



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Evaluation von Entwicklungsinterventionen im Kindergarten - die Perspektive der SonderpädagogInnen

Verfasserin
Amata Wagner

Angestrebter Akademischer Grad
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studentenkennzahl:	A298
Studienrichtung:	Psychologie
Betreuerin:	Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei meinen Betreuerinnen, Fr. Ass.-Prof. Dr. Deimann und Fr. Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller für ihre fachlichen Anregungen, motivierenden Worte und die gute und rasche Betreuung, bedanken.

Auch der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung und ihrem Team der Mobilen Dienste, den SOKIs, den KindergartenpädagogInnen und den Eltern möchte ich für ihre Mitarbeit danken, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Vor allem aber, möchte ich den Kindern danken, die mich herzlich annahmen und mich mit ihrer Kreativität immer wieder beeindruckten.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, ohne ihre finanzielle und moralische Unterstützung, wäre mein Studium nicht möglich gewesen. Vor allem möchte ich meiner Mama Buelah für ihr immer währendes Vertrauen und ihren Glauben an mich danken. Meinem Tänzchen Gaby möchte ich für ihre finanzielle Unterstützung und ihrem Beitrag zu meiner Fachbuch-Bibliothek danken. Danke auch für deine Unterstützung in allen Lebenslagen.

Ich danke auch meinen „Psychos“ – Carina, Johanna, Romy, Flo und Sabrina – ohne euch wäre das Studium wesentlich anstrengender und weniger lustig gewesen.

Zuletzt möchte ich meinem Freund Jürgen danken, der in allen Momenten die richtigen Worte fand, um mich zu motivieren und zu unterstützen.

Abstract

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, eine sonderpädagogische Entwicklungsförderung in Kindergärten der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung zur Reduzierung von Entwicklungsauffälligkeiten, zu evaluieren. Im Mittelpunkt stand die Untersuchung der Rahmenbedingungen, der geförderten Entwicklungsbereiche und der verwendeten Fördermethoden der Entwicklungsförderung. Anhand des Screenings der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung wurden 37 Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten – im Alter von 3 bis 6 Jahren – identifiziert, welche eine Entwicklungsförderung benötigten. Vor und nach der Entwicklungsförderung wurden eine Entwicklungsdiagnostik mit dem Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2012) und Interviews mit Eltern und Befragungen der KindergartenpädagogInnen durchgeführt. Zusätzlich wurden die SonderpädagogInnen zur Entwicklungsförderung befragt. Die Frühförderung wurde von SonderpädagogInnen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Dauer der Förderung in Abhängigkeit der Kinder variierte. Mehr als die Hälfte der Kinder zeigten Auffälligkeiten im Sozial-Emotionalen Bereich, wobei der Großteil der Kinder in mehreren Entwicklungsbereichen als auffällig eingeschätzt wurde. Häufig zeigten sich Kombinationen des Sozial-Emotionalen Bereichs mit Sprache und Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer. Im diesem Zusammenhang wurde empfohlen, das Screening um die Erfassung von sozial-emotionalen Kompetenzen zu erweitern. Zur Förderung der Kinder wurden hauptsächlich heil- bzw. sonderpädagogische Fördermethoden verwendet.

The aim of the present study was to evaluate a special needs development intervention in kindergartens of the St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, for the reduction of developmental abnormalities. The focus was the study of the framework, promoted development areas and used promoting methods. Based on the screening of St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, 37 children with developmental abnormalities aged 3 to 6 years were identified, which need a development intervention. Before and after the intervention a development assessment with the Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2012), surveys and interviews with parents and kindergarten teachers were

conducted. In addition, the special education teachers were asked about development intervention. The early intervention was carried out by special education teachers. The results show that the duration of the intervention varied in dependence of the children. More than half of the children showed abnormalities in social-emotional development, the majority of children had deficits in several development areas. The most frequent combinations found were social emotional area and language skills or attention/ concentration/ endurance. In this context, it was suggested to extend the screening about the capture of social-emotional skills. To promote the children, mainly curative or special educational methods were used.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
	Theoretischer Teil	3
2	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – die Kindertagesstätten	4
2.1	Entwicklung der Kindertagesstätten unter dem Aspekt der Frühförderung.....	4
2.2	Wirksamkeit von Kindertagesstätten	9
2.2.1	Auswirkungen des Kindergartenbesuchs auf die allgemeine Entwicklung und schulrelevante Fertigkeiten	10
2.2.2	Wirksamkeitsrelevante Qualitätsmerkmale des Kindergarten	14
2.2.3	Kompensatorische Effekte des Kindergartens	19
3	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung–Frühförderung	23
3.1	Zielgruppe, Ziele und Prinzipien der Frühförderung	25
3.2	Arten der Frühförderung	28
3.3	Planung und Durchführung einer Frühförderung	29
4	Frühförderung in Kindertagesstätten.....	33
4.1	Modellprojekte zur kompensatorischen Förderung.....	33
4.2	Methoden der Frühförderung	37
4.2.1	Heil- bzw. Sonderpädagogische Fördermethoden nach Klöck und Schorer(2014) .	39
4.2.2	Pädagogisch-psychologische Förderprogramme und Trainings zu schulrelevanten Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen	41
	Empirischer Teil.....	45
5	Hintergrund, Ziel der Untersuchung und Fragestellungen	46
6	Methode.....	48
6.1	Untersuchungsplan.....	48
6.2	Untersuchungsdurchführung.....	49
6.3	Instrumente.....	51
6.3.1	Screening zur Entwicklungseinschätzung.....	52

6.3.2	Wiener Entwicklungstest.....	54
6.3.3	Fragebogen zur Entwicklungsförderung.....	55
6.4	Beschreibung der Stichprobe.....	57
6.4.1	Verteilung der Geschlechter der Stichprobe nach WET.....	58
6.4.2	Alter der Stichprobe, Altersdifferenz und Altersverteilung nach WET	58
7	Ergebnisse.....	62
7.1	Entwicklungsförderung	62
7.2	Beschreibung der Entwicklungsförderung	63
7.3	Förderziele und deren Erreichung	64
7.4	Förderbereiche.....	65
7.5	Fördermethoden.....	70
7.5.1	Fördermethoden ohne Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche	70
7.5.2	Fördermethoden mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche.....	77
7.6	Vergleich Screening zur Entwicklungseinschätzung und Fragebogen zur Entwicklungsförderung.....	82
7.6.1	Entwicklungseinschätzungsbogen	83
7.6.2	Fragebogen zur Entwicklungsförderung.....	86
7.6.3	Übereinstimmung der Entwicklungseinschätzungen und der geförderten Entwicklungsbereich	87
8	Diskussion.....	91
9	Zusammenfassung	97
10	Literaturverzeichnis	100
11	Tabellenverzeichnis	114
12	Anhang.....	116

1 Einleitung

Die frühe Kindheit stellt ein Alter mit vielen Entwicklungsaufgaben dar, vor allem gilt es in diesem Alter Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, die für die weitere Bildungskarriere grundlegend ist. Dementsprechend sieht es die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung als Aufgabe Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern (Stamm, 2010).

So gilt es Entwicklungsauffälligkeiten und –verzögerungen sowie Nachteile aufgrund sozialer Benachteiligung frühzeitig vorzubeugen oder zu kompensieren und von Seiten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung Angebote an Kinder und ihre Eltern zu richten, um eine verbesserte Ausgangslage für schulischen Erfolg und die gesamte Bildungskarriere zu schaffen.

Der Kindergarten bietet hierzu eine gute Möglichkeit, da hier ein Großteil der Kinder erreicht werden kann. Der Kindergarten muss hier Angebote setzen und erweitern, um auf neue Aufgaben und zukünftig höhere Inanspruchnahme und zunehmender kultureller Diversität angemessen reagieren und handeln zu können (Anders, 2013; Kuger & Kluczniok, 2008).

Auch die Forschung zu diesem Altersbereich sieht sich in der Verpflichtung Angebote und Methoden im Kindergarten zu untersuchen (Anders, 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014), konkret heißt das beispielsweise Entwicklungsförderungen und ihre Maßnahmen zu untersuchen und bezüglich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren. Zu dieser Forderung soll die vorliegende Arbeit beitragen.

Diese Untersuchung entstand durch die Zusammenarbeit mit der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung und ihrem interdisziplinären Team der Mobilen Dienste. Die Mobilen Dienste bieten unter anderem Entwicklungsförderungen für Kinder an, welche von SonderpädagogInnen durchgeführt werden. Ziel dieser Untersuchung war es, eine solche Entwicklungsförderung, welche zur Unterstützung und Förderung von 37 Kindern durchgeführt wurde, zu evaluieren.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit war es kontextionelle und inhaltliche Bedingungen und die Methoden der Entwicklungsförderung zu erheben und zu untersuchen. Der theoretische Teil dieser Arbeit soll Wissen vermitteln und zum Verständnis der empirischen Untersuchung beitragen, weshalb zunächst auf die Kindertagestätten und ihre Wirkung auf die kindliche Entwicklung eingegangen wird

(Kapitel 2). Nachfolgend wird die Frühförderung und ihre allgemeinen Aspekte und Rahmenbedingungen beschrieben (Kapitel 3). Das darauffolgende Kapitel ist der Frühförderung in Kindertagesstätten gewidmet, hier werden einige Modellprojekte, Methoden der Frühförderung und empirisch bewährte Programme zur Frühförderung beschrieben (Kapitel 4). Im empirischen Teil werden zunächst das Ziel und die Fragestellungen der Untersuchung dargestellt (Kapitel 5), folgend werden der Untersuchungsplan, die Durchführung, die verwendeten Instrumente und die Stichprobe der Untersuchung beschrieben (Kapitel 6). Anschließend werden die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung präsentiert (Kapitel 7) und abschließend die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und kritisch beleuchtet (Kapitel 8).

Theoretischer Teil

2 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – die Kindertagesstätten

Nachfolgend wird zuerst die Entwicklung der Kindertagesstätten, durch die Veränderung ihrer Aufgaben und Erwartungen der Gesellschaft, beleuchtet, danach wird auf die Wirkung des allgemeinen Kindergartenbesuchs und auf seine Qualitätsmerkmale eingegangen. Der letzte Abschnitt geht auf die kompensatorische Wirkung von Kindertagesstätten zur Reduzierung von sozialer Ungleichheit ein.

2.1 Entwicklung der Kindertagesstätten unter dem Aspekt der Frühförderung

Die historische Entwicklung und das Forschungsinteresse zur Frühförderung im deutschsprachigen Raum ist stark mit der Geschichte der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und frühkindlichen Bildungsforschung verknüpft.

Großen Einfluss auf diese Entwicklungen im deutschsprachigen Raum hatten Forschungsaktivitäten in den USA in den Sechzigerjahren des letzten Jahrhunderts (Anders & Roßbach, 2013). Ausgehend vom „Sputnik-Schocks“ 1957, der nach dem Zweiten Weltkrieg vorherrschenden Armut und des Paradigmen-Wechsel zur „kognitiven Wende“ wuchs das politische Interesse an Unterstützung der frühen intellektuellen Entwicklung der Kinder und kompensatorischer Maßnahmen zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen (Anders & Roßbach, 2013; Kastner-Koller, Deimann, Konrad, & Steinbauer, 2004; Stamm, 2010). Folgend setzte in den 1960er-Jahren eine Förderwelle in den USA ein, die zu großangelegten –

für die breite Bevölkerung geschaffene – Förderprogramme führte, wie beispielsweise die „Head-Start Initiative“, das „High/Scope Perry Preschool Program“ und das „Abecedarian Projekt“ (Kastner-Koller et al., 2004, Hasselhorn & Kuger, 2014). Die Maßnahmen dieser Programme richteten sich überwiegend an sozial benachteiligte Familien und reichten von medizinischer Versorgung, Ernährung bis zu außerfamiliärer Betreuung in Kinderkrippen und Kindergärten (Kastner-Koller et al., 2004). Diese Förderprogramme und neuere Programme, die auch im deutschsprachigen Raum zu finden sind, werden im Kapitel 4 des theoretischen Teils genauer beschrieben.

In den 1970er- Jahren erreichten diese Entwicklungen, mit etwas Verzögerung auch Europa und hatten vor allem in Deutschland große Auswirkungen. Auch hier

wurde die Forschung durch die Hoffnung gelenkt, mittels kompensatorischer Erziehung, Entwicklungsdefizite durch soziale Benachteiligung von Kindern noch vor Schulbeginn ausgleichen zu können (Anders & Roßbach, 2013). Dementsprechend waren die Beiträge zur frühkindlichen Bildungsforschung von Untersuchungen zur Schulfähigkeit und Entwicklung und Evaluation von frühpädagogischen Förderprogrammen geprägt (Anders & Roßbach, 2013). Dadurch gewann der vorschulische Elementarbereich in Deutschland an politischer und gesellschaftlicher Bedeutung und führte zu einer Bildungsreform am Anfang der 1970er- Jahre, welche die vorschulischen Kindertageseinrichtungen als Teil des Bildungssystems auffasste und neue Bildungsziele definierte (Anders & Roßbach, 2013; Fölling-Albers, 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014). Gründe für diese Entwicklungen waren – neben der Forderung der kompensatorischen Erziehung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien – die Forderung nach einem Ausbau der Frühförderung in spezifischen Bildungsbereichen und die Annahme der Bildungspolitik, dass die elterliche Erziehung der frühen Bildung zunehmend unzureichend und ergänzungsbedürftig sei (Fölling-Albers, 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014). Die Betonung der Bildungsfunktion vorschulischer Kindertagesstätten und die Hoffnungen, die auf die Wirksamkeit der kompensatorischen Frühförderung gesetzt wurden, führten einerseits zu hohen Erwartungen an die Kindergärten und andererseits zu einer Diskussion, da im deutschsprachigen Raum vor allem die Betreuungsfunktion von vorschulischen Einrichtungen lange Zeit – und bis heute – maßgebend war und somit Befürchtungen bezüglich einer „Verschulung“ der Kindertagesstätten bestand (Kastner-Koller et al., 2004; Roßbach, Kluczniok, & Kuger, 2008; Stamm, 2010, pp. 227–234).

Auch dadurch wandelte sich die Situation der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland in den 1970er- Jahren bzw. 1980er- Jahren mit dem „Situationsansatz“ fast ins Gegenteil (Stamm, 2010). Der „Situationsansatz“ stellt ein pädagogisches Konzept dar, bei dem – neben dem Freispiel – soziales Lernen im Mittelpunkt steht, d.h. alltägliche Themen und Material zur Bewältigung von Lebenssituationen (Fölling-Albers, 2013; Roßbach et al., 2008; Stamm, 2010). Das sachbezogene Lernen, wie beispielsweise sprachliche oder mathematische Vorläuferfertigkeiten, werden dem sozialen Lernen untergeordnet (Roßbach et al., 2008; Stamm, 2010). Stamm (2010) beschreibt den „Situationsansatz“ als eine bis heute geltende „pädagogische Theorie“ des Kindergartens und dass dieser Ansatz von einem

Kind ausgehe, das sich von sich aus aktiv mit der Umwelt auseinander setze und nicht berücksichtigen würde, dass es Kinder gebe, welche auf Unterstützung und Hilfe angewiesen seien. Neben dieser Entwicklung sank auch das politische Interesse für die frühkindliche Bildungsforschung, die Erwartungen und Hoffnungen in die Ergebnisse der Untersuchungen wurden nicht erfüllt und zahlreiche öffentlich geförderte Forschungsprojekte wurden abgebaut (Anders & Roßbach, 2013). Dies begründet sich einerseits daraus, dass viele dieser Untersuchungen schnell ins Leben gerufen wurden und teilweise methodische Mängel aufwiesen und andererseits, dass die damals geschaffene Infrastruktur nicht stark genug war, um die Untersuchungen zur Bildungsforschung trotz sinkender öffentlicher Investitionen aufrechtzuerhalten (Anders & Roßbach, 2013).

In den 1990er- Jahren und 2000er-Jahren trieben international vergleichende Schulleistungsstudien und Untersuchungen – wie beispielsweise PISA – die frühkindliche Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum, vor allem in Deutschland, wieder voran (vgl. Anders & Roßbach, 2013). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigten die soziale Benachteiligung von Kindern im Kompetenzerwerb auf und es wurde der Nutzung von frühpädagogischen Institutionen und möglichen sozialen Disparitäten Aufmerksamkeit geschenkt (Schmidt, Roßbach, & Sechtig, 2009). Diese und weitere Entwicklungen in den Neurowissenschaften und der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie führten dazu, dass sich die Forschung wieder vermehrt auf den vorschulischen Bereich konzentrierte (Stamm, 2010) und die Wichtigkeit der frühkindlichen Entwicklung und den Bildungsaspekt betonten. Es bildeten sich größere Forschungsstrukturen und Fördermaßnahmen, wie beispielsweise BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzerwerb und Formation von Selektionsentscheidungen) und KiDZ (Kindergarten der Zukunft) aus (Anders & Roßbach, 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014; Stamm, 2010), welche in Abschnitt 2.2 Wirksamkeit von Kindertagesstätten und Kapitel 4 genauer beschrieben werden. Auch etablierte sich im deutschsprachigen Raum eine rege Entwicklung von pädagogisch-psychologischen (Trainings-) Programmen, mit dem Ziel der Verbesserung von schulrelevanten Fertigkeiten und kompensatorischer Förderung (Kastner-Koller et al., 2004).

Heute ist die Forderung der kompensatorischen Förderung und die Überprüfung der Wirksamkeit der Frühförderung sowie des Kindergartens immer noch aktuell, vor allem vor dem Hintergrund der Benachteiligung von Kindern aus sozial schwächeren

Familien und Kindern mit Migrationshintergrund und der mittlerweile hohen Inanspruchnahme von frühkindlichen Einrichtungen.

Die Inanspruchnahme frühkindlicher Einrichtungen hat sich über die letzten Jahre in Deutschland und Österreich sehr verändert. Ein Grund hierfür ist die Veränderung der politischen und gesetzlichen Lage in diesen beiden Ländern.

So haben Kinder in Deutschland seit 1996 vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zur Einschulung einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und auf Förderung (KJHG – Kinder- und Jugendhilfegesetz §24) (Schober & Spieß, 2012). Für Kinder unter drei Jahre wurde 2005 mit dem Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG) und 2008 mit dem Kinderförderungsgesetz (KiFöG) einerseits ein Anspruch auf Förderung in der Kindertagesförderung und andererseits ein Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung zugestanden, welcher seit 2013 gilt (Anders & Roßbach, 2013; Dörfler, Blum, & Kaindl, 2014; Schober & Spieß, 2012). Die gesetzlichen Entwicklungen führten zu einem starken Wandel des Angebots (Anders & Roßbach, 2013) und zu einer Veränderung der Nutzung von vorschulischen Einrichtungen.

In Deutschland lag die Quote der außerfamiliären Kindertagesbetreuung 2014 bei den unter 3-Jährigen bei 32,3 %, im Vergleich dazu – vor dem in Krafttreten des KiFöG – lag die Quote 2012 bei 27,6 % und 2006 bei 13,6 % (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2009; Statistisches Bundesamt, 2015). Bei Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren lagen die Betreuungsquoten in Jahr 2014 bei 93,6 % und im Jahr 2012 bei 93,4 %, während im Vergleich dazu die Quote 2006 lediglich 79,4 % betrug (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2009; Statistisches Bundesamt, 2015).

In Österreich besteht kein Rechtsanspruch für einen Kindergartenplatz, jedoch wurde 2007 einerseits vom Bund und den Ländern ein Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen mit Schwerpunkt auf unter Dreijährige und einer Sprachförderung mit Umsetzung 2008 bis 2010 vereinbart und andererseits ein Bildungsrahmenplan für vorschulische Einrichtungen vorgelegt (Dörfler et al., 2014). 2009 wurde ein verpflichtendes, kostenloses Kindergartenjahr für alle fünfjährige Kinder eingeführt, welches zumindest halbtägig in Anspruch genommen werden muss (Dörfler et al., 2014; Stanzel-Tischler, 2013). Momentan wird über die Ausweitung der Kindergartenpflicht auf zwei Jahre, unter dem Gesichtspunkt der Integration und

sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, diskutiert (Stanzel-Tischler, 2013).

In Österreich lag die Quote der außerfamiliären Kindertagesbetreuung bei den unter Dreijährigen 2006 noch bei 10,8 % und stieg 2012 auf 20,8 % und 2013 auf 23% (Statistik Austria, 2015). Bei den 3- bis 5-Jährigen lag die Betreuungsquote 2006 bei 83,5 % , im Jahr 2012 stieg die Quote auf 90,7 % an und lag im Jahr 2013 bei 90,8 % (Statistik Austria, 2015), wobei die Quote bei den 5-Jährigen mit 95,9 % im Vergleich zu den 3- Jährigen (81,5 %) und den 4-Jährigen (80,4 %) am höchsten lag (Statistik Austria, 2014).

Hierbei stellt sich die Frage, weshalb manche Familien eine vorschulische Kindertagesbetreuung nicht in Anspruch nehmen, hier finden sich einige Erkenntnisse in der deutschen Bildungsforschung.

Schmidt, Roßbach und Sechtig (2010) geben über die Forschungserkenntnisse zu der Inanspruchnahme von vorschulischen Institutionen einen kurzen Überblick: bei Kindern unter drei Jahren scheinen vor allem – das höhere Bildungsniveau der Mutter, eine umfangreiche Arbeitszeit der Mutter, das Nichtvorliegen eines Migrationshintergrundes, ein höheres Familieneinkommen und eine alleinerziehende Mutter – Einfluss auf eine höheren Wahrscheinlichkeit der Nutzung eines Kindergartens zu haben. Bei Kinder ab drei Jahren bis zu Schuleintritt steigt die Nutzung einer frühpädagogischen Einrichtung mit den Alter des Kindes, ebenfalls liegen die Nutzungsquoten bei Kindern von erwerbstätigen Müttern und Müttern mit höheren Bildungsniveau höher. Bei Kindern mit steigender Geschwisterzahl und Kindern mit Migrationshintergrund liegen die Nutzungsquoten tendenziell niedriger.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Schober und Spieß (2012) unter Verwendung der Daten Familien in Deutschland (FiD) und Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) aus dem Jahre 2010: Bei dieser Untersuchung wurden Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus einkommensschwachen Haushalten, Kinder deren Mütter ein geringes Bildungsniveau aufweisen und Kinder alleinerziehender Haushalte mit Kindern aus anderen Familien bezüglich der Inanspruchnahme vorschulische Institutionen verglichen. Dabei zeigt sich für Deutschland, dass bei Kindern unter drei Jahren vor allem die Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus einkommensschwachen Familien in den Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind, während Kinder aus anderen Familien

die höchste Nutzungsquote und Kinder alleinerziehender Haushalte die zweithöchste Quote aufweisen. Für Kinder ab drei Jahren und älter sind die Unterschiede zwischen den Kindern wesentlich geringer.

Bei einer ganztägigen Betreuung haben Kinder, deren Eltern überwiegend nicht Deutsch sprechen, Kinder mit mindestens einem Elternteil mit Migrationshintergrund und Kinder, deren Mütter ein niedriges Bildungsniveau aufwiesen, die niedrigsten Nutzungsquoten, während Kinder alleinerziehender Haushalte die höchste Inanspruchnahme aufweisen und die Nutzungsquote der Kinder einkommensschwachen Haushalte über der Quote der Kinder aus anderen Familien lag. Diese geringeren Unterschiede bzw. die höhere Nutzungsquote der Kinder aus einkommensschwächeren Familien lassen einen Beitrag des 1996 eingeführten Rechtsanspruch eines Kindergartenplatzes vermuten.

Unter den Aspekten der Forderung nach kompensatorischer Erziehung und Frühförderung und Ausgleich sozialer Benachteiligung sind die zuvor genannten familiären und sozioökonomischen Merkmale einer Nutzung der vorschulischen Einrichtungen besonders relevant, da eben diese Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund erreicht und unterstützt werden sollen. Auch stellt sich unter dem Aspekt der Frühförderung die Frage nach der generellen Wirksamkeit von frühkindlichen Institutionen.

2.2 Wirksamkeit von Kindertagesstätten

Allgemein lässt sich sagen, dass der Besuch einer vorschulischen Kindertageseinrichtung positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat (vgl. Anders, 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014; Roßbach et al., 2008; Schmidt et al., 2009). Untersuchungen zu den Auswirkungen einer frühkindlichen, institutionellen Betreuung und Bildung sind international von gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Relevanz (Anders, 2013), dementsprechend existieren zahlreiche und große Studien sowie Überblicksarbeiten zu dieser Thematik (vgl. Anders, 2013; Burger, 2010; Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Hasselhorn & Kuger, 2014).

Um die Auswirkungen eines Kindergartenbesuches zu untersuchen, sind vor allem zwei Aspekte zu beachten: So hat nicht nur der Besuch bzw. seine Länge einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung, sondern auch die Qualität der

Kindertageseinrichtung ist bedeutsam (Schmidt et al., 2009). Somit lässt sich auch die Forschungslage in diese beiden Aspekte – Wirksamkeit des Besuchs und der Qualität von Kindertageseinrichtungen – aufteilen (Schmidt et al., 2009). Einen weiteren Forschungsaspekt stellt die Annahme dar, dass die frühkindliche Betreuung und Bildung kompensatorische Fördereffekte auf sozial benachteiligte Kinder hat (Schmidt et al., 2009). Dementsprechend wird in diesem Abschnitt zunächst auf die Auswirkungen des Kindergartenbesuchs an sich eingegangen, danach werden die wirksamkeitsrelevanten Qualitätsmerkmale einer Kindertageseinrichtung genauer beschrieben und abschließend Ergebnisse zu kompensatorischen Effekten präsentiert. In Hinblick auf gute Erforschung und der hohen Anzahl von Studien zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen muss in dieser Arbeit eine Einschränkung auf einige wenige Untersuchungen gemacht werden, es wird jedoch versucht überblicksmäßig auf einige große Studien (beispielsweise EPPE, NICHD etc.) einzugehen und auch einige Studien im deutschsprachigen Raum vorzustellen.

2.2.1 Auswirkungen des Kindergartenbesuchs auf die allgemeine Entwicklung und schulrelevante Fertigkeiten

Anders (2013) nennt als quantitative Merkmale einer Kindertageseinrichtung – Besuch, Besuchsdauer und Intensität – wobei mit Besuch gemeint ist, ob jemals eine vorschulische Einrichtung besucht wurde. Mit Besuchsdauer ist jene Zeitspanne gemeint, die das Kind in der Einrichtung verbracht hat und somit auch das Alter der Kinder beim Eintritt in die Einrichtung einen Einfluss hat. Intensität bezeichnet den Unterschied zwischen einer halbtägigen oder ganztägigen Betreuung in der Einrichtung. Anders (2013) bezeichnet diese Merkmale als „Dosis“ frühkindlicher Bildung und Betreuung, somit stellen diese Merkmale Indikatoren für die Untersuchung der Auswirkungen einer vorschulischen Institution da.

Im Altersbereich unter drei Jahren kommt der Untersuchung der quantitativen Merkmale eine besondere Bedeutung zu, da in diesem Altersbereich die Nutzung einer frühkindlichen Institution deutlich von einer Nutzung einer solchen Einrichtung im Alter ab drei Jahren variiert. Anders (2013) gibt einen Überblick an Forschung über die Auswirkungen quantitativer Merkmale eines Kindergartenbesuches in den ersten drei Lebensjahren und ab dem dritten Lebensjahr.

Eine der bekanntesten Untersuchungen zu den Auswirkungen frühkindlicher Einrichtungen - auch in den ersten drei Lebensjahren - stellt die NICHD-Studie dar, die „National Institute of Child Health and Human Development“- Studie ist eine längsschnittlich angelegte Untersuchung, welche in den Jahren 1991 bis 2006 amerikanische Kinder von Geburt bis zum 15. Lebensjahr begleitete (Anders, 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014) und neben Anderem auch die Auswirkungen außerfamiliärer Betreuung untersuchten. Die Ergebnisse einzelner Untersuchungen zeigen, dass Kinder, welche in den ersten drei Lebensjahren auch in einer vorschulischen Einrichtung betreut wurden, im Alter von 4.5 Jahren insgesamt vergleichbare Ergebnisse in kognitiven und sprachlichen Tests erzielten wie Kinder, die in der Familie betreut wurden (NICHD ECCRN, 2002a). Auch zeigte sich, dass Kinder, die früh an einer frühkindlichen Betreuung teilnahmen höhere Ergebnisse in einem standardisierten Test für das Kurzzeit-Gedächtnis in der dritten Volksschule erzielten als zum Schulanfang (NICHD ECCRN, 2005b; vgl. Anders, 2013). Einige Ergebnisse der NICHD-Studie zeigten auch negative Ergebnisse für Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren eine Kindertagesbetreuung besuchten, so zeigte sich einerseits, dass ein früher Besuch mit mehr Verhaltensproblemen und weniger prosozialen Verhaltensweisen bis in das Alter von 54 Monaten assoziiert war (NICHD ECCRN, 2002b). Bei Kindern, welche durchschnittlich mehr Zeit in ihren ersten 54 Monaten in der Einrichtung verbrachten, berichteten die ErzieherInnen im Alter von 4.5 Jahren von weniger sozialer Kompetenz, von mehr externalen Problemen und mehr Konflikten mit den Kindern (NICHD ECCRN, 2003). Auch standen höhere Betreuungsumfänge bis zur dritten Volksschule mit mehr externalem Verhalten, mit weniger sozialer Kompetenz, weniger adaptiven Arbeitshaltungen und mehr Lehrer-Kind-Konflikten in Zusammenhang (NICHD ECCRN, 2005b). Es scheint, dass bei Kindern unter drei Jahren vor allem die Betreuungsintensität und –stabilität einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat (Anders, 2013). Weiteres zeigte sich, dass Kinder, die während ihrer ersten 4.5 Jahren eine höhere Anzahl an Stunden in einer außerfamiliären Betreuung verbrachten, im Alter von 15 Jahren von mehr risikoreichen Verhalten und einer höheren Impulsivität berichteten (Vandell et al., 2010).

Auch sprechen Ergebnisse in der PISA- Untersuchung für positive Effekte bis in das Jugendalter, hier zeigte sich, dass 15-jährige SchülerInnen bessere Leistungen in

Mathematik aufweisen, wenn sie mindestens ein Jahr in einer vorschulischen Einrichtung verbrachten (OECD, 2004; vgl. Anders, 2013).

Ein weiteres längsschnittlich angelegtes Großprojekt stellt die britische EPPE-Studie dar (Hasselhorn & Kuger, 2014). In drei Untersuchungsphasen wurden englische Kinder im Alter ab drei Jahren bis zum Alter von 14 Jahren begleitet, mit dem Ziel den Einfluss familiäre Hintergrundfaktoren, Kindergarten- und Schul-Erfahrungen zu untersuchen (Sammons et al., 2008b). Die „Effective Provision of Pre-School Education“- Studie startete 1997 und erfasst die Daten der Kinder vom Eintritt in eine frühkindliche Institution bis zum Ende der 2. Klasse (ca. bis 7. Lebensjahr) (Roßbach et al., 2008). Die zweite Untersuchungsphase, das „Effective Pre-School and Primary Education 3 – 11 Project“ (EPPE 3-11) führt die Datenerhebung bis zum 11. Lebensjahr der Kinder fort (ca. Ende 6. Klasse) (Roßbach et al., 2008). In einer dritten Untersuchungsphase, das „Effective Pre-School, Primary and Secondary Education 3 – 14 Project“ (EPPSE 3-14) wurden die Kinder bis zu der 9. Klasse (ca. 14. Lebensjahr) untersucht (Sammons et al., 2011b, 2011a).

In diesen Untersuchungen finden sich ebenfalls Ergebnisse zu den Auswirkungen eines Kindergarten-Besuchs unter drei Jahren. Kinder, welche früh (vor dem 3. Lebensjahr) einen Kindergarten besuchten, zeigten in der ersten Untersuchungsphase (EPPE) eine höhere kognitive Leistung, als jene Kinder, die den Kindergarten später (ab dem 3. Lebensjahr) besuchten, dieser Effekt blieb bis zum Schuleintritt bestehen (Sammons et al., 2002). Bei Kindern, die den Kindergarten vor dem 2. Lebensjahr besuchten, zeigten sich keine höheren positiven Ergebnisse im Vergleich zu Kindern, welche einen Kindergarten zwischen den 2. und 3. Lebensjahr besuchten (Sammons et al., 2002). Auch zeigte sich für Kinder, die den Kindergarten zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr besuchten, dass ein Besuch mit höherer intellektueller Leistung und höherer Soziabilität mit Gleichaltrigen verbunden war, diese Vorteile blieben bis zum 7. Lebensjahr bestehen (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004). Ähnlich wie zuvor in der NICHD-Studie fanden sich auch hier Hinweise auf negative Auswirkungen eines frühen Besuchs, es zeigte sich, dass ein Besuch vor dem 2. Lebensjahr mit mehr Verhaltensproblemen im Alter von drei und fünf Jahren in Verbindung stand (Sylva et al., 2004). Auch nehmen die Autoren an, dass eine länger andauernde halbtägige Betreuung mehr Vorteile für die

kindliche Entwicklung bringt, als eine kürzer andauernde ganztägige Kindertagesbetreuung (Sammons et al., 2002).

Die Dauer eines Kindergartenbesuchs steht ebenfalls in einem Zusammenhang mit kognitiven Fortschritten, eine höhere Anzahl an Monaten in der Einrichtung wurde mit größeren Erfolgen assoziiert (Sammons et al., 2002). Sylva und Kollegen (2004) fanden einen positiven Zusammenhang der gesamten Dauer einer vorschulischen Betreuung mit der Entwicklung von sprachlichen, mathematischen und allgemein kognitiven Fähigkeiten bis zu Schuleintritt und bis zum siebten Lebensjahr der Kinder. Diese Effekte auf die kindliche Entwicklung waren im Alter von 10 Jahren nicht mehr statistisch signifikant (Sammons et al., 2008a). Allerdings steht der allgemeine Besuch eines Kindergartens – unabhängig von der Qualität der Einrichtung und andere Variablen – im Alter von 14 Jahren in Zusammenhang mit höheren Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften (Sammons et al., 2011a).

In der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zeigte sich, dass Kinder in Deutschland am Ende der vierten Grundschulstufe bessere Leseleistungen zeigten, wenn sie den Kindergarten länger als ein Jahr besuchten (Anders, 2013; Anders & Roßbach, 2013; Bos et al., 2003). IGLU ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die seit 2001 alle fünf Jahre durchgeführt wird (Tarelli, Valtin, Bos, Bremerich-Vos, & Schwippert, 2012). Der Effekt der besseren Leseleistung bei Kindern – die eine vorschulische Einrichtung länger als ein Jahr besuchten – zeigte sich in allen drei IGLU-Erhebungen (2001, 2006, 2011) sowohl in Deutschland als auch international (Tarelli et al., 2012).

Für Deutschland stellt das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) eine weitere Datenquelle dar, um Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen auf die kindliche Entwicklung zu untersuchen, das SOEP ist eine seit 1984 laufende Wiederholungsbefragung zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten (Büchner & Spieß, 2007). Auf Basis der Befragungsjahre 1984 bis 2004 bzw. 2005 zeigte sich, dass Kinder, die den Kindergarten nie oder nur für ein Jahr besuchten, häufiger eine Hauptschule besuchten, während Kinder, die den Kindergarten länger besucht haben, häufiger die Realschule oder ein Gymnasium besuchten (Seyda, 2009). Mit zunehmender Dauer vorschulischer Betreuung in einer Kindertageseinrichtung nimmt die Wahrscheinlichkeit im Alter von 14 Jahren eine Hauptschule zu besuchen ab und mit jedem zusätzlichen Jahr in der Betreuung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines

Gymnasium- bzw. Realschulbesuchs (Büchner & Spieß, 2007; Landvoigt, Muehler, & Pfeiffer, 2007).

Auch zeigte sich in Reanalysen deutscher Schuleingangsuntersuchungen, dass die Dauer eines Kindergartenbesuchs positive Wirkung auf kognitive Fähigkeiten und deutsche Sprachkenntnisse sowie auf die allgemeine Schulfähigkeit hat, wenn die Betreuungsdauer mehr als ein Jahr betrug (Becker & Biedinger, 2006; Biedinger & Becker, 2006).

In den meisten dieser Untersuchungen zeigte sich aber, dass nicht nur die Quantität eines Kindergarten-Besuchs Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat, sondern vor allem die Qualität der Einrichtung einen Einfluss hat. Die Qualität vorschulischer Einrichtungen, deren Ausprägungen und Ergebnisse zu den Auswirkungen der Qualität werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

2.2.2 Wirksamkeitsrelevante Qualitätsmerkmale des Kindergarten

In der pädagogischen Qualitätsforschung und im nationalen und internationalen Diskurs hat sich die Aufteilung eines allgemeinen Qualitätskonzepts frühkindlicher Institutionen in drei Qualitätsdimensionen – Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität – zunehmend etabliert (Kuger & Kluczniok, 2008; Stamm, 2010).

Unter *Strukturqualität* werden die beobachtbaren Charakteristika der Einrichtung verstanden, welche in relativ dauerhaften Rahmenbedingungen zum Ausdruck kommen (Kuger & Kluczniok, 2008; Stamm, 2010). Diese Rahmenbedingungen der Gruppe sind in der Regel vorgegeben und können politisch reguliert werden (Kuger & Kluczniok, 2008). Merkmale der strukturellen Qualität sind einerseits die Ausbildungsqualität der ErzieherInnen, die Gruppengröße und der ErzieherIn-Kind-Schlüssel (Anzahl Kinder pro ErzieherIn in Gruppe), diese drei Aspekte werden oftmals als „eisernes Dreieck“ bezeichnet (Kuger & Kluczniok, 2008; Stamm, 2010). Andererseits werden je nach Untersuchung Merkmale wie die Gruppenzusammensetzung, die materielle Ausstattung der Einrichtung und Personalwechselquoten der Strukturqualität zugewiesen (Kuger & Kluczniok, 2008; Stamm, 2010).

Die *Orientierungsqualität* umfasst die pädagogischen Orientierungen der ErzieherInnen, hierzu gehören beispielsweise die allgemeinen Erziehungseinstellungen,

die Ziele und Werte bzw. Normen der ErzieherInnen, die Ausrichtung an fachrelevanten Wissen, die Einschätzungen der Aufgaben vorschulischer Einrichtungen und die Einschätzungen zu unterschiedlichen Förderbereichen (Kuger & Kluczniok, 2008; Stamm, 2010).

Die *Prozessqualität* betrachtet die Dynamik des pädagogischen Geschehens, die umfasst beispielsweise die sozialen Beziehungen des Kindes mit ErzieherInnen und anderen Kindern, die positiven Interaktionen, die Entwicklungsanregungen der sozialen und materiellen Umwelt und die ermutigende Haltung der ErzieherInnen gegenüber der Kindes-Entwicklung (Kuger & Kluczniok, 2008; Stamm, 2010). Diese Aspekte stellen Merkmale auf einer globalen Ebene dar, jedoch werden in einigen Studien ebenfalls bereichsspezifische Anregungen in dem Bereich Sprache und Literacy und frühe mathematische Kompetenzen untersucht, weshalb die Unterteilung in *globale Prozessqualität* und *bereichsspezifische Prozessqualität* in der pädagogischen Qualitätsforschung angestrebt wird (Anders, 2013; Kuger & Kluczniok, 2008).

In den meisten nationalen und internationalen Untersuchungen wird davon ausgegangen, dass die Prozessqualität einen direkten positiven Einfluss auf die allgemeine kindliche Entwicklung und auf spezifische Entwicklungsbereiche hat, während Merkmale der Strukturqualität und der Orientierungsqualität nur indirekt über die Prozessmerkmale wirken (Kuger & Kluczniok, 2008) und somit die Prozessqualität eine zentrale Größe darstellt (Stamm, 2010).

Zur Messung der pädagogischen Qualität in vorschulischen Einrichtungen verfügt die Forschung über einige reliable und valide Instrumente, wie beispielsweise die ECERS-Skala (Early Childhood Environment Rating Scale) von Harms und Clifford (1980), mit diesem Instrument werden globale Qualitätsmerkmale (beispielsweise Platz und Ausstattung, sprachliche und kognitive Anregungen und Interaktionen) erfasst (Hasselhorn & Kuger, 2014; Stamm, 2010). Mit der ECERS-E- Skala (Early Childhood Environment Rating Scale Extension) von Sylva, Siraj-Blatchford und Taggart (2003) ist es möglich zusätzlich bereichsspezifische Anregungsqualität in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Umwelt und individuelle Förderung zu erfassen (Hasselhorn & Kuger, 2014; Kuger & Kluczniok, 2008). Auch existiert die ECERS und die ECERS-E in einer deutschen Version, als KES (Kindergarteneinschätzskala) von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (1997) und als KES-R von Roßbach und Tietze (2003), mittlerweile liegen revidierte Fassungen der Instrumente als ECERS-R (Harms,

Clifford & Cryer, 1998) und KES-R (Tietze et al., 2007) vor (Kuger & Kluczniok, 2008).

Einige Ergebnisse von Untersuchungen der NICHD- Studie weisen auf die positiven Auswirkungen einer hoch qualitativen Betreuung auf die kindliche Entwicklung hin, so zeigte sich, dass die Qualität einer vorschulischen Einrichtung in einem positiven Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung steht (NICHD ECCRN & Duncan, 2003). Kinder, die einen Kindergarten mit hoher Qualität besuchten, im Alter von 4.5 Jahren bessere pre-akademische, sprachliche und mathematische Leistungen zeigten als Kinder, die eine Einrichtung mit geringer Qualität besuchten (NICHD ECCRN, 2002a, 2005b). Auch zeigten die Kinder höhere Gedächtnisleistungen, wenn sie eine Einrichtung mit höherer Qualität besuchten, diese Effekte blieben teilweise bis zur 3.Grundschule bestehen (NICHD ECCRN, 2005a, 2005b). Im Kinderalter von 3 Jahren berichteten ErzieherInnen von weniger Verhaltensproblemen und häufigerer Verwendung von prosozialen Verhaltensweisen, wenn die Qualität des Kindergartens hoch war (NICHD ECCRN, 2002b). Auch zeigten sich Ergebnisse einer mittel- bzw. langfristigen Wirkung der Qualität, Kinder, die im Alter von 4.5 Jahren eine qualitativ bessere Betreuung erfuhren, zeigten höhere Leseleistungen und zeigten in der 5. Klasse bessere Vokabelleistungen (Belsky et al., 2007). Kinder, die einen Kindergarten mit höherer Qualität besuchten, zeigten im Alter von 15 Jahren höhere kognitiv-akademische und sprachliche Leistungen (Vandell et al., 2010).

Eine längsschnittliche Untersuchung, in der die ECERS-E und ECERS-R zum Einsatz kommen, stellt die britische EPPE-Studie dar. Es zeigte sich, dass eine hohe Qualität im Kindergartenalter mit einer besseren intellektuellen und sozialen Entwicklung in Beziehung steht und die Qualität einer Einrichtung allgemein im Alter von sechs Jahren mit der Leistung in Lesen und Mathematik in Zusammenhang steht (Sylva et al., 2004). Mehrere Untersuchungen der EPPE-Studie demonstrieren den Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und Prozessqualität, betonen aber auch die Wichtigkeit der Strukturqualität (Sylva et al., 2006). So zeigte sich, dass die Ausbildungsqualität der ErzieherInnen in Zusammenhang mit dem allgemeinen Lernfortschritt, dem Entwicklungsfortschritt des vorschulischen Lese-Erwerbs und der sozialen Entwicklung steht (Sammons et al., 2002; Sylva et al., 2006, 2004). In nachfolgenden Untersuchungen fanden sich mittel- bis langfristige Auswirkungen der

Qualität, im Alter von 10 Jahren zeigten jene Kinder, die einen Kindergarten mit mittlerer oder hoher Qualität besuchten, eine bessere Leseleistung als Kinder, die eine Einrichtung mit niedriger Qualität besuchten (Sammons et al., 2008a). Interessanterweise zeigte sich in dieser Untersuchung, dass zwischen Kindern, die einen Kindergarten mit geringer Qualität besuchten und Kindern, die keinen Kindergarten besuchten, kein Unterschied in der Leseleistung bestand (Sammons et al., 2008a). Im Alter von 11 Jahren zeigte sich, dass eine hohe bzw. mittlere Qualität einen verstärkenden und fortdauernden Effekt auf die Leistung in Englisch und Mathematik hat (Sammons et al., 2008b; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2011). Eine mittlere oder hohe Qualität ist für das Sozialverhalten von Vorteil (Sylva et al., 2011), vor allem für Buben (Sammons et al., 2008b). Auch bei Kindern, die einen Kindergarten mit geringer Qualität besuchten, zeigte sich ein höheres Sozialverhalten und eine signifikant höhere Verwendung von prosozialen Verhaltensweisen im Vergleich zu Kindern, die keinen Kindergarten besuchten (Sammons et al., 2008b; Sylva et al., 2011). Im Alter von 14 Jahren zeigt sich, dass die mittlere oder hohe Qualität ein guter Prädiktor für bessere Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften ist, jedoch nicht für Englisch (Sammons et al., 2011a). Eine hohe Qualität ist auch im Alter von 14 Jahren für das Sozialverhalten von Vorteil (Sammons et al., 2011b).

Interessante Ergebnisse der Wirkung und Beziehungen der verschiedenen Qualitäten auf die kindliche Entwicklung in Deutschland, zeigen die längsschnittlich angelegten Untersuchungen der interdisziplinären Forschergruppe BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter). Die ersten Erhebungen und Untersuchungen der BiKS starteten 2005 und werden seither halbjährlich weitergeführt, die BiKS verfügt über mehrere Teilprojekte mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten (von Maurice et al., 2007). Auch die BiKS kommt unter Nutzung der ECERS-Skalen zu Ergebnissen, dass die verschiedenen Qualitäten einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben, jedoch fielen die Effekte für den mathematischen Bereich stärker als für den sprachlichen Bereich aus (Anders et al., 2012; Anders, Grosse, Roßbach, Ebert, & Weinert, 2013; Ebert et al., 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014; Weinert, Ebert, Lockl, & Kuger, 2012). Konkret zeigte sich für Merkmale der Strukturqualität, dass ein höherer Altersdurchschnitt in der Gruppe und

ein guter ErzieherIn-Kind-Schlüssel positiv mit mathematischen Fertigkeiten in Beziehung steht, der räumliche Platz (in m²) der zur Verfügung gestellt wird steht ebenfalls positiv mit mathematischen Vorläuferfertigkeiten bzw. Leistungen in Zusammenhang, die Gruppengröße steht in einem negativen Zusammenhang mit Fähigkeiten im mathematischen Bereich (Anders et al., 2012, 2013). Für die Prozessqualität zeigte sich einerseits, dass die globale Prozessqualität einen geringen Einfluss auf den mathematischen Entwicklungsfortschritt hat und hier eher die bereichsspezifische Prozessqualität einen Einfluss hat, andererseits zeigte sich dann im Alter von 5 bis 7 Jahren, dass neben der bereichsspezifischen auch die globale Prozessqualität einen Einfluss auf den Fortschritt der Entwicklung hat (Anders et al., 2012, 2013). Für den sprachlichen Entwicklungsbereich zeigte sich, dass die bereichsspezifische Prozessqualität und Strukturmerkmale einen geringen Einfluss hat, tendenziell ließ sich jedoch erkennen, dass eine gute ErzieherIn-Kind-Schlüssel positiv und die Gruppengröße negativ mit der sprachlichen Entwicklung in Beziehung steht (Ebert et al., 2013; Weinert et al., 2012). Kuger und Kluczniok (2008) untersuchten anhand der Daten des Längsschnitt BiKS-3-8 die Prozessqualität und ihre Beziehung zu der Struktur- und der Orientierungsqualität, hierbei stellte sich heraus, dass die Struktur- und die Orientierungsqualität 26-32% der Varianz der Prozessqualität erklärten und somit für die Produktion der Prozessqualität bedeutsam sind, jedoch diese nicht determinieren. Es zeigte sich, dass mit dem zunehmenden Altersdurchschnitt in der Gruppe die Prozessqualität steigt und dass das Rollenverständnis der ErzieherInnen (Merkmal der Orientierungsqualität) mit einer verbesserten Anregung zur Sprachförderung einher geht. Die beiden Autorinnen nehmen an, dass eine gute bereichsspezifische Prozessqualität im sprachlichen Bereich mit den pädagogischen Orientierungen der ErzieherInnen und gute globale Prozessqualität mit allgemeinen berufssozialisatorischen Erfahrungen in Zusammenhang stehen.

Neben diesen Wirkungen der verschiedenen Qualitätsmerkmale, fand sich in einigen der hier beschriebenen Untersuchungen der BiKS, ein Zusammenhang der Gruppenzusammensetzung und der Prozessqualität einer vorschulischen Einrichtung. Es zeigte sich, dass mit einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund die Prozessqualität sinkt bzw. negativ mit der Entwicklung verschiedener Fertigkeiten in Zusammenhang steht (Anders et al., 2012, 2013; Ebert et al., 2013; Kuger & Kluczniok, 2008). Diese Ergebnisse sind unter den beiden Aspekten der Forderung nach

kompensatorischer Erziehung und Ausgleich von sozialer Benachteiligung als Aufgaben vorschulischen Institutionen kritisch zu sehen, weshalb im nachfolgenden Abschnitt auf die kompensatorische Wirkung von Kindertagesstätten eingegangen wird.

2.2.3 Kompensatorische Effekte des Kindergartens

Seit längerem sieht sich die Frühpädagogik mit der Forderung konfrontiert, dass der Besuch eines Kindergartens familiäre und soziale Benachteiligungen kompensieren soll (Hasselhorn & Kuger, 2014). Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten angesprochen, stellen kompensatorische Effekte des Kindergartens, zum Ausgleich sozialer Disparitäten, ebenfalls einen Forschungsschwerpunkt dar, weshalb in diesem Abschnitt einige Ergebnisse zu der kompensatorischen Wirkung von Kindertagesstätten dargestellt werden. Es scheint, dass die frühpädagogische internationale Forschung zu widersprüchlichen Befunden bezüglich eines Vorteils des Kindergartenbesuchs für Kinder aus benachteiligten Familien kommt.

Einige Ergebnisse zu einer kompensatorischen Wirkung eines Kindergartenbesuchs und der Kindergartenqualität liefert die amerikanische NICHD-Studie. Es zeigte sich in früheren Untersuchungen der NICHD, dass Kinder aus einkommensschwächeren Familien im Alter von 4,5 Jahren schlechtere prä-akademische und sprachliche Leistungen zeigten (NICHD ECCRN, 2002a), jedoch fanden sich keine Interaktionseffekte der familiären Merkmale (Einkommen der Familie, ethnischer Hintergrund und Bildungsniveau) und des Kindergartenbesuchs auf die kindliche Entwicklung (NICHD ECCRN, 2002a, 2004). Belsky et al. (2007) zeigten, dass Kinder aus einkommensschwächeren Familien höhere Wortschatzleistungen zeigten, wenn die Betreuung in einer frühkindlichen Einrichtung entweder vor dem 3. Lebensmonat oder nach dem 9. Lebensmonat begann, auch hier konnten keine Interaktionseffekte der familiären Merkmale und der Qualität des Kindergartens gefunden werden. Im Gegensatz dazu fanden McCartney, Dearing, Taylor und Bub (2007) Interaktionseffekte, Kinder aus einkommensschwächeren Familien im Alter von drei Jahren zeigten in einem Kindergarten mit höherer Qualität eine bessere Schulreife und bessere rezeptive und expressive Sprachleistungen im Vergleich zu Kindern, die einen Kindergarten mit geringerer Qualität oder zu Kindern, die keinen Kindergarten besuchten. Auch zeigten Kinder, die an der Armutsgrenze oder darunter leben, bessere

sprachliche Leistungen, wenn sie einen Kindergarten mit niedriger Qualität besuchten (McCartney et al., 2007). In neueren Untersuchungen konnte einerseits gezeigt werden, dass für Kinder aus einkommensschwächeren Familien eine gute gleichzeitige Anregung in der Familie, im Kindergarten und in der Schule für bessere mathematische und Lese-Leistungen im Alter von sechs Jahren wichtig ist (Crosnoe et al., 2010). Andererseits zeigte sich, dass ein qualitativ hochwertiger Kindergarten einen kompensatorischen Einfluss für Kinder aus einkommensschwächeren Familien hat und förderlich auf mathematische und Lese-Leistungen im Alter von 11 Jahren ist (Dearing, McCartney, & Taylor, 2009). Im Alter von 15 Jahren konnten keine Interaktionseffekte der familiären Merkmale und des Kindergartenbesuchs und seiner Qualität gefunden werden (Vandell et al., 2010).

Auch berichten einige Untersuchungen der englischen EPPE-Studie über die kompensatorische Wirkung vorschulischer Institutionen auf Kinder aus benachteiligten Familien. Sammons et al. (2002) geben in ihrer Untersuchung Hinweise darauf, dass der Besuch einer außerfamiliären Betreuung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und für Kinder mit Migrationshintergrund von Vorteil sein kann. Es zeigte sich im Alter von 10 Jahren, dass eine höhere Qualität des Kindergartens positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung im kognitiven, mathematischen und sprachlichen Bereich, von Kindern aus benachteiligten oder bildungsfernen Familien und Kindern aus Familien mit geringer häuslicher Anregungsqualität, hat (Sammons et al., 2008a, 2007). In einer anderen Untersuchung der EPPE-Studie zeigte sich ebenfalls im Alter von 10 Jahren, dass der Besuch eines Kindergartens mit hoher Qualität das Risiko einer Entwicklungsauffälligkeit in den Lesefertigkeiten reduzieren kann (Anders et al., 2010) und dass im Alter von 11 Jahren die Vorteile eines qualitativ hochwertigen Kindergartens für die akademische und sozial-emotionale Entwicklung, für Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten und Kindern aus benachteiligten Familien besonders groß sind (Sammons et al., 2008b). Im Alter von 14 Jahren konnte für Kinder aus Familien mit geringer häuslicher Anregungsqualität, ein positiver Effekt einer höheren Qualität auf die Selbstregulation nachgewiesen werden (Sammons et al., 2011b).

Einige Untersuchungen der BiKS anhand einer deutschen Stichprobe fanden interessante Ergebnisse bezüglich kompensatorischer Effekte. Einerseits zeigte sich – wie bereits am Ende des vorhergehenden Abschnitts beschrieben – dass die Prozessqualität mit steigendem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund sinkt

(Anders et al., 2012, 2013; Ebert et al., 2013; Kuger & Kluczniok, 2008), jedoch zeigte sich auch, dass Merkmale der Strukturqualität in Beziehung mit dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund steht: Mit steigender Migrationsquote sank die Gruppengröße und es zeigte sich ein besseres ErzieherIn-Kind-Verhältnis (Ebert et al., 2013; Kuger & Kluczniok, 2008). Kuger und Kluczniok (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von „positiver Diskriminierung“, während sich in dieser Untersuchung keinen Einfluss dieser Aspekte auf die kompensatorische Wirkung der Qualität zeigte, sprechen Ebert und Kollegen (2013) von der Tendenz einer positiven Wirkung der Qualität auf die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Andererseits fanden sich Interaktionseffekte der Kindergarten-Qualität für Kinder aus anregungsarmen Familien, jedoch nur unter der Bedingung, dass zumindest eine moderate häusliche Anregungsqualität vorliegt (Anders et al., 2012; Kluczniok, Lehl, Kuger, & Roßbach, 2013).

Einige weitere Untersuchungen für Deutschland sprechen ebenfalls für eine kompensatorische Wirkung des Kindergarten-Besuchs: Der Besuch eines Kindergartens erhöht für Kinder mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen, im Vergleich zu Kinder mit Migrationshintergrund, die keinen Kindergarten besuchten (Spieß, Büchel, & Wagner, 2003). Kratzmann und Schneider (2009) konnten anhand der Daten des SOEP zeigen, dass ein Kindergarten-Besuch ab dem Alter von 3 Jahren, das Risiko einer Rückstellung beim Schuleintritt für Kinder aus bildungsfernen Familien reduziert. Untersuchungen der Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung zeigten, dass die Dauer des Kindergarten-Besuchs positive Effekte auf die kognitive und sprachliche Entwicklung und auf die Schulfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund hat (Becker & Biedinger, 2006; Biedinger & Becker, 2010). Zu gleichen Ergebnissen kommt eine Untersuchung des Projektes „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrationskindern in der Vorschulzeit“. Bei Kinder mit türkischen Migrationshintergrund zeigte sich ein starker Effekt der Besuchsdauer auf ihre Wortschatzentwicklung und am stärksten profitieren diese Kinder aus der Besuchsdauer, wenn die Einrichtung über eine gute Ausstattungsqualität verfügt (Becker, 2010).

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, hat der Besuch eines Kindergartens grundsätzlich positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Auch bezüglich

des Ausgleichs sozialer und familiärer Disparitäten zeigt der Besuch des Kindergartens eine Wirkung. Jedoch ist anzunehmen, dass - trotz der hier dargestellten positiven Ergebnisse - Kinder von sozialer und familiärer Ungleichheit beeinflusst sind und ein Regelangebot in den Einrichtungen möglicherweise nicht ausreichend ist um diese Ungleichheit zu reduzieren.

Einige frühpädagogische ForscherInnen sind der Ansicht, dass die kompensatorische Wirkung des Kindergartens – vor allem im deutschsprachigen Raum - bei weitem nicht ausreichend belegt ist und dass es den Kindertageseinrichtungen nur begrenzt möglich ist, ausreichend wirksame Anregungsqualitäten zu schaffen (Anders, 2013; Hasselhorn & Kuger, 2014; Kuger & Kluczniok, 2008). Auch zeigte sich in den Ergebnissen einiger Untersuchungen, dass Kinder mit Migrationshintergrund zwar bessere Leistungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen erzielten, jedoch keine Angleichung der Leistungen im Vergleich zu anderen Kindern erzielt wurde (Becker, 2010; Kluczniok et al., 2013; Seyda, 2009). Auch sind einige AutorInnen der Meinung, dass sich die frühpädagogische Praxis zukünftig auf wachsende und neue Aufgaben einstellen muss, da sich der Anteil der Kinder unter drei Jahren und zunehmende kulturelle Diversität in den Einrichtungen erhöhen wird und ohne zusätzliche Ressourcen zu einer Überförderung der Einrichtungen führen wird, so dass keine angemessene Förderung erhalten werden kann (Anders, 2013; Kuger & Kluczniok, 2008).

Viele AutorInnen sehen die Notwendigkeit einer zusätzlichen bereichsspezifischen Förderung, welche auch in den Regeleinrichtungen angesiedelt ist (Faust & Roßbach, 2014; Kluczniok et al., 2013; Schober & Spieß, 2012; Seyda, 2009) und weisen auf positive Ergebnisse spezieller kompensatorischer Förderungsprogramme hin (Hasselhorn & Kuger, 2014; Kuger & Kluczniok, 2008; Roßbach et al., 2008; Schmidt et al., 2009) um Benachteiligung durch soziale Disparitäten zu reduzieren. Weshalb nun im nachfolgenden Kapitel das Thema Frühförderung ausführlich beschrieben wird.

3 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung–Frühförderung

Wie bereits am Beginn des vorangehenden Kapitels beschrieben stehen die historischen Entwicklungen von Kindertagesstätten und der Frühförderung miteinander in Zusammenhang. Auch die Entwicklung der Frühförderung und das Forschungsinteresse an ihr im deutschsprachigen Raum sind durch die kompensatorischen Förderungsprogramme in den USA der 60-iger Jahre beeinflusst (Fölling-Albers, 2013; Kastner-Koller et al., 2004; Leyendecker, 2003).

In Deutschland wurde durch die Bildungsreform und die Einführung gesetzlicher Vorsorgeuntersuchungen in den 1970-iger Jahren die Frühförderung einerseits als wichtige pädagogische Aufgabe definiert und andererseits eine gesundheitspolitische Grundlage für die Früherkennung eines Förderbedarfs geschaffen (Hasselhorn, 2010; Leyendecker, 2003; Thurmair & Naggl, 2010). Auch die Bewegungen von Eltern-Selbsthilfe-Verbänden und die Gründung von Frühförderstellen und Sozialpädiatrischen Zentren in den 70-iger Jahren des letzten Jahrhunderts trugen maßgeblich zu der Etablierung des heute bestehenden Frühförderungssystems in Deutschland bei (Leyendecker, 2003; Seichter, 2003; Thurmair & Naggl, 2010). 2001 wurde mit dem Inkraft-Treten des Bundesgesetzbuches IX (SGB IX) die gesetzlichen Grundlagen der Frühförderung in Deutschland verändert und die angebotenen Leistungen der Frühförderung normiert (Seichter, 2003; Thurmair, 2003; Thurmair & Naggl, 2010)

Wie bereits vorhergehend angedeutet, existiert heute ein umfassendes System der Frühförderung in Deutschland. Einerseits tragen die ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen (U1-U9) und die Kindertagesstätten einen wichtigen Beitrag zur Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten bei, sodass eine gezielte Frühförderung möglich ist (Gerber, 2009; Naggl & Thurmair, 2008; Seelhorst, Wiedebusch, Zalpour, Behnen, & Patock, 2012). Andererseits existieren zahlreiche Einrichtungen, die Leistungen und Hilfen für behinderte oder von Behinderung bedrohten Kindern und deren Familien anbieten und koordinieren (Thurmair & Naggl, 2010). Die Angebote reichen von kleinen mobilen Diensten der pädagogischen Hausfrüherziehung mit heilpädagogischen Maßnahmen und den Frühförderstellen bis hin zu den großen sozialpädiatrischen Zentren (Gerber, 2009; Leyendecker, 2003). Das System der angebotenen Hilfen besteht aus einem interdisziplinär abgestimmten System ärztlicher, medizinisch-therapeutischer,

psychologischer, heil-, sonderpädagogischer und psychosozialer Leistungen (Seichter, 2003).

Die Frühförderstellen stellen zunächst eine familiennahe und niedrighschwellige Grund- und Flächenversorgung zu Verfügung (Thurmair & Naggl, 2010). Gerber (2009) beschreibt die Frühförderstellen als erste offene Anlaufstelle für betroffene Kinder und ihre Familien. Die Aufgabe von Frühförderstellen besteht vor allem in der mobilen und ambulanten Hilfe für entwicklungsgefährdete und geistig oder körperlich behinderte Kinder und ihre Arbeit erstreckt sich von der Entwicklungsdiagnostik über die Erstellung und Durchführung des Behandlungsplans bis hin zur Koordination der Fördermaßnahmen und Beratung der Familie (Gerber, 2009).

Im Gegensatz dazu sind sozialpädiatrische Zentren und vergleichbare zentrale Einrichtungen des medizinischen Bereichs (Fachabteilungen an Kliniken) spezialisierte Einrichtungen, deren Betonung auf spezifische Diagnostik und auf Schwerpunkte gerichtete (stationäre) Therapie liegen (Gerber, 2009; Thurmair & Naggl, 2010).

Allen diesen Einrichtungen ist gemein, dass in ihnen meist ein interdisziplinäres Team verschiedener Berufsgruppen arbeitet und eine notwendige Vernetzung mit regionalen und überregionalen Einrichtungen besteht (Gerber, 2009; Thurmair & Naggl, 2010). Auch in Österreich wird momentan ein Netzwerk zur Frühförderung unter den Begriff „Frühe Hilfen“ etabliert (Gesundheit Österreich GmbH, 2015).

Historisch gesehen hat der Begriff „Frühförderung“ seinen Ursprung in der Pädagogik, wurde jedoch bald zu einem übergeordneten Begriff (Thurmair & Naggl, 2010) in verschiedenen Professionen und Kontexten, weshalb sich seine Begriffsbestimmung und Definition als recht schwierig erweist. Speck (1996) definiert Frühförderung als einen Komplex medizinisch, pädagogisch, psychologisch und sozialrehabilitativer Hilfen, die darauf ausgerichtet sind, die Entwicklung eines Kindes und sein Leben-Lernen in seiner Lebenswelt in den ersten Lebensjahren unterstützend zu begleiten, wenn diesbezüglich Auffälligkeiten und Gefährdungen vorliegen (S.15, zit. nach Gerber, 2009).

Im deutschsprachigen Raum hat sich auch der Begriff „interdisziplinäre Frühförderung“ verbreitet (Thurmair & Naggl, 2010), da die große Bandbreite an Problemen, die im Rahmen einer Frühförderung behandelt werden, medizinische, pädagogische, psychologische und sozialrehabilitative Maßnahmen etc. nötig machen um Kinder und ihre Eltern angemessen zu unterstützen (Gerber, 2009). Gerber (2009)

schreibt hierzu: „ Die Vielzahl an möglichen Problemen, mit denen die Betroffenen zu kämpfen haben, macht ebenso wie die große Altersspanne, innerhalb der eine Vielzahl an Entwicklungsschritten durchlaufen wird, eine enge Zusammenarbeit unterschiedlichster Professionen notwendig, deren Handlungsgrundlagen in den unterschiedlichsten Disziplinen verankert sind“ (S.384). Dies erklärt möglicherweise auch das Vorhandensein an zahlreichen Synonymen, wie beispielsweise Entwicklungsförderung, Entwicklungsintervention, Prävention, kompensatorische oder bereichsspezifische Förderung und ganzheitliche Förderung, welche abhängig nach Schwerpunkt, Kontext oder Disziplin Verwendung finden.

Demnach bietet vielleicht die Klärung für wen oder an wen Frühförderung gedacht bzw. gerichtet ist und die Ziele und Prinzipien der Frühförderung eine bessere Begriffserklärung und Definition für das was mit Frühförderung gemeint ist.

3.1 Zielgruppe, Ziele und Prinzipien der Frühförderung

Die Angebote der Frühförderung richten sich an Kinder (im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter), die eine Behinderung haben oder von einer Behinderung bedroht sind und an deren Eltern und anderen Personen, die Elternfunktionen wahrnehmen (Thurmair & Naggl, 2010). Die beiden AutorInnen betonen hierbei einerseits, dass der Begriff „Behinderung“ heute in einer veränderten Sichtweise vorliegt - nämlich in der Auffassung, dass sich eine Krankheit, Schädigung, Funktionsstörung oder eine genetische Besonderheit eines Menschen nur in einem bestimmten psycho-sozialen Zusammenhang ausprägt und in ihm auch seine Wirkung entfaltet - und betonen somit die Zusammenführung von biologischen, psychischen und sozialen Aspekten. Andererseits betonen sie die Schwierigkeit bei Kindern in Entwicklung von Behinderungen zu sprechen und tendieren zu Begriffen wie Entwicklungsstörungen, -verzögerungen und - auffälligkeiten und weisen darauf hin, dass die Begriffe „Behinderung“ und „drohende Behinderung“ zu einer Begrenzung der Ausgestaltung des präventiven Auftrags der Frühförderung führen.

Nach Thurmair und Naggl (2010) richten sich die Angebote der Frühförderung an Säuglinge und Frühgeborene mit Entwicklungsrisiken, mehrfachbehinderte Kinder, Kinder mit Verhaltensbesonderheiten und Lern- und Leistungsstörungen,

entwicklungsgefährdeten Kindern aus sozial benachteiligten Familien, aber auch an verunsicherte Eltern und Familien.

Leyendecker (2003) bezeichnet Frühförderung als das „Insgesamt“ an pädagogischen und therapeutischen Hilfen für Kinder und betont somit einerseits, dass sich Frühförderung auf alle Kinder bezieht und andererseits, dass Frühförderung von der Geburt bis zum Übergang in eine andere angemessene Form der Förderung gilt. Der Altersbereich wird im engeren Sinne auf das Säuglingsalter bis zum 3. Lebensjahr und im weiteren Sinne auf das Kleinkindalter bis zum 6. Lebensjahr eingegrenzt (Leyendecker, 2003).

Auch Sohns (1998) definiert Frühförderung als Hilfsangebote für Kinder im Vorschulalter mit körperlichen, geistigen oder seelischen Auffälligkeiten und ihren Bezugspersonen und nennt in der gleichen Definition die Ziele der Frühförderung:

„... mit dem Ziel, eine Entwicklungsgefährdung möglichst früh zu erkennen und mittels der Angebote dazu beizutragen, dem Kind die bestmöglichen Bedingungen zum Aufbau seiner Persönlichkeit und zur Entwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Alltagsbewältigung zu kommen zu lassen. Die Hilfsangebote dienen der Kompetenzsteigerung, werden jedoch nicht vom Leistungsstand des einzelnen Kindes oder dessen Perspektiven abhängig gemacht“ (S. 23, zit. nach Sohns, 2000).

Aus dieser Beschreibung ist ersichtlich, dass sich die Ziele der Frühförderung in erster Linie auf eine kindbezogene Ebene beziehen. Neben dieser *kindbezogenen* Ebene können die Ziele der Frühförderung noch auf zwei weitere Ebenen bezogen werden, auf eine *elternbezogene* und auf eine *gesellschaftsbezogene* Ebene (Gerber, 2009; Thurmair & Naggl, 2010).

Thurmair und Naggl (2010) formulieren spezifische Ziele der Frühförderung in jeder dieser drei Ebenen: auf der *kindbezogenen* Ebene soll Frühförderung zur Entfaltung der kindlichen *Kompetenzen* beitragen und so zu einer Milderung der Beeinträchtigungen und zur Verbesserung von Entwicklungschancen führen. Weiter soll Frühförderung zur Entwicklung des *Selbsterlebens und Selbstwertgefühls* der Kinder beitragen und diese in ihren Maßnahmen berücksichtigen, da diese einen moderierenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Als drittes und letztes Ziel auf der kindbezogenen Ebene soll Frühförderung Hilfen zur *Integration* in die Lebenswelt beinhalten. Dies bezieht sich neben alltagspraktischen vor allem auf soziale und interaktionale Kompetenzen, so dass Frühförderung auf Lebenskontexte abzustimmen

ist. Auf der *elternbezogenen* Ebene soll Frühförderung durch *fachliche Anleitung und Beratung* die Kompetenzen der Eltern im Umgang mit ihrem Kind stärken und als zweites Ziel, die Eltern in ihrer *Auseinandersetzung mit ihrer Situation unterstützen*. Auf der *gesellschaftsbezogenen* Ebene soll Frühförderung dazu beitragen, dass Hilfen für behinderte oder von Behinderung bedrohten Kindern und ihren Familien *verfügbar* und *erreichbar* sind.

Neben den Zielen der Frühförderung haben sich fachlich anerkannte Arbeitsprinzipien der Frühförderung herausgebildet, welche als Standards gelten und von den unterschiedlichen Berufsgruppen in ihrer Arbeit der Frühförderung umgesetzt werden (Gerber, 2009; Thurmair & Naggl, 2010). Als erstes Arbeitsprinzip der Frühförderung ist *Ganzheitlichkeit* zu nennen, Ganzheitlichkeit ist die spezifische Orientierung der Frühförderung – in Diagnostik, Therapie und Förderung – dass nicht die Behebung isolierter Defizite, sondern die Berücksichtigung des Kindes in seiner Persönlichkeit, Entwicklung und Lebensumwelt im Zentrum steht (Gerber, 2009; Thurmair & Naggl, 2010). Das bedeutet einerseits die Ausrichtung der Frühförderung am Thema des Kindes, als Beachtung der Befindlichkeit des Kindes, seinen „Spaß an der Sache“ und der guten Beziehung (Thurmair, 2011). Andererseits betont Ganzheitlichkeit auch die Miteinbeziehung der familiären Umwelt und deren Bedingungen (Gerber, 2009).

Das Prinzip *Familienorientierung* behält die Aufgabe die Frühförderung in die Familie einzubetten (Thurmair & Naggl, 2010). Konkret bedeutet das, dass die Angebote für die Kinder mit den Angeboten an die Eltern in Verbindung stehen sollen und dass Beratung, Unterstützung und Anleitung der Eltern innerhalb der Frühförderung gewährleistet sein muss (Engeln, 2011; Gerber, 2009; Thurmair & Naggl, 2010).

Interdisziplinarität stellt ein weiteres Arbeitsprinzip dar und drückt die Notwendigkeit eines interdisziplinären Handlungsspektrums und eines regelmäßigen Austausches der verschiedenen Professionen innerhalb der Frühförderung aus, um die individuelle Entwicklung des Kindes einschätzen und die Maßnahmen optimal aufeinander abstimmen zu können (Gerber, 2009; Neuhäuser, 2011; Thurmair & Naggl, 2010).

Neben diesen drei Arbeitsprinzipien werden in der Forschungsliteratur auch weitere Prinzipien der Frühförderung genannt, wie beispielsweise *Vernetzung* der Frühförderung mit umgebenden Systemen um den Familien die professionellen

Unterstützungssysteme zugänglich zu machen (Thurmair & Naggl, 2010) oder auch *Prävention*, welches das frühe Ansetzen und den präventiven Auftrag von Frühförderung betont (Maelicke, Fretschner, Köhler, & Frei, 2013).

3.2 Arten der Frühförderung

Wie im dem vorangegangenen Abschnitt – in den Definitionen der Zielgruppe und den Arbeitsprinzipien – angedeutet, lässt sich Frühförderung und ihre Maßnahmen auch mittels verschiedener Dimensionen einteilen. Die Angebote von Frühförderung lassen sich nach den Dimensionen der Zielgruppenspezifität, der Domänenspezifität der Programmschwerpunkte und Implementationsbreite differenzieren (Kuger, Sechtig, & Anders, 2012).

Im Sinne der Zielgruppenspezifität können sich die Angebote der Frühförderung einerseits an alle Kinder insgesamt richten und somit *universelle* Angebote darstellen (Kuger et al., 2012). In diesem Zusammenhang stellt Frühförderung eine *primäre (universelle) Prävention* dar und trägt in diesem Sinne dem Arbeitsprinzip Prävention Rechnung, da hier Frühförderung präventive Wirkung zeigen soll und somit ein Entstehen ungünstige Entwicklungsverläufe verhindern und die Zukunftschancen von Kindern verbessern soll (Gerber, 2009; Hasselhorn, 2010).

Hasselhorn (2010) merkt hierbei an, dass Angebote in Sinne einer primären Prävention häufig nicht als Maßnahmen der Frühförderung verstanden werden und dass Frühförderung allgemein als präventive Intervention dargestellt werden muss, bei welcher je nach Anlass unterschiedliche Ebenen zum Tragen kommen. Die Bedeutung einer frühen Förderung im Sinne einer präventiven Intervention wird auch durch eine umfangreiche Präventionsforschung und zahlreiche Präventionsprogramme ausgedrückt (Beelmann, 2006; Petermann & Petermann, 2011), einige dieser Programme und ihre Wirksamkeit werden im folgenden Abschnitt genauer beschrieben.

Andererseits können sich Angebote der Frühförderung an spezifische Gruppen von Kindern richten, im Sinne einer *sekundären (selektiven)* oder *tertiären (indizierten) Prävention* (Hasselhorn, 2010). *Sekundäre Prävention* richtet sich an Kinder, die von Behinderung bedroht sind oder bereits in irgendeiner Form auffällig sind, beispielsweise Anzeichen spezifischer Lernrisiken und schulrelevante Entwicklungsrückstände im Bereich schriftsprachlicher oder mathematischer Vorläuferfertigkeiten haben (Gerber,

2009; Hasselhorn, 2010). Frühförderung als selektive Intervention soll einen ungünstigen Entwicklungsverlauf verhindern und stellt somit Frühförderung im eigentlichen Sinne dar (Hasselhorn, 2010).

Liegen bei Kindern bereits diagnostizierte Störungen oder Behinderungen vor, so liegt eine *tertiäre Prävention* vor, hier soll Frühförderung – als indizierte Intervention – Maßnahmen zu Kompensation von Defiziten anbieten und so Auswirkungen der Behinderung verhindern bzw. reduzieren (Hasselhorn, 2010).

Neben der Zielgruppenspezifität lassen sich die Angebote der Frühförderung auch nach der Domänenspezifität der Programmschwerpunkte differenzieren, beispielweise kann Frühförderung auf eine *globale* Unterstützung der gesamten kindlichen Entwicklung abzielen oder sich auf die Förderung *bereichsspezifischer* Domänen der kindlichen Sprachentwicklung fokussieren (Kuger et al., 2012).

Auch lassen sich die Angebote von Frühförderung nach ihrer Breite in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unterscheiden, die Implementationsbreite kann von einer ganzjährigen Gestaltung des Tagesablaufs in einer Einrichtung (*allgemeine Curricula*) bis hin zu punktuell eingebrachten Aktivitäten oder Aktivitätsfolgen, welche das Alltagsgeschehen additiv ergänzen (*Förderprogramme*), reichen (Kuger et al., 2012).

3.3 Planung und Durchführung einer Frühförderung

In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurde ausführlich beschrieben, an wen Frühförderung gerichtet ist und wie sich Frühförderung in Abhängigkeit der Zielgruppe einteilen lässt. Die beiden anderen Einteilungsdimensionen Domänenspezifität der Schwerpunkte und Implementationsbreite greifen dem Ablauf des Frühförderungsprozess voraus, da hier bereits Entscheidungen über Schwerpunktesetzung und Intensität und Intensivität der Frühförderung gesetzt wurden. Zuerst stellt sich jedoch die Frage, wie Frühförderung beginnt und geplant wird und wie Frühförderung durchgeführt wird. Im folgenden Abschnitt wird deshalb auf die Planung und Durchführung von Frühförderung eingegangen.

Die Förderplanung stellt einen Prozess dar, der den gesamten Verlauf einer Frühförderung – Eingangsphase, Förderung/Therapie und Abschlussphase – begleitet

und fundiert und liefert den Rahmen, in dem die bereits beschriebenen Leitprinzipien in ihrer Umsetzung einfließen (Klein, 2012).

Am Beginn des Frühförderungsprozesses steht die Eingangsphase, hier wird der Kontakt zwischen der Einrichtung, welche die Frühförderung durchführt und der Familie hergestellt und die Grundlage für die Zusammenarbeit gelegt (Thurmair & Naggl, 2010). Wesentliche Arbeitsschwerpunkte in der Eingangsphase sind die Erhebung von Daten und Informationen über die Problematik mittels Erstgespräch, Anamneseerhebung und Durchführung einer Diagnostik, die Entscheidung über Bedarf einer Förderung und Entscheidung über Förderschwerpunkte. Bezogen auf die Eltern steht eine Beratung und Vermittlung von Informationen im Vordergrund und auch Empfehlungen für weitere oder andere Unterstützungsmaßnahmen (Klein, 2012; Thurmair & Naggl, 2010).

Der Diagnostik kommt im Prozess der Frühförderung eine besondere Bedeutung zu, da einige große Ansprüche bzw. Fragestellungen an sie gestellt werden. In erster Linie liefert Diagnostik Informationen über das Kind. Weiter muss Diagnostik zu der Entscheidung beitragen, ob eine Förderung indiziert ist, sie muss maßgeblich zur Klärung der Ursache für eine Entwicklungsstörung oder –verzögerung beitragen und sie trägt zur Kursbestimmung der weiteren Planung von Förder- und Behandlungsmaßnahmen bei (Sarimski, 2012). Im Sinne einer interdisziplinären Frühförderung muss Diagnostik auch interdisziplinär und mehrdimensional sein (Klein, 2012; Sarimski, 2012; Schmid-Krammer & Naggl, 2010; Thurmair & Naggl, 2010).

Interdisziplinäre Diagnostik bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Diagnostik ausreichend koordiniert werden muss, damit die Ergebnisse in einer interdisziplinären Fallbesprechung zu einem gemeinsamen Förderkonzept zusammengefügt und integriert werden können (Klein, 2012; Sarimski, 2012). Konkret bedeutet das, dass bereits die Auswahl der Diagnostik an die Problematik des Kindes und der Eltern – erhoben im Erstgespräch und Anamnese – angepasst sein muss, da einerseits unterschiedliche Probleme und Fragestellungen unterschiedliche diagnostische Maßnahmen bedürfen und andererseits die zeitlichen und ökonomischen Ressourcen überfordert wären, wenn jede Fachdisziplin an der Diagnostik beteiligt wäre (Sarimski, 2012). So können unterschiedliche Berufsgruppen an der Diagnostik beteiligt sein, dazu gehören mindestens Kinderärzte und andere Fachärzte, (Sonder-/Heil-)Pädagogen, Psychologen,

Physiotherapeuten, Ergotherapeuten, Sprachtherapeuten und Logopäden (Sarimski, 2012).

Mehrdimensionale Diagnostik bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Diagnostik an dem Prinzip der Ganzheitlichkeit handlungsleitend ist und das Gesamtbild des Kindes mit seine Entwicklungsbedingungen gut abbildet (Klein, 2012). Hierfür darf Diagnostik seinen Blick weder auf die reine Betrachtung der Defizite noch ausschließlich auf bestehende Ressourcen, unter Ausblendung der Schwierigkeiten, legen (Klein, 2012). Schmid-Krammer und Naggl, (2010) formulierten in diesem Zusammenhang ein mehrdimensionales Diagnoseschema bestehend aus fünf Entwicklungsdimensionen: Allgemeine Entwicklung und Kognition, körperlich-neurologischer Befund, Teilleistungen, Verhalten, soziale und emotionale Entwicklung und Entwicklungsbedingungen. Thurmair und Naggl, (2010) geben einen guten Überblick über fach- und bereichsspezifische Diagnostik und ihrer Instrumente, welche in der Frühförderung Verwendung finden.

Die Eingangsphase der Frühförderung wird - nach der Diagnostik und der interdisziplinären Fallbesprechung der beteiligten Berufsgruppen - mit der Erstellung eines Förder- bzw. Behandlungsplans in Abstimmung mit den Eltern abgeschlossen, dieser Förderplan beschreibt die Diagnose, die Ziele, die Art und Umfang und die voraussichtliche Dauer der Frühförderung (Seichter, 2003).

Während der Förderung bzw. Therapie steht einerseits die Umsetzung der therapeutischen, pädagogischen oder psychologischen Maßnahmen, entsprechend der vereinbarten Schwerpunkte im Vordergrund (Thurmair & Naggl, 2010). Andererseits gilt es, gemäß dem Arbeitsprinzip der Familienorientierung, die Eltern fachlich zu beraten und zu unterstützen und über den Stand der Frühförderung zu informieren (Thurmair & Naggl, 2010). Die Durchführung der Förderung steht in Verantwortung einer bestimmten Fachperson, sie gestaltet den Förderungsprozess und passt diesen an neue Entwicklungen an (Thurmair & Naggl, 2010). In diesem Zusammenhang ist es von Wichtigkeit, dass dieser Fachperson unterstützende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, beispielsweise durch eine regelmäßige Entwicklungsüberprüfung durch die Diagnostik oder zusätzliche Befunde von TherapeutInnen (Thurmair & Naggl, 2010).

Bezüglich der Rahmenbedingungen in denen Frühförderung stattfindet, findet sich in der Literatur recht wenig. Thurmair und Naggl (2010) schreiben diesbezüglich, dass beispielsweise Fördereinheiten regulär einmal in der Woche (Frequenz der

Förderung) stattfinden, dieses Maß scheint so selbstverständlich zu sein, dass sich keine Dokumente finden lassen, in denen die Frequenz der Förderung spezifisch bedacht wurde. Weiter schreiben die beiden AutorInnen, dass die Dauer einer Fördereinheit zumeist bei 45 bis 60 Minuten liegt und dass Förderung in der Wohnung der Familie (Hausfrühförderung), in den Frühförderstellen oder ähnlichen Einrichtungen oder auch im Kindergarten der Kinder stattfinden kann. Förderung in Gruppensituation scheint nach Angaben von Thurmair und Naggl (2010) dann bevorzugt, wenn sie aus sozialen Thematiken heraus spezifisch indiziert sind, beispielsweise Förderung der Gruppenfähigkeit oder Vermittlung von Kompetenzen zur Konfliktbewältigung. Die Dauer der Förderung (Zeitraum) kann auf die Erreichung eines bestimmten Ziels definiert oder zeitlich befristet sein (Thurmair & Naggl, 2010) und ist somit abhängig von den gesetzten Förderschwerpunkten.

In der Abschlussphase wird die Frühförderung und die Zusammenarbeit mit dem Kind und der Familie beendet, hier wird, in den abschließenden Gesprächen mit den Eltern, Bilanz über den gesamten Verlauf der Frühförderung gezogen (Thurmair & Naggl, 2010).

Im nachfolgenden Kapitel wird darauf eingegangen, wie Frühförderung in Kindertagesstätten umgesetzt werden kann.

4 Frühförderung in Kindertagesstätten

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurden einerseits der Kindergarten und seine Wirkung auf die kindliche Entwicklung beschrieben und andererseits ein Überblick über die interdisziplinäre Frühförderung gegeben. Nun stellt sich die Frage, wie Frühförderung in Kindertagesstätten umgesetzt wird und welche Auswirkungen Frühförderung in diesem Zusammenhang hat.

Frühförderung kommt im Kindergarten eine weitere wichtige Bedeutung zu, da die Kinder hier am Übergang in die Schulkarriere stehen und gegebenenfalls in ihrer Schulfähigkeit unterstützt werden müssen. Im Sinne sekundärer Prävention wirken Maßnahmen der Frühförderung, um die vor Eintritt in die Schule ersten beobachtbaren Anzeichen spezifischer Lernrisiken zu beseitigen oder zu kompensieren (Hasselhorn & Kuger, 2014). Frühförderung wird hier insbesondere Kindern angeboten, bei denen bereits im Vorschulalter schulrelevante Entwicklungsrückstände, beispielsweise im Bereich schriftsprachlicher Vorläuferfertigkeiten, bestehen (Hasselhorn & Kuger, 2014). Entsprechend werden verschiedene Maßnahmen der Frühförderung in Heilpädagogischen Kindergärten, Kindergärten, Schulkindergärten, Vorschulklassen und Integrationsgruppen in Kindergärten durchgeführt (Hasselhorn, 2010; Hasselhorn & Kuger, 2014).

Im folgenden Kapitel werden deshalb zuerst einige Modellprojekte vorgestellt, einerseits die großen amerikanischen Förderprogramme, welche in dieser Arbeit mehrfach erwähnt wurden und andererseits einige Projekte aus Deutschland. Danach werden einige ausgewählte Methoden bzw. Ansätze von Frühförderung beschrieben, wobei auch auf konkrete Fördermethoden und empirisch bewährte Förderprogramme zu bestimmten Entwicklungsbereichen eingegangen wird.

4.1 Modellprojekte zur kompensatorischen Förderung

Wie bereits in den ersten beiden Kapiteln beschrieben, wurden in den 1960- bzw. 1970-iger Jahren groß angelegte Förderprogramme in den USA durchgeführt. Diese Programme hatten einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Kindertagesstätten und auf die Bedeutung der Frühförderung im deutschsprachigen Raum. So hatten diese Programme großes Anregungspotenzial in Bezug auf die

Entwicklung daran angelegter vorschulischer Bildungsprogramme und Curricula, was zu einer ebenso großen Vielfalt an Evaluationsstudien geführt hat (Anders, 2013).

Die *Head-Start Initiative* (U.S. Department of Health and Human Services, 2010) ist ein 1965 ins Leben gerufenes nationales Vorschulprogramm, das auf Bundesebene finanziert wird (Roßbach et al., 2008). Es ist für große Bevölkerungsanteile angelegt (Hasselhorn & Kuger, 2014) und richtet sich vorwiegend an Kinder aus benachteiligten Familien (Roßbach et al., 2008). Neben einer institutionellen Komponente (Kindergärten, vorschulische Einrichtungen etc.) (Kuger et al., 2012) bezieht sich Head-Start ebenfalls auf die Familie und bietet Eltern Beratung, Anleitung und Unterstützung im Umgang mit ihren Kindern (Gerber, 2009). Head-Start wird bisweilen bundesweit fortgesetzt, variiert allerdings stark in der inhaltlichen Ausgestaltung vor Ort und den jeweils realisierten pädagogischen Ansätzen sowie in der Implementationsqualität (Hasselhorn & Kuger, 2014; Kuger et al., 2012; U.S. Department of Health and Human Services, 2010). Kuger, Sechtig und Anders (2012) schreiben bezüglich der Wirksamkeit der Head-Start Initiative, dass das Head-Start Programm positive Effekte auf, vor allem auf sprachliche, Kompetenzen der Kinder hat, die jedoch in der späteren Schulzeit nicht lange anhalten.

Das *Chicago Child-Parent Center Programm (CPC)* ist eine 1967 im öffentlichen Schulsystem von Chicago breit angelegte Intervention für Kinder aus benachteiligten Familien (Clements, Reynolds, & Hickey, 2004; Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). Das CPC-Programm umfasste, neben einer Familien- und Gesundheitskomponente die Förderung von Kindern in institutionellen Einrichtungen in drei Phasen, die 3- und 4-Jährigen halbtägig in Vorschulen, die 5-Jährigen in Kindergärten (halb- oder ganztägige Betreuung) und die 6- bis 9-Jährigen in den ersten drei Schuljahren (Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). Die Teilnahme an dieser Intervention hatte langfristige positive Auswirkungen auf die Worterkennung im Alter von 5 Jahren und das Leseverständnis im Alter von 14 Jahren (Clements et al., 2004; Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). Kinder, die an dieser Intervention teilnahmen mussten im Alter von 15 Jahren seltener eine Klasse wiederholen und hatten im Alter von 20 Jahren eher eine High-School abgeschlossen (Clements et al., 2004; Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008).

Das *High/Scope Perry Preschool Project* (Schweinhart et al., 2005) ist eine kleine experimentell angelegte Interventionsstudie mit hoher Programmintensität und Maßnahmenbreite, die 1962 bis 1967 in Ypsilanti in Michigan durchgeführt wurde (Hasselhorn & Kuger, 2014; Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). In dieser Studie wurden 123 afroamerikanische Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren und aus hochgradig sozial benachteiligten Familien längschnittlich bis ins Alter von 40 Jahren untersucht (Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). 58 dieser Kinder nahmen durchschnittlich zwei Jahre an einem, an Piaget orientierten Vorschulprogramm – dem High/Scope Curriculum – teil. Zu diesem Programm gehörte, neben einer Einrichtungskomponente (tägliches Einrichtungsbesuch für 2,5 Stunden), auch eine Familienkomponente (14-tägige Hausbesuche zur Verbesserung der mütterlichen Erziehungskompetenz und des häuslichen kognitiven Anregungsniveaus) (Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). Die Kinder zeigten im Alter von 14 und 19 Jahren bessere Lesekompetenzen als die Kontrollgruppe und zeigten häufigere Schulabschlüsse, befanden sich häufiger in Arbeitsverhältnissen, zeigten geringere Straffälligkeit und beanspruchten seltener Sozialleistungen (Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008).

Das *Abecedarian Program* (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002) stellt eine weitere kleine experimentelle Interventionsstudie dar, die zwischen 1972 und 1977 in Chapel Hill in North Carolina durchgeführt wurde und Kinder aus sozial schwächeren Familien vom Säuglingsalter bis zum sechsten Lebensjahr begleitete (Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). Die Intervention bestand einerseits aus 14-tägigen Hausbesuchen und individualisierten Förderplänen zur allgemeinen Entwicklung, dabei wurde innerhalb der Förderung ein Schwerpunkt auf die sprachliche Entwicklung gelegt (Kuger et al., 2012; Roßbach et al., 2008). Die Kinder zeigten von der Volksschulzeit bis zum Alter von 21 Jahren bessere Leseleistungen und bessere mathematische Kompetenzen, langfristig zeigten sie bessere kognitive Fähigkeiten und Bildungskarrieren und günstigere Lebensbewältigung (Kuger et al., 2012).

Auch in Deutschland existieren einige Modellprojekte zur Untersuchung der gezielten kompensatorischen Förderung in Kindertagesstätten, die durch anhaltende Diskussionen um die Rolle und Ziele der institutionellen Frühpädagogik in der frühkindlichen

Anregung und Förderung angeregt wurden (Hasselhorn & Kuger, 2014). Zwei dieser deutschen Modellprojekte werden nachfolgend vorgestellt.

Im Modellprojekt *KiDZ- Kindergarten der Zukunft in Bayern* wurde ein Ansatz zur bereichsspezifischen Förderung in Kindergärten in den schulrelevanten Bereichen Sprache/Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften längsschnittlich bis zum Übergang in die Schule untersucht (Anders, 2013). In diesem Förderansatz wurde einerseits auf eine Balance zwischen vorbereiteten Förderangeboten und einer in das Alltagsgeschehen integrierter Förderung geachtet (Roßbach, Sechtig, & Freund, 2010). Andererseits wurde in diesem Modellversuch eine neuartige Form von Teamteaching im Kindergarten zur bereichsspezifischen Förderung umgesetzt – so bilden, erziehen und betreuen eine ErzieherIn, eine KinderpflegerIn und eine GrundschullehrerIn gemeinsam eine Kindergartengruppe (Roßbach et al., 2010). Die Ergebnisse der Evaluation zeigen zum einen eine deutliche Verbesserung der bereichsspezifische Prozessqualität (erfasst durch die KES-E) in KiDZ im Vergleich zur Kontrollgruppe und zum anderen führte die Teilnahme an KiDZ zu Vorteilen in der Entwicklung von mathematische, sprachlichen und auf Literacy bezogenen Kompetenzen (Roßbach et al., 2010). Auch im sozial-emotionalen Bereich zeigte sich bei Kinder, die an KiDZ teilnahmen, ein stärkere Effekt in der Lernfreude als bei Kinder der Kontrollgruppe (Roßbach et al., 2010).

Das Projekt *Schulreifes Kind* zielt auf eine Optimierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule durch die kompensatorische Förderung schulrelevanter Kompetenzen bei Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten (Hasselhorn, Schöler, et al., 2012). Hierzu wurde ein Konzept mit drei zentralen Elementen entwickelt, erstens wird die Einschulungsuntersuchung auf das vorletzte Kindergartenjahr verlegt, um Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und besonderen Unterstützungsbedarf frühzeitig zu identifizieren (Hasselhorn, Schöler, et al., 2012; Hasselhorn & Kuger, 2014). Zweitens wird für Kinder mit festgestellten Entwicklungsauffälligkeiten ein „Runder Tisch“ am Ende des vorletzten Kindergartenjahrs abgehalten, bei dem die pädagogischen Fachkräfte des Kindergarten und der Schule mit den Eltern und gegeben falls mit VertreterInnen des Gesundheitsamtes oder der Frühförderstelle über entsprechende Fördermaßnahmen entscheiden (Hasselhorn, Schöler, et al., 2012). Hat sich der „Runde Tisch“ auf eine zusätzliche Förderung geeinigt, so werden drittens kompensatorische

Förderungen eingeleitet, welche von Fachkräften des Kindergartens oder der Schule durchgeführt werden (Hasselhorn, Schöler, et al., 2012).

Die Frühförderung reichte von Maßnahmen zur Sprachförderung über die Förderung mathematischer Kompetenzen bis hin zur Schulung der Feinmotorik und Konzentration, dementsprechend variierte die Förderung je nach Modellvariante in Dauer und Umfang (Hasselhorn, Schneider, & Schöler, 2012). Im Rahmen einer Evaluation wurden die Kinder längsschnittlich zu drei Zeitpunkten im Kindergarten und zu zwei weiteren Zeitpunkten nach Schuleintritt untersucht (Hasselhorn & Kuger, 2014). Die Ergebnisse dieser Evaluation zeigten, dass der Einsatz von kompensatorischer Förderung bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen zu einer Verbesserung der schulrelevanten Kompetenzen führte und sich die Einschulungswahrscheinlichkeit für diese Kinder erhöhte (Hasselhorn, Schöler, et al., 2012).

Wie aus diesem Abschnitt und auch aus dem vorangegangenen Kapitel ersichtlich, können die Angebote und Maßnahmen der Frühförderung vielfältig sein und werden je nach Förderschwerpunkt und Fördersetting verwendet. Jedoch wird die Frage aufgeworfen, wie die Angebote und Maßnahmen von Frühförderung konkret aussehen und wie diese Fördermethoden durchgeführt werden, weshalb im nachfolgenden Kapitel auf die Methoden und Maßnahmen der Frühförderung eingegangen wird.

4.2 Methoden der Frühförderung

Die Angebote und Maßnahmen der Frühförderung gestalten sich vielfältig und finden je nach Förderschwerpunkt und Förderkontext Verwendung. Auch haben die, in der interdisziplinären Frühförderung, zusammenarbeitenden Fachdisziplinen Einfluss auf die Wahl der Fördermaßnahmen, da mit jeweiliger Expertise und gemeinschaftlichen Konsens darüber entschieden wird, welche Maßnahmen für das Kind sinnvoll sind und es bestmöglich individuell unterstützen.

Thurmair und Naggl (2010) beschreiben einige ausgewählte Methoden und Programme der Frühförderung, wie beispielsweise die Sensorische Integrationstherapie, die Basale Stimulation und das Straßmeier-Programm (Straßmeier, 2011) und stellen auch mehrere heilpädagogische Förderansätze vor, wie die Psychomotorik und die heilpädagogische Übungsbehandlung. Neben anderen Förderangeboten nehmen heil-

bzw. sonderpädagogische Angebote einen großen Raum in der Frühförderung ein (Thurmair, 2003). Umso überraschender ist es, dass in der Fachliteratur bezüglich der Wirksamkeit heil- bzw. sonderpädagogischer Maßnahmen in der Frühförderung von Entwicklungsauffälligkeiten bzw. Vorläuferfertigkeiten schulrelevanter Bereiche in Kindertageseinrichtungen kaum bis keine Untersuchungen oder Evaluationen zu finden sind. Dies liegt möglicherweise daran, dass die Heilpädagogik vor allem als theoretischer Ansatz im Sinne eines Menschbilds, d.h. als Sichtweise und im Umgang mit Kindern, handlungsleitend ist. So kann „heilpädagogisch“ in der Frühförderung nicht im Sinne eines Berufstandes, sondern als fachliches professionelles Handeln verstanden werden (Thurmair, 2003) und unterscheidet sich so von vorwiegend funktionellen Förder- und Therapieformen (Klöck & Schorer, 2014). Die Heilpädagogik betont eine ganzheitliche Sichtweise des Individuums und betont die Förderung unter Berücksichtigung der Gesamtpersönlichkeit des Menschen mit seinen Ressourcen, Stärken, Schwächen und mit seiner familiären Lebenssituation und mit seinem sozialen Umfeld (Klöck & Schorer, 2014).

Thurmair (2003) gliedert die heilpädagogischen Schwerpunkte in der Frühförderung in zwei Ebenen, einerseits in eine Inhaltsebene, welche Bezug auf die Förderung der Entwicklung der kindlichen Kompetenzen nimmt. Hier beinhaltet die Heilpädagogik die Erziehung, Förderung, Begleitung, Beratung, Assistenz und Hilfe des Kindes und dessen Umfeld und sie „holt das Kind da ab, wo es steht“, d. h. sie orientiert sich am jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes (Klöck & Schorer, 2014). Heilpädagogische Förderung setzt darauf wichtige Entwicklungen anzubahnen und Grundlagen zu schaffen und zu festigen, die das Kind motivieren selbst weiterzukommen, da der Eigenantrieb des Kindes maßgeblichen Einfluss auf Entwicklungsfortschritte hat (Thurmair, 2003). So werden die heilpädagogische Methoden und Materialien individuell für das Kind und den Förderschwerpunkt gewählt, es wird auf offene Fördersituationen geachtet um dem Kind Spielraum für eigene Aktivitäten zu geben und das Üben und Wiederholen, sowie das „Fehler machen dürfen“, haben in der heilpädagogischen Förderstunde einen hohen Stellenwert (Klöck & Schorer, 2014; Thurmair, 2003). Andererseits beschreibt Thurmair (2003) eine Beziehungsebene, die sich auf die Achtsamkeit auf die Art und Weise bezieht, wie Handlungen zwischen Kind und Erwachsenen ablaufen und welche Botschaften des Interesses, des Verstehens, der Achtung und des Respekts etc. diese Handlungen

transportieren. Heilpädagogisches Handeln stellt den Anspruch diese Beziehungsebene zu sehen und absichtsvoll mit zu gestalten (Thurmair, 2003), so steht zu Beginn jeder Förderung der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu dem Kind und persönlicher Kontakt zu seinen Eltern, aber auch zu ErzieherInnen in Kindertagesstätten (Klöck & Schorer, 2014).

Auch ist anzunehmen, dass heil- bzw. sonderpädagogische Prinzipien in Förderprogrammen Berücksichtigung finden, beispielsweise in Programmen zur Förderung einer Lese-Rechtschreibstörung (von Suchodoletz, 2010), weshalb folgend einige heil- bzw. sonderpädagogische Fördermethoden beschrieben werden.

Neben diesen heilpädagogisch orientierten Fördermethoden der Frühförderung, hat sich eine pädagogisch-psychologische Lernförderung- und Trainingsforschung etabliert (Ennemoser & Krajewski, 2015; Kastner-Koller et al., 2004). Mit dem Ziel ungünstige Entwicklungsverläufe vorzubeugen und zu kompensieren – im Sinne einer primären und sekundären Prävention – wurden in den letzten Jahrzehnten fokussiert Programme und Trainings für spezifische Förderbereiche entwickelt und evaluiert (Ennemoser & Krajewski, 2015; Hasselhorn, 2010; Hasselhorn & Kuger, 2014). Weshalb im übernächsten Abschnitt verschiedene pädagogische-psychologische Förderprogramme vorgestellt werden.

4.2.1 Heil- bzw. Sonderpädagogische Fördermethoden nach Klöck und Schorer(2014)

Zunächst wird ein kurzer Überblick über einige Ansätze heilpädagogischer Fördermethoden gegeben, weiteres werden einige ausgewählte Methoden des jeweiligen Ansatzes angegeben.

Die *Psychomotorik* ist ein Modell der Persönlichkeitsbildung, die über motorische Lernprozesse geschieht. Ziel ist es über Bewegungserlebnisse durch Geräte- und Materialangebote zur Stabilität der Persönlichkeit beizutragen, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und eine Förderung der Motorik zu erreichen. Der Handlungsansatz betont die Stärken des Kindes, soll Spaß an Bewegung vermitteln und durch selbstbestimmtes Handeln und Ausprobieren zu Erfolgserlebnissen führen. Übungen der Psychomotorik zur Förderung verschiedener Teilbereiche der

Wahrnehmung sind beispielsweise Sandsäcke tragen, Körperumrissbilder malen, Deckenziehen und Deckenrutschen und Luftballonspiele, wobei letztere auch zur Förderung der Grobmotorik beitragen. Zur Förderung der Aufmerksamkeit und Konzentration bieten sich Spiele mit Rasierschaum und Deckenschaukeln an. Zur Förderung der Sprache eignet sich das Sprechzeichnen.

Die *Montessori-Pädagogik* ist unmittelbar an dem Kind und seinen Bedürfnissen orientiert. Durch die Schaffung einer „vorbereiteten Umgebung“ und einer didaktischen Materialsammlung (Übungen des täglichen Lebens, Sinnes- und Sprachmaterial, Mathematikmaterial und Material zur kosmischen Erziehung) soll das Kind in seiner Entdeckerfreude, seinem Lernwillen und seinem Drang nach Selbstständigkeit unterstützt werden. Übungen der Montessori-Pädagogik, wie Schöpfen, Pipettenspiele, Tastmemory, Kette fädeln, Schüttspiele, Malen und Sandschreiben, eignen sich beispielsweise zur Förderung der Visuomotorik, der Feinmotorik und der Kognition.

Die *Heilpädagogische Spieltherapie* geht davon aus, dass jeder Mensch Selbstheilungskräfte besitzt, die es durch Material mit hohem Anforderungscharakter und freies Spiel zu aktivieren gilt. Die nicht-direktive Spieltherapie geht davon aus, dass jedes Kind die Fähigkeit zur eigenständigen und zufriedenstellenden Problemlösung besitzt. Beispiele für das verwendete Material sind Puppen, Stofftiere, Malutensilien wie Kreide, Wasser- und Fingerfarben, Sand, Ton, Knete und Gesellschaftsspiele. Rollenspiele, Puppen, Bilderbücher und Geschichten eignen sich zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung.

Die *Pädagogische Kinesiologie* arbeitet mit Bewegungs- und Energieübungen um die Lern- und Denkfähigkeit zu verbessern. Übungen wie Einfache Überkreuzübungen, Brain-Gym-Fußspringtanz, die liegende Acht eignen sich zur Förderung umschriebener Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten und Sozialverhalten und Energieübungen zur Förderung der Wahrnehmung.

Das *Heilpädagogische Werken* ist eine praktische Methode zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung des Kindes, welche Material und Werkzeuge unter Vorgabe von klaren und einfachen Arbeitsschritten verwendet. Beispielsweise werden zur Förderung der Wahrnehmung und Motorik Übungen und Kreatives Gestalten mit Ton, Knete, Kleister, Rasierschaum, Fingerfarben etc. verwendet.

4.2.2 Pädagogisch-psychologische Förderprogramme und Trainings zu schulrelevanten Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen

Wie bereits zuvor erwähnt, hat sich in den letzten Jahrzehnten eine umfangreiche pädagogisch-psychologische Förderungsforschung etabliert, in der zahlreiche Programme und Trainings zu verschiedenen Entwicklungsbereichen entwickelt und bezüglich ihrer Wirksamkeit evaluiert wurden. Im Sinne einer primären und sekundären Prävention sollen diese Programme drohende Entwicklungsrückstände vorbeugen und allen Kinder, aber insbesondere sozial benachteiligten Kindern eine gute Ausgangslage für den Schuleintritt und die weitere Bildungskarriere ermöglichen (Ennemoser & Krajewski, 2015), dementsprechend sind einige dieser Programme auf das Vorschulalter und auf schulische Vorläuferfertigkeiten ausgerichtet. Diese Programme zielen auf einen systematischen Kompetenzaufbau ab, sie sind klar und meist aufbauend strukturiert und beinhalten standardisierte Durchführungsrichtlinien (Ennemoser & Krajewski, 2015).

Von anderen Fachdisziplinen im Bereich der Bildungsforschung wird gelegentlich die stark an Defiziten orientierte, kompensatorische Sichtweise und der programmatische Aufbau von pädagogisch-psychologischen Förderprogrammen und Trainings kritisch bewertet, da hier häufig die Auffassung vertreten wird, dass die standardisierte Vorgehensweise individuelle Lernwege und Entfaltungsmöglichkeiten unterdrücken würde (Ennemoser & Krajewski, 2015; Fölling-Albers, 2013; Hasselhorn, 2010). Als alternative Ansätze werden „ganzheitliche“ Methoden (siehe vorhergehenden Abschnitt) hervorgehoben, die „selbstentdeckendes“ Lernen und eine Bildung als Selbstbildung und Kompetenzorientierung betonen und Förderung als Maßnahme einer primären Prävention fordern (Ennemoser & Krajewski, 2015; Fölling-Albers, 2013; Hasselhorn, 2010).

Nichtsdestotrotz kann der Nutzen pädagogisch-psychologischer Programme angesichts – der internationalen Befundlage und den hoffungsvollen empirischen Evaluationsergebnisse zur Verbesserung der schulischen Startchancen und der fehlenden Befunde über den Erfolg rein primär präventiver Förderung und Programme – nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden (Ennemoser & Krajewski, 2015; Fölling-Albers, 2013; Hasselhorn, 2010).

Weshalb nachfolgend einige ausgewählte empirisch bewährte Programme nach ihrem schulrelevanten Förderschwerpunkt vorgestellt werden.

Förderung des induktiven Denkens

Ein Programm, das auf die Förderung des induktiven Denkens abzielt, ist das *Denktraining für Kinder I* von Klauer (1989,2001), dieses Training ist für Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren konzipiert (Hasselhorn & Kuger, 2014; Klauer, 2003). Beim induktiven Denken werden Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten erkannt, dies ist für den Alltag und Bildungserfolg von großer Bedeutung (Klauer, 2003), da es grundlegende Strategien und Verarbeitungsprozesse umfasst, die in vielen Lernbereichen und bei verschiedenen Problemstellungen anwendbar sind (Ennemoser & Krajewski, 2015). Unter den Anleitungsprinzipien des gelenkten Entdeckenlassens und der verbaler Selbstinstruktion sollen die Kinder die Fähigkeit zum induktiven Denken erwerben und einüben, was auch zur Förderung schulischen Lernens beitragen soll (Ennemoser & Krajewski, 2015; Hasselhorn & Kuger, 2014). In verschiedenen Evaluationen und Metaanalysen hat sich das *Denktraining für Kinder I* als effektiv erwiesen, die Wirksamkeit zeigte sich nicht nur in verbesserten Leistungen in Intelligenztests, sondern auch durch Transferwirkungen in anderen Lernbereichen (Ennemoser & Krajewski, 2015; Klauer, 2003; Klauer & Phye, 2008).

Förderung von Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs

Eine besondere Bedeutung kommt der phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit zu, sie hat sich als einer der besten Prädiktoren für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb erwiesen (Hasselhorn & Kuger, 2014). Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die Lautstruktur der Sprache zu analysieren und nutzen zu können, diese Fähigkeit ist notwendig um größere Spracheinheiten, wie Sätze, Wörter, Silben oder Reime identifizieren zu können (Hasselhorn & Kuger, 2014). Die Wirksamkeit verschiedener Fördertrainings zur phonologischen Bewusstheit kann als empirisch gut belegt angesehen werden (Ennemoser & Krajewski, 2015). Neuere Untersuchungen zu zwei Programmen, einerseits *Hören, lauschen, lernen I* (HLL I) von Küspert und Schneider (2008) und andererseits *Lobo von Globo* von Fröhlich, Metz und Petermann (2010) zeigen präventive Effekte und kompensatorische Effekte bei Risikokindern und bei Risikokindern mit und ohne Migrationshintergrund (Fröhlich,

Metz, & Petermann, 2009; Jäger et al., 2012; P. Küspert, 2007; Rißling, Metz, Melzer, & Petermann, 2011; Schöppe et al., 2013). Es zeigte sich, dass das Training zur phonologischen Bewusstheit effektiver ist, wenn es mit einem Buchstaben-Laut-Training kombiniert wird (Ennemoser & Krajewski, 2015; Jäger et al., 2012; P. Küspert, 2007; Schöppe et al., 2013), beispielsweise durch das Training *Hören, lauschen, lernen II* (HLL II) von Plume und Schneider (2004).

Förderung mathematischer Basiskompetenzen

Ein Pendant zur phonologischen Bewusstheit stellen die Zahl-Größen-Kompetenzen als Basisfertigkeiten der mathematischen Kompetenzen dar (Ennemoser & Krajewski, 2015). Eine Förderung in diesem Bereich zielt auf das Verstehen des Zahlenraums und auf die Mengenbewusstheit von Zahlen und Zahlenrelationen ab (Hasselhorn & Kuger, 2014) und soll somit das Verständnis für Zahl-Größen-Verknüpfungen aufbauen (Ennemoser & Krajewski, 2015). Ein Programm zur Förderung dieser Basisfertigkeiten ist *Mengen, zählen, Zahlen* (MZZ) von Krajewski, Nieding und Schneider (2007), auch dieses Programm zeigte sich kurz- und langfristig effektiv auf die kindliche numerische Entwicklung im letzten Kindergartenjahr (Ennemoser & Krajewski, 2015; Krajewski, Nieding, & Schneider, 2008).

Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Ein Bereich der nicht direkt zu schulrelevanten Fertigungsbereichen gezählt wird, sind sozial-emotionale Kompetenzen. Jedoch gehört die Ausbildung dieser Kompetenzen zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit und sind notwendig um positive soziale Interaktionen mit anderen Menschen führen zu können (Petermann & Wiedebusch, 2008; Wadepohl, Koglin, Vonderlin, & Petermann, 2011) und haben Einfluss auf die weitere Entwicklung (Petermann & Wiedebusch, 2008). So kommt der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen eine besondere Bedeutung, vor allem in Kindergartenalter, zu. In einer Untersuchung in Deutschland könnte gezeigt werden, dass 20 % der Kinder im Kindergarten im Sozial-Emotionalen Bereich als auffällig eingeschätzt wurden (Tröster & Reineke, 2007) und somit ein Bedarf an der Förderung dieser Kompetenzen besteht (Wiedebusch & Petermann, 2011).

Zu diesen Kompetenzen gehören beispielsweise einerseits emotionale Fertigkeiten wie Emotionsausdruck und Emotionsverständnis, Emotionsregulation und

Empathiefähigkeit, andererseits auch soziale Fertigkeiten wie Problemlösefähigkeiten und Auswahl von Handlungsalternativen (Wadepohl et al., 2011; Wiedebusch & Petermann, 2011), welche beispielsweise durch das Programm *Verhaltenstraining im Kindergarten* von Koglin und Petermann (2006) und das Curriculum-Programm *Faustlos* von Cierpka und Schick (2004) gefördert werden können. In Evaluationen könnte gezeigt werden, dass Kinder, die an diesen Programmen teilgenommen hatten eine verbesserte Emotionsregulation und weniger soziale Konflikte aufwiesen (Koglin & Petermann, 2011) und verbesserte sozial-emotionale Kompetenzen hatten und sich seltener aggressiv zeigten (Schick & Cierpka, 2006).

Aus den vorangegangenen Kapiteln und Abschnitten ist hervorgegangen, dass der Kindergarten zur Förderung von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten und – verzögerungen und sozial benachteiligten Kindern eine gute institutionelle und kontextuelle Basis ist. Jedoch ist die Wirksamkeit des Kindergartens durch bestimmte qualitative Voraussetzungen bedingt, so dass eine zusätzliche bereichsspezifische bzw. kompensatorische Frühförderung sinnvoll erscheint. Hierfür ist es notwendig, die verschiedenen Ansätze und Methoden einer interdisziplinären Frühförderung und ihre Wirksamkeit zu untersuchen und zu evaluieren, um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern und ihre Erfolgschancen zum Schulstart zu verbessern.

Die Untersuchung, die dieser Arbeit zu Grunde liegt und nachfolgend präsentiert wird, liefert einen Beitrag zu dieser Notwendigkeit, indem sie eine bereichsspezifische und kompensatorische Förderung im Sinne einer interdisziplinären Frühförderung im Kindergarten evaluiert.

Empirischer Teil

5 Hintergrund, Ziel der Untersuchung und Fragestellungen

Diese Studie entstand auf Grund der langjährigen Zusammenarbeit der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung mit Frau Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller und Frau Ass.-Prof. Dr. Deimann. Die St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung wurde 2006 von der Erzdiözese Wien gegründet und ist Träger der meisten katholischen Kindertagesheime in Wien. Sie umfasst ca. 80 Kindergärten und Horte (St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, 2014).

Ein besonderes und spezielles Angebot der St. Nikolausstiftung sind die Mobilen Dienste. Dieses interdisziplinäre Team, bestehend aus PsychologInnen, SonderkindergartenpädagogInnen und ErgotherapeutInnen, berät, betreut und begleitet vor Ort in den Kindertagesheimen Kinder, PädagogInnen und Eltern/Erziehungsberechtigte (St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, 2014)

Die Mobilen Dienste bieten unter anderem langfristige Beratung und Begleitung von Kindern, Eltern und PädagogInnen, Abklärung und Hilfe bei Verhaltensauffälligkeiten (Sozialverhalten, Aggressionen, Rückzug, Sauberkeitserziehung, Essenssituationen etc.), Hilfe bei der Einschätzung des Entwicklungsstandes (Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Alltagsbewältigung, Schulfähigkeit), psychologische, ergotherapeutische und logopädische Diagnostik, Beratung und Vernetzung mit Experten bei Fördermaßnahmen (Hochbegabung, Entwicklungsrückstände), Hilfe bei Bewältigung von Krisen (Scheidung, Todesfall, Krankheit, Übergänge etc.), Psychoedukation: Aufklärung und Sensibilisierung der KollegInnen für entwicklungsfördernde Maßnahmen, Beobachtung und Wahrnehmung der Kinder (St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, 2014).

Des Weiteren werden von den Mobilen Diensten Entwicklungsförderungen angeboten, welche von den SonderkindergartenpädagogInnen (SOKIs) durchgeführt werden.

Das Ziel dieser Studie ist die Evaluierung einer solchen Entwicklungsförderung im Auftrag der St. Nikolausstiftung. Im Zuge dieser Evaluierung wurde eine begleitende Entwicklungsdiagnostik zu zwei Zeitpunkten durchgeführt, Interviews mit Eltern und PädagogInnen durchgeführt und spezifische Informationen und Daten zu der Förderung erhoben, um die Bereiche der Entwicklungsförderung zu untersuchen. Der Fokus dieser

Diplomarbeit lag auf der Förderung, hier galt es ausführliche Informationen über den Ablauf und die Durchführung der Förderung, Ziele der Förderung und Methoden der Förderung durch die SOKIs zu erheben.

Aus den Zielen und dem gelegten Fokus entstanden folgende Fragestellungen:

1. Unter welchen zeitlichen, strukturellen Bedingungen wurde die Förderung durchgeführt?
2. Wie wurden die Ziele der Förderung nach Einschätzung der SOKIs erreicht?
3. Welche Entwicklungsbereiche galten als förderbedürftig und wie waren diese verteilt?
4. Welche Fördermethoden wurden verwendet und wie waren diese verteilt?
5. Welche Fördermethoden wurden für welchen Entwicklungsbereich verwendet und wie waren diese verteilt?
6. Hat sich die Einschätzung der SOKIs vom Entwicklungseinschätzungsscreening hin zum Fragebogen zur der Entwicklungsförderung verändert?

6 Methode

Zum besseren Verständnis der Studie wird zuerst auf den Untersuchungsplan eingegangen. Folgend werden die zeitliche Durchführung der Untersuchung und die verwendeten Instrumente beschrieben. Im letzten Abschnitt folgt die Beschreibung der Stichprobe.

6.1 Untersuchungsplan

Das Procedere der St. Nikolausstiftung zur Durchführung von Entwicklungsinterventionen sieht es vor, dass bei allen 4-5 jährigen Kinder der Kindergärten ein Screening zur Entwicklungseinschätzung durchgeführt wird, um mögliche Entwicklungsauffälligkeiten vor Schuleintritt der Kinder entdecken und gegebenenfalls intervenieren zu können (Büsel, 2013). Dieses Screening stellte den Ausgangspunkt dieser Untersuchung dar. Aufgrund der Ergebnisse dieser Entwicklungseinschätzung wählten die SOKIs 37 Kinder aus, die in diesem Screening als auffällig eingestuft wurden und eine Entwicklungsförderung benötigten. Diese Entwicklungsförderung wurde von den SOKIs individuell für die ausgewählten Kinder geplant.

Im Zuge dieser Evaluierung wurde vor Beginn der Förderung zu einem ersten Untersuchungszeitpunkt eine begleitende Entwicklungsdiagnostik mit dem Wiener Entwicklungstest (WET) (Kastner-Koller & Deimann, 2012) durchgeführt. Einerseits um mit dem Screening eine vergleichende Untersuchung zur Entwicklungseinschätzung bezüglich der Entwicklungsauffälligkeiten zu ermöglichen und andererseits um über eine Basismessung zu verfügen, um später etwaige Entwicklungen der Kinder analysieren bzw. vergleichen zu können. Nach der Durchführung der Entwicklungsförderung durch die SOKIs wurde zu einem zweiten Untersuchungszeitpunkt eine weitere Entwicklungsdiagnostik mit dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) vorgenommen. Mit dieser Diagnostik sollen die Veränderungen der Entwicklung aufgrund der Entwicklungsförderung festgestellt werden.

Diese Studie stellt somit einen Eingruppen-Pretest-Posttest-Versuchsplan (Bortz & Döring, 2006) dar, der Untersuchungen zu zwei Zeitpunkten vorsieht um Entwicklungsveränderungen durch die Entwicklungsinterventionen zu erfassen.

Zusätzlich wurde zum ersten und zweiten Untersuchungszeitpunkt eine Elternbefragung mittels Interview durchgeführt. Hierbei wurden zusätzliche soziodemografische Daten, Anamnese, elterliche Bedenken bezüglich der Entwicklung der Kinder, elterliche Erwartungen und Einschätzung der Förderung und Wahrnehmung von Veränderungen erhoben, um vergleichende Analysen vornehmen zu können. Ebenfalls zu beiden Untersuchungszeitpunkten wurden die KindergartenpädagogInnen bezüglich ihrer Bedenken zu der Entwicklung der Kinder mittels Fragebogen befragt. Diese beiden Instrumente und mit ihnen in Zusammenhang stehende Ergebnisse dieser Untersuchungen werden in dieser Diplomarbeit nicht näher vorgestellt bzw. behandelt, weshalb auf die unveröffentlichten Arbeiten von Müllner (2014), Lippert (in Vorb.), Gumilar (in Vorb.), vom Brocke (in Vorb.) und Lorenz (in Vorb.) verwiesen wird.

Ausschließlich zum zweiten Untersuchungszeitpunkt wurden die SOKIs zur Entwicklungsförderung selbst befragt, um die Rahmenbedingungen der Förderung, die Förderbereiche und die Fördermethoden zu erheben. Diese Daten wurden mittels des Fragebogens zur Entwicklungsförderung erfasst. Dieses Instrument und dessen Ergebnisse stehen im Fokus dieser Diplomarbeit und werden folgend ausführlich beschrieben.

6.2 Untersuchungsdurchführung

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt erwähnt, begann die Untersuchung mit der Durchführung des Screening zur Entwicklungseinschätzung, dieses wurde von den SOKIs im Herbst 2013 (September, Oktober) durchgeführt. Hierbei wurden jene Kinder identifiziert, welche Entwicklungsauffälligkeiten zeigten und eine Entwicklungsförderung benötigten. Danach wurden Informationsgespräche bezüglich der Entwicklungsförderung mit den Eltern durchgeführt, bei diesen Gesprächen wurden die Einverständniserklärungen der Eltern für die Teilnahme an der Studie und zur Beteiligung der Elternbefragung eingeholt. Diese Parameter führten zu einer Stichprobe von 37 Kindern. Die beim Screening erhobenen Daten wurden freundlicherweise von der St. Nikolausstiftung und den SOKIs für weitere Analysen zur Verfügung gestellt.

Der erste Untersuchungszeitpunkt fand vor der individuellen Entwicklungsförderung, im Oktober, November und Dezember 2013 statt, hier wurde zum ersten Mal eine Entwicklungsdiagnostik mit dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) von Barbara

Müllner und Martina Lippert durchgeführt. Dazu vereinbarten beide Diplomandinnen telefonisch einen Untersuchungstermin mit dem jeweiligen Kindergarten des Kindes, da die Entwicklungsdiagnostik in den Räumlichkeiten des Kindergartens durchgeführt wurde. Die Stichprobe wurde aufgeteilt, so dass eine Diplomandin bei ca. 18 Kindern eine Entwicklungsdiagnostik durchführte. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die Testung zu einer, für diese Altersgruppe (3- bis 6- Jährige), günstigen Tageszeit zwischen 8 und 11 Uhr stattfand, wie es auch in den Manual des WET empfohlen wird (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Als Untersuchungszeit wurde ca. 120-180 Minuten eingeplant, um Pausen und Unterbrechungen vornehmen zu können, falls benötigt wurde danach ein weiterer Untersuchungstermin vereinbart. Auch wurde neben der Entwicklungsdiagnostik der Fragebogen für PädagogInnen an die jeweilige Pädagogin übergeben, mit der Bitte diesen ausgefüllt bei einem zweiten Untersuchungstermin abzugeben oder diesen per Post zu schicken, hierfür wurden Kuverts und Briefmarken zur Verfügung gestellt. Zeitgleich wurden Interviewtermine mit den Eltern bezüglich der ersten Elternbefragung von Isabella Gumilar und Nora vom Brocke mit den Eltern vereinbart, diese wurden ebenfalls in den Räumlichkeiten des jeweiligen Kindergartens geführt. Für weitere Informationen bezüglich des Ablaufs und der Durchführung dieses ersten Untersuchungszeitpunktes wird wieder auf die unveröffentlichten Diplomarbeiten von Müllner (2014), Lippert (in Vorb.), Gumilar (in Vorb.), vom Brocke (in Vorb.) und Lorenz (in Vorb.) verwiesen.

Nach diesem ersten Untersuchungszeitpunkt wurde ca. ab Dezember 2013, die Entwicklungsförderung von den SOKIs durchgeführt, wobei der Beginn der Entwicklungsförderung vom Förderbedarf des Kindes abhängig war. Da die Entwicklungsförderung individuell auf das jeweilige Kind angepasst wurde und deshalb die Länge der Förderung zwischen zwei Monaten und 7 Monaten variierte, begann die Entwicklungsförderung bei einigen Kindern bereits im Oktober, November 2013 oder startete erst im Jänner, Februar, März 2014. Die 37 Kinder mit Förderbedarf wurden auf 12 SOKIs aufgeteilt, so dass eine SOKI ca. 3-4 zu fördernde Kinder betreute. Bei einem Kind konnte die Entwicklungsförderung nicht abgeschlossen werden, da die Familie verzog und so auch weitere Untersuchungen nicht mehr durchgeführt werden konnten, so reduzierte sich die Stichprobe von 37 auf 36 Kinder.

Der zweite Untersuchungszeitpunkt fand im Mai und Juni 2014 statt. Hier wurde darauf geachtet, dass bei allen Kindern der gleiche Zeitraum – von mindestens 5 und

maximal 6 Monaten – zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten lag. Eine zweite Entwicklungsdiagnostik mit dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) wurde gemeinsam mit Merle Lorenz durchgeführt, auch hier wurden wieder telefonisch Untersuchungstermine mit den jeweiligen Kindergärten vereinbart und darauf geachtet, dass die Untersuchungszeitpunkte zu einer für diese Altersgruppe (3- bis 6-Jährige) günstigen Tageszeit stattfanden (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Die Stichprobe von 36 Kindern wurde aufgeteilt, so dass eine Diplomandin bei 17 und die andere bei 19 Kindern eine Entwicklungsdiagnostik durchführte. Die Testungen wurden wieder in den Räumlichkeiten des jeweiligen Kindergartens durchgeführt und als Untersuchungszeit wurden ca. 120- 180 Minuten eingeplant, falls benötigt wurde ein zweiter Untersuchungstermin vereinbart. Auch wurden wieder an die jeweiligen PädagogInnen der Fragebogen für PädagogInnen in leicht abgeänderter Form übergeben, da diese Befragung nach bzw. während der Förderung vorgenommen wurde und Veränderungen der Kinder erfragt wurden. Zeitgleich wurden nochmals Interviewtermine mit den Eltern für eine zweite Elternbefragung von Isabella Gumilar und Nora vom Brocke mit den Eltern vereinbart, diese wurden ebenfalls in den Räumlichkeiten des jeweiligen Kindergartens geführt. Für weitere Informationen zu Ablauf und Durchführung des zweiten Untersuchungszeitpunktes wird wieder auf die unveröffentlichten Diplomarbeiten von Gumilar (in Vorb.), vom Brocke (in Vorb.) und Lorenz (in Vorb.) verwiesen.

Zusätzlich wurde unmittelbar nach der Durchführung der jeweiligen Entwicklungsdiagnostik der Fragebogen zur Entwicklungsförderung an die betreuende SOKI per Mail übermittelt, mit der Bitte diesen ausgefüllt an die jeweilige Testleiterin zurück zusenden.

6.3 Instrumente

In dieser Untersuchung kamen insgesamt fünf Instrumente zum Einsatz, wobei der Fragebogen für PädagogInnen und der Interviewleitfaden für die Elternbefragung in dieser Arbeit nicht näher beschrieben werden. Für Informationen bezüglich dieser Instrumente wird auf die Arbeiten von Müllner (2014), Lippert (in Vorb.), Gumilar (in Vorb.), vom Brocke (in Vorb.) und Lorenz (in Vorb.) verwiesen. Die drei Instrumente,

das Screening zur Entwicklungseinschätzung, der Wiener Entwicklungstest und der Fragebogen zur Entwicklungsförderung, die in dieser Arbeit Verwendung fanden werden nun folgend beschrieben. Dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2012) und dessen Ergebnissen wurden lediglich beschreibende Daten entnommen, jedoch wird dieser zur Vollständigkeit ebenfalls beschrieben.

6.3.1 Screening zur Entwicklungseinschätzung

Der Entwicklungseinschätzungsbogen der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung ist ein Entwicklungsscreening und kommt bei allen 4-5 jährigen Kindern der Kindergärten zum Einsatz (Büsel, 2013). Dieses Screening wurde von dem interdisziplinären Team der Mobilen Dienste entwickelt und beruht auf den beruflichen Erfahrungen der MitarbeiterInnen, wissenschaftlicher Literatur und dem WET, welcher häufig in der Arbeit der Mobilen Dienste Verwendung findet (Büsel, 2013). Ein Entwicklungsscreening stellt ein Verfahren dar, dass einer ersten Einschätzung von Entwicklungsrisiken dient und mit ökonomischen Methoden - im Idealfall bei Erfassung einer Risikopopulation - jene Personen mit einem Entwicklungsrisiko von jenen Personen ohne einem Entwicklungsrisiko identifizieren und trennen sollte (Deimann & Kastner-Koller, 2007).

Der Entwicklungseinschätzungsbogen wurde erstmals 2010 eingesetzt und wird von den SOKIs durchgeführt. Die Durchführung für ein Kind benötigt ca. 20 Minuten und wird jeweils bei zwei Kindern gleichzeitig vorgenommen (Büsel, 2013). Der Entwicklungseinschätzungsbogen erfasst neben *sozio-demographischen Daten*, eine Einschätzung der Entwicklungsbereiche *Sprache* und *Motorik*, eine qualitative Einschätzung des *Gesamteindrucks*, eine Erhebung einzelner Aspekte der *Arbeitshaltungen*, welche anhand einer Ratingskala erfasst werden und der Möglichkeit *Interventionsmaßnahmen* festzuhalten (Büsel, 2013).

Die Einschätzung der Entwicklungsbereiche *Sprache* und *Motorik* beinhaltet 14 Items bzw. Aufgaben, welche mit eine dreistufigen Skala – *gut (Hakerl)*, *mittelmäßig (Welle)* und *auffällig (Minus)* – bewertet werden können (Büsel, 2013). Neben dieser quantitativen Beurteilung besteht zusätzlich die Möglichkeit eine qualitative Einschätzung vornehmen zu können (Büsel, 2013). Der Entwicklungsbereich *Sprache* besteht aus sechs Items, beginnend mit der Einschätzung *allgemeiner Aspekte* wie

Blickkontakt, emotionale Gestimmtheit, äußeres Erscheinungsbild, Auftreten und Kommunikationsfähigkeit des Kindes (Büsel, 2013). Gefolgt von dem Item *Sprachkenntnisse*, hierbei wird anhand einer Bildvorlage die Spontansprache, die Sprachproduktion und das Sprachverständnis des Kindes erfasst (Büsel, 2013). Bei der Aufgabe *Bildgeschichte* wird anhand einer Geschichte, durch Bildvorlagen vermittelt, die Serialität, Ursache-Wirkung-Zusammenhänge und Reihen- und Zeitzusammenhänge, die Satzbildung, der Wortschatz, Dysgrammatismus und Dysphonie erfasst (Büsel, 2013). Bei der Aufgabe *Lautbildung* wird anhand einer Tabelle, auf der verschiedene Gegenstände und Tiere abgebildet sind, die Aussprache, das Erkennen und Benennen und Dyslalie ermittelt, mit dem Item *Nachsprechen von drei Sätzen* (Hör-Merk-Spanne) wird die Merkfähigkeit, Echolalie und Näseln eingeschätzt (Büsel, 2013). Mit dem letzten Item *Mundmotorik* kann der Mundschluss, die Kieferstellung, die Zungenposition, die Hypotonie und der Speichelfluss des Kindes eingeschätzt werden (Büsel, 2013).

Der Entwicklungsbereich *Motorik* beinhaltet neun Items, bestehend aus dem Item *Ein-Beinstand*, mit dem eingeschätzt werden kann wie lange das Kind auf einem Bein stehen kann und ob Ausgleichbewegungen, Knöchelstrategien, etc. gesetzt werden. Die Aufgabe *Hüpfen* lässt die Einschätzung bezüglich der Sprungflüssigkeit, des gleichzeitigen Abhebens der Beine, der Landungsqualität, der Abfederung im Kniegelenk und des Wiederfindens des Gleichgewichts zu (Büsel, 2013). Mit der Aufgabe *Ball fangen* wird die Fangqualität, die Arm- und Handposition, die Körperposition, das Gleichgewicht und die Vorwärtsbewegungen von Armen und Rumpf erfasst. Bei der Aufgabe *Körperschema, Benennen von Körperteilen* wird beurteilt, ob das Kind alle großen Körperteile zeigen und benennen kann und ob es sein eigenes Geschlecht kennt und benennen kann (Büsel, 2013). Die Aufgabe *Kette fädeln* erlaubt die Einschätzung der Händigkeit, der Serialität, der optischen Differenzierung und der Auge-Hand-Koordination, da das Kind hier eine Kette mit mindestens vier Teilen anhand einer festgelegten Mustervorlage fädeln soll. Mit der Aufgabe *Zeichnen eines Selbstportraits* wird die Stifthaltung, die Mittellinienkreuzung, die Koordination, die Kopfposition und der Detailreichtum der Darstellung erfasst (Büsel, 2013). Mit den letzten drei Aufgaben des *Motorik*-Bereichs *Stiegensteigen, Laufen* und *Würfel* werden mit den beiden ersteren ebendiese motorischen Aktivitäten und mit letzterem die Zahlen- und Mengenerfassung, mithilfe eines Schaumstoffwürfels oder Spielwürfels,

eingeschätzt (Büsel, 2013). Für Informationen zu den verfahrenstechnischen Gütekriterien wie etwa Reliabilität, Validität und Objektivität zu diesem Entwicklungseinschätzungsbogen wird auf die Arbeit von Büsel (2013) verwiesen.

6.3.2 Wiener Entwicklungstest

Der Wiener Entwicklungstest (WET) (Kastner-Koller & Deimann, 2012) ist ein allgemeines Entwicklungstestverfahren für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren und liegt nun in seiner 3., überarbeiteten und erweiterten Auflage von 2012 vor. Mit diesem psychologisch-diagnostischen Verfahren wird der momentane Entwicklungsstand von Kindern anhand sechs relevanter Funktionsbereiche erhoben: *Motorik, Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, Kognitive Entwicklung, Sprache* und *Sozial-emotionale Entwicklung*, wobei bei jedem dieser Funktionsbereiche, durch mehrere jeweilige Untertests, verschiedene Teilfertigkeiten erfasst werden. Die Durchführung dieses Verfahrens benötigt ca. 90 Minuten.

Der Funktionsbereich *Motorik* die beiden Untertests *Turnen* und *Lernbär*, mit dem ersten Untertest *Turnen* wird mittels 10 verschiedenen Aufgaben die grobmotorischen Fähigkeiten erfasst und bei dem Untertest *Lernbär* wird mit vier Aufgaben die Feinmotorik überprüft (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Der Funktionsbereich *Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung* verfügt über den Untertest *Nachzeichnen*, mit dem die visumotorische Koordination, insbesondere die Graphomotorik überprüft wird und dem Untertest *Bilderlotto* mit dem die differenzierte Raum-Lage-Wahrnehmung erfasst wird (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Der Bereich *Lernen und Gedächtnis* besteht aus den Untertests *Zahlen Merken* und *Schätzkästchen*, mit ersterem wird die phonologische Speicherung überprüft und mit letzterem die visuell-räumliche Speicherung, wobei das unmittelbare Behalten, die mittelfristige Speicherung und die Anzahl der Lerndurchgänge getrennt einzeln und gemeinsam als ein Gesamtwert erfasst werden (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Der Funktionsbereich *Kognitive Entwicklung* erfasst mittels fünf Untertests das räumliche Denken (Untertest *Muster Legen* bzw. *Muster Legen-neu*), das induktive Denken (*Bunte Formen*), die Entwicklung mathematischer Fertigkeiten (*Rechnen*) und das analoge Denken (*Gegensätze*) und die Orientierung in der Lebenswelt (*Quiz*), wobei die letzten beiden Untertests ebenfalls dem Funktionsbereich Sprache zugeordnet werden

können bzw. sprachlich relevante Aspekte beinhalten (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Der Bereich *Sprache* besteht neben den bereits zuvor beschriebenen Untertests *Gegensätze* und *Quiz* aus den Untertest *Wörter Erklären*, der Aufgaben zur differenzierten Überprüfung der sprachlichen Begriffsbildung enthält und dem Untertest *Puppenspiel*, der das Verständnis für grammatikalische Strukturformen erfasst (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Der Funktionsbereich *Sozial-Emotionale Entwicklung* erfasst mittels dem Untertest *Fotoalbum* die Fähigkeit mimische Gefühlsausdrücke zu verstehen und mit dem *Elternfragebogen* soll die Selbstständigkeitsentwicklung erfasst werden (Kastner-Koller & Deimann, 2012), wobei letzterer nicht in dieser Untersuchung verwendet wurde, da eine unabhängige Elternbefragung vorgenommen wurde.

Für die Durchführung der Aufgaben der einzelnen Untertests wird im Wiener Entwicklungstest standardisiertes Test- bzw. Spielmaterial, mit hohem Aufforderungscharakter für die Altersgruppe der Drei- bis Sechs-Jährigen, verwendet (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Die Leistung der Kinder bei den Aufgaben der Untertests wird vorerst zu einem Summenscore verrechnet und dann in Abhängigkeit des Alters des Kinder in C-Werte umgerechnet - hier stehen sechs Alterstabellen in sechs Monats-Abschnitten (z.B. 3;0 – 3;5 Jahren etc.) zur Verfügung. Diese erlauben eine Einschätzung der Leistung in Abhängigkeit des Kindesalters durch Vergleich mit Kindern des gleichen Alters und ermöglichen so eine Einteilung der Leistung in weit unterdurchschnittlichen (C-Werte 0-1), unterdurchschnittlichen (C-Werte 2-3), durchschnittlichen (C-Werte 4-6), überdurchschnittlichen (C-Werte 7-8) und weit überdurchschnittlichen (C-Werte 9-10) Entwicklungsstand.

6.3.3 Fragebogen zur Entwicklungsförderung

Der Fragebogen zur Entwicklungsförderung dient der Erfassung von Informationen und Daten zu der spezifischen Entwicklungsförderung, welche von den SOKIs durchgeführt wurde. Dieser Fragebogen wurde von den Diplomandinnen konstruiert. Die Entscheidung, diesen Fragebogen zu konstruieren fiel einerseits, da in der Literatur kein geeignetes Verfahren zur Erfassung einer Entwicklungsförderung gefunden wurde, und andererseits aus der Notwendigkeit einer speziellen Anpassung an die

Entwicklungsförderung der SOKIs. Es wurden Fragenkonzepte überlegt und spezifische Fragen zu der Entwicklungsförderung formuliert, daraus entstand ein Fragebogen mit 12 Fragen bezüglich der Entwicklungsförderung, wenn notwendig wurden die Fragen zum besseren Verständnis mit einem Beispiel versehen. Der Fragebogen wurde der betreuenden SOKI unmittelbar nach der Durchführung der zweiten Entwicklungsdiagnostik des jeweiligen Kindes per Mail zugesendet. Dieses Mail enthielt neben dem Fragebogen die Instruktion/ die Bitte, den Fragebogen für das jeweilige Kind vollständig auszufüllen und an die jeweilige Diplomandin zurück zu senden, desweiteren Kontaktdaten der Diplomandin, wie Telefonnummer und Mail-Adresse und die Bitte sich bei Fragen oder Problemen mit den Fragebogen an die Diplomandin zu wenden.

Neben dem *Namen des Kindes* wird der *Name der betreuenden SOKI* und das *Datum der Beantwortung des Fragebogen* erfragt, da die Entwicklungsförderungen in ihrer Länge variierten und so erhoben werden konnte, ob die schriftliche Befragung während oder nach der Förderung stattfand.

Frage 1. *Zeitraum der Förderung (Datum des Beginns und des Abschlusses)* dient der Erfassung der geplanten bzw. durchgeführten Länge der Entwicklungsförderung. Frage 2. *Frequenz der Förderung (Bsp. Im Durchschnitt 1x wöchentlich)* erfasst die durchgeführte Intensität der Entwicklungsförderung. Mit Frage 3. *Dauer der Fördereinheit (Bsp. Im Durchschnitt 30 Minuten)* wird die Länge einer durchschnittlichen Fördereinheit erfragt und mit Frage 4. *Anzahl der Fördereinheiten insgesamt (Bsp. 10x mit dem Kind gearbeitet)* wird die tatsächlich durchgeführte Anzahl der Fördereinheiten bis zur Beantwortung des Fragebogen erfasst.

Frage 5. *Welche/n Entwicklungsbereich/e hatten Sie bei der Begleitung des Kindes im Fokus (Mehrfachantworten möglich)?* werden die auffälligen bzw. geförderten Entwicklungsbereiche des Kindes erfragt, hierbei kann sich die SOKI für die Entwicklungsbereiche *Sprache, Kognition (Bsp. Logisches Denken, Allgemeinwissen), Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer, Lernfähigkeit und Gedächtnis, Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung (Hören, Sehen), Sozial-emotionaler Bereich (Bsp. Umgang mit anderen Kindern)* und *Anderes* entscheiden, wobei bei *Anderes* der spezifische Entwicklungsbereich schriftlich anzugeben sind.

Mit Frage 6. *Geben Sie bitte in Stichworten an, welche Inhalte (Bsp. Wortschatz erweitern) mit welchen Methoden gefördert wurden (Bsp. Gemeinsames Bilderbücher*

ansehen/ Lieder singen) wurden die spezifischen Fördermethoden für einen spezifischen Entwicklungsbereich erfragt. Mit Frage 7. *Wie gut wurden die Förderziele aus Ihrer Sicht generell erreicht?* wird die subjektiv empfundene Effektivität der Entwicklungsförderung bzw. die Erreichung der Förderziele erfragt, hierbei muss die Antwort anhand eine Rating-Skala von *1 vollständig erreicht, 2 überwiegend erreicht, 3 teilweise erreicht, 4 wenig erreicht* und *5 gar nicht erreicht* eingetragen werden. Die Fragen 8. bis 11. betreffen ausschließlich SOKI-Einschätzungen über die Eltern des betreuten Kindes. Mit den Fragen 8. *Wie hat sich die Zusammenarbeit mit den Eltern aus ihrer Sicht gestaltet?*, 9. *Haben Sie das Gefühl, dass sich etwas in der Zugänglichkeit der Eltern verändert hat?*, 10. *Haben Sie das Gefühl, dass sich das Verständnis der Eltern über die Auffälligkeit/-en verändert hat?*, 11. *Gab es aus Ihrer Sicht Veränderungen im Umgang zwischen Eltern und PädagogIn?* wird die subjektive Sicht der SOKI über die Zusammenarbeit, die Zugänglichkeit, das Verständnis der auffälligen Bereiche des Kindes und die etwaige Veränderung im Umgang der KindergartenpädagogInnen mit den Eltern erfragt. Frage 12. *Anmerkungen* bieten der SOKI die Möglichkeit unspezifische zusätzliche Anmerkungen anzugeben.

6.4 Beschreibung der Stichprobe

Ziel dieser Untersuchung war es eine Entwicklungsförderung der SOKIs zu evaluieren. Hierzu sollten 40 Kinder, die aufgrund des Entwicklungseinschätzungsbogens der St. Nikolaus-Stiftung und der SOKIs als auffällig eingeschätzt wurden, für eine Entwicklungsförderung durch die SOKIs ausgewählt werden. Aufgrund der Ergebnisse des Entwicklungseinschätzungsbogens und nach Rücksprache mit den Eltern und Einholung deren Einverständniserklärungen nahmen 37 Kinder an dieser, für sie individuell geplanten, Entwicklungsförderung teil. Diese 37 Kinder wurden zufällig auf die zwölf SOKIs aufgeteilt, so dass eine SOKI bei ca. 3-4 Kindern eine Entwicklungsförderung durchführte. Kurz nach Durchführung der ersten Entwicklungsdiagnostik mit dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) und nach Beginn der Entwicklungsförderung verzog die Familie eines Kindes, weshalb bei diesem Kind weder die Entwicklungsförderung beendet, noch eine zweite Entwicklungsdiagnostik mit dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) durchgeführt

werden konnte, so reduzierte sich die Stichprobe auf 36 Kinder. Von diesen 36 Kindern wurden die Ergebnisse einer Entwicklungsdiagnostik mit dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) zu zwei Zeitpunkten erhoben und Daten der individuellen Entwicklungsförderung erfasst. Folgend wird nun die Stichprobe beschrieben, hierfür wird auf die Verteilung des Geschlechts der Kinder und auf das Alter der Kinder zum ersten und zweiten Untersuchungszeitpunkt und Altersverteilung eingegangen.

6.4.1 Verteilung der Geschlechter der Stichprobe nach WET

Von den insgesamt 36 Kindern waren 29 männlich und 7 weiblich. Der weit überwiegende Teil der Stichprobe waren Buben, die 81% der Stichprobe ausmachten, während die Mädchen lediglich 19% der Stichprobe darstellten.

Tabelle 1. gibt die Verteilung der Kinder nach Geschlecht wieder.

Tabelle 1. *Geschlecht der Stichprobe*

	Häufigkeit	%	Kumul. %
männlich	29	80.6	80.6
weiblich	7	19.4	100.0
Gesamt	36	100.0	

Anmerkung: Häufigkeit = Anzahl der Kinder; % = Prozent, Kumul. % = Kumulierte Prozente

6.4.2 Alter der Stichprobe, Altersdifferenz und Altersverteilung nach WET

Das durchschnittliche Alter der Kinder zum ersten Untersuchungszeitpunkt mit dem WET betrug 57 Monate oder 4.7 Jahre. Das jüngste Kind war zum ersten Untersuchungszeitpunkt 36 Monate, das entspricht dem Mindestalter von drei Jahren, für das der WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) zur Anwendung kommen darf, das Alter des ältesten Kindes zum ersten Untersuchungszeit betrug 73 Monaten oder 6.1

Jahre. Dieses Kind entsprach eigentlich nicht mehr den Altersgruppen der 3- bis 6-Jährigen für die der WET konzipiert ist, jedoch wurde dieses Kind in der Stichprobe beibehalten, da dieses Kind einerseits als auffällig eingeschätzt wurde und deshalb anzunehmen war, dass dieses Kind im Vergleich zu einer altersgemäßen Normgruppe unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen wurde. Andererseits war der Ausschluss aus der Stichprobe ethisch zu bedenken, da die Notwendigkeit einer Entwicklungsförderung bestand. Neben diesem Kind, gab es noch ein weiteres Kind, das zum ersten Untersuchungszeitpunkt genau das Alter von sechs Jahren aufwies und einige Kinder zum zweiten Untersuchungszeitpunkt erreichten ebenfalls ein Alter von sechs Jahren oder über 72 Monate. Auch diese Kinder hätten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt ausgeschlossen werden müssen oder ein anderes Verfahren zur Entwicklungsdiagnostik hätte verwendet werden müssen. Dies hätte aber entweder zu einer deutlichen Reduzierung der Stichprobe geführt oder aber bei Verwendung eines anderen Verfahrens zu deutlichen Verzerrungen in der Vergleichbarkeit der Ergebnisse geführt. Dies war nicht das Ziel dieser Untersuchung, da der WET von grundlegender Bedeutung für die gesamte Evaluierung war und einige weitere Instrumente, wie der Entwicklungseinschätzungsbogen und der Fragebogen zur Entwicklungsförderung auch auf Basis des WET entwickelt wurden.

Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt betrug das durchschnittliche Alter der Kinder 62 Monate oder 5.2 Jahre, das jüngste Kind war 42 Monate (3.5 Jahre) und das Alter des ältesten Kindes betrug 79 Monate oder 6.6 Jahre. Zu beiden Untersuchungszeitpunkten wies die Standardabweichung einen Wert von 8.42 auf.

Tabelle 2. gibt das Alter der Stichprobe und weitere Kennwerte der Stichprobe wieder.

Tabelle 2. *Alter der Kinder zu beiden Untersuchungszeitpunkten*

	Alter Zeitpunkt 1	Alter Zeitpunkt 2
M in Monaten	56.64	62.42
M in Jahren	4.7	5.2
SD	8.42	8.42
Minimum in Monaten	36	42
Minimum in Jahren	3.0	3.5
Maximum in Monaten	73	79
Maximum in Jahren	6.1	6.6
Gesamtanzahl Kinder	36	36

Anmerkung M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Die minimale Altersdifferenz zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten lag bei 5 Monaten und war bei 8 Kindern der Fall. Die maximale Altersdifferenz von 6 Monaten lag bei der Mehrzahl der Kinder, nämlich bei 28 Kindern vor. Diese Altersdifferenz von mindestens 5 Monaten und maximal 6 Monaten war von den Untersuchungsleitern beabsichtigt und bei der Terminvereinbarung zur zweiten Entwicklungsdiagnostik berücksichtigt. So konnte der Entwicklungsförderung und der allgemeinen Entwicklung der Kinder Rechnung getragen werden und Rahmenbedingungen für vergleichende Analysen geschaffen werden, da zwischen allen Kindern der Stichprobe in etwa der gleiche Zeitraum zwischen erster und zweiter Entwicklungsdiagnostik mit dem WET lag.

Tabelle 3. gibt die Altersdifferenz zwischen ersten und zweiten Untersuchungszeitpunkt und deren Verteilung innerhalb der Stichprobe wieder.

Tabelle 3. *Altersdifferenz zwischen den Untersuchungszeitpunkten und deren Verteilung*

	Min.	Max.	Gesamtanzahl
Zeitraum in Monaten	5	6	
Anzahl Kinder	8	28	36

Anmerkung Min. = Minimum; Max. = Maximum

Zu beiden Untersuchungszeitpunkten ließ sich die Stichprobe in vier Altersgruppen aufteilen. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt bestand die Stichprobe aus vier Kindern (11%) die unter 4 Jahren waren (3-4 Jahre) und zwei 6-7 Jährigen (6%), welche bereits oben erwähnt wurden. Mit 56% (20 Kinder) machten die 4-5 Jährigen einen Großteil der Stichprobe zum ersten Untersuchungszeitpunkt aus, der zweitgrößte Teil waren die 5-6 Jährigen mit einem Anteil von 28% (10 Kinder) der Stichprobe.

Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt machten den Großteil der Stichprobe die 5-6 Jährigen mit 58% (21 Kinder) aus. Die 3-4 Jährigen mit 8% (3 Kinder), die 4-5 Jährigen mit 19% (7 Kinder) und die 6-7 Jährigen mit 14% (5 Kinder) stellten gemeinsam den geringeren Anteil der Stichprobe dar.

7 Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird zuerst auf die Rahmenbedingungen der Förderung eingegangen, danach wird die Entwicklungsförderung beschrieben. Folgend werden die Förderziele und die Förderbereiche erläutert. Anschließend werden die Fördermethoden der SOKIs ausführlich beschrieben. Im letzten Teil der Ergebnisse werden Analysen zu den Einschätzungen der SOKIs bezüglich der förderbedürftigen Entwicklungsbereiche dargestellt.

7.1 Entwicklungsförderung

Aufgrund der Ergebnisse des Entwicklungseinschätzungsbogens der St. Nikolausstiftung und der Einschätzung durch die SOKIs wurden 36 Kinder, welche eine Entwicklungsförderung benötigten, ausgewählt. Diese Kinder wurden auf die zwölf SOKIs aufgeteilt, so dass eine SOKI durchschnittlich ca. 3-4 Kinder betreute. Die Entwicklungsförderung wurde von den SOKIs individuell für das jeweilige Kind geplant und durchgeführt. Die Durchführung der Förderung fand in den Räumlichkeiten des jeweiligen Kindergartens statt, hierfür wurden speziell eingerichtete Spielzimmer, der Speisesaal oder der Turnsaal verwendet, wobei die Wahl der Räumlichkeit in Abhängigkeit der Förderinhalte und Fördermethoden entschieden wurde. So konnte die Entwicklungsförderung, in Abhängigkeit mit den Fördermethoden, in Einzelförderung, Förderung in einer Kleingruppe (3-4 Kinder) oder Förderung in der Großgruppe unterschieden werden.

Die Daten und Informationen zu der individuellen Förderung wurden für jedes Kind mit den Fragebogen zur Entwicklungsförderung erhoben, dieser wurde der jeweiligen SOKI unmittelbar nach der Durchführung der zweiten Entwicklungsdiagnostik mit dem WET per Mail übermittelt. Die unmittelbare Versendung nach der zweiten Entwicklungsdiagnostik geschah aus zweierlei Gründen: Erstens, da dadurch der gleiche Zeitabstand von ca. 5-6 Monaten zwischen allen Kindern vorhanden war, unabhängig davon ob die Förderung schon beendet wurde oder weiter fortgesetzt wurde. Die Länge der Förderung variierte in Abhängigkeit des Förderbedarfes des jeweiligen Kindes, wobei im Zeitraum des zweiten

Untersuchungszeitpunktes im Mai und Juni 2014 die meisten Entwicklungsförderungen beendet wurden. Der zweite Grund für das unmittelbare Versenden des Fragebogen zur Entwicklungsförderung war das Vorbeugen von Ergebnis-Verzerrungen des WET, da die TestleiterInnen durch das Vorliegen von Informationen bezüglich der geförderten Entwicklungsbereiche in der Durchführung der Entwicklungsdiagnostik beeinflusst werden könnten und dies so zu Verzerrungen der Ergebnisse führen könnte.

7.2 Beschreibung der Entwicklungsförderung

Die durchschnittliche Länge der Entwicklungsförderung betrug 5.1 Monate, die kürzeste Förderung dauerte zwei Monate und die längste Förderung sieben Monate. Wie aus Tabelle 4. ersichtlich variierte die Länge der Förderung, wobei die Förderung bei den meisten Kindern fünf oder sechs Monate dauerte. Bei einem Kind konnte keine Entwicklungsförderung durchgeführt werden, als Gründe hierfür wurde das häufige Kranksein des Kindes und Fehlen im Kindergarten angegeben. Eine durchschnittliche Fördereinheit betrug 52 Minuten, wobei von den SOKIs eine minimale Dauer von 30 Minuten und eine maximale Dauer von 90 Minuten angegeben wurden. Durchschnittlich wurde 11 Fördereinheiten mit den Kindern durchgeführt, wobei das Maximum 24 Einheiten betrug und wie bereits beschrieben bei einem Kind keine Förderung vorgenommen wurde und somit keine Einheit durchgeführt werden konnte. Die durchschnittliche Frequenz der Entwicklungsförderung lag bei „einmal in der Woche“, wobei bei 12 Kindern alle zwei Wochen eine Fördereinheit und bei 23 Kindern jede Woche eine Fördereinheit stattfand.

Tabelle 4. gibt die Ergebnisse zu Förderungsdauer, Varianz und Verteilung der Förderungsdauer, Dauer einer Fördereinheit, Anzahl der Fördereinheiten und Frequenz der Entwicklungsförderung wieder.

Tabelle 4. *Beschreibung der Entwicklungsförderung*

Förderung	M	SD	Min.	Max.
Dauer (in Monaten)	5.11	1.13	2	7
Einheit (in Minuten)	51.57	13.27	30	90
Anzahl (der Einheiten)	11.42	5.51	0	24
Frequenz (wie oft pro Woche)	.83 (einmal pro Woche)	.24	.50 (alle zwei Wochen) N=12	1.00 (einmal in der Woche) N=23
Monate	Häufigkeit	%	Kumul. %	
Keine Förderung	1	2.8	2.8	
2	1	2.8	5.6	
3	1	2.8	8.3	
3.5	2	5.6	13.9	
4	4	11.1	25.0	
4.5	1	2.8	27.8	
5	12	33.3	61.1	
5.5	1	2.8	63.9	
6	10	27.8	91.7	
7	3	8.3	100.0	
Gesamt	36	100.0		

Anmerkung M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min. = Minimum; Max. = Maximum; Häufigkeit = Anzahl der Kinder; % = Prozent; Kumul. % = Kumulative Prozente

7.3 Förderziele und deren Erreichung

Mit Frage 7. des Fragebogen zur Entwicklungsförderung wurde die subjektive Einschätzung der generellen Förderzielerreichung der SOKIs, anhand einer Ratingskala mit den Ausprägungen „vollständig erreicht“ (1), „überwiegend erreicht“ (2), „teilweise erreicht“ (3), „wenig erreicht“ (4) und „nicht erreicht“ (5), erfasst. Wie aus Tabelle 5.

ersichtlich, gaben die SOKIs an, bei einem Kind das Ziel der Förderung vollständig erreicht (1) zu haben und bei vier Kindern das Förderziel nicht erreicht (5) bzw. bei fünf Kindern wenig erreicht (4) zu haben. Bei jeweils 13 Kindern schätzten die SOKIs, das Förderziel als überwiegend (2) bzw. als teilweise (3) erreicht ein.

Tabelle 5. gibt die eingeschätzte Erreichung der Förderziele und die Ausprägungen der Förderzielerreichung und deren Verteilung wieder.

Tabelle 5. *Einschätzung, Ausprägungen und Verteilung der SOKIs zur Erreichung der Förderziele*

Förderzielskala	Häufigkeit	%	Gültige %	Kumul. %
vollständig erreicht (1)	1	2.8	2.8	2.8
überwiegend erreicht (2)	13	36.1	36.1	38.9
teilweise erreicht (3)	13	36.1	36.1	75
wenig erreicht (4)	5	13.9	13.9	88.9
nicht erreicht (5)	4	11.1	11.1	100
Gesamtsumme	36	100	100	

Anmerkung Häufigkeit = Anzahl der Kinder; % = Prozent; Gültige % = gültige Prozente; Kumul. % = Kumulative Prozente

7.4 Förderbereiche

In Frage 5. des Fragebogen zur Entwicklungsförderung (Welche/n Entwicklungsbereich/e hatten Sie bei der Begleitung des Kindes im Fokus?) wurde von den SOKIs jene Bereiche erfragt, in denen die Kinder Entwicklungsauffälligkeiten zeigten bzw. jene Bereiche, die die SOKIs in der Entwicklungsförderung im Fokus hatten. Die Antwortmöglichkeiten bestanden aus acht Entwicklungsbereichen, es konnte zwischen den Entwicklungsbereichen Sprache, Kognition, Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer, Lernfähigkeit und Gedächtnis, Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung und Sozial-Emotionaler Bereich gewählt werden, wobei es möglich war, mehrere dieser Entwicklungsbereiche auszuwählen, falls dies bei den jeweiligen Kindern der Fall war.

Neben diesen acht Entwicklungsbereichen, wurde zusätzlich die Kategorie „Anderes“ erhoben. bei der den SOKIs die Möglichkeit gegeben wurde, einen nicht aufgelisteten Entwicklungsbereich oder Teilfertigkeiten schriftlich anzugeben. Dies war bei 14 Kindern der Fall. Die unter „Anderes“ erhobenen Informationen konnten zu drei unterschiedlichen Entwicklungsbereichen, Selbstwert, Wahrnehmung und Sozial-Emotionaler Bereich, zusammengefügt werden, welche sich zu den bereits bestehenden 8 Entwicklungsbereichen zuordnen lassen. Der Sozial-Emotionale Bereich ließ sich in zwei Komponenten, in eine Soziale Komponente und eine Emotionale Komponente einteilen. Wie in Tabelle 6. ersichtlich, wurden am häufigsten spezielle Aspekte des Sozial-Emotionalen Bereichs genannt, wobei hier die internalen, emotionalen Aspekte den Großteil ausmachten. Hier wurden beispielsweise Ängste, Aggression, Traurigkeit und Leistungsdruck als negative Aspekte genannt, die von den SOKIs als förderbedürftig eingeschätzt wurden. Der Soziale Bereich setzte sich vor allem aus Aspekten der Interaktion mit anderen Personen zusammen. Der Bereich Wahrnehmung teilte sich in Körper-, Eigen-, und Raum-Lage-Wahrnehmung auf, hier ist zu erwähnen, dass andere SOKIs genau diese genannten Aspekte dem bereits im Fragebogen aufgelisteten Entwicklungsbereich Wahrnehmung zuordneten. Zur besseren Darstellung wurde der Bereich Selbstwert in Tabelle 6. keinem der bereits aufgelisteten Entwicklungsbereichen zugeordnet. Jedoch ist hier zu erwähnen, dass einige andere SOKIs diesen Bereich dem Sozial-Emotionalen Bereich zuordneten. In diesem Bereich wurden vor allem Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit als förderbedürftige Komponenten genannt.

In weiteren Analysen wurden die Entwicklungsaspekte, welche in „Anderes“ genannt wurden, den bereits aufgelisteten Entwicklungsbereichen zugeordnet.

Tabelle 6 gibt die unter „Anderes“ genannten Entwicklungsaspekte wieder

Tabelle 6. *Entwicklungsaspekte unter "Anderes" genannt*

Selbstwert (n= 6)	Wahrnehmung (n=6)	Sozial- Emotionaler Bereich	
		Sozialer Bereich (n=5)	Emotionaler Bereich (n=10)
Selbstbewusstsein	Körperwahrnehmung	Freude mit anderen Kindern	Frustrationsbewältigung
Selbstwirksamkeit	Eigenwahrnehmung	Interaktion in der Gruppe	Freunde am Tun
Selbstvertrauen	Raum-Lage-Wahrnehmung	Spielfähigkeit	Emotionale Unterstützung
Selbstwert		Kontaktaufnahme mit Erwachsenen und Kindern	Bewältigung von Ängsten
		Grenzen erkennen und beachten	Aggression
			Hemmung
			Traurigkeit
			Schüchternheit
			Leistungsdruck

Tabelle 7. gibt die Rangreihung dieser Entwicklungsbereiche wieder, bezogen auf die Anzahl der auffälligen Kinder in dem jeweiligen Entwicklungsbereich. Wie aus Tabelle 7. ersichtlich waren 29 Kinder, nach Angaben der SOKIS, im Sozial-Emotionalen Bereich auffällig, dieser Bereich erklärt den höchsten Anteil von 22 Prozent aller Entwicklungsbereiche. 20 Kinder wurden im Bereich Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer (15%) als auffällig eingeschätzt und im Bereich Sprache (14 %) waren 19 Kinder auffällig. In den Bereichen Lernen und Gedächtnis (11%) und Kognition (11%) wurden jeweils 14 Kinder als förderbedürftig eingeschätzt. Die Entwicklungsbereiche Grobmotorik (10 %), Wahrnehmung (10%) und Feinmotorik (8%) machten den geringsten Anteil aller Entwicklungsbereiche aus, hier wurden 13 Kinder in Grobmotorik, 13 Kinder im Bereich Wahrnehmung und 10 Kinder in Feinmotorik als auffällig eingeschätzt.

Tabelle 7. Rangreihung der Entwicklungsbereiche gemäß der Einschätzung der SOKIs

Förderbereiche	Auffällig (%)	Unauffällig	N
Sozial-Emotionaler Bereich	29 (21.96)	7	36
Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer	20 (15.15)	16	36
Sprache	19 (14.39)	17	36
Lernen und Gedächtnis	14 (10.60)	22	36
Kognition	14 (10.60)	22	36
Grobmotorik	13 (9.84)	23	36
Wahrnehmung	13 (9.84)	23	36
Feinmotorik	10 (7.58)	26	36

Anmerkung: Auffällig = Anzahl der als auffällig eingeschätzten Kinder; % = Prozent des Anteils des jeweiligen Entwicklungsbereichs; Unauffällig = Anteil der als unauffällig eingeschätzten Kinder; N = Gesamtanzahl der Kinder

Die Ergebnisse dieser Analyse zeigten auch, dass 32 Kinder in zwei oder mehreren Entwicklungsbereichen als auffällig eingeschätzt wurden, lediglich vier Kinder wiesen nur einen auffälligen Bereich, den Sozial-Emotionalen Bereich, auf. Neun Kinder zeigten, nach Angaben der SOKIs, Auffälligkeiten in fünf verschiedenen Entwicklungsbereichen. Acht Kinder wiesen in drei verschiedenen Entwicklungsbereichen und sieben Kinder wiesen in zwei verschiedenen Entwicklungsbereichen Auffälligkeiten auf. Zwei Kinder zeigten sich in der höchste Ausprägung, in acht verschiedenen Entwicklungsbereichen auffällig.

Tabelle 8. gibt die Anzahl der Kombinationen der auffälligen Entwicklungsbereiche und deren Häufigkeit wieder.

Tabelle 8. *Kombinationen des Förderbedarfs (8 Förderbereiche)*

Anzahl der Kombinationen	Häufigkeit	%	Kumul. %
1	4	11.1	11.1
2	7	19.4	30.6
3	8	22.2	52.8
4	4	11.1	63.9
5	9	25	88.9
6	1	2.8	91.7
7	1	2.8	94.4
8	2	5.6	100
Gesamtsumme	36	100	

Anmerkung: Häufigkeit = Anzahl der Kinder; % = Prozent; Kumul. % = Kumulative Prozente

Tabelle 9. gibt die verschiedenen Kombinationen der auffälligen Entwicklungsbereiche wieder, es zeigt sich, dass der Sozial-Emotionale Bereich in Kombinationen mit den sieben anderen Entwicklungsbereichen die höchsten Ausprägungen erzielte. 18 Kinder wurde in der Kombination Sozial-Emotionaler Bereich und Sprache und 15 Kinder in der Kombination Sozial-Emotionaler Bereich und Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer als auffällig eingeschätzt. Jeweils 11 Kinder zeigten Auffälligkeiten in der Kombination Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer und Sprache und Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer und Lernen und Gedächtnis.

Tabelle 9. *Kombinationen der auffälligen Entwicklungsbereiche*

	SP	KOG	AKA	LG	GM	FM	WAHR	SEB
SP	-							
KOG	8	-						
AKA	11	9	-					
LG	9	9	11	-				
GM	8	8	8	7	-			
FM	6	4	8	4	6	-		
WAHR	6	6	9	6	7	6	-	
SEB	18	10	15	10	10	8	10	4

Anmerkung: SP = Sprache; KOG = Kognition; AKA = Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer; LG = Lernfähigkeit und Gedächtnis; GM = Grobmotorik; FM = Feinmotorik; WAHR = Wahrnehmung; SEB = Sozial-Emotionaler Bereich;

7.5 Fördermethoden

In Frage 6. „Geben Sie bitte in Stichworten an, welche Inhalte (Bsp. Wortschatz erweitern) mit welchen Methoden gefördert wurden (Bsp. Gemeinsames Bilderbücher ansehen/ Lieder singen)“ des Fragebogens zur Entwicklungsförderung wurden die spezifischen Methoden, die zur Förderung des jeweiligen Entwicklungsbereichs bzw. Förderinhaltes verwendet wurden von den SOKIs erfragt. Hierfür wurden zuerst alle angegebenen Fördermethoden zunächst ohne Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungsbereiche analysiert, dabei wurde ein Categoriesystem entworfen um jede Fördermethode zuordnen zu können. In einem zweiten Schritt wurde dieses Categoriesystem verwendet um die Fördermethoden nun mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche analysieren zu können.

7.5.1 Fördermethoden ohne Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche

In einer ersten Analyse dieser Informationen konnten vier verschiedene Hauptkategorien herausgebildet werden. Diese vier Hauptkategorien, *Bewegung, Spiel, Bücher und Arbeitsblätter* und *Sonderpädagogische Intervention* unterscheiden sich vor

allem in der Art des verwendeten Materials, so lässt sich der Kategorie Bewegung, motorische aktivierende Tätigkeiten und Material zuweisen. Der Kategorie Spiel wurden Methoden oder Materialien zugewiesen, die spielerische Aspekte aufweisen. Die Kategorie Bücher und Arbeitsblätter weisen ausschließlich Bücher, Geschichten und spezifisches Arbeitsmaterial auf, die zur Förderung verwendet wurden. Der Kategorie Sonderpädagogische Intervention wurden Methoden zugeordnet, die einen verbalen oder einen speziellen Aspekt durch die SOKI betonen.

In einer zweiten Analyse konnte innerhalb jeder dieser vier Hauptkategorien, zwei oder mehrere Unterkategorien gebildet werden, diesen Unterkategorien wurden die verschiedenen Fördermethoden zugeordnet. Beispielsweise besteht die Hauptkategorie Bewegung aus der Unterkategorie Bewegung, in der nur Methoden mit motorischem Charakter wie zum Beispiel die Verwendung von verschiedenen Geräten oder sportliches Angebot, summiert wurden. Im Vergleich dazu, beinhaltet die Unterkategorie Malen & Zeichnen Methoden und Material, die vor allem künstlerische und zeichnerische Aspekte haben, beispielsweise wurden hier Malen mit verschiedenen Stiften, Pinseln oder Rasierschaummalen genannt.

Die Hauptkategorie Bewegung wurde in die sechs Unterkategorien Bewegung, Malen & Zeichnen, Materialerfahrung, spezifische motorische Übungen, kreative Tätigkeiten und Tätigkeiten mit Körperbezug eingeteilt.

Die Hauptkategorie Spiel beinhaltet die sieben Unterkategorien Gruppen- und Regelspiele, Freies Spiel, spezifische Spiele für den Entwicklungsbereich, Finger- und Handpuppen, Ausdrucksspiele, Farben- und Zahlenspiele und Sortier-,Schütt- und Pustespiele.

Die Hauptkategorie Bücher und Arbeitsblätter besteht aus den drei Unterkategorien Bilderbücher, Geschichten und Arbeitsblätter/ spezifisches Material.

Die letzte Hauptkategorie Sonderpädagogische Intervention beinhaltet die beiden Unterkategorien Direkte Unterstützung und Indirekte Unterstützung.

Die Tabellen 10., 11., 12. und 13. geben die vier Hauptkategorien mit ihren Unterkategorien und den ihnen zugeordneten Fördermethoden ohne Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche wieder.

Zu berücksichtigen bleibt, dass damit nun das erfasst wird, was die SOKI explizit angibt.

Tabelle 10. Hauptkategorie Bewegung mit ihren Unterkategorien und Fördermethoden

Bewegung					
Bewegung	Malen & Zeichnen	Materialerfahrung	Spezifische motorische Übungen	Kreative Tätigkeiten	Tätigkeiten mit Körperbezug
Bewegungsangebot (n=5)	Malen (Ausmalen, großflächiges Malen, eigenständiges Malen) (n=5)	Knetmasse, Plastilin, Ton (n=6)	Balanceübungen, Gleichgewichtsübungen (n=2)	Kreatives Gestalten (n=5)	Massagen (n=5)
Bewegungsbaustellen und Bewegungslandschaft (n=4)	Zeichnen (Nachzeichnen, Schritt für Schritt-Zeichnungen) (n=6)	Rasierschaum, Schaum, gefärbte Körperlotion (n=8)	Kinesiologische Übungen (n=1)	Bauen, Legen (Muster, nach Vorlage) (n=4)	Eincremen (n=2)
Bewegungsspiele (Stop & Go , Feuer-Wasser-Sturm, mit Zahlen kombiniert, Begriffe pantomimisch darstellen, Schiffspiel, Schloßspiel, Blinde Kuh, Twister) (n=13)	Mit unterschiedlichen Material (verschiedene Stifte, kurze Stifte, Pinseln, Fingerfarben, Malfarben, Buntstifte) (n=7)	Wühlkiste, Tastmemory, Bohnenwanne, Suchsack (n=7)	Neurofunktionelle Reorganisation (Grobmotorik) mit kurzen Geschichten und Reimen (n=1)	Singen, Tanzen, Trommeln, rhythmisches Beginn- und Beendigungsritual (n=7)	Körperspiele, Bodypainting, Körperbilder, Körperumrissbilder (n=4)
Geräte (Rutsche, Ringe, Bänke, Hängematten, Leiter, Seilschwingen, Seilziehen, Schwungtücher, Schwungübungen, Deckenrutschen, Einrollen in Matten) (n=9)	Spezifisch (Kleistermalen, Rasierschaummalen, Sprechzeichnen, Fingerabdruckzeichnen) (n=6)	Materialerfahrung mit Schnüren, Tüchern, Steinen, Wasser, Korken, Farben, Sand, Reis, Maizena, Bürsten (n=7)	Zopf flechten (n=1) Aufgaben zu Grobmotorik und Feinmotorik (n=2)	Schütten, Löffeln, Zangenspiele, Gelkugeln schöpfen, Fädeln, Fotos machen und betrachten (n=9)	Grimassen schneiden (n=2)
Verstecken/Finden (n=3)		Watte blasen, Magnetstreifen (n=2)	Überkreuzübungen in Liegen und Stehen (n=1)	Schneiden (Schere), Kleben (n=3)	Spiegelbild betrachten (n=2)
Tiere nachahmen und benennen (n=2)					
Sportliches Angebot (Fußball, Badminton, Luftballontennis, Bälle) (n=6)					

Tabelle 11. Hauptkategorie Spiel mit ihren Unterkategorien und Fördermethoden

Spiel						
Gruppen- und Regelspiele	Freies Spiel	Spezifische Spiele für Entwicklungsbereich	Finger- und Handpuppen	Ausdrucksspiele	Farben- und Zahlenspiele	Sortier-, Schütt- und Pustespiele
Gruppenspiele (n=5)	Situatives Spiel (n=2)	Gefühlsspiele (n=2)	Fingerpuppe n (n=2)	Reimspiele (n=2)	Formenspiele (n=1)	Schüttspiele (n=1)
Tisch- und Regelspiele (Sprechhexe, Kleine Weltspiele, Twister, Differix, Würfel-, Babyspiele, Hallo Maus, Regenbogenschlange, Grimaffen, Schnipp-Schnapp, Dinouhr, Uno,Lotto)(n=27)	Freies Spiel (n=2)	Rollenspiele (n=2) Begegnungsspiele (n=2) Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspiele(n=1) Raum-Orientierungs-Spiele(n=2) Koordinationsspiele (n=1) Tiefenwahrnehmungsspiele (n=2) Geschicklichkeitsspiele (n=1) Körperspiele (n=3) Didaktische Spiele (n=2)	Handpuppen (n=3)	Benennen und Erkennen, Erklär-Spiele (Gegenstände, Begriffe, Zaubern, Begriffe pantomimisch erklären) (n=5)	Farbenspiele (n=2)	Sortierspiele (Pinzette, Wäscheklammer, Gelperlen, Wasserpipette, Glasnudeln) (n=2)
Memory (n=8) Puzzle (mit und ohne Vorlage) (n=7) Versteckspiele (Tierfiguren, Gegenstände) (n=2)		Hörspiele (Geräusche erkennen, zuordnen, Hörmemory) (n=4) Mundmotorik- und Zungenspiele (n=3) Spiele zur visuellen Differenzierung (n=1)		Ratespiele (n=4) Rhythmusspiele(n=1)	Zahlenspiele (n=2)	Pustespiele (mit Strohhalm, Seifenblasen, Seifenwasser) (n=2)

Tabelle 12. Hauptkategorie Bücher und Arbeitsblätter mit ihren Unterkategorien und Fördermethoden

Bücher und Arbeitsblätter		
Bilderbücher und Bildmaterial	Geschichten	Arbeitsblätter/ spezifisches Material
Bilderbücher (Freunde, Gefühle, Dinouhr, Schimpfen, Wut) (n=19)	Geschichten (Mut) (n=5)	Emotionsbilder (n=4) Sätze ergänzen und Sprachförderungskarten (n=2)
Bücher (n=5) Suchbilder und Wimmelbücher (n=3) Bildmaterial benennen (soziale Szenen, Handlungsabläufe) (n=4) Mitmachbuch von Hervé Tullett (n=3)	Bildgeschichten (Bauernhof, Wiesentiere, Wald, Zoo) (n=9)	Mundmotorik-Material und Zungengeschichten (n=2) Logische Reihen (n=1) Lied lernen und Reime (n=3)

Tabelle 13. *Hauptkategorie Sonderpädagogische Intervention und ihre Unterkategorien und Fördermethoden*

Sonderpädagogische Intervention	
Direkte Unterstützung	Indirekte Unterstützung
Gespräche (situationsorientierte Kommunikation) (n=6)	Unterstützung und Begleitung bei Interaktion in Gruppe (n=12)
Beziehungsangebot (n=2)	Triangulieren/ Hemmung im Spiel (n=1)
Streitlösungen erarbeiten (n=2)	Verwenden von ähnlichen Wörtern, Sätzen und Formulierungen (n=2)
Empathie fördern (n=2)	Erkennen und Benennen (Tätigkeiten, Handlungen, Handlungsschritte,
Schritt für Schritt-Aufgaben (n=2)	Tun der Mitspieler, Gegenstände, Dinge) (n=9)
Verbale Möglichkeiten aufzeigen (n=1)	Eigene Erlebnisse erzählen lassen (n=2)
Gefühlsuhr (n=1)	An Interessen anknüpfen (n=3)
Phantasiereisen und Kraftlieder (n=4)	
Energieübungen (n=2)	

Durch die Konstruktion der vier bereits beschriebenen Hauptkategorien wurde anschließend eine quantitative Analyse der Fördermethoden bezüglich der Häufigkeit der Verwendung dieser Methoden durchgeführt und eine Rangreihung der vier Hauptkategorien vorgenommen. Wie aus Tabelle 14. ersichtlich wurden die Fördermethoden der Hauptkategorie Bewegung bei 34 Kindern zur Entwicklungsförderung verwendet, lediglich bei zwei Kindern wurden diese Fördermethoden nicht verwendet. Die Fördermethoden der Hauptkategorie Bewegung stellen somit den größten Anteil von ca. 30% aller von den SOKIs verwendeten Fördermethoden dar. Die Fördermethoden der Kategorie Spiel wurden bei 31 Kindern verwendet und bei 5 Kindern nicht verwendet, das entspricht einem Anteil von ca. 27% aller verwendeten Fördermethoden. Bei 29 Kindern wurden die Fördermethoden der Hauptkategorie Bücher und Arbeitsblätter verwendet, bei 7 Kindern wurden diese Methoden nicht verwendet, diese Kategorie macht einen Anteil von ca. 25 % aller verwendeten Fördermethoden aus. Die Fördermethoden der Hauptkategorie Sonderpädagogische Intervention wurden bei 20 Kindern verwendet und bei 16 Kindern nicht verwendet, diese Methoden machen den geringsten Anteil, ca. 18% der verwendeten Fördermethoden aus. Somit wurde die Fördermethoden der Kategorie Bewegung am häufigsten verwendet, gefolgt von Methoden der Kategorie Spiel und Bücher und Arbeitsblätter und der Kategorie Sonderpädagogische Intervention, derer Methoden am seltensten verwendet wurden.

Tabelle 14. *Rangreihung und Häufigkeit aller verwendeter Fördermethoden ohne Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche*

Förderkategorie	Methode verwendet (%)	Methode nicht verwendet (%)	Anteil aller Fördermethoden (%)	Gesamt (n)
Bewegung	34 (94.4)	2 (5.6)	29.82	36
Spiel	31 (86.1)	5 (13.9)	27.20	36
Bücher	29 (80.6)	7 (19.4)	25.44	36
Sonderpäda. Intervention	20 (55.6)	16 (44.4)	17.54	36

Anmerkung: Anzahl der Kinder, bei jenen die Methode verwendet wurde oder nicht

7.5.2 Fördermethoden mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche

In einem weiteren Schritt wurden mit Hilfe des zuvor konstruierten Categoriesystems die verwendeten Fördermethoden mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche analysiert. Hierbei wurde versucht die Angaben der SOKIs zu den spezifischen Fördermethoden den jeweiligen Entwicklungsbereichen zuzuordnen. Bei Frage 6 des Fragebogens zur Entwicklungsförderung wurde versucht, neben den Fördermethoden auch spezifische Förderinhalte des jeweiligen Entwicklungsbereiches zu erheben, so war bei dieser Frage als Beispiel für einen Förderinhalt „Wortschatz erweitern“ und als Beispiel für eine Fördermethode hierfür „Gemeinsames Bilderbücher ansehen/ Lieder singen“ angegