



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Förderung von Lebenslangem Lernen in  
frühkindlichen Bildungseinrichtungen – Überzeugungen  
und Methoden von PädagogInnen

Verfasserin

Elisa Reinthaler

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2015

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober



## **Danksagung**

Ich danke meiner Betreuerin Prof. Barbara Schober für die Möglichkeit ein Thema zu erforschen, das mir sehr am Herzen liegt sowie für ihre wertvollen Ratschläge auf dem Weg zur fertigen Arbeit.

Ein großes Dankeschön geht an Marlene Kollmayer und Marie-Thérèse Schultes, die mir sowohl fachlich als auch emotional eine große Unterstützung waren. Vielen Dank für Eure Zeit und Eure hilfreichen Inputs!

Während des Schreibens meiner Diplomarbeit waren viele Freundinnen an meiner Seite, die mir mit lieben Worten, ihrem Feedback und tatkräftiger Hilfe das Schreiben erleichtert und mir immer wieder Energie gegeben haben. Dafür möchte ich Euch danken: Gabriela Saiz Mena, Katharina Blutsch, Katharina Rußwurm, Marilena Bertacco, Amélie Aichhorn, Maisa Khalil, Mona Khalil, Viktoria Hepp, Leonie Kersten, Lisa Schulz.

Meinen Eltern Gertrud und Gerhard und meinem Bruder Manuel danke ich von Herzen dafür, dass sie mir immer den Rücken stärken, mich anfeuern, für mich da sind und an mich glauben.

Besonders dankbar bin ich auch meinem Partner Makram Khalil, durch den die schwierigen Momente weniger schlimm und die schönen Momente umso schöner sind. Danke für Deine unermüdliche Unterstützung als Korrekturleser, Diskussionspartner und Freund!

Vor allem aber vielen Dank an alle KindergartenpädagogInnen, die den Fragebogen verantwortungsbewusst, zuverlässig und mit großem Einsatz ausgefüllt haben. Durch Sie konnte ich einen wertvollen Einblick in Ihren Berufsalltag erhalten!



|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Einleitung</b>                                                                                | <b>1</b>  |
| <b>1 Grundlagen des Lebenslangen Lernens</b>                                                     | <b>3</b>  |
| 1.1 Motivation                                                                                   | 5         |
| 1.1.1 Handlungsphasenmodell der Motivation                                                       | 5         |
| 1.1.2 Intrinsische und extrinsische Motivation                                                   | 6         |
| 1.2 Selbstreguliertes Lernen                                                                     | 7         |
| 1.2.1 Prozessmodell der Selbstregulation                                                         | 8         |
| 1.2.2 Metakognitives Wissen                                                                      | 9         |
| 1.3 Soziale und kognitive Kompetenzen                                                            | 10        |
| 1.4 Handlungsphasenmodell dieser Studie                                                          | 11        |
| 1.4.1 Die präaktionale Phase                                                                     | 12        |
| 1.4.2 Die aktionale Phase                                                                        | 17        |
| 1.4.3 Die postaktionale Phase                                                                    | 18        |
| <b>2 Entwicklung und Förderung der Fähigkeiten zum Lebenslangen Lernen im frühen Kindesalter</b> | <b>20</b> |
| 2.1 Motivation im Kindergartenalter                                                              | 21        |
| 2.1.1 Förderung von Motivation im Kindergartenalter                                              | 22        |
| 2.2 Selbstregulationsfähigkeiten im Kindergartenalter                                            | 23        |
| 2.2.1 Förderung von Selbstregulationsfähigkeiten im Kindergartenalter                            | 24        |
| <b>3 Rahmenbedingungen der Förderung von Lebenslangem Lernen im Kindergarten</b>                 | <b>26</b> |
| 3.1 Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung                                               | 28        |
| 3.2 Qualität im Kindergarten                                                                     | 31        |
| 3.3 Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen           | 33        |
| 3.4 Schlüsselkompetenzen und Bildungsziele                                                       | 36        |
| <b>4 Rolle der KindergartenpädagogInnen</b>                                                      | <b>37</b> |
| <b>5 Thema und Ziel der Studie</b>                                                               | <b>39</b> |
| <b>6 Forschungsfragen</b>                                                                        | <b>40</b> |
| 6.1 Bildungsziele                                                                                | 40        |

|           |                                                                         |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2       | Verständnis von LLL und Relevanz des Lebenslangen Lernens               | 41         |
| 6.3       | Methodenkenntnisse, Selbstwirksamkeitserwartungen und Rahmenbedingungen | 43         |
| <b>7</b>  | <b>Methode</b>                                                          | <b>45</b>  |
| 7.1       | Vorerhebung                                                             | 46         |
| 7.2       | Die Hauptstudie                                                         | 46         |
| 7.3       | Stichprobe                                                              | 47         |
| 7.4       | Messinstrument                                                          | 47         |
| 7.5       | Auswertung                                                              | 53         |
| 7.5.1     | Qualitative Analyse                                                     | 54         |
| 7.5.2     | Quantitative Analyse                                                    | 56         |
| <b>8</b>  | <b>Ergebnisse</b>                                                       | <b>57</b>  |
| 8.1       | Bildungsziele der KindergartenpädagogInnen                              | 57         |
| 8.2       | Verständnis von LLL und wahrgenommene Relevanz des LLL                  | 65         |
| 8.3       | Förderung von LLL                                                       | 70         |
| <b>9</b>  | <b>Diskussion</b>                                                       | <b>83</b>  |
| 9.1       | Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse                       | 83         |
| 9.2       | Fazit                                                                   | 91         |
| 9.3       | Ausblick                                                                | 93         |
| <b>10</b> | <b>Literatur</b>                                                        | <b>95</b>  |
| <b>11</b> | <b>Tabellenverzeichnis</b>                                              | <b>112</b> |
| <b>12</b> | <b>Abbildungsverzeichnis</b>                                            | <b>114</b> |
| <b>13</b> | <b>Anhang</b>                                                           | <b>115</b> |

## Einleitung

In den internationalen Monitoring - Schulleistungsstudien **Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS 2011)**, **Trends in International Mathematics and Science Study 2011 (TIMSS 2011)** und **Programme for International Student Assessment 2012 (PISA 2012)** zeigten sich abhängig vom sozioökonomischen Hintergrund große Unterschiede in der Leistung, was auch schon zu vorangegangenen Zeitpunkten erhoben wurde (OECD, 2011, 2013; Suchań, Wallner-Paschon & Schreiner, 2012). So schnitten bei PISA 2012 Kinder aus weniger begünstigten sozioökonomischen Verhältnissen im Bereich Mathematik deutlich schlechter ab als jene aus begünstigten Verhältnissen (OECD, 2013). In der vierten Schulstufe waren die Leistungen von Kindern, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss haben, in allen drei Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften deutlich besser als die von Kindern, deren Eltern maximal einem Pflichtschulabschluss aufweisen (Suchań et al., 2012). Chancengerechtigkeit scheint somit nicht gegeben (vgl. Achtenhagen & Lempert, 2000; Arens, 2007, OECD, 2011).

Des Weiteren erfordert der Wandel der Arbeits- und Lebensbedingungen eine große Flexibilität des Einzelnen, um mit den wechselnden sozialen, wirtschaftlichen und strukturellen Gegebenheiten umzugehen (Achtenhagen & Lempert, 2000; Europäisches Parlament, 2006; Europäische Kommission, 2008; Lombeck, 2013; Spiel, Lüftenegger, Wagner, Schober & Finsterwald, 2011). Diese gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen machen es für das Individuum umso relevanter, Kompetenzen zu besitzen, die es ihm ermöglicht, sich kontinuierlich weiter zu bilden und damit eine Lernbereitschaft aufrecht zu erhalten (Achtenhagen & Lempert, 2000). Die Fähigkeiten und Möglichkeiten zum *Lebenslangen Lernen* können dabei eine Schlüsselrolle übernehmen (Óhidy, 2009). Menschen sollen Schlüsselkompetenzen früh entwickeln und im Laufe ihres Lebens immer wieder neue Fähigkeiten ausbilden, die ihnen helfen sich in der Welt zurecht zu finden und mit Veränderungen Schritt zu halten (European Commission, 2008). Diese Kompetenzen zu vermitteln und bereit zu stellen, stellt sich in der Bildungspolitik und Implementierung als eine der Hauptaufgaben dar, wenn es darum geht das Ziel der Chancengerechtigkeit zu erreichen.

Die Fähigkeiten zum *Lebenslangen Lernen* können die Anpassungsfähigkeiten an wechselnde globale Anforderungen sicherstellen und ermöglichen die selbständige Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten. Um Entwicklungsrückständen vorzubeugen ist es wichtig möglichst früh mit der Förderung dieser Fähigkeiten zu beginnen, weshalb der frühkindlichen Bildung besonderes Augenmerk zuteilwerden sollte (Gruber, Prenzel & Schiefele, 2001). Aktuelle Untersuchungen beziehen sich jedoch meist auf das Schulalter (Instance, 2002) und auf die Erwachsenenbildung, während die frühkindliche Bildung im Kontext des *Lebenslangen Lernens* kaum betrachtet wird.

Institutionelle Einrichtungen könnten Leistungsunterschiede ausgleichen. Laut Arens (2007) besuchen jedoch Kinder mit niedrigerem sozioökonomischem Status weniger häufig eine institutionelle Einrichtung des Elementarbereichs (Kindergarten). Unter der Annahme geeigneter Fördermaßnahmen in diesem Bereich erhalten sie damit weniger Förderung als Kinder aus bildungsnahen Schichten. Benachteiligungen durch das soziale Milieu setzen sich auch anschließend auf allen Bildungsebenen fort (Arens, 2007). Dabei könnte gerade eine Förderung dieser schwächsten SchülerInnen die größten positiven Unterschiede im Bildungsertrag machen (Oberhuemer, 2003; Eder, 2009).

Verbesserte Bildungsangebote, die für alle zugänglich und qualitativ hochwertig sind sowie *möglichst früh beginnen*, sind notwendig um die Bildungsergebnisse insbesondere von benachteiligten Kindern zu verbessern und *Lebenslanges Lernen* zu fördern (Europäische Kommission, 2013; Lombeck, 2013; OECD, 2012).

Bei der Umsetzung bildungspolitischer Ziele sind vor allem diejenigen Personen gefragt, welche eng mit Kindern arbeiten. In institutionellen Einrichtungen des Elementarbereichs<sup>1</sup> sind dies die KindergartenpädagogInnen, die somit einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt sind. Von ihren pädagogischen Haltungen, ihrem Können und ihrer Motivation hängt es ab, wie gut die Umsetzung gelingt (Fried, 2012). Trotzdem findet sich in der Literatur wenig über diese Faktoren, so weist Fried (2012) auf den Mangel an empirischen Erhebungen zu diesen Themen hin.

---

<sup>1</sup> Im deutschsprachigen Raum betrifft formale frühkindliche Bildung für Kinder zwischen drei und sechs Jahren im Wesentlichen Kindertageseinrichtungen (Kindergärten).

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, welche Bedeutung dem Thema *Lebenslanges Lernen* in Kindertageseinrichtungen beigemessen wird und ob KindergartenpädagogInnen sich ausreichend darauf vorbereitet fühlen *Lebenslanges Lernen* zu fördern. Dazu wird der Blick auch auf die Bildungsziele gerichtet, die KindergartenpädagogInnen mit ihrer Arbeit verfolgen, und es wird erfasst, inwieweit KindergartenpädagogInnen sich zutrauen, Bildungsrahmenpläne und vor allem die Forderung nach der Förderung von Fähigkeiten, die zum *Lebenslangen Lernen* notwendig sind, in die Praxis umzusetzen. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem PädagogInnen österreichischer Kindertageseinrichtungen befragt wurden.

Im folgenden theoretischen Teil dieser Arbeit wird zuerst das hier verwendete Konzept des *Lebenslangen Lernens* und seine Kernelemente Motivation und Selbstreguliertes Lernen im Kontext des Themas der Studie spezifiziert. Das in diesem Kapitel hergeleitete Handlungsphasenmodell dient als eine der Grundlagen für die Interpretation der Ergebnisse. Anschließend wird die Entwicklung der Kernelemente des *Lebenslangen Lernens* mit Bezug zu deren Förderung im Vorschulalter beschrieben. Außerdem soll das Konzept des *Lebenslangen Lernens* von verschiedenen Seiten beleuchtet werden, um anschließend die Rolle des Kindergartens bei der Unterstützung von *Lebenslangem Lernen* aus der aktuellen Literatur heraus zu erschließen. Zudem wird die Rolle der KindergartenpädagogInnen beleuchtet und eine kurze Einführung in die Qualitätskriterien von Kindertageseinrichtungen gegeben.

Aufbauend auf die theoretischen Grundlagen werden das Thema und Ziel dieser Studie sowie die Forschungsfragen präzisiert. Nach einer Erläuterung des methodischen Vorgehens und einer Beschreibung des Fragebogens werden die Ergebnisse präsentiert und anschließend diskutiert.

## **1 Grundlagen des Lebenslangen Lernens**

Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* (LLL) ist in der aktuellen Literatur allgegenwärtig (vgl. Mocker & Spear, 1982; Schober et al., 2007). Trotz der offensichtlichen Relevanz findet sich in der Literatur keine klare, einheitliche Definition zu *Lebenslangem Lernen* (Aspin & Chapman, 2000; Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2009; Spiel et al. 2011).

Die vorliegende Studie bezieht sich auf die Definition der Kommission der europäischen Gemeinschaften, die Lebenslanges Lernen als „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt*“ beschreibt (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 9). In dieser Quelle wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieses Lernen in formalen, nicht-formalen und informellen Strukturen ablaufen kann und vom Vorschulalter bis ins Pensionsalter stattfindet (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001). Auch Mocker und Spear (1982) betonen, dass *Lebenslanges Lernen* alle Altersgruppen betrifft und daher auch nicht einer speziellen Institution zugeordnet werden kann. So finden formale Lernprozesse in Institutionen (Kindergarten, Schule, Aus- und Weiterbildungsstätten...) statt, das nonformale und informelle Lernen ist jedoch von diesen unabhängig. Der Unterschied zwischen nonformalem und informellen Lernen liegt darin, dass bei nonformalen Lernprozessen das Lernen geplant und beabsichtigt ist, während informelles Lernen nicht organisiert oder beabsichtigt ist, sondern beiläufig, während anderer Tätigkeiten in verschiedenen Kontexten, wie z.B. der Freizeit, auftritt (Cedefop, 2008).

Die verschiedenen Lernformen bieten dem Lernenden unterschiedlich viel Freiraum in der Auswahl der Ziele, die erreicht werden sollen und der Mittel, mit denen diese Ziele erfüllt werden sollen (Mocker & Spear, 1982). Beim formalen Lernen werden so Ziele und Mittel vorgegeben, während informelles Lernen ohne vorher festgesetzte Ziele und mit beliebigen und auch wechselnden Mitteln auskommt (Mocker & Spear, 1982).

Wenn Lernen all diese Lernformen umschließt, zeigt sich *Lebenslanges Lernen* sowohl aus einer lebenslangen, über das ganze Leben hindurchreichende, als auch einer Perspektive, die verschiedenste Lebensbereiche betrifft und umfasst (Europäische Kommission, 2006).

Aus bildungspsychologischer Sicht zeigen sich zwei zentrale Faktoren, die eine Voraussetzung für das Lernen über die gesamte Lebensspanne bilden: (1) Motivation zu lernen, und (2) Fähigkeiten zur Selbstregulation um Lernprozesse erfolgreich durchzuführen. Ergänzt werden diese zwei Hauptfaktoren durch soziale und kognitive Kompetenzen (Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013; Lüftenegger et al., 2012; Schober et al., 2007).

Im Folgenden werden die Hauptfaktoren *Motivation* und *Selbstregulationsfähigkeiten* näher beleuchtet. Sie lassen sich als Kernkompetenzen des *Lebenslangen Lernens*

identifizieren. Die beiden Faktoren sind eng miteinander verknüpft und daher nicht klar zu trennen (Schober et al., 2007). Die Entwicklung und Ausprägung der beiden Faktoren im frühen Kindesalter werden anschließend im Fokus stehen. Auch die ergänzenden Faktoren *Soziale Fähigkeiten* und *Kognitive Fähigkeiten* werden kurz besprochen.

## **1.1 Motivation**

In einer Analyse verschiedener Definitionen von Motivation erschließen sich Kleinginna und Kleinginna (1981) Motivation als jene Mechanismen, die den möglichst direkten Weg zu einem Ziel ermöglichen, indem sie manche Abläufe fördern und andere hemmen.

Unter Motivation wird unter anderem die Wertschätzung für Bildung und Lernen verstanden: Die OECD (2007) benennt Lernmotivation als besonders wichtiges Ziel, welches es Personen ermöglicht, lebenslang an Lernprozessen teilzuhaben.

### **1.1.1 Handlungsphasenmodell der Motivation**

Das Handlungsphasenmodell von Heckhausen und Heckhausen (2010) erklärt Motivation, indem es den Prozess einer Handlung aufzeigt. Es gliedert sich in 4 Phasen, die durch unterschiedliche motivationale Variablen beeinflusst werden. In der *Phase des Abwägens* analysiert ein Handelnder seine Ziele und Wünsche und wägt ab, ob diese realisierbar sind um sich anschließend für oder gegen das Ausführen einer Handlung zu entscheiden (Achtziger & Gollwitzer, 2010). Erwartungs-Mal-Wert Theorien können darüber Auskunft geben, ob eine Handlung ausgeführt wird und gehen auf Voraussetzungen ein, die dazu beitragen oder verhindern, dass ein Individuum eine Handlung ausführt und somit Einfluss auf die Motivation haben. Erwartungs-Mal-Wert Theorien nehmen an, dass eine Person sowohl eine bestimmte Erwartung in Bezug auf die auszuführende Handlung besitzt als auch eine Vorstellung vom subjektiven Wert der Handlung oder der erwarteten Ergebnisse (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Erwartung heißt hierbei, ob die Person glaubt, dass die Handlung erfolgreich durchzuführen ist, während der Wert die Gründe dafür liefert, die Handlung durchzuführen. Erwartung und Wert bestimmen damit den Grad der Motiviertheit des Lernenden (Eccles & Wigfield, 2002). In der *Planungs- und Handlungsphase* bestimmen Lernkompetenzen das weitere Vorgehen. Der Handelnde wählt Strategien aus, die geeignet sind um den Zielzustand zu erreichen und versucht, diese Strategien auch beim Auftreten möglicher Schwierigkeiten

umzusetzen (Achtziger & Gollwitzer, 2010). Am Ende kommt es zu einer *Bewertungsphase*, in der unter anderem aufgrund des Attributionsstils, der hinzugezogenen Referenznorm und des Umgangs mit Feedback der Erfolg der Handlung beurteilt wird (Schober et al., 2007).

Alle diese Schritte können erfolgreich verlaufen und dadurch zu einer hohen Motivation die Handlung umzusetzen führen und die Intensität und Ausdauer bei der Handlungsausführung mitbestimmen (Rheinberg & Krug, 1993).

Bei der Diskussion um Förderung von Motivation spielt auch die Art des Antriebs eine Rolle. Dieser kann intrinsisch oder extrinsisch motiviert sein. Welche Methoden zur Förderung von Motivation angewendet werden, wirkt sich auf diesen aus.

### **1.1.2 Intrinsische und extrinsische Motivation**

Motivation wird verstanden als ein Konzept bestehend aus intrinsischer und extrinsischer Motivation (Ryan & Deci, 2000). Intrinsisch motivierte Handlungen zeichnen sich laut Eccles und Wigfield (2002) dadurch aus, dass die Person ein Interesse an deren Durchführung hat, mit Spaß bei der Sache ist und die Handlung an sich als wertvoll erachtet. Bei extrinsischer Motivation wird die Durchführung einer Handlung angeregt durch äußere Gründe, wie zum Beispiel Belohnung oder Bestrafung (Eccles & Wigfield, 2002, Schiefele & Köller, 2010). Die Abgrenzung zwischen extrinsischer und extrinsischer Motivation ist jedoch nicht immer leicht, so kann auch eine intrinsisch motivierte Handlung von extrinsischen Vorteilen angeregt werden (Ryan & Deci, 2000; Schiefele & Köller, 2010). Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) ist eine von mehreren Erklärungsansätzen für intrinsische Motivation (Urhahne, 2008). Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) entsteht intrinsische Motivation durch das Streben des Lernenden nach *Kompetenzerfahrungen*, *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit*. Das Erreichen dieser Ziele kann durch die soziale Umwelt unterstützt werden. Aber auch umgekehrt führt intrinsische Motivation zu Kompetenzerfahrungen und Autonomie (Deci & Ryan, 1993). Werden Kompetenzerfahrungen, Autonomie und soziale Eingebundenheit von der Umwelt gefördert, erhöht das auch die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 1993). SchülerInnen können sowohl nur in einzelnen Schulfächern intrinsisch motiviert sein, als auch allgemein auf Schulleistungen bezogen (Gottfried, 1985). Zum Schulbeginn sind Kinder motiviert zum Lernen (Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008), eine Gegebenheit, die mit steigendem Alter abnimmt (Spiel, 2006;

Spiel et al., 2011). In seiner Studie zur intrinsischen Motivation von 7-9-jährigen Volksschulkindern konnte Gottfried (1990) zeigen, dass Kinder, die mit sieben Jahren eine höhere Motivation aufwiesen, auch mit neun Jahren eine höhere Motivation besaßen. Die Motivation konnte somit, unabhängig von Leistung, sozioökonomischem Status und Intelligenz, vorhergesagt werden. Dies lässt annehmen, dass schon bei Vorschulkindern Aussagen über Motivation möglich sind, die eine Vorhersage auf die weitere Entwicklung erlauben. Einer starken Abnahme der Motivation im Laufe der Schulzeit könnte demnach mit einer frühen Förderung entgegengewirkt werden.

Gottfrieds (1990) Ergebnisse zeigen auch den positiven Zusammenhang zwischen Motivation und Schulnoten der Kinder auf, weshalb die Erforschung und Förderung der Motivation bei jungen Kindern sinnvoll erscheint. Auch konnte bei höherer intrinsischer Motivation eine höhere akademische Kompetenz und niedrigere schulbezogene Ängstlichkeit gezeigt werden (Gottfried, 1985).

## **1.2 Selbstreguliertes Lernen**

Selbstreguliertes Lernen als zweiter Hauptfaktor, beschreibt die Fähigkeit zur Umsetzung dieser Motivation und damit die Fähigkeit Handlungen zu planen, Strategien einzusetzen, seinen eigenen Lernprozess zu überprüfen und wenn nötig zu korrigieren (Dignath & Büttner, 2008; Kauffeld, 2010; Metzger, 2000; Zimmerman, 1989, 2000). *Selbstregulationsfähigkeit* umfasst dadurch die Fähigkeit, Verhalten und Kognitionen zu kontrollieren (Bronson, 2000). Boekaerts (1999) versteht Selbstregulation als Schlüssel zu *Lebenslangem Lernen* und bezeichnet Selbstreguliertes Lernen als Fähigkeit, Wissen und Fähigkeiten nicht nur zu entwickeln, sondern auch auf verschiedene Situationen anzuwenden und in andere Kontexte zu übertragen. Der Lernende nimmt somit aktiv am Lernprozess teil (Pintrich, 2004). Dazu ist es notwendig Informationen zu ordnen, sich Ziele zu setzen, die Kontrolle über das eigene Gedächtnis und die eigene Aufmerksamkeit zu erhalten und so den eigenen Lernprozess zu steuern (Bronson, 2000). Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen wirkt sich sowohl auf die akademische Leistungsfähigkeit, als auch auf die Lernmotivation aus. Dies macht die Relevanz der Förderung selbstregulierten Lernens deutlich (Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008).

### 1.2.1 Prozessmodell der Selbstregulation

*Selbstregulation* unterteilt sich in emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Selbstregulation (Bronson, 2000). Zimmerman (2000) geht von einem *Prozessmodell der Selbstregulation* aus, das zyklisch verläuft. Er unterscheidet dabei drei Phasen; eine Planungsphase, eine Handlungsphase und eine Phase der Selbstreflexion. Er betrachtet *Selbstregulation* demnach verknüpft mit einem Handlungsablauf und geht davon aus, dass jede Handlungsphase die nächste beeinflusst und auch die Phase der Selbstreflexion sich auf die Planungsphase folgender Handlungen auswirken kann. Zimmermann (2000) ordnet *Motivation* vor allem der Planungsphase der Selbstregulation zu und zeigt die enge Verknüpfung der *Motivation* mit der Selbstregulation auf. Schmitz und Wiese (2006) betonen, dass es auch in der Handlungsphase notwendig ist, Strategien zu verwenden, die die Motivation aufrechterhalten.

Perels, Merget-Kullman, Wende, Schmitz und Buchbinder (2009) nutzten das Prozessmodell der Selbstregulation um ein Trainingsprogramm für den Kindergarten zu entwerfen. Das Modell wurde dabei vereinfacht um es an die kognitiven Kompetenzen der Kindergartenkinder anzupassen und enthielt die Phasen *planen*, *tun* und *überprüfen*. Die Kinder wurden durch Gespräche mit den KindergartenpädagogInnen während ihrer Lernhandlungen konkret dabei unterstützt Ziele zu setzen, Handlungen zu planen und über die Ergebnisse zu reflektieren. Die PädagogInnen dienten dabei als Modelle und begleiteten die Kinder durch verbale Rückmeldungen zum Lernprozess. Auch wurden die Kinder dazu aufgefordert während der Handlungen laut zu denken. Die im Programm inkludierte Schulung der PädagogInnen zum Thema Selbstregulation und die Anwendung des neuen Wissens im Kindergarten verbesserten die Selbstregulationsfähigkeiten von PädagogInnen und Kindern.

Zimmerman (1989) betont die Wichtigkeit dreier Konzepte für die Selbstregulation; Selbstregulationsstrategien, Selbstwirksamkeit und die Leistungsbereitschaft in Bezug auf akademische Ziele. Besonders wichtig für die Durchführung von selbstregulierten Lernhandlungen ist auch metakognitives Wissen (vgl. Boekaerts, 1999; Dignath und Büttner, 2008; Hasselhorn, 2006). Unklar ist in diesem Zusammenhang, ab welchem Alter und in welchem Ausmaß Kinder die Fähigkeit haben über ihre Lernhandlungen zu reflektieren und sie zu beeinflussen.

### 1.2.2 Metakognitives Wissen

Metakognition wird bezeichnet als das Bewusstsein und Wissen über das eigene Denken (Zimmermann, 2002). Durch dieses wird der Lernfortschritt überwacht und gesteuert und eine Einschätzung vorgenommen, welche Strategien notwendig sind, um ein Ziel zu erreichen (Weinert, Doil & Frevert, 2008). Metakognition trägt maßgeblich dazu bei, dass selbstregulatorische Fähigkeiten von einer Lernsituation auf eine andere Situation übertragen werden können, in der selbstständig gelernt wird (Boekaerts, 1999; Hasselhorn, 2006, Herger, 2011). Laut Boekaerts (1999) übernimmt in der Schule oft die Lehrperson die metakognitiven Führung, die Lernziele vorgibt und dem Schüler Wege vorgibt ohne die Möglichkeiten zur Förderung von metakognitiven Fähigkeiten zu nutzen. Auch Hasselhorn (2006) bemängelt die fehlende Förderung von Metakognition und kognitiven Fähigkeiten durch das pädagogische Umfeld des Kindes.

Schneider und Lockl (2002) schließen aus mehreren Studien, dass Kinder schon im Kindergartenalter mit Konzepten, wie Denken, Vergessen und Wissen umgehen können und so eine Basisvoraussetzung für metakognitive Gedächtnisfähigkeiten mitbringen. Auch Visé und Schneider (2000) fanden keine Hinweise darauf, dass Vorschulkinder Probleme bei der Nutzung dieses Metagedächtnisses haben, sondern bestätigten, dass die Überwachung der eigenen Gedächtnisaktivitäten auch in diesem Alter stattfindet. Die Kinder konnten die Ergebnisse dieser Überwachung jedoch schlechter für eine Leistungsvorhersage nutzen. Fest steht, dass die Förderung von Metakognition an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden muss, was durch die hier auftretenden Entwicklungsunterschiede schwierig sein kann (Hasselhorn, 2006). Im Bereich Metakognition werden die Fähigkeiten der Kinder von den Lehrkräften häufig überschätzt (Hasselhorn, 2000, 2006), deren Entwicklung ist im Volksschulalter noch nicht beendet (Kray & Schneider, 2012). Die Förderung von Metakognition kann nur begleitend zu spezifischen Fähigkeiten und Wissen in anderen Bereichen stattfinden und sollte zudem bereichsspezifisch erfolgen (Hasselhorn, 2000, 2006).

Weinert, Doil und Frevert (2008) merken in einem Vergleich verschiedener Testverfahren kritisch an, dass im Bereich der Metakognition Testverfahren für den vorschulischen Bereich fehlen um Schwächen frühzeitig zu erkennen. Kognitive und prozedurale Metakognition, also die Steuerung und Überprüfung des eigenen Informationsgewinns, stellt, durch ihre Verbindung zu selbstreguliertem Lernen, eine Voraussetzung für *Lebenslanges Lernen* dar.

Deshalb ist das frühe Erkennen von Schwächen in diesen Bereichen notwendig um Kinder Fähigkeiten mitzugeben, die sie dabei unterstützen, eine erfolgreiche Bildungskarriere zu durchlaufen, sowie außerhalb von Bildungsinstitutionen positive Lernerfahrungen zu machen.

Die Metaanalyse von Dignath und Büttner (2008) zeigt, dass die untersuchten Programme, dann einen besonders großen Effekt bei Kindern in der Volksschule haben, wenn Strategien zur Metakognition trainiert wurden und sie motivationale Unterstützung und Ermutigung beinhalten. Da die Kinder in den Studien im Alter zwischen 5 und 11 Jahren waren, lässt sich die untere Altersgrenze der Kinder auch mit Kindern im letzten Kindergartenjahr vergleichen. Erst mit steigendem Alter entwickeln Kinder ihre metakognitiven Fähigkeiten, sodass jüngere Kinder in diesem Bereich noch weit stärkere Unterstützung und damit Anleitung und Instruktion bei spezifischen Strategien benötigen. Dies deckt sich auch mit der Annahme von Zimmerman (2002), nach dem der Lernende zu Beginn des selbstregulatorischen Prozesses vor allem durch Nachahmung lernt. Erst in der weiteren Entwicklung, wenn Strategien bereits selbstständig genutzt werden, können Lernprozesse unabhängiger von anderen ablaufen. Hasselhorn (2000) gibt allerdings zu bedenken, dass Förderungsprogramme, die auf Metakognitionen abzielen, bei jüngeren Kindern nur kurzfristige Erfolge bringen.

### **1.3 Soziale und kognitive Kompetenzen**

Laut Schober et al. (2007) umfassen soziale Kompetenzen, ein dritter Faktor des *Lebenslangen Lernens*, die Fähigkeiten zum Kooperativen Lernen, zum Umgang mit Diversität, Kommunikationsfähigkeiten, Verhaltenskontrolle, Gruppen- und Konfliktbewältigungsfähigkeiten und Durchsetzungsvermögen.

Ein vierter Faktor, die kognitiven Fähigkeiten, umfasst all jene Prozesse, die das Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen, das Behalten dieser im Gedächtnis und die Anwendung des Gelernten in verschiedenen Situationen unterstützen (Seel, 2003). Zu den kognitiven Faktoren, die das Lernen bedingen, gehören unter anderem kognitive Stile, Merkfähigkeit und Vorwissen (Seel, 2003). Kognitive Fähigkeiten sind bereichsspezifisch (Mähler & Stern, 2006; Seel, 2003).

## **1.4 Handlungsphasenmodell dieser Studie**

Die beide Kompetenzen Selbstregulation und Motivation werden in der Literatur durch zyklische Handlungsphasenmodelle erklärt (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010; Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2000). Die verschiedenen Modelle unterscheiden sich in ihren Begrifflichkeiten und in der Zuordnung einzelner Komponenten zu den einzelnen Phasen. Die vielen Gemeinsamkeiten lassen trotzdem eine Zusammenfassung zu, in der eine Lernhandlung durch ein Handlungsphasenmodell erklärt wird. Es wird davon ausgegangen, dass zu jedem Zeitpunkt des Lernprozesses Selbstregulationsfähigkeiten und Motivation notwendig sind.

Das im Folgenden beschriebene Handlungsphasenmodell wurde für die vorliegende Studie anhand verschiedener Theorien und Modelle zu Selbstregulationsfähigkeiten und Motivation entwickelt. Es orientiert sich dabei am stärksten am Modell von Schmitz und Wiese (2006). Schmitz und Wiese (2006) entwickelten das Prozessmodell von Zimmerman (2000) weiter und sprechen von den Phasen als präaktionale Phase, aktionale Phase und postaktionale Phase. Das Modell fasst somit die Abwägungs- und Planungsphase des Modells von Heckhausen und Heckhausen (2010) zur präaktionalen Phase zusammen.

Das Modell übernimmt diese Phasen und beschreibt das Absolvieren einer (Lern-) Handlung und die Fähigkeiten und Abläufe, welche das Ausführen der einzelnen Phasen erleichtern. Selbstregulationsfähigkeiten und Motivation werden in jeder Phase benötigt und durch die beschriebenen Fähigkeiten unterstützt. Im Unterschied zu Schmitz und Wiese (2006) ordnet folgendes Modell die Motivation also nicht nur der präaktionalen Phase zu. Das Modell ist in Abbildung 1 skizziert. In den nächsten Abschnitten werden die einzelnen Phasen erläutert und deren Relevanz für das Kindergartenalter, also Kinder zwischen drei und sechs Jahren, aufgezeigt. Der Fokus liegt dabei besonders auf Bedeutung und Entwicklung der Fähigkeiten im Vorschulbereich.

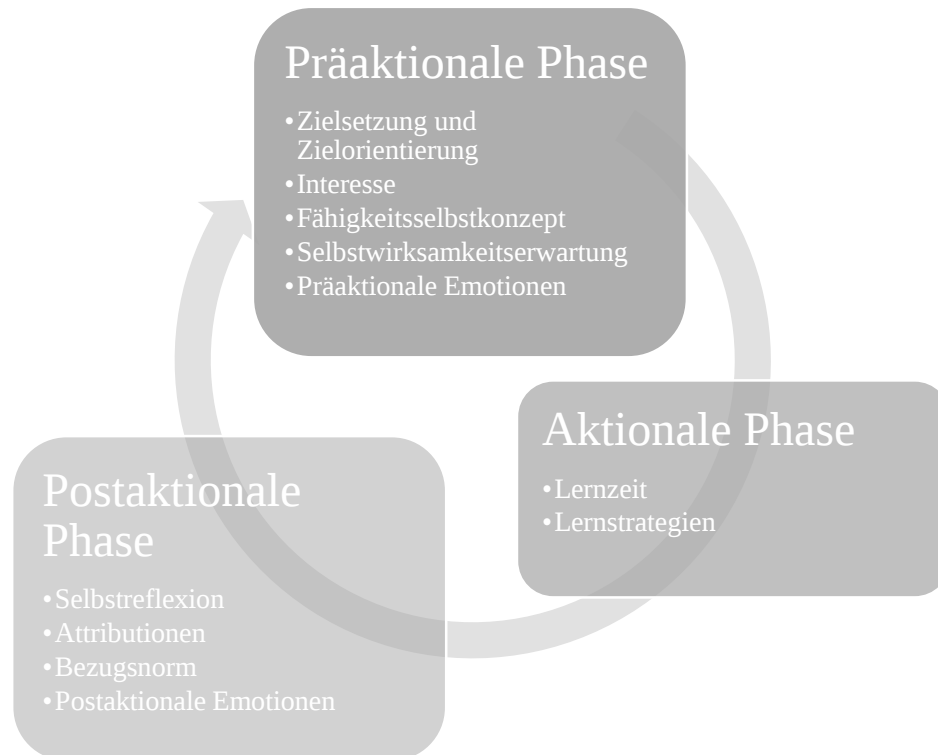


Abbildung 1: Handlungsphasenmodell der Motivation und Selbstregulation (vgl. Schmitz & Wiese, 2006; Heckhausen & Heckhausen, 2010; Spiel et al., 2011)

### 1.4.1 Die präaktionale Phase

Im Folgenden werden die verschiedenen Einflussfaktoren und Abläufe, die in der Literatur als ausschlaggebend dafür angesehen werden, ob eine Lernhandlung ausgewählt und durchgeführt wird und somit vor allem für die präaktionale Phase wichtig sind, genauer betrachtet. Zu Ihnen gehören Zielsetzung und Zielorientierung, Interesse, Selbstkonzept und Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartungen und Emotionen.

#### ***Ziele und Zielorientierung***

In der ersten Phase, der präaktionalen Phase, setzt sich der erfolgreich Lernende *Ziele* und plant die Schritte und Strategien, die zum Erreichen der Ziele notwendig sind (Schmitz, 2001). Dazu ist es wichtig, die Aufgabe zu analysieren und sich selbst zu *motivieren* (Zimmermann 2002). Die Situation des Lernenden und die Art der Aufgabe bestimmen demnach sein weiteres Vorgehen (Schmitz und Wiese, 2006). Möglichst spezifische *Ziele* machen es einfacher,

Handlungsschritte zu planen (Zimmermann 2002). Kindergartenkindern ist es im Unterschied zu Kindern im Alter von null bis drei Jahren wichtig, konkrete *Ziele* zu erreichen. Sie orientieren sich hierbei ab dem fünften Lebensjahr an Erwartungen und Gleichaltrigen (Bronson, 2000).

### ***Interesse***

*Interesse* an einem Gegenstand gilt als starkes Motiv eine Lernhandlung zu beginnen, erfolgreich durchzuführen und abzuschließen (Achtenhagen und Lempert, 2000). Achtenhagen und Lempert (2000) bezeichnen *Interesse* sogar als das „stärkste und beständigste Motiv zu lernen“. Upmeier zu Belzen und Vogt (2001) nehmen an, dass Kinder, die im Vorschulalter schon ausgeprägte *Interessen* zeigen, auch später leichter *Interessen* entwickeln als Kinder, die im Vorschulalter wenig *Interesse* zeigen. *Interesse* anzuregen und Möglichkeiten zur Entfaltung zu geben gehört somit zu einer wichtigen Aufgabe von Bildungseinrichtungen. Die frühe Entfaltung von Interessensgebieten kann Personen dabei unterstützen auch langfristig *Interessen* zu entwickeln oder auf vorhandene aufzubauen und somit ihre Lernfähigkeit erhöhen (Achtenhagen und Lempert, 2000).

Das *Interesse* des Kindes, Herausforderungen zu meistern kann durch anregende Materialien, die zur forschenden Tätigkeit einladen, unterstützt werden und so Lernmöglichkeiten schaffen (Bronson, 2000). Auch im Bereich der Interessenbildung haben Betreuungspersonen eine Vorbildwirkung auf die Kinder (Upmeier zu Belzen & Vogt, 2001). KindergartenpädagogInnen sollten sich also des Einflusses ihrer eigenen *Interessen* und Nicht-*Interessen* bewusst sein. Zudem können *Interessen* des Kindes durch Beobachtung festgestellt werden und im Kindergarten aufgegriffen werden. Das Ansetzen am *Interesse* des Kindes nutzt so Vorwissen und Motivation des Kindes für dessen Lernhandlungen. Mantzicopoulos und Samarapungavan (2008) konnten feststellen, dass Kindergartenkinder dann großes *Interesse*, Freude und Kompetenzüberzeugungen beim Lernen von Naturwissenschaften zeigten, wenn sie mehr Erfahrungen mit dem Thema haben. Die wiederholte Beschäftigung mit einem Thema hat demnach positive Auswirkungen auf den Umgang mit diesem. Diese Feststellung passt auch zu dem zuvor beschriebenen Anknüpfen an das Vorwissen der Kinder um Lernprozesse zu unterstützen (Saalbach, Grabner & Stern, 2008).

### ***Fähigkeitsselbstkonzept***

Als *Selbstkonzept* wird alles Wissen bezeichnet, welches der Mensch über sich selbst im Laufe seines Lebens sammelt (Keller, Trösch & Grob, 2013). Keller et al. (2013) betonen den Einfluss der Selbstwahrnehmung und -bewertung auf die Freude am Lernen und die Anstrengungsbereitschaft. Auch die Entwicklung von *Interesse* steht in Verbindung mit der *Selbstkonzeptentwicklung* (Weinert, Doil & Frevert, 2008). Das *Selbstkonzept* einer Person ist domänenspezifisch. Es entsteht dadurch, dass man sich mit anderen vergleicht und durch Selbstbeobachtung die eigenen Fähigkeiten wahrnimmt und bewertet (Keller et al., 2013). Im Kindesalter zwischen vier und sechs Jahren ist das Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern kaum ausgeprägt. Kinder dieser Altersgruppe gehen davon aus, Aufgaben dann erfolgreich zu bewältigen, wenn ihre Anstrengungsbereitschaft hoch genug ist (Hasselhorn, 2011). Das ist auch auf den kindlichen Überoptimismus zurückzuführen (Hasselhorn, 2011, Keller et al., 2013). Visé und Schneider (2000) untersuchten die Gründe für diese Überschätzungen der eigenen Fähigkeiten. Sie nehmen an, dass Kinder im Vorschulalter Leistungsvorhersagen aufgrund ihrer Anstrengung vornehmen, dabei jedoch keine anderen Hinweise, wie zum Beispiel die Fülle der zu bearbeitenden Information, zur Hilfe nehmen. Laut Guldemann und Hauser (2005) lässt sich diese kindliche Eigenschaft besonders gut bei Aufgaben nutzen, welche wiederholtes Üben erfordern, da Misserfolgserlebnisse nicht auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt werden und somit nicht die Motivation belasten. Überzeugungen, auf kommende Ereignisse Einfluss nehmen zu können nehmen zwischen dem 2. und dem 6. Schuljahr ab, was auch auf die zunehmend bessere Selbsteinschätzung zurückzuführen ist. Auch wenn das Selbstkonzept bei Kindern im Vorschulalter als grundsätzlich eher positiv eingeschätzt werden kann, können große Unterschiede festgestellt werden, die sich auf verschiedene soziale Erfahrungen zurückführen lassen (Keller et al., 2013). „Die Unterschiede zeigen sich im Neugier- und Explorationsverhalten, in der Freude, neue Dinge auszuprobieren, im Initiieren neuer Aktivitäten und im Stolz über das eigene Werk“ (vgl. Keller et al., 2013, S. 92).

Nicht zuletzt wirkt sich auch die Wichtigkeit, die einem Gebiet beigemessen wird, darauf aus, wie positiv das *Selbstkonzept* in diesem Bereich ist (Bong & Skaalvik, 2003). Das *Selbstkonzept* hat zudem einen Zusammenhang mit verschiedenen affektiven Reaktionen wie Zufriedenheit oder Selbstvertrauen (Bong & Skaalvik, 2003).

Da das Selbstkonzept auch in Verbindung mit dem Lern- und Leistungsverhalten steht, ist der Einfluss, den es auf *Lebenslanges Lernen* haben kann, offensichtlich (Weinert, Doil & Frevert, 2008). Das Wissen über sich selbst kann genutzt werden um die eigenen Lernhandlungen noch besser auszuwählen und zu planen. Ob sich jedoch im frühen Kindesalter das Selbstkonzept auf Lern- und Leistungsverhalten auswirkt oder umgekehrt, Lern- und Leistungserfahrungen das Wissen über die eigene Person erweitern und somit das Selbstkonzept beeinflussen, ist nach heutigem Wissensstand noch nicht geklärt (Weinert, Doil & Frevert, 2008).

### ***Selbstwirksamkeitserwartung***

Schmitz und Wiese (2006) betonen den Einfluss, den *Selbstwirksamkeitserwartungen* in der *präaktionalen Phase* haben, aber auch den rückwirkenden Einfluss einer Handlungsbewertung in der postaktionalen Phase auf die Selbstwirksamkeit. In Abgrenzung zum *Selbstkonzept* spricht man von Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen dann, wenn es um Überzeugungen geht, zukünftige Ereignisse (wie beispielsweise die eigenen Note bei einer Schularbeit oder die Lösung eines Rätsels) beeinflussen zu können (Bong & Skaalvik, 2003; Dalbert & Stöber, 2004). Bandura (1992, 1997, 2003) beschreibt *Selbstwirksamkeitserwartungen* als die Überzeugung einer Person auch schwierige Aufgaben mithilfe der eigenen Fähigkeiten erfolgreich zu bewältigen, wenn Anstrengung und Ausdauer eingesetzt werden (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auch die Selbstwirksamkeitserwartung ist domänenspezifisch, bezieht sich aber anders als das Selbstkonzept auf eine spezifische Aufgabe in einer speziellen Situation (Bong & Skaalvik, 2003). Im Gegensatz zum *Selbstkonzept*, dass sich eher auf gefühlsbedingte Reaktionen auswirkt, sagt die *Selbstwirksamkeitserwartung* eher etwas über kognitive Prozesse aus (Bong & Skaalvik, 2003). Die Überzeugung bezüglich des Einflusses der eigenen Handlungen auf Erfolg und Misserfolg ist eine wichtige motivationale Voraussetzung (Eccles & Wigfield, 2002; Guldemann & Hauser, 2005).

Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen durch verschiedene Erfahrungen und Empfindungen. Die folgenden vier Erfahrungen bedingen die Bildung von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1994; Zimmerman, 2000): Die wichtigste Quelle sind (1) direkte Erfahrungen, die der/die Lernende beim Bewältigen vor allem von schwierigen

Aufgaben macht. Aus bisherigen erfolgreichen Erlebnissen kann der Hinweis gezogen werden, dass die aktuelle Aufgabe zu bewältigen ist (Kauffeld, 2010). Auch (2) das Lernen durch das Beobachten einer Modellperson kann zu größerer Selbstwirksamkeitserwartung führen, wenn die beobachtete Person als ähnlich zu einem selbst eingeschätzt wird. Auch kann ein Modell dem Lernenden Wissen vermitteln und Strategien aufzeigen, Erfordernisse der Umwelt zu erfüllen. Zudem können Personen durch (3) verbale Verstärkung davon überzeugt werden, dass sie die Fähigkeit haben eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Diese Art von Verstärkung kann dazu führen, dass der/die Lernende seine Anstrengung erhöht und sie aufrechterhält. Als weiteren Hinweis auf die eigene Wirksamkeit nutzen Personen (4) ihre emotionalen Empfindungen. So kann erhöhtes Stressempfinden dazu führen, dass die Person sich geringere Kompetenzen zuschreibt (Bandura, 1994).

Wahrgenommene geringe Kompetenz in einem Bereich hat auch einen Einfluss auf die Herangehensweise an eine Aufgabe und darauf, ob man sich die Bewältigung dieser zutraut. Selbstwirksamkeitserwartungen hängen auch damit zusammen, welche Anstrengungsbereitschaft in einem bestimmten Bereich vorhanden ist und wie ausdauernd an der Erfüllung einer Aufgabe gearbeitet wird (Hasselhorn, 2011). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen resultieren in einer Verbesserung der Leistung, der Lernfreude (Jerusalem & Mittag, 1999) und des persönlichen Wohlbefindens und führen dazu, dass schwierige Aufgaben als Herausforderungen angesehen und nicht vermieden werden (Bandura, 1994). Selbstwirksamkeitserwartungen fördern somit auch die intrinsische Motivation. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung setzen sich höhere Ziele und verfolgen diese mit größerer Anstrengung.

Wie auch Motivation sind Selbstwirksamkeitserwartungen bei SchülerInnen in höheren Klassenstufen schwächer ausgeprägt als bei jenen in niedrigeren (Lüftenegger et al., 2012). Durch möglichst vielfältige Angebote kann dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, Aufgaben zu wählen und sich Ziele zu setzen, die in ihrer Schwierigkeit den Fähigkeiten des Kindes entsprechen. Wahlmöglichkeiten unterstützen das Empfinden von Kontrolle und Verantwortung (Bronson, 2000). Eine Umwelt, die vorhersehbar ist, hilft den Kindern dabei, Kontrollüberzeugungen aufzubauen und sich dadurch verantwortlich für ihr Handeln zu fühlen (Bronson, 2000). Kontrollüberzeugungen sind weniger spezifisch als Selbstwirksamkeitserwartungen (Dalbert & Stöber, 2004). Wenn benötigte Materialien für das

Kind erreichbar zur Verfügung stehen, kann es seine Aufgaben selbstständig durchführen (Bronson, 2000). Lüftenegger et al. (2011) konnten zeigen, dass eine Umgebung, die autonomes Handeln zulässt auch positiv auf *Selbstwirksamkeitserwartung*, *Lernzielorientierung* und *Interesse* wirkt.

Bezugspersonen haben demnach verschiedene Möglichkeiten, auf die *Selbstwirksamkeitserwartung* des Kindes einzuwirken. Sie können positive Lernerlebnisse und stressreduzierende Umgebungsbedingungen schaffen, als Model wirken, verbale Verstärkung leisten oder die Kinder in ihrer Emotionsregulation unterstützen. Auch eine Umgebung, in der Kinder die Wahl zwischen verschiedenen Angeboten haben, die unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen beinhalten, selbstständig durchführbar sind und durch die sie ihre Interessen verfolgen können, unterstützt Kinder im Aufbau von *Selbstwirksamkeitserwartungen*.

### ***Präaktionale Emotionen***

Im Unterschied zu Zimmerman (2000, 2002) sehen Schmitz und Wiese (2006) auch *Emotionen* an der präaktionalen Phase von Lernerlebnissen beteiligt. Zu Beginn einer Aufgabe empfinden Personen eine Aufgabe entweder als Bedrohung oder Herausforderung und verbinden dementsprechend auch verschiedene Emotionen mit ihr (Schutz & Davis, 2010). Laut Pekrun, Frenzel und Götz (2010) kann zum Beispiel Angst dann entstehen, wenn Lernergebnisse nicht kontrollierbar erscheinen. Somit kann Angst zu einer geringeren intrinsischen Motivation führen, aber auch die extrinsische Motivation erhöhen, wenn Anstrengungen gezeigt werden um einen möglichen Misserfolg entgegenzuwirken (Pekrun, Frenzel & Götz, 2010). Angst verlangsamt außerdem kognitive Prozesse und hemmt somit auch die Selbstregulationsfähigkeiten (Pekrun, Frenzel & Götz, 2010). Wird die Aufgabe eher als Herausforderung wahrgenommen, stehen Emotionen wie Hoffnung oder Zuversicht im Vordergrund (Schutz & Davis, 2010).

### **1.4.2 Die aktionale Phase**

In der aktionalen Phase, überwacht die lernende Person ihre Lernhandlungen und übt Kontrolle über den Lernprozess aus (Zimmerman, 2000). Durch die Überwachung des Lernprozesses kann zum Beispiel überprüft werden, unter welchen Bedingungen der größte

Lernfortschritt erzielt wird (Zimmerman, 2002). Natürlich spielt auch die aufgewendete und zur Verfügung stehende *Lernzeit* eine Rolle wie dem Lernprozess nachgegangen werden kann (Schmitz & Wiese, 2006). Verschiedene *Lernstrategien* werden angewendet um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Bei der Überwachung des Lernprozesses ist zum Beispiel die Fokussierung der Aufmerksamkeit eine wichtige Strategie. Laut Schmitz und Wiese (2006) lassen sich *Strategien* in metakognitive, kognitive und ressourcenorientierte Strategien differenzieren. Im Kindergartenalter lernen Kinder Regeln und Strategien zu verstehen und anzuwenden (Bronson, 2000). Dies hilft ihnen sowohl dabei, ihr Verhalten zu steuern, als auch dabei voranzuplanen und Strategien des Denkens und Problemlösens auf Aufgaben anzuwenden. Mischel und Mischel (1983) untersuchten durch Experimente zum Belohnungsaufschub auch, welche Strategien Vorschulkinder kennen, um die Zeit erfolgreich zu überbrücken. Kinder bis zum Alter von vier Jahren taten sich oft schwer damit, Strategien zu nennen. In älteren Studien zeigte sich, dass die Strategie der Ablenkung die Wartezeit der Kinder deutlich verlängern konnte, auch half es, wenn das Objekt während der Wartezeit nicht sichtbar war und das Kind sich, anstatt sich auf die positiven Eigenschaften der sofortigen Belohnung zu konzentrieren, ihr Ziel immer wieder verdeutlichten (Mischel et al., 1988; Mischel, Shoda & Rodrigues, 1989). Zudem entwickeln sie in diesem Alter die Fähigkeit ihren Fortschritt zu überwachen (Bronson, 2000). Durch Sprache können Bezugspersonen das Kind bei der Entwicklung von der Kontrolle über Emotionen, Kognitionen und Verhalten unterstützen. Hilfreich kann es wirken, geeignete Strategien zu vermitteln, Fragen zu stellen, die das Kind im Problemlöseprozess unterstützen und Anregungen zu geben, welche die Aufmerksamkeit des Kindes lenken (Bronson, 2000).

### **1.4.3 Die postaktionale Phase**

In Phase drei, der postaktionalen Phase, wird der Lernprozess nach Erfolg bzw. dem Erreichen der gesetzten Ziele und Zufriedenheit mit dem Erreichten bewertet (Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2000). Bei der Bewertung werden die eigenen Leistungen mit einem Standard verglichen und ein Erklärungsmuster für die Ergebnisse dieser *Selbstreflexion* gewählt. Unterschiedliche Erklärungsmuster können sich entweder positiv oder negativ auf die Motivation und andere Faktoren auswirken. *Attributionen*, sind Ursachenzuschreiben, die Erfolg oder Misserfolg auf Faktoren wie Fähigkeiten, Anstrengungen, Aufgabenschwierigkeit

oder Glück zurückführen (Weiner, 1985). *Attributionen* die in der postaktionalen Phase gebildet werden, beeinflussen so Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept. Wird Erfolg auf die eigenen Fähigkeiten und die Anstrengung, die beim Bewältigen einer Aufgabe aufgewendet wurde, sowie Misserfolg auf zu geringe Anstrengung attribuiert, wirkt sich das positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept und die Motivation aus (vgl. Dresel & Ziegler, 2006; Eccles & Wigfield, 2002). Bei der Bewertung der eigenen Handlung werden verschiedene *Bezugsnormen* als Vergleichsmaßstab genutzt um die eigene Leistung einzuschätzen (Brunstein & Heckhausen, 2010; Rheinberg und Fries, 2010). Rheinberg und Fries (2010) beschreiben die soziale, individuelle und sachliche Bezugsnorm. Eine individuelle Bezugsnormorientierung von Lehrpersonen, also der intraindividuelle Vergleich von Leistungen des Lernenden, wirkt sich positiv auf *Emotionen* wie Furcht vor Misserfolg, Prüfungsangst, Zielsetzung und Selbstkonzept aus (Rheinberg & Fries, 2010). *Emotionen* spielen auch in der Bewertungsphase wieder eine Rolle. Hier sind vor allem Studien zum Umgang mit Fehlern interessant, da Fehler negative *Emotionen* auslösen (Hascher & Hagenauer, 2010). Es ist dadurch wichtig, schon im Kindergarten einen Umgang mit Fehlern zu erlernen, der dazu führt, Fehler als Möglichkeit zu lernen wahrzunehmen und nutzen zu können und dem Aufbau von Ängsten in Leistungssituationen entgegenzuwirken (Hascher & Hagenauer, 2010). In der postaktionalen Phase können außerdem Gefühle der Freude, des Stolzes, der Scham oder der Schuld auftreten (Schutz & Davis, 2010). Eine defensive oder offensive Reaktion auf Lernergebnisse, *Emotionen*, die beim Abschluss der Handlung empfunden werden und die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung bestimmen mit, wie und ob die nächste Lernhandlung begonnen wird, womit sich der Kreis des Lernprozesses schließt (Zimmerman, 2002).

Obwohl der Beginn des *Lebenslangen Lernens* in der frühen Kindheit und die Teilnahme von Vorschulkindern an Bildungsprozessen, nicht zuletzt durch die Definition von *Lebenslangem Lernen*, unumstritten ist, beziehen sich aktuelle Untersuchungen meist auf das Schulalter, als Start der Bildungskarriere (Instance, 2002). In den letzten Jahren rückt auch die Erwachsenenbildung immer häufiger in den Fokus von Wissenschaft und Politik. Während also *Lebenslanges Lernen* vor allem in Relation zu Schule und Erwachsenenbildung immer mehr in den Blickpunkt von Politik und Literatur rückt, wird der Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung kaum betrachtet.

Im nächsten Kapitel wird daher speziell die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten des *Lebenslangen Lernens* im frühen Kindesalter diskutiert, ein Bereich, der in die Kompetenz der Institution Kindergarten fällt. Der Fokus wird dabei nach der Betrachtung allgemeiner Lernkompetenzen von Kindern im Vorschulalter auf die für LLL bildungspsychologisch relevanten Kompetenzen *Motivation* und *Selbstreguliertes Lernen* gelegt.

## **2 Entwicklung und Förderung der Fähigkeiten zum Lebenslangen Lernen im frühen Kindesalter**

Der Beginn des Erwerbs (schulnaher) Kompetenzen liegt nicht in der Grundschule sondern beginnt schon mit der Geburt des Kindes (Roßbach & Weinert, 2008). Das Kind erwirbt in den ersten Lebensjahren sowohl schulnahe Kompetenzen, wie zum Beispiel Literacy, Zahlenverständnis und inhaltliches Wissen, als auch Persönlichkeitseigenschaften und sozio-emotionale Kompetenzen (Roßbach & Weinert, 2008). Die Familie als erste Bildungsinstitution und die vom Kind besuchten externen Betreuungseinrichtungen bestimmen mit, welche Kompetenzen erworben werden. Verschiedene Studien konnten den Einfluss zeigen, den vorschulische Bildungseinrichtungen auf die Entwicklung und die Leistungen in der Schule haben. Der Besuch einer Bildungseinrichtung vor der Grundschule hat somit Einfluss auf die kognitive und die soziale Entwicklung der Kinder (Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

Es wird davon ausgegangen, dass Umwelteinflüsse zusammen mit den Fähigkeiten und dem Wissen des Kindes die Entwicklung desselben beeinflussen (Weinert, Doil & Frevert, 2008). Schon Jean Piaget, einer der einflussreichsten Entwicklungspsychologen des 20. Jahrhunderts und Maria Montessori beschrieben die Entwicklung von Kindern als Anpassung, die durch Erfahrungen und Wechselwirkungen mit ihrer Umgebung beeinflusst wird (Elkind, 1978).

Saalbach, Grabner und Stern (2008) erklären darauf aufbauend, dass auch schon bei jungen Kindern das Vorwissen für die Erweiterung ihres Wissens und dessen Umstrukturierung genutzt werden kann. Die Aktivierung dieses Vorwissens findet zum Beispiel über eine altersadäquate Lernumgebung statt. Theorien, die sich mit dem Konzeptwandel beschäftigen, nehmen sich dieser Einsicht an, indem sie hervorheben, dass nicht an die Schwächen der

Kinder oder an ihren Mangel an Wissen in einem Gebiet angeknüpft werden soll, sondern an jene Konzepte, die das Kind schon zu einem Thema gebildet hat (Carey, 2000). Die Konzepte dienen so als Rahmen, in den das Kind neue Erfahrungen integriert und der ihm hilft Neues zu verstehen. Dabei kann es vorkommen, dass neue Lernerfahrungen den vorhandenen Konzepten widersprechen und das Konzept angepasst werden muss (Pintrich, Marx & Boyle, 1993). Um das Konzept anzupassen sind motivationale Faktoren notwendig. Motivation und Selbstregulationsfähigkeiten sind die zwei Hauptfaktoren, die *Lebenslanges Lernen* ermöglichen.

## **2.1 Motivation im Kindergartenalter**

Wie kommt es, dass ein Kind immer etwas Neues ausprobieren möchte und neue Aufgaben mit Freude beginnt während ein anderes sich wenig zutraut? Warum können sich manche Kinder lange Zeit mit einer Sache beschäftigen, auch wenn sie mehrmals neue Strategien anwenden müssen, um zum Ziel zu kommen, während andere schnell Frustration zeigen und aufgeben?

Entwicklungspsychologisch haben sich unter anderem Jean Piaget und Lew Vygotsky mit der Lernmotivation von Kindern auseinandergesetzt. Beide gehen davon aus, dass das Kind motiviert ist, die Welt zu entdecken und zu verstehen (Steinberg, Bornstein, Vandell & Rook, 2011). Neugier und Interesse an Objekten oder Tätigkeiten bilden über die gesamte Lebensspanne den Antrieb mit der Umwelt in Kontakt zu treten (Holodynski & Oerter, 2008). Schon ab dem dritten Monat bemühen sich Säuglinge einen Effekt durch ihre Handlungen hervorzurufen, was als Effektmotivation bezeichnet wird (Holodynski, 2007). In den kommenden Jahren zeigen Kinder verstärktes Interesse daran, Effekte selbstständig und ohne Hilfe hervorzurufen (Holodynski, 2007). Erst ab 3 ½ Jahren beginnt das Kind seine Handlungen zu bewerten, wodurch ab diesem Alter von Leistungsmotivation gesprochen wird, zudem setzt sich das Kind ab 4 ½ Jahren auch Ziele (Holodynski, 2007). In diesem Alter empfinden Kinder auch verstärkt die Verknüpfung eines Erfolgserlebnisses mit ihrer Leistung (Holodynski & Oerter, 2008). Mit steigendem Alter kann die eigene Motivation differenzierter und komplexer betrachtet werden, hinzu kommen stärker ausgeprägte Überzeugungen von den eigenen Fähigkeiten und Interessen (Holodynski & Oerter, 2008; Pintrich, 2003, Wigfield &

Eccles, 2002). Erst ab dem Volksschulalter vergleicht sich das Kind auch mit anderen Kindern (vgl. Holodynski, 2007).

In der Literatur zeigt sich, dass Motivation und die Leistungsmotivation bedingenden Faktoren Elternhaus, Schule und Gleichaltrige, meist erst im Schulalter und hier auch eher bei älteren Kindern untersucht worden sind (vgl. Holodynski, 2007; Holodynski & Oerter, 2008). Aufgrund der sinkenden Motivation im Laufe der Schulzeit (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Lüftenegger et al., 2012; Wigfield & Eccles, 2002) und des geringeren Interesses an schulischen Inhalten bei SchülerInnen in höheren Klassenstufen im Vergleich zu niedrigeren Klassen (Lüftenegger et al., 2012) ist es jedoch interessant den Einfluss von Erfahrungen in der frühen Kindheit auf die Motivationsentwicklung des Kindes zu beleuchten. Durch dieses Wissen über Einflussfaktoren oder Entwicklungsabläufe und sich daraus ableitende Förderungsmöglichkeiten könnte schon im Kindergarten eine Basis geschaffen werden, die den Motivationsabfall in der Schule verringert.

### **2.1.1 Förderung von Motivation im Kindergartenalter**

Die Förderung von Motivation kann an verschiedenen Abläufen und Situationen im Kindergarten ansetzen und individuell an das Kind angepasst werden. Aktuell gibt es wenig Literatur, die sich mit der Förderung von Motivation im Kindergarten beschäftigt. Das macht es schwierig für Einrichtungen der FBBE, ein einheitliches Vorgehen zu finden, wie Motivation im Kindergarten gefördert werden kann. Immer häufiger werden Methoden der Beobachtung und Dokumentation (z.B. durch Portfolio) im Kindergarten genutzt (Buldu, 2010). Durch Beobachtung und Dokumentation können Interessen und Fähigkeiten des Kindes festgestellt werden und so individuelle Förderungsmethoden gefunden werden. Buldu (2010) untersuchte die Dokumentation von Lernen im Kindergarten. Bei Dokumentationen beobachten und beschreiben PädagogInnen die Lernhandlungen des Kindes und erlangen somit einen Einblick in den Lernfortschritt und den Entwicklungsstand des Kindes. In Interviews mit KindergartenpädagogInnen zeigte sich, dass Dokumentieren dazu führte, Lernprozesse und –ergebnisse der Kinder besser verstehen und unterstützen zu können und die Reflexion der eigenen Tätigkeit zu verbessern. Auch förderte die Dokumentation den Dialog zwischen PädagogInnen und Eltern und das Interesse der Eltern an der Arbeit der PädagogInnen. Nach Aussage der PädagogInnen erhöhten sich auch die *Motivation* und das Lerninteresse der Kinder

durch die Dokumentation, da sie ihre Lernprodukte (z.B. Gebasteltes oder eine neu gelernte Fähigkeit) mit anderen teilen konnten. Auch eine erhöhte Selbstwahrnehmung, also eine Reflexion des Kindes darüber, was es selbst erreicht hat und was es noch zu erreichen gilt, konnten die PädagogInnen beobachten (Buldu, 2010). Beobachtung und Dokumentation sind dann wirkungsvolle Methoden, wenn sie in ein pädagogisches Konzept eingebunden sind (Laewen, 2006).

Eltern können intrinsische Motivation fördern, indem sie ihre Kinder darin bestärken ausdauernd an Aufgaben zu arbeiten und mit Neugier neue angenehme Lernerlebnisse zu erfahren und anzustreben. Dieses intrinsische motivierte Arbeiten wird auch unterstützt, indem auf die Darlegung von Konsequenzen, zum Beispiel Strafen und Belohnungen, verzichtet wird (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994). Auch Lob hat unterschiedliche Auswirkungen auf die Motivation. Wird das Kind bei einem Lernerfolg für seine Intelligenz gelobt kann das negative Konsequenzen für die Motivation haben, während ein Loben der aufgewendeten Anstrengung zu einer höheren Motivation führt (Dweck, 2007). Eine stimulierende häusliche Umgebung im Grundschulalter wirkt sich zudem positiv auf die intrinsische akademische Motivation aus (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998). Dieses Wissen über Möglichkeiten der Förderung von intrinsischer Motivation kann auch in Kindertageseinrichtungen genutzt werden.

## **2.2 Selbstregulationsfähigkeiten im Kindergartenalter**

Ein gängiges experimentelles Design zum Belohnungsaufschub im Kindergarten ist das *Marshmallow-Experiment* (Mischel, Shoda & Peake, 1988). Hierbei wird Kindergartenkindern ein zweites Marshmallow versprochen, wenn sie es schaffen zu warten bis der Versuchsleiter wieder kommt, ohne das vor ihnen liegende Marshmallow zu essen. In diesem und ähnlichen Experimenten konnten Unterschiede zwischen den Kindern in ihrer Fähigkeit eine Belohnung für eine größere aufzuschieben, festgestellt werden (Funder, Block & Block, 1983; Mischel et al., 1988). Bei Längsschnittuntersuchungen zeigten sich außerdem positive Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub und späteren Leistungen und sozialen und emotionalen Fähigkeiten (Funder et al., 1983; Mischel et al., 1988; Bertrams & Dickhäuser, 2009).

Das dahinterliegende Konzept der Selbstkontrolle (Mischel et al., 1989, Duckworth, 2013) ist ein wichtiger Aspekt der *Selbstregulation* und steht im Zusammenhang mit schulischer

Leistungsfähigkeit (Bertrams & Dickhäuser, 2009). Die Fähigkeit zur *Selbstregulation* stellt nach bildungspsychologischer Ansicht eine Voraussetzung für *Lebenslanges Lernen* dar (Finsterwald et al., 2013; Lüftenegger et al., 2012; Roßbach, 2008).

Für Piaget war Selbstregulation schon in der frühen Kindheit im Verhalten der Kinder beobachtbar (Katzenbach & Steenbuck, 2000). Die Förderung dieser frühen Selbstregulation gelingt seiner Ansicht nach durch die Möglichkeit des Wählens und des Treffens von Entscheidungen bei der Auswahl von Aufgaben und von Strategien. Selbstregulation kann also nicht durch Erklärungen gelernt werden sondern muss durch die Möglichkeit autonom Handlungen durchführen zu können entwickelt werden (DeVries, 2000).

Die Selbstregulation ist eng verknüpft mit der Motivation (Spiel, 2011). So kann eine selbstregulierte Tätigkeit motivierend wirken, gleichzeitig muss Motivation aufgebracht werden, um selbstreguliert arbeiten zu können.

Wie genau sich die Fähigkeiten, Strategien und Taktiken des selbstregulierten Lernens entwickeln und welchen Einfluss die Umwelt ausübt ist nicht ausreichend erforscht (Pintrich, 2003). Es zeigt sich jedoch, dass selbstreguliertes Lernen im positiven Zusammenhang mit Schulleistungen steht und auch mit Zielorientierung in Verbindung gebracht wird (Pintrich, 2003). Die Zielorientierung beschäftigt sich damit, welche subjektiven Ziele mit der Lernhandlung erreicht werden sollen (Dweck, & Leggett, 1988). Bei einer Lernzielorientierung steht das Ziel im Vordergrund Neues zu lernen und die eigenen Fähigkeiten zu verbessern, bei einer Leistungszielorientierung sollen vor allem positive Bewertungen (z.B. eine gute Note) erzielt und negative Bewertungen verhindert werden (Dweck, & Leggett, 1988).

### **2.2.1 Förderung von Selbstregulationsfähigkeiten im Kindergartenalter**

Um erfolgreich zu lernen werden Schlüsselkompetenzen im Bereich der Selbstregulationsfähigkeit benötigt, wie zum Beispiel die Fähigkeit sich Ziele zu setzen, die eigenen Lernprozesse zu evaluieren, geeignete Lernstrategien anzuwenden, um Hilfe zu bitten, wenn diese benötigt wird, Zeitmanagement und wichtige motivationale Komponenten wie Selbstwirksamkeitserwartung sowie ein intrinsisches Interesse am Lernen (Zimmerman, 2002). Im Kindergartenalter entwickelt das Kind Fähigkeiten zur Aufmerksamkeitsfokussierung und der Absolvierung von Aufgaben, die mehrere Arbeitsschritte erfordern, weiter (Bronson, 2000). Durch Bereitstellung von geeigneten Materialien und Lernsituationen sowie verbales

Begleiten und Feedback können diese wachsenden Fähigkeiten unterstützt werden (Bronson, 2000).

Ein Projekt, das einen Schwerpunkt auf die Förderung von Selbstregulierung gelegt hat, ist *Tools of the mind*, das auf der Theorie des Bildungsforschers Vygotsky aufbaut. Dieser geht davon aus, dass jüngere Kinder im Lernen und Erinnern abhängig von ihrer Umgebung sind, gleichzeitig aber auch aktiv an ihrer eigenen Entwicklung mitwirken (Bodrova & Leong, 2001). Die positive Interaktion mit Lehrpersonen und die aktive, positiv erlebte Beschäftigung mit kognitiven Aufgaben und kulturell wichtigen Fähigkeiten helfen mit Selbstregulationsfähigkeiten und andere kognitive Fähigkeiten zu entwickeln (Bodrova & Leong, 2001; Williford, Whittaker, Vitiello & Downer, 2013).

Mit steigendem Alter erlangen Kinder immer mehr Kontrolle über ihre eigenen Lernhandlungen und machen Lernprozesse, die vorher von einem Erwachsenen vorgegeben wurden zu ihren eigenen (Bodrova & Leong, 2001; Bronson, 2000). Bodrova und Leong (2001) beschreiben einen weiteren wichtigen Aspekt von Vygotskys Theorie, der sich auf die Unterstützung bezieht, die der/die PädagogIn dem Kind gibt. So geht Vygotsky davon aus, dass das Kind, um eine Aufgabe selbstständig zu lösen, zu Beginn viel Unterstützung benötigt, die dann bei wiederholter Ausübung der Aufgabe reduziert werden kann. So wird ein Gerüst aufgebaut, welches das Kind nutzen kann um unabhängig zu werden. Aus diesen Grundlagen heraus wurde das Projekt *Tools of the mind* entwickelt. Es nimmt an, dass verschiedene kognitive Fähigkeiten benötigt werden, um sich schulbezogenes Wissen aneignen zu können. Diese Fähigkeiten, zu denen selbstreguliertes Lernen gehört, werden in einem spielerischen Kontext, genauer gesagt dem dramatischen Spiel, gelernt, der gesellschaftlichen und logischen Regeln unterliegt (Barnett et al., 2008; Williford et al., 2013). Kinder haben so die Möglichkeit Handlungen auszuführen, die sonst Erwachsenen vorbehalten sind (Elias & Berk, 2002). Im dramatischen Spiel werden Regeln, Abläufe und Beschränkungen durch die Rolle vorgegeben und durch die Kinder geplant. Durch die Rolle können diese Beschränkungen besser angenommen werden, so zeigte es sich, dass Kinder längere Zeit geduldig warten konnten, wenn das Warten mit ihrer Rolle konform war (Elias & Berk, 2002). Auch die Studien von Mischel (1983, 1989) zeigten, dass eine Umdeutung bzw. Konzentration auf andere Aspekte (hier das Übernehmen einer Rolle) einer schwierigen Aufgabe (in diesem Fall das Warten) hilft diese durchzuführen um langfristig einen Nutzen daraus zu haben. Das dramatische Spiel wird

außerdem meist begleitet von sprachlichen Anmerkungen, welche die Abläufe strukturieren (Elias & Berk, 2002). Die Regeln und Strukturen des Spiels fördern somit die Selbstregulation (Bronson, 2000, Elias & Berk, 2002). In einer Überprüfung des Programms durch Barnett et al. (2008) konnten Verbesserungen im sozialen Verhalten der Kindergartenkinder gezeigt werden. Andere Studien weisen darauf hin, dass die Förderung von Selbstregulationsfähigkeiten auch positive Auswirkungen auf akademische Leistungen zeigt (Barnett et al., 2008; Tietze, 2009).

Ganz allgemein können aus den besprochenen Kompetenzen, die notwendig für einen erfolgreichen Handlungsablauf sind, verschiedene Fördermethoden zusammengefasst werden, die einen Einfluss auf die Motivation und Selbstregulationsfähigkeiten haben. So ist es förderlich Kinder genau zu beobachten um ihre Schwäche zu erkennen und herauszufinden, welches Vorwissen und welche Interessen beim Kind vorhanden sind (Saalbach, Grabner & Stern, 2008; Weinert, Doil & Frevert, 2008). An diesen Ausgangspunkt kann bei der Bereitstellung von Angeboten angeknüpft werden. Hierzu ist es hilfreich, wenn die Umgebung stressfrei gestaltet wird und dem Kind anregende und vielfältige Materialien angeboten werden (Bandura, 1994; Bronson, 2000). Durch Wahlmöglichkeiten und Materialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen kann das Kind Selbstwirksamkeitserwartungen positiv entwickeln und Autonomie und Verantwortung für sein Tun empfinden (Bandura, 1994; Bronson, 2000; Lüftenegger et al., 2012; Zimmerman, 2000). Die Bezugsperson dient zudem als Vorbild und kann Lernprozesse durch verbale Anmerkungen begleiten (Bronson, 2000).

### **3 Rahmenbedingungen der Förderung von Lebenslangem Lernen im Kindergarten**

Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung umfasst Bildungsprozesse für Kinder von der Geburt bis zum Schulalter und verläuft, wie die Bildung in anderen Lebensphasen, in formalen, informellen und nonformalen Strukturen (Stanzel-Tischler & Breit, 2009; UNESCO, 2007). Kinder befinden sich schon früh in verschiedenen Formen von Bildungseinrichtungen, welche dadurch neben der Familie als erste Bildungsumgebung einen großen Einfluss auf die Entwicklung und den Bildungsweg der Kinder ausüben (Europäische Kommission, 2011). Frühkindliche Bildung schafft eine Basis für weitere Lernprozesse und zeigt sich als besonders entscheidend für Chancengerechtigkeit (Barnett, 1995). Der Entwicklungsstand im Kindes-

und Jugendalter bestimmt die Möglichkeiten der weiteren Entwicklung, weshalb es wichtig ist, frühzeitig Entwicklungsdefizite zu verhindern (Gruber et al., 2001). Institutionelle frühkindliche Bildung und Betreuung kann und sollte somit zum Aufbau einer Grundlage für *Lebenslanges Lernen* genutzt werden (Europäische Kommission, 2011; OECD, 2012). Eine hohe Qualität dieser Bildungsangebote ist dabei essentiell (OECD, 2012).

Frühkindliche Betreuung und Erziehung bezieht sich einerseits auf die Fürsorge, die Kindern eine sichere Umgebung bietet. Damit werden Kinder in ihrer kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung unterstützt. Andererseits umfasst frühkindliche Bildung die Anregung zu Lernprozessen und die Möglichkeiten zur Entwicklung und zum Lernen. Betreuung, Bildung und Erziehung können nicht voneinander getrennt werden und beeinflussen sich gegenseitig (UNESCO, 2006).

Qualitativ hochwertige frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung trägt zu besserer Leistung auf allen Ebenen des Bildungssystems und somit zu einer höheren Qualität des Bildungssystems allgemein bei (Dohmen, 2009; UNESCO, 2007b). Auch die physische Gesundheit der Kinder wird durch qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung positiv beeinflusst (UNESCO, 2007b). Vor allem für Kinder aus bildungsfernen benachteiligten Elternhäusern kann der Besuch einer Kindertageseinrichtung demnach einen entscheidenden Unterschied für die Bildungskarriere des Kindes bedeuten (Barnett, 1995, 1998; Burger, 2010; Fölling-Albers, 2013; Melhuish, 2013; UNESCO, 2007).

Internationale Monitoring-Studien, wie PISA (OECD, 2009) oder PIRLS (IEA, 2006) zeigen, dass die Teilnahme an einer hochwertigen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) zu besseren Ergebnissen führt. Der Kindergarten stellt demnach nicht nur eine frühe Station des *Lebenslangen Lernens* dar, sondern trägt auch dazu bei, dass Kinder am *Lebenslangen Lernen* teilnehmen können, indem er Fähigkeiten vermittelt, die hierzu benötigt werden (OECD, 2012). Wirkungen lassen sich sowohl bei späteren Lernleistungen als auch bei Sozialisierungsaspekten im Bildungsweg des Einzelnen erkennen (European Commission, 2006; European Commission, 2014). Die Leistungsunterschiede abhängig vom Besuch einer Kindertageseinrichtung sind unter anderem in PISA 2012 und PIRLS 2011 zu sehen (European Commission, 2014). In der PISA-Studie 2012 erreichten demnach SchülerInnen, die über ein Jahr an FBBE teilnahmen im Durchschnitt der teilnehmenden Länder der EU-28 im Schwerpunkt Mathematik 35 Punkte mehr, als SchülerInnen, die nicht an dieser teilnahmen

(European Commission, 2014). Dies entspricht dem Lernzuwachs von fast einem Schuljahr. Der positive Einfluss von FBBE zeigt sich auch in der PIRLS 2011 Studie. In dieser findet sich außerdem, dass durch sozioökonomischen oder kulturellen Kriterien benachteiligte Kinder noch stärker von FBBE profitieren (Europäische Kommission, 2006, European Commission, 2014). Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern erreichten in PIRLS 2011 im Durchschnitt der teilnehmenden Länder der EU-28, im Schwerpunkt Lesen 18 Punkte mehr, wenn sie über ein Jahr an FBBE teilgenommen hatten. In der PISA Studie 2012 konnte keine Evidenz dafür gefunden werden, dass der sozioökonomische Hintergrund eine zusätzliche Rolle spielt (European Commission, 2014).

Die Europäische Kommission (2006) zeigt außerdem den positiven Effekt von FBBE auf die Verringerung der Häufigkeit des Schulabbruchs, soziale Entwicklung und Rechen- und Lesefähigkeiten von Kindern aus benachteiligten Familien und die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. Eine frühe Förderung scheint somit, auch aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive, am effektivsten und effizientesten (Wößmann & Schütz, 2006). Da frühkindliche Förderung besonders für Kinder aus bildungsfernen Familien gewinnbringend ist, kann sie außerdem zu mehr Gerechtigkeit im Bildungssystem beitragen (Wößmann & Schütz, 2006).

### **3.1 Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung**

Frühe Kindheit wird üblicherweise die Zeit von der Geburt bis zum achten Lebensjahr des Kindes genannt. Programme zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung zielen meist entweder auf Kinder vor dem vollendeten dritten Lebensjahr oder auf Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren (UNESCO, 2006) ab. Der Eintritt in die Volksschule wird als Ende der frühen Kindheit angesehen, das somit von Land zu Land variiert (UNESCO, 2006). In Österreich beginnt die Volksschule im siebten Lebensjahr der Kinder. Im Altersbereich zwischen null und drei Jahren besuchen Kinder bei einer externen Betreuung Kinderkrippen, Tagesmütter oder Kindergruppen und meist erst ab drei Jahren einen Kindergarten. Die vorliegende Arbeit schränkt den zu untersuchenden Bereich der frühen Kindheit deswegen auf die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder ein. Im Folgenden wird für drei- bis sechsjährige Kinder auch von Vorschulalter oder Kindergartenalter gesprochen.

Schon 1989 wurden die Rechte von jungen Kindern auf ein sicheres Aufwachsen und eine geschützte Entwicklung durch die *Convention of the Rights of the child* anerkannt und 1990 durch die Forderung der *World Declaration on Education for all* nach einer Weiterentwicklung der Frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung gefestigt (UNESCO, 2006). Die UNESCO fordert in ihrem Bildungsprogramm *Bildung für alle*, das im Jahr 2000 beschlossen wurde, einen bildungsnahen Start durch frühkindliche Bildung und Erziehung. Als erstes von sechs Zielen, die bis 2015 erreicht werden sollen, wird die frühkindliche Bildung und Erziehung genannt. Es soll erreicht werden, dass diese ausgebaut und verbessert wird und sich so vor allem für benachteiligte und gefährdete Kinder Chancen ergeben (UNESCO, 2007). Trotz der generellen Verbesserung der Vorschulbildung für Kinder ab drei Jahren in den Jahren 1999 bis 2004, ist die Situation in den verschiedenen Ländern noch sehr unterschiedlich (UNESCO, 2007). Und obwohl frühkindliche Bildung und Erziehung für Kinder aus benachteiligten Familien die größten positiven Wirkungen hat, nimmt diese Gruppe nach wie vor seltener Bildungsangebote wahr (UNESCO, 2007). In acht europäischen Ländern haben Kinder direkt nach dem Erziehungsurlaub der Eltern einen rechtmäßigen Anspruch auf einen Kindergartenplatz, in den restlichen Ländern besteht dieser Anspruch später. In neun europäischen Ländern, so auch in Österreich, ist das letzte Kindergartenjahr verpflichtend (European Commission, 2014). In Österreich gilt das verpflichtende Kindergartenjahr für alle Kinder zwischen fünf und sechs Jahren im Jahr vor dem Schuleintritt seit Herbst 2010. Der Kindergartenbesuch in diesem Jahr ist kostenlos. Derzeit wird auch über ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr diskutiert (z.B. Knaller & Haas, 2013). Die zeitliche Dauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung spielt eine Rolle bei der Entwicklung (Tietze, 2009). Vor allem im kognitiven Bereich hatte die Dauer des Besuchs einer Vorschule einen positiven Effekt auf die Fähigkeiten des Kindes. So entwickelten sich die Kinder kognitiv besser, je länger sie eine Einrichtung besuchten und auch ein Eintritt in den Kindergarten vor dem Alter von drei Jahren war von Vorteil (Sylvy et al., 2004). Ob die Kinder die Einrichtung ganztags oder nur in Teilzeit besuchten machte jedoch keinen Unterschied. Erwartungsgemäß spielt auch die Qualität der Einrichtung eine Rolle (vgl. OECD, 2011).

Das Bildungskonzept „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL: 2020“ (Republik Österreich, 2011) wurde 2011 vom österreichischen Ministerrat beschlossen. Als ein Ziel der Bildungsministerin wurde formuliert, dass bis 2020 mindestens 95% der

Kinder zwischen vier Jahren und dem Schulpflichtalter an Bildungsangeboten teilnehmen. 2008 lag der Anteil der Teilnahme an frühkindlicher Bildung in Österreich bei 90,3% und ist seit dem Jahr 2000 um 6,8% gestiegen. Der OECD Schnitt liegt bei 92,3%. Laut Statistik Austria (2014) gab es in Österreich im Kindergartenjahr 2013/14 4.692 Kindergärten, die von 211.141 Kindern besucht wurden. Bei den Betreuungsquoten zeigt sich, dass diese bei den 3-, 4- und 5-jährigen Kindern steigend ist. So stieg die Anzahl der betreuten 3-jährigen von 63,8 Prozent im Jahr 2003 auf 82,5 Prozent im Jahr 2013/14. Gingen 2003 noch 92,5 Prozent der 5-jährigen in eine Betreuungseinrichtung liegt diese Zahl jetzt bei 95,8 Prozent. Insgesamt gingen in Österreich im Schuljahr 2013/14 211.141 Kinder in einen Kindergarten. Außerdem fällt auf, dass die meisten Kindergärten lange Öffnungszeiten haben. So haben 4 von 10 Kindertageseinrichtungen mindestens 10 Stunden pro Tag geöffnet. In Wien bieten sogar 93,6% der Einrichtungen zehn und mehr Stunden Betreuungszeit. 44,7% der Kinder, die eine Betreuungseinrichtung (inkl. Horte) in Österreich besuchen, besuchen diesen ganztägig. Kinder verbringen demnach einen großen Teil ihrer Zeit in betreuten Einrichtungen außerhalb der Familie. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, Qualität und Inhalte der Einrichtung zu überprüfen um ein möglichst genaues Bild von der Situation zu erhalten. Indem immer mehr Familien Betreuungsangebote schon vor dem in Österreich verpflichtenden letzten Kindergartenjahr in Anspruch nehmen, erreichen Fördermaßnahmen im Kindergarten eine große Zahl an Kindern.

Die hohe Teilnahme an Vorschuleinrichtungen hat eine hohe Relevanz, da eine qualitativ hochwertige FBBE langfristig, im Vergleich mit der Förderung in späteren Phasen, die positivste Wirkung herbeiführt (European Commission, 2006; Wößmann & Schütz, 2006; Melhuish, 2013).

Die „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL: 2020“ (Republik Österreich, 2011) legt nicht nur Ziele bezüglich der Erhöhung der Teilnahme an frühkindlicher Bildung fest sondern auch inhaltliche Ziele zur Qualität von Kindertageseinrichtungen. So finden sich die Förderung eines gleichberechtigten Zugangs und die Verbesserung der Qualität des Unterrichts – auch im Bereich Vorschulbildung – in den Zielen, die für 2020 gesetzt wurden. Diese Ziele müssen vor allem durch die Mitgliedstaaten selbst verfolgt werden. Die EU kann unterstützend wirken, indem sie den Austausch zwischen den Mitgliedsstaaten sowie

die Entwicklung der Infrastruktur der FBBE fördert und außerdem EU-weite Untersuchungen verschiedener Aspekte der Qualität der FBBE unterstützt (European Commission, 2011).

Laut der europäischen Kommission können vor allem die in den ersten Jahren gelernten „nicht-kognitiven“ Fähigkeiten einen Einfluss auf das Lernverhalten haben. Hierzu zählen Kompetenzen wie Ausdauer, Motivation und die Fähigkeit, mit anderen zu interagieren (Europäische Kommission, 2011). Qualitativ hochwertige Bildung sollte also die Förderung von sowohl kognitiven als auch nicht-kognitiven Fähigkeiten umfassen.

In Österreich rückt der Kindergarten immer stärker in den Fokus, sodass sich auch immer mehr Förderprogramme mit den vielfältigen Themen des Kindergartens befassen. So werden beispielsweise das Projekt Faustlos – ein Anti-Aggressionstraining im Kindergarten – oder das Computerprojekt KidSmart angeboten. In einem Review zum Einfluss von Programmen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung auf die kognitive Entwicklung mit besonderem Fokus auf Kinder aus benachteiligten Familien, fasste Burger (2010) Studien zu 23 frühkindlichen Bildungsprogrammen verschiedener Kontinente zusammen. Seine Auswertung zeigt einen positiven Einfluss dieser Programme auf die Lernfähigkeit und überwiegend positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder. Kinder aus benachteiligten Familien profitierten dabei stärker. Auch Hattie, Biggs und Purdie (1996) finden in ihrer Meta-Analyse über verschiedene Interventionsprogramme für Lernfähigkeiten heraus, dass die Programme vor allem für Kinder und Jugendliche mit schwachen Leistungen die größten Wirkungen zeigen ( $ME = 0.61$ ,  $n = 53^2$ ). Kinder und Jugendliche im höheren Leistungsspektrum profitierten nur noch mit einem Effekt von  $ME = 0.33$  ( $n = 109$ ) von den Programmen. Untersucht wurden Studien verschiedener Altersgruppen vom Vorschulalter bis zum Erwachsenenalter. Es zeigten sich deutlich größere Effekte je jünger die Kinder und Jugendlichen waren. Die Studien mit Kindern im Vorschulalter zeigten Effekte von  $ME = 0.79$  ( $n = 2$ ), während die Effekte bei Universitätsstudenten nur noch bei  $ME = 0.27$  ( $n = 51$ ) lagen.

### 3.2 Qualität im Kindergarten

Je nachdem, welche Personen die Qualität eines Kindergartens bewerten, zeigen sich unterschiedliche Faktoren als wichtig (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2001). Eltern

---

<sup>2</sup>  $ME$  = Gewichtete durchschnittliche Effektstärke,  $n$  = Stichprobe

können beispielsweise eine andere Vorstellung von Qualität haben als die KindergartenpädagogInnen. Eine starke Handlungsorientierung bei der Überprüfung von pädagogischer Qualität zeigt der Nationale Kriterienkatalog (Tietze & Viernickel, 2007). Pädagogische Qualität umfasst in diesem jede Situation, die für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder Relevanz hat (Tietze & Viernickel, 2007). Die Qualität der Einrichtung kann bis zu ein Jahr Altersunterschied in der Entwicklung bedingen (Roßbach et al., 2008).

Tietze und Lee (2009) identifizieren vier Qualitätsbereiche in Kindertageseinrichtungen – Prozess-, Orientierungs-, Strukturqualität und die Qualität des Familienbezugs – welche die Entwicklung im frühen Kindesalter beeinflussen (Tietze et al., 2012). Die Orientierungsqualität gibt Auskunft darüber, welche Werte und welches ‚Bild vom Kind‘ von der Einrichtung vertreten werden und damit das pädagogische Handeln mitbestimmen. Zur Strukturqualität gehören das Raumangebot, der Erzieher-Kind-Schlüssel, sowie der Ausbildungsgrad der PädagogInnen. Die Prozessqualität ist ein Output aus Orientierung- und Strukturqualität und bezeichnet die Umsetzung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Familienbezug umfasst die Zusammenarbeit mit und die Informationsweitergabe an die Eltern (Tietze & Lee, 2009). Die Kindergarten-Skala (KES-R, Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2007) stellt ein Messinstrument dar, welches die Prozessqualität erfasst. Der Bereich Sprachliche und Kognitive Anregung kann zum Beispiel unter anderem dann mit ausgezeichneter Qualität bewertet werden, wenn ein wechselndes Angebot an Büchern geboten wird, die Kinder durch wechselseitige, dem Alter entsprechende, individuelle Dialoge und den Tagesablauf begleitendes Sprechen in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden und zu längeren und komplexeren sprachlichem Austausch angeregt werden (Tietze et al., 2001). Verschiedene Studien unterstützen diese Qualitätsmerkmale und zeigen, dass Förderung im Kindergarten unter anderem dann besonders sinnvoll ist, wenn sie sich flexibel an das Alter der Kinder anpasst (Dignath & Büttner, 2008), wenn Kinder ihre Aktivitäten aus einer Vielfalt an Materialien selbst auswählen können (Helmke, 2006) und die BetreuerInnen gut ausgebildet sind (Montie, Xiang und Schweinhart, 2006). Negativ auf die kognitiven Fähigkeiten wirkte es sich hingegen aus, wenn Kinder viel Zeit mit Aktivitäten für die ganze Gruppe verbrachten (Montie et al., 2006).

Bei einer Übersicht verschiedener Studien zu Programmen hebt Dollase (2007) hervor, dass sich das Lernen im Kindergarten deutlich von dem in der Schule unterscheidet. Fachdidaktischer Unterricht nach Lehrplan sei für Kinder im Kindergartenalter schwer nachvollziehbar. Ein ganzheitlicher, situationsorientierter Förderungsansatz entspräche eher dem kindlichen Lernen. Dies erkläre auch, warum ein frühes Heranführen an schulische Inhalte nicht automatisch zu einem Vorteil für die Kinder im Schulalter führt (Dollase, 2007). Auf alle Programme frühkindlicher Bildung trifft zu, dass die Umsetzung dieser stark von der Persönlichkeit und der Orientierung der pädagogischen Kraft abhängig sind (Fried, 2003) und die Programme einen ganzheitlichen Ansatz voraussetzen, der sich an den Fähigkeiten des Kindes orientiert (Dollase, 2007). Tietze und Lee (2009) schlagen ein Gütesiegel vor, welches die Qualität von Kindertageseinrichtung durch Prüfung dieser vier Bereiche bestätigen soll.

Um die Qualität der Kindertageseinrichtungen in Österreich zu verbessern wurde 2009 ein vom Bundesministerium für Unterricht und Kultur in Auftrag gegebener bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan (BRP) vom Charlotte Bühler Institut veröffentlicht. Ein zusätzliches Modul des BRPs legt inhaltliche Schwerpunkte für das letzte Kindergartenjahr vor Schuleintritt fest und soll die KindergartenpädagogInnen bei ihrer Arbeit unterstützen (Charlotte Bühler Institut, 2009).

### **3.3 Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen**

Seit 2009 gilt der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan (BRP; Charlotte Bühler Institut, 2009) für alle Bundesländer Österreichs und dient als Instrument der Qualitätssicherung. In diesem werden Grundsätze der frühkindlichen Bildung festgelegt, die für alle Kindergärten bindend sind, er bietet aber auch die Möglichkeit, durch Reflexion selbst ein Konzept zu entwickeln (Charlotte Bühler Institut, 2009). Die einzelnen Bundesländer können den BildungsRahmenPlan hierbei als eine Art Orientierungsrahmen verwenden. Auf ihn aufbauend kann jedes Bundesland einen eigenen Rahmenplan entwickeln, der auf spezifische Bedürfnisse und Schwerpunkte des Bundeslandes angepasst ist.

Curricula für den Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung haben seit Beginn der neunziger Jahre einen Wandel durchlaufen (Fthenakis, 2003). Vor allem der Begriff der Bildung hat sich somit laut Fthenakis (2003) verändert. In neueren Curricula werden

Kontextfaktoren wie soziale und kulturelle Herkunft in den Bildungsprozess miteinbezogen. Auch wird die Interaktion des Kindes mit den umgebenden Personen, vor allem den Eltern und Gleichaltrigen als besonders wichtig für Lernprozesse angesehen (siehe auch Achtenhagen und Lempert, 2000). Da Kinder viel Zeit in Kindertageseinrichtungen verbringen ist auch die Interaktion mit KindergartenpädagogInnen von großer Wichtigkeit. In den Curricula der frühkindlichen Bildung zeigt sich außerdem ein Übergang von der Vermittlung von Wissen zur Vermittlung von Lernkompetenzen (Fthenakis, 2003).

Dies entspricht auch dem Ansatz der Ko-Konstruktion von Wissen, der im BRP verfolgt wird (Charlotte Bühler Institut, 2009). Das Kind wird hier als aktiver Gestalter seiner (Lern-) Umwelt gesehen, indem es seine Lernfelder anhand seiner Interessen und Stärken mitbestimmt. Das Kind steht dabei immer mit seiner Umwelt in einer Art Wechselbeziehung (Ostermayer, 2006). Ostermayer (2006) betont die Wichtigkeit der sozialen Interaktion, die entwicklungs- und kompetenzfördernd gestaltet werden soll und stellt fest, dass frühkindliche Bildung auf „Beziehungen zu Dingen, Gedanken und Personen“ (S. 45) beruht. Dies entspricht auch der generellen Richtung der Entwicklung der Pädagogik im letzten Jahrhundert. Während bis in die 1970er Jahre noch ein Funktionsansatz vorherrschend war, der es sich zur Aufgabe gemacht hat Kindergartenkinder vor allem kognitiv zu fördern, wird ab dann der Situationsansatz immer wichtiger. Dieser soll Kinder die Fähigkeiten mitgeben eigenständig und flexibel auf Situationen und Umgebungsbedingungen einzugehen (Fried, 2006).

Dem Spiel wird bei der Vermittlung und dem Aneignen von Kompetenzen die wichtigste Rolle im Kindergartenalltag gegeben – es wird als Lernfeld gesehen. Kindzentrierte Ansätze, die an die Fähigkeiten und die Lerngeschwindigkeit des Kindes anknüpfen, werden didaktischen Ansätzen, die die Lernfähigkeit im frühen Kindergarten nutzen wollen und deshalb schon früh schulrelevante Fähigkeiten vermitteln, gegenüber gestellt (Barnett et al., 2008). Meist gibt es jedoch nur wenig Anleitung dazu, wie genau ein Curriculum im Kindergarten umgesetzt werden sollte. Auch der BRP gibt wenig konkrete Handlungsanweisungen, kann und soll aber der Orientierung dienen.

Im ersten Teil des BRPs (Charlotte Bühler Institut, 2009) wird die pädagogische Orientierung der KindergartenpädagogInnen dargelegt. Verschiedene Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen (z.B. Ganzheitlichkeit und Lernen mit

allen Sinnen, Individualisierung und Empowerment) werden genannt, die von den PädagogInnen berücksichtigt werden sollen.

Im BRP wird elementare Bildung als unverzichtbare Grundlage *Lebenslangen Lernens* bezeichnet. Auch wird eine Kontinuität des Bildungsverlaufs hervorgehoben (Charlotte Bühler Institut, 2009).

Der zweite Teil des BRPs: Bildung und Kompetenzen, nimmt das Konstrukt des *Lebenslangen Lernens* auf, indem er Kompetenzen nennt, die ein Mensch „zusätzlich zur Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“ (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 6). Diese sind *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Sachkompetenz* sowie *lernmethodische Kompetenz* und eine *Metakompetenz* diese Kompetenzen einschätzen und anwenden zu können. Unter Selbstkompetenz versteht der BRP „ein positives Selbstkonzept, Selbstständigkeit, Eigeninitiative und die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 6). Sozialkompetenz zu besitzen „bedeutet, in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein“ (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 6). Die Grundlage für Sachkompetenz bilden „der explorierende, handlungsnahe Umgang mit Objekten sowie das sprachlich-begriffliche Erfassen von Merkmalen und Zusammenhängen“ (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 7). Lernmethodische Kompetenz umfasst „die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien“ (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 7).

Im dritten Teil nennt und beschreibt der BRP sechs Bildungsbereiche in denen sich Kinder vielfältige Kompetenzen aneignen können.

Diese sind:

- Emotionen und soziale Beziehungen
- Ethik und Gesellschaft
- Sprache und Kommunikation
- Bewegung und Gesundheit
- Ästhetik und Gestaltung
- Natur und Technik

Im vierten Teil des BRPs wird näher auf Transitionen die jedes Kind durchläuft und die Bewältigung dieser eingegangen. Der fünfte Teil beschäftigt sich mit pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen (Charlotte Bühler Institut, 2009).

### **3.4 Schlüsselkompetenzen und Bildungsziele**

Bildungspläne sind ein wichtiges Hilfsmittel beim Aufbau von Kompetenzen, die Kindergartenkinder in Kindertageseinrichtungen erwerben sollen. Sie geben Ziele vor, die festlegen, was Kindergartenkinder können sollten (Stamm, 2010).

Der Begriff Kompetenz umfasst Fähigkeiten, die keinem bestimmten Bereich zuzuordnen sind, sondern über mehrere Inhalte hinweg benötigt werden (Arnold, Nolda & Nuissl, 2010). Im Kontext von Bildungsinstitutionen wird statt von fächerübergreifenden Kompetenzen auch von Schlüsselkompetenzen gesprochen (Helmke & Schrader, 2006). Der Lernende eignet sich Kompetenzen nicht nur in institutionalisierten Lernprozessen an, sondern auch durch selbstgesteuertes Lernen (Arnold et al., 2010).

Das europäische Parlament (2006) versteht unter Schlüsselkompetenzen für *Lebenslanges Lernen* „eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (S. 4).

In der Empfehlung des Europäischen Rates, werden acht Schlüsselkompetenzen genannt. Neben Mutter-, fremdsprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Kompetenzen wird auch die Lernkompetenz genannt. Außerdem werden Computerkompetenz, Soziale Kompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit als Schlüsselkompetenzen bezeichnet (Europäisches Parlament, 2006). Unter Lernkompetenz versteht der europäische Rat die Organisation des eigenen Lernens und die Nutzung verschiedener Strategien, wie zum Beispiel die Reflexion eigener Stärken und Schwächen und der Lernziele für erfolgreiches Lernen (Europäisches Parlament, 2006). Lernkompetenz ist laut dieser Definition eng verknüpft mit dem Selbstregulierten Lernen.

Um Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen geht es auch bei der Debatte, was der Kindergarten zu leisten hat. Oft wird die Aufgabe des Kindergartens auf jene der

Schulvorbereitung reduziert. Tatsächlich spielt der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule eine große Rolle, welcher auch in einem Zusatz des BRPs Rechnung getragen wird. Die Kompetenzen, die im Kindergarten gelernt werden sollen gehen jedoch über jene der Schulreife hinaus.

Um Kindergartenkindern Schlüsselkompetenzen mitzugeben, können sich Kindertageseinrichtungen verschiedene Bildungsziele setzen. Laut Tarnai (2006) bezeichnen Bildungsziele jene Fähigkeiten oder auch Zustände, welche die erziehende Person bei den zu Erziehenden erreichen will. Bildungsziele geben noch keinen Hinweis auf Möglichkeiten oder Methoden zur Erreichung des gewünschten Zustands, sondern beschreiben nur das gewünschte Ergebnis der Erziehung bzw. Bildung (Tarnai, 2006). Wichtig ist jedoch, dass es sich bei jedem Bildungsziel um Eigenschaften handelt, von denen angenommen wird, dass sich diese verändern können und das Ziel somit erreichbar ist (Tarnai, 2006). Die formulierten Bildungsziele sollen anschließend im Kindergarten umsetzbar werden und somit auf die Handlungsebene übertragen werden (Laewen & Andres, 2005). Tarnai (2006) erläutert auch, dass in den letzten Jahren ein Wertewandel bei PädagogInnen in Deutschland stattgefunden hat. Bildungsziele, die dem Bereich der Autonomie zuzuordnen sind, rücken in der Wichtigkeit immer weiter nach vorne und verweisen Konformität und konventionellen Verhaltensmuster auf die hinteren Plätze (Tarnai, 2006; siehe auch Dippelhofer-Stiem, 2012). Die Studie des Charlotte Bühler Instituts (1995) unterstützt diese Annahme. Bei der Reihung verschiedener Bildungsziele wurden die musisch-kreativen Bildungsziele als am wichtigsten bewertet, während traditionellen Bildungszielen die geringste Wichtigkeit zugeordnet wurde. Bildungsziele zeigen dadurch, welche Fähigkeiten und Eigenschaften KindergartenpädagogInnen als besonders wichtig empfinden und geben einen Hinweis darauf, inwieweit die Ziele der KindergartenpädagogInnen mit den Schlüsselkompetenzen für *Lebenslanges Lernen* übereinstimmen.

#### **4 Rolle der KindergartenpädagogInnen**

Der Einfluss der KindergartenpädagogInnen auf die Entwicklung der Kinder ist groß und so wird in einigen Ländern eher auf Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen fokussiert als auf die Fähigkeiten, die den Kindern vermittelt werden sollen (OECD, 2012).

Durch eine qualitativ hochwertige Ausbildung können PädagogInnen eine Lernumgebung schaffen, die sich positiv auf die Fähigkeiten der Kinder auswirkt (Elliott, 2006; OECD, 2012).

In einer qualitativen Studie erforscht Müller (2007) subjektive Theorien von KindergartenpädagogInnen zum Thema Bildung im Kindergarten und stößt hierbei auf drei Typen. Neben Typ 1, der Bildung als Zuwachs von Wissen betrachtet, Typ 2, der den selbsttätigen Bildungsprozess in den Mittelpunkt stellt, konzentriert sich Typ 3 auf Bildung als lebenslangen Prozess, der eine positive Bildungs-Haltung erfordert, welche im Kindergarten vermittelt werden soll.

KindergartenpädagogInnen führen ihre Tätigkeit in Übereinstimmung mit ihrer subjektiven Orientierung aus. Diese wird erlangt durch verschiedene pädagogische Programme, Haltungen und Ansätze, denen sie in ihrer beruflichen Laufbahn begegnen (Fried, 2003). Bei der Einführung von neuen pädagogischen Programmen und Konzepten ist es darum wichtig herauszufinden, wie diese Orientierung aussieht. Lipowsky (2010) erläutert, dass bei der Einbringung neuer Konzepte in die Praxis ein Programm dann eine große Wirkung auf Verhalten und Wissen hat, wenn die TeilnehmerInnen dem Thema eine hohe Relevanz beimessen. Auch Liegle (2008) fordert, dass vor allem diejenigen, die direkt mit den Kindern arbeiten, also die PädagogInnen, den Bildungsauftrag für ihre Einrichtung gestalten sollen. Nur, wenn die PädagogInnen überzeugt von einem Bildungsauftrag und für diesen motiviert sind, ist es wahrscheinlich, dass sie ihn auch wirksam umsetzen (Liegle, 2008). Die Vermittlung des *Lebenslangen Lernens* wird im BildungsRahmenPlan als Bildungsziel gesetzt und soll durch die PädagogInnen in die Praxis transferiert werden. Nur wenn die PädagogInnen *Lebenslanges Lernen* auch als ihr eigenes Ziel für die Arbeit im Kindergarten betrachten, kann dieser Transfer erfolgreich gelingen. Die Relevanz, die KindergartenpädagogInnen dem Thema beimessen, kann so einen Hinweis darauf geben, ob diese Voraussetzung gegeben ist.

Die Europäische Kommission (2006) macht außerdem darauf aufmerksam, dass mehr gut geschulte PädagogInnen für den Vorschulbereich verfügbar sein sollten, die das Lernen der Kinder genauso fördern, wie deren soziale und persönliche Kompetenzen.

Die Kompetenz und Qualifikation der KindergartenpädagogInnen bestimmen maßgeblich mit, wie qualitativ hochwertig die Betreuung ausfällt (OECD, 2010). Daraus leitet sich die Frage nach der Professionalisierung dieser Berufsgruppe ab. Ob eine Akademisierung der Berufsgruppe der KindergartenpädagogInnen eine Verbesserung der Qualität zur Folge hätte,

ist noch nicht ausreichend untersucht (Dippelhofer-Stiem, 2012). Die Wichtigkeit des frühkindlichen Bereichs für den weiteren Bildungsweg und die vorhandene akademische Qualifizierung von KindergartenpädagogInnen in anderen europäischen Ländern dienen jedoch als Argument für die Anhebung der Ausbildung (Dippelhofer-Stiem, 2012). Auch wirkt sich besser ausgebildetes Personal und eine gute und gleichberechtigte Beziehung und anregende Interaktion zwischen PädagogIn und Kind positiv auf die Entwicklung der Kinder aus (Sylva et al., 2004).

## 5 Thema und Ziel der Studie

Laut der Europäischen Kommission (2011) bildet die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) das Fundament für erfolgreiches *Lebenslanges Lernen*. Die Strategie 2020 der europäischen Kommission zielt darauf ab, allen Kindern Zugang zu einer qualitativ hochwertigen FBBE zu ermöglichen. Auch im *bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (Charlotte Bühler Institut, 2009) wird das Ziel, die Fähigkeiten und Fertigkeiten für *Lebenslanges Lernen (LLL)* schon im Kindergarten zu fördern, mehrfach hervorgehoben.

KindergartenpädagogInnen haben einen großen Handlungsspielraum, weshalb ihr Verständnis für *Lebenslanges Lernen* im Kindergarten maßgeblich für die Umsetzung dieses Bildungsauftrags ist (Müller, 2007).

Spiel (2006) geht davon aus, dass die Motivation der SchülerInnen im Laufe der Schulzeit sinkt, und fordert so, dass schon in frühen Jahren vorhandene Motivation gefördert wird. Sie weist auch auf die Rolle der Vorschule in dieser Entwicklung hin und stellt Forderungen in Bezug auf die Förderung von *LLL*, die sich gut auf den Vorschulbereich übertragen lassen. Vor allem bei der Förderung nach der Förderung individueller Interessen scheint der Kindergarten viele Möglichkeiten zur Verwirklichung dieses Ziels zu bieten, da auf Lehrpläne verzichtet wird. So kann ein Fundament gelegt werden, auf welches Kinder in der Schulzeit und auch danach bauen können.

Trotz der großen Relevanz des Themas gibt es aktuell keine Studien, welche die Sicht der KindergartenpädagogInnen auf *LLL* im Kindergarten in Österreich untersuchen.

Die Beantwortung der Frage, welche Sicht KindergartenpädagogInnen auf *LLL*, insbesondere auf die Förderung von Kompetenzen zum *LLL*, haben, ist darum das Ziel dieser Arbeit. Diese explorative Studie soll dazu beitragen, die Relevanz des Themas *LLL* im Kindergarten für die KindergartenpädagogInnen in Österreich zu untersuchen, das Verständnis der KindergartenpädagogInnen von *LLL* zu betrachten, vorhandene Methoden zur Förderung der Kompetenzen zum *LLL* in Österreich abzubilden und die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten der Förderung dieser Kompetenzen zu beleuchten.

Konkret werden folgende Fragestellungen untersucht.

## **6 Forschungsfragen**

### **6.1 Bildungsziele**

**Fragestellung 1: Welche Bildungsziele sind KindergartenpädagogInnen wichtig?**

*Fragestellung 1a: Welche Gruppen von Bildungszielen lassen sich identifizieren?*

*Fragestellung 1b: Wie wichtig ist KindergartenpädagogInnen die Förderung von Aspekten des *LLL*?*

Bereits das Charlotte Bühler Institut beschäftigte sich im Jahre 1995 ausgiebig mit Zielen der KindergartenpädagogInnen für ihre pädagogische Arbeit und fand mittels Faktorenanalyse vier Gruppen von Bildungszielen (Charlotte Bühler Institut, 1995). Traditionelle Bildungsziele nahmen in dieser und weiteren Studien (z.B. Dippelhofer-Stiem, 2012; Tarnai, 2006) einen geringeren Stellenwert ein, am wichtigsten waren KindergartenpädagogInnen musisch-kreative Bildungsziele (Charlotte Bühler Institut, 1995).

Die erste Fragestellung zielt darauf ab, einen aktuelleren Einblick in die Ziele zu bekommen, die KindergartenpädagogInnen heute in ihrer Arbeit verfolgen. Insbesondere soll hier festgestellt werden, welche Rolle die Förderung von Aspekten des *Lebenslangen Lernens* im Vergleich zu anderen Bildungszielen spielt.

## **6.2 Verständnis von LLL und Relevanz des Lebenslangen Lernens**

### **Fragestellung 2: Was verstehen KindergartenpädagogInnen unter LLL?**

#### ***Fragestellung 2a: Welche Aspekte der Definition von Lebenslangen Lernen nennen KindergartenpädagogInnen?***

Die Studie von Müller (2007) zeigt, dass *LLL* im Berufsalltag mancher PädagogInnen eine Rolle spielt. In keiner Studie wurden KindergartenpädagogInnen jedoch konkret zum *LLL* befragt. Es ist dadurch unklar, ob KindergartenpädagogInnen eine Definition von *LLL* verinnerlicht haben, was jedoch eine Grundlage dafür darstellt *LLL* gezielt zu fördern. Die Frage nach dem Begriff des *LLL* soll das Vorwissen und die subjektiven Theorien der KindergartenpädagogInnen überprüfen. Mit der Informationen über das Vorwissen von KindergartenpädagogInnen könnten Trainingsprogramme konzipiert werden, die an dieses anknüpfen, sodass Inhalte zu diesem Thema besser gelernt werden können (Krause & Stark, 2006). Die Abfrage einer Definition ist insofern relevant, als dass somit überprüft werden konnte welche Konzepte zu *LLL* bestehen und ob diese möglicherweise korrigiert werden müssen (Krause & Stark, 2006; Müller, 2007). Um zu überprüfen, welche subjektiven Theorien KindergartenpädagogInnen von *LLL* haben, soll darum der Frage nachgegangen werden, was KindergartenpädagogInnen unter *LLL* verstehen.

#### ***Fragestellung 2b: Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Alter oder den Dienstjahren der KindergartenpädagogInnen und ihrer Definition von LLL?***

#### ***Fragestellung 2c: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Vorkommen des Themas LLL in Aus- und/oder Weiterbildung der PädagogInnen und der Häufigkeiten der Nennungen zur Definition von LLL?***

In Fragestellung 2b und c sollen Einflussfaktoren auf die Definition von *LLL* erkannt werden. Die Dienstjahre und das Alter sind interessant, da sich möglicherweise mit steigendem Alter und steigender beruflicher Erfahrung die Sicht auf *LLL* verändern kann. Außerdem soll untersucht werden, ob das Vorkommen von *LLL* in Aus- oder Fortbildung Zusammenhänge mit der Definition der KindergartenpädagogInnen zeigt. Besonders relevant ist diese Fragestellung mit Blick auf zukünftige Entwicklungen um Aufschluss darüber zu geben, welche

Verbesserungen durch Änderung von Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen erzielt werden können. Auch zu diesen Fragen gibt es zum Zeitpunkt dieser Arbeit noch keine Studien.

**Fragestellung 3: Wie wichtig ist KindergartenpädagogInnen die Förderung von LLL im Kindergarten und inwiefern halten sie die Förderung von Kompetenzen von LLL für möglich?**

***Fragestellung 3a: Welche Relevanz hat die Förderung von LLL für KindergartenpädagogInnen?***

***Fragestellung 3b: Inwiefern glauben KindergartenpädagogInnen, Kinder beim Aufbau von Kompetenzen für LLL unterstützen zu können?***

Wie in Kapitel 4 gezeigt, ist die Überzeugung und Motivation der KindergartenpädagogInnen bezüglich der Förderung von LLL eine wichtige Voraussetzung für die wirksame Vermittlung der notwendigen Kompetenzen im Kindergarten (Liegler, 2008; Lipowsky, 2010). Es kann dadurch erheblich zu einer erfolgreichen Umsetzung des Konzepts LLL beitragen, wenn die Überzeugungen und Einstellungen der KindergartenpädagogInnen bei der Einführung von einem Konzept zur Förderung von LLL berücksichtigt werden. Die Relevanz, die KindergartenpädagogInnen der Förderung von Kompetenzen zum LLL im Kindergarten beimessen und inwieweit sie glauben LLL fördern zu können, soll mit dieser Fragestellung untersucht werden.

***Fragestellung 3c: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter oder den Dienstjahren der befragten Personen und ihrer Überzeugung, Kinder auf LLL vorbereiten zu können und die Relevanz von LLL?***

Um zu überprüfen, welche Faktoren die Einstellung der KindergartenpädagogInnen beeinflussen können werden verschiedene Personenmerkmale untersucht. Es gibt derzeit keine Studien, welche Personenmerkmale, die Überzeugungen bezüglich der eigenen Fördermöglichkeiten und die wahrgenommene Relevanz von LLL bei KindergartenpädagogInnen untersuchen. Die Relevanz und die Überzeugungen über die

subjektiven Fördermöglichkeiten können als Ausgangspunkt für das bessere Verständnis der Überzeugungen der KindergartenpädagogInnen über *LLL* dienen.

### **6.3 Methodenkenntnisse, Selbstwirksamkeitserwartungen und Rahmenbedingungen**

**Fragestellung 4: Welche Methoden zur Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen kennen KindergartenpädagogInnen?**

*Fragestellung 4a: Welche Methoden zur Förderung von Bildungsmotivation kennen KindergartenpädagogInnen?*

*Fragestellung 4b: Welche Methoden zur Förderung von selbstreguliertem Lernen kennen KindergartenpädagogInnen?*

Aus bildungspsychologischer Sicht kristallisieren sich vor allem zwei zentrale Faktoren heraus, die eine Voraussetzung für das Lernen über die gesamte Lebensspanne bilden. Der erste Faktor ist die Motivation worunter die Wertschätzung für Bildung und Lernen verstanden wird. Als zweiter Faktor stellt sich selbstreguliertes Lernen dar, welches die Umsetzung dieser Motivation und damit die Fähigkeit Handlungen zu planen, Strategien einzusetzen, seinen eigenen Lernprozess zu überprüfen und wenn nötig zu korrigieren umfasst (Lüftenegger et al., 2012).

Auch der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut, 2009) gibt die Förderung dieser Kompetenzen vor. Dennoch gibt es noch keine Untersuchung, welche die Methodenkenntnisse der PädagogInnen in Bezug auf die Förderung dieser Kompetenzen untersucht. Die Fragestellung nach den KindergartenpädagogInnen bekannten Methoden zur Förderung soll diese Lücke schließen. Zur Beantwortung der Fragestellung sollen Methoden gesammelt werden, die KindergartenpädagogInnen kennen, um die zwei Konzepte, die als Voraussetzung für *LLL* gelten, zu fördern.

**Fragestellung 5: Welche Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich bei den KindergartenpädagogInnen, die im BildungsRahmenPlan genannten Kompetenzen für LLL im Kindergarten zu fördern?**

***Fragestellung 5a: Haben die KindergartenpädagogInnen schon etwas vom BRP gehört und inwiefern wird dieser in ihren Einrichtungen umgesetzt?***

***Fragestellung 5b: Wie hoch schätzen KindergartenpädagogInnen ihre Fähigkeiten ein, die im BildungsRahmenPlan genannten Kompetenzen zum LLL zu fördern?***

Als ein leitender Gedanke des BRPs dient das LLL (Charlotte Bühler Institut, 2009). Der BRP möchte zu einem höheren Bildungsverständnis beitragen. Da er für alle Bundesländer Österreichs gilt, ist er besonders bedeutsam für die Sicherung pädagogischer Qualität in Österreich (Charlotte Bühler Institut, 2009). Auch hier ist es jedoch erforderlich, die Einstellungen und Überzeugungen der KindergartenpädagogInnen zu berücksichtigen, um eine erfolgreiche Umsetzung des BRPs zu gewährleisten. Folglich stellt sich die Frage, wie KindergartenpädagogInnen ihre Fähigkeiten einschätzen, die Kompetenzen zum LLL, die im BRP genannt werden, zu fördern.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit beschäftigt sich mit Überzeugungen in Bezug auf die eigene Kompetenz. Bandura (1977) versteht unter Selbstwirksamkeit das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und die Überzeugung, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. In Bezug auf die Förderung von Kompetenzen zum LLL im Vorschulalter bedeutet Selbstwirksamkeitserwartung von KindergartenpädagogInnen, dass diese sich als fähig wahrnehmen, das LLL ihrer Kindergartenkinder positiv zu beeinflussen.

Der Einfluss der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf SchülerInnenleistungen wurde in verschiedenen Kontexten immer wieder bestätigt (z.B. der Einfluss von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung auf die Lese- und Rechenleistung von Kindern in der 3. und 4. Klasse (Goddard et al., 2000)). Zur Selbstwirksamkeitserwartungen von KindergartenpädagogInnen in Bezug auf die Förderung von LLL, insbesondere jene Kompetenzen, welche im BRP genannt werden, gibt es noch keine Studienergebnisse.

***Fragestellung 5c: Beeinflussen Faktoren wie das Alter oder das Dienstalter, die Bekanntheit und Umsetzung des BRPs oder die Bildungsziele der PädagogInnen deren Selbstwirksamkeitserwartung?***

Mit dieser Fragestellung soll überprüft werden, welche Zusammenhänge sich zwischen verschiedenen Angaben der PädagogInnen und deren Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen.

**Fragestellung 6: Was müsste sich aus Sicht der KindergartenpädagogInnen ändern, damit sie die Fähigkeiten zum Lebenslangen Lernen noch besser fördern können?**

Aufschlussreich ist in diesem Kontext auch die Frage, welche Rahmenbedingungen sich nach Ansicht der KindergartenpädagogInnen ändern müssten, damit sie diese Fähigkeiten noch besser fördern können (zu Rahmenbedingungen vgl. Charlotte Bühler Institut, 1995). Die Frage nach Änderungswünschen der PädagogInnen ist wichtig, um einschätzen zu können, wo Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten durch Rahmenbedingungen verursacht werden. Rahmenbedingungen haben zwar großen Einfluss auf die pädagogische Qualität, bestimmen diese aber nicht vollständig. Je nachdem wie die gegebenen Bedingungen genutzt werden, kann unterschiedliche pädagogische Qualität entstehen (Tietze & Lee, 2009).

## **7 Methode**

Derzeit findet sich in der Literatur noch keine Erhebung zu Einstellung und Wissen von KindergartenpädagogInnen in Österreich zum Thema *Lebenslanges Lernen*. Die Methodenkenntnisse, welche KindergartenpädagogInnen mitbringen um Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen von Kinder zu fördern, wurden noch nicht untersucht.

Die vorliegende Studie setzt sich somit zum Ziel erste Kenntnisse in diesem komplexen Themengebiet zu gewinnen. Hierfür eignet sich eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Methoden besonders. Durch diese kann der Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und die Untersuchung so zu einem breiteren Verständnis des komplexen Themas führen (Gläser-Zikuda et al., 2012). Da das Thema noch kaum untersucht wurde eignet sich die Nutzung verschiedener Methoden besonders um ein

exploratives Vorgehen zu gewährleisten. Vor allem die qualitativen Methoden bieten viele Möglichkeiten, sich mit wenigen Vorannahmen an das Thema heranzutasten.

## **7.1 Vorerhebung**

Vor der Durchführung der Hauptstudie fand eine Vorerhebung im Oktober 2013 statt. Durch diese sollte die Verständlichkeit des für diese Studie erstellten Fragebogens überprüft und eine Weiterentwicklung des Fragebogens ermöglicht werden (Mayring, 2001). An der Vorerhebung nahmen 12 Personen aus Kindertageseinrichtungen in Stuttgart, Baden Württemberg, Deutschland, teil. Alle TeilnehmerInnen waren weiblich. Die Teilnehmerinnen waren zwischen 24 und 61 Jahre alt (Mittelwert: 43.64; Standardabweichung: 12.8) und zwischen einem und 41 Jahren als Kindergartenpädagoginnen tätig (Mittelwert: 17.58; Standardabweichung: 13.28). Es sollte außerdem überprüft werden, ob eine ausreichende Streuung bei den einzelnen Fragen zu erwarten ist, um abschätzen zu können, ob die Skala ausreichend differenziert. Die resultierende Streuung wäre jedoch nicht nur ein Hinweis auf die Differenzierung sondern auch eine Möglichkeit eventuell Fragestellungen, die eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten bedingen, zu identifizieren. Unter anderem wurden dafür einzelne Fragen unterschiedlich formuliert und im Anschluss verglichen. Auch sollten Formulierungsungenauigkeiten ausgeschlossen werden und die Reliabilität der einzelnen Fragen überprüft werden. Der Fragebogen wurde nach der Auswertung der Vorerhebung entsprechend angepasst. Auch Anmerkungen von den Teilnehmerinnen wurden berücksichtigt.

## **7.2 Die Hauptstudie**

Von Dezember 2013 bis März 2014 wurden die Daten für die Hauptstudie erhoben. Der Fragebogen wurde an KindergartenpädagogInnen in Österreich verteilt. Die TeilnehmerInnen wurden auf verschiedenen Wegen rekrutiert. Per E-Mail, telefonisch und im persönlichen Gespräch wurde der Fragebogen den Einrichtungsleitungen vorgestellt und die Teilnahme erbeten. Auch über den Kontakt zu verschiedenen Trägern und direkte und indirekte Kontakte zu einzelnen PädagogInnen konnte die Stichprobe erweitert werden. Der Fragebogen konnte wahlweise entweder im Paper-Pencil-Format oder am Computer in einem Word-Dokument ausgefüllt werden.

### 7.3 Stichprobe

Insgesamt nahmen 69 Personen an der Befragung teil. Zwei Personen mussten von der Auswertung aufgrund ihrer Tätigkeit außerhalb Österreichs und der Betreuung von Kindern zwischen null und drei Jahren ausgeschlossen werden. Daraus ergibt sich eine Stichprobe aus 67 KindergartenpädagogInnen. Da ausschließlich Frauen an der Befragung teilnahmen wird im Folgenden bei der Besprechung der Ergebnisse die weibliche Form verwendet. Die Beschränkung auf das weibliche Geschlecht kann jedoch als repräsentativ betrachtet werden, da in Österreich in institutionellen Kindergärten im Jahr 2013/2014 nur 453 und damit 1.35 Prozent der KindergartenpädagogInnen männlich sind (Statistik Austria, 2014). Aufgrund gleicher Rahmenbedingungen der Pädagoginnen und Pädagogen kann davon ausgegangen werden, dass die Aussagen dieser Studie weitestgehend auf männliche PädagogInnen ausweitbar sind.

Die Teilnehmerinnen der Studie arbeiten in fünf verschiedenen Bundesländern in Österreich (Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Burgenland, Vorarlberg). Teilgenommen haben Personen im Alter zwischen 20 und 58 Jahren ( $M = 32.97$ ;  $SD = 10.04$ ), mit zwischen einem und 38 Jahren Berufstätigkeit ( $M = 6.79$ ;  $SD = 20.05$ ). 82.1% der Teilnehmerinnen arbeiten bei einer Einrichtung des Bundes/Landes und der Gemeinde, die restlichen Teilnehmerinnen gaben an, bei einem Verein, einer kirchlichen Einrichtung oder sonstigen Trägern beschäftigt zu sein.

### 7.4 Messinstrument

Als Messinstrument diente ein Fragebogen, der zum Zweck der Erhebung theoriegeleitet erstellt wurde. Der Fragebogen setzt sich aus acht Teilen zusammen, mit welchen die Fragestellungen umfassend beantwortet werden sollen. Die Reihenfolge der einzelnen Teile wurde sorgfältig bedacht, sodass keine Inhalte vorweggenommen werden und infolgedessen sozial erwünschte Antworten reduziert werden können. Im Folgenden werden die einzelnen Teile mit Beispielitems vorgestellt. Der gesamte Fragebogen mit allen Items findet sich im Anhang.

### ***Begrüßungstext***

Auf der ersten Seite wurden die TeilnehmerInnen begrüßt und darauf hingewiesen, dass der Fragebogen anonym ausgewertet werde und die Antworten ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet würden. Als Thema der Studie wurde das Lernen im Kindergarten genannt.

### ***Erfassung der Bildungsziele der KindergartenpädagogInnen***

Im ersten Teil des Fragebogens werden die Bildungsziele untersucht, die KindergartenpädagogInnen in ihrer Arbeit verfolgen. Hierzu wurde, angelehnt an eine Studie des Charlotte Bühler Instituts (1995), eine Liste erstellt, die 28 verschiedene Bildungsziele enthält. 15 Bildungsziele wurden aus der oben genannten Studie übernommen und angepasst. Theoriegeleitet wurden außerdem Bildungsziele verwendet, die Kompetenzen des LLL darstellen (sieben Bildungsziele) und sechs Bildungsbereiche aufgezählt, die im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut, 2009) genannt werden. Eine Auflistung aller genutzten Bildungsziele findet sich in Tabelle 7 und im angehängten Fragebogen. Die Befragten sollten die Bildungsziele nach ihrer Wichtigkeit bewerten und anschließend aus der Liste die zehn subjektiv wichtigsten Bildungsziele auswählen. Hierdurch kann noch präziser der Stellenwert, den *LLL* für die KindergartenpädagogInnen hat, betrachtet werden. Indem die KindergartenpädagogInnen sich für einen kleinen Teil der Bildungsziele entscheiden mussten und so nicht alle Bildungsziele ausschließlich positiv bewertet werden konnten, konnte die *Soziale Erwünschtheit* als Grund für die Auswahl nahezu ausgeschlossen werden. Durch eine Faktorenanalyse wurden Gruppen von Bildungszielen identifiziert und deren Reliabilität erfasst.

### ***Erfassung der Definition von LLL***

Durch eine offene Frage sollten die KindergartenpädagogInnen in Stichworten beschreiben, was sie unter LLL verstehen (siehe Tabelle 1).

*Tabelle 1: Item zur Erfassung der Definition von LLL*

---

Was verstehen Sie unter *Lebenslangem Lernen*. Bitte **beschreiben Sie** den Begriff.

---

## ***Erfassung des Wissens über Förderungsmöglichkeiten von Motivation und Selbstreguliertem Lernen***

Angelehnt an eine Erhebung im Rahmen eines Trainingsprogramms zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen im Bereich des *Lebenslangen Lernens* (Herzig, 2010) wurden zwei offene Fragen gestellt, bei denen KindergartenpädagogInnen Methoden nennen sollten, die sie zur Förderung von Motivation und selbstreguliertem Lernen kennen (siehe Tabelle 2). Hierdurch sollte sowohl festgestellt werden, welche konkreten Methoden KindergartenpädagogInnen nennen, als auch, welche Bereiche der beiden Konzepte durch die Nennungen abgedeckt werden. In der Instruktion der Frage wurde eine kurze Einführung gegeben, die Motivation und Selbstreguliertes Lernen als grundsätzliche Voraussetzung für LLL benannte und kurz definierte (siehe Abbildung 2).

Als grundlegende Voraussetzung für *Lebenslanges Lernen* werden in der Forschung folgende Konstrukte genannt:

- **Motivation**  
Sie beinhaltet den Wunsch, bestimmte Inhalte und Fertigkeiten zu lernen, mit Interesse und Neugier die Umwelt zu erforschen und an die eigene Wirksamkeit zu glauben.
- **Selbstregulationsfähigkeiten**  
Dazu gehört die Fähigkeit, diese Motivation zu nutzen und so bestehendes Wissen auszuweiten.  
Bei selbstreguliertem Lernen werden Lernziele gesetzt und bis zu ihrem Erreichen aufrechterhalten, Lernhandlungen geplant und auf ihren Fortschritt hin überprüft.

*Abbildung 2: Theoretische Einführung zur Frage nach Methoden zur Förderung von Selbstregulationsfähigkeiten und Motivation*

*Tabelle 2: Items zur Förderung von Motivation und selbstreguliertem Lernen*

---

Welche Methoden zur Förderung der Bildungsmotivation der Kindergartenkinder kennen Sie?

---

Welche Methoden zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeiten der Kindergartenkinder kennen Sie?

---

### ***Erfassung der Einstellung der KindergartenpädagogInnen bezüglich Wichtigkeit und Umsetzbarkeit der Förderung von Lebenslangem Lernen***

Zwei Teile des Fragebogens beziehen sich auf die Frage, wie wichtig KindergartenpädagogInnen die Förderung von *Lebenslangem Lernen* im Kindergarten ist und inwieweit sie Möglichkeiten der Umsetzung dieser Förderung sehen. So gibt einerseits die Liste der Bildungsziele einen Hinweis auf die Einstellungen der KindergartenpädagogInnen; Die Aufforderung zur Bewertung von Faktoren des *LLLs* und das Auswählen dieser Bildungsziele unter die zehn wichtigsten im Vergleich zu anderen Bildungszielen erfragt die Einstellung der KindergartenpädagogInnen implizit. Andererseits wurde in einer geschlossenen Frage explizit danach gefragt, wie relevant die Förderung von *LLL* für das Handeln der KindergartenpädagogInnen in ihrer täglichen Arbeit ist und inwieweit KindergartenpädagogInnen glauben, Kinder in ihrer Einrichtung auf *LLL* vorbereiten zu können.

Die Items zur Relevanz des *LLLs* im Kindergarten und der Möglichkeit, die Kinder auf Lebenslanges Lernen vorbereiten zu können waren jeweils durch ein siebenstufiges Antwortformat zu beantworten. Der Wertebereich der Items zu Relevanz des *LLL* reichte von 1 = *überhaupt nicht relevant*; 2 = *nicht relevant*; 3 = *eher nicht relevant*; 4 = *mittelmäßig*; 5 = *eher relevant*; 6 = *relevant*; 7 = *sehr relevant*, jener zum Item der Möglichkeit die Kinder auf *Lebenslanges Lernen* vorbereiten zu können von 1 = *sehr schlecht*; 2 = *schlecht*; 3 = *eher schlecht*; 4 = *mittelmäßig*; 5 = *eher gut*; 6 = *gut*; 7 = *sehr gut*.

*Tabelle 3: Items zur Relevanz des Lebenslangen Lernen im Kindergarten und der Möglichkeit, die Kinder auf Lebenslanges Lernen vorbereiten zu können*

---

**Wie relevant** ist die Förderung von *Lebenslangem Lernen* für Ihr Handeln in der **täglichen Arbeit** mit den Kindern?

---

Inwieweit glauben Sie, Kinder in Ihrer Einrichtung auf Lebenslanges Lernen vorbereiten zu können?

Bitte bedenken Sie alle Rahmenbedingungen.

---

### ***Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Förderung verschiedener Kompetenzen***

Im sechsten Teil des Fragebogens wird die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Förderung von Kompetenzen, welche der bundesländerübergreifende BRP (Charlotte Bühler

Institut, 2009) als Voraussetzung für erfolgreiches *Lebenslanges Lernen* nennt, erfragt. Mit 11 für diese Studie entwickelten Items wird erfragt, wie KindergartenpädagogInnen ihre Möglichkeiten einschätzen, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz, lernmethodische Kompetenzen, Metakompetenz und Lernmotivation zu fördern, um somit die Kinder bei der Teilnahme am *LLL* zu unterstützen (siehe Tabelle 4). Der Wertebereich der Items zur Selbstwirksamkeitserwartung von KindergartenpädagogInnen in Bezug auf die Förderung der Kompetenzen des BRPs reichte von 1 = *nie*; 2 = *fast nie*; 3 = *selten*; 4 = *manchmal*; 5 = *oft*; 6 = *fast immer*; 7 = *immer*.

*Tabelle 4: Items zur Selbstwirksamkeitserwartung von KindergartenpädagogInnen in Bezug auf die Förderung der Kompetenzen des BRPs*

|                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bitte beurteilen Sie im Folgenden <b>Ihre Möglichkeiten</b> , die Kinder in Ihrer Einrichtung bei der Entwicklung verschiedener Kompetenzen zu unterstützen. |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen <b>über das eigene Lernen nachzudenken</b> .                                                                          |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die <b>eigenen Denk- und Lernprozesse zu planen und zu beurteilen</b> .                                              |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die <b>eigenen Kompetenzen einzuschätzen</b> .                                                                       |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, <b>die eigenen Kompetenzen situationsbezogen anzuwenden</b> .                                                        |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, ein <b>positives Selbstkonzept</b> zu entwickeln.                                                                    |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, <b>selbstständig und eigeninitiativ</b> zu handeln.                                                                  |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, <b>Merkmale und Zusammenhänge sprachlich begrifflich zu erfassen</b> .                                               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, <b>explorierend mit Objekten und Materialien umzugehen</b> .                                                         |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, <b>Lernmotivation aufzubauen</b> .                                                                                   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, <b>in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein</b> .                            |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, <b>Kooperationsfähigkeit aufzubauen</b> .                                                                            |

### ***Reliabilitätsanalyse der Skala der Selbstwirksamkeitserwartung***

Wie beschrieben, wurden die KindergartenpädagogInnen nach ihren Erwartungen gefragt, Kompetenzen des BRPs umzusetzen. Hierfür wurde eine Skala mit 11 Items erstellt, bei der jedes Item ein 7-stufiges Antwortformat aufwies. Die Berechnung einer Faktorenanalyse ( $KMO = .803$ ) weist auf eine einfaktorielle Struktur hin, die 44.67 % der Gesamtvarianz

erklären kann. Für die Berechnung der Faktorenanalyse konnten 66 gültige Fälle herangezogen werden.

Die Reliabilitätsanalyse der 11 Items (auf Grundlage von 64 gültigen Fällen) ergab mit dem Koeffizienten gemäß Cronbach mit  $\alpha = .866$ , eine zufriedenstellende Konsistenz für diese selbsterstellte Skala. Die korrigierten Itemtrennschärfen weisen mit Werten zwischen .422 und .716 auf eine Homogenität der Skala hin (siehe Tabelle 5).

*Tabelle 5: Itemtrennschärfen und Ladungen der Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung*

|                                                                                                                           | Korrigierte Item-Skala- |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------|
|                                                                                                                           | Korrelation             | Ladung |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, über das eigene Lernen nachzudenken.                                              | .433                    | .530   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die eigenen Denk- und Lernprozesse zu planen und zu beurteilen.                   | .592                    | .672   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen.                                            | .476                    | .595   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die eigenen Kompetenzen situationsbezogen anzuwenden.                             | .628                    | .723   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.                                        | .612                    | .734   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, selbstständig und eigeninitiativ zu handeln.                                      | .629                    | .719   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, Merkmale und Zusammenhänge sprachlich-begrifflich zu erfassen.                    | .422                    | .569   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, explorierend mit Objekten und Materialien umzugehen.                              | .518                    | .664   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, Lernmotivation aufzubauen.                                                        | .716                    | .811   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein. | .603                    | .658   |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, Kooperationsfähigkeit aufzubauen.                                                 | .568                    | .626   |
| Cronbach's Alpha                                                                                                          | .866                    |        |

### ***Erfassung der Einstellung der KindergartenpädagogInnen, welche Änderungen nötig sind, damit sie die Kompetenzen besser fördern können***

Um herauszufinden, was KindergartenpädagogInnen nach eigener Einschätzung daran hindert, die Kompetenzen des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans fördern zu können, wurde in einer offenen Frage erfragt, was sich für eine bessere Förderung ändern müsste (siehe Tabelle 6).

*Tabelle 6: Item zu nötigen Änderungen*

---

|                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Was müsste sich <b>ändern</b> , damit Sie die oben genannten Kompetenzen im Rahmen Ihrer täglichen Arbeit <b>noch besser fördern</b> könnten? |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

### ***Erfassung der soziodemografischen Merkmale und zusätzlicher Informationen***

Am Ende des Fragebogens wurden Geschlecht und das Alter der Testpersonen, sowie die Berufserfahrung und das Bundesland erfragt. Abgefragt wurde außerdem, ob die KindergartenpädagogInnen die Inhalte des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans kennen und inwieweit diese in die Arbeit in ihrer Kindertageseinrichtung einfließen. Zudem wurde erfasst, ob sich die TeilnehmerInnen in Ausbildung oder Fortbildung schon einmal mit *LLL* beschäftigt haben, um Hinweise auf ihr Vorwissen zu erhalten.

## **7.5 Auswertung**

Um einerseits ein möglichst genaues Bild der aktuellen Situation in Österreich zu erhalten, die Situation andererseits aber auch umfassend zu beschreiben und zusammengefasst darzustellen, wurden eine Mischung aus induktivem und deskriptiv-explorativem Vorgehen mit der Integration qualitativer und quantitativer Ansätze gewählt (Mayring, 2001, 2007, 2010). Ein solches exploratives Vorgehen scheint auch deshalb passend, da der Gegenstandsbereich *Kindergarten* stark vom gesellschaftlichen und sozialen Wandel beeinflusst ist und sich so Forschungslücken in Bezug auf die aktuelle Situation zeigen. Die vorliegende Studie lässt sich durch diesen Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden auch den Mixed Methods zuschreiben (Mayring, 2012; Schreier & Odağ, 2010).

### 7.5.1 Qualitative Analyse

In der Hauptstudie wurde für die Auswertung der offenen Fragen die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007, 2010) angewendet. Aus den verschiedenen Möglichkeiten eine solche durchzuführen wurde die *inhaltliche Strukturierung* gewählt. Diese filtert Aspekte aus dem Material heraus und sortiert sie nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Dadurch kann ein guter Überblick über das Material gewonnen werden, wodurch sie sich für diese explorative Studie besonders gut eignet. Die Forschungsfragen zum Verständnis der KindergartenpädagogInnen und dem Wissen über Methoden zur Förderung von Kompetenzen für *Lebenslanges Lernen* wurden somit durch die Inhaltsanalyse bearbeitet und stellten das Material für diese dar. Die Analyse nach Mayring geht dabei streng regelgeleitet vor und betrachtet das Material in kleinen Einheiten (Bortz & Döring, 2006).

Die qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet drei Vorgehensweisen, *Zusammenfassung*, *Explikation und Strukturierung*, von denen entweder eine gewählt wird oder auch alle drei angewendet werden. Durch diese wird ein Kategoriensystem erstellt, in welches diese Einheiten eingeordnet werden, um das Material auszuwerten.

Die *Zusammenfassung* ist eine induktive Vorgehensweise, bei der das Material zusammengefasst wird und so Kategorien gebildet werden, welche die Inhalte des Materials sehr gut wiedergeben. Das Material wird also reduziert. Um die Bedeutung des Materials nicht zu verlieren, wird nach der Kategorisierung der Hälfte des Materials überprüft, ob die Kategorien das Material gut widerspiegeln (Ramsenthaler, 2013). Bei der *Strukturierung* werden deduktiv Kategorien gebildet, in welche das Material anschließend eingeordnet wird. Bei der *Explikation* wird die Verständlichkeit des Materials verbessert, indem die einzelnen Textstellen durch Zusatzinformationen ergänzt werden (Ramsenthaler, 2013).

Mayring (2007, 2010) fordert für die qualitative Auswertung ebenso strenge Richtlinien wie sie für eine quantitative Auswertung benötigt werden. Er betont die Wichtigkeit der Planung des Vorgehens und der genauen Umsetzung dieses Planes. Dem Rechnung tragend wird im Folgenden die Vorgehensweise für vorliegende Studie erläutert.

Um das Material zu strukturieren und somit kennen zu lernen, wurde dieses zuerst induktiv zu Kategorien zusammengefasst. Unabhängig von diesen induktiven Kategorien wurde das Material deduktiv einem theoriegeleiteten Kategoriensystem hinzugefügt. Die Theorien auf denen die Kategoriensysteme aufbauen sind in Kapitel 1 näher erläutert. Die induktiven

Kategorien wurden bei der Kategorisierung nicht mehr verwendet, sondern dienten nur dem Kennenlernen des Materials. In der vorliegenden Studie wurde somit eine Zusammenfassung und die Strukturierung des Materials durchgeführt (Ramsenthaler, 2013). Auch die Explikation wurde in vorliegender Studie teilweise verwendet, wenn durch Bildung von Einheiten der Sinn einer Einheit nicht mehr klar erkennbar war.

Als Kodiereinheit wurde mindestens ein Wort festgelegt, die Kontexteinheit war die Antwort einer Person auf eine Frage. Die Antworten setzten sich sowohl aus Stichworten, als auch aus ganzen Sätzen zusammen. Die Antworten aller befragten Personen zu einer Frage dienten als Auswertungseinheit (Ramsenthaler, 2013).

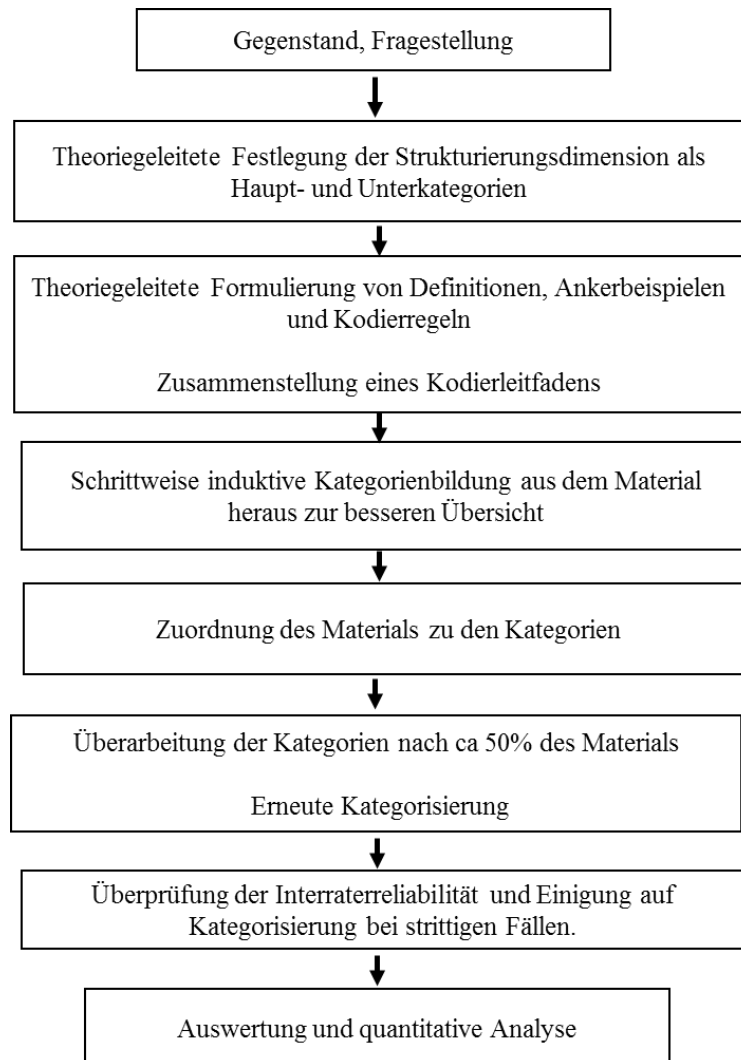


Abbildung 3: Ablaufdiagramm der qualitativen Inhaltsanalyse

Um die Kategorisierung zu überprüfen und somit die Objektivität der Auswertung zu gewährleisten wurde eine InterCoderreliabilitätsanalyse mit einigen Passagen des Materials durchgeführt (Mayring, 2010) und Cohen's Kappa  $\kappa$  berechnet (Bortz & Döring, 2006). Für die Interpretation des  $\kappa$  wurden die Einteilungen von Fleiss und Cohen (1973, zitiert nach Bortz & Döring, 2006) verwendet, wonach ein  $\kappa$  zwischen 0.60 und 0.75 als eine gute Übereinstimmung gilt. Nach der separaten Kategorisierung und dem Vergleich einigten sich die Coderinnen über die Zuordnung von strittigen Fällen. Abbildung 3 beschreibt den Ablauf der hier durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse.

Nach der qualitativen Analyse, die mit dem Programm MaxQDA 11<sup>®</sup> durchgeführt wurde, folgte in einem zweiten Schritt eine Analyse der Häufigkeit der Nennungen pro Kategorie (Mayring, 2001). So konnte ein Ausgangspunkt geschaffen werden, um den Gegenstandsbereich in weiteren Analysen genauer zu beschreiben (Mayring, 2007).

### 7.5.2 Quantitative Analyse

Die Bildungsziele und die der Förderung von *LLL* zugesprochenen Relevanz, sowie die geschlossenen Fragen zur Selbstwirksamkeit der KindergartenpädagogInnen in Bezug auf die Förderung von Kompetenzen des *Lebenslangen Lernens*, wie sie im BildungsRahmenPlan genannt werden wurden quantitativ mit IBM SPSS Statistics 22 ausgewertet. Es wurde ein  $\alpha$ -Fehler-Niveau von  $\alpha = 0.05$  festgelegt. Der p-Wert musste somit kleiner als 0.05 sein, um als signifikant betrachtet zu werden. Die Interpretation der Effektstärken richtet sich nach Cohen (1988). Für den binären  $\chi^2$ -Tests in Fragestellung 2c galt somit eine Effektstärke  $\phi$  (Phi) von  $\phi = .10$  als kleiner,  $\phi = .30$  als mittlerer und  $\phi = .50$  als großer Effekt. Bei der multiplen linearen Regressionsanalyse in Fragestellung 5c wurde die Effektstärke Cohen's  $f^2$  ermittelt, wobei ab  $f^2 = .20$  nach Cohen (1988) ein kleiner, ab  $f^2 = .50$  ein mittlerer und ab  $f^2 = .80$  ein großer Effekt angenommen wird.

## 8 Ergebnisse

### 8.1 Bildungsziele der KindergartenpädagogInnen

#### **Fragestellung 1: Welche Bildungsziele sind KindergartenpädagogInnen wichtig?**

##### ***Fragestellung 1a: Welche Gruppen von Bildungszielen lassen sich identifizieren?***

Die Items zur Erfassung der Bildungsziele wurden aufgrund theoretischer Überlegungen erstellt. Von besonderem Interesse im Rahmen der Operationalisierung waren die Items zum *Lebenslangen Lernen* (*Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Einschätzung eigener Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Lernmotivation, Wissen über Lernstrategien, Bewusstsein eigener Begabungen und Interessen*). Der Koeffizient für die Reliabilitätsangabe gemäß Cronbach für diese Skalendimension konnte nach Ausschluss des Items *Selbstständiges Handeln* auf  $\alpha = .692$  erhöht werden, womit dieses Niveau als ausreichend angenommen werden kann. Eine explorative Faktorenanalyse mit den verbleibenden 22 Items überprüfte die Validität der übrigen Fragebogenitems. Um die Qualität der Variablenauswahl für die Hauptkomponentenanalyse zu überprüfen, wurde die Berechnung des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (KMO) durchgeführt. Je niedriger der Wert des KMO-Kriteriums ausfällt, desto schlechter eignen sich die Variablen für die Faktorenanalyse, wobei der Maximalwert auf 1 normiert ist (Bühl, 2014). Für die vorliegenden Daten, zeigt ein Wert von 0.554 die Brauchbarkeit der Daten für die Analyse an (vgl. Field, 2009). Aufgrund des Screeplots kann eine fünf-faktorielle Lösung als die ökonomischste angenommen werden; durch die Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation können schließlich 52.32% der Varianz erklärt werden.

Es entstanden demgemäß die Faktoren *schulbezogene Kompetenzen (Faktor I)*, *sozial-gesellschaftliche Kompetenzen (Faktor II)*, *allgemeine kulturelle Kompetenzen (Faktor III)*, *selbstbezogene Kompetenzen (Faktor IV)* und ein fünfter Faktor, der aufgrund geringer Reliabilität jedoch verworfen wurde. Die Items dieses Faktors sind somit einzeln zu betrachten. Der Faktor *Lebenslanges Lernen (LLL)* stand schon zuvor aufgrund inhaltlicher Überlegungen fest. So werden insgesamt sechs Faktoren angenommen.

Für die fünf entstandenen Faktoren wurde schließlich eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse dieser, mit den Items jedes Faktors, sind in Tabelle 7 zu finden.

Die schwache Reliabilität des Faktors V führte zu dessen Ausschluss. Um die Reliabilität zu erhöhen, wurde außerdem das Item Kreativität nicht zum Faktor IV hinzugefügt. Daraus folgend können die Items *Kreativität*, *Kompetenz im Umgang mit Diversität*, *partnerschaftliches Rollenverständnis* und *Wahrnehmung mit allen Sinnen* keinem Faktor zugeordnet werden und werden somit einzeln ausgewertet.

Tabelle 7: Faktorenladungen der Bildungsziele und Reliabilitäten der Skalen

| Item                                                                             | Faktor |      |      |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|------|------|
|                                                                                  | I      | II   | III  | IV   | V    |
| 7 Feinmotorik                                                                    | .743   |      |      |      |      |
| 27 Konzentration und Ausdauer                                                    | .732   |      |      |      |      |
| 22 Schulreife                                                                    | .648   |      |      |      |      |
| 19 Ordnungs- und Sauberkeitsbewusstsein                                          | .530   | .312 |      |      |      |
| 10 Frustrationstoleranz                                                          | .530   |      |      |      | .436 |
| 4 Disziplin                                                                      | .462   |      |      |      |      |
| 2 Sprachliche Ausdrucksfähigkeit                                                 |        | .716 |      |      |      |
| 18 Selbstständiges Handeln                                                       |        | .616 | .356 |      |      |
| 17 kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten                    |        | .589 |      |      | .450 |
| 21 Kritisches Umwelt- und Konsumverhalten                                        |        | .563 |      |      |      |
| 14 Sprachverständnis                                                             | .442   | .543 |      |      |      |
| 24 Wissen über die Natur                                                         |        |      | .701 |      |      |
| 25 Grundlegende Naturwissenschaftlich-technische sowie mathematische Kompetenzen |        |      | .636 |      | .334 |
| 1 Musische Fähigkeiten                                                           |        |      | .599 |      |      |
| 11 Wissen über kulturelle Bräuche (Jahreskreis)                                  | .379   |      | .596 |      |      |
| 15 Körperwahrnehmung                                                             |        |      |      | .763 |      |
| 23 Regulation der eigenen Emotionen                                              |        |      |      | .712 |      |
| 20 Freude an der Bewegung                                                        |        | .454 | .373 | .535 |      |
| 28 Kreativität                                                                   |        |      | .385 | .431 |      |
| 6 Kompetenz im Umgang mit Diversität                                             |        |      |      |      | .624 |
| 9 partnerschaftliches Rollenverständnis                                          |        |      |      |      | .584 |
| 13 Wahrnehmung mit allen Sinnen                                                  |        |      |      |      | .527 |
| Cronbach's Alpha                                                                 | .734   | .639 | .613 | .626 | .378 |

Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Rotation konvergierte in 11 Iterationen.

Um die Zusammenhänge dieser jeweiligen Skalen der fünf Faktoren angeben zu können, werden in Tabelle 8 die Interkorrelationen dieser Faktoren dargestellt.

Tabelle 8: Interkorrelationsmatrix der Produkt-Moment-Korrelation  $r$  ( $N = 67$ )

| Skala                                     | Faktor |      |      |              |               |
|-------------------------------------------|--------|------|------|--------------|---------------|
|                                           | LLL    | I    | II   | III          | IV            |
| LLL                                       | -      | .182 | .208 | .214         | .186          |
| Schulbezogene Kompetenzen (I)             |        | -    | .215 | .169         | <b>.302*</b>  |
| Sozial-gesellschaftliche Kompetenzen (II) |        |      | -    | <b>.258*</b> | <b>.341**</b> |
| Allgemeine kulturelle Kompetenzen (III)   |        |      |      | -            | .176          |
| Selbstbezogene Kompetenzen (IV)           |        |      |      |              | -             |

\*, Korrelation ist bei Niveau 0.05 signifikant (zweiseitig).

\*\*, Korrelation ist bei Niveau 0.01 signifikant (zweiseitig).

Die Interkorrelationsmatrix zeigt, dass die höchste Korrelation .341 erreicht und somit die Skalen der Faktoren nur geringe positive Zusammenhänge aufweisen.

Tabelle 9: Mittelwert und Standardabweichung der Skalen der Bildungsziele

|                                      | Mittelwert | Standardabweichung |
|--------------------------------------|------------|--------------------|
| Selbstbezogene Kompetenzen           | 3.72       | 0.39               |
| Sozial-gesellschaftliche Kompetenzen | 3.54       | 0.34               |
| Schulbezogene Kompetenzen            | 3.41       | 0.36               |
| Lebenslanges Lernen                  | 3.22       | 0.44               |
| Allgemeine kulturelle Kompetenzen    | 3.13       | 0.44               |

Zusammenfassend kann damit von fünf Bereichen ausgegangen werden, die den Kindergartenpädagoginnen unterschiedlich wichtig sind (siehe Tabelle 9).

### ***Fragestellung 1b: Wie wichtig ist KindergartenpädagogInnen die Förderung von Aspekten des LLL?***

Um die Unterschiedlichkeiten der Bewertungen der Faktoren zu prüfen und dabei vor allem den Faktor des LLLs mit den anderen zu vergleichen wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt.

Die Voraussetzungen für die Prüfung mittels Varianzanalyse können angenommen werden. So ist eine Intervallskalierung der Daten gegeben und die Normalverteilung gemäß des zentralen Grenzwerttheorems ab  $n \geq 30$  vernachlässigbar (Bortz & Döring, 2006, S. 218). Die Sphärizität

aufgrund des Messwiederholungsfaktors wurde durch den Mauchly-Test überprüft und kann mit  $p = .503$  angenommen werden.

Die Prüfgröße fiel mit  $F(4, 264) = 30.34$ ,  $p < .001$  ( $\eta^2_p = .315$ ) signifikant aus, womit ein Unterschied im Ausmaß der Wichtigkeit der Bildungsziele zwischen den fünf Faktoren angenommen werden kann.

Um signifikante Unterschiede zwischen den Faktoren zu überprüfen, wurden *post-hoc* paarweise Bonferroni-Vergleiche angestellt. Die Ergebnisse können in Tabelle 10 nachgelesen werden. Unterschiede mit einer Signifikanz von  $p < 0.05$  gelten als signifikant.

Tabelle 10: Signifikanzbeurteilungen der *post-hoc* Vergleiche der Unterschiede zwischen den fünf Faktoren

| Skala                                     | Faktor |       |         |            |         |
|-------------------------------------------|--------|-------|---------|------------|---------|
|                                           | LLL    | I     | II      | III        | IV      |
| LLL                                       | -      | .046* | < .001* | $\leq 1.0$ | < .001* |
| Schulbezogene Kompetenzen (I)             |        | -     | .215    | < .001*    | < .001* |
| Sozial-gesellschaftliche Kompetenzen (II) |        |       | -       | < .001*    | .009*   |
| Allgemeine kulturelle Kompetenzen (III)   |        |       |         | -          | < .001* |
| Selbstbezogene Kompetenzen (IV)           |        |       |         |            | -       |

\* $p < 0.05$

Gemäß dieser Ergebnisse unterscheidet sich die Bedeutsamkeit des Faktors *LLL* signifikant von den Faktoren *sozial-gesellschaftliche Kompetenzen*, *schulbezogene Kompetenzen* und dem Faktor *selbstbezogene Kompetenzen*. Die Bildungsziele des *Lebenslangen Lernens* werden demnach als signifikant weniger wichtig eingeschätzt als jene Bildungsziele, die auf *schulbezogene Kompetenzen*, *sozial-gesellschaftliche Kompetenzen* und *selbstbezogene Kompetenzen* abzielen. Lediglich der Unterschied zwischen der Skala *LLL* und der Skala *allgemeine kulturelle Kompetenzen* ist nicht signifikant.

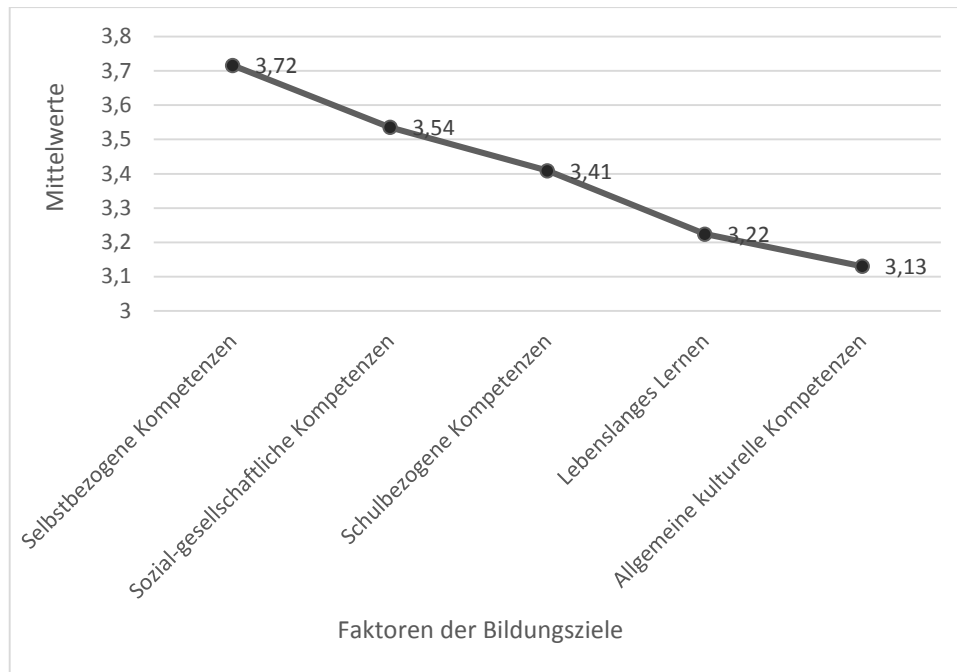


Abbildung 4: Mittelwerte der Faktoren der Bildungsziele

### ***Einzelauswertung der Items Kreativität, Kompetenz im Umgang mit Diversität, partnerschaftliches Rollenverständnis und Wahrnehmung mit allen Sinnen***

Aufgrund einer geringen Reliabilität wurden die folgenden Items einzeln ausgewertet. Während alle 67 Personen die drei Items *Wahrnehmung mit allen Sinnen*, *Kreativität* und *Partnerschaftliches Rollenverständnis* bewerteten, wurde das Item *Kompetenz im Umgang mit Diversität* nur von 61 Personen bewertet (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der ausgeschlossenen Bildungsziele

|                                       | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|---------------------------------------|----------|----------|-----------|
| Wahrnehmung mit allen Sinnen          | 67       | 3.87     | 0.39      |
| Kreativität                           | 67       | 3.69     | 0.53      |
| Partnerschaftliches Rollenverständnis | 67       | 3.43     | 0.56      |
| Kompetenz im Umgang mit Diversität    | 61       | 3.18     | 0.67      |

### ***Welche Bildungsziele sind KindergartenpädagogInnen besonders wichtig?***

Die Pädagoginnen wählten nach der Bewertung jedes einzelnen Bildungszieles jene zehn Bildungsziele aus, welche ihnen besonders wichtig sind. Die Nennungen von 61 Personen konnten ausgewertet werden, somit konnte ein Bildungsziel maximal 61 Nennungen erreichen. Hieraus ergibt sich folgende Reihung der Bildungsziele nach der Häufigkeit ihrer Nennungen (Abbildung 5). Die Bildungsziele der Skala *LLL* sind dunkel hervorgehoben.

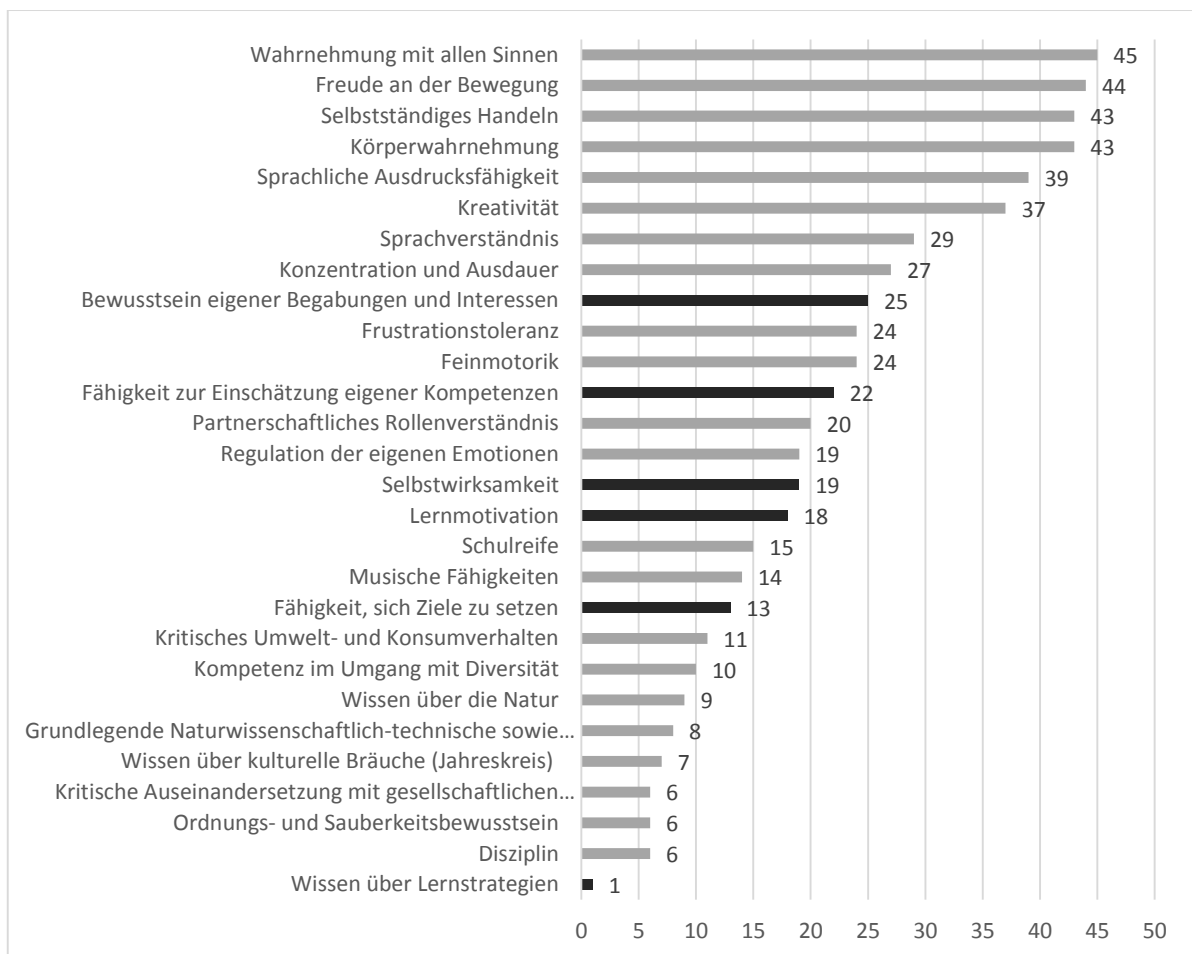


Abbildung 5: Reihung der Bildungsziele, welche den Kindergartenpädagoginnen besonders wichtig sind

Es zeigt sich die *Wahrnehmung mit allen Sinnen* mit 45 Nennungen als wichtigstes Bildungsziel der Pädagoginnen. Auch die *Freude an der Bewegung*, das *Selbstständige Handeln* und die *Körperwahrnehmung* sind den Pädagoginnen in der Förderung besonders wichtig. Mit nur einer Nennung platziert sich das *Wissen über Lernstrategien* auf den letzten

Platz. Auch *Disziplin, Ordnungs- und Sauberkeitsbewusstsein* und *kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten* erhielten nur jeweils sechs Nennungen.

### **Wie häufig werden die Bildungsziele des LLL als besonders wichtig genannt?**

Die Auswahl eines Bildungsziels wurde mit 1 kodiert, das Nichtauswählen mit 0, sodass die Werte zwischen null und eins liegen und ein höherer Wert eine häufigere Auswahl bedeutet ( $N = 61$ ). Der Vergleich der Mittelwerte der durch die Faktorenanalyse gefundenen Skalen zeigt, dass bei der Auswahl der Bildungsziele, die besonders wichtig für die Pädagoginnen sind, die Bildungsziele der Skala *LLL* an vierter Stelle stehen. Somit wurden die Bildungsziele des *LLLs* weniger häufig ausgewählt als jene der *selbstbezogenen Kompetenzen*, der *sozial-gesellschaftlichen Kompetenzen* und der *schulbezogenen Kompetenzen* (siehe Tabelle 12).

*Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen der besonders wichtigen Bildungsziele*

|                                      | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|--------------------------------------|----------|-----------|
| Selbstbezogene Kompetenzen           | 0.58     | 0.26      |
| Sozial-gesellschaftliche Kompetenzen | 0.42     | 0.20      |
| Schulbezogene Kompetenzen            | 0.28     | 0.22      |
| Lebenslanges Lernen                  | 0.27     | 0.20      |
| Allgemeine kulturelle Kompetenzen    | 0.16     | 0.18      |

Bei der Auswertung der Bildungsziele, die von den Pädagoginnen als besonders wichtig wahrgenommen werden, ergibt sich dieselbe Reihenfolge der Mittelwerte der fünf Faktoren, wie bei der Bewertung der Bildungsziele. In beiden Fällen standen höhere Werte für größere Wichtigkeit.

Auch hier wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Die Sphärizität aufgrund des Messwiederholungsfaktors wurde durch den Mauchly-Test überprüft und kann mit  $p = .082$  angenommen werden.

Die Prüfgröße fiel mit  $F(4, 340) = 30.96$ ,  $p < .001$  ( $\eta^2_p = .340$ ) signifikant aus, womit ein Unterschied im Ausmaß der Wichtigkeit der Bildungsziele zwischen den fünf Faktoren angenommen werden kann. Um signifikante Unterschiede zwischen den Faktoren zu überprüfen, wurden post-hoc paarweise Bonferroni-Vergleiche angestellt (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Post-hoc Vergleiche der Faktoren zum Überprüfen von Unterschieden

| Skala                                     | Faktor |            |       |         |         |
|-------------------------------------------|--------|------------|-------|---------|---------|
|                                           | LLL    | I          | II    | III     | IV      |
| LLL                                       | -      | $\leq 1.0$ | .006* | .039*   | < .001* |
| Schulbezogene Kompetenzen (I)             |        | -          | .009* | .023*   | < .001* |
| Sozial-gesellschaftliche Kompetenzen (II) |        |            | -     | < .001* | .005*   |
| Allgemeine kulturelle Kompetenzen (III)   |        |            |       | -       | < .001* |
| Selbstbezogene Kompetenzen (IV)           |        |            |       |         | -       |

\*p < 0.05

Die Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen dem Faktor *LLL* und *sozial-gesellschaftliche Kompetenzen*, *allgemeine kulturelle Kompetenzen* und *selbstbezogene Kompetenzen*. Die Kompetenzen des *LLLs* wurden somit häufiger als besonders wichtig eingeschätzt als *allgemeine kulturelle Kompetenzen* und weniger häufig als *sozial-gesellschaftliche Kompetenzen* und *selbstbezogene Kompetenzen*. Der Unterschied zu den *schulbezogenen Kompetenzen* ist nicht signifikant.

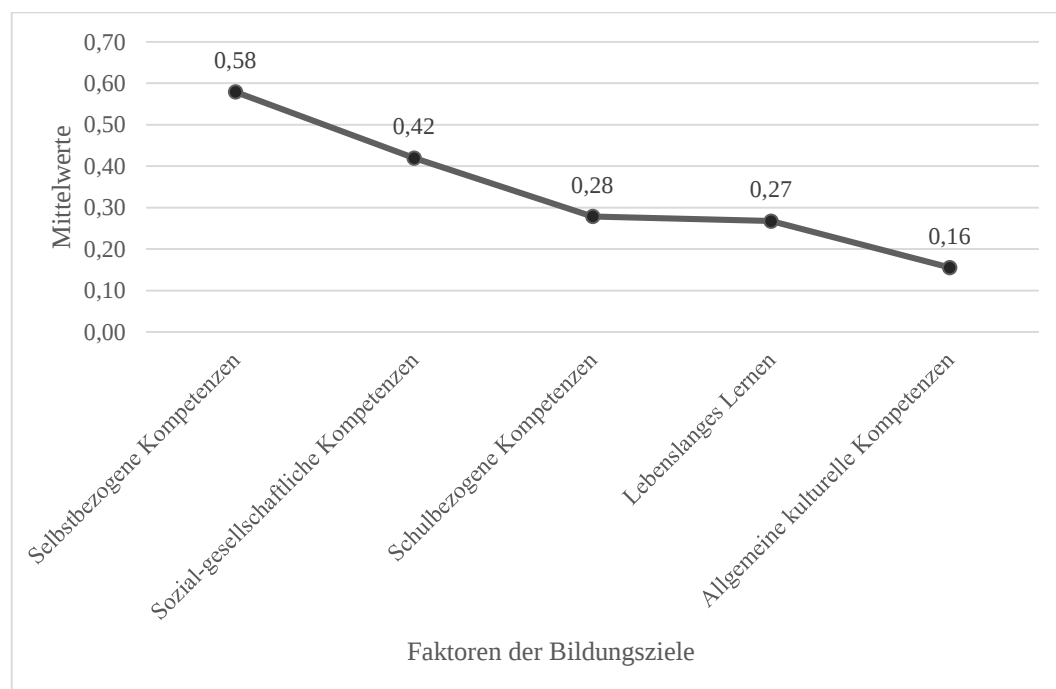


Abbildung 6: Mittelwerte der besonders wichtigen Bildungsziele nach Faktoren

## 8.2 Verständnis von LLL und wahrgenommene Relevanz des LLL

### Fragestellung 2: Was verstehen KindergartenpädagogInnen unter LLL?

#### *Erstellung des Kategoriensystems und Kategorisierung der Definition von Lebenslangem Lernen*

Das erste Kategoriensystem soll die Definition von *Lebenslangem Lernen* umfassen. Wie schon im Theorieteil in Kapitel 1 wurde als Gerüst die Definition der Kommission der europäischen Gemeinschaften genutzt. Sie beschreibt *LLL* als „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt*“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 9). Erweitert wurde diese durch die Art des Lernens als formal, nonformal und informell. Außerdem wurde auch die bildungspsychologische Definition von *LLL* berücksichtigt. Nach dieser sind soziale, kognitive und selbstregulierende Fähigkeiten und die Motivation zu lernen die Voraussetzung zum *LLL* (Finsterwald et al., 2013; Lüftenegger et al., 2012).

#### *Fragestellung 2a: Welche Aspekte der Definition von Lebenslangen Lernen nennen KindergartenpädagogInnen?*

Nach der Zuordnung der Antworten zu den Kategorien durch zwei Coder wurde die InterCoderreliabilität berechnet. Hierzu wurde Cohen's Kappa verwendet (Bortz & Döring, 2006). Die InterCoderreliabilität für die Zuordnung der Daten im Bereich „Definition von *LLL*“ erreicht ein Kappa von 68%. Dies entspricht nach Fleiss und Cohen (1973, zitiert nach Bortz & Döring, 2006) einer guten Übereinstimmung.

Der folgenden Tabelle 14 kann entnommen werden, was Kindergartenpädagoginnen mit dem Begriff *LLL* verbinden und welche Aspekte der Definition von *LLL* sie kennen. Insgesamt wurden 229 Kodiereinheiten kodiert.

Tabelle 14: Kategoriensystem und Nennungen zur Definition von Lebenslangem Lernen

| Name der Kategorie             | Häufigkeiten | Personen (n) | Ankerbeispiele                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------|--------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Voraussetzungen zum LLL</b> |              |              |                                                                                                                                                                                                                                             |
| Motivation                     | 44           | 32           | „offen für Neues sein“, „neugierig bleiben“, „Interesse an der Umwelt“                                                                                                                                                                      |
| Selbstregulationsfähigkeiten   | 10           | 8            | „zu wissen wo ich meine Informationen herholen kann“, „selbstständiges Tun“, „etwas zu erfahren bzw. ein Ziel zu erreichen“                                                                                                                 |
| Kognitive Fähigkeiten          | 18           | 16           | „Flexibilität und Reife“, „Dinge zu hinterfragen und auszuprobieren“                                                                                                                                                                        |
| Soziale Fähigkeiten            | 10           | 9            | „voneinander lernen“                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Art des LLL</b>             |              |              |                                                                                                                                                                                                                                             |
| Formal                         | 7            | 6            | „Im Kindergarten, in der Schule“, „das Lernen fängt nicht erst im Kindergarten oder in der Schule an.“                                                                                                                                      |
| Nonformal                      | 10           | 10           | „Kurse, Fortbildungen, Lehrgänge helfen uns auf neue Tendenzen zu reagieren“                                                                                                                                                                |
| Informal                       | 41           | 30           | „ständig dazulernen“, „Lernen durch Fehler und Erfahrungen, in allen Lebenssituationen und unabhängig von Schule oder anderen Bildungsinstitutionen“                                                                                        |
| <b>Zeitdimension</b>           |              |              |                                                                                                                                                                                                                                             |
| Gesamtes Leben                 | 42           | 35           | „Lernen von Geburt an bis zum Tod“, „Man lernt nie aus“                                                                                                                                                                                     |
| <b>Ziel von LLL</b>            |              |              |                                                                                                                                                                                                                                             |
| Persönliche Interessen         | 39           | 26           | „Betrachten der Dinge aus neuer Perspektive“, „auf dem aktuellen Stand zu bleiben“, „Aneignen von neuem Wissen und Kompetenzen“                                                                                                             |
| Gesellschaftliche Interessen   | 8            | 6            | „Auch gesellschaftliche Bindungen werden geknüpft“, „immer wieder neue Erkenntnisse und Ergänzungen für jeden Beruf“, „Es ändern sich auch ständig Dinge in der Gesellschaft, im Sozialbereich, die man neu erlernen muss oder auffrischen“ |

Besonders viele Nennungen erhielten *Motivation*, als Voraussetzung für *LLL*, das informale Lernen und das Stattfinden von *LLL* über das gesamte Leben hinweg. Persönliche Interessen wurden oft als Ziel von *LLL* angegeben. Die Nennungen, die der *Motivation*, der Voraussetzung von *LLL* zugeordnet wurden, beschäftigten sich häufig damit, „offen für Neues zu sein“, „neugierig zu bleiben“ und „Interesse an der Umwelt“ zu zeigen. Zum Lernen über das gesamte Leben hinweg gaben die Kindergartenpädagoginnen häufig an, dass der Mensch nie auslernt und das Lernen von der Geburt bis zum Tod stattfindet. Zum informalen Lernen nannten die Pädagoginnen unter anderem Punkte wie: „ständig dazulernen“, „Lernen durch Fehler und Erfahrungen, in allen Lebenssituationen und unabhängig von Schule oder anderen Bildungsinstitutionen“. Von den Pädagoginnen genannte Ziele des *LLL*, die den persönlichen Zielen zugeordnet wurden, waren das „Betrachten der Dinge aus neuer Perspektive“ und „auf dem aktuellen Stand zu bleiben“. Auch das „Aneignen von neuem Wissen und Kompetenzen“ wurde mehrmals genannt.

***Fragestellung 2b: Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Alter oder den Dienstjahren der KindergartenpädagogInnen und ihrer Definition von LLL?***

Um die Fragestellung 2b zu beantworten wurde für jede Person berechnet, wie viele Kategorien diese mit ihren Nennungen abdeckt ( $N = 65$ ;  $M = 2.69$ ;  $SD = 1.25$ ). Doppelte Angaben zu einer Kategorie wurden somit nicht berücksichtigt. Dieser Ansatz dient dazu einen Indikator dafür zu erhalten, wie umfassend das Wissen jeder Person über *LLL* ist. Es wird dabei angenommen, dass die Person ein höheres Wissen über *LLL* besitzt, je mehr Kategorien sie mit ihrer Antwort abdeckt. Drei Personen beantworteten die Frage nicht, bei den restlichen Personen konnte die Antwort zumindest einer Kategorie zugeordnet werden.

Um herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kategorien, dem Alter und den Dienstjahren der Kindergartenpädagoginnen besteht, wurde eine bivariate Korrelation nach Pearson berechnet. Diese ergab keine signifikanten Ergebnisse. Es kann demnach kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der genannten Kategorien und dem Alter ( $r = .139$ ,  $p = .274$ ) oder dem Dienstalter ( $r = .199$ ,  $p = .120$ ) festgestellt werden.

***Fragestellung 2c: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Vorkommen des Themas LLL in Aus- oder Weiterbildung der PädagogInnen und der Anzahl der genannten Kategorien zur Definition von LLL?***

Um herauszufinden, ob ein Vorkommen des Themas *LLL* mit der Häufigkeit der Nennungen zur Definition von *LLL* zusammenhängt wurde ein  $\chi^2$ -Test durchgeführt. Dafür wurden aus der Anzahl der genannten Kategorien zwei Gruppen gebildet. Die erste Gruppe umfasste Personen, die eine oder zwei Kategorien genannt hatten ( $n = 33$ ), die zweite Gruppe jene mit drei oder mehr abgedeckten Kategorien ( $n = 31$ ).

Auch die Fragen nach dem Vorkommen des Themas *LLL* in Aus- oder Fortbildung wurden zusammengefasst. So wurde nur berücksichtigt, ob die Personen in Aus- oder Fortbildung Kontakt zum Thema *LLL* hatten ( $n = 33$ ) oder nicht ( $n = 31$ ).

Der  $\chi^2$ -Test ergab  $\chi^2(2) = 6.223$ ,  $p = 0.013$ ,  $\phi = .312$ , ist somit signifikant und zeigt einen mittleren Effekt (Cohen, 1988). Es kann also ein positiver Zusammenhang zwischen dem Vorkommen von *LLL* in Aus- oder Fortbildung und dem Umfang des Wissens über *LLL* angenommen werden. Eine Aussage über die Kausalität ist jedoch nicht möglich.

***Fragestellung 3: Wie wichtig ist KindergartenpädagogInnen die Förderung von LLL im Kindergarten und inwiefern halten sie die Förderung von Kompetenzen von LLL für möglich?***

***Fragestellung 3a: Welche Relevanz hat die Förderung von LLL für KindergartenpädagogInnen?***

***Fragestellung 3b: Inwiefern glauben KindergartenpädagogInnen, Kinder beim Aufbau von Kompetenzen für LLL unterstützen zu können?***

Die Items zur Relevanz des *Lebenslangen Lernens* im Kindergarten und der Überzeugung, Kinder auf *LLL* vorbereiten zu können besaßen jeweils ein sieben-stufiges Antwortformat. Der Wertebereich der Items zu Relevanz des *LLLs* reichte von 1 = *überhaupt nicht relevant*; 2 = *nicht relevant*; 3 = *eher nicht relevant*; 4 = *mittelmäßig*; 5 = *eher relevant*; 6 = *relevant*; 7 = *sehr relevant*, jener zum Item der Möglichkeit die Kinder auf *LLL* vorbereiten zu können von 1 = *sehr schlecht*; 2 = *schlecht*; 3 = *eher schlecht*; 4 = *mittelmäßig*; 5 = *eher gut*; 6 = *gut*; 7 =

*sehr gut*. Mittelwerte und Standardabweichungen dieser zwei Items können in Tabelle 15 nachgelesen werden.

*Tabelle 15: Mittelwert und Standardabweichung der Fragen nach der Relevanz von LLL und der Überzeugung, Kinder auf LLL vorbereiten zu können*

|                                                                                                                 | Mittelwert | Standardabweichung |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------|
| Wie relevant ist die Förderung von Lebenslangem Lernen für ihr Handeln in der täglichen Arbeit mit den Kindern? | 6.23       | 1.11               |
| Inwieweit glauben Sie, Kinder in Ihrer Einrichtung auf LLL vorbereiten zu können?                               | 5.45       | 1.03               |

Im Durchschnitt schätzen die Kindergartenpädagoginnen das Thema *LLL* als *relevant* ein und geben an, die Kinder *eher gut* bis *gut* auf *LLL* vorbereiten zu können.

***Fragestellung 3c: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter oder den Dienstjahren der befragten Personen und ihrer Überzeugung, Kinder auf LLL vorbereiten zu können und die Relevanz von LLL?***

Um Fragestellung 3c zu beantworten, wurde eine Korrelation mit den Variablen *Alter*, *Dienstjahre*, *Relevanz von LLL* und der *Überzeugung, Kinder auf LLL vorbereiten zu können* durchgeführt. Es zeigte sich ein schwacher, aber signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Relevanz, die *LLL* zugesprochen wird und den Dienstjahren ( $r = .235$ ,  $p = .018$ ) und dem Alter der Pädagoginnen ( $r = .197$ ,  $p = .043$ ). Auch der Zusammenhang der Überzeugung, Kinder auf *LLL* vorbereiten zu können, mit den Dienstjahren zeigte einen positiven Trend ( $r = .186$ ,  $p = .068$ ). Es konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen der Überzeugung, Kinder auf *LLL* vorbereiten zu können und dem Alter der Pädagoginnen festgestellt werden ( $r = .107$ ,  $p = .271$ ). Mit steigendem Alter und steigenden Dienstjahren steigt demnach auch die Relevanz, die Kindergartenpädagoginnen *LLL* zuweisen. Pädagoginnen, welche schon länger in diesem Beruf arbeiten oder älter sind, haben dem fehlenden signifikanten Zusammenhang zufolge jedoch eher keine größere Überzeugung, Kinder auf *LLL* vorbereiten zu können, als jüngere Pädagoginnen oder jene mit weniger Dienstjahren. Es zeigt sich jedoch der Trend, dass Kindergartenpädagoginnen, welche

länger in ihrem Beruf arbeiten, einen größere Überzeugung haben, die Kinder auf *LLL* vorbereiten zu können.

### **8.3 Förderung von LLL**

**Fragestellung 4: Welche Methoden zur Förderung von LLL (Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen) kennen KindergartenpädagogInnen?**

#### ***Erstellung des Kategoriensystems zur Förderung von Selbstregulation und Motivation***

Gefragt wurde nach Methoden, die KindergartenpädagogInnen kennen, um Selbstregulationsfähigkeiten und Motivation zu fördern. Das Kategoriensystem zur Förderung der beiden Konzepte im Kindergarten basiert, wie zuvor beschrieben, auf einer Zusammenfassung und Strukturierung des Materials, wobei die Strukturierung aus theoretischen Herleitungen entstand. Abgeleitet aus dem Prozessmodell der Selbstregulation nach Schmitz und Wiese (2006) und dem Handlungsphasenmodell nach Heckhausen und Heckhausen (2010) wurden vorerst Kategorien gebildet, welche die zum selbstregulierten Lernen und der Motivation benötigten Fähigkeiten abbilden. Die Nutzung eines in der Struktur identischen Kategoriensystems für Motivation und Selbstregulationsfähigkeiten dient vor allem der besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse und der Übersichtlichkeit. Durch die hohe Überschneidung der theoretischen Konzepte zur Selbstregulationsfähigkeit und Motivation ist eine Trennung zudem schwierig.

Bei der ersten Sichtung der Daten fiel auf, dass sich die Antworten entweder auf die zu fördernden Fähigkeiten oder auf die Fördermethode an sich beziehen. Die Antworten zeigen so nicht nur die Methoden, die KindergartenpädagogInnen kennen, sondern auch, welche Fähigkeiten KindergartenpädagogInnen kennen, die selbstreguliertes Lernen und Motivation unterstützen. Die Antworten lassen sich somit gut in das entwickelte Kategoriensystem einordnen.

Erweitert wurde das System durch eine Kategorie „Sonstiges“, die wiederum in verschiedene Unterkategorien aufgeteilt wurde. Die Kategorie Sonstiges und deren Unterkategorien wurden induktiv, das heißt aus dem Material hinaus erstellt.

Die Kategorisierung wurde für Selbstregulation und Motivation getrennt durchgeführt.

**Fragestellung 4a: Welche Methoden zur Förderung von Bildungsmotivation kennen KindergartenpädagogInnen?**

Auf die Frage, welche Methoden sie kennen, um *Bildungsmotivation* zu fördern, antworteten die Kindergartenpädagoginnen oft mit Konzepten und Fähigkeiten, die mit der Erlangung von *Bildungsmotivation* zusammenhängen. Die Antworten wurden in ein theoriegeleitet erstelltes Kategoriensystem (siehe Tabelle 16) eingeordnet. Somit konnte gezeigt werden, welche Fähigkeiten KindergartenpädagogInnen kennen, die für die motivierte Bearbeitung einer Aufgabe notwendig sind und welche Methoden sie kennen jene zu fördern. Insgesamt wurden 246 Nennungen von 61 Personen kodiert. Die Interoderreliabilität für die Zuordnung der Daten im Bereich „Förderung der Bildungsmotivation“ erreicht ein Kappa von 81% und spricht somit für eine sehr gute Übereinstimmung (Fleiss & Cohen, 1973; zitiert nach Bortz & Döring, 2006).

*Tabelle 16: Kategoriensystem mit Häufigkeiten der Nennungen zur Frage nach Methoden zur Förderung von Bildungsmotivation und Anzahl der Personen, welche die jeweilige Kategorie mit ihren Nennungen abdecken*

| Name der Kategorie               | Häufigkeiten | Personen (n) | Ankerbeispiele                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Präaktionale Phase</b>        |              |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Zielsetzung/<br>Zielorientierung | 3            | 2            | „Ein für Kinder erstrebenswertes Ziel in Aussicht stellen“<br>„spannendes Umfeld mit pädagogisch wertvollen Materialien“, „Anknüpfen an Wissen/Interessen/Bedürfnissen der Kinder“, „anregendes und spannendes Material“, „Ausflüge“, „Spiele in der Natur“, „Spannung wecken“, „das Forschen und Experimentieren“ |
| Interesse                        | 101          | 54           | „Wertschätzung entgegenbringen“, „persönliches Ansprechen“, „Selbstwertgefühl, Selbstbestätigung stärken“                                                                                                                                                                                                          |
| Fähigkeitsselbstkonzept          | 19           | 16           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                    |    |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------|----|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Selbstwirksamkeits-<br>erwartungen | 34 | 23 | „Erfolgserlebnisse erzeugen“,<br>„Lob und Anerkennung“                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Präaktionale Emotionen             | 6  | 6  | „Begeisterung der Kinder für die<br>vielfältigen Möglichkeiten der<br>Welt wecken und lebendig<br>halten“                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Aktionale Phase</b>             |    |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Lernzeit                           | 14 | 11 | „Raum und Zeit geben“,<br>„Geduld haben“                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Lernstrategien                     | 51 | 30 | „Rätsel“, „Logische Spiele“,<br>„immer wieder in kleinen<br>Schritten lernen“,<br>„Möglichkeiten (Medien,<br>Fragen...) bieten Interessen zu<br>vertiefen und ihr Wissen zu<br>erweitern“, „Motivation durch<br>Selbstkontrolle“, („Bereiche<br>schaffen in denen die Kinder<br>kreativ und selbstständig<br>arbeiten können“ |
| <b>Postaktionale Phase</b>         |    |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Selbstreflexion                    | 5  | 4  | „bemerken dadurch auch, dass<br>ihr handeln, ihr Einsatz tolle<br>Ergebnisse bringt motiviert sie<br>das weiterhin“                                                                                                                                                                                                           |
| Attributionen                      | 0  | 0  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Bezugsnorm                         | 2  | 2  | „Kinder motivieren sich oft<br>gegenseitig etwas zu lernen (ich<br>kann das schon, du auch?)“                                                                                                                                                                                                                                 |
| Postaktionale<br>Emotionen         | 0  | 0  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Sonstiges</b>                   |    |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Beziehung<br>PädagogIn/Kind        | 3  | 3  | „Beziehungsaufbau zu den<br>Kindern“                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Soziale Fähigkeiten                | 3  | 2  | „gemeinsam etwas erleben“                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Kognitive Fähigkeiten              | 0  | 0  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Bewegung                           | 1  | 1  | „freies Bewegen im Turnraum“                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Pädagogisches Konzept              | 4  | 2  | „Waldorfmethode“                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Elternarbeit                       | 0  | 0  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Besonders häufig nannten die Kindergartenpädagoginnen die Kategorie *Interesse*. Dieser Aspekt der präaktionalen Phase wurde von 89% der Personen und damit deutlich häufiger genannt als jeder andere. Auch wurden häufig die Förderung von *Lernstrategien* genannt und die Nutzung dieser als notwendig für die Förderung von *Bildungsmotivation* empfunden. Häufig wurde im Bereich *Lernstrategien* betont, dass es wichtig sei, die Selbstständigkeit der Kinder zu unterstützen. Oft wurde auch Montessori als Fördermethode von *Bildungsmotivation* angegeben. Da in der Pädagogik von Montessori die Unterstützung zur Selbstständigkeit im Vordergrund steht, wurde diese Methode den Lernstrategien zugeordnet.

Am wenigsten Förderungsmethoden wurden für die postaktionale Phase genannt (7). Die Kategorie ‚Sonstiges‘ wurde induktiv erstellt, da sich nicht alle Antworten in die bestehenden Kategorien einordnen ließen und wichtige zusätzliche Themen der Förderung von *Bildungsmotivation* und *selbstreguliertem Lernen* aufgriffen. Hier sollen vor allem die *Sozialen Fähigkeiten* und die *Kognitiven Fähigkeiten* erwähnt werden. Beide Fähigkeitsbereiche zeigen sich aus bildungspsychologischer Sicht als ergänzende Faktoren für *Lebenslanges Lernen* (Schober et al., 2007). Da sie jedoch keiner einzelnen Phase des Handlungsphasenmodells klar zugeordnet werden können werden sie der allgemeinen Kategorie ‚Sonstiges‘ zugeordnet.

Alle Kategorisierungen können im Anhang nachgelesen werden.

#### ***Fragestellung 4b: Welche Methoden zur Förderung von selbstreguliertem Lernen kennen KindergartenpädagogInnen?***

Auch die Antworten auf die Frage, welche Methoden Kindergartenpädagoginnen zur Förderung von *selbstreguliertem Lernen* kennen, wurden in das Kodiersystem eingeordnet. Die Häufigkeiten der Nennungen zu den einzelnen Codes sind in der nachfolgenden Tabelle 17 dargestellt. Es wurden insgesamt 167 Nennungen kodiert. Die InterCoderreliabilität für die Zuordnung der Daten im Bereich „Förderung des *selbstregulierten Lernens*“ erreicht ein Kappa von 74% und somit eine gute Übereinstimmung (Fleiss & Cohen, 1973; zitiert nach Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 17: Kategoriensystem mit Häufigkeiten der Nennungen zur Frage nach Methoden zur Förderung von selbstreguliertem Lernen und Anzahl der Personen, welche die jeweilige Kategorie mit ihren Nennungen abdecken

| Name der Kategorie               | Häufigkeiten | Personen (n) | Ankerbeispiele                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------|--------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Präaktionale Phase</b>        |              |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Zielsetzung/<br>Zielorientierung | 5            | 5            | „Projekte planen, bei denen man zusammen mit den Kindern Ziele setzt“                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Interesse                        | 31           | 22           | „Ein breitgefächertes Angebot“                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Fähigkeitsselbstkonzept          | 8            | 7            | „Stärken der Kinder hervorheben“                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Selbstwirksamkeitserwartungen    | 25           | 19           | „Angebote bieten, die ‚Schwierigkeitsstufen‘ beinhalten“, „das Respektieren des Entwicklungstempos“, „Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmung“ und „Kinderkonferenzen zur Planung von Tagesablauf/Gruppenregeln“.                                                                                                               |
| Präaktionale Emotionen           | 1            | 1            | „ich gehöre dazu“                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Aktionale Phase</b>           |              |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Lernzeit                         | 5            | 5            | „Zeit geben, an einer Tätigkeit dranzubleiben“                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Lernstrategien                   | 52           | 30           | „Angebot, welches sich in wiederkehrenden Schleifen wiederholt“, „Hilfestellung nur, wenn nötig“, „Material, das die Lösung in sich hat“, „Freispiel“, „nicht fertige ‚Rezepte‘ vorgeben, sondern sie selbst planen und handeln lassen“, „Festigung der Lerninhalte im Morgenkreis (Wiederholen von Liedern, Gedichten...)“ |

| <b>Postaktionale Phase</b> |    |    |                                                                                                                                   |
|----------------------------|----|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Selbstreflexion            | 23 | 20 | „Spiele mit Überprüfungsmöglichkeiten“, „Gespräch: was hast du gemacht, wie bist du drauf gekommen, wer hat dir geholfen, wo ...“ |
| Attributionen              | 0  | 0  |                                                                                                                                   |
| Bezugsnorm                 | 2  | 2  | „Gemeinschaftsarbeiten                                                                                                            |
| Postaktionale Emotionen    | 2  | 2  | „adäquate Hilfestellung bei unangepassten Emotionen“                                                                              |
| <b>Sonstiges</b>           |    |    |                                                                                                                                   |
| Beziehung PädagogIn/Kind   | 0  | 0  |                                                                                                                                   |
| Soziale Fähigkeiten        | 1  | 1  | „mit dem Kind zusammen spielen“                                                                                                   |
| Kognitive Fähigkeiten      | 8  | 5  | „Konzentrations- und Gedächtnisspiele“                                                                                            |
| Bewegung                   | 2  | 2  | „Turnen“                                                                                                                          |
| Pädagogisches Konzept      | 1  | 1  | „GUK (gebärdenunterstützte Kommunikation)“                                                                                        |
| Elternarbeit               | 1  | 1  | „Austausch mit Eltern“                                                                                                            |

Es werden hauptsächlich Methoden genannt, die die präaktionale Phase unterstützen. Auch wurden viele Methoden zur Interessenförderung genannt, welche sich nicht auffällig von jenen unterscheiden, die bei der Förderung von Motivation genannt wurden. Um das Interesse, Selbstwirksamkeitserwartungen, Lernstrategien und Selbstreflexion positiv zu unterstützen und damit *selbstreguliertes Lernen* zu fördern, nennen Kindergartenpädagoginnen die meisten Methoden.

Zu den Lernstrategien und damit der aktionalen Phase wurden genauso viele Methoden genannt, wie bei der Förderung der *Motivation*. Viele Nennungen stimmen mit jenen zur Förderung von Motivation überein.

Die postaktionale Phase wurde hier häufiger genannt, als bei der Förderung von *Motivation*. Vor allem die Förderung von Selbstreflexion zum besseren *selbstregulierten Lernen* wurde bedacht.

### **Anmerkungen zur Kategorisierung**

Oft entschied der Kontext darüber, in welche Kategorie eine Aussage eingeordnet wurde. So wurde zum Beispiel die *Beobachtung* der Kinder, z.B. durch Portfolio oder andere Beobachtungskonzepte, je nach Nutzung der Förderung der *Selbstreflexion* oder der Stärkung des *Fähigkeitsselbstkonzepts* zugeordnet. Dies war davon abhängig, ob die Beobachtung mit dem Kind gemeinsam durchgeführt wurde und somit dem Kind half seine Lernhandlungen zu reflektieren oder ob die Beobachtung dazu diente, das Kind besser kennen zu lernen, um es so optimal fördern zu können und ihm seine Stärken zu vermitteln. Das *Forschen und Experimentieren* wurde der *Interessenförderung* zugeordnet, obwohl auch eine Einordnung bei *Lernmethoden* möglich gewesen wäre. Die Entscheidung begründet sich dadurch, dass keine spezifischen Fähigkeiten, die während des Experimentierens gelernt werden, angegeben wurden. Auch fehlt die Information, wie diese Phasen des Experimentierens ablaufen (zielgerichtet, mit Unterstützung, durch Experimente...). Da es unterschiedliche Bereiche gibt, in denen experimentiert werden kann, wird angenommen, dass Kinder dadurch vor allem unterschiedliche Themenbereiche kennenlernen und somit ihr Interesse angeregt wird. Auch das *Ganzheitliche Lernen* und *Erfassen mit allen Sinnen* konnte theoretisch zwei Kategorien zugeordnet werden, zum einen der *Interessenförderung* (Schlag, 2004), zum anderen den *Lernmethoden* durch das Erleben und Erfahren von Eigenschaften von Materialien und der Umwelt (Schäfer, 2006). Da der bei Schlag (2004) beschriebene anregende Nutzen von Sinneserfahrungen in allen Handlungsphasen der Motivationsförderung relevant ist und Sinneserfahrungen über die reine Anregung, also die *Präaktionale Phase*, hinausgehend Lernhandlungen unterstützen, wurde die Zuordnung zu *Lernmethoden* als passender empfunden. Zusätzlich zum deduktiv erstellten Kategoriensystem wurden Einheiten, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, induktiv erstellten Kategorien hinzugefügt.

**Fragestellung 5: Welche Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich bei den KindergartenpädagogInnen, die im BildungsRahmenPlan genannten Kompetenzen für LLL im Kindergarten zu fördern?**

**Fragestellung 5a: Haben die KindergartenpädagogInnen schon etwas vom BRP gehört und inwiefern wird dieser in ihren Einrichtungen umgesetzt?**

Von den 67 befragten Personen gaben 56 Personen (84%) an, schon einmal vom BRP gehört zu haben. 9 Personen (13%) hatten noch nie von diesem gehört, 2 Personen (3%) machten hierzu keine Angabe. Auch die Frage nach der Umsetzung des BRP in der Einrichtung der Kindergartenpädagoginnen wurde von 65 Personen beantwortet. In Abbildung 7 finden sich die Angaben zur Umsetzung mit den gültigen Prozentsätzen. Auch jene Personen, die angegeben haben, noch nie vom BRP gehört zu haben, sind in der Abbildung enthalten.

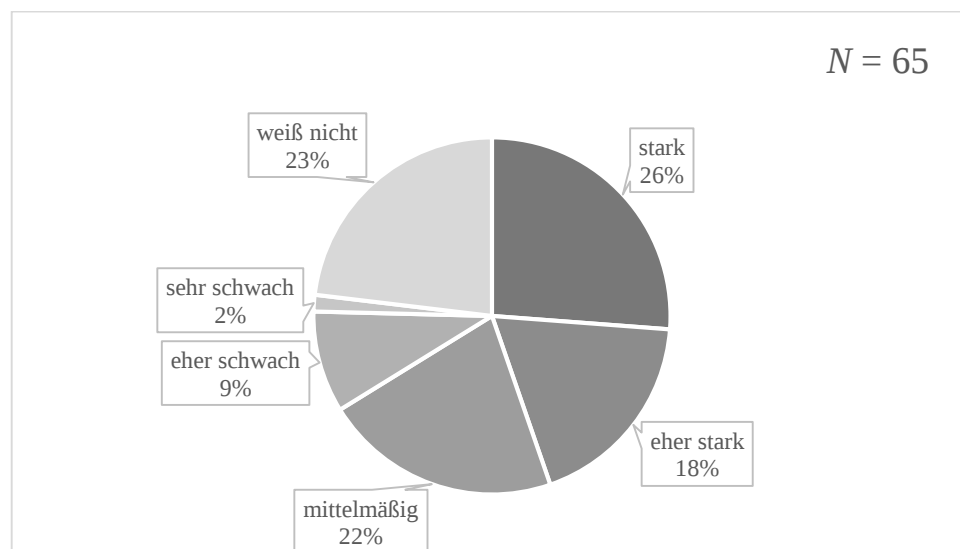


Abbildung 7: Häufigkeit der Nennungen zur Frage nach dem Ausmaß der Umsetzung des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans in der Einrichtung der KindergartenpädagogInnen in Prozent

**Fragestellung 5b: Wie hoch schätzen KindergartenpädagogInnen ihre Fähigkeiten ein, die im BildungsRahmenPlan genannten Kompetenzen zum LLL zu fördern?**

Der Wertebereich der Items zur Selbstwirksamkeitserwartung von Kindergartenpädagoginnen in Bezug auf die Förderung der Kompetenzen des BRPs reichte

von 1 = *nie*; 2 = *fast nie*; 3 = *selten*; 4 = *manchmal*; 5 = *oft*; 6 = *fast immer*; 7 = *immer*. Tabelle 18 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen.

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Items zur Selbstwirksamkeitserwartungen

|                                                                                                                           | Mittelwert | Standardabweichung |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------|
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, selbstständig und eigeninitiativ zu handeln.                                      | 5.85       | 0.90               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, Kooperationsfähigkeit aufzubauen.                                                 | 5.85       | 0.83               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.                                        | 5.64       | 0.90               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein. | 5.49       | 0.92               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, explorierend mit Objekten und Materialien umzugehen.                              | 5.46       | 1.08               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, Lernmotivation aufzubauen.                                                        | 5.44       | 1.01               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, Merkmale und Zusammenhänge sprachlich-begrifflich zu erfassen.                    | 5.42       | 0.96               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die eigenen Kompetenzen situationsbezogen anzuwenden.                             | 5.41       | 0.93               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen.                                            | 5.32       | 0.90               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die eigenen Denk- und Lernprozesse zu planen und zu beurteilen.                   | 4.82       | 0.96               |
| Ich kann die Kinder dabei unterstützen, über das eigene Lernen nachzudenken.                                              | 4.82       | 0.88               |

Der Mittelwert über alle Skalen beträgt  $M = 5.4$  ( $SD = 0.64$ ). Die Kindergartenpädagoginnen geben demnach an, die Kinder *oft* bei den Kompetenzen des BRPs unterstützen zu können. Die Kindergartenpädagoginnen geben an, die Kinder *fast immer* in ihrer Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit unterstützen zu können, während es ihnen nur *manchmal* bis *oft* gelingt die Kinder dabei zu unterstützen, die eigenen Denk- und Lernprozess zu planen und zu beurteilen und über das eigene Lernen nachzudenken.

***Fragestellung 5c: Beeinflussen Faktoren wie das Alter oder das Dienstalder, die Bekanntheit und Umsetzung des BRPs oder die Bildungsziele der PädagogInnen deren Selbstwirksamkeitserwartung?***

Mittels multipler linearer Regressionsanalyse wurde geprüft, ob bestimmte soziodemographische Eigenschaften und die Einstellung zur Wichtigkeit bestimmter Bildungsziele die Selbstwirksamkeitserwartung der Pädagoginnen in Bezug auf die im BRP genannten Kompetenzen vorhersagen kann.

Diese Modellprüfung wird mit Hilfe der Rückwärtsselektionsmethode durchgeführt; die Voraussetzungen für die Durchführung dieser Regressionsanalyse wurden vorab geprüft. Die Multikollinearität der Prädiktoren kann aufgrund der Toleranzwerte  $\geq .251$  ausgeschlossen werden. Eine Autokorrelation der Residuen, geprüft mittels Durbin-Watson Statistik, muss aufgrund des Koeffizienten  $DW = 1.741$  nicht befürchtet werden und die Normalverteilung der standardisierten Residuen kann aufgrund der visuellen Inspektion des Streudiagramms und des nicht signifikanten Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests ( $D(64) = .074, p \geq .200$ ) angenommen werden.

Die globale Modellzusammenfassung fiel mit  $F(5, 58) = 2.85, p = .023$  signifikant aus, mit einer Effektstärke von  $f^2 = 0.25$ ; es können fünf Prädiktoren mit Erklärungswert angenommen werden. Nach Cohen (1988) zeigt sich so ein mittlerer bis großer Effekt.

Tabelle 19 zeigt die Anstiegskoeffizienten, Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen für die relevanten Prädiktoren.

Tabelle 19: Ergebnis der multiplen linearen Regressionsanalyse; Koeffiziententabelle der Prädiktoren mit signifikantem Erklärungswert

| Modell                                  | B     | SE   | $\beta$       | t     | p     | Toleranz | VIF   |
|-----------------------------------------|-------|------|---------------|-------|-------|----------|-------|
| (Konstante)                             | 6.833 | .987 | -             | 6.92  | <.001 | -        | -     |
| Alter                                   | -.039 | .015 | <b>-.623*</b> | -2.65 | .010  | .251     | 3.982 |
| Dienstjahre                             | .046  | .017 | <b>.616*</b>  | 2.64  | .011  | .253     | 3.949 |
| Schulbezogene Kompetenzen (I)           | -.462 | .221 | <b>-.263*</b> | -2.09 | .041  | .872     | 1.146 |
| Allgemeine kulturelle Kompetenzen (III) | .406  | .177 | <b>.283*</b>  | 2.29  | .026  | .904     | 1.106 |
| Bekanntheit BRP                         | -.411 | .223 | -.228         | -1.85 | .070  | .906     | 1.103 |

B = Regressionskoeffizienten, SE = Standardfehler,  $\beta$  = standardisierte Koeffizienten, t = t-Statistik, VIF = variance inflation factor, \*p < 0.05

Im Rahmen der Modellprüfung kann gezeigt werden, dass die Prädiktoren mit Erklärungswert 19.7% der Varianz erklären können. Unter Berücksichtigung der standardisierten Beta-Koeffizienten erreichen das Alter und die Dienstjahre das höchste Gewicht und sagen somit die Selbstwirksamkeitserwartung der Pädagoginnen am besten voraus, während die Skala *schulbezogene Kompetenzen (I)*, die Skala *allgemeine kulturelle Kompetenzen (III)* und die Bekanntheit des BRP in diesem Zusammenhang eine niedrigere Gewichtung aufweisen. Dabei steht das Alter mit der Selbstwirksamkeitserwartung in einem signifikant negativen Zusammenhang (p = .010), während das Dienstalter in einem signifikant positiven Zusammenhang (p = .011) mit dieser steht. Mit zunehmendem Alter wird die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Förderung der Kompetenzen des BRPs demnach kleiner, mit zunehmendem Dienstalter wird sie jedoch größer.

Aus der Modellprüfung waren, aufgrund des fehlenden linearen Zusammenhangs, drei unabhängige Variablen auszuschließen; Tabelle 20 zeigt die Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen dieser Variablen.

Tabelle 20: Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen der aus der Modellprüfung ausgeschlossenen drei Variablen

| Modell                                    | $\beta$ In | $t$   | $p$  |
|-------------------------------------------|------------|-------|------|
| LLL                                       | -.047      | -.367 | .715 |
| Sozial-gesellschaftliche Kompetenzen (II) | .064       | .499  | .620 |
| Selbstbezogene Kompetenzen (IV)           | -.086      | -.660 | .512 |

$\beta$  In = standardisierte Koeffizienten,  $t$  = t-Statistik

**Fragestellung 6: Was müsste sich aus Sicht der KindergartenpädagogInnen ändern, damit sie die Fähigkeiten zum Lebenslangen Lernen noch besser fördern können?**

Dieses Kategoriensystem wurde vollständig induktiv erstellt. Die Nennungen zu der Frage nach Änderungen, welche die Kindergartenpädagoginnen dabei unterstützen könnten, *Lebenslanges Lernen* noch besser zu fördern, lassen sich den vier Qualitätsbereichen nach Tietze (Tietze und Lee, 2009), Prozessqualität, Orientierungsqualität, Strukturqualität und Familienbezug, zuordnen. Folgende Tabelle 21 zeigt die entstandenen Kategorien und die Anzahl der Nennungen pro Kategorie. Außerdem werden jeweils Beispiele von Nennungen der Kindergartenpädagoginnen gegeben, um die Kategorien genauer zu beschreiben.

Die meisten Nennungen entfielen auf die Strukturqualität. Besonders häufig sind in den Nennungen der Wunsch nach zusätzlichem Fachpersonal und kleineren Gruppen und damit einen besseren Betreuungsschlüssel zu finden. Teilweise wünschen sich die Kindergartenpädagoginnen auch mehr Fachpersonal, die sie bei bestimmten Entwicklungsaufgaben wie Sprache oder Bewegung unterstützen können.

Tabelle 21: Kategoriensystem mit Häufigkeiten der Nennungen und Beispielnennungen zur Frage nach Änderungswünschen zur Unterstützung der Förderung der Kompetenzen der BRPs

| Name der Kategorie                      | Codings | Personen | Ankerbeispiele                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------|---------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Strukturqualität</b>                 |         |          |                                                                                                                                                                              |
| Administratives                         | 11      | 10       | „mehr Vorbereitungszeit“, „weniger Bürokratie und Schreibarbeiten“, „einheitliches Kindergartengesetz!“                                                                      |
| Finanzielles                            | 5       | 5        | „Gehaltserhöhung“, „Budgetrahmen vergrößern“                                                                                                                                 |
| Gruppengröße                            | 21      | 21       | „kleinere Gruppengröße“                                                                                                                                                      |
| Zusätzliches Personal                   | 33      | 28       | „mehr Personal“, „qualifiziertes Zusatzmaterial (Logopäden, Ergotherapeuten etc.)“                                                                                           |
| Gesundheit und Rechte                   | 2       | 2        | „Mittagspause“, „Lautstärke“                                                                                                                                                 |
| Aus- und Weiterbildung                  | 11      | 9        | „bessere Aus- und Weiterbildung“, „Anhebung auf tertiäres Niveau“                                                                                                            |
| Räume                                   | 14      | 13       | „Zusätzliche Raumangebote für Bewegung, für Rückzugsmöglichkeit (konzentriertes Arbeiten), in denen Arbeiten begonnen werden und zu einem späteren Zeitpunkt beendet werden“ |
| <b>Orientierungsqualität</b>            |         |          |                                                                                                                                                                              |
| Konzeptionelles                         | 10      | 8        | „Kindergärtnerin erhält immer mehr Aufgaben (z.B. VBB, Sprachförderung usw.)“, „Mehr Freiräume in der Planung“                                                               |
| Wertschätzung der Arbeit                | 2       | 2        | „die Wertschätzung von Seiten der Politik und Gesellschaft spielt für mich ebenso eine große Rolle“                                                                          |
| <b>Prozessqualität</b>                  |         |          |                                                                                                                                                                              |
| Verbesserung der pädagogischen Qualität | 1       | 1        | „Gespräche mit Kindern Raum und Zeit geben“                                                                                                                                  |
| <b>Familienbezug</b>                    |         |          |                                                                                                                                                                              |
| Zusammenarbeit                          | 4       | 4        | „Dialog zwischen Eltern und Erzieher“                                                                                                                                        |
| Elternbildung                           | 3       | 3        | „Erziehungskompetenz der Eltern erweitern“                                                                                                                                   |

## 9 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und im Kontext der Literatur sowie des theoretischen Modells interpretiert. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Studie werden außerdem Implikationen für die weitere Forschung, die Praxis sowie für bildungspolitische Entscheidungen abgeleitet.

### 9.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

KindergartenpädagogInnen spielen bei der Umsetzung von neuen Konzepten im frühkindlichen Bereich – wie sie in diesem Kontext die Förderung von *Lebenslangem Lernen* im Kindergarten darstellt – eine wesentliche Rolle (Lipowsky, 2010; Liegle, 2008). Ihre Einstellungen und wie viel Relevanz sie dem Thema beimessen, hat wesentlichen Einfluss darauf, wie erfolgreich Konzepte angewendet werden (Lipowsky, 2010). Frühkindliche Bildungseinrichtungen erhalten überdies immer mehr Beachtung im gesellschaftlichen Diskurs. Dennoch finden sich im Vergleich zur Schule relativ wenige Studien, die sich mit Einstellungen und der pädagogischen Orientierung von KindergartenpädagogInnen in Bezug auf *LLL* beschäftigen.

Diese Studie verfolgt das Ziel, den Gegenstandsbereich der Förderung des *LLL* im Kindergarten quantitativ und qualitativ durch Befragungen von KindergartenpädagogInnen zu untersuchen. Die Erkenntnisse sollen als Ansatz dienen, das Thema gemeinsam mit KindergartenpädagogInnen und Verantwortlichen der Bildungspolitik weiter zu bearbeiten.

Die Forschungsfragen erstrecken sich über drei Themengebiete: die Bildungsziele der KindergartenpädagogInnen, das Verständnis sowie die wahrgenommene Relevanz von *LLL* und Auffassungen zur Förderung von *LLL*. Bei letzterem wird besonderes Augenmerk auf Förderungsmethoden und den von staatlicher Seite vorgegebenen bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (BRP) sowie seine Umsetzung gelegt. Die Überzeugungen der KindergartenpädagogInnen zum Start des *LLL* in den frühen Bildungseinrichtungen sollen dadurch möglichst umfassend betrachtet werden.

#### ***Bildungsziele***

Im Wesentlichen gab es zu den drei Gebieten im Bereich der frühkindlichen Bildung noch wenige Untersuchungen bzw. Vergleichswerte. Umfassende Untersuchungen fanden sich nur

für das Gebiet der Bildungsziele. Hier konnten einige frühere Ergebnisse bestätigt werden. So konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass sogenannte konservative Bildungsziele wie *Disziplin* und *Ordnungs- und Sauberkeitsbewusstsein* in der Wichtigkeit von den Bildungszielen *Wahrnehmung mit allen Sinnen*, *Freude an der Bewegung*, *Selbstständiges Handeln* und *Körperwahrnehmung* überholt wurden. Wie auch in den Ergebnissen des Charlotte Bühler Institut (1995) findet sich ein Trend zu einer erhöhten Wichtigkeit von musisch-kreativen Bildungszielen im Vergleich zu traditionelleren Bildungszielen<sup>3</sup>. Auch Tarnai (2006) zeigte, dass heutige PädagogInnen Autonomie als wichtiger einschätzen als Konformität. Zu diesem Schema passen im weitesten Sinn auch die Ergebnisse von Fthenakis (2003), der feststellte, dass die Wissensvermittlung im Kindergarten zugunsten einer Förderung von Kompetenzen, in den Hintergrund rückt.

Man kann diese Ergebnisse auch so interpretieren, dass sich ein Wandel in den Einstellungen der KindergartenpädagogInnen abzeichnet bzw. abgezeichnet hat. Interessanterweise zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass dieser Wandel eher nicht in Richtung *LLL* tendiert. Eine Faktorenanalyse zeigt fünf Gruppen von Bildungszielen, die für die KindergartenpädagogInnen unterschiedliche Wichtigkeit besitzen. So wurden die Bildungsziele des *LLL* als weniger wichtig eingeschätzt als jene der *schulbezogenen Kompetenzen*, *sozial-gesellschaftlichen Kompetenzen* und *selbstbezogenen Kompetenzen*.

### **Verständnis und Relevanz von LLL**

Unabhängig von den Bewertungen im Vergleich mit anderen Bildungszielen wird *LLL* als *relevant* eingeschätzt. Hier zeigt sich, dass mit steigendem Alter und Dienstalter auch die Relevanz, die dem Thema beigemessen wird steigt.

Dies könnte sowohl mit der höheren beruflichen Erfahrung als auch dem Verhältnis der PädagogInnen zu *LLL* in ihrem eigenen Leben zusammenhängen. Mit steigenden Dienstjahren könnte so das Verständnis von Entwicklungsunterschieden zwischen den Kindern wachsen sowie der eigene Einfluss auf die Kinder und deren unterschiedliche Kompetenzen besser eingeschätzt werden. Außerdem könnten ältere PädagogInnen die Wichtigkeit des *LLL* für ihr eigenes Leben als höher einschätzen als ihre jüngeren KollegInnen. Eine mögliche Erklärung

---

<sup>3</sup> In der Studie des Charlotte Bühler Instituts zählten zu den traditionellen Bildungszielen z.B. *Tradition*, *Disziplin* und *Gehorsam* und *religiöse Grundwerte*.

hierfür könnte sein, dass bei letzteren der Besuch von Bildungseinrichtungen noch weniger weit zurück liegt, dass aber nach der formalen Bildungskarriere das selbstregulierte, selbstmotivierte Lernen wichtiger sowie die Verantwortung für den eigenen Lernprozess bewusster wird. Dadurch könnte die empfundene Relevanz dieser Aspekte steigen, je länger man erlebt, wie Fähigkeiten in diesem Bereich das eigene Leben beeinflussen. Wichtig ist es hier zu bedenken, dass in der vorliegenden Studie in der Frage nach den Bildungszielen nach einzelnen Aspekten des *LLL* gefragt wurde, während die Frage nach der Relevanz von *LLL* im Kindergarten allgemein gestellt wurde.

Dies wirft die Frage auf, was KindergartenpädagogInnen unter *LLL* verstehen, wenn sie die Wichtigkeit des Konzepts zwar annehmen, jedoch den einzelnen Aspekten, weniger Relevanz zuweisen. Dieser Frage wurde durch eine offene Frage nach der Definition von *LLL* nachgegangen. Hier zeigt sich, dass keine der befragten Personen alle Aspekte von *LLL*, wie sie die Literatur kennt und in Kapitel 1 geschildert sind, abdeckt. Im Durchschnitt benennen die Personen zwei bis drei Aspekte von *LLL*. Besonders häufig nennen die Personen Motivation als Voraussetzung für *LLL*, das informale Lernen als Art des Lernens und geben außerdem an, dass sich *LLL* über das gesamte Leben erstreckt. Auch wird häufig angegeben, dass durch *LLL* persönliche Interessen verfolgt werden können. Das theoretische Verständnis für *LLL* kann demnach als vorhanden aber eingeschränkt betrachtet werden. Die Anzahl der gesamten Nennungen ist hoch und alle Personen, welche die Frage beantworteten, nennen zumindest eine Kategorie der Definition von *LLL*. Die Abdeckung nur weniger Kategorien pro Person, zeigt jedoch, dass viele PädagogInnen nur ein vages, wenig umfassendes Konzept von *LLL* besitzen. Beachtenswert ist gleichwohl, dass der Rücklauf der Antworten auf diese Frage hoch war und nur drei Personen die Frage nicht beantworten. Das Interesse am Thema scheint demnach sehr wohl gegeben zu sein.

Erwähnenswert ist auch, dass die PädagogInnen sehr oft das informale Lernen als Merkmal von *LLL* nennen. Bei den Antworten, die das informale Lernen beinhalteten ist zu beobachten, dass KindergartenpädagogInnen besonders häufig betonen, dass Lernen jeden Tag und oft unbewusst stattfindet. Es entstand dadurch der Eindruck, dass KindergartenpädagogInnen auch den Kindergarten als Lernfeld ansehen, jedoch Lernprozesse im Kindergarten eher als natürliche Entwicklungsprozesse betrachten. Diese Ansicht deckt sich insofern mit dem BRP, als dieser das Spiel als wichtigste Lernform ansieht. Jedoch bleibt zu bedenken, dass damit der

Kindergarten als Bildungsinstitution in den Hintergrund rückt und die Rolle der KindergartenpädagogInnen bei diesen Entwicklungsprozessen weniger klar erscheint.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass die Frage nach der Relevanz von *LLL* im Fragebogen nach der Frage nach der eigenen Definition von *LLL* gestellt wurde, jedoch vor einer theoretischen Einführung der Voraussetzungen von *LLL*. Die KindergartenpädagogInnen bewerteten demnach die Relevanz jener Aspekte, die sie selbst dem *LLL* zuschrieben und damit nicht zwangsläufig die in dieser Studie in der Theorie aufgezeigte Definition.

Es bleibt damit zu überprüfen, ob KindergartenpädagogInnen dem Thema mehr oder weniger Relevanz beimessen, wenn sie ein breiteres Wissen über die Definition von *LLL* und den dazugehörigen Konstrukten vermittelt bekommen. Hierfür wäre bei einer hierauf aufbauenden Untersuchung eine umfassendere Einführung der PädagogInnen in das Thema wichtig.

### ***Methoden und Selbstwirksamkeitserwartungen zur Förderung von LLL***

Einen tieferen Einblick in die Überzeugungen der PädagogInnen zu *LLL* gibt jener Teil dieser Studie, in dem der Fokus auf die Rolle der KindergartenpädagogIn bei der Förderung von *LLL* gerichtet wird. Aus bildungspsychologischer Sicht zeigen sich vor allem die Faktoren Selbstreguliertes Lernen (SRL) und Motivation als zentrale Voraussetzungen für *LLL* (Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013; Lüftenegger et al., 2012; Schober et al., 2007).

Motivation und SRL lassen sich durch Handlungsphasenmodelle erklären, weshalb ein für diesen Kontext passendes Modell entwickelt wurde. Auf verschiedene Handlungsmodelle aufbauend (vgl. Schmitz & Wiese, 2006; Heckhausen & Heckhausen, 2010; Spiel et al., 2011) teilt es eine Handlung in drei Phasen (präaktionale Phase, aktionale Phase und postaktionale Phase) und erklärt mit diesen, welche Kompetenzen nötig sind um eine Handlung motiviert und selbstreguliert auszuführen (siehe Abbildung 1). Das Kategoriensystem für die beiden Fragen nach Methoden zur Förderung dieser Kompetenzen basiert auf diesem Modell.

Die beiden Fragen nach Methoden zur Förderung von Motivation und SRL wurden von vielen PädagogInnen ausführlich beantwortet. Die Antworten sind dabei sehr vielfältig, beziehen sich häufig nicht auf konkrete Methoden, sondern auf Fähigkeiten, welche die KindergartenpädagogInnen bei den Kindern unterstützen. Ein Großteil der Antworten bezieht

sich auf die präaktionale Phase, insbesondere auf die Interessenförderung, aber auch auf die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen. Es werden aber auch viele Lernstrategien und Möglichkeiten zu deren Förderung genannt, also Faktoren, die der aktionalen Phase zuzuordnen sind. Bei der Frage nach Methoden der Motivationsförderung wird wenig auf die postaktionale Phase und deren Auswirkung auf die Motivation eingegangen, allerdings nennen die KindergartenpädagogInnen auf die Frage nach der Förderung von Selbstregulation einige Methoden zur Selbstreflexion, welche der postaktionalen Phase zuzuordnen sind. Das Modell repräsentiert die Daten gut und kann somit dabei helfen, einen Einblick in die den KindergartenpädagogInnen bekannten Förderungsmethoden geben indem es aufzeigt, welche Phasen und Kompetenzen von den KindergartenpädagogInnen weniger genannt und bedacht werden, wenn sie an die Förderung von Motivation und SRL denken.

Es zeigt sich demnach, dass sich KindergartenpädagogInnen viel mit den Interessen der Kinder und Möglichkeiten diese zu fördern, beschäftigen. Auch in der Literatur wird die Wichtigkeit des Interesses für motiviertes Handeln immer wieder betont und dessen Förderung im Kindergarten als Basis für weitere Lernkompetenzen hervorgehoben (vgl. Achtenhagen und Lempert, 2000). Der BRP (Charlotte Bühler Institut, 2009) nennt die Beachtung der unterschiedlichen Interessen der Kinder als wichtiges Prinzip in der Gestaltung von Bildungsprozessen. Auch die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstreflexion wird im BRP (Charlotte Bühler Institut, 2009) häufig zur Sprache gebracht.

Gleichwohl die genannten Konzepte also höchst relevant für die Entwicklung von Motivation und Selbstregulationsfähigkeiten sind, wäre es wünschenswert, wenn auch die anderen Facetten von Motivation und Selbstregulationsfähigkeiten stärker in den Fokus rücken. Die wenigsten Nennungen erhalten so in beiden Fragen die Unterstützung von positiven Emotionen und Attributionen. Auch Zielsetzung und Bezugsnormen werden wenig genannt und damit kaum mit Motivation und Selbstregulation in Verbindung gebracht. Da der Vergleich mit Gleichaltrigen im Kindergarten für die Kinder immer wichtiger wird, ist es wichtig, dass KindergartenpädagogInnen auf diese Vergleiche reagieren. Attributionen üben einen großen Einfluss auf Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept aus. Es ist für den Beginn einer neuen Handlung und das Setzen neuer Ziele demnach wesentlich, wie das Kind eine vorangegangene Handlung bewertet (vgl. Dresel & Ziegler, 2006). Im Kindergarten können solche positiven Bewertungen und Attributionen geübt werden.

Durch die Konzentration auf die Fähigkeiten, Interessen und Selbstwahrnehmung des Kindes lassen die Daten vermuten, dass KindergartenpädagogInnen weniger den Gesamtprozess einer Lernhandlung, also Planung, Durchführung und Bewertung bei der Begleitung der Kinder in den Mittelgrund stellen. Man könnte sagen, KindergartenpädagogInnen sind sehr motiviert Förderung von *LLL* umzusetzen, kennen aber nicht das gesamte Instrumentarium, dass zum Beispiel die Literatur nennt.

Wichtig scheint dazu anzumerken, dass häufig das Portfolio zur Beobachtung von Lernprozessen genannt wurde. Das Portfolio ist in der elementaren Bildung ein wichtiges Werkzeug, das sicher einen großen Teil zu Emotionen und Attributionen zu den eigenen Lernprozessen und zur Selbstreflexion und damit der postaktionalen Phase beiträgt. Trotzdem findet sich in den Antworten eine starke Unterrepräsentation von Feedbackmethoden, die noch genauer auf Emotionen und Attributionen eingehen bzw. über allgemeines Loben hinausgehen. Durch Loben wird nicht immer eine positive Attribuierung gefördert. Wird nach einem Erfolg die Anstrengung gelobt wirkt sich das positiv auf die Motivation aus (Dresel & Ziegler, 2006; Dweck, 2007), ein Loben von stabilen internen Faktoren des Kindes wie zum Beispiel der Intelligenz, kann jedoch die Motivation verringern (Dweck, 2007). Aus den Antworten der KindergartenpädagogInnen geht meist nicht hervor, welche Fähigkeiten, Handlungen oder Eigenschaften gelobt werden. Loben wird darum hier als verbale Verstärkung betrachtet (Bandura, 1994) und der Förderung von positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zugeordnet. Gleichwohl zeigt sich hier, dass es oft schwer ist einzelne Methoden nur der Förderung einer spezifischen Fähigkeit zuzuordnen. Eine Entscheidung in der Zuordnung war dennoch möglich und wird durch die guten Intercoderreliabilitäten unterstützt.

### ***Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan***

Geeignete Instrumente, zur Erweiterung der pädagogischen Orientierung von KindergartenpädagogInnen können Rahmenpläne, Fortbildungen oder eine Erweiterung bzw. Änderung der Ausbildung sein (vgl. Fthenakis, 2003). Diese Maßnahmen sind nur wirksam, wenn die KindergartenpädagogInnen davon überzeugt sind (Liegle, 2008). In dieser Studie geben 84% der PädagogInnen an, den BRP zu kennen; die Umsetzung des BRPs in den Einrichtungen ist jedoch sehr unterschiedlich. Ein Viertel der Personen gibt an, nicht zu wissen, inwieweit der BRP in ihrer Einrichtung umgesetzt wird, 66% sprechen von einer mittelmäßigen

bis sehr starken Umsetzung. Die Umsetzung scheint somit nicht in allen Einrichtungen für die PädagogInnen transparent zu sein. Dies kann verschiedene Gründe haben. Zum einen dient der BRP als Orientierung für die Entwicklung eines auf das Bundesland und die Einrichtung abgestimmten individuellen Rahmenplanes. So könnten die KindergartenpädagogInnen vorwiegend mit einem solchen konfrontiert sein und den BRP weniger kennen. Zum anderen kann die Umsetzung eines BRPs einige Zeit in Anspruch nehmen, weshalb es für eine abschließende Beurteilung der Güte der Implementierung gegenwärtig noch zu früh ist. Auch könnte den PädagogInnen unklar gewesen sein, was sie unter *Umsetzung* zu verstehen haben. So wäre es interessant auf diese Ergebnisse aufzubauen, dies zu spezifizieren und ausführlicher auf die Umsetzung auch einzelner Punkte und Bekanntheit des BRPs einzugehen. Eine Vertiefung dieser Fragestellung wäre für die vorliegende Studie aufgrund des explorierenden Zugangs und des Fokus auf andere Fragestellungen zu umfangreich gewesen. Gleichwohl gibt diese Fragestellung einen wichtigen Einblick in die konkrete Einführung des BRPs. So zeigt sich, wie wichtig es ist, die Implementierung von staatlichen Plänen transparenter zu machen, indem man den umsetzenden Personen erklärt, warum es solche Pläne gibt und wie sie sich auf die Arbeit des Einzelnen auswirken können. So können Vorteile von Bildungsrahmenplänen, z.B. deren unterstützende Wirkung, vermittelt werden.

Besonders wesentlich für die Implementierung von *LLL* im Rahmen eines Instrumentariums wie dem BRP sind Selbstwirksamkeitserwartungen. Deshalb wurden die KindergartenpädagogInnen gefragt, ob sie glauben, Kompetenzen, die im BRP als Grundlage für *LLL* genannt werden, erfolgreich zu fördern. Interessanterweise zeigt sich, dass die Bekanntheit des BRPs dafür schon ein Prädiktor ist. Die zuvor beschriebene transparente Implementierung ist deshalb besonders wichtig. Unter den anderen Prädiktoren sind das Alter und das Dienstalster am einflussreichsten, jedoch in *entgegengesetzter* Richtung. Bei höherem Alter zeigt sich eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), bei mehr Dienstjahren eine höhere SWE. So scheint es sich auf die SWE der Förderung dieser Kompetenzen am günstigsten auszuwirken, wenn PädagogInnen schon jung mit der Arbeit in einer Einrichtung beginnen und somit schon in relativ jungem Alter, viele Dienstjahre gesammelt haben. Der Einfluss des Alters und der Dienstjahre auf die SWE sollte jedoch noch weiter untersucht werden, da dieses Ergebnis einige Fragen aufwirft. So sind die Gründe für diese Zusammenhänge unklar.

Im Durchschnitt gaben die KindergartenpädagogInnen an, die Kinder *oft* bei den genannten Kompetenzen unterstützen zu können. Die Angaben zu den einzelnen Kompetenzen schwanken dabei jedoch leicht. Auf die Frage, nach der Förderungsmöglichkeit, die KindergartenpädagogInnen sehen, Kinder auf *LLL* allgemein vorbereiten zu können antworten sie mit *eher gut* bis *gut*. Die SWE der KindergartenpädagogInnen kann demnach als eher hoch bewertet werden. Hohe SWE können dazu beitragen, dass schwierige Aufgaben als Herausforderung empfunden werden (Bandura, 1994) und führen zu einer besseren Leistung (Jerusalem & Mittag, 1999) und einer höheren Anstrengungsbereitschaft (Hasselhorn, 2011). Die relativ hohe SWE der KindergartenpädagogInnen kann demnach gut für die Umsetzung des Konzepts *LLL* genutzt werden. Dafür ist es jedoch notwendig, die PädagogInnen in die Umsetzung miteinzubinden, sie zu unterstützen und ihnen Methoden an die Hand zu geben.

Um zu überprüfen inwieweit die Förderung der im BRP genannten Kompetenzen tatsächlich stattfindet wäre eine weitergehende Analyse der SWE, gepaart mit einer Abfrage theoretischen Hintergrunds aufschlussreich. Eine Unterstützungsmöglichkeit wäre, das Thema *LLL* stärker in Aus- und Fortbildung zu behandeln. In dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Hälfte der Befragten schon Kontakt mit dem Thema *LLL* in Ausbildung und/oder Fortbildung hatten. Zudem zeigte sich auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem Vorkommen von *LLL* in Aus- und/oder Fortbildung und der Menge der genannten Bereiche zur Definition von *LLL*. Da PädagogInnen Fortbildungsthemen zumeist auswählen können kann zwar keine Aussage über die Kausalität gemacht werden, in jedem Fall sind Ausbildung und Fortbildungen eine gute Möglichkeit interessierte PädagogInnen zu erreichen. Der gefundene Zusammenhang bestärkt diese Annahme.

Neben eigenen Möglichkeiten, welche die KindergartenpädagogInnen sehen, *LLL* zu fördern, wurde auch gefragt, was sich ändern müsse, damit Kompetenzen besser gefördert werden können. Als am häufigsten genannte Punkte zeigen sich hierbei Faktoren der Strukturqualität sowie einige der Orientierungsqualität. So werden zu große Gruppen und ein allgemeiner Personalmangel sowie ein Fachkräftemangel (z.B. von Fachkräften der Sprachförderung) beschrieben. Auch wird der Wunsch nach Räumen laut, in denen sich Kinder zurückziehen können um Aufgaben zu Ende zu bringen oder Spezialthemen und -interessen zu bearbeiten. Parallel dazu kommen eine bessere Aus- und Weiterbildung, konzeptionelle Änderungen und eine größere Wertschätzung der eigenen Arbeit zur Sprache.

In den Änderungswünschen der KindergartenpädagogInnen wird die Prozessqualität häufig mitbedacht und als Ergebnis einer Veränderung beschrieben (z.B. „um diese Kompetenzen gezielt fördern zu können“). Die Antworten implizieren damit, dass eine Änderung der Strukturen eine bessere pädagogische Qualität zur Folge hätte und zeigt so Prozessqualität, wie von Tietze und Lee (2009) beschrieben als Output aus Struktur- und Orientierungsqualität. Die genannten Änderungsvorschläge sind besonders wichtig für eine erfolgreiche Eingliederung von *LLL* in den Kindergartenalltag. Einerseits können bessere Rahmenbedingungen zu einer höheren Qualität in den Einrichtungen beitragen. Andererseits steigt schon durch ein Ernstnehmen und Zuhören die Wertschätzung die den PädagogInnen entgegengebracht wird.

Es ist zu bedenken, dass offene Fragen einen hohen Aufwand von den TeilnehmerInnen verlangen, wodurch im Zweifelsfall nur ein Ausschnitt des Wissen oder der Einstellungen einer Person widergegeben wird.

Ein wichtiger Nebeneffekt dieser Studie ist, dass das Ausfüllen des Fragebogens eine Reflexion des eigenen Handelns für die KindergartenpädagogInnen ermöglicht, was laut BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut, 2009) im Sinne des *LLL* zur Weiterentwicklung der Professionalität beiträgt.

## **9.2 Fazit**

In der Definition, die KindergartenpädagogInnen von *LLL* geben, werden zwar viele Bereiche genannt, das informelle Lernen steht jedoch stark im Vordergrund, wodurch der Anschein erweckt wird, dass Lernprozesse von den PädagogInnen als wenig planbar und steuerbar wahrgenommen werden. Hierdurch könnten KindergartenpädagogInnen ihre Rolle im Bereich der Förderung von Lernprozessen eher als LernbegleiterInnen wahrnehmen, denn als aktive MitgestalterInnen. Auch die Rolle des Lernenden wird dadurch als eher passiv dargestellt. Es wäre demnach wichtig diese Rolle zu verdeutlichen und klarer zu vermitteln, was von KindergartenpädagogInnen erwartet wird. Indem die wichtige Rolle der KindergartenpädagogInnen hervorgehoben wird, kann auch die Wertschätzung für diese Berufsgruppe steigen. Zudem können Kindertageseinrichtung dann verstärkt als Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden.

Es zeigt sich außerdem, dass KindergartenpädagogInnen die Förderung von Lebenslangem Lernen im Kindergarten als relevant ansehen und auch ihre Möglichkeiten, *LLL* zu fördern als

hoch betrachten. Die bekannten Methoden zur Förderung von Motivation und Selbstregulationsfähigkeiten sind dementsprechend auch sehr vielfältig. Jedoch sind nicht alle Fähigkeiten, die für ein motiviertes und selbstreguliertes Handeln notwendig sind, gleichermaßen bekannt. Vor allem die Emotionen und Attributionen, die Handlungen begleiten und einen großen Einfluss auf Motivation und Selbstregulation in der postaktionalen Phase ausüben, werden wenig bedacht. Auch Förderungsmethoden, die das Setzen von Zielen und die Förderung von Attributionen betreffen, werden kaum aufgezeigt. Obwohl in der Praxis die Förderung einiger dieser Fähigkeiten möglicherweise trotzdem stattfindet, scheint es wichtig, KindergartenpädagogInnen in diesen Bereichen auch theoretisch zu schulen. Wichtig ist auch hervorzuheben, dass die KindergartenpädagogInnen ihre Möglichkeiten, *LLL* und die Kompetenzen, die zum *LLL* benötigt werden zu fördern, als relativ hoch ansehen. Diese gute Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich gut für eine verstärkte Einbringung des Konzepts *LLL* in die Kindertageseinrichtungen nutzen.

Es ist jedoch zu beachten, dass KindergartenpädagogInnen mit einer großen Menge an neuen Aufgaben und neuen Konzepten konfrontiert sind, weshalb genau geprüft werden sollte, wie viele Programme zur gleichen Zeit umgesetzt werden können bzw. zumutbar sind. Außerdem soll auch betont werden, dass die PädagogInnen anderen Konzepten teilweise eine höhere Bedeutung in der frühkindlichen Bildung geben. Dazu lässt sich allerdings anmerken, dass *LLL* viele dieser Konzepte einschließt. So sind die meistgenannten und somit für die KindergartenpädagogInnen wichtigsten Bildungsziele *Wahrnehmen mit allen Sinnen*, *Freude an Bewegung* und *Selbstständigkeit* und der Faktor *selbstbezogene Kompetenzen* als Teil des *Lebenslangen Lernens* anzusehen, indem sie dieses entweder unterstützen oder Ergebnis dieses andauernden Lernprozesses sind. Es ist deshalb besonders wichtig, die Einführung mit den PädagogInnen gemeinsam zu planen und durchzuführen. Dadurch kann die Gefahr verringert werden, dass KindergartenpädagogInnen ihre eigenen Interessen als weniger wertvoll empfinden und sich selbst als handlungsunfähig wahrnehmen. Durch die dadurch entstehende größere Transparenz können Akzeptanz und Relevanz des Themas erhöht und so die Wirkung auf Verhalten und Wissen der PädagogInnen verstärkt werden (Lipowsky, 2010).

### 9.3 Ausblick

Obwohl die Rolle des Kindergartens zum Ermöglichen von *LLL* nicht zuletzt durch den BRP (Charlotte Bühler Institut, 2009) und die OECD (2011) unbestritten ist, scheint das Thema in der Praxis wenig Bedeutung zu haben und hinter anderen Konzepten zurückzubleiben. Um die Wichtigkeit und die Rolle der frühen Jahre zu klären, ist es notwendig mehr über die Entwicklung von Motivation, Selbstregulationsfähigkeiten, sozialen Kompetenzen und kognitiven Kompetenzen, als Voraussetzung von *LLL*, im Vorschulalter zu erfahren. Nur mit diesem Wissen können Förderungsmethoden entworfen werden, welche die Kinder beim Aufbau dieser Kompetenzen unterstützen. Die Forschung zu diesem Lebensalter steckt jedoch im wahrsten Sinne des Wortes noch in den Kinderschuhen, sodass hier noch viele Forschungslücken bestehen. Vor allem finden sich in der Literatur wenige Hinweise auf konkrete Förderungsmethoden, die KindergartenpädagogInnen in ihrer Arbeit nutzen können.

Trotz vieler Anregungen zum Thema *LLL* im Kindergarten (Charlotte Bühler Institut, 2009; OECD, 2011) fehlen so häufig klare Orientierungspläne mit Methoden zur Förderung von Kompetenzen, die *LLL* unterstützen sowie Beobachtungsinventare zur Erkennung von Unterschieden in den Fähigkeiten zum *LLL* der Kinder. Nur wenn KindergartenpädagogInnen geeignete Instrumente an die Hand bekommen, kann der Kindergarten seinen Bildungsauftrag erfüllen und sozioökonomisch bedingte Unterschiede ausgleichen.

Das Ziel der vorliegende Studie war einen umfassenden Einblick in die Überzeugungen der Berufsgruppe der KindergartenpädagogInnen zum Thema *LLL* zu geben. Ein solcher Einblick zu diesem Thema ist bisher einzigartig und kann jedenfalls als guter Anhaltspunkt für weitere Untersuchungen dienen.

Für eine Integration des *LLL* im Kindergarten wäre es zudem wichtig, die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen anzupassen. Der Beruf der KindergartenpädagogIn befindet sich in einem Wandel, sowohl, was die Anforderungen angeht, als auch, was das Bild der Öffentlichkeit in Bezug auf elementare Bildung betrifft. Um den Anforderungen gerecht zu werden wäre es notwendig, KindergartenpädagogInnen schon in der Ausbildung darauf vorzubereiten neue Konzepte in den Arbeitsalltag zu integrieren und sie bei der Umsetzung durch bessere Rahmenbedingungen zu unterstützen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass PädagogInnen, die in Aus- oder Fortbildung Kontakt mit *LLL* hatten, mehr Aspekte der Definition von *LLL* kennen, als jene, die dieses Thema noch nicht behandelt haben. Eine

verstärkte Aufnahme dieses Themas kann demnach zu höherem Wissen der KindergartenpädagogInnen zum Thema *LLL* führen. Besonders relevant scheint es diesbezüglich mehr Fachpersonal einzustellen, welches zum Beispiel in Form eines Mentoring oder Multiplikatorensystems zur Seite steht. Parallel könnte ein attraktiveres Entlohnungsschema motivierende Anreize für qualifizierte Kräfte schaffen und zu einer gesellschaftlichen Aufwertung führen. Auch die Forschung kann zu einer höheren Wertschätzung des Berufsbildes beitragen, indem Themen des frühkindlichen Bereichs bearbeitet werden. Frühe Bildung kann dadurch sichtbar werden und so die Wichtigkeit von frühen Bildungseinrichtungen für Wissenschaft und Gesellschaft hervorheben.

Als Empfehlung kann zudem abgeleitet werden, die Einführung von Rahmenplänen transparent zu gestalten und KindergartenpädagogInnen bei der Umsetzung neuer Konzepte miteinzubeziehen und zu unterstützen. Auf diesem Weg des fortwährenden Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis können neue Erkenntnisse für beide Seiten gewonnen werden.

Wenn Forschung, Politik, Ausbildungsstätten, KindergartenpädagogInnen und Eltern zusammenarbeiten, bietet der Kindergarten viele Möglichkeiten eine Lernumgebung zu schaffen, die es jedem Kind möglich macht seine Kompetenzen optimal zu entwickeln und somit unabhängig von seinen Bildungsvoraussetzungen einen optimalen Start in ein *Lebenslanges Lernen* zu ermöglichen.

## 10 Literatur

- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). Kurzfassung des Berichts und des Programms „Lebenslanges Lernen“. In F. Achtenhagen, & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band I-V, S. 11 - 18). Opladen: Leske & Budrich.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition m Handlungsverlauf. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation Und Handeln* (S. 309 - 335). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-12693-2
- Andres, B., Laewen, H. J., & Pesch, L. (Hrsg.) (2005). *Elementare Bildung: Handlungskonzept und Instrumente. Band 2*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Arens, M. (2007). Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In Harring, M., Rohlf, C., & Palentien, C. (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung* (S. 137-154). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90637-9
- Arnold, R., Nuissl, E., & Nolda, S. (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Aspin, D.N., & Chapman, J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions, *International Journal of Lifelong Education*, 19:1, 2-19. doi:10.1080/026013700293421
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Verfügbar unter <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> [19.12.2014].
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87. doi:10.1037/0021-9010.88.1.87
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children*, Vol. 5, No. 3, 25-50. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1602366> [19.12.2014].

- Barnett, S. W. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 299-313. doi:10.1016/j.ecresq.2008.03.001
- Bertrams, A., & Dickhäuser, O. (2009). High-school students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 135–138. doi:10.1016/j.lindif.2008.06.005
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms. *Innodata Monographs* 7.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brunstein, J.C., & Heckhausen, H. (2010). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation Und Handeln* (S. 145 - 192). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-12693-2
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse* (14., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449. doi:10.1016/j.tate.2010.05.003
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 140-165. doi:10.1016/j.ecresq.2009.11.001

- Carey, S. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 13-19.
- Cedefop (2008). *Terminology of European Education and Training Policy – A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Charlotte Bühler Institut (1995). *Bildungsziele und Funktionen des Kindergartens aus der Sicht der Kindergärtnerinnen*. Forschungsbericht. Wien: Charlotte Bühler Institut.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Bundesländer Österreichs (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Dalbert, C., & Stöber, J. (2004). Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 881-902). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91095-6
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18(2), 187-213. doi:10.1016/S0732-118X(00)00008-8
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In L. Fried; B. Dippelhofer-Stiem; M-S. Honig, & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129-161). Weinheim: Beltz.
- Dohmen, D. (2009). Kosten und Nutzen eines Gütesiegels für Qualität. In K. Altgeld, & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung* (S. 21-42). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 5–10. doi:10.1024/1010-0652.21.1.5
- Dresel, M., & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), S. 49-63. doi 10.1024/1010-0652.20.1.49
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Kirby, T. A. (2013). Is It Really Self-Control? Examining the Predictive Power of the Delay of Gratification Task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(7), 843–855. doi: 10.1177/0146167213482589
- Dweck, C. S. (2007). The Perils and Promises of Praise. In K. Ryan & J. M. Cooper (Eds.), *Kaleidoscope, Contemporary and Classic Readings in Education* (12th Edition, pp. 34 - 39), Cengage Learning: Wadsworth.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33-53). Graz: Leykam.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. doi:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
- Elkind, D. (1978). Zwei Entwicklungspsychologische Ansätze: Piaget und Montessori. In G. Steiner (Hrsg.), *Psychologie des zwanzigsten Jahrhunderts, Band VII, Piaget und die Folgen* (S. 584 - 594). Kindler Verlag AG. Zürich.
- Elliott, A. (2006). Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children. *Australian Education Review*, 50, Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Verfügbar unter
- <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=aer> [26.11.2014].
- Europäische Kommission (2006). *Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Brüssel, 08.09.2006. KOM(2006) 481 endgültig.

- European Commission. (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training. Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee and The Committee Of The Regions*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Europäische Kommission (2011). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen*. Brüssel, 17.2.2011. KOM(2011) 66 endgültig. Verfügbar unter <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DE:PDF> [25.11.2013].
- Europäische Kommission (2013). *Empfehlung des Rates zum nationalen Rahmenprogramm Österreichs 2013 mit einer Stellungnahme des Rates zum Stabilitätsprogramm Österreichs für die Jahre 2012 bis 2017*. Brüssel, den 29.5.2013. COM (2013) 370 final. Verfügbar unter [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/csr2013\\_austria\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/csr2013_austria_de.pdf) [14.10.2014].
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/75270
- Europäisches Parlaments, E. (2006). des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union L*, 394, 12. Verfügbar unter [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230de00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf) [18.02.2014].
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (third edition). London: Sage publications Ltd.
- Finsterwald, M.; Wagner, P.; Schober, B; Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning. Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*. 29, 144-155. doi:10.1016/j.tate.2012.08.009
- Fölling-Albers, M. (2013). Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung. In M. Stamm, & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 37-49). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-19066-2
- Fried, L. (2003). Pädagogische Programme und subjektive Orientierung. In L. Fried; B. Dippelhofer-Stiem; M-S. Honig, & L. Liegle (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 54-85). Weinheim: Beltz.

- Fried, L. (2006). Vorschulerziehung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete Auflage) (S. 860-865). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Fried, L. (2012). Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In L. Fried; B. Dippelhofer-Stiem; M-S. Honig, & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 57-90). Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-37). Freiburg: Herder.
- Funder, D. C., Block, J. H., & Block, J. (1983). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Journal of personality and social psychology*, 44(6), 1198. doi: 10.1037/0022-3514.44.6.1198
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner, & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7-14). Münster: Waxmann Verlag.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. doi: 10.3102/00028312037002479
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77,631–635. doi:10.1037/0022-0663.77.6.631
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82,525–538. doi:10.1037/0022-0663.82.3.525
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113. doi:10.1037/0022-0663.86.1.104
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child development*, 69(5), 1448-1460. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06223.x
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13. doi 10.1037/0022-0663.93.1.3

- Gruber, H., Prenzel, M., & Schiefele, H. (2001). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Guldimann, T., & Hauser, B. (Hrsg.). (2005). *Bildung 4-bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann Verlag.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103. doi:10.1016/j.tate.2009.11.005
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Lernen aus Fehlern. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 377-381). Hogrefe Verlag.
- Hasselhorn, M. (2000). Lebenslanges Lernen aus Sicht der Metakognitionsforschung. In F. Achtenhagen, & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band III)*. (S. 41-53). Opladen: Leske & Budrich.
- Hasselhorn, M. (2006). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete Auflage, S. 541-547). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Hasselhorn, M. (2011). Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. In F. Vogt, M. Leuchter, A. Tettenborn, U. Hottinger, M. Jäger, & E. Wannack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Göttingen: Waxmann Verlag.
- Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation Und Handeln* (S. 1 - 9). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-12693-2
- Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete Auflage, S. 886-895). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete Auflage, S. 273-279). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Herger, K. (2011). Förderung der Metakognition in der Schuleingangsstufe: Wichtigkeit aus Sicht der Lehrpersonen und Rahmenbedingungen zur Umsetzung. In F. Vogt, M. Leuchter, A.

- Tettenborn, U. Hottinger, M. Jäger, & E. Wannack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S.). Göttingen: Waxmann Verlag.
- Herzig, K. (2010). *Förderung von Lebenslangem Lernen im Unterricht. Eine Ist-Stand-Analyse bei Lehrkräften in Österreich mit Fokus auf Interessen und Selbstreguliertem Lernen*. Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit, Universität Wien, Wien.
- Holodynski, M. (2007). Entwicklung der Leistungsmotivation. In M. Hasselhorn, & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 299 - 311). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.
- Holodynski, M., & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion und Volition. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage; S. 535-571). Weinheim: Beltz Verlag.
- Istance, D. (2003). Schooling and lifelong learning: Insights from OECD analyses. *European Journal of Education*, 38(1), 85-98.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223 - 245). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kammermeyer, G. (2006). Kognitive Förderung. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 178 - 183). Weinheim: Beltz.
- Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre: Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 57-66). Freiburg: Herder.
- Katzenbach, D., & Steenbuck, O. (Eds.). (2000). *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-540-95954-0\_3
- Keller, K.; Trösch, L., & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In Stamm, M., & Edelmann, D. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 85-96). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-19066-2

- Kleinginna Jr, P.R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263–291. doi:10.1007/BF00993889
- Knaller, C., & Haas, S. (2013). Gesundheitsfolgenabschätzung-ein Instrument zur Umsetzung einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik. Eine Einführung am Beispiel der Kindergesundheit. soziales\_kapital, 9. Verfügbar unter <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/253/410.pdf> [17.02.2015].
- Krause, U.-M. & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl, & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Kray, J., & Schneider, W. (2012). Kognitive Kontrolle, Selbstregulation und Metakognition. In W. Schneider, & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7, vollständig überarbeitete Auflage, S. 457-475). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [28.02.2014].
- Laewen, H.-J. (2006). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 96 - 106). Weinheim: Beltz.
- Liegle, L. (2008). Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In H.-U. Otto, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung* (S. 117–121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90972-1\_8
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lombeck, V. (2013). Lebenslanges Lernen als Folge des demografischen Wandels. In M. Göke, & T. Heupel (Hrsg.), *Wirtschaftliche Implikationen des demografischen Wandels* (S. 477–492). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-00307-4\_31

- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.06.001
- Mähler, C., & Stern, E. (2006). Transfer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. und überarbeitete Auflage, S. 859-869). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & Samarapungavan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 378-394. doi:10.1016/j.ecresq.2008.04.001
- Mayring, P. (2001). Combination and Integration of Qualitative and Quantitative Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967> [17.11.2014].
- Mayring, P. (2007). Designs in qualitativ orientierter Forschung. *Journal für Psychologie*, 15(2). Verfügbar unter <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/download/127/111> [17.11.2014].
- Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-92052-8\_15
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner, & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27-36). Münster: Waxmann Verlag.
- Melhuish, E. (2013). Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“. In L. Correll, & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familien-Perspektiven der Familienbildung* (S. 209-223). Weinheim: Beltz Juventa.
- Metzger, C. (2000). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung von Lernstrategien. In F. Achtenhagen, & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band IV)*. (S. 39-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54 (3), 603-619. doi: 10.2307/1130047

- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 687. doi: 10.1037/0022-3514.54.4.687
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science*, 244, 4907.
- Müller, K. (2007). Subjektive Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4(1). Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-46234> [17.11.2014].
- Mocker, D. W., & Spear, G. E. (1982). Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self directed. *Information Series No. 241*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf> [17.11.2014].
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313-331. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.007
- Oberhuemer, P. (2003). Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 38-56). Freiburg: Herder.
- OECD (2007). *Bildungspolitische Analyse 2004*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Germany. doi: 10.1787/epa-2004-de
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. OECD Pub.. doi:10.1787/9789264091504-en
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264123564-en
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*, PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201170-en
- Óhidy, A. (2009). „Lebenslanges Lernen“ in der deutschen und ungarischen Bildungspolitik 1996–2005: Analyse ausgewählter bildungspolitischer Dokumente. In A. Óhidy (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik* (S. 147–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91754-2\_4

- Ostermayer, E. (2006). *Bildung durch Beziehung: wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Götz, T. (2010). Bildungspsychologie des Sekundärbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 111-130). Hogrefe Verlag.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327. doi: 10.1348/000709908X322875
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. doi: 10.1007/s10648-004-0006-x
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., and Boyle, R.A., (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, Vol. 63, No. 2, 167-199. doi: 10.3102/00346543063002167
- Republik Österreich (2011). Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL: 2020). Verfügbar unter [https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier\\_ebook\\_gross\\_20916.pdf?4dtiae](https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae) [17.11.2014].
- Rheinberg, F., & Fries, S. (2010). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete Auflage, S. 61-68). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Rheinberg, F., & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Roßbach, H.-G. (2008). Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung* (S. 123–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90972-1\_9
- Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2008). Einleitung. In H.-G. Roßbach, & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 5 –

- 6). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_vierundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf) [18.11.2014].
- Roßbach, H.-G.; Kluczniok, K., & Isenmann, D., (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Roßbach, & S. Weinert (Hrsg.). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7 - 88). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_vierundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf) [18.11.2014].
- Saalbach, H., Grabner, R.H., & Stern, E. (2008). Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In M. Stamm, & D. Edelmann (Hrsg.) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 85-96). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-531-19066-2
- Schäfer, G.E. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 33 - 43). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U., & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete Auflage, S. 336-344). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-18959-8
- Schmitz, B. (2001). Self-monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(3/4), 181-197. doi:10.1024//1010-0652.15.34.181
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64-96. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.02.002.
- Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. J. Perfect, & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 224–257). Cambridge: University Press.

- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK A training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(3), 183-193. doi: 10.1027/0044-3409.215.3.183
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbst-reguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 121-139). Graz: Leykam. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16\\_NBB-Band2.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf) [18.11.2014].
- Schreier, M., & Odağ, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92052-8\_18
- Schulte, D. P. K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287. doi:10.1007/s11618-008-0020-8
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256. doi: 10.1207/S15326985EP3504\_03
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit (S. 28 - 53). In M. Jerusalem, & D. Hopf. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beiheft 44 der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Teaching in Early Childhood Centers Instructional Methods and Child Outcomes. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 86–92). Oxford: Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.01186-6
- Skinner, E. A., & Chapman, M. (1987). Resolution of a developmental paradox: How can perceived internality increase, decrease, and remain the same across middle childhood? *Developmental Psychology*, 23(1), 44. doi: 10.1037/0012-1649.23.1.44

- Spiel, C. (2006). Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule?. In R. Fatke, & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 85-96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-90208-1\_5
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen – eine Aufgabe der Schule. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 305-319). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-94025-0\_22
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Haupt Verlag.
- Stanzel-Tischler, E., & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 15-31). Graz: Leykam. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16\\_NBB-Band2.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf) [18.11.2014].
- Statistik Austria (2014). *Kindertagesheimstatistik 2013-2014*. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=472](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=472) [16.12.2014].
- Steinberg, L., Bornstein, M. H., Vandell, D. L., & Rook, K. S. (2011). *Lifespan development: Infancy through adulthood*. Belmont: Cengage Learning Publication.
- Suchań, B., Wallner-Paschon, C., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. London: DfES/Institute of Education, University of London. Verfügbar unter <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf> [25.11.2014].
- Tarnai, C. (2006). Erziehungsziele. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete Auflage, S. 155-161). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Tietze, W. (2009). Bildungspsychologie des Vorschulbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 50-69). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Tietze, W., & Lee, H. J. (2009). Ein System der Evaluation, Verbesserung und Zertifizierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In K. Altgeld, & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung* (S. 43-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W., & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K., & Roßbach, H. G. (2001). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Schuster, K.M., Grenner, K. & Rossbach, H. G. (2007): Kindergarten – Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2012). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht. Weimar: verlag das netz. Verfügbar unter [http://www.rpi-online.org/pdf/broschuere\\_nubbek.pdf](http://www.rpi-online.org/pdf/broschuere_nubbek.pdf) [25.11.2014].
- UNESCO (2006). Education For All (EFA) Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: Early Childhood Care and Education. Paris: UNESCO. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf> [26.11.2014].
- UNESCO (2007). Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It. Paris: UNESCO. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> [26.11.2014].
- Upmeyer zu Belzen, A., & Vogt, H. (2001). Interessen und Nicht-Interessen bei Grundschulkindern. Theoretische Basis der Längsschnittstudie PEIG. *Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*, 10, 17-31. Münster: IDB. Verfügbar unter [http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/5953dd84-d3d0-4062-9ca4-e7c0db8e8d6b/uzb\\_vogt102.pdf](http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/5953dd84-d3d0-4062-9ca4-e7c0db8e8d6b/uzb_vogt102.pdf) [26.11.2014].
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation: Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59(3), 150–166. doi:10.1026/0033-3042.59.3.150
- Visé, M., & Schneider, W. (2000). Determinanten der Leistungsvorhersage bei Kindergarten- und Grundschulkindern: Zur Bedeutung metakognitiver und motivationaler Einflussfaktoren.

*Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32(2), 51-58.  
doi:10.1026//0049-8637.32.2.51

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548

Weinert, S., Doil, H., & Frevert, S., (2008) Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Roßbach, & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89-210). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_vierundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf) [18.11.2014].

Wigfield, A., & Eccles, J. S., (2002). Defining Motivations and its Development: Introduction. In A. Wigfield, & J. S. Eccles, (Hrsg), *Development of Achievement Motivation* (pp. 1 - 3). Academic Press.

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187. doi:10.1080/10409289.2011.628270

Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE)*. Verfügbar unter [http://cesifo-group.org/fr/dms/EENEE/Analytical\\_Reports/EENEE\\_AR1.pdf](http://cesifo-group.org/fr/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf) [26.11.2014].

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329

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

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41/2, 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2

## 11 Tabellenverzeichnis

|                                                                                                                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1: Item zur Erfassung der Definition von LLL .....                                                                                                                                                                     | 48 |
| Tabelle 2: Items zur Förderung von Motivation und selbstreguliertem Lernen .....                                                                                                                                               | 49 |
| Tabelle 3: Items zur Relevanz des Lebenslangen Lernen im Kindergarten und der Möglichkeit,<br>die Kinder auf Lebenslanges Lernen vorbereiten zu können.....                                                                    | 50 |
| Tabelle 4: Items zur Selbstwirksamkeitserwartung von KindergartenpädagogInnen in Bezug<br>auf die Förderung der Kompetenzen des BRPs .....                                                                                     | 51 |
| Tabelle 5: Itemtrennschärfen und Ladungen der Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung .....                                                                                                                                      | 52 |
| Tabelle 6: Item zu nötigen Änderungen.....                                                                                                                                                                                     | 53 |
| Tabelle 7: Faktorenladungen der Bildungsziele und Reliabilitäten der Skalen .....                                                                                                                                              | 58 |
| Tabelle 8: Interkorrelationsmatrix der Produkt-Moment-Korrelation $r$ ( $N = 67$ ) .....                                                                                                                                       | 59 |
| Tabelle 9: Mittelwert und Standardabweichung der Skalen der Bildungsziele .....                                                                                                                                                | 59 |
| Tabelle 10: Signifikanzbeurteilungen der post-hoc Vergleiche der Unterschiede zwischen den<br>fünf Faktoren.....                                                                                                               | 60 |
| Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der ausgeschlossenen Bildungsziele.....                                                                                                                                       | 61 |
| Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen der besonders wichtigen<br>Bildungsziele.....                                                                                                                      | 63 |
| Tabelle 13: Post-hoc Vergleiche der Faktoren zum Überprüfen von Unterschieden .....                                                                                                                                            | 64 |
| Tabelle 14: Kategoriensystem und Nennungen zur Definition von Lebenslangem Lernen ....                                                                                                                                         | 66 |
| Tabelle 15: Mittelwert und Standardabweichung der Fragen nach der Relevanz von LLL und<br>der Überzeugung, Kinder auf LLL vorbereiten zu können.....                                                                           | 69 |
| Tabelle 16: Kategoriensystem mit Häufigkeiten der Nennungen zur Frage nach Methoden zur<br>Förderung von Bildungsmotivation und Anzahl der Personen, welche die jeweilige<br>Kategorie mit ihren Nennungen abdecken.....       | 71 |
| Tabelle 17: Kategoriensystem mit Häufigkeiten der Nennungen zur Frage nach Methoden zur<br>Förderung von selbstreguliertem Lernen und Anzahl der Personen, welche die jeweilige<br>Kategorie mit ihren Nennungen abdecken..... | 74 |
| Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Items zur<br>Selbstwirksamkeitserwartungen.....                                                                                                                           | 78 |
| Tabelle 19: Ergebnis der multiplen linearen Regressionsanalyse; Koeffiziententabelle der<br>Prädiktoren mit signifikantem Erklärungswert .....                                                                                 | 80 |

|                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 20: Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen der aus der Modellprüfung<br>ausgeschlossenen drei Variablen .....                                                                  | 81  |
| Tabelle 21: Kategoriensystem mit Häufigkeiten der Nennungen und Beispielnennungen zur<br>Frage nach Änderungswünschen zur Unterstützung der Förderung der Kompetenzen<br>der BRPs ..... | 82  |
| Tabelle 22: Kodiersystem zur Frage nach der Definition von LLL mit Beschreibung und<br>Ankerbeispiel .....                                                                              | 124 |
| Tabelle 23: Kodiersystem zu den Fragen nach Methoden zur Förderung von<br>Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen mit Beschreibung und Ankerbeispiel<br>.....                   | 126 |

## 12 Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Handlungsphasenmodell der Motivation und Selbstregulation (vgl. Schmitz & Wiese, 2006; Heckhausen & Heckhausen, 2010; Spiel et al., 2011) .....                                     | 12 |
| Abbildung 2:Theoretische Einführung zur Frage nach Methoden zur Förderung von Selbstregulationsfähigkeiten und Motivation .....                                                                  | 49 |
| Abbildung 3: Ablaufdiagramm der qualitativen Inhaltsanalyse .....                                                                                                                                | 55 |
| Abbildung 4: Mittelwerte der Faktoren der Bildungsziele .....                                                                                                                                    | 61 |
| Abbildung 5: Reihung der Bildungsziele, welche den Kindergartenpädagoginnen besonders wichtig sind .....                                                                                         | 62 |
| Abbildung 6: Mittelwerte der besonders wichtigen Bildungsziele nach Faktoren .....                                                                                                               | 64 |
| Abbildung 7: Häufigkeit der Nennungen zur Frage nach dem Ausmaß der Umsetzung des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans in der Einrichtung der KindergartenpädagogInnen in Prozent..... | 77 |

## **13 Anhang**

|                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Anhang 1: Fragebogen der vorliegenden Studie</b>                | <b>116</b> |
| <b>Anhang 2: Kodiersysteme</b>                                     | <b>124</b> |
| 2a: Definition Lebenslanges Lernen                                 | 124        |
| 2b: Förderungsmethoden Bildungsmotivation Selbstreguliertes Lernen | 126        |
| <b>Anhang 3: Kodierte Daten</b>                                    | <b>129</b> |
| 3a: Lebenslanges Lernen                                            | 129        |
| 3b: Bildungsmotivation                                             | 134        |
| 3c: Selbstregulationsfähigkeiten                                   | 138        |
| 3d: Kodierte Daten „Änderungsvorschläge“                           | 141        |
| <b>Anhang 4: Zusammenfassung</b>                                   | <b>145</b> |
| <b>Anhang 5: Abstract</b>                                          | <b>146</b> |
| <b>Anhang 6: Bestätigung der selbstständigen Durchführung</b>      | <b>147</b> |
| <b>Anhang 7: Lebenslauf</b>                                        | <b>148</b> |

## Anhang 1: Fragebogen der vorliegenden Studie

Liebe Kindergartenpädagogin, lieber Kindergartenpädagoge!

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, mich durch Ausfüllen des Fragebogens bei meiner Diplomarbeit zu unterstützen!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Bildungspsychologie der Universität Wien führe ich eine Studie zum Thema **Lernen im Kindergarten** durch. Dabei ist mir vor allem **Ihre Meinung** als KindergartenpädagogIn wichtig!

Die Beantwortung des Fragebogens erfolgt selbstverständlich völlig **anonym** und auf **freiwilliger Basis**. Des Weiteren dienen die erhobenen Daten ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

Bitte beantworten Sie den Fragebogen **vollständig**. Es geht um Ihre Meinung, weshalb es **keine richtigen oder falschen Antworten** gibt.

**Ich würde mich über einen hohen Rücklauf an Fragebögen freuen – nur dann kann ich ein repräsentatives Bild gewinnen.**

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Elisa Reinthaler

---

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an:

E-Mail: XXXXXXXXXXXX

Teil.: XXXXXXXXXXXX

Im Folgenden finden Sie eine Liste möglicher Bildungsziele für den Kindergarten.  
 Kreuzen Sie bitte **für jedes Bildungsziel** an, wie **wichtig Ihnen dieses in Ihrer Arbeit im Kindergarten ist**.  
 Anschließend kreuzen Sie bitte jene **10 Bildungsziele** an, von denen es Ihnen besonders wichtig ist, sie in  
 Ihrer Arbeit im Kindergarten zu vermitteln.

| <b>Bildungsziel</b>                                                           | <b>Wie wichtig ist mir dieses Bildungsziel?</b> |              |                 |               | <b>Diese 10 Bildungsziele halte ich für besonders wichtig</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------|-----------------|---------------|---------------------------------------------------------------|
|                                                                               | sehr wichtig                                    | eher wichtig | weniger wichtig | nicht wichtig |                                                               |
| Musische Fähigkeiten                                                          |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Sprachliche Ausdrucksfähigkeit                                                |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Fähigkeit, sich Ziele zu setzen                                               |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Disziplin                                                                     |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Fähigkeit zur Einschätzung eigener Kompetenzen                                |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Kompetenz im Umgang mit Diversität                                            |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Feinmotorik                                                                   |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Selbstwirksamkeit                                                             |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| partnerschaftliches Rollenverständnis                                         |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Frustrationstoleranz                                                          |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Wissen über kulturelle Bräuche (Jahreskreis)                                  |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Lernmotivation                                                                |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Wahrnehmung mit allen Sinnen                                                  |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Sprachverständnis                                                             |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Körperwahrnehmung                                                             |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Wissen über Lernstrategien                                                    |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten                    |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Selbstständiges Handeln                                                       |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Ordnungs- und Sauberkeitsbewusstsein                                          |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Freude an der Bewegung                                                        |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Kritisches Umwelt- und Konsumverhalten                                        |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Schulreife                                                                    |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Regulation der eigenen Emotionen                                              |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Wissen über die Natur                                                         |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Grundlegende naturwissenschaftlich-technische sowie mathematische Kompetenzen |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Bewusstsein eigener Begabungen und Interessen                                 |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Konzentration und Ausdauer                                                    |                                                 |              |                 |               |                                                               |
| Kreativität                                                                   |                                                 |              |                 |               |                                                               |

Der Begriff *Lebenslanges Lernen* ist derzeit höchst aktuell.

Was verstehen Sie unter *Lebenslangem Lernen*? Bitte **beschreiben Sie** den Begriff.

**Wie relevant** ist die Förderung von *Lebenslangem Lernen* für Ihr Handeln in der **täglichen Arbeit** mit den Kindern?

| Sehr relevant            | relevant                 | eher relevant            | mittelmäßig              | eher nicht relevant      | nicht relevant           | überhaupt nicht relevant |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Als grundlegende Voraussetzung für *Lebenslanges Lernen* werden in der Forschung folgende Konstrukte genannt:

- **Motivation**  
Sie beinhaltet den Wunsch, bestimmte Inhalte und Fertigkeiten zu lernen, mit Interesse und Neugier die Umwelt zu erforschen und an die eigene Wirksamkeit zu glauben.
- **Selbstregulationsfähigkeiten**  
Dazu gehört die Fähigkeit, diese Motivation zu nutzen und so bestehendes Wissen auszuweiten. Bei selbstreguliertem Lernen werden Lernziele gesetzt und bis zu ihrem Erreichen aufrechterhalten, Lernhandlungen geplant und auf ihren Fortschritt hin überprüft.

**Bitte beschreiben Sie im Folgenden möglichst genau, welche Möglichkeiten es gibt, die beiden Einflussfaktoren Motivation und Selbstregulationsfähigkeiten zu fördern.**

**Motivationsförderung:**

Welche Methoden zur Förderung der Bildungsmotivation der Kindergartenkinder kennen Sie?

**Selbstreguliertes Lernen fördern:**

Welche Methoden zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeiten der Kindergartenkinder kennen Sie?

Inwieweit glauben Sie, Kinder in Ihrer Einrichtung auf *Lebenslanges Lernen* vorbereiten zu können?  
Bitte bedenken Sie sämtliche Rahmenbedingungen.

| Sehr gut                 | gut                      | eher gut                 | mittelmäßig              | eher schlecht            | schlecht                 | Sehr schlecht            |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bitte beurteilen Sie im Folgenden **Ihre Möglichkeiten**, die Kinder in Ihrer Einrichtung bei der Entwicklung verschiedener Kompetenzen zu unterstützen.

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, **über das eigene Lernen nachzudenken**.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die **eigenen Denk- und Lernprozesse zu planen und zu beurteilen**.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die **eigenen Kompetenzen einzuschätzen**.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, die **eigenen Kompetenzen situationsbezogen anzuwenden**.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, ein **positives Selbstkonzept** zu entwickeln.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, **selbstständig und eigeninitiativ** zu handeln.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, **Merkmale und Zusammenhänge sprachlich-begrifflich zu erfassen**.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, **explorierend mit Objekten und Materialien umzugehen**.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, **Lernmotivation aufzubauen**.

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, **in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein.**

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ich kann die Kinder dabei unterstützen, **Kooperationsfähigkeit aufzubauen.**

| Immer                    | Fast immer               | Oft                      | Manchmal                 | Selten                   | Fast nie                 | Nie                      |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Was müsste sich **ändern**, damit Sie die oben genannten Kompetenzen im Rahmen Ihrer täglichen Arbeit **noch besser fördern** könnten?

Abschließend möchte ich Ihnen **einige Fragen zu Ihrer Person** stellen:

Ihr Geschlecht

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| Weiblich                 | Männlich                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wie alt sind Sie?

\_\_\_\_\_

Wie viele Jahre sind Sie schon als KindergartenpädagogIn tätig?

\_\_\_\_\_

Welche Altersgruppe betreuen Sie derzeit in Ihrer Gruppe?

\_\_\_\_\_

In welchem Bundesland befindet sich Ihr Kindergarten?

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| W                        | NÖ                       | OÖ                       | T                        | Ktn.                     | Sbg.                     | Vbg.                     | Stmk.                    | Bgld.                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Welchen Träger hat Ihr Kindergarten?

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bund/Land/Gemeinde       | Betrieb                  | Verein                   | Kirche                   | Sonstiges                |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Kam das Thema *Lebenslanges Lernen* in Ihrer Ausbildung zur KindergartenpädagogIn vor?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| Ja                       | Nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Haben Sie einmal eine Fortbildung besucht, in der *Lebenslanges Lernen* Thema war?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| Ja                       | Nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Haben Sie schon einmal vom *bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* gehört?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| Ja                       | Nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Inwieweit fließen die Inhalte des *bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlans* in die Arbeit in Ihrem Kindergarten mit ein?

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Stark                    | eher stark               | mittelmäßig              | eher schwach             | Sehr schwach             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|                          |
|--------------------------|
| Weiß nicht               |
| <input type="checkbox"/> |

**Falls Sie Anmerkungen zum Fragebogen haben, können Sie mir diese hier mitteilen:**

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!**

## Anhang 2: Kodiersysteme

### 2a: Definition Lebenslanges Lernen

Tabelle 22: Kodiersystem zur Frage nach der Definition von LLL mit Beschreibung und Ankerbeispiel

| Name der Kategorie             | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Ankerbeispiel                                                                                                                |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Voraussetzungen zum LLL</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                              |
| Motivation                     | Synonyme und Beschreibungen motivationaler Kompetenzen, sowie der Offenheit für Veränderungen und der Freude an Neuem.                                                                                                                                                                                 | *neugierig zu sein * offen und interessiert an Neuem<br>*immer am Ball bleiben                                               |
| Selbstregulationsfähigkeiten   | Hinweise auf Kompetenzen, die zum eigenständigen Ausführen einer Handlung nötig sind. Beschreibung von Wissen über Lernstrategien.                                                                                                                                                                     | *zu wissen wo ich meine Informationen herholen kann<br>*selbstständiges Tun<br>*etwas zu erfahren bzw. Ein Ziel zu erreichen |
| Kognitive Fähigkeiten          | Alle kognitiven Fähigkeiten, also jene, die für die Verarbeitung von Wissen und Sinneseindrücken zuständig sind.                                                                                                                                                                                       | *Flexibilität und Reife<br>*Dinge zu hinterfragen und auszuprobieren                                                         |
| Soziale Fähigkeiten            | Alle Fähigkeiten - persönliche, zwischenmenschliche und interkulturelle - die uns im Umgang mit anderen handlungsfähig machen und uns dadurch die Möglichkeit geben im Kontakt mit anderen zu lernen. Jede Aussage, die einen Hinweis auf das Lernen von und mit anderen macht wird hier eingeordnet.  | *voneinander lernen                                                                                                          |
| <b>Art des LLL</b>             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                              |
| Formales Lernen                | Hinweise auf Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule, Lehre, Universität) in denen der Mensch Lernerfahrungen macht. Auch Aussagen wie "...nicht nur in der Schule" kommen in diese Kategorie, wenn die Gesamtaussage zeigt, dass auch das informelle oder nonformelle Lernen berücksichtigt wird. | * Im Kindergarten, in der Schule<br>*das Lernen fängt nicht erst im Kindergarten oder in der Schule an.                      |
| Nonformales Lernen             | Ein organisierter Lernvorgang, der jedoch unabhängig von klassischen Bildungseinrichtungen abläuft.                                                                                                                                                                                                    | *Kurse, Fortbildungen, Lehrgänge helfen uns auf neue Tendenzen zu reagieren                                                  |

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Informelles Lernen           | Das ungeplante Lernen, das beiläufig und ohne Bezug zu Institutionen auftritt.                                                                                                                                                                                                      | *Jeden Tag entwickelt man sich weiter *Durch Fehler lernt man und gewinnt an Lebenserfahrung *sich laufend weiterzubilden                                                                                                               |
| <b>Zeitdimension</b>         |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                         |
| Gesamtes Leben               | Hinweise zur Dauer des Lernens.                                                                                                                                                                                                                                                     | *Lernen von Geburt an bis zum Tod *Man lernt nie aus                                                                                                                                                                                    |
| <b>Ziel von LLL</b>          |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                         |
| Persönliche Interessen       | Jene Ziele, die für die Person eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten bedeutet und direkte Maßnahmen, diese Kompetenzen zu fördern.                                                                                                                                                     | *Fachthemen für meine berufliche Laufbahn *sich weiterentwickeln *sich an ständig neue, verändernde Situationen gewöhnen *neue Zusammenhänge zu verstehen                                                                               |
| Gesellschaftliche Interessen | Jene Form von Bildung, die gesellschaftliche Interessen unterstützt, also für das Gemeinwohl aller Bürger von Nutzen sind, zum Beispiel im beruflichen Umfeld, im sozialen Bereich, die der Verbesserung des Gemeinwohls dient und direkte Maßnahmen, diese Kompetenzen zu fördern. | *Auch gesellschaftliche Bindungen werden geknüpft * immer wieder neue Erkenntnisse und Ergänzungen für jeden Beruf *Es ändern sich auch ständig Dinge in der Gesellschaft, im Sozialbereich, die man neu erlernen muss oder auffrischen |

## 2b: Förderungsmethoden Bildungsmotivation Selbstreguliertes Lernen

Tabelle 23: Kodiersystem zu den Fragen nach Methoden zur Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen mit Beschreibung und Ankerbeispiel

| Name der Kategorie               | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Ankerbeispiel                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Präaktionale Phase</b>        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                  |
| Zielsetzung/<br>Zielorientierung | Methoden, welche die Kinder dabei unterstützen, sich Ziele zu setzen und diese beizubehalten.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | *Projekte planen, bei denen man zusammen mit den Kindern Ziele setzt                                                                                                                                             |
| Interesse                        | Interessen der Kinder wahrnehmen und durch Angebote unterstützen, sowie eine Lernumgebung gestalten, die Neugier weckt, anregend wirkt und dem Kind die Möglichkeit bietet, Interessen und Ideen nachzugehen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | *Bereiche schaffen in denen die Kinder kreativ und selbstständig arbeiten können<br>*ansprechendes Material bereitstellen *Forschen und experimentieren *Anknüpfen an Wissen/Interessen, Bedürfnissen der Kinder |
| Fähigkeitsselbstkonzept          | Das Fähigkeitsselbstkonzept zeigt wie eine Person sich selbst und seine/ihre Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich wahrnimmt. Auch ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gehört zu einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept. Es entsteht durch den Vergleich mit anderen, Attributionen, wie man glaubt von anderen wahrgenommen zu werden, Erfolgserlebnisse und die Wichtigkeit, die dem Bereich beigemessen wird. Methoden, um das Kind in seiner Überzeugung zu unterstützen kommende Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Nach Bandura bilden sich | *Wertschätzung entgegenbringen *Talente erkennen, fördern<br>*persönliche Stärken erkenntlich machen *selbst entscheiden, wann der richtige Zeitpunkt gekommen ist, um einen Lernstoff aufzunehmen.              |
| Selbstwirksamkeitserwartungen    | Selbstwirksamkeitserwartungen durch eigene positive Erfahrungen beim Bewältigen von Anstrengungen, durch das Lernen von StellvertreterInnen, durch verbale Verstärkung der eigenen Handlungen und durch eine Reduktion des Stressempfindens, das der Lernende dann auf seine Kompetenzen zurückführt.                                                                                                                                                                                                                                                                      | *Lob und Anerkennung<br>*Kinderparlament *Erfahren die Kinder Erfolgserlebnisse<br>*Eigeninitiative unterstützen                                                                                                 |
| Präaktionale Emotionen           | Unterstützung und Förderung von Emotionen, die bei der Planung von Lernhandlungen unterstützen und in dieser Phase positiv motivieren.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | *Begeisterung der Kinder für die vielfältigen Möglichkeiten der Welt wecken und lebendig halten                                                                                                                  |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | *selbst mit Freude daran teilhaben                                                                                                                                      |
| <b>Aktionale Phase</b>                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                         |
| Lernzeit                                     | Zeit und Raum zur Verfügung stellen um Handlungen ungestört und im eigenen Tempo durchzuführen und zu Ende zu bringen.                                                                                                                                                                                                           | *Geduld haben *verschiedene Räume, um in Ruhe seiner Tätigkeit nachzugehen                                                                                              |
| Lernstrategien                               | Methoden oder Konzepte, die das Kind dabei unterstützen, Lernstrategien zu entwickeln und selbstständig anzuwenden und zu lernen ihren Lernprozess zu kontrollieren und beobachten. Methoden können im Spiel und durch das Trainieren einzelner Fähigkeiten angelernt und geübt werden und führen zu größerer Selbstständigkeit. | *Immer wieder in kleinen Schritten lernen<br>*Unterstützung anbieten<br>*Eigenständigkeit der Kinder verbessern *ganzheitliches Lernen - Sinneserfahrungen<br>*fragen   |
| <b>Postaktionale Phase</b>                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                         |
| Selbstreflexion                              | Kinder werden dabei unterstützt, eine Aufgabe nach ihrem Abschluss zu bewerten und zu reflektieren                                                                                                                                                                                                                               | *Kind und seine Absichten kennenlernen (Beobachtung)<br>*Gespräch: was hast du gemacht, wie bist du drauf gekommen, wer hat dir geholfen, wo ..<br>*Ausprobieren lassen |
| Attributionen                                | Positive Attributionen führen Erfolg auf Kompetenzen und hohe Anstrengung zurück und Misserfolg auf eine zu niedrige Anstrengung. Unter Attributionen werden Methoden, die positive Attributionen bei Kindern fördern, eingeordnet.                                                                                              |                                                                                                                                                                         |
| Bezugsnorm                                   | Über den sozialen Vergleich werden Hinweise darüber gesammelt, wie die eigenen Handlungen zu bewerten sind. Hinweise auf diesen Vergleich mit anderen Kindern oder Erwachsene fallen in diese Kategorie.                                                                                                                         |                                                                                                                                                                         |
| Postaktionale Emotionen                      | Hilfestellungen und Fähigkeiten, die das erfolgreiche Umgehen mit Emotionen bei der Bewertung einer Aufgabe unterstützen.                                                                                                                                                                                                        | *adäquate Hilfestellung bei unangepassten Emotionen und Gefühlsausbrüchen                                                                                               |
| <b>Sonstiges</b>                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                         |
| Beziehung PädagogIn/Kind Soziale Fähigkeiten | Die Aussage bezieht die Rolle des Pädagogen im Lernprozess mit ein Lernen von und mit anderen                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                         |

|                       |                                                                                                                                                      |                    |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Kognitive Fähigkeiten | Unterstützung des Aufbaus von Kompetenzen und das Trainieren von Ausdauer, Konzentration und Gedächtnis um Lernhandlungen erfolgreich durchzuführen. | *Vorschulerziehung |
| Bewegung              | Bewegung unterstützt den Lernprozess                                                                                                                 |                    |
| Pädagogisches Konzept | Nennung eines pädagogischen Konzepts, das nicht klar der Förderung einer bestimmten Fähigkeit zugeordnet werden kann                                 |                    |
| Elternarbeit          | Unterstützung von Lernprozessen des Kindes durch die Zusammenarbeit mit den Eltern des Kindes                                                        |                    |

---

## Anhang 3: Kodierte Daten

### 3a: Lebenslanges Lernen

---

#### Voraussetzungen zum LLL

---

##### Motivation

Darunter verstehe ich Offenheit//offen sein für neues, andersartiges. Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen können an das Umfeld (Notwendigkeiten, Erfordernissen) angepasst werden//um das Interesse am Lernen zu entwickeln und aufrecht zu erhalten eigenständig zu lernen//immer motiviert sein//Interesse für vieles haben//offen sein für Neues//Die Motivation//wenn man bereit dazu ist//sich damit arrangieren und das Beste daraus machen//offen sein für neues//eine gewissen Portion Neugier gehört auch dazu//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich, dass man nicht stur an den Dingen, Erlerntem, Erfahrungen festhält sondern immer offen und bereit für neues und anderes bleibt//Seinen Interessen immer wieder nachzugehen//Motivation//Durch handeln muss das Kind im Kindergarten die Möglichkeit erhalten, vielseitige Anregungen zu bekommen//Sich auf Neues einlassen//große innere Motivation um zu lernen//interessiert sein//Offenheit für Veränderungen und Veränderungen zulassen//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich Interesse an seiner Umwelt zu haben//neugierig zu sein//offen und interessiert an Neuem. Dinge zu hinterfragen und auszuprobieren//neugierig bleiben//sich für Dinge und Inhalte des Alltags interessieren//Lernen bedeutet, sich an etwas interessieren//Offen sein für Neues und dieses auch annehmen können//die Bereitschaft Neuem offen gegenüberzustehen//neugierig zu bleiben//Offen für Neues bleiben darf//Interesse an Weiterbildung, an Neuem//Dass man fähig ist immer Neues lernen zu wollen//Lernen sollte aus eigener Motivation geschehen//Um zu lernen - etwas zu verstehen muss ich motiviert sein//Ich muss verstehen, dass Lernen mich weiterbringt//neugierig sein und bleiben auf Neues//es anzunehmen!//Lebenslanges Lernen heißt für mich, dass ich überall mit offenen Augen durch die Welt gehen//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich sich für neue Dinge zu interessieren//immer am Ball bleiben//oder auch Wissensdurst und der Wille sich den jeweiligen Anforderungen zu stellen//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich, offen für neues zu sein und sich damit auseinanderzusetzen//viele Angebote, Reize, soziale Kontakte...//durch die äußeren Umstände beeinflusst# wird ebenso durch den eigenen inneren Antrieb

---

##### Selbstregulationsfähigkeiten

Kinder mit all ihren Sinnen lernen lassen//Zu wissen wo ich meine Informationen herholen kann.//Egal ob er sich etwas anschaut oder etwas selbst herausfindet//eigene Ressourcen und Fähigkeiten kennen//Selbstwirksamkeit entwickeln//und selbstständiges Tun//etwas zu erfahren bzw. ein Ziel zu erreichen//Fehler machen-daraus lernen//Ziele setzen//Voraussetzung ist ein gewisses Maß an Selbstreflexion

---

##### Kognitive Fähigkeiten

Flexibilität//und Reife//...geht die Einsicht voraus, dass auch das eigene Wissen nicht die einzige Wahrheit sein muss//und das Bewusstsein, dass man nie alles weiß und dass Wahrheit ein sehr relativer und subjektiver Begriff ist//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich die Demut zu besitzen zuzugeben, dass man nicht alles weiß//flexibel zu bleiben//Leider ist das noch viel zu wenig bewusst oder als selbstverständliche Chancen in den verschiedenen Denkweisen//Menschen befinden sich im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichsten Lebenssituationen und je nach Situation sind unterschiedliche Fähigkeiten und unterschiedlichstes Wissen nötig//der eine schneller als der Andere//Wenn dem Kind im

---

Kindergarten nicht die passenden und anregenden Reize geboten werden kann es später nicht auf dieses Fundament aufbauen//sich und die Gesellschaft immer wieder in Frage stellen//mutig durchs Leben zu gehen und sich aus allem etwas Nützliches ziehen//hinterfragen, für sich bewerten//Jedoch findet Lernen im Kleinstkindalter anders statt, als im Kindergarten-, dann weiter im Schulalter und später im Erwachsenen-, bzw. Pensionistenleben//und möglichst vorurteilsfreies Werten//Das erfordert erweitertes Wissen um neue Zusammenhänge zu verstehen//Sich selbstkritisch zu hinterfragen/sich ändern zu wollen, wenn es nötig sein sollte/Lebenseinstellungen zum positiven ändern//Lebenslanges Lernen bedeutet, dass man entsprechend der jeweiligen Entwicklungs- bzw. Lebensphase und deren Anforderungen zu Handeln lernt

---

### **Soziale Fähigkeiten**

Lebenslanges Lernen aber auch indem wir Erfahrungen sammeln und weitergeben, uns austauschen...//Natürlich gehört auch der tagtägliche Umgang mit Menschen in den Facetten zum lebenslangen Lernen//Ich verstehe darunter, dass der Mensch in sehr vielen Bereichen durch verschiedene "Lehrer" oder "Lehren"//Von Kindern viel lernen --> ganz eigene Vorstellung der Dinge//Von jedem einzelnen Menschen wird gelernt und verschiedene Dinge verständlich gemacht//voneinander lernen//und mit anderen darüber diskutieren; Austausch und Kritik//auch im Sozialbereich kann man lernen//Von Anderen dazulernen!//jede soziale Interaktion

---

### **Art des LLL**

#### **Formales Lernen**

dass das Kind in einer vorbereiteten Umgebung//dass über Familien, Institutionen, Schulen, Vereine usw. immer wieder Lernreize stattfinden//Wir im Kindergarten unterstützen die häusliche Erziehung und steuern einen alters- und entwicklungsgerechten Beitrag zum Thema "Lernen" bei//Für Kinder bedeutet es Situationen und Möglichkeiten zu schaffen//Als Kind und Jugendlicher geht man in die Schule um zu lernen//doch lernen geht über das Lernen in Bildungseinrichtungen hinaus, ist nicht nach 9 Jahren Schule oder mit der Reifeprüfung abgeschlossen und sollte bis zum Ende unseres Lebens weiter forciert werden//Im Kindergarten, in der Schule

---

#### **Nonformales Lernen**

Kurse, Fortbildungen, Lehrgänge helfen uns auf neue Tendenzen zu reagieren//Das Besuchen von Kursangeboten und Vorträgen zur Weiterbildung //Oder auch bewusstes Lernen durch zweite Bildungswege und/oder Fort- und Weiterbildungen sollten selbstverständlich bei allen Erwachsenen Platz haben//Fortbildungen besuchen//Die Erfahrungen die wir ohnehin machen, können wir durch aktives Suchen von erweiterten Lernmöglichkeiten auch im Alter fördern (div. Kurse, Reisen,...)//sich bewusst weiterbilden//durch Fortbildungen, im Betrieb//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich Weiterbildung//sowie sich auch laufend weiterzubilden, ganz nach dem Motto: "Man lernt nicht aus."//Fortbildung

---

#### **Informelles Lernen**

wir verändern uns ständig, da sich Zeiten auch ändern//es kommen immer neue Dinge auf uns zu, mit denen wir umgehen müssen//dass das Kind nicht unter Dauerbeobachtung und Bevormundung steht//sondern sich auch "hinter den Büschen" selbstständig entwickeln darf//es umfasst alle Bereiche//Jeden Tag entwickelt man sich weiter//Durch Erfahrungen, ungewohnte Situationen, Kennenlernen und Kommunikation anderer Menschen//wird man täglich konfrontiert//Auch durch die Medien wird man ständig beeinflusst, erfährt neues und

---

lernt ständig dazu//immer wieder bereit dazu sich laufend weiterzubilden//aber auch das Lesen bestimmter Literatur//in denen die Kinder bewusst oder unbewusst lernen können//Durch Fehler lernt man und gewinnt an Lebenserfahrung//Heute lerne ich aus jeder positiven aber auch aus jeder negativen Situation etwas//Jeden Tag, jede Stunde an jedem Ort kann etwas gelernt werden. An einem freien Tag kann genauso viel gelernt werden wie in einer ganzen Woche Schule//Dass ich ständig dazu lerne//auch wenn ich denke, dass ich gerade nicht lerne//Dies mit unterschiedlichen Mitteln: Bücher, Vorträge, Fortbildungen, Gesprächen, Reisen in andere Länder//für mich bedeutet lebenslanges Lernen = Leben (man lernt ständig in allen Lebenssituationen neues dazu)//wird jederzeit neues dazugelernt//Lernprozesse begegnen uns in allen Bereichen unserer Lebens und das ein Leben lang//Man lernt nie aus//Der Alltag besteht aus Lernen, jeder Tag ist anders und man lernt jeden Tag auf's neue mit Situationen umzugehen//aus Erfahrungen der Vergangenheit lernen//Durch eigene Fehler, Erlebnisse mit anderen, Umgang mit Technik, Alltagssituationen, neue Erkenntnisse der Wissenschaft,... Auch Gesellschaft und Lebensweise ändert sich laufend --> neue Verhaltensweisen, Umgang mit neuen Medien, Anpassung (auch eine Art zu lernen)//Ein Kinder lernt ab dem Tag seiner Geburt-das Lernen fängt nicht erst im Kindergarten oder in der Schule an//durch Medien//nicht nur im Bereich des ausgeübten Berufs//diese können ein Leben lang erweitert und ausgebaut werden. Die Zeit des Lernens ist nicht auf eine Bildungsinstitution oder eine Ausbildungszeit eingeschränkt//Das man immer dazu lernen soll//Alles was man tut oder erlebt ist für das Lernen wichtig. Man sammelt Erfahrungen, ob gute oder schlechte, das macht keinen Unterschied, denn man kann aus jeder Situation etwas lernen//Und bitte-bitte-bitte jeden Menschen selber Erfahrungen machen lassen, um daraus zu lernen (Dann bleibt dies auch im Kopf hängen)//Betrifft nicht nur das schulische Lernen//Zusätzlich sehe ich das das Leben als Lernprozess, d.h. dass jede Tat, jede Situation//jedes Ereignis etc. aus Lernen/einem Lernprozess//Lebenslanges Lernen findet täglich statt//sind die alltäglichen Dinge, die wir den Kindern vermitteln//lebenslanges Lernen ist allgegenwärtig//Kinder lernen bei allen Aufgaben//Nicht nur bewusst lernen sondern auch unbewusst durch Spiel.

---

### **Zeitdimension**

---

#### **Gesamtes Leben**

"Man lernt nie aus."//Lernen von Geburt an bis zum Tod//unter lebenslangem Lernen verstehe ich das ein Mensch befähigt ist während seiner Lebensspanne//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich, dass ein Mensch nie ausgelernt hat//Wir lernen vom ersten Tag an bis ins hohe Alter//Man lernt nie aus//Menschen hören nie auf zu lernen//Grundsteine werden bestimmt im Kinderalter gelegt, jedoch können auch Erwachsene immer noch etwas lernen//Lernen beginnt schon vor der Geburt und reicht bis zum Tod//ein ganzes Leben lang ständig sich in einem Lernprozess befinden sollte//Ich verstehe darunter, dass wir nicht nur während unserer Kindergartenzeit und der Schulzeit lernen, sondern ein Leben lang//Lebenslanges Lernen beschreibt für mich einen über das ganze Leben andauernden Prozess. Ganz in dem Sinne "man lernt nie aus"//Für mich heißt lebenslanges Lernen soviel, dass wir immer etwas Neues in unserem Leben dazulernen können//Das Lernen ist nie vorbei//Ein Mensch lernt nie aus, während des gesamten Lebens lernen wir ständig dazu//Lernen hört (oder sollte) nie auf//In jedem Alter und in jeder Lebensphase ist Lernen möglich und wichtig//Ich glaube jeder Mensch lernt das Leben lang!//Das heißt für mich, in jedem Lebensbereich hat man nie ausgelernt//Man lernt nie aus. Das Leben ist ein ständiges Lernen//Wir Menschen lernen ab unserer ersten Lebensminute//Der Grundbaustein des Lernens wird jedoch bereits im Kindergartenalter gesetzt//Um lebenslang in allen Bereichen

---

lernen zu können//Darum lernt man nie aus//Man lernt nie aus. Ob Kind oder Erwachsener wir lernen täglich etwas neues dazu.//Lernen beginnt mit dem Leben und endet mit dem Tod.//Lernen begleitet das Leben, in jedem Lebensalter!//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich, dass ich von der Geburt bis zum Tod in fast jedem Augenblick meines Lebens etwas lernen kann.//Ein lebenslanges Lernen bedeutet für mich, dass man sein Leben lang lernt.//-> sein Leben lang.//Man ist nie zu alt, um noch etwas dazuzulernen!//bis ins hohe Alter.//Sich nie zu alt fühlen um Neues zu lernen//bzw. der Erwerb der Kompetenzen ein Begleiter des Lebens ist!//und so mein ganzes Leben etwas dazulernen kann. Lernen hört erst mit dem Tod auf.//und beginnt mit der Geburt und endet mit dem Tod.//Lebenslanges Lernen ist ein sehr umfangreicher Begriff und lebenslanger Prozess.//und das ein Leben lang zu tun.//Man lernt nie aus.//Lernen beginnt im Bauch der Mutter und endet mit dem Tod.//Von Geburt an die Möglichkeit zum Lernen zu erhalten//Lernen ist ein Prozess, der mit der Geburt beginnt und mit dem Tod endet.

---

### **Ziel von LLL**

---

#### **Persönliche Interessen**

Im Leben wachsen, heranzureifen//befähigt mich, die Dinge immer wieder aufgrund lebensnaher Erfahrungen aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten//--> sich selbst und eigene Thesen hinterfragen//seine Stärken erproben kann//aber auch seine Schwächen kennen//und einschätzen lernt//um sich weiterzubilden//ändert somit seine Sichtweisen//und es wichtig ist die Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten//auf dem aktuellen Stand zu bleiben//Immer am Laufenden bleiben//und sich weiterentwickeln//um nicht das Gefühl zu bekommen "Ich stecke fest, mein Leben ist festgefahren."//Lernen und Wissen aneignen bereitet Freude und erweitert den Horizont//was für das eigene Wohlbefinden äußerst wichtig ist!//Dieses eigne ich mir bei Bedarf an und befinde mich so in lebenslangem Lernen//und keine "Fachtrotteln" ausbilden//Sich und seine Persönlichkeit weiterzuentwickeln//Es gibt immer etwas, in dem man noch nicht so gut ist//in jedem Lebensabschnitt sich neues Wissen aneignen (praktisch, Theoretisch)//man lernt nie aus, egal wie alt man ist, man kann sein Verhalten, Wissen... Immer überdenken und Dinge verändern/verbessern und somit dazulernen//und dabei neue Erfahrungen sammeln, die dann weiter genutzt werden können//Es werden Basiskompetenzen(zum Beispiel Sach-,Selbstkompetenz,...)erlernt//sondern es ist möglich sein Wissen//und Können ein Leben lang zu erweitern//Psyche...//Lebenslanges Lernen betrifft u.a. Dinge, die für jeden einzelnen wichtig sind --> Fachthemen für meine berufliche Laufbahn + weiterentwickeln und fördern bestimmter Begabungen//Lernen im Alter hält länger fit (auch körperlich)//Lebenslanges Lernen bedeutet für mich, dass jemand im jungen Alter Kompetenzen erwirbt//von denen er sein ganzes Leben lang profitieren kann//einem Lernergebnis besteht//gelerntes und erlerntes umsetzen//Die Welt und Lebensbedingungen wechseln so schnell, dass man sich dauernd anpassen muss. Deswegen ist ständige Bildung eine Notwendigkeit//und sein Wissen bzw. Erfahrungen erweitert//Niemand kann erwarten, dass er oder sie ab einem gewissen Alter alles gelernt hat, was er/sie in seinem oder ihrem Leben braucht//Fähigkeiten auszubilden und zu erweitern, die im Alltag gebraucht werden//Ebenso sollten aber Inhalte gelernt werden, für die im Moment kein Bedarf besteht - aus persönlichem Interesse heraus//um sich ein Basispool zu schaffen aus dem man schöpfen kann//bekommen um daraus sich selbst und die Umwelt kennen zu lernen.

---

---

**Gesellschaftliche Interessen**

In allen Bereichen gibt es täglich neue Erkenntnisse, welche in die pädagogische Arbeit aber auch in anderen Berufsgruppen einfließen sollen//Ich glaube der Wandel der Zeit fordert uns stetig heraus wieder was Neues zu lernen und am Ball zu bleiben//mit dem Zeitgeist mitgehen//sich an ständig neue, verändernde Situationen gewöhnen//Auch gesellschaftliche Bindungen werden geknüpft//bzw. Es ändern sich auch ständig Dinge in der Gesellschaft, im Sozialbereich, die man neu erlernen muss oder auffrischen//Es gibt auch in den Wissenschaften immer wieder neue Erkenntnisse und Ergänzungen für jeden Beruf//Man entwickelt sich weiter, auch die Gesellschaft, Umwelt,

---

### 3b: Bildungsmotivation

---

#### Präaktionale Phase

---

##### Zielsetzung/Zielorientierung

--> dem entsprechende Zielsetzungen!//beim Erreichen des Zieles mitfreuen//Ein für Kinder erstrebenswertes Ziel in Aussicht stellen

---

##### Interesse

Neugierde//spannendes Umfeld mit pädagogisch wertvollen Materialien//ermöglichen den Kindern zu forschen//Anknüpfen an Wissen/Interessen, Bedürfnissen der Kinder//eine gut vorbereitete Umgebung//die Kreativität der Kinder ernst nehmen und entsprechendes Material zur Verfügung stellen//ansprechendes Material bereitstellen//Ausflüge ins Freie\_Kinder erkunden die Natur//Indem ich situationsorientiert arbeite//und auf die Bedürfnisse der Kinder eingehe//Inhalte, die die Kinder interessieren//zu denen sie einen Bezug haben//Ansprechend gestaltete Bildungsangebote//Forschen und experimentieren //Wald- und Frische Luft Tage//Spiele in der Natur//ansprechendes Spielmaterial anbieten//welches zum Ausprobieren, Experimentieren, Forschen anregt//Kindern mit verschiedenen Instrumenten, Naturmaterialien, Bewegungsangeboten "in Kontakt bringen"//und Interesse zu wecken //spannend erzählen \*"anpreisen" ("wow das ist so toll")//mehr spielen//weg von Computer, TV, Handy //mit Experimenten Kinder zum Staunen bringen//Kreative Bereiche schaffen//Experimente, Werkeln//Bilderbücher //verschiedene Spielmaterialien//Motivation mit Materialien//Impulse setzen//verschiedene Bereiche (Kreativität, Bewegung, Sprache...) durch verschiedene Impulse immer wieder neu und spannend gestalten//Sachbücher//zu Themen Fachpersonal einladen (Polizist, Feuerwehr...)//Exkursionen//Impulse setzen durch verschiedene Materialien//auf Themen neugierig machen//Forschen und Experimentieren lassen//Wir gestalten eine ansprechende vorbereitete Umgebung für die Kinder//Unsere Angebote sollen Aufforderungscharakter haben//Neugier wecken//zum Experimentieren einladen//Fachbücher ansehen//tolle Gestaltung der Aufgabe//Stimmung und Spannung wecken//Angebote verschiedenster Themen//Interessen wahrnehmen//an den Interessen/Fähigkeiten der Kinder anknüpfen //Kinder können Kinder am besten motivieren//Durch gute, spannende Ausflüge und Spiele, die das Thema näher bringen (Polizei bei Verkehrserziehung)//Ich finde im Kindergarten sollte vor allem Platz sein damit die Kinder ihrer intrinsischen Motivation nachgehen können. Haben Kinder von sich aus einen Ansporn etwas zu erforschen oder etwas zu erfahren ist, dass die beste Motivationsförderung, wenn ich ihnen das ermögliche- sie dabei unterstütze!//Kinder sind von Geburt an neugierig und motiviert neues zu lernen//Sie wollen ihr Umwelt kennen lernen und erforschen//Man muss ihnen stets neue Reize bieten//Mit Druck erreicht man bei den Kindern nur das Gegenteil und zwar das Lernen als Muss verstanden wird, somit geht die Motivation mehr und mehr verloren//man soll ihnen die Umwelt (Natur usw.) greifbar machen d.h. Viel mit ihnen hinaus gehen, auch in Städte gehen//Naturveränderungen beobachten//Neugierde wecken//Anregendes und spannendes Material//Kindern Möglichkeit geben zu Experimentieren und Forschen//Neugierde wecken und fördern//Neugierde wecken//Spannung aufbauen (z.B. Beim Geschichten erzählen)//spielerisch motivieren//Interesse der Kinder aufgreifen und vertiefen//Angebote mit Interessensgebieten verknüpfen//Anregendes Spiel- u. Beschäftigungsmaterial //Angebote setzen, welche Interesse und Neugier wecken//die eigene Neugierde zeigen//durch Anreize motivieren//Sehr großes Interesse zeigen die Kinder zB: bei Experimenten jeder Art//Sie wecken nicht nur die Neugierde der Kinder//Kinder werden

---

durch ästhetisch gut aussehende bzw. für die Kinder interessante Materialien motiviert//Die Umgebung für die Kinder bedeutet. Dies hat großen Einfluss auf ihre Motivation //situationsorientiertes Arbeiten//Ansprechende gestaltete Materialien//Überraschungen im Alltag//Neugierde wecken//Neugierde/Interesse des Kindes Neues zu lernen und sich an Wissen zu bereichern//Gespräche//Fragen//Interessen der Kinder aufgreifen//Angebote, die Lust am Erforschen//Ihr bestehendes Interesse anregen durch neue Impulse//ansprechende Umwelt, Materialien, Umgebung...//durch Material verschiedener Art (Wege, Kärtchen,...)//Anschauungsmaterial//Lied, Gedicht, Reim \*Material zum Erforschen (Lupen...)//Die Kinder spielerisch fördern//bzw. die Neugier der Kinder zu wecken//Raumgestaltung für Kinder//Interessen der Kinder aufgreifen//kreatives Arbeiten//Angebote setzen, die die Kinder auch interessieren //durch Beobachtung Interessen der Kinder lokalisieren //und Angebote danach ausrichten//und Interessen entwickeln//Interesse wecken aber nicht 100% decken //themenunabhängige Motivation fördern//auf Interessen der Kinder Augenmerk geben //Ansprechende Umgebung mit verschiedensten Materialien bieten//Interesse wecken durch Methodenvielfalt und ein reiches Angebot - vorbereitete Umgebung

---

### **Fähigkeitsselbstkonzept**

um Talente zu erkennen, zu fördern//Wertschätzung entgegenbringen//wertungsfreie Begegnung//Kinder die Spiele oder Spielsituationen aussuchen lassen//Motivationsförderung kann durch passende Angebote, die den Entwicklungsstand der Kinder entsprechen gefördert werden//Sie sollten mehr oder weniger selbst entscheiden, wann für die der richtige Zeitpunkt gekommen ist, um einen Lernstoff aufzunehmen//und ihnen die Möglichkeit geben, so viel als möglich kennen zu lernen, damit sie sich dazu entscheiden können, was und vor allem dass sie lernen wollen//Von sich selber überzeugt sein, dass jedes Kind eine innere Motivation hat//Kind ernstnehmen//nicht fördern was das Kind nicht kann, fördern was das Kind kann//Kompetenzen stärken//eingehen bei den Angeboten auf die Interessen der Kinder bzw. Auf deren Talente bzw. Auf deren Fragen//Selbstwertgefühl, Selbstbestätigung stärken//Ich motiviere meine Kinder durch: persönliches Ansprechen//Grundlage von allem ist die Beobachtung um Interessen und Kompetenzen der einzelnen Kinder zu erkennen//wertschätzender Umgang mit den Kindern//Experimente --> Selbsterfahrung//persönliche Stärken erkenntlich machen//Begabungen fördern

---

### **Selbstwirksamkeitserwartungen**

Lob und Anerkennung//und erzeugen Erfolgserlebnisse//“wer schafft es schon ganz alleine”?//belohnen wenn ein Kind etwas geschafft hat //auf Ideen und Vorschläge der Kinder eingehen //Kinderparlament //loben//Kindern etwas zutrauen//Verantwortung geben//Lob//wenn ich selber mitmache//wenn ich die Kinder darauf hinweise, dass sie es doch können//Eigeninitiative unterstützen //Spiele in denen Kinder gestärkt werden//auf den Wunsch der Kinder eingehen//Erfahren die Kinder Erfolgserlebnisse //loben//Kinder anspornen//mithelfen und ausprobieren lassen //(z.B. Einen Kuchen backen) //Erfolgserlebnisse erzeugen/herbeiführen //Vorbild sein //Ich denke Kinder fühlen sich motiviert von Menschen, die sie mögen und von ihrem Handeln//altersgerechtes Bildungsangebot//positive Verstärkung//Verantwortung tragen lassen//Lob//auf Ideen und Fragen der Kinder eingehen und beantworten//berechtigtes Lob!//und demnach Angebote zu

---

setzen//Kinderorientiertes Arbeiten//Lob//Eigenmotivation stärken//selbst als Erwachsener als Vorbild fungieren

---

### **Präaktionale Emotionen**

Freude vermitteln//eigene Begeisterung fürs Thema, das man vermitteln möchte//Begeisterung der Kinder für die vielfältigen Möglichkeiten der Welt wecken und lebendig halten//selbst mit Freude daran teilhaben//die Freude am Tun vorleben//Spaß und Freude

---

### **Aktionale Phase**

---

#### **Lernzeit**

Geduld haben//verschiedene Räume, um in Ruhe seiner Tätigkeit nachzugehen//Raum und Zeit//den Kindern Zeit geben zum Experimentieren//mehr Zeit für Kinder nehmen//Es ist wichtig, den Kindern Zeit zu lassen//dem Kind Zeit lassen//auch Langeweile ist wichtig//Zeit und Raum für ungestörtes Spielen und Lernen geben//vorbereitete, ansprechende Lernumgebung (Raum, Zeit...)//ausreichender Zeitrahmen für Freispielphasen//Freiräume schaffen//Ruhe zulassen//Langeweile zulassen

---

#### **Lernstrategien**

ganzheitliches Lernen//Sinneserfahrungen //Konstruktionsmaterialien //Montessorimaterial //Montessorimaterialien einsetzen//Spiele mit Selbstkontrolle//Ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik nach Franz Kett//Montessori Material//Freiräume zum Selbstentdecken//für möglichst viele Sinne ansprechend gestalten//"Experimente" anbieten --> z.B. Montessorimaterial//alltägliche Gegenstände zum Ausprobieren anbieten (Kaffeemühle mit Handkurbel)//sie selbstständig arbeiten//Lösungen finden lassen//die Kinder unterstützen, wenn sie eine tolle Idee umsetzen wollen//Freispiel //Montessorimaterial //Werk Tisch //Spiel im Garten //Ecken anbieten in denen die Kinder selbstständig verschiedene Dinge/Fertigkeiten erlernen und festigen können//Bereiche schaffen in denen die Kinder kreativ und selbstständig arbeiten können//Rätsel//Logische Spiele (Differix, Magnetspiel) //Montessorimaterial //Konstruktionsmaterial//Puppenecke --> Rollenspiel//Sinne wecken//auf spielerische Art und Weise Kinder dazu bringen sich verschiedenste Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen//Lernen im Spiel//mit allen Sinnen//Lernen durch Beobachten und Nachahmen//Spielen im Freien//z.B. Durch verschiedene Sinneseindrücke//Lernen mit allen Sinnen//und Möglichkeiten für eigenes Tun schaffen//Immer wieder in kleinen Schritten lernen//das Kind nicht mit Text/Material/BA's zustopfen//didaktische Materialien nutzen//Sinne miteinbeziehen//Medien sollten alle/viele Sinne ansprechen//Problemsituationen schaffen//Kybernetik //Montessori //Kybernetik //durch Spiele vertiefen//Motivation durch Selbstkontrolle//und selbstständigen Entdecken wecken-anbieten//mit Geschichten, Liedern, Reimen, Rollenspielen usw....//Spiel//und ihnen Möglichkeiten (Medien, Fragen...) bieten diese zu vertiefen und ihr Wissen zu erweitern//Fragen beantworten//und dabei Kinder anregen selbst Erfahrungen zu sammeln

---

---

## **Postaktionale Phase**

---

### **Selbstreflexion**

Mimik und Gestik//Verbal//und bemerken dadurch auch, dass ihr handeln, ihr Einsatz tolle Ergebnisse bringt motiviert sie das weiterhin//sondern regen auch sehr zum Nachdenken an//Wissensquiz

---

### **Attributionen**

---

### **Bezugsnorm**

voneinander Lernen//Kinder motivieren sich oft gegenseitig etwas zu lernen (ich kann das schon, du auch?)

---

### **Postaktionale Emotionen**

---

### **Förderung LLL allgemein**

---

### **Beziehung PädagogIn/Kind**

Beziehungsaufbau zu den Kindern//Diese Motivation kann natürlich durch falsches Handeln der Pädagogin/des Pädagogen verringert werden//die Beziehung zwischen Kindern und Kindergärtnerin

---

### **Soziale Fähigkeiten**

gemeinsam etwas erleben - miteinander macht es mehr Spaß//gesellschaftliche Werte wie Verständnis, Hilfsbereitschaft...//soziale Kontakte, soziales Miteinander – Gemeinschaftsgefühl

---

### **Kognitive Fähigkeiten**

### **Bewegung**

freies Bewegen im Turnraum

---

### **Pädagogisches Konzept**

GUK//Waldorfmethode//Kinesiologie//Montessori

---

### **Elternarbeit**

---

### 3c: Selbstregulationsfähigkeiten

---

#### Präaktionale Phase

---

##### Zielsetzung/Zielorientierung

festigt das Erreichen von Lernzielen//(Zeit geben - Anm. Kontext) um das Ziel zu erreichen  
//Projekte planen, bei denen man zusammen mit den Kindern Ziele setzt//Im Kindergarten  
beginnt es mit kleinen Lernzielen z.B. Puzzle fertigstellen; je nach Alter der Kinder werden  
die Ziele größer gesetzt//Sie nehmen die Ziele, die sie sich stecken nicht als Ziele wahr.

---

##### Interesse

Ein breitgefächertes Angebot//Vorbereitete Umgebung (Kinder finden was sie  
brauchen)//diese weiterzuentwickeln//Forschen und experimentieren//Wald- und frische  
Luft Tage//vorbereitete Umgebung//Raum zum Experimentieren//geeignetes Umfeld  
schaffen//verschiedene Lieder singen//selbstgemachte, dem Thema angepasste Materialien  
zum Spielen und verweilen (Dinge des alltäglichen Lebens, wie z.B. Kaffeemühle...)  
//Experimente //Forschen, Experimentieren//Möglichkeiten geben um dem Interesse  
nachgehen zu können//Bücher, Materialien//Interesse zeigen//Kreativräume //Bibliotheken  
//den Kindern mit Interesse//und Motivation für ein bestimmtes Thema den Zugang geben  
//(ein besonderes Spiel dafür selbst recherchieren für einen Austausch)//Auf Kinder  
eingehen, wenn sie sehr wissbegierig sind//Bücher, Rätsel//Kinder entscheiden sich im  
Kindergarten spontan dazu etwas zu lernen. Sie wissen nicht, dass sie lernen, sie spielen nur.  
Durch das spielerische Lernen sind sie motiviert mehr zu erfahren//sie bekommen z.B. etwas  
erzählt, merken es gefällt ihnen und es weckt ihr Interesse//Zeit zum Forschen, entdecken,  
experimentieren... geben//Bilderbücher, CDs anbieten, etwas dazu gestalten//Exkursionen  
(Theater, Museen...)//Auf Interessen der Kinder eingehen//Impulse im Alltagsgeschehen  
//Aquarium in der Gruppe //Kreativitätsmethoden (Musik. Basteln...)//Vorbereitete  
Umgebung schaffen

---

##### Fähigkeitsselbstkonzept

und steigert das Selbstvertrauen//mutig und phantasievoll//Stärken der Kinder  
hervorheben//Selbsterfahrung!//Kind und seine Absichten kennenlernen (Beobachtung)  
//"ich kann etwas"//Haltungsfrage der Pädagogin//Salzburger Beobachtungskonzept (SBK)

---

##### Selbstwirksamkeitserwartungen

Lob//und Anerkennung//Lob und Anerkennung//möglichst Angebote bieten, die  
"Schwierigkeitsstufen" beinhalten//laufend motivieren//Wettspiele//auf die Kinder  
eingehen//auch eigene, andere Pläne verwerfen und die der Kinder aufgreifen//Individuelle  
Begleitung//respektieren der individuellen Entwicklungstempos //Vorbildwirkung  
//Bestärken in ihrem Tun//"ich kann mitbestimmen" //Kinder als selbstständig agierende  
Menschen ansehen, die etwas lernen wollen //Weiteres Wahlmöglichkeiten ermöglichen  
//Kinderkonferenzen zur Planung von Tagesablauf /Gruppenregeln //Aufgabengebiete  
übertragen//selbstständige Auswahl der Spiele in der Freispielzeit //Lob//den Kindern etwas  
zutrauen //sie dürfen für sich selbst Verantwortung übernehmen, handeln//Bestätigung  
//kleine Aufgaben alleine überlassen - Verantwortung übernehmen//lobend stärken//viel  
zutrauen

---

---

## **Präaktionale Emotionen**

"ich gehöre dazu"

---

## **Aktionale Phase**

---

### **Lernzeit**

Zeit geben, an einer Tätigkeit dranzubleiben//Zeit geben//und ihnen sowohl die Möglichkeiten als auch die Zeit dafür (Anm. zum selbst ausprobieren) geben //selbsterarbeiteten Fluss zulassen//Möglichkeit bieten länger andauernde Arbeit zu beobachten oder durchzuführen

---

### **Lernstrategien**

welches sich in wiederkehrenden Schleifen wiederholt//Kinder sind kreativ und gehen eigene Wege//Hilfestellung nur, wenn nötig//LÜK//Material, das die Lösung in sich hat//Montessorimaterialien einsetzen//Spiele mit Selbstkontrolle//Spiele in denen der Weg das Ziel ist//Unterstützung anbieten//**"Tischspiele"**\_Brettspiele mit Würfel und Kegel...//Memory//Montessorimaterial//Methodische Reihen (Aufbau von Lerninhalten) //Festigung der Lerninhalte im Morgenkreis (Wiederholen von Liedern, Gedichten...) //Sämtliche geleiteten Aktivitäten festigen das Erlernte//Baupläne //Learning by doing //Unterstützung bieten //helfen es selbst zu tun//Lösungen selbst erarbeiten lassen//klare Grenzen und Regeln//und wollen mehr wissen. Somit fragen sie nach oder schauen, wo sie eine Antwort auf ihre Frage finden können//Diese Antwort suchen sie immer zuerst bei den Erwachsenen, das heißt die beste Förderung ist es, dem Kind stets für Fragen zur Verfügung stehen und sich zu bemühen mit ihm Antworten zu finden//Man sollte auch genug Material anbieten, sodass die Kinder ihre Antwort selbst erreichen können//indem sie zum Beispiel in einem Buch nachsehen, das ihnen zu Verfügung steht. (Anm. zum Antwort selbst erreichen) //Wiederholungen//Freispiel //didaktische Materialien nutzen//Freispiel //Motivation //Unterstützung-> beim selbständigen Lernen //ihnen nicht fertige "Rezepte" vorgeben, sondern sie selbst planen und handeln lassen//Den Kindern die Möglichkeit bieten zum selbständigen Erproben, Erkunden und Spielen. (Durch eine interessant gestaltete Umgebung)//sowie absichtsvolles und bewusstes Handeln und Lernen der Kinder unterstützen//Lernspiele//Spielzeugfreie Zeit//Diskussionen //Montessori //Forscherecken //methodische Reihen//Projekte im Kindergarten //Schwerpunktthemen //methodische Reihen anbieten, bei denen Selbstkontrolle vorhanden ist//aktives Begleiten der Lernschritte//und Motivation durch die Pädagogin//Eigenständigkeit der Kinder verbessern //(Anm. Eigenständigkeit verbessern)(z.B. Schulanfänger die ihre Arbeitsblättermappen selbst ordnen, kontrollieren)//Merkfähigkeit//selbstständig agieren dürfen//ich als Pädagogin begleite sie//Rollenspiele (sozial-emotionale Entwicklung) //Kindern Selbstständigkeit bringen --> gute Vorbereitung

---

## **Postaktionale Phase**

---

### **Selbstreflexion**

→eigene Fehler machen dürfen→daraus lernen//Erfolge in Portfolio-Mappe festhalten //Fortschritte erkennen//Material anbieten, bei dem das Kind selbst Erfolge erkennen kann und nicht ständig auf die Reaktion (Wertung) der Erwachsenen wartet// immer wieder

---

gemeinsam mit Fotos, Collagen usw. Reflektiert, wie weit man diese schon erreicht hat//diverse Legematerialien/Spiele mit Überprüfungsmöglichkeiten z.Bsp. LÜK, Kettenmuster //aus Fehlern lernen dürfen//Spiele bei denen Kinder selber nachschauen können, ob sie es richtig gemacht haben//Gespräche //mit dem Portfolio festhalten (Mappe, indem jedes Kind Fotos,Zeichnungen festhalten kann/sich daran erinnert)//Ausprobieren lassen//Gespräch: was hast du gemacht, wie bist du drauf gekommen, wer hat dir geholfen, wo ...//Die Kinder immer wieder selbst ausprobieren lassen//Den Lernweg für das Kind sichtbar dokumentieren (zum Beispiel:Portfolio)//Reflexionen --> darauf aufbauende Planungen//Dokumentieren der Lernschritte durch Fotos etc. In der Portfolio Mappe //Portfolio bzw. Dokumentation der Lernprozesse//Portfolio //Fehler nicht bewerten, sondern als Chance sehen//die Kinder sollen Dinge ausprobieren //ausprobieren lassen //Ursache/Wirkung besprechen //Erfahrungen austauschen (Anm. über Ursache und Wirkung)

---

### **Attributionen**

---

### **Bezugsnorm**

gemeinsame kritische Auseinandersetzung zwischen Kind und Pädagogin und auch mit der gesamten Gruppe//Gemeinschaftsarbeiten: lernen voneinander und miteinander

---

### **Postaktionale Emotionen**

adäquate Hilfestellung bei unangepassten Emotionen/Gefühlsausbrüchen//erreichte Ziele nicht belohnen sondern die Freude wirken lassen

---

### **Förderung LLL allgemein**

---

### **Beziehung PädagogIn/Kind**

---

### **Soziale Fähigkeiten**

mit dem Kind zusammen spielen

---

### **Kognitive Fähigkeiten**

hat auch viel mit der Konzentration//und Ausdauer des Kindes zu tun  
//Konzentrationsspiele //Vorschulerziehung //Gedächtnisspiele//logisches Denken//Ausdauer//und Konzentration erweitern

---

### **Bewegung**

Turnen//Bewegungsspiele

---

### **Pädagogisches Konzept**

GUK (gebärdenunterstützte Kommunikation)

---

### **Elternarbeit**

Austausch mit Eltern

---

### 3d: Kodierte Daten „Änderungsvorschläge“

---

#### Strukturqualität

---

##### Administratives

mehr Vorbereitungszeit//mehr Vorbereitungszeit außerhalb des Kindergartendienstes  
//Unterstützung bei zusätzlichen Arbeiten (sowohl Büroarbeit als auch "Hausarbeit")  
//weniger zusätzliche Aufgaben vom Land (VBB, Statistiken...)//weniger Bürokratie und  
Schreibarbeiten-mehr Zeit für und mit den Kindern//weniger administrative Aufgaben... //ist  
wirklich so viel Bürokratie und Schreibarbeit notwendig?//weniger Bürokratie  
//Rahmenbedingungen, die ein situatives eingreifen/unterstützen ermöglichen (bessere  
Dienstpläne, bessere Möglichkeiten für Materialbeschaffung)//fast zu viele Vorschriften  
//Österreichweit: einheitliches Kindergartengesetz!!!

---

##### Finanzielles

sowie finanzielle Mittel...//Budgetrahmen vergrößern-Fördermaterial teuer//Sparpakete  
dürfen auf keinen Fall auf Kosten der Kinder gehen\_sie sind unsere zukünftige Gesellschaft!  
//man für die Arbeit, die man verrichten soll, viel zu wenig Geld bekommt//Angleichen des  
Gehalts der Kiga-Pädagoginnen an das der VS-Lehrerinnen

---

##### Gruppengröße

Gruppengröße→Personalschlüssel//kleinere Kinderanzahl pro Gruppe//kleinere Gruppen  
//Anzahl der Kinder/Gruppe//Kleinere Gruppengrößen (Kinder pro Gruppe) //Kleinere  
Gruppenanzahlen im Kdg, //mehr Zeit mit den einzelnen Kindern, zu große Gruppen um auf  
einzelne Kinder eingehen zu können//Die Kinderanzahl in der Gruppe müsste gesenkt  
werden//Kleinere Gruppengröße//weniger Kinder in einer Gruppe //Kinderzahlen in den  
Kindergartengruppen senken! So könnte man auf die einzelnen Bedürfnisse der Kinder besser  
eingehen und diese fördern//kleinere Gruppen-d.h. Geringere Kinderanzahl in einer  
Gruppe//Geringere Gruppenanzahl pro Gruppe um besser auf Einzelne eingehen zu können  
//:) Weniger Kinder//geringere Kinderanzahl pro Gruppe//Anzahl der Kinder verringern  
//weniger Kinder in einer Gruppe//geringere Gruppengröße /Kinderanzahl //kleinere  
Gruppengröße//weniger Kinder in der Gruppe//kleinere Gruppengröße/geringere  
Kindernanzahl

---

---

### **Zusätzliches Personal**

zusätzliches Personal //(Anm. mehr) Personal vorhanden sein//mehr Personal//mehr Personal //mehr Personal//mehr Personal! Ich gebe täglich alles was ich kann - und versuche bestmöglich auf ihrem Weg zu begleiten!//mehr Personal//zwei Pädagogen in der Gruppe und zusätzlich eine Betreuerin//mehr Personal, dass Einzelförderung mehr stattfinden kann//mehr Zeit für das einzelne Kind haben = kleinere Kinder-Gruppenzahl (Menge der Kinder pro Gruppe)//weniger Kinder, mehr Personal=mehr Zeit um auch einzelne Kinder und ihre Bedürfnisse einzugehen//kleinere Gruppengrößen oder mehr Personal//kleinere Gruppen, mehr Zeit mit den Kindern, mehr Personal//mehr Personal --> weniger Kinder//kleinere Gruppen \*mehr Personal//Mehr Zeit für jedes Kind und dessen Bedürfnisse, Interesse zu haben. Das heisst kleinere Gruppen, mehr Personal//besserer Betreuungsschlüssel Kind/Pädagoginnen//Es müsste sich leider sehr viel ändern. Wir versuchen in unserem Beruf stets auf alle Kinder einzugehen und sie bestmöglich zu unterstützen. Optimale Förderung ist aufgrund der Rahmenbedingungen im Kindergarten nicht möglich. Es sind viel zu viele Kinder in einer Gruppe und zu wenig Personal vorhanden//Betreuungsschlüssel (mehr ausgebildete Pädagoginnen-weniger Kinder)//Kinderanzahl reduzieren, Betreuungsschlüssel anpassen//Mehr Personal in den Gruppen, weniger Kinder (max. 15)//Die Kinderanzahl in der Gruppe müsste auf die Hälfte reduziert werden bzw. das Personal in der Gruppe erhöht werden//Der Betreuungsschlüssel müsste sich ändern, um diese Kompetenzen gezielt fördern zu können//1 Pädagogin→max.7 Kinder//Aufgrund unseres guten Personalschlüssels und der Kinderanzahl pro Gruppe sind wir meiner Meinung nach, sehr nah am einzelnen Kind dran. Täglich immer und bei jedem Kind alle Möglichkeiten auszuschöpfen ist, glaube ich, nicht realistisch//mehr Hilfe im Umgang mit Integrationskindern//qualifiziertes Zusatzpersonal (Logopäden, Ergotherapeuten etc.)//Sprachliches Verständnis müsste gegeben sein//Im Integrationsbereich ist es immer umfangreicher//eigenes Reinigungspersonal, sodass AssistentInnen den ganzen Tag in der Gruppe sein können//Helferin/Assistentin für jede Gruppe//mehr Integrationsgruppen (nicht nur auf Gemeinde Wien beschränkt)//ausländische Kinder sollten in alten Kiga's der Gemeinde verteilt werden, sodass eine bessere Durchmischung vorhanden ist

---

### **Gesundheit und Rechte**

sehr laute Gruppe//Mittagspause für Kindergartenpersonal

---

### **Aus- und Weiterbildung**

Ich muss die oben genannten Kompetenzen im Alltag genauer beobachten, damit ich sie besser fördern könnte//sehr gut ausgebildete Pädagoginnen, die in der Förderung von Talenten und dem forschenden Spiel die notwendige Wichtigkeit zuschreiben//mehr Erfahrung für mich sammeln um besser auf die Kinder einzugehen//Mehr gut ausgebildetes Personal//mehr Fortbildung für das Personal//mehr ausgebildetes Personal//Anhebung der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen auf tertiäres Niveau//Ausbildung der AssistentInnen (länger als 3 Monate)//bessere Aus- bzw. Weiterbildung//entsprechende Weiterbildungen//akademische Ausbildung der Pädagogen

---

---

## **Räume**

ansprechendes Lern- und Spielumfeld//mehr Raum für Kleingruppenarbeit /Einzelförderung /Experimentierfelder//Es müsste mehr Raum//Die Möglichkeiten wirklich mit einem Material zu experimentieren und Ideen damit entwickeln und umsetzen (--> Raum!); z.B. Werkstatt für Kinder//Die Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten) müssten besser sein//bessere Räumlichkeiten//Plus Möglichkeiten in der Natur zu lernen//mehr Räumlichkeiten//auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes abgestimmte Umgebung //größere Gruppenräume; mehr Bewegungsmöglichkeiten//Zusätzliche Raumangebote für Bewegung, für Rückzugsmöglichkeit (konzentriertes Arbeiten)//Räume in denen Arbeiten begonnen werden und zu einem späteren Zeitpunkt beendet werden//können (Arbeiten über Tage- ohne Aufräumen zu müssen)//mehr räuml. Rückzugsmöglichkeiten um Ablenkungen zu reduzieren//Kindergärten, die als Kindergärten gebaut sind

---

## **Orientierungsqualität**

---

### **Konzeptionelles**

Mehr Freiräume in der Planung und im Jahres- und Festkreislauf //offene Strukturen --> Möglichkeiten z.B. Mit der Schule zusammen mit diversen Einrichtungen//Früher war der Kindergarten noch kindgerecht ("Jedes Kind darf Kind sein!") heute wird bei jedem Kind eine Entwicklungsstörung (z.B. Wahrnehmung, Sprache usw.) "gesucht"//Kindergärtnerin zu sein wurde schwieriger; Kindergärtnerin erhält immer mehr Aufgaben (z.B. VBB, Sprachförderung usw.) damit das Kind "schulreif" wird//es entscheiden sich immer weniger Leute, die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen zu machen, weil einem der Beruf sehr viel abverlangt//Die Führungsebene gibt vor, so viele Dinge zu fördern, die sie als wichtig halten, dass die wirklich wichtigen Dinge, wie alltägliche Herausforderungen zu meistern und Fähigkeiten und Fertigkeiten (Anm.: restlicher Text nicht sichtbar)//Vorbilder//Pädagogisches Konzept z.B. Nach Maria Montessori oder frei-aktiver Kindergarten//nicht so große Altersspanne//Altershomogenität

---

### **Wertschätzung der Arbeit**

die Wertschätzung von Seiten der Politik und Gesellschaft spielt für mich ebenso eine große Rolle wie die Motivation//Individualität in der pädagogischen Arbeit müsste von den Vorgesetzten gestärkt und zugelassen werden

---

## **Prozessqualität**

---

### **Verbesserung der pädagogischen Qualität**

Gespräche mit Kindern Raum und Zeit geben

---

### **Familienbezug**

---

#### **Zusammenarbeit**

Elternhaus muss mitarbeiten oder unterstützt werden zum Mitarbeiten//Dialog zwischen Eltern und Erzieher//mehr Elterngespräche, guter Austausch mit Eltern//mehr Unterstützung der Eltern wäre oft sehr hilfreich→ man ist gemeinsam für die Förderung der Kinder zuständig

---

---

**Elternbildung**

für den Bereich müsste mehr Elternbildung stattfinden//Erziehungskompetenz der Eltern erweitern //Erziehung--> Eltern und Kinder zu Hause

---

## Anhang 4: Zusammenfassung

Formale frühkindliche Bildungseinrichtungen rücken in den Fokus der Diskussion wie Bildungsergebnisse, insbesondere von benachteiligten Kindern, verbessert werden und wie jedem Kind die Fähigkeiten zum Lebenslangen Lernen (LLL) mitgegeben werden können. KindergartenpädagogInnen sind besonders gefordert wenn es darum geht qualitativ hochwertige Angebote der frühkindlichen Bildung zu schaffen; aber gerade die Kompetenzen und Überzeugungen dieser Gruppe wurden noch kaum untersucht. In dieser Studie wurden KindergartenpädagogInnen österreichischer Kindertageseinrichtungen (N = 67) anhand von Fragebögen nach ihren Bildungszielen, ihrem Verständnis sowie der wahrgenommenen Relevanz von LLL und ihren Auffassungen zur Förderung von LLL befragt. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf Förderungsmethoden und die Umsetzung des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen (BRP) gelegt. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring und verschiedener quantitativer statistischer Verfahren kann ein umfassendes Bild gezeigt werden. Beim Vergleich mit verschiedenen anderen Bildungszielen nimmt LLL einen hinteren Rang ein, wird aber unabhängig davon als relevant eingeschätzt. Es zeigt sich zudem eine positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung der KindergartenpädagogInnen sowohl in Bezug auf die generelle Vorbereitung der Kinder auf LLL als auch auf die im BRP genannten Fähigkeiten. Die qualitative Analyse zeigt, dass PädagogInnen unter LLL besonders häufig informales Lernen verstehen, Bildungsmotivation als Voraussetzung für LLL betrachten und den lebenslangen Lernprozess hervorheben. Für die Frage nach Förderungsmethoden von Bildungsmotivation und Selbstregulationsfähigkeiten diente ein zyklisches Handlungsphasenmodell als theoretischer Rahmen. KindergartenpädagogInnen nannten häufig Förderungsmethoden für Fähigkeiten der präaktionalen Phase des Modells, insbesondere Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie für Lernstrategien, weniger häufig für solche der postaktionalen Phase wie zum Beispiel Feedbackmethoden, die über allgemeines Loben hinausgehen. Als Empfehlung kann abgeleitet werden, die Einführung von Rahmenplänen transparent zu gestalten und KindergartenpädagogInnen bei der Umsetzung neuer Konzepte miteinzubeziehen und zu unterstützen. Auf diesem Weg des fortwährenden Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis können neue Erkenntnisse für beide Seiten gewonnen werden.

## **Anhang 5: Abstract**

Formal early childhood education is coming into the focus of the debate about improving educational outcomes especially for disadvantaged children and giving every child the competencies for lifelong learning (LLL). Early childhood teachers can contribute to a high quality educational system; however, the competencies and beliefs of this group are currently not well documented. This study therefore aims to examine educational goals of early childhood teachers (N = 67) in Austria, their comprehension and perceived relevance of LLL and their perceptions about the fostering of LLL. This study was especially concerned with the promoting methods for LLL and the implementation of the national educational plan for preschool education (bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen, BRP). Through qualitative content analysis according to Mayring and various quantitative statistical methods, a comprehensive picture was developed. Comparing several educational goals, LLL is listed below other goals, but it is perceived as relevant. Generally, early childhood teachers also show a positive self-efficacy in fostering LLL in children and in skills which are specified in the BRP. As qualitative analysis shows, early childhood teachers understand LLL frequently as informal learning, perceive motivation as a requirement for LLL and emphasize the lifelong educational process. A cyclical process model served as a theoretical framework for the questions about methods to foster the motivation to learn and self-regulated learning. Early childhood teachers often mentioned fostering methods for skills of the preaction phase, particularly interest and self-efficacy as well as learning strategies, less frequently methods to foster skills of the postaction phase, e.g. feedback methods which go beyond general praise. Findings suggest to introduce transparent curricula and to support as well as include early childhood teachers in the implementation of new concepts. As a consequence of this, a regular exchange between science and practice can lead to knowledge gains for both sides.

## **Anhang 6: Bestätigung der selbstständigen Durchführung**

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, März 2015

Elisa Reinthaler

## Anhang 7: Lebenslauf

# Elisa Reinthaler

## Ausbildung

|              |                                                             |
|--------------|-------------------------------------------------------------|
| Seit 10/2007 | Diplomstudium Psychologie, <i>Universität Wien</i>          |
| 01-05/2011   | Psychologie (Austauschstudium), <i>Universität Helsinki</i> |

## Berufliche Tätigkeiten

|                           |                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 05/2012-06/2014           | Universität Wien, Institut für Angewandte Psychologie<br><i>Studentische Mitarbeiterin im Projekt „WiSK- Wiener Soziales Kompetenzprogramm“ (Leitung: Christiane Spiel)</i>  |
| 07-09/2012 und<br>06/2014 | Universität Wien, Institut für Angewandte Psychologie<br><i>Mitarbeit bei Maßnahmen-Evaluierung im Bereich Arbeitsgesundheit (Auftraggeber: Wiener Gesundheitsförderung)</i> |
| 06-07/2013                | Psychosoziales Gesundheitszentrum Mödling<br><i>6-Wochen Praktikum<br/>Betreuung von Menschen mit Krankheiten aus dem schizophrenen Formenkreis</i>                          |
| 10-11/2011                | Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften<br><i>Mitarbeit bei Evaluierung des niederösterreichischen Schulmodells im Schulversuch</i>                            |
| 04/2010 – 05/2012         | IGM (Institut für Gesundheitsmanagement)<br><i>Projektbezogene Mitarbeit als Junior Consultant</i>                                                                           |
| seit 10/2009              | Stadthalle Wien<br><i>Billeteurin</i>                                                                                                                                        |
| 07/2011                   | Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Stuttgart<br><i>Betreuung von 0-3 Jährigen</i>                                                                                         |
| 07-09/2010                | Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Stuttgart<br><i>Betreuung von 0-3 Jährigen</i>                                                                                         |

|                 |                                                                                                                                                                                      |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 07/2009         | Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Stuttgart<br><i>Betreuung von 6-14 Jährigen</i>                                                                                                |
| 07-08/2008      | Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Stuttgart<br><i>Betreuung von 2-6 Jährigen</i>                                                                                                 |
| 03-05/2007      | Fortis, Sindelfinger Wohnkolleg, Stuttgart<br>(Rehabilitationseinrichtung für psychisch kranke Menschen)<br><i>Betreuung- und Beratungstätigkeiten, sozialpädagogisches Arbeiten</i> |
| 12/2006-02/2007 | AGDW e.V. (Migrationsdienste), Stuttgart<br><i>Betreuung von Asylwerber_innen</i>                                                                                                    |
| 09-10/2006      | Tageseinrichtung für Kinder der Stadt Stuttgart<br><i>Mitarbeit an Pilotprojekt „Einstein“, Unterstützung und Betreuung von 2-6 Jährigen</i>                                         |
| 07/2006         | Rehamed - neuro GmbH, Stuttgart<br><i>1-wöchiges Hospitieren</i>                                                                                                                     |
| 07/2004         | Sozialpsychiatrische Dienste, Evang. Gesellschaft, Stuttgart<br><i>3-wöchiges Hospitieren</i>                                                                                        |

## Sprachen

Deutsch (Muttersprache), Englisch (fließend), Französisch (schulische Grundkenntnisse)