrumente in Kindergärten

Jedoch trägt die Beobachtung von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten keinen Wert, wenn nicht nach der Perzeption durch die KindergartenpädagogInnen eine Aufmerksammachung der Eltern und alsbaldig eine Weiterleitung des Kindes zu einer Intervention erfolgt.

In Deutschland, wo in den Landesbildungsplänen die Prävention und Entwicklungsförderung für Kinder in Kindertageseinrichtungen festgeschrieben ist (BMG, 2006), ist die systematische Beobachtung der kindlichen Entwicklung statuarisch festgesetzt (Kliche, Gesell, Nyenhuis, Bodansky, Deu, Linde, Neuhaus, Post, Weitkamp, Töppich & Koch, 2008).

Im Jahre 2009 veröffentlichten Kliche, Wittenborn und Koch die Ergebnisse ihrer breit angelegten Untersuchung, die den Einsatz von Beobachtungsverfahren in Kindertagesstätten evaluierte. Im Rahmen dieser Studie wird deutlich vor der Anwendung inadäquater Beobachtungsverfahren gewarnt:

Die Landesbildungspläne weisen den Kitas mit der Entwicklungsbeobachtung also die Aufgabe der Siebtestung zu. Damit sie bewältigt werden kann, müssen die Verfahren grundlegende Anforderungen oder Gütekriterien erfüllen, sonst werden Aussagebereich, Gültigkeit und die Risiken falsch-positiver und falsch-negativer Einstufungen falsch eingeschätzt (Schmitt u. Geschwendner, 2006). Die Folgen in der Kita wären Scheinorientierung von Fachpersonal und Eltern, Scheinkompetenzen der Erzieher/-innen, Zeitverschwendung für unsinnige Instrumente, irrige Einschätzungen und Stigmatisierung, elterliche Verunsicherung, Unterversorgung oder „Fehlbehandlung“ durch gutwillige aber ungünstige Förderversuche, Hinweise an die Eltern oder pädagogische Interventionen. (S. 421)

Etwa zwei Drittel der Kindertagesstätten setzen regelmäßig Beobachtungsbögen ein, die aber in 25 % der Fälle auf selbst zusammengestellten Verfahren beruhen. Dementsprechend führen Kliche et al. (2008) die Limitationen ihrer Untersuchung an, da auf das wichtigste Merkmal, die Spezifität und Sensitivität – aufgrund ihres oftmaligen Fehlens – verzichtet werden musste. Von den verschiedenen zur Verfügung stehenden Screeningverfahren wurde der DESK 3 – 6 den notwendigen Anforderungen gerecht und war als einziges Instrument unter allen Testkriterien zu empfehlen. Es stellte sich heraus, dass die am besten geeigneten Verfahren in den Kindertagesstätten am wenigsten genutzt wurden, die geringwertigsten jedoch am weitesten verbreitet waren. Folglich war die Aussage des von ihnen aufgestellten Fazits ernüchternd:

Beim derzeit anlaufenden Flächeneinsatz ungesicherter Instrumente ist in erheblichem Umfang mit den Folgeproblemen mangelhafter Diagnostik zu rechnen. Denn von wissenschaftlicher Güte und fachlich belastbaren Ergebnissen wie auch von praktischer Brauchbarkeit sind die meisten Beobachtungsbögen für Kitas weit entfernt. Fachlichen und bildungspolitischen Akteuren ist daher zu empfehlen, die Beobachtungsbögen aus der Grauzone verdeckter diagnostischer und selektiver Funktionen zu holen und den Kitas für Siebtests geeignete Instrumente und Umsetzungsbedingungen bereitzustellen. (S. 430)

Ihre Anwendungsempfehlungen für Verfahren, die die von ihnen verlangten Erfordernisse nicht erfüllen, sind hierbei ebenso apodiktisch: „Sind diese Bedingungen nicht gewährleistet, sollten Entwicklungsbeobachtungen durch Kitas eingestellt werden, weil sie ungesicherte Ergebnisse liefern und Belastungen für Kinder, ihre Familien und Erzieher/-innen mit sich bringen – neben dem hohen Zeitaufwand auch alle Gefahren unsauberer Diagnostik“ (S. 431).

Die angetragenen Schlussfolgerungen legen den Befund nahe, dass zumindest in Deutschland eine flächendeckende und den Kindern förderliche Entwicklungsbeobachtung noch nicht Raum greift, und dass ein geeignetes, von allen akzeptiertes und anwendbares Verfahren nicht in Sicht ist.

Bedarf es aber grundsätzlich fundierter Verfahren, die neben der Erfüllung der Gütekriterien auch eine Schulung ihrer AnwenderInnen benötigen, um zufriedenstellende Ergebnisse zu liefern? Vor allem im Bereich der praktischen Handhabbarkeit und der Ökonomie, aber auch der oft eingeforderten empirischen Befunde zur Spezifität und Sensitivität, liegt das Augenmerk auf breit applizierbaren Screeningverfahren, die eine sichere und schnelle Zuordnung liefern sollen.

12. Der Parents' Evaluation of Developmental Status und die Adäquatheit von Einschätzungen von Eltern und ErzieherInnen

12.1. Der Parents' Evaluation of Developmental Status

Glascoe (1999, 2003) befasste sich mit ihren Arbeiten zu der Entwicklung der Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS) mit einem leicht durchzuführenden Screeningverfahren, im Rahmen dessen den Eltern zehn offene Fragen über Bedenken zu verschiedenen Entwicklungsbereichen, den Bereichen des Verhaltens, des Lernens und der Entwicklung des Kindes betreffend, vorgelegt wurden. Durch Auswertung der elterlichen Aussagen wurde ein „geringes“, „mittleres“ oder „hohes“ Risiko für Entwicklungsprobleme abgeleitet.

Ähnlich wie bei den Untersuchungen von Tröster und Reineke (2006), in denen PädagogInnen eine Beurteilung vornahmen, zeigten sich auch bei Einschätzungen durch die Eltern, dass die Genauigkeit der elterlichen Bedenken weder vom Bildungsstand noch von der Anzahl der mit Erziehung verbrachten Jahre abhängig war. Die Sensitivität erstreckte sich von 74 % bis 79 %; die Spezifität schwankte zwischen 70 % bis 80 %. Diese hohen Werte sind auch dahingehend bemerkenswert, da einige elterliche Bedenken nicht im Schriftwerk ihren Niederschlag fanden, da sich die Eltern in ihrem Urteil ungewiss waren, oder dachten, dass berechtigte Bedenken in der weiteren Folge von den zuständigen Institutionen klassifiziert werden würden (Glascoe, 1999).

12.2. Die Angemessenheit von elterlichen und pädagogischen Einschätzungen bezüglich des Entwicklungsstandes von Kindern

Die Adäquatheit und Gebräuchlichkeit von Einschätzungen durch PädagogInnen wird in der Studie von Tröster et al. (2006) deutlich, in der Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten einerseits durch KindergartenpädagogInnen, andererseits durch die Schuleingangsuntersuchung nach SOPHIA (Sozialpädiatrisches Programm Hannover – Jugendärztliche Aufgaben) erhoben werden sollten. Es zeigte sich, dass bei der Mehrzahl der im Entwicklungsscreening auffälligen Kinder auch im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung eine Entwicklungsauffälligkeit diagnostiziert wurde. Bei der Beurteilung und Diagnose von Verhaltensaspekten war dies nicht der Fall. Dies führen die Autoren darauf zurück, dass die zur Anwendung gebrachten Screening-Verfahren (DESK 3 – 6, VBV 3 – 6) ein breites Spektrum an Entwicklungs- und Verhaltensbereichen erfassen, die bei der schulärztlichen Untersuchung keine Beachtung finden.

Es scheint evident, dass im Rahmen der pädagogischen Beobachtungen im Kindergarten eine umfassendere Beurteilung des kindlichen Verhaltens möglich ist, als dies in einer zeitlich eng umrissenen Untersuchungssituation gegeben ist. Darüber hinaus ist die Kongruenz von klassifizierten bzw. diagnostizierten Auffälligkeiten in Entwicklung und Verhalten nur in denjenigen Momenten schicksalsschwer, in denen diese durch eine Untersuchung erzwungen werden, wohingegen bei einer durch PädagogInnen antizipierten bzw. vermuteten Auffälligkeit mit einem adäquaten Screening-Verfahren exaktere Ergebnisse in der Sensitivität vorzufinden wären. Somit reduzieren vorgegebene Antwortkategorien und eingeschränkte Informationswege die Bandbreite an Aussagen und verwischen die Kontur einer womöglich genauen langjährigen Bestandsaufnahme durch PädagogInnen.

Ein Screening-Verfahren mit offenem Antwortformat wie das von Glascoe (1999, 2003) hingegen ermöglicht einen schier unerschöpflichen Hort an Auffälligkeiten, die in weiterer Folge mit den dafür spezifizierten Erhebungsinstrumenten überprüft werden können. PädagogInnen sind hierbei durch ihre Sonderstellung – sowohl interindividuelle Vergleiche unter vielen verschiedenen Kindern eines Altersjahrganges anstellen zu können als auch über ein großes Spektrum von Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklungsspannen von Kindern zu verfügen – in erhöhtem Ausmaß für eine dergestaltige Offenlegung befähigt.

Darüber hinaus besuchen fast alle Fünf- und Sechsjährigen einen Kindergarten, sodass auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien – im Unterschied zu öffentlichen Untersuchungen – einer Beobachtung unterzogen werden können. Zudem verfügen für die Einschätzung der Entwicklung herangezogene PädagogInnen auch über den Vorteil, dass sie das Kind in verschiedenen Anforderungssituationen sowie in Interaktionen mit anderen Kindern erleben (Tröster et al., 2006). Die Vorteile einer Beobachtung durch die PädagogInnen im Gegensatz zu der durch die Eltern oder durch FachärztInnen bei den deutschen Schuleingangsuntersuchungen fassen die Autoren wie folgt zusammen:

Neben dem Fehlen standardisierter Verfahren zur Entwicklungs- und Verhaltensdiagnostik erschweren vor allem die fehlenden Möglichkeiten zur Verhaltensbeobachtung im Rahmen der schulärztlichen Untersuchung eine zuverlässige Diagnostik von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen. Während das Screening im Kindergarten auf einer langfristigen Beobachtung des Kindes durch die Erzieherin basiert, ist der Arzt bzw. die Ärztin im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung – insbesondere bei der Diagnostik von Verhaltensstörungen – in der Regel auf eine Befragung der Eltern angewiesen. Dabei ist – neben den bekannten Einschränkungen von Elternangaben (vgl. Rennen-Allhoff, 1991) – damit zu rechnen, dass Eltern vornehmlich auffällige oder bereits bekannte Probleme ihres Kindes berichten, so dass weniger offensichtliche Entwicklungs- und Verhaltensprobleme des Kindes, die im Screening auffällig werden, in der schulärztlichen Untersuchung nicht erkannt werden. (S. 31)

Berger (2008) erfasste die Bedenken sowohl von KindergartenpädagogInnen, als auch von Müttern hinsichtlich der Entwicklung jedes Kindes, die die Gesamtentwicklung (sozial-emotionale Entwicklung), Sprache, kognitive Entwicklung (Ausdauer und Konzentration), Lernen und Merkfähigkeit, Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmung und Verhalten (oppositionelles und impulsives Verhalten, Schüchternheit) umfassten. Die Überprüfung der Einschätzungsgenauigkeit dieser Funktionsbereiche erfolgte anhand der Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002). Der

WET umfasst Sprache, Motorik, Visuelle Wahrnehmung/Visuomotorik, Lernen und Gedächtnis, kognitive Entwicklung und die emotionale Entwicklung. Die Bedenken hatten je nach Alter des Kindes unterschiedliche Vorhersagekraft. Hierbei haben sich elterliche Bedenken und Globaleinschätzungen als gute Indikatoren für Entwicklungsauffälligkeiten erwiesen.

KindergartenpädagogInnen verfügen im Vergleich zu Eltern über ein breiteres Wissen vorschulischer Entwicklung, das sich durch ihre professionelle Erfahrung erweitert, was zu dem Schluss führt, dass sie angemessen in der Lage sind, die allgemeine kindliche Entwicklung und die individuelle gut einschätzen zu können. Eine Studie von Koch, Kastner-Koller, Deimann, Kossmeier, Koitz und Steiner (2011) befasste sich mit der Genauigkeit der Bewertung der kindlichen Entwicklung durch KindergartenpädagogInnen, und überprüfte, inwiefern diese von den Einschätzungen von Müttern abweichen. Hierbei wurden 80 Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller et al., 2002) getestet. Die KindergartenpädagogInnen sollten hierbei einschätzen, welche Items der WET-Untertests die Kinder zu lösen vermögen. Dies wurde von den Müttern von 30 Kindern der Stichprobe ebenfalls verlangt, um einen Vergleich zwischen den beiden Betreuungskategorien zu ermöglichen. Zur Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten wurde der Verhaltensbeurteilungsbogen für Eltern und Erzieher (VBV 3 - 6; Döpfner et al., 1993) herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass die KindergartenpädagogInnen die kindlichen Leistungen in spezifischen Bereichen über- oder unterschätzen, die allgemeine kindliche Entwicklung jedoch gut einschätzen können. Die Ergebnisse zeigten hierbei keine Differenzen zwischen den Einschätzungen der Mütter und der KindergartenpädagogInnen. Während die Mütter ihre Kinder in den Subtests Nachzeichnen, Bunte Formen und Fotoalbum überschätzen, tritt dies bei KindergartenpädagogInnen in den Untertests Bunte Formen, Fotoalbum und Quiz auf. Die KindergartenpädagogInnen unterschätzen die kindliche Leistungsfähigkeit in den Untertests Bilderlotto und Gegensätze. Bei dem Vergleich von mütterlichen Einschätzungen und kindlichen Leistungen gibt es eine signifikante Übereinstimmung bei den Fähigkeiten der differenzierten Raum-Lage-Wahrnehmung (Bilderlotto), der räumlich-visuellen Gedächtnisleistung (Schatzkästchen), und der sprachlichen Begriffsbildung (Wörter Erklären). Signifikante Korrelationen zeigen sich bei den Einschätzungen der PädagogInnen und den Fähigkeiten der Kinder in der feinmotorischen Fähigkeit (Lernbär), der räumlich-visuellen Gedächtnisleistung (Schatzkästchen), dem verbal-analogen Denken (Gegensätze) und in der Orientierung in

der Lebenswelt (Quiz). Die KindergartenpädagogInnen sind gut in der Lage, den allgemeinen Entwicklungsstand der Kindergartenkinder einzuschätzen.

Empirischer Teil

13. Zielsetzungen und Fragestellungen

13.1. Rahmenbedingungen

Seit dem Jahr 2009 wird in den Kindergärten der Wiener Kinderfreunde ein Portfolio eingesetzt, das der Zusammenstellung und Bewertung von, durch die PädagogInnen angeleiteten, Arbeiten der Kinder dient.

Da sich die verschiedenen Situationen in ihren Rahmenbedingungen unterscheiden, beeinflussen diese über deren unterschiedliche Gegebenheiten die Interaktion der sich in diesen Situationen befindlichen Personen. Für die Untersuchung der Unterschiede dieser Interaktionen stehen Erhebungsinstrumente zur Kategorisierung der Rückmeldung, Feinfühligkeit und Joint Attention zur Verfügung. Darüber hinaus ermöglicht die intensive Auseinandersetzung der PädagogInnen mit den Kindern einen Überblick über die kindlichen Entwicklungsziele, den die Bearbeitung der Portfolioblätter ebenfalls zum Gegenstand hat. Somit können die PädagogInnen frühzeitig kindliche Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten erkennen. Zur Erhebung der von den Pädagoginnen in Bezug auf die Entwicklung der Kinder angestellten Bedenken wurde ein Fragebogen eingesetzt.

13.2. Zielsetzung

Dem Kindergarten kommt als behütende und formende Instanz die Förderung der kindlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu. Das Portfolio der Wiener Kinderfreunde umfasst neben der Bearbeitung verschiedener Thematiken und dazugehöriger Arbeitsblätter auch die Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes und dient somit als Beobachtungsinstrument. Neben dem Aufbau einer kindgerechten Interaktion im Rahmen der Portfoliobearbeitung kommt den PädagogInnen auch die Durchführung von Fördermaßnahmen zu, die dem Kind eine optimale Vorbereitung auf den, nach dem Kindergartenbesuch bevorstehenden, Schuleintritt gewährleisten. Für die Bewertung der

Qualität der Lernsituation und der Effektivität der pädagogischen Arbeit werden die oben angeführten Erhebungsinstrumente herangezogen.

Die nachfolgenden Fragestellungen betreffen die Elemente der Interaktion, und wie diese im Vergleich der Portfolioarbeit zu der Lehrsituation des Morgenkreises in ihren Quantitäten und Qualitäten variieren. Ein weiteres Feld der Untersuchung befasst sich mit den von den Pädagoginnen geäußerten Bedenken über die allgemeinen und spezifischen Bereiche der Entwicklung der Kinder, und wie sich deren Einschätzungen über den Verlauf der Untersuchung veränderten.

13.3. Fragestellungen

Im Rahmen der Untersuchung wird die Morgenkreissituation der Portfoliosituation gegenübergestellt. Wohingegen die PädagogInnen bei der Portfoliobearbeitung auf den individuellen Wissensstand und die Lerngeschwindigkeit des Kindes aufgrund der dyadischen bis kleingruppigen Konstellation eingehen können, kommt es während der Morgenkreissituation zu einer für alle Kinder identen Wissensvermittlung. Somit enthält die Portfoliosituation Elemente einer auf die kindlichen Bedürfnisse zentrierten Adaptiven Instruktion, die gegen Ende der Unterweisung die Erreichung des Lernzieles zum Gegenstand hat. Die Morgenkreissituation besteht hingegen aus Elementen der Direkten Instruktion, die allen Kindern in gleicher Weise Informationen und Inhalte vermittelt. Die bei Kindern im Vorschulalter geringer ausgeprägten Regulationsmechanismen können im Rahmen der Vermittlung altbekannter oder aber auch unverständlicher Wissensinhalte zu Verhaltensweisen führen, die die PädagogInnen als störend oder unangemessen empfinden. Dies könnte dazu führen, dass die beobachtete Feinfühligkeit der Pädagoginnen gegenüber den Kindern und die Kategorisierung der pädagogischen Rückmeldungen in den gegenübergestellten Situationen verschieden sind. In der Portfoliosituation könnten im Vergleich zu der Morgenkreissituation positive Rückmeldungen durch das Erkennen und das Rückmelden des Erlernten begünstigt sein und Fehlverhalten und damit einhergehende korrigierende oder negative Rückmeldungen durch das Beachten des kindlichen Wissens- und Entwicklungsstandes in geringerem Ausmaß auftreten. In den beobachteten Situationen der Portfoliobearbeitung sollte es somit zu einer erhöhten Anzahl an positiven und korrigierenden Rückmeldungen und zu einer verringerten Anzahl an negativen Rückmeldungen kommen. Darüber hinaus sollte die beobachtete Feinfühligkeit der Pädagoginnen gegenüber den Kindern im Rahmen der

Bearbeitung von Portfolioaufgaben im Vergleich zu den Lehrsituationen des Morgenkreises erhöht sein.

- 1) In den Portfoliosituationen kommt es im Vergleich zu den Situationen des Morgenkreises zu einem signifikant höheren Anteil an, von der Pädagogin getätigten, positiven Rückmeldungen pro Zeiteinheit.
- 2) In den Portfoliosituationen ist gegenüber den Situationen des Morgenkreises die Anzahl an, von der Pädagogin getätigten, korrigierenden Rückmeldungen in der Zeiteinheit signifikant erhöht.
- 3) Die Artikulation von negativen Rückmeldungen durch die Pädagogin ist in der Portfolio-Situation in signifikant geringerem Maß pro Zeitintervall vorhanden als im Setting des Morgenkreises.
- 4) In Portfoliosituationen kommt es zu einer im Durchschnitt signifikant höheren Feinfühligkeitseinschätzung in Bezug auf das Pädagoginnenverhalten als in den Situationen des Morgenkreises.

Neben den bereits genannten Merkmalen gehen mit einer Kommunikation das Hinlenken des Aufmerksamkeitsfokusses auf einen Gegenstand bzw. das Eingehen auf den von einem anderen gehaltenen einher. Diese gemeinsame Aufmerksamkeit, Joint Attention, wurde über die Situationen hinweg ebenfalls erhoben. Auf den ersten Blick scheint es einsichtig, dass bei Interaktionen im Kindergarten zwischen der Pädagogin und dem Kind das Einnehmen eines gemeinsamen Beobachtungsfokusses notwendig ist, um eine Interaktion zu gewährleisten. Dieser kann eingenommen werden, indem die Pädagogin ihren Aufmerksamkeitsfokus auf den des Kindes richtet, oder aber die kindliche Aufmerksamkeit auf ihren aktuellen Aufmerksamkeitsfokus lenkt. Da dies in der dyadischen bis kleingruppigen Portfoliosituation für die Pädagogin einfacher zu realisieren scheint, wird folgende Fragestellung formuliert:

- 5) In Portfoliosituationen kommt es zu einem signifikant höheren Auftreten von Joint-Attention-Episoden zwischen der Pädagogin und dem Kind als in der Morgenkreissituation.

Neben den Erhebungen zu den Interaktionen der Pädagoginnen mit den Kindern zielt ein weiterer Teil der Untersuchung auf den von den Pädagoginnen eingeschätzten Entwicklungsstand der Kinder in verschiedenen Entwicklungsbereichen ab. Hierzu dient eine deutsche Version des von Glascoe (1999, 2003) konzipierten Parents' Evaluation of Developmental Status, kurz PEDS, der nach einer Überarbeitung auch für die Befragung von PädagogInnen genutzt werden kann. Im Gegensatz zu Glascoes Erhebungsinstrument, das die Zuordnung von elterlichen Einschätzungen in die Kategorien „geringe“, „mittlere“ oder „hohe“ Bedenken ermöglicht, wurden die Aussagen der Pädagoginnen dichotom, in vorhandene und nicht vorhandene Bedenken, kategorisiert. Die Ermittlung fand zu Beginn und am Ende des Beobachtungszeitraumes statt und diente dazu, um über den aktuellen Entwicklungsstand der Kinder und über dessen Veränderung über den Beobachtungszeitraum Aufschluss zu erlangen. Verschiedene empirische Ergebnisse belegen den positiven Einfluss des Besuches eines Kindergartens auf die motorische, sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung (Honig, 1998; Krampen, 2008; NICHD, 2000b; Schliecker et al., 1991; Shonkoff et al., 2000; Tietze et al., 1998). Da in all diesen Entwicklungsbereichen Bedenken bestehen können, die durch die Betreuung oder durch das qualitätsvolle Umfeld des Kindergartens positiv beeinflusst werden können, lässt sich folgende Fragestellung formulieren:

- 6)** Die Kinder weisen gegen Ende der Untersuchung keine signifikant geringere Anzahl an bedenkenswerten Bereichen auf als zu Beginn der Untersuchung.

Die Studie von Tröster et al. (2007) zeigte eine Häufung von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten bei dreijährigen Kindern, die einer institutionellen Betreuung anheim gestellt waren, auf. Eine weitere Studie von Heinemann et al. (1992) klassifizierte 18 bis 34 % der Kindergartenkinder als im sprachlichen Bereich auffällig. Becker (2010) streicht in ihrer Studie die förderlichen Effekte des Kindergartenbesuches für die sprachliche Entwicklung heraus, und betont die statistisch relevanten Effekte bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. Koglin et al. (2008) erhoben in ihrer Studie die Defizite im sozio-emotionalen Bereich bei Kindergartenkindern und errechneten eine Prävalenz von 15 %. Da sowohl die Studie von Tröster et al. (2007), die von einer Verringerung der sozio-emotionalen Auffälligkeiten sprechen, als auch die Ergebnisse von Shonkoff et al. (2000) Aufschluss darüber geben, dass der Einfluss der PädagogInnen die sozio-emotionale und die kognitive Entwicklung vorteilhaft beeinflussen kann, ist von einer positiven Beeinflussung in diesen Bereichen auszugehen. Wie bereits angeführt,

lassen auch weitere Untersuchungsergebnisse auf einen positiven Einfluss durch Pädagoginnen (wie beispielsweise Evanschitzky et al., 2008; Krampen, 2008) oder eines qualitativ vollen Umfeldes des Kindergartens schließen (Becker, 2010; Rindermann et al., 2012; Tietze, 1998).

Da bei Tröster et al. (2007) in Erwägung gezogen wurde, dass die gehäuften Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich mit der kindlichen Gewöhnung an die durch den Kindergartenbesuch veränderten Gegebenheiten zusammenfallen könnten, dienen die vorliegenden Daten der Verifikation beider Erklärungswege, die von einer Generierung von Auffälligkeiten aufgrund der neuen Herausforderungen des Kindergartenbesuches und von der verhinderten Zugänglichkeit zu dem entwicklungsförderlichen Umfeld des Kindergartens und dem weiteren Bestehen von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten sprechen. Für die Untersuchung wurde die Stichprobe sowohl nach der Dauer ihres Kindergartenbesuches als auch dem Alter entsprechend in zwei Gruppen aufgeteilt. Der Median diene in beiden Fällen als Gruppengrenze.

7) Bei jüngeren Kindern tritt eine signifikant höhere Anzahl an Bedenken in der Entwicklungseinschätzung und in den einzelnen Entwicklungsbereichen auf als bei älteren Kindern.

8) Kinder, die schon längere Zeit den Kindergarten besuchen, weisen signifikant weniger Bedenken als auch geringere Häufigkeiten in den entwicklungsrelevanten Bereichen auf als Kinder, die erst vor kurzem in den Kindergarten eingetreten sind.

Da die Prävalenzen der meisten Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten (Tröster et al., 2007) von Jungen gegenüber denen von Mädchen deutlich erhöht sind, ist auch in dieser Untersuchung von einer erhöhten Anzahl an Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen auszugehen. Dementsprechend müsste die Gesamtzahl der von den Pädagoginnen artikulierten Bedenken bei Jungen, im Gegensatz zu denen bei Mädchen, erhöht sein.

9) Es gibt signifikante Unterschiede in den bereichsspezifischen Bedenken zwischen Jungen und Mädchen.

10) Es gibt signifikante Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der bedenkenswerten Bereiche zwischen Jungen und Mädchen.

Die Untersuchung von Becker (2010) hat gezeigt, dass Kinder aus Migrantenfamilien stärker vom Kindergartenbesuch profitieren. Diese Erkenntnis und die Ergebnisse des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006), die belegen, dass Kinder aus Migrantenfamilien mit einem höheren Durchschnittsalter in den Kindergarten kommen, veranlassen zu der Überlegung, dass die Anzahl der geäußerten Bedenken durch die Pädagogin auch durch den familiären Hintergrund mitbeeinflusst wird. Die deutsche Sprache würde in diesem Fall neben Entwicklungsauffälligkeiten im sprachlichen Bereich möglicherweise auch Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten in anderen Bereichen nach sich ziehen, da beispielsweise durch die geringeren sprachlichen Fertigkeiten nicht ausreichend mit den anderen Kindergartenkindern und der Pädagogin kommuniziert werden kann. Dies könnte sich beispielsweise in körperlichen Attacken gegen unverständige Kinder oder auch dem schwierigeren Erlernen von Fertigkeiten niederschlagen. Aufgrund dieser Überlegung ergibt sich folgende Fragestellung:

11) Pädagoginnen äußern bezüglich Kindern mit nicht deutscher Muttersprache signifikant häufiger Bedenken in den verschiedenen Entwicklungsbereichen als bei Kindern mit deutscher Muttersprache.

14. Erläuterungen zum Versuchsaufbau und Versuchsablauf

14.1. Die Rekrutierung der Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung setzte sich aus Kindergartenkindern der vier im Rahmen der Untersuchung teilnehmenden Kindertagesstätten der Wiener Kinderfreunde zusammen. Die Auswahl der Kinder erfolgte durch die Kindergartenpädagoginnen, nachdem die angestrebten Parameter der Stichprobe durch die Untersuchenden kommuniziert wurden. Von den ursprünglich für die Untersuchung herangezogenen 20 Kindern mussten zwei aufgrund mehrmaligen Fehlens zu den Beobachtungszeitpunkten aus der Stichprobe entfernt werden, wodurch sich die Stichprobengröße auf 18 Kinder reduzierte. Für die verbliebenen Kinder lagen zumindest zwei Zeitpunkte der Teilnahme an Portfoliobearbeitungen vor.

14.2. Untersuchungsplan und Durchführung der Untersuchung

Nach telefonischer Kontaktaufnahme mit den betreffenden Kindergärten der Wiener Kinderfreunde wurden in einem persönlichen Gespräch die Eckpunkte der Untersuchung vereinbart. Die Beobachtungen sollten sich über den Zeitraum von März bis Juni 2011 erstrecken, wobei auf jeden Kindergarten insgesamt drei Wochen der Beobachtung, aufgeteilt auf jeweils eine Woche pro Monat während des Untersuchungszeitraumes, entfallen sollten. Innerhalb einer Woche wurden drei Termine für die Datensammlung angestrebt. Für die Beobachtungen wurde für jedes Kind in schriftlicher Form das Einverständnis der Eltern, sowohl für die Teilnahme an der Untersuchung als auch für die Gewährung von Videoaufnahmen, eingeholt. Als Konsequenz der Einverständniserklärungen der Eltern kam es in drei Kindergärten zu Aufzeichnungen von Videoaufnahmen und im vierten ausschließlich zu Livebeobachtungen. Die für die Kategoriensysteme notwendigen Intervalle wurden im Fall der Livebeobachtung durch auditive oder visuelle Signale realisiert.

Bei der Durchführung der Beobachtungen zeigte sich, dass nicht wie beabsichtigt jeweils nur eine Pädagogin mit den ausgewählten Kindern in den verschiedenen Lehrsituationen interagierte. Für den Fall, dass Pädagoginnen in einer der beobachteten Situationen nur ein einziges Mal in ihrem Interaktionsverhalten begutachtet werden konnten, wurden sie

für die Auswertungen nicht herangezogen. Darüber hinaus schwankten sowohl die Anzahl der teilnehmenden Kinder in den Portfoliosituationen als auch die Zahl der darin beobachtbaren Zielkinder, weshalb die Gruppengröße der jeweiligen Situationen während der Datensammlung miterhoben wurde.

Das ursprünglich angestrebte Ziel der Untersuchung, neben der Bearbeitung des Portfolios zwei weitere vergleichbare Lehrsituationen zu erheben, musste aufgrund des Mangels an denselben verworfen werden. Für den Vergleich der Interaktionsmuster stehen folglich nur mehr zwei Situationen, die der Portfoliobearbeitung und die des Morgenkreises, zur Verfügung.

15. Untersuchungsinstrumente

15.1. Das Indexsystem Rückmeldung

Rückmeldungen sind bei Handlungen, die den Kompetenzerwerb umfassen, zu geben. Verhaltensaspekte spielen nur insofern eine Rolle, als wenn diese durch die Erzieherin getadelt oder bei einem dahingehend auffälligen Kind gelobt werden.

Fragen der Erzieherin nach aktuellen Tätigkeiten wie z.B. „Wen zeichnest du gerade?“, „Was machst du zuerst?“ bedürfen nach deren Beantwortung keiner Rückmeldung, ebenso wie Fragen nach Personen auf Bildern, wenn diese nur den Namen bzw. Verwandtschaftsgrad der Personen betreffen.

Das Indexsystem Rückmeldung erfasst die Rückmeldung für einen Zeitraum von jeweils 20 Sekunden. Das für diese Untersuchung herangezogene System orientiert sich eng an jenem von Aigner (2004), enthält aber einige Änderungen, die im Folgenden abgebildet werden.

Positive Rückmeldung

Bei der positiven Rückmeldung handelt es sich um Lob, d.h. Handlungen verbaler oder nonverbaler Art, die die Leistungen, Ideen oder Handlungen des Kindes positiv hervorheben und es insgesamt in seinem Verhalten ermutigen und bestärken. Dies bedeutet, dass auf positive (emotionale) Art eine grundsätzliche Zustimmung/Verstärkung hinsichtlich des kindlichen Verhaltens erfolgt (Aigner, 2004; Dreßler, 1999). Im Erzieherinnenverhalten äußert sich die positive Rückmeldung in einem positiven Blickkontakt, Lächeln, Zuzwinkern, aus freudiger Überraschung in die Hände klatschen, Streicheln des Kindes oder Zunicken.

Das bloße Wiederholen der kindlichen Äußerung – gleich in welcher Tonlage – ist keine Entsprechung für eine positive Rückmeldung. Hierfür sind positive Adjektive wie beispielsweise „gut“, „richtig“ notwendig, oder die Bestätigung der richtigen Antwort durch Wörter wie „ja“, „genau“ etc.

Korrigierende Rückmeldung

Die Äußerungen der Erzieherin sind inhaltlich negativ oder kritisch, erfolgen aber in neutralem oder positivem Tonfall (Aigner, 2004). Hierbei können auch die Verhaltensweisen der Erzieherin auftreten, die im Rahmen der positiven Rückmeldung angeführt wurden. Ein Nachfragen der Pädagogin oder der Versuch einer Konkretisierung genügen nicht der Kategorie der korrigierenden Rückmeldung.

Negative Rückmeldung

Negative Rückmeldungen umfassen Kritik und negative Äußerungen der Erzieherin bezüglich der Person des Kindes und/oder dessen Ergebnisse oder Handlungen. Das heißt, dass die Erzieherin ihre Ablehnung/Unzufriedenheit bezüglich des kindlichen Verhaltens auf eine negative (emotionale) Art ausdrückt (Aigner, 2004; Dreßler, 1999). So werden die Handlungen des Kindes missbilligt, es wird herabgewürdigt oder es kommt zu Vorwürfen oder Tadeln des Kindes in Bezug auf sein Verhalten. Dies wird durch Ausrufesätze, erhobene Stimme und nonverbal durch Stirnrunzeln und Kopfschütteln deutlich.

Wird durch die Erzieherin versucht, das Verhalten des Kindes durch Handlungen wie Festhalten verschiedener Körperteile des Kindes, Änderung der Position des Kindes durch wegziehen etc. oder durch einen verweisenden Blick auf das Kind zu unterbinden, wird dies als negative Rückmeldung vermerkt.

Keine Rückmeldung

Die Erzieherin zeigt keine Reaktion auf die Leistungen, Ideen oder Handlungen des Kindes, obwohl sie diese zuvor wahrgenommen hat. Die Erzieherin behält in der Kommunikation mit dem Kind einen neutralen Gesichtsausdruck und spricht das geäußerte Verhalten nicht an.

Kein Anlass zur Rückmeldung

Die Situation bietet der Erzieherin keinen Anlass, auf Leistungen, Ideen oder Handlungen des Kindes zu reagieren. Beispiele hierfür sind das gänzliche Fehlen von Leistungen, Ideen und Handlungen des Kindes, Leistungen, Ideen und Handlungen, die keiner Rückmeldung bedürfen oder das Beobachten einer Interaktion von Kindern untereinander, bei der die Erzieherin keine Rückmeldung zu geben hat. Auch Situationen, in denen die Erzieherin Dinge erklärt oder über Ereignisse erzählt, sind Beispiele, in denen keine Rückmeldung notwendig ist.

Unkodierbar

Das Verhalten ist nicht sichtbar (z.B. wenn die Sicht auf die zu beobachtende Person verdeckt ist, die Mimik nicht zu erfassen ist) bzw. die Äußerungen der Erzieherin sind unverständlich (z.B. aufgrund eines zu hohen Geräuschpegels).

Nicht zuordenbar

Diese Kategorie wird gewählt, wenn ein Verhalten auftritt, das der beobachtenden Person nicht in die vorhandenen Kategorien (positiv, korrigierend, negativ, keine Rückmeldung oder kein Anlass zur Rückmeldung) einordenbar erscheint.

15.2. Die Skala Feinfühligkeit

Für die Einschätzung der Interaktionsqualität der Pädagoginnen mit den Kindern wurde die von Aigner (2004) konzipierte Feinfühligkeitsskala verwendet. Die von Aigner festgesetzten sieben Ankerpunkte wurden in einer ersten Fassung auf eine kürzere – der zu erwartenden Beobachtungssituation angepassten – Version reduziert, und dienen in ihrer Explikation als positive und negative graduelle Einstufungen, die um eine eigens formulierte Mitte streuen und eine entsprechende Bewertung auf einer fünfstufigen Skala anstreben.

Diese Skala wurde innerhalb der ersten Beobachtungswoche einer Modifikation unterzogen, da die vorgenommenen Formulierungen nicht das vorhandene Verhalten in seiner gesamten Bandbreite klassifizierten. Zwei weitere Wertungskategorien – namentlich die der unkodierbaren und nicht zuordenbaren Feinfühligkeitseinschätzungen – expandierten die kategoriale Spannweite.

Die Feinfühligkeitseinschätzungen wurden jeweils für eine Zeitdauer von zwei Minuten getroffen, wobei auch bei der Beendigung einer Interaktion eine Einschätzung erfolgte, soweit dies für die gerade verstrichene Situation möglich schien. Somit ist die Feinfühligkeitsschätzung nicht auf die Absolvierung einer strikten Minstdauer beschränkt. Sofern das letzte angefangene Beobachtungsintervall keine eine Einschätzung zulassende Feinfühligkeitsinteraktion aufweist, diese Interaktion nicht ersichtlich oder nicht zuordenbar erscheint, sind jedoch gesonderte Kategorien anzuwenden.

Sehr hoch

Die Situation wird dadurch bestimmt, dass die Erzieherin all ihre ursprünglichen Handlungen auf themenspezifische Inhalte der kindlichen Äußerungen abstimmt und ihre

eigenen Ideen in den Hintergrund rücken. So ist sie fähig, sich in die kindliche Sichtweise hineinzusetzen. Sie reagiert prompt und angemessen auf die kindlichen Signale und erkennt, wann und in welcher Weise das Kind Unterstützung benötigt, um ein Erfolgserlebnis, aber auch selbstständiges, forschendes, kreatives Arbeiten zu ermöglichen. Die Erzieherin regt durch ihre emotionale Beteiligung und kontinuierliche, motivierende Rückmeldungen die kindlichen Äußerungen an.

Die Erzieherin orientiert sich in ihrem Sprachstil am Entwicklungsstand des Kindes und ist darauf bedacht, sich stets verständlich auszudrücken.

Der Beobachter gewinnt den Eindruck einer reibungslosen, harmonischen Interaktion.

Eher hoch

Für die Situation ist kennzeichnend, dass sich die Erzieherin überwiegend an den themenspezifischen kindlichen Äußerungen orientiert, meist liebevoll auf die Ideen des Kindes reagiert, und ihr eigenes Tätigsein in den Hintergrund stellt, dies allerdings nicht konsistent. Zwar schaut sie dem Kind teilweise zu, arbeitet dann aber doch wieder an ihrer eigenen Sache weiter. Beide arbeiten gemeinsam an einer Sache, allerdings nicht pausenlos, da sich die Erzieherin zwar häufig, aber nicht immer auf die kindlichen Ideen, Initiativen und Aktivitäten einzustellen vermag. Die Erzieherin nimmt die meisten kindlichen Signale wahr und es gelingt ihr relativ gut, darauf in angemessener Weise zu reagieren.

Die Erzieherin bemüht sich, selbstständiges Problemlöseverhalten zu fördern, greift dann aber häufig kurz vor der Vollendung/Lösung des Problems in das kindliche Geschehen ein, da sie sich nicht zurückhalten kann, stellt sich jedoch bei Aufgaben zur Verfügung, bei denen das Kind die Lösung nicht alleine finden kann. Die Erzieherin ist überwiegend daran interessiert, das Kind zu neuen Ideen und Handlungen anzuhalten, was sie durch lobendes Feedback und würdigende Äußerungen zu erreichen versucht. Die sprachliche Verständigung zwischen den beiden funktioniert recht gut, da die Erzieherin meist bemüht ist, sich kindgemäß auszudrücken.

Mittel

Die Erzieherin dominiert die Situation oft oder das Kind setzt seine Ideen häufig alleine um. Die Erzieherin lässt es zu, dass seine Ideen vom Kind ausgeführt werden, oder stellt manchmal ein Handlungsangebot in den Raum, das das Kind ablehnen oder annehmen kann. Schwierigkeiten des Kindes erkennt die Erzieherin manchmal schon vor dem Aussprechen und reagiert so, dass dem Kind ab und zu, jedoch nicht kontinuierlich, eine selbstständige Problemlösung möglich ist. Es gelingt der Erzieherin manchmal gut, dann

wieder weniger gut, sich dem Kind gegenüber verständlich auszudrücken und ihren Sprachstil dem kindlichen Entwicklungsstand anzupassen.

Eher gering

Die Erzieherin lenkt die Situation vorwiegend, da ihre Ideen eher häufig durch sie realisiert werden, manchmal auch durch das Kind, das dabei aber die Vorschläge der Erzieherin, die z.T. als Anweisung formuliert sind, ausführt. Subtilere Kind-Signale nimmt die Erzieherin nicht wahr, und es kann vorkommen, dass sie aufgrund falscher Interpretationen in die Lernerfahrung „wohlmeinend“ helfend eingreift, obwohl das Kind zu diesem Zeitpunkt (noch) keine Hilfesignale ausgesendet hat und an einer Unterstützung (noch) nicht interessiert ist. Kindliche Initiativen, Wünsche und Ideen, die das Kind hat, werden nur teilweise aufgegriffen und vom Kind/von der Erzieherin umgesetzt. Wenn die Erzieherin vorwiegend tätig ist, wird das Kind nicht in ihre Handlungen einbezogen. Es schaut entweder zu oder baut an seinem Werk weiter. Es kann auch vorkommen, dass sich die Erzieherin grundsätzlich nur wenig in das Lerngeschehen einbringt und das Interesse des Kindes an einer Beteiligung häufig ignoriert. Kindliche Aktivitäten und Zwischenergebnisse bleiben häufig unbeachtet und meist ohne adäquate Rückmeldung. Tauchen Probleme des Kindes auf, werden sie von der Erzieherin überwiegend eigenständig gelöst, ohne das Kind einzubeziehen. Die Erzieherin zeigt nur wenig emotionale Beteiligung an der Interaktion und es fällt ihr meist schwer, den kindlichen Blickwinkel einzunehmen. Es gelingt der Erzieherin nur manchmal, sich dem Kind gegenüber verständlich auszudrücken und ihren Sprachstil dem kindlichen Entwicklungsstand anzupassen.

Sehr gering

Die Erzieherin zeigt kein Interesse daran, sich einer gemeinsamen Sache mit dem Kind zu widmen. Sie macht keine Anstalten, sich im Interesse des Kindes am Lerngeschehen zu beteiligen bzw. ihr Handeln auf das Kind abzustimmen. Es fällt der Erzieherin offensichtlich schwer bzw. es gelingt ihr nicht, in der Interaktion den Blickwinkel des Kindes einzunehmen und eine allgemeine Freude am Lehren zu zeigen. Die Erzieherin orientiert sich an den eigenen Ideen und verfolgt ihre eigenen Handlungsabsichten, ohne den Versuch zu unternehmen, das Kind einzubeziehen, oder um Erlaubnis für ihr Eingreifen zu fragen. Sie regt weder die kindlichen Aktivitäten an, noch greift sie die kindlichen Initiativen auf. Auf kindliche Wünsche und Ideen wird nicht eingegangen. Nonverbale Signale des Kindes (z.B. Zeigegesten, Blickkontakt) werden nicht wahrgenommen. Folglich muss sich das Kind verbal Aufmerksamkeit verschaffen, was

nicht unbedingt beim ersten Versuch gelingt, da die Erzieherin intensiv mit den eigenen Tätigkeiten beschäftigt ist. Hat das Kind Schwierigkeiten, bemerkt sie diese erst, wenn das Kind sein Problem äußert. Das Kind wird nicht motiviert, da die Erzieherin keinerlei Rückmeldungen gibt oder emotionale Beteiligung an der Interaktion zeigt. Der Sprachstil der Erzieherin ist nicht kindgemäß. Wenn das Kind nicht sofort versteht, reagiert sie unangemessen und ungeduldig, ohne den Sprachstil dem kindlichen Entwicklungsstand anzupassen.

Unkodierbar

Das Verhalten ist nicht sichtbar (z.B. wenn die Sicht auf die zu beobachtenden Personen verdeckt ist) bzw. die Äußerungen der Personen sind unverständlich (z.B. aufgrund eines zu hohen Geräuschpegels).

Nicht zuordenbar

Diese Kategorie wird gewählt, wenn ein Verhalten auftritt, das der beobachtenden Person nicht in die vorhandenen Kategorien (sehr hoch, eher hoch, mittel, eher gering, sehr gering) einordenbar erscheint. Sollten innerhalb des Messzeitraumes keinerlei einschätzbare Momente der Feinfühligkeit auftreten, erfolgt in dieser Zeile eine Kodierung.

Das Singen von Liedern, Vorlesen von Geschichten, Erzählen von Ereignissen oder Erklären von Dingen stellen Situationen dar, in denen die Feinfühligkeit als nicht zuordenbar festgehalten werden kann.

15.3. Das Kategoriensystem Joint Attention

Ungeachtet ihrer potentiell vielfältigen Klassifikationen (Aigner, 2004; Meins et al., 2011) wurde für die Kategorisierung der Joint Attention lediglich deren Bestehen oder Ausbleiben erhoben. Somit wurde festgehalten, ob innerhalb einer dyadischen Interaktion zwischen Pädagogin und Kind vom Kind ein triadisches System der Aufmerksamkeit eingegangen wurde. Weder die verschiedenen Ausprägungen (Carpenter et al., 1998) wurden ermittelt, noch von wem aus die Initiierung stattfand. Für die Fälle, dass das beobachtete Verhalten aufgrund verschiedenster Ursachen nicht eruierbar oder zuordenbar erscheint, wurden weitere Kategorisierungen festgesetzt. Bei der mehrmals auftretenden Gegebenheit, dass bei einer Morgenkreis-Situation gesungen, eine Geschichte vorgetragen oder eine andere Aktivität durchgeführt wurde, die kein direktives Engagement bei der Eingehung der Joint Attention nach sich zieht, wurde die Kategorie „nicht zuordenbar“ gewählt.

Im Kategoriensystem Joint Attention wird die Joint Attention für 20 Sekunden währende Intervalle erfasst.

Gegeben

Erzieherin und Kind richten ihren Aufmerksamkeitsfokus gemeinsam auf ein Objekt oder eine gemeinsame Kommunikation aus.

Die Erzieherin folgt dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus auf ein bestimmtes Objekt oder Ereignis, orientiert sich am Interesse des Kindes und greift die Möglichkeit zur Interaktion oder verbalen Anregung auf (Attention Following). Die Erzieherin versucht, die Interaktion direkt zu beeinflussen.

Beispiele hierfür sind das Zeigen von Bildern im Morgenkreis – wobei es nicht von Relevanz ist, ob das entsprechende Kind seine Aufmerksamkeit auf das Bild richtet –, das Auffordern eines Kindes durch die Erzieherin, im Rahmen der morgendlichen Begrüßung aller Kinder durch die Kindergärtnerin, zu grüßen oder beispielsweise auch das Nennen des Namens eines Kindes durch die Erzieherin, um bei einem Rollenspiel im Morgenkreis mitzuspielen.

Nicht gegeben

Die Erzieherin und das Kind richten ihren Aufmerksamkeitsfokus nicht auf ein gemeinsames Objekt oder eine übereinstimmende Kommunikation aus.

Die Erzieherin setzt ihren Fokus nicht auf ein bestimmtes Objekt oder Ereignis, orientiert sich nicht am Interesse des Kindes und greift die Möglichkeit zur Interaktion oder

verbalen Anregung nicht auf. Die Erzieherin versucht nicht, die Interaktion direkt zu beeinflussen.

Hierzu zählen Momente, in denen sich die Erzieherin nahe am Kind befindet und sich aufgrund eines Telefonats, einer Kollegin oder eines anderen Kindes über ein zu rechtfertigendes Maß mit dem Kind befasst. Dies wird dadurch deutlich, dass das Kind eine Haltung bzw. einen Gesichtsausdruck annimmt, auf den – würde ihn die Pädagogin (eine feinfühligke Pädagogin) bemerken – diese mit Zuwendung reagieren würde.

Unkodierbar

Das Verhalten ist nicht sichtbar (z.B. wenn die Sicht auf die zu beobachtenden Personen verdeckt ist) bzw. die Äußerungen der Personen sind unverständlich (z.B. aufgrund eines zu hohen Geräuschpegels).

Nicht zuordenbar

Diese Kategorie wird gewählt, wenn ein Verhalten auftritt, das der beobachtenden Person nicht in die vorhandenen Kategorien (gegeben, nicht gegeben) einordenbar erscheint. Auch unklare Verhaltensmuster finden hier ihren Niederschlag. Sollten während des beobachteten Intervalls keine Situationen der Joint Attention auftreten, wird dies hier kodiert.

Das Singen von Liedern, Vorlesen von Geschichten, Erzählen von Ereignissen oder Erklären von Dingen stellen Situationen dar, in denen die Joint Attention als nicht zuordenbar festgehalten werden kann.

15.4. Der Bedenkenfragebogen PEDS

Zur Erhebung von Entwicklungsbedenken wurde den Kindergartenpädagoginnen ein Fragebogen vorgelegt, der sowohl das Vorhandensein allgemeiner Entwicklungsbedenken als auch die Befragung über spezifische Entwicklungsbedenken verschiedener Funktionsbereiche, wie das Sozialverhalten, die Sprache und die kognitive Entwicklung, erfasst. Die den Fragebogen umfassenden Fragestellungen entstammen ursprünglich den Arbeiten von Glascoe (1999, 2003), die bereits in einer deutschen Übersetzung vorlagen. Die für die Befragung von Elternteilen vorhandene Version fand eine demgemäße Abänderung, sodass sie – wie in ihrer ursprünglichen Zweckwidmung – sich an pädagogisches Personal richtete.

Erweiternd wurden darüber hinaus Fragen bezüglich des Geburtsdatums des Kindes, seiner Muttersprache, des Eintritts in den Kindergarten und des Beginns der Konfrontation mit den, von den Wiener Kinderfreunden angebotenen, Portfolioaufgaben miterhoben. Die Erhebung der Bedenken fand zu Beginn und gegen Ende der Untersuchung statt und diente zur Ermittlung etwaiger Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten und deren Veränderungen über den Beobachtungszeitraum. Die verschiedenen Fragestellungen inklusive der darüber hinaus erhobenen Daten sind im Anhang angeführt.

16. Beschreibung des Beobachtungsverfahrens und der Beobachtungssituation

Vor Beginn der Beobachtung von März bis Juni 2011 wurden durch mündliche Befragung der Pädagoginnen auf der Grundlage des PEDS (Glascoe, 1999, 2003) deren Bedenken im Hinblick auf die Entwicklung der zu beobachteten Kinder erhoben. Die Aussagen der Pädagoginnen wurden schriftlich festgehalten. Am Ende des Beobachtungszeitraumes wurde diese Erhebung der Bedenken ein zweites Mal durchgeführt. Nach einer dichotomen Einschätzung des Vorhandenseins von Entwicklungsbedenken im Allgemeinen für das entsprechende Kind fand eine Befragung bezüglich der einzelnen Entwicklungsbereiche statt, wobei auf jede geschlossene Frage, im Falle eines geäußerten Entwicklungsbedenkens, eine offene Frage zur Erläuterung der Beschaffenheit gestellt wurde. Für den Fall, dass die Darstellung von der zuvor geäußerten allgemeinen Klassifizierung abwich, wurde dieselbe dahingehend korrigiert, sodass sie mit der nachfolgend getätigten Darstellung übereinstimmte. Gegebenenfalls wurde somit auch ein als verhaltens- und entwicklungsunauffällig kategorisiertes Kind als mit Auffälligkeiten behaftet klassifiziert.

16.1. Beobachtbare Lehrsituationen im Kindergartenalltag

Den beobachteten Situationen ist gemein, dass sie Wissens- und/oder Informationsvermittlungen durch die KindergartenpädagogInnen an die Kinder darstellen und einen vorhandenen, jedoch situativ variabel strukturierten Charakter besitzen.

Deswegen disqualifizieren sich Essens- und Freispielmomente aus der Gruppe der beobachtbaren Situationen. Eine Informationsvermittlung durch die KindergartenpädagogInnen kann vor allem bei Letzterem durchaus gegeben sein –, jedoch nicht in dem kontinuierlichen und dauerhaften Ausmaß, wie sie in einer strukturierten Lernsituation gegeben ist. Vereinzelt kann es vorkommen, dass die PädagogInnen Spielsituationen initiieren oder bei Isolation oder Eigensinn eines Kindes eine Spielsituation vorübergehend leiten oder an ihr teilnehmen –, jedoch nicht mit dem grundsätzlichen Anspruch des angeleiteten Wissenserwerbs im Hinblick auf das teilhabende Kind.

Die beobachtbaren wissensvermittelnden Situationen im Kindergartenalltag sind folgende:

- Der Morgenkreis,
- die Portfoliosituation und in einem Kindergarten darüber hinaus
- die Vorschulförderung.

Da schriftliche Konzepte zu den verschiedenen Lehrsituationen nicht zur Verfügung standen, erfolgt die Beschreibung derselben aufgrund der beobachteten Gegebenheiten während des Beobachtungszeitraumes.

16.1.1. Der Morgenkreis

In den Beobachtungen stellte sich der Morgenkreis als eine stark strukturierte Situation dar. Die Kinder haben auf einem Polster oder Stuhl Platz zu nehmen, werden häufig auch von den PädagogInnen an bestimmten Stellen situiert und erwarten den von den PädagogInnen eingeleiteten Beginn der Informationsvermittlung. Am Morgenkreis nehmen alle anwesenden Kinder teil. Die Wissensvermittlung erfolgt durch das Vorlesen von Geschichten, das Vorsingen von Liedern oder durch die von den PädagogInnen präsentierten Inhalte. Die der Vermittlung zugrunde liegende Lehrtechnik ist die Direkte Instruktion. Die Inhalte werden ohne vorangegangene Prüfung des Vorwissens der Kinder vermittelt. Während der Instruktion haben alle Kinder aufmerksam zuzuhören und den Worten der PädagogInnen zu folgen – einerlei ob die von ihnen zu vermittelnden Inhalte für die Kinder altbekannt oder gänzlich neu sind. Am Ende des Morgenkreises werden die Kinder in einer von den PädagogInnen festgesetzten Reihenfolge befragt, welchen Spielbereichen sie sich zugesellen wollen. Falls ein Spielbereich aufgrund der Anzahl der von ihm frequentierten Kinder bereits geschlossen ist, muss vom Kindergartenkind eine andere Wahl getroffen werden.

16.1.2. Die Portfoliosituation

Die Portfoliosituation scheint die am wenigsten strukturierte Form der Wissensvermittlung zu sein. Die Portfoliosituation wird zumeist an einem Tisch eingeleitet. An der Portfoliosituation nehmen in der Regel kleinere Gruppen teil bzw. teilen sich mehrere PädagogInnen die gleichzeitige Wissensvermittlung unter den Kindern auf. Je nach Vorwissen der Kinder wird die Wissensvermittlung gemäß der Adaptiven Instruktion adäquat gegeben. Bei der Portfolioarbeit steht stets das Zielerreichende Lernen im Vordergrund. Da der zeitlichen Determinante nicht wie beim Morgenkreis enge Grenzen gesetzt sind, kann je nach kindlichem Vorwissen die Lernzeit adaptiert werden. Zudem kann auch eine Transzendenz von Lernzeiten dadurch erreicht werden, dass noch nicht vollständig erlernte Inhalte (wie beispielsweise die korrekte Benennung von Buntstiftfarben als Stellvertreter des Erkennens von Farben) vermittelt werden. Zu den mannigfachen Ausprägungen der Portfolioarbeiten zählen neben den bereits erwähnten Beispielen auch Arbeitsaufträge wie das Malen eines Selbstporträts, die Nennung der schönen und der weniger schönen Wesenszüge des Alltags eines Kindes, das korrekte Auflegen des Tischgedecks oder aber auch das Pflanzen von Samen mit der nachfolgenden Abfrage der zu beachtenden Tätigkeiten.

16.1.3. Die Vorschulförderung

Bei den während des Beobachtungszeitraumes durchgeführten Vorschulförderungen nahmen maximal sechs Kinder teil, die mit der Pädagogin in einem kleinen Kreis gruppiert saßen. Die PädagogInnen erklären das einheitsbezogene Lernziel und den Kindern werden der Reihe nach Aufgaben gestellt, so dass jedes Kind gleich viele Aufgaben zu bearbeiten bekommt. Die Lernzeit konnte hier in Einstufung mit den anderen Situationen in mittlerem Grade ausgedehnt werden, jedoch konnte nicht immer sichergestellt werden, dass das Lernziel bei jedem Kind vollends erreicht wurde. Beispielsweise benannte ein Kind, dessen Eltern ihm außerhalb des Kindergartens eine separate Schulförderung angedeihen ließen, die Buchstaben falsch. Bis zu einer gewissen Ausprägung ging die Pädagogin darauf ein und korrigierte dies, musste schlussendlich jedoch von dieser Aufgabe absehen, da noch weitere Themen und Arbeitsanweisungen durchzuführen waren.

17. Bearbeitung der Beobachtungsdaten

17.1. Die Probekodierung

Vor der eigentlichen Datenerhebung fand eine Probekodierung statt, die zu einer Überarbeitung der Beobachtungsinstrumente und einer Hinzunahme von Kategorien führte. Die Beobachtungsdauer variierte entsprechend der tatsächlichen Dauer der Morgenkreis- oder Portfoliosituationen. Die Intervalle der Kategorisierungen wurden für die Joint Attention und die Rückmeldung mit 20 Sekunden, für die der Feinfühligkeit mit zwei Minuten festgelegt. Wenn die Interaktion zur Zeit der Beendigung der beobachteten Situation genug Informationen für die Einschätzung der Feinfühligkeit lieferte, wurde deren Qualität für den angefangenen Intervall ebenfalls vermerkt.

17.2. Der Kodierprozess

Im Falle einer Live-Beobachtung mussten alle drei Kategorisierungssysteme zugleich beurteilt werden, wohingegen es im Falle von Videoaufzeichnungen zu einem dreimaligen Betrachten kam, bei dem jeweils nur ein Beobachtungssystem zur Beurteilung herangezogen wurde. Bei den Livebeobachtungen signalisierte ein akustisches Signal, das über einen Kopfhörer zu vernehmen war, oder eine visuelle zeitliche Anzeige, den zeitlichen Verlauf und den Wechsel der Beobachtungseinheiten. Im Rahmen der Videobeobachtung konnte der Film gestoppt und die Zeit abgelesen werden, um eine optimale Einordnung zu ermöglichen. Im ersten Durchgang wurde die, in zweiminütigen Intervallen zu erfassende, Feinfühligkeit erhoben, sodann die Kategorisierungen der Rückmeldungen der Pädagogin und im dritten Durchgang die Joint Attention mittels der Methode des Event-Samplings. Nach Durchführung der Begutachtung aller Videoaufnahmen erfolgte die Übertragung der Daten in die für die Auswertungen angelegte Datenmaske im Programm SPSS.

18. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus 8 Mädchen und 10 Buben zusammen, deren Alter sich zu Beginn der Untersuchung von 37 (3;1 Jahre) bis 76 Monaten (6;4 Jahre) erstreckte, und die zu diesem Zeitpunkt bereits 11 bis 70 Monate in den Kindertagesstätten der Wiener Kinderfreunde betreut wurden. Die betreffenden Kinder waren zu jeweils gleichen Teilen deutscher wie nicht deutscher Muttersprache. Der Großteil der Kinder (14; 77.8 %) setzte sich schon seit eineinhalb Jahren, seit der Portfolioeinführung in den Kindertagesstätten der Wiener Kinderfreunde, mit dem Portfolio auseinander. Ein Kind nahm seit 16 Monaten an der Portfolioarbeit teil, zwei Kinder bearbeiteten seit einem halben Jahr Portfolioaufgaben und wiederum eines erst seit vier Monaten.

Zu Beginn der Untersuchung äußerten die Pädagoginnen bei einem Drittel der Kinder keine Entwicklungsbedenken. Bei den übrigen zwölf Kindern wiesen sieben (38.9 %) in einem Entwicklungsbereich von der Pädagogin geäußerte Bedenken auf, zwei Kinder in zwei Bereichen (11.1 %), und je ein weiteres (5.6 %) in drei, vier und fünf Bereichen. Zum Erhebungszeitpunkt zwei, bei dem neuerlich die Bedenken der Pädagoginnen im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder erhoben wurden, wurden bei sieben Kindern keine Bedenken geäußert. Bei fünf Kindern (27.8 %) wurde in einem Bereich ein Bedenken von der Pädagogin artikuliert, bei weiteren vier Kindern (22.2 %) drei, und bei jeweils einem Kind (5.6 %) zwei und fünf Bedenken.

Tabelle 1: Anzahl der Kinder mit und ohne Bedenken zu den beiden Erhebungszeitpunkten

Entwicklungsbereich	Bedenken		keine Bedenken	
	t1	t2	t1	t2
Lernen, Entwicklung, Verhalten	12	11	6	7
Sprache	6	7	12	11
Kognitiver Bereich	2	3	16	15
Lernfähigkeit/Gedächtnis	2	1	16	17
Feinmotorik	1	1	17	17
Grobmotorik	4	4	14	14
Wahrnehmung	2	3	16	15
Umgang mit anderen	6	5	12	13

19. Ergebnisse

Für die Durchführung der Berechnungen wurden die Daten jener Kinder herangezogen, die zumindest zu zwei Untersuchungszeitpunkten der Portfolio- und zumindest einmal der Morgenkreissituation beiwohnten. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse entsprechend der zuvor angeführten Fragestellungen dargestellt.

Die Skala Feinfühligkeit stellt in ihrer Ausprägung als Ratingskala einen Übergang von einem ordinal- zu einem intervallskalierten Erhebungsinstrument dar. Aufgrund der Äquidistanz der Kategorien wird für die Skala Feinfühligkeit Intervallskalenniveau angenommen, weshalb für die folgenden Auswertungen parametrische Verfahren herangezogen werden.

Als Feinfühligkeitswert für die Berechnungen wurde eine neue Variable gebildet, die pro Beobachtungszeitpunkt die durchschnittliche Feinfühligkeit jeder Pädagogin gesondert, sowohl für die Situation des Morgenkreises als auch des Portfolios, abbildet.

Die einzelnen Beobachtungsergebnisse der Untersuchung wurden für die Durchführung der Auswertungen in das Programm SPSS Statistics (Version 22) übertragen, mit dessen Hilfe die entsprechenden Berechnungen durchgeführt wurden.

19.1. Die Interaktionen zwischen den Kindern und der Pädagogin in der Portfolio- und der Morgenkreissituation

Ob und wie sich die Interaktionsqualität im Rahmen der Untersuchung in den beiden Beobachtungssituationen unterscheidet, soll in diesem Bereich dargestellt werden. Hierfür werden die Daten, der im Rahmen der Untersuchung angewandten Beobachtungssysteme, der Rückmeldung, der Joint Attention und der Feinfühligkeit herangezogen.

19.1.1. Fragestellungen 1 bis 3: Die Unterschiede in den Rückmeldungshäufigkeiten zwischen den Situationen der Portfoliobearbeitung und des Morgenkreises

Die in positiv, korrigierend und negativ klassifizierbaren Rückmeldungen werden entsprechend ihres Auftretens in den verschiedenen Interaktionsmomenten der verschiedenen Zeitpunkte erfasst und entsprechend ihres durchschnittlichen Auftretens für die Auswertungen der Fragestellungen herangezogen. Die statistische Auswertung erfolgt hierbei mittels eines T-Tests für verbundene Stichproben.

Während des Morgenkreises entfielen 45.88 % der klassifizierten pädagogischen Rückmeldungen auf die Kategorie der positiven Rückmeldung, 47.42 % der pädagogischen Äußerungen konnten als korrigierende Rückmeldungen und lediglich 6.7 % als negative Rückmeldungen klassifiziert werden. Während der Portfoliobearbeitung gehörten 77.76 % der Rückmeldungen der Kategorie der positiven Rückmeldungen an, 21.66 % und gerade einmal 0.58 % der Rückmeldungen konnten als korrigierende bzw. negative Rückmeldungen kategorisiert werden. Über den gesamten Beobachtungszeitraum betrug der Prozentsatz der positiven Rückmeldungen an den drei Rückmeldungsarten 73.80 %, wohingegen auf die korrigierenden und die negativen Rückmeldungen lediglich 24.86 % bzw. 1.34 % entfielen.

Die Analyse der Häufigkeiten der Rückmeldungen über die verschiedenen Interaktionssituationen hinweg zeigt, dass die Kinder von den Kindergartenpädagoginnen vorwiegend positives Feedback erhalten, und in geringerem Ausmaß korrigierendes und kaum negatives. Die Kinder erhalten von der Kindergartenpädagogin pro kodiertem Intervall durchschnittlich .21 positive, .09 korrigierende und .00 negative Rückmeldungen.

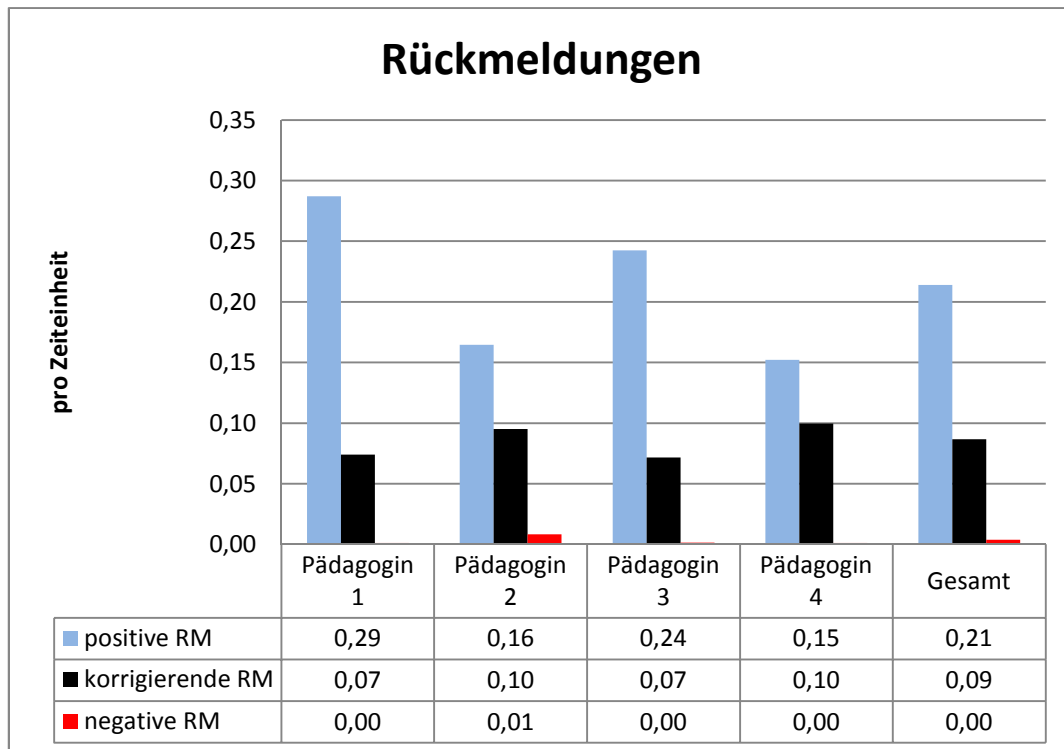


Abbildung 1: Durchschnittliche Häufigkeiten der Rückmeldungen pro Zeiteinheit

Positive Rückmeldung

Die durchschnittlichen Frequenzen, mit denen die Pädagoginnen in den Situationen des Morgenkreises und der Portfoliobearbeitung positive Rückmeldungen äußern, unterscheiden sich tendenziell ($T = 3.064$, $p = .055$) voneinander.

Korrigierende Rückmeldung

Die durchschnittlichen pädagogischen Äußerungen korrigierender Rückmeldungen sind in den beiden Situationen in unterschiedlicher Häufigkeit ($T = 8.069$, $p = .004$) anzutreffen. Somit lässt sich zwischen den Situationen des Morgenkreises und des Portfolios eine unterschiedlich frequente Gabe an korrigierenden Rückmeldungen feststellen.

Negative Rückmeldung

Die ebenfalls mit dem T-Test absolvierte Auswertung der negativen Rückmeldungen ($T = 1.049$, $p = .371$) zeigt keine Hinweise auf eine Differenziertheit der beiden Lehrsituationen in Bezug auf die Formulierung negativer Rückmeldungen durch die Pädagoginnen.

Folglich kommt es in den Momenten der Bearbeitung von Aufgaben, die das Portfolio betreffen, zu einer tendenziell erhöhten Manifestation positiver Rückmeldungen und signifikant häufigeren Gabe korrigierender Rückmeldungen als im Vergleich zu Interaktionsmomenten des Morgenkreises.

19.1.2. Fragestellung 4: Die unterschiedliche Güte der Feinfühligkeit zwischen der Portfolio- und der Morgenkreissituation

Die Feinfühligkeitseinschätzungen entspringen einer Auswertung der durchschnittlichen Bewertungen der pädagogischen Feinfühligkeit, die zu den verschiedenen Zeitpunkten erhoben wurden. Somit erfolgte auch in diesem Fall die Auswertung durch das statistische Verfahren des T-Tests für verbundene Stichproben.

Neben den Bedenken über die kindliche Entwicklung durch die Pädagoginnen wurde auch die Feinfühligkeit der Pädagoginnen gegenüber der Zielkinder in den verschiedenen Situationen erhoben, wobei der Wert 1 für eine sehr geringe und der Wert 5 für eine sehr hohe Feinfühligkeit stehen. Die durchschnittlichen, für eine Pädagogin erhobenen, in 2-Minuten-Intervallen zu messenden, Werte der Feinfühligkeit schwankten in den verschiedenen Situationen über die Erhebungszeitpunkte hinweg, wobei der niedrigste Wert bei 2.127 und der höchste bei 4.2 lag. Die durchschnittliche Feinfühligkeit der vier Pädagoginnen im Rahmen der Portfoliobearbeitung lag bei 3.513, der Durchschnittswert für den Morgenkreis betrug 3.438.

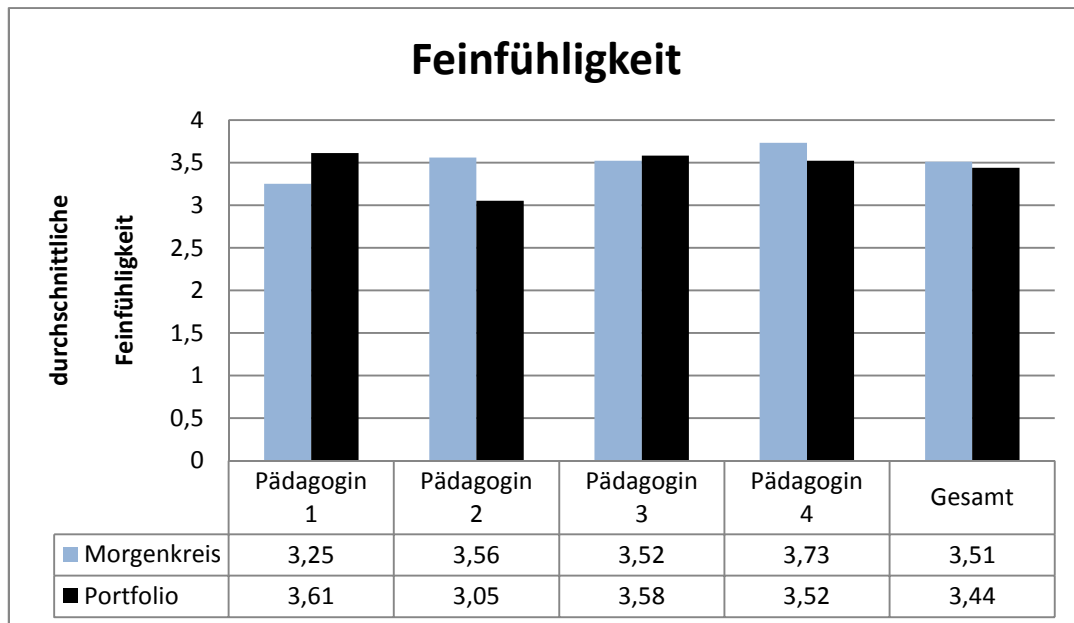


Abbildung 2: Durchschnittliche beobachtete Feinfühligkeit der Pädagoginnen

Die durchschnittliche Feinfühligkeitseinschätzung in den Interaktionen im Morgenkreis unterscheidet sich nicht bedeutend ($T = .403$, $p = .714$) von jener der Portfoliobearbeitung.

19.1.3. Fragestellung 5: Die Häufigkeit der Joint-Attention-Episoden in Abhängigkeit der pädagogischen Situationen

Für die Auswertung der dichotom zu kategorisierenden Joint Attention wurde das Instrument des T-Tests als statistisches Prüfverfahren herangezogen. Hierbei wurde die Gesamtzahl der Joint-Attention-Momente jeder Pädagogin in beiden Situationen durch die gesamte Anzahl an möglichen Vorkommnissen dividiert, und die gemittelten Werte dem statistischen Prüfverfahren zugeführt.

Joint-Attention-Episoden zwischen dem betreuten Kind und der Kindergartenpädagogin treten über die verschiedenen Interaktionssituationen in beinahe zwei von drei Intervallen pro Minute auf. Im Rahmen der Joint Attention müssen sowohl die Pädagogin als auch das Kind ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen richten.

Die Auswertung belegt, dass Momente der Joint Attention in den beiden beobachteten Situationen unterschiedlich häufig auftreten. Die statistische Prüfung zeigt bedeutsame Unterschiede ($T = 5.178$, $p = .014$) auf. Das Vorhandensein einer, von der Pädagogin und dem Kind auf ein Objekt oder eine Kommunikation gerichteten, gemeinsam ausgeführten Aufmerksamkeit kommt somit im Setting der Portfoliobearbeitung bedeutend häufiger zustande als in dem Setting des Morgenkreises.

19.2. Die Auswertungen der von der Pädagogin geäußerten Bedenken

Ob und wie sich die Häufigkeiten der von der Pädagogin geäußerten Bedenken während des Beobachtungszeitraumes geändert haben, soll in diesem Bereich dargestellt werden. Ob und wie sich relevante Gruppen in der Anzahl der von der Pädagogin geäußerten Bedenken unterscheiden oder über die Zeit hinweg verändern, wird in diesem Bereich ebenfalls angeführt.

19.2.1. Fragestellung 6: Die Auswirkungen der Besuchsdauer des Kindergartens auf die Gesamtzahl an Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten

Für diese Fragestellung wurde zuerst die Anzahl an Bereichen, in denen die Pädagoginnen Bedenken über den Entwicklungsstand der Kinder äußerten, errechnet. Danach wurden die so entstandenen Summen ausgewertet. Da für die Gesamtzahl an Bedenken keine Normalverteilung in der Grundgesamtheit angenommen werden kann, wurde für die Auswertung der Wilcoxon-Test herangezogen.

Die zugrunde liegende Fragestellung geht ungeachtet vielfältiger Befunde von keiner sichtbaren Veränderung aus, da die verstrichene Zeit zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten lediglich drei Monate beträgt, und für nennenswerte Änderungen zu gering erscheint. Die Auswertung der von den Pädagoginnen geäußerten Bedenken beider Erhebungszeitpunkte zeigt, dass im Vergleich der beiden Zeitpunkte kein Unterschied ($Z = -.378$, $p = .705$) in der Gesamtzahl an Bedenken zu erkennen ist. Die Gesamtzahl der Bedenken verringerte oder erhöhte sich somit in keinem Ausmaß, sodass von einer signifikanten Veränderung gesprochen werden kann.

19.2.2. Fragestellung 7: Das Alter als Einflussfaktor auf die Nennung von Bedenken

Nach der Einteilung der Kinder in zwei Gruppen, die aufgrund der Aufteilung nach ihrem Alter gemäß des Medians von exakt gleicher Größe waren, wurden die Häufigkeiten der von den Pädagoginnen genannten Bedenken über die verschiedenen Bereiche der beiden Altersgruppen verglichen. Die Auswertung erfolgte mittels eines Mann-Whitney-U-Tests. Die statistische Methode zeigte für keinen der vorhandenen Bereiche statistisch relevante Werte auf. Auch die errechneten Werte im Bedenkenbereich des Umgangs mit anderen sind nicht signifikant, erreichen jedoch für den ersten Erhebungszeitpunkt einen Wert von $p = .113$ und für den zweiten $p = .258$.

Tabelle 2: Ergebnisse Fragestellung 7 (j = jüngere Kinder, a = ältere Kinder)

Bedenkenkategorie	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
Bedenken allgemein	$Z = -.972$ $p = .436$ $MW_j = .778$ $MW_a = .556$ $sd_j = .441$ $sd_a = .527$	$Z = -.922$ $p = .436$ $MW_j = .667$ $MW_a = .444$ $sd_j = .500$ $sd_a = .527$
Bedenken hinsichtlich der Sprache	$Z = -.972$ $p = .436$ $MW_j = .444$ $MW_a = .222$ $sd_j = .527$ $sd_a = .441$	$Z = -.470$ $p = .730$ $MW_j = .444$ $MW_a = .333$ $sd_j = .527$ $sd_a = .500$
Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs	$Z = .000$ $p = 1.000$ $MW_j = .111$ $MW_a = .111$ $sd_j = .333$ $sd_a = .333$	$Z = -.615$ $p = .730$ $MW_j = .222$ $MW_a = .111$ $sd_j = .441$ $sd_a = .333$
Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses	$Z = -1.458$ $p = .436$ $MW_j = .222$ $MW_a = .000$ $sd_j = .441$ $sd_a = .000$	$Z = 1.000$ $p = .730$ $MW_j = .111$ $MW_a = .000$ $sd_j = .333$ $sd_a = .000$
Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik	$Z = 1.000$ $p = .730$ $MW_j = .000$ $MW_a = .111$ $sd_j = .000$ $sd_a = .333$	$Z = 1.000$ $p = .730$ $MW_j = .000$ $MW_a = .111$ $sd_j = .000$ $sd_a = .333$
Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik	$Z = .000$ $p = 1.000$ $MW_j = .222$ $MW_a = .222$ $sd_j = .441$ $sd_a = .441$	$Z = .000$ $p = 1.000$ $MW_j = .222$ $MW_a = .222$ $sd_j = .441$ $sd_a = .441$
Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung	$Z = -1.458$ $p = .436$ $MW_j = .222$ $MW_a = .000$ $sd_j = .441$ $sd_a = .000$	$Z = -.615$ $p = .730$ $MW_j = .222$ $MW_a = .111$ $sd_j = .441$ $sd_a = .333$
Bedenken hinsichtlich des Umgangs mit anderen	$Z = -1.944$ $p = .133$ $MW_j = .556$ $MW_a = .111$ $sd_j = .527$ $sd_a = .333$	$Z = -1.534$ $p = .258$ $MW_j = .444$ $MW_a = .111$ $sd_j = .527$ $sd_a = .333$

19.2.3. Fragestellung 8: Der Kindertarteneintritt als Risikofaktor für die Ausbildung von Auffälligkeiten

Die Aufteilung der an der Untersuchung mitwirkenden Kinder auf zwei Gruppen wurde aufgrund der bisherigen Dauer des Kindertartenbesuches getroffen, wobei der Median der Kindertartenbesuchsdauer die Kinder in zwei Gruppen aufteilte. Die Gruppe der sich in Relation zur Stichprobe schon lange im Kindertarten befindlichen Kinder wurde mit den im Vergleich dazu neu eingetretenen Kindern verglichen. Die Ergebnisse zeigen keine bedeutsamen Unterschiede in den Häufigkeiten von, von der Pädagogin geäußerten, Bedenken. Die beiden Gruppen unterscheiden sich somit nicht in den Häufigkeiten der geschilderten Bedenken.

Tabelle 3: Ergebnisse Fragestellung 8 (_k =kurze, _l = lange Kindergartenbesuchsdauer)

Bedenkenkategorie	Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2	
Bedenken allgemein	Z = .000 MW _k = .667 sd _k = .500	p = 1.000 MW _l = .667 sd _l = .500	Z = -.922 MW _k = .667 sd _k = .500	p = .436 MW _l = .444 sd _l = .527
Bedenken hinsichtlich der Sprache	Z = -.972 MW _k = .222 sd _k = .441	p = .436 MW _l = .444 sd _l = .527	Z = -.470 MW _k = .333 sd _k = .500	p = .730 MW _l = .444 sd _l = .527
Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs	Z = .000 MW _k = .111 sd _k = .333	p = 1.000 MW _l = .111 sd _l = .333	Z = -.615 MW _k = .222 sd _k = .441	p = .730 MW _l = .111 sd _l = .333
Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses	Z = -.000 MW _k = .111 sd _k = .333	p = 1.000 MW _l = .111 sd _l = .333	Z = -1.000 MW _k = .000 sd _k = .000	p = .730 MW _l = .111 sd _l = .333
Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik	Z = -1.000 MW _k = .111 sd _k = .333	p = .730 MW _l = .000 sd _l = .000	Z = -1.000 MW _k = .111 sd _k = .333	p = .730 MW _l = .000 sd _l = .000
Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik	Z = .000 MW _k = .222 sd _k = .441	p = 1.000 MW _l = .222 sd _l = .441	Z = .000 MW _k = .222 sd _k = .441	p = 1.000 MW _l = .222 sd _l = .441
Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung	Z = .000 MW _k = .111 sd _k = .333	p = 1.000 MW _l = .111 sd _l = .333	Z = -.615 MW _k = .222 sd _k = .441	p = .730 MW _l = .111 sd _l = .333
Bedenken hinsichtlich des Umgangs mit anderen	Z = -.972 MW _k = .444 sd _k = .527	p = .436 MW _l = .222 sd _l = .441	Z = -1.534 MW _k = .444 sd _k = .527	p = .258 MW _l = .111 sd _l = .333

19.2.4. Fragestellung 9: Geschlechtsspezifisch divergierende Auftretenswahrscheinlichkeiten von Bedenken

Das dichotom zu kategorisierende Auftreten von Bedenken entsprechend den Pädagoginnenschilderungen) über beide Zeitpunkte hinweg wurde durch einen Mann-Whitney-U-Tests ausgewertet.

Die Ergebnisse weisen für fast alle spezifischen und für die beiden globalen Einschätzungen keine signifikant bedeutsamen Unterschiede auf. Lediglich im Entwicklungsbereich des Umgangs mit anderen zeigt sich für den ersten und den zweiten Erhebungszeitpunkt ein Signifikanzniveau von $p = .034$ bzw. $p = .083$. Hierbei zeigt sich sowohl zu Beginn als auch am Ende des Untersuchungszeitraumes eine geschlechtsspezifische Differenz. Zu Beginn der Untersuchung ließ sich noch ein statistisch signifikanter Unterschied bei der Benennung von bedenklichen sozialen Verhaltensweisen feststellen, wohingegen sich für den zweiten Erhebungszeitpunkt nur mehr ein tendenzieller Unterschied festhalten ließ.

Tabelle 4: Ergebnisse Fragestellung 9 (_w = weiblich, _m = männlich)

Bedenkenkategorie	Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2	
Bedenken allgemein	Z = -1.304 MW _w = .500 sd _w = .535	p = .315 MW _m = .800 sd _m = .422	Z = -.412 MW _w = .500 sd _w = .535	p = .762 MW _m = .600 sd _m = .516
Bedenken hinsichtlich der Sprache	Z = -.652 MW _w = .250 sd _w = .463	p = .633 MW _m = .400 sd _m = .516	Z = -.105 MW _w = .375 sd _w = .518	p = .965 MW _m = .400 sd _m = .516
Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs	Z = -.163 MW _w = .125 sd _w = .354	p = .965 MW _m = .100 sd _m = .316	Z = -.412 MW _w = .125 sd _w = .354	p = .829 MW _m = .200 sd _m = .422
Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses	Z = -.163 MW _w = .125 sd _w = .354	p = .965 MW _m = .100 sd _m = .316	Z = 1.118 MW _w = .125 sd _w = .354	p = .696 MW _m = .000 sd _m = .000
Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik	Z = -.894 MW _w = .000 sd _w = .000	p = .762 MW _m = .100 sd _m = .316	Z = -.894 MW _w = .000 sd _w = .000	p = .762 MW _m = .100 sd _m = .316
Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik	Z = -1.355 MW _w = .375 sd _w = .518	p = .360 MW _m = .100 sd _m = .316	Z = -1.355 MW _w = .375 sd _w = .518	p = .360 MW _m = .100 sd _m = .316
Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung	Z = -.163 MW _w = .125 sd _w = .354	p = .965 MW _m = .100 sd _m = .316	Z = -.825 MW _w = .250 sd _w = .463	p = .633 MW _m = .100 sd _m = .316
Bedenken hinsichtlich des Umgangs mit anderen	Z = 2.608 MW _w = .000 sd _w = .000	p = .034 MW _m = .600 sd _m = .516	Z = -2.287 MW _w = .000 sd _w = .000	p = .083 MW _m = .500 sd _m = .527

19.2.5. Fragestellung 10: Die geschlechtsspezifische Verschiedenheit der Häufung von Bedenken

Aufgrund der angenommenen fehlenden Normalverteilung der durch den PEDS erhobenen Anzahl an Bedenken in der Population wird für die Überprüfung, ob die Summen der durch die Pädagoginnen geäußerten Bedenken geschlechtsspezifisch variieren, abermals ein Wilcoxon-Test herangezogen. Auch hier zeigen sich keine Hinweise auf eine signifikante Verschiedenheit ($Z = -.922$; $p = .460$) der Gesamtzahl an Bedenken der beiden Gruppen. Somit kann nicht von einer grundsätzlichen Differenz an Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bei Mädchen und Jungen ausgegangen werden.

19.2.6. Fragestellung 11: Die Auftretenswahrscheinlichkeiten von Bedenken bei Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache

Die Prüfung auf Signifikanzen unter Berücksichtigung der Muttersprachlichkeit als Gruppenkriterium wurde durch den Mann-Whitney-U-Test realisiert.

In keinem der Entwicklungsbereiche oder der globalen Einschätzungen zeigen sich Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Muttersprache kann folglich nicht als Erklärungsmodell für das Auftreten von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten herangezogen werden.

Tabelle 5: Ergebnisse Fragestellung 11 (_f = fremdsprachig, _d = deutschsprachig)

Bedenkenkategorie	Zeitpunkt 1		Zeitpunkt 2	
Bedenken allgemein	Z = .000 MW _f = .667 sd _f = .500	p = 1.000 MW _d = .667 sd _d = .500	Z = .000 MW _f = .556 sd _f = .527	p = 1.000 MW _d = .556 sd _d = .527
Bedenken hinsichtlich der Sprache	Z = .000 MW _f = .333 sd _f = .500	p = 1.000 MW _d = .333 sd _d = .500	Z = .470 MW _f = .444 sd _f = .527	p = .730 MW _d = .333 sd _d = .500
Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs	Z = .000 MW _f = .111 sd _f = .333	p = 1.000 MW _d = .111 sd _d = .333	Z = -.615 MW _f = .111 sd _f = .333	p = .730 MW _d = .222 sd _d = .441
Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses	Z = .000 MW _f = .111 sd _f = .333	p = 1.000 MW _d = .111 sd _d = .333	Z = 1.000 MW _f = .000 sd _f = .000	p = .730 MW _d = .111 sd _d = .333
Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik	Z = 1.000 MW _f = .111 sd _f = .333	p = .730 MW _d = .000 sd _d = .000	Z = -1.000 MW _f = .111 sd _f = .333	p = .730 MW _d = .000 sd _d = .000
Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik	Z = .000 MW _f = .222 sd _f = .441	p = 1.000 MW _d = .222 sd _d = .441	Z = .000 MW _f = .222 sd _f = .441	p = 1.000 MW _d = .222 sd _d = .441
Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung	Z = .000 MW _f = .111 sd _f = .333	p = 1.000 MW _d = .111 sd _d = .333	Z = -.615 MW _f = .222 sd _f = .441	p = .730 MW _d = .111 sd _d = .333
Bedenken hinsichtlich des Umgangs mit anderen	Z = -.972 MW _f = .222 sd _f = .441	p = .436 MW _d = .444 sd _d = .527	Z = -.511 MW _f = .222 sd _f = .441	p = .730 MW _d = .333 sd _d = .500

20. Diskussion, Bedeutung und Limitationen der Untersuchung

20.1. Diskussion

Das erste Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, Unterschiede in der Interaktionsqualität der Pädagoginnen während der Portfoliobearbeitung und des Morgenkreises aufzudecken. Hierbei soll geklärt werden, ob die Arbeit an Portfolioblättern und –arbeitsaufträgen Veränderungen in der Gabe von positiven, neutralen und negativen Rückmeldungen, des Auftretens der Joint Attention und der Feinfühligkeit im Vergleich zum Morgenkreis hervorrufen. Darüber hinaus wird überprüft, ob es Unterschiede sowohl in der Gesamtzahl an geäußerten Bedenken als auch in den Häufigkeiten von geäußerten Bedenken über die verschiedenen Bereiche, in unterschiedlichen Gruppen, gibt. Überdies soll geklärt werden, ob es in dem viermonatigen Beobachtungszeitraum zu Veränderungen in den genannten Bereichen gekommen ist.

Die statistischen Auswertungen belegen, dass es keine signifikanten Unterschiede der Anzahl der negativen Rückmeldungen in den Situationen des Morgenkreises und des Portfolios gibt. Ebenso konnte bezüglich der Feinfühligkeit keine Veränderung über die beiden Situationen hinweg nachgewiesen werden. Es zeigt sich, dass positive und korrigierende Rückmeldungen in den beiden Situationen tendenziell unterschiedlich häufig gegeben werden, und dass die Joint-Attention-Episoden und die korrigierenden Rückmeldungen während der beiden Situationen unterschiedlich häufig auftreten.

Die Ergebnisse zeigen, dass in Situationen der Portfoliobearbeitung ein vermehrtes Auftreten von Joint-Attention-Episoden beobachtet werden kann, was bedeutet, dass die Kinder und die Pädagoginnen im Rahmen dieser Situationen ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf ein gemeinsames Objekt und den anderen richten. Bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen in der Portfoliosituation kommt es zudem häufiger zu Äußerungen positiver und korrigierender Rückmeldungen durch die Pädagogin. Das bedeutet, dass die Pädagogin tendenziell öfter auf positive emotionale Art eine grundsätzliche Zustimmung oder Verstärkung des kindlichen Verhaltens gibt bzw. vermehrt in einem neutralen oder positiven Tonfall inhaltlich negative oder kritische Äußerungen darbringt.

Diese beiden Ergebnisse geben Anlass zu der Annahme, dass es den Pädagoginnen in den kleingruppigen Portfoliosituationen vermehrt möglich ist, die Kinder zu gefordertem und deshalb mit korrigierenden oder positiven Rückmeldungen zu versehenen Verhalten zu bewegen, und die Konzentration des Kindes häufiger auf ein angestrebtes Objekt zu lenken.

Die Ergebnisse zeigen eine grundsätzliche Konstanz der hohen pädagogischen Rückmeldungsqualität und Feinfühligkeit. Die hohen Feinfühligkeitseinschätzungen der beiden Situationen unterstreichen die Annahmen von Howes et al. (1992), die in der Qualität der pädagogischen Ausbildung die in Interaktionen dargebrachte Güte der Feinfühligkeit begründen. Die kindlichen Entwicklungstendenzen werden somit nicht durch etwaige negative verbale Rückmeldungen der Pädagoginnen reduziert (Stapf et al., 1986).

Ein Blick auf die Feinfühligkeitseinschätzungen bekräftigt Goosens et al. (1990) Erkenntnis der erhöhten Feinfühligkeit des Betreuungspersonals gegenüber Kindern im Vergleich zu der von Müttern. Die Pädagoginnen sind in der Lage, sowohl in dyadischen bis kleingruppigen Interaktionen als auch in einer Großgruppe, ihr aufgebotenes Feinfühligkeitsniveau aufrechtzuerhalten.

Trotz mehrerlei zutage geförderter Untersuchungen zu dem positiven Einfluss des Kindergartenbesuches auf die motorische, sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung (Becker, 2010; Evanschitzky et al., 2008; Honig, 1998; Krampen, 2008; NICHD, 2000b; Rindermann et al., 2012; Schliecker et al., 1991; Shonkoff et al., 2000; Tietze et al., 1998) konnte keine Verringerung der Anzahl an bedenkenswerten Bereichen während des Beobachtungszeitraumes nachgewiesen werden. Der in anderen Studien belegte positive Einfluss pädagogischer Betreuung kann sowohl aufgrund des kurzen Untersuchungszeitraumes als auch im Hinblick auf das geringe Vorhandensein von Auffälligkeiten ausgeblieben sein.

Die Frage, ob das Alter einen Einfluss auf das Vorkommen von Bedenken hat, wie bei anderen Studien belegt wurde (Heinemann et al., 1992; Koglin et al., 2008; Tröster et al., 2007), kann wie folgt beantwortet werden: Entgegen der in der Literatur dargestellten Ergebnisse weisen jüngere Kinder weder zu Beginn noch gegen Ende der Untersuchung ein tendenziell oder signifikant höheres Auftreten von Bedenken auf.

Die Begutachtung der Verweildauer im Kindergarten förderte keine statistisch signifikanten Unterschiede zutage, sondern zeigte zu keinem Zeitpunkt einen tendenziellen oder signifikanten Unterschied bezüglich des Auftretens von, von der Pädagogin geäußerten, Bedenken.

Die in mehreren Untersuchungen zutage tretenden Geschlechtsunterschiede (Tröster et al., 2007) in den Häufigkeiten von bedenkenswerten Bereichen, konnten in der vorliegenden Untersuchung nur teilweise bestätigt werden. Obwohl es zwischen Jungen und Mädchen keinen signifikanten Unterschied in der Gesamtzahl an Bedenken gibt, fand sich bei der Nennung in Hinsicht auf die geäußerten Auffälligkeiten im Umgang mit anderen für den ersten Zeitpunkt ein signifikanter und für den zweiten Zeitpunkt ein tendenzieller Unterschied.

Neben der genannten positiven Wirkung von qualitativ hochwertiger Kinderbetreuung (Evanschitzky et al., 2008; Krampen, 2008; Shonkoff et al., 2000; Tröster et al., 2007) und eines qualitativ vollen Umfeldes des Kindergartens (Becker, 2010; Rindermann et al., 2012; Tietze, 1998) kann für dieses Ergebnis auch die Studie von Tröster et al. (2007) herangezogen werden, die den Kindergarteneintritt als Risikofaktor für die Ausprägung von Verhaltensauffälligkeiten nennt.

Die statistischen Untersuchungen, die etwaige Unterschiede in den Bedenkenbereichen deutschsprachiger und nicht deutschsprachiger Kinder aufdecken sollten, blieben unauffällig. Dies steht im Gegensatz zu der Untersuchung von Becker (2010), die Unterschiede im Vorhandensein von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten bei deutschsprachigen und nicht deutschsprachigen Kindern belegte. Ein Grund für dieses Ergebnis könnte sein, dass in diesem Fall nicht wie bei der vorliegenden Untersuchung Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, wie in der Erhebung des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006), erst wesentlich später in den Kindergarten eintraten, und somit in der vorliegenden Untersuchung im gleichen Ausmaß von der angebotenen hochwertigen Kinderbetreuung profitierten.

20.2. Bedeutung der Ergebnisse für die Portfolioarbeit

Die Pädagoginnen sind in der Lage, den Kindern in beiden Lehrsituationen des Kindergartenalltags hohe Feinfühligkeit entgegenzubringen und äußern zu gleichen Teilen negative Rückmeldungen. Jedoch unterscheiden sich die Portfoliosituation und der Morgenkreis in der Anzahl der Gabe an positiven und korrigierenden Rückmeldungen und der Häufigkeit an Joint-Attention-Episoden.

Somit scheint die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen und der dadurch erstrebte Wissenserwerb in Dyaden und Kleingruppen vermehrt Möglichkeiten der Fokussierung auf ein gemeinsames Objekt und der Gabe von positiven und korrigierenden Rückmeldungen aufgrund der vermehrten Aufforderung zu erwünschtem Verhalten zu geben. Bezüglich der Portfoliobearbeitung kann somit angenommen werden, dass diese den Pädagoginnen eine gezieltere Förderung der Kinder und eine dichtere Frequenz an Kommunikation ermöglicht. Darüber hinaus kann in einer dyadischen Portfoliointeraktion der Fokus der Pädagogin auf das Erreichen des Lernzieles gelegt werden (Adaptive Instruktion), anstelle einen für alle Kinder gleichen Inhalt vorzubringen (Direkte Instruktion).

In den kleingruppigen Interaktionen des Portfolios war ersichtlich, dass sich die während des Morgenkreises stummen Kinder frequenter äußerten, und somit von dieser Situation profitierten. Darüber hinaus ermöglicht das Sich-rückhaltlose-Einlassen der Pädagogin auf das Kind, den Entwicklungsstand des Kindes genauer zu erkennen und dementsprechende Schritte für die Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln.

Besonders im Hinblick auf die für den erfolgreichen Schulbesuch benötigten Fertigkeiten ist dieses Setting vorteilhaft, da hierdurch sichergestellt werden kann, dass diese durch die Pädagogin gelehrt und vermittelt werden können.

20.3. Einschränkungen der Untersuchungen

Eine der Limitationen der Untersuchung bildet die 18 Kinder umfassende Stichprobe. Diese ist gering, was die Ergebnisse für Verzerrungen anfällig macht. Als Beispiel sei hier die gleiche Anzahl an Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache genannt, die eventuell für einige Kindergärten zutreffen mag, jedoch nicht für die gesamte Population repräsentativ ist. Zumindest zwei Kinder bedurften einer erhöhten Motivation und Zuwendung durch die Pädagoginnen, um zielgerichtet an den Portfolioblättern zu arbeiten und in den Morgenkreissituationen dieselben mitzuverfolgen. Die durch diesen besonderen Umstand getätigten Rückmeldungen, Joint-Attention-Episoden und dadurch beobachteten hohen Feinfühligkeitseinschätzungen könnten die Ergebnisse verfälscht haben. Dass die Auswahl, der für die Untersuchung herangezogenen Kinder durch die Pädagogin, weitere Einschränkungen für die Gültigkeit der Untersuchung involviert, mag hier ebenso genannt werden.

Ein weiterer einschränkender Faktor für die Exaktheit der Erhebungen kann in den Realisierungen der Beobachtungen selbst liegen. Da die Livebeobachtungen keine derart fundierten Einschätzungen zulassen wie das Studium von aufgezeichneten Interaktionssequenzen, sind Unzulänglichkeiten hinsichtlich der adäquaten Einordnung der zweiminütigen Feinfühligkeitsintervalle möglich. Darüber hinaus hat die Time-Sampling-Methode des Beobachtungsinventars den Nachteil, dass nicht exakt die Häufigkeit und Anzahl der Joint-Attention-Episoden und der Rückmeldungen sowie deren Qualität erfasst werden können, sondern in einer Zeiteinheit lediglich das Auftreten der verschiedenen Rückmeldungsarten kategorisiert wird und es bei den Joint-Attention-Klassifikationen zu erheblichen Fehlabbildungen kommt. Beispielsweise kann eine lang andauernde Joint-Attention-Episode nicht in adäquater Weise festgehalten werden und ist somit weiteren statistischen Auswertungen nicht zugänglich. Ebenso ist in einer Situation, in der innerhalb einer Zeiteinheit mehrere Joint-Attention-Momente mit verschiedenen Kindern auftreten, keine zahlenmäßige Erhebung abzubilden.

Die sehr variablen Gruppengrößen der Portfolioarbeit, sowie die in ihrer Präsentation sehr wandelbaren Inhalte der beiden Lehrsituationen bilden ein weiteres Manko, das eine einwandfreie statistische Erhebung verwehrt, da es in beiden Situationen zu ähnlichen Gegebenheiten kommen kann. Die anfänglich noch wahrgenommene Regelmäßigkeit der jeweiligen Situation verlor mit Fortdauer der Untersuchungen immer mehr ihre klare Struktur, was sich auch in den Resultaten der Beobachtungen niederschlagen muss.

Ein weiterer Punkt der Verbesserung käme den Einschätzungen des PEDS zu, die in der vorliegenden Untersuchung anstelle einer Kategorisierung in ein „geringes“, „mittleres“ und „hohes“ Risiko für Verhaltensauffälligkeiten lediglich in einer dichotomen Kategorisierung mündeten. Dies reduziert die Möglichkeit einer Veränderung innerhalb der engen Grenzen der Beobachtung und damit der Überprüfung von Befunden der Literatur. Zudem musste in manchen Fällen die von der Pädagogin getroffene Einschätzung allgemeiner Entwicklungsbedenken nachfolgend korrigiert werden, da sich auf Nachfrage in einem der Entwicklungsbereiche wider Erwarten doch ein Bedenken manifestierte.

21. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den Interaktionsmustern der Pädagoginnen in den Kindergärten der Wiener Kinderfreunde, die in den verschiedenen Lehrsituationen der Portfoliobearbeitung und des Morgenkreises auftreten, auseinander. Hierzu wurden die Qualitäten der Rückmeldungen, der Feinfühligkeit und das Auftreten der Joint Attention an adaptierten Versionen der Beobachtungssysteme von Dreßler (1999) und Aigner (2004) erhoben. Darüber hinaus wurden die von den Pädagoginnen geäußerten Entwicklungsbedenken bezüglich der von ihnen betreuten Zielkinder durch eine deutschsprachige Version des Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS, Glascoe, 1999, 2003) erfasst.

Ziel der durchgeführten Untersuchung war das Aufzeigen von Differenzen in den pädagogischen Interaktionsmustern der beiden Lehrsituationen und die Ermittlung einer Verbesserung des Entwicklungsstandes der Kinder gemäß den Einschätzungen der Pädagoginnen während des Beobachtungszeitraums. Der Literatur nachfolgend wurden die Häufigkeiten an geäußerten Bedenken für verschiedene, laut Literatur unterschiedsträchtige, Gruppen überprüft.

Die Pädagoginnen unterschieden sich nicht in ihrer zur Schau gestellten Feinfühligkeit über die beiden Lehrsituationen hinweg, aber in den Frequenzen, in denen sie in diesen beiden Situationen positive und korrigierende Rückmeldungen gaben. Zudem zeigte sich ein Unterschied in der Häufung der Joint-Attention-Episoden, die ebenso wie die positiven und korrigierenden Rückmeldungen im Rahmen der Portfoliobearbeitung erhöht waren. In Bezug auf die geäußerten Entwicklungsbedenken durch die Pädagogin zeigte sich keine Veränderung während des Untersuchungszeitraums. Auch für die gebildeten Gruppen von Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache, jüngeren und älteren Kindern und Kindern, die schon länger oder erst seit kurzem den Kindergarten besuchten, zeigten sich keine Differenzen in den artikulierten Häufigkeiten von Bedenken. Einzig in den das Geschlecht als Trennvariable ansehenden Gruppen fand sich zu beiden Erhebungszeitpunkten ein Unterschied für den Bedenkenbereich „Umgang mit anderen“ mit einer erhöhten Nennung von Bedenken bei Jungen.

22. Literaturverzeichnis

Achenbach, T. M., McConaughty, S. H. & Towell, C. T. (1987). Child/adolescent behavior and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–231.

Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664–679.

Aigner, N. (2004). *Dimensionen der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind in Pflegefamilien: Konstruktion eines Video-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York academy of medicine*, 61(9), 773–788.

Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. (2003). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In K. E. Grossman & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 146-168). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Ainsworth, M. D. S. & Marvin, R. S. (1995). Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the society for research in child development*, 60(2), 2–21.

Artelt, C., Demmrich, A. & Baumer, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske und Budrich.

Atkinson, L., Goldberg, S., Raval, V., Pederson, D., Benoit, D., Moran, G., Poulton, L., Myhal, N., Zwiers, M., Gleason, K. & Leung, E. (2005). On the relation between maternal state of mind and sensitivity in the prediction of infant attachment security. *Developmental Psychology*, 41(1), 42-53.

Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 139–163.

Belsky, J. & Fearon, R. M. (2002a). Infant–mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 293–310.

Belsky, J. & Fearon, R. M. (2002b). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment and Human Development*, 3, 361–387.

Belsky, J., Fish, M. & Isabella, R. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, 27, 421–431.

Berger, F. (2008). *Die Einschätzungsgenauigkeit der Kindergartenpädagogin in Abhängigkeit vom Erzieher-Kind Schlüssel*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, Wien.

BMG. (2006). Gesundheitsziele.de. Bericht. *Forum zur Entwicklung und Umsetzung von Gesundheitszielen in Deutschland. 6. nationales Gesundheitsziel. Depressive Erkrankungen: verhindern, früh erkennen, nachhaltig behandeln. Bericht des Bundesministeriums für Gesundheit (2006)*. Berlin: Bundesministerium für Gesundheit.

Boekarts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.

Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.

Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and depression: Attachment and loss* (Vol. 3). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bowlby, J. (2009). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.

Brooks, R. & Meltzoff, A. (2005). The development of gaze following and its relations to language. *Developmental Science*, 8, 535–543.

Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 235-256.

Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2–11.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357.

Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

Cain, D. W., Rudd, L. C. & Saxon, T. F. (2007). Effects of professional development training on joint attention engagement in low-quality child care centers. *Early Child Development and Care*, 177(2), 159–185.

Camp, R. (1993). The place of portfolios in our changing views of writing. In R. E. Benett & W. C. Ward (Hrsg.), *Construction versus choice in cognitive measurements. Issues in constructed response, performance testing and portfolio assessment* (S. 183-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carlson, E. A. & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Hrsg.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (S. 581–617). Oxford, England: Wiley.

Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-166.

Castell, R., Biener, A., Artner, K. & Beck, C. (1980). Artikulation und Sprachleistung bei drei- bis siebenjährigen Kindern – Ergebnisse der Untersuchung einer Zufallsstichprobe aus der Bevölkerung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 29, 203–210.

Corkum, V. & Moore, C. (1998). The origins of joint visual attention in infants. *Developmental Psychology*, 34, 28–38.

De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C. & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development*, 17, 454–470.

De Wolff, M. S. & Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.

- Diebel, A., Feige, C., Gedschold, J., Goddemeier, A., Schulze, F. & Weber, P. (1998). Computergestütztes Aufmerksamkeits- und Konzentrationstraining bei gesunden Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 47, 641–656.
- Döpfner, M. (1993). Verhaltensstörungen im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 177–190.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (a993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder*. Göttingen: Beltz Test Gesellschaft
- Dreßler, U. (1999). *Konstruktion eines Live-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Erzieher-Kind-Interaktion im Vorschulalter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.
- Egeland, B. & Heister, M. (1993). *Teaching task rating scales*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute of Child Development.
- Erel, O., Oberman, Y. & Yirmiya, N. (2000). Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development. *Psychological Bulletin*, 126, 727–747.
- Evanschitzky, P., Lohr, C. & Hille, K. (2008). Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kindergarten – Untersuchung der Wirksamkeit einer beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 469-481.
- Field, T. M. (1980). Preschool play: Effects of teacher–child ratios and organization of classroom space. *Child Study Journal*, 10(3), 191–205.
- Glascoe, F. P. (1999). Toward a model for an evidenced-based approach to developmental/behavioral surveillance, promotion and patient education. *Ambulatory Child Health*, 5, 197-208.
- Glascoe, F. P. (2003). Parents' evaluation of developmental status: Do parents' concerns detect behavioral and emotional problems? *Clinical Pediatrics*, 42, 133-139.

Goosens, F. A. & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832–837.

Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, (S. 33-39). SeelzeVelber: Kallmeyer.

Häcker, T. & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit. *Empirische Pädagogik*, 21(2), 209-239.

Heller, K., Nickel, H., Neubauer, W. & Langhorst, E. (1976). Konzentration, Ausdauer, Belastbarkeit. In K. Heller, H. Nickel & W. Neubauer (Hrsg.), *Verhalten und Lernen, Psychologie in der Erziehungswissenschaft*, (S. 234–246). Stuttgart: Klett.

Heinemann, M. & Höpfner, C. (1992). Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) im Alter von 3 1/2 bis 4 Jahren. *Der Kinderarzt*, 23, 1635–1638.

Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 784–793.

Holzkamp, K., (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus

Honig, A. S. (1998). *Which counts more for excellence in childcare staff: Years in service, education level or ECE coursework?* Veröffentlicht im Rahmen des Annual Quality Infant/Toddler Caregiving Workshop (22nd), Syracuse, NY.

Hood, B., Willen, J. & Driver, J. (1998). Adult's eyes trigger shifts of visual attention in human infants. *Psychological Science*, 9, 131–134.

Howes, C., Phillips, D. A. & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449–460.

Howes, C. & Ritchie, S. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 497-516.

Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Children and their child caregivers: profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44– 61.

Huston, A. C. & Rosenkrantz, A. S. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76, 467–482.

Kaufmann, S. (2003). *Früherkennung von Rechenstörungen in der Eingangsklasse der Grundschule und darauf abgestimmte remediale Maßnahmen*. Frankfurt/Main: Lang.

Kelley, S. A., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and selfevaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71, 1061-1071.

Klauer, K. J. (2000). Doch die Verhältnisse, sie sind nicht so. Ein Nachwort. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 10-12.

Kliche, T., Gesell, S., Nyenhuis, N., Bodansky, A., Deu, A., Linde, K., Neuhaus, M., Post, M., Weitkamp, K., Töppich, J. & Koch, U. (2008). *Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Eine Studie zu Determinanten, Verbreitung und Methoden für Kinder und Mitarbeiterinnen*. Weinheim, München: Juventa.

Kliche, T., Wittenborn, C. & Koch, U. (2009). Was leisten Verhaltensbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 419-433.

Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C. & Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological test and assessment modeling*, 53(2), 241-257.

Koglin, U., Petermann, F., Helmsen, J. & Petermann, U. (2008). Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation in Krippen und Kindergärten. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 152–160.

Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Frankfurt/Main: Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Kovac.

Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfähigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 246–262.

Krampen, G. (2008). Zum Einfluss pädagogisch-psychologischer Interventionen auf die Konzentrationsleistungen von Vor- und Grundschulkindern mit Konzentrationsschwächen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 196–210.

Kuschel, A. (2001). *Psychische Auffälligkeiten bei Braunschweiger Kindergartenkindern*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Braunschweig.

Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55, 123–136.

Lewis, M., Feiring, C. & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71, 707–720.

Maccoby, E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent–child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Hrsg.), *Affective development in infancy* (S. 95–124). Norwood, NJ: Ablex.

Mayr, T. (1990). Zur Epidemiologie von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen bei Vorschulkindern. Ergebnisse einer Screening-Untersuchung – Konsequenzen für die Gestaltung eines angemessenen Betreuungssystems. *Heilpädagogische Forschung*, 16, 14–20.

Meins, E., Fernyhough, C. Arnott, B., Vittorini, L. & Turner, M. (2011). Individual differences in infants' joint attention behaviors with mother and a new social partner. *Infancy*, 16(6), 587–610.

Milan, S., Snow, S. & Belay, S. (2009). Depressive symptoms in mothers and children: Preschool attachment as a moderator of risk. *Developmental Psychology*, 45(4), 1019–1033.

Morales, M., Mundy, P. & Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 21, 373–377.

Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V. & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, 938–954.

Murphy, S. & Smith, M. A. (1992). *Writing portfolios. A bridge from teaching to assessment*. Markham, Ontario: Pippin Publications.

Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Michel, E. & Roebbers, M. (2011). Unterschiede in ausgewählten Bereichen der Schulfähigkeit: Ein Vergleich von Kindergarten und einem neuen Schuleingangsmodell in der Schweiz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 30–40.

NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269–306.

NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68, 860–879.

NICHD Early Child Care Research Network (1999a). Child outcomes when child-care classrooms meet recommended guidelines for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072–1077.

NICHD Early Child Care Research Network (1999b). Child care and mother–child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology*, 35, 1399–1413.

NICHD Early Child Care Research Network (2000a). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116–125.

NICHD Early Child Care Research Network (2000b). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960–980.

NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37, 847–862.

NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61, 99–116.

Otto, H. (2011). Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 390-429). Bern: Verlag Hans Huber.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.

Podhajski, B. & Nathan, J. (2005). Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early Education & Development*, 16(1), 23–41.

Ramsauer, B., Gehrke, J., Lotzin, A., Powell, B. & Romer, G. (2011). Bindung und Bindungstherapie. Die Hamburger Interventionsstudie “Kreis der Sicherheit”. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60, 417-429.

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. (3. neubearbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Rindermann, H. & Baumeister, A. E. E. (2012). Unterschiede zwischen Montessori- und Regelkindergärten in der Kindergartenqualität und ihre Effekte auf die kindliche Entwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 217-226.

Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, D/I/2, Enzyklopädie der Psychologie* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.

Schipper, W. (1998). Schulanfänger verfügen über hohe mathematische Kompetenzen: Eine Auseinandersetzung mit einem Mythos. In A. Peter-Koop & P. Sorger (Hrsg.), *Das besondere Kind im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 119–140). Offenburg: Mildenburger.

Schliecker, E., White, D. R. & Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 23(1), 12–24.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Hrsg.), *Handbook of Psychology, Vol. 7, Educational Psychology* (S. 59-77). Hoboken: Wiley.

Sheinkopf, S., Mundy, P., Claussen, A., & Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16, 273–291.

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Stapf, K. H., Fischer, P. M. & Degner, U. (1986). Über die informationelle und motivationale Wirkung verschiedener Rückmeldungsmodalitäten beim Lernen. In K. Daumenlang & J. Sauer (Hrsg.), *Aspekte psychologischer Forschung* (S. 221-236). Göttingen: Hogrefe.

Stich, H. (2009). Teilleistungsstörungen bei Einschulungskindern. *Kinder- und Jugendmedizin*, 9, 42–51.

Suess, G. J., Grossman, K. E. & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43–65.

Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Melhuish, E. C. & Sammons, P. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76–92.

Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.

Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10, 69–88.

Tomasello, M. (2000). The item based nature of children's early syntactic development. *Trends in cognitive Sciences*, 4, 156–163.

Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197–212.

Tröster, H. & Reineke, D. (2006). Wie gut können Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten von Schulanfängern bereits im Kindergarten entdeckt werden? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 22–34.

Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 171–179.

Tröster, H., Flender, D. & Reineke, D. (2004). *DESK 3 – 6. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe

Trudewind, C., Unzner, L. & Schneider, K. (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (2. Aufl., S. 587-622). Bern: Hans Huber.

Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison: Institute for Research on Poverty, Report 78.

Van de Rijt, B. A. M., Van Luit, J. E. H. & Hasemann, K. (2000). Zur Messung der frühen Zahlbegriffsentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 14-24.

Violato, C. & Russell, R. (2000). Effects of nonmaternal care on child development: A meta-analysis of the published research. In C. Violato, E. Paolucci-Oddone & M. Genuis (Hrsg.), *The changing family and child development* (S. 268–301). London: Ashgate.

Warnke, A. & Niebergall, G. (1993). Entwicklungsdefizite: Klassifikation, Epidemiologie, Ätiologie und Prognose. In M. Döpfner & M. H. Schmidt (Hrsg.), *Kinderpsychiatrie* (S. 16–29). München: Quintessenz.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684–689.

Weinfeld, N., Sroufe, A. & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 695-702.

Weißhaupt, S., Peucker, S. & Wirtz, M. (2006). Diagnose mathematischer Konzepte im Vorschulalter und Vorhersage von Rechenleistungen und Rechenschwierigkeiten in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 236–245.

Werner, B. (1999). Rechenschwäche – oder nicht geförderte Fähigkeiten. Diagnose- und Förderungsmöglichkeiten von Kindern mit Schwierigkeiten in Mathematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50, 471–475.

Wieden-Bischof, D. & Schallhart, E. (2007). Mit Portfolios die Spuren des Lernens von Kindergartenkindern sichtbar machen [Praxisbericht]. *Bildungsforschung*, 4(1), 1-13.

Wiener Kinderfreunde (Hrsg.) (2010). Handbuch zum Portfoliokonzept für den Kinderstuben- und Elementarbereich.

Zielinski, W. (1998). *Lernschwierigkeiten: Ursachen – Diagnostik – Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Zimmermann, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmermann, P. & Spangler, G. (2008). Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit: Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeit. Aufl., S. 689-704). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

23. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchschnittliche Häufigkeiten der Rückmeldungen pro Zeiteinheit	89
Abbildung 2: Durchschnittliche beobachtete Feinfühligkeit der Pädagoginnen	91

24. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Kinder mit und ohne Bedenken zu den beiden Erhebungszeitpunkten	86
Tabelle 2: Ergebnisse Fragestellung 7 (_j = jüngere Kinder, _a = ältere Kinder).....	94
Tabelle 3: Ergebnisse Fragestellung 8 (_k =kurze, _l = lange Kindergartenbesuchsdauer) ...	96
Tabelle 4: Ergebnisse Fragestellung 9 (_w = weiblich, _m = männlich)	98
Tabelle 5: Ergebnisse Fragestellung 11 (_f = fremdsprachig, _d = deutschsprachig)	100

Anhang

- 1) Elternbrief**
- 2) Bedenkenfragebogen**
- 3) Beobachtungssystem**
- 4) Lebenslauf**

1) Elternbrief

UNIVERSITÄT



WIEN

Fakultät für Psychologie

**Institut für Entwicklungspsychologie
und Psychologische Diagnostik**

Liebe Eltern,

Wir studieren Psychologie an der Universität Wien und wollen im Rahmen unserer Diplomarbeit den Einsatz des Portfoliokonzepts im Kindergarten Ihres Kindes untersuchen.

Dazu werden wir als HospitantInnen in der Kindergartengruppe anwesend sein und die Kommunikation zwischen der Kindergartenpädagogin und den Kindern beobachten. Die Beobachtungen finden während des normalen Kindergartenbetriebes statt und werden von März bis Juni 2011 in monatlichen Abständen wiederholt.

Die Untersuchung wird anonym durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt und nur im Rahmen unserer Diplomarbeit anonymisiert verwendet. Wir würden uns sehr freuen, wenn Ihr Kind an unserer Untersuchung teilnehmen darf!

Mit freundlichen Grüßen,
Elisabeth Wohlmuth und Philipp Esch
(Tel.Nr. 0650/7404271 und)

Betreuerinnen der Diplomarbeit:

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann (Tel.Nr. 4277/47867)

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller (Tel.Nr. 4277/47861)

Mein Kind darf an der Untersuchung teilnehmen.
Name des Kindes:

Geburtsdatum des Kindes: _____

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Es würde unsere Arbeit vereinfachen, wenn wir Videoaufzeichnungen von unseren Beobachtungen anfertigen dürfen, die selbstverständlich nach Abschluss der Untersuchung wieder gelöscht werden. Wenn Sie damit einverstanden sind, bitten wir Sie, den unteren Abschnitt auszufüllen:

☐ Ich bin damit einverstanden, dass die Beobachtungen auf Video aufgezeichnet werden.

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

2) Bedenkenfragebogen

Entwicklungsbedenken

Datum:

Kindergarten:

Name des Kindes:

Geschlecht:

männlich

☐

weiblich

☐

Geburtsdatum:

Staatsbürgerschaft:

Muttersprache:

Eintritt in den Kindergarten:

Portfoliobearbeitung seit:

Hast du irgendwelche Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Sprache von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs (logisches Denken, allgemeines Wissen) von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik (Probleme beim Zeichnen, Fingerspiele, Steckspiele etc.) von ... ?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik (Laufen, Hüpfen etc.) von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung (Hören, Sehen) von ...?

Hast du Bedenken darüber, wie sich ... im Umgang mit anderen Kindern verhält?

3) Beobachtungssystem

RÜCKMELDUNG	1			2			3			4			5			6			7			8		
	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60			
positiv																								
korrigierend																								
negativ																								
keine Rückmeldung																								
kein Anlass zu R.																								
unkodierbar																								
nicht zuordenbar																								
JOINT ATTENTION																								
gegeben																								
nicht gegeben																								
unkodierbar																								
nicht zuordenbar																								
FEINFÜHLIGKEIT		Minuten																						
		2	4	6	8																			
sehr hoch																								
eher hoch																								
mittel																								
eher gering																								
sehr gering																								
unkodierbar																								
nicht zuordenbar																								

4) Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	ESCH, Philipp-Franz Kurt Robert
Geburtsdatum, -ort	15.03.1982, Wien
Staatsangehörigkeit	Österreich

Universitäre Ausbildung

seit 10/2001	Diplomstudium Psychologie, Universität Wien
	Schwerpunkt: Kinder- und Jugendpsychologie

Schulbildung

09/1996 – 06/2001	Handelsakademie Pernerstorfergasse, 1100 Wien
09/1992 – 06/1996	Bundesrealgymnasium Marchettigasse, 1060 Wien
09/1988 – 06/1992	Volksschule Liniengasse, 1060 Wien

Sprachkenntnisse

Englisch

Französisch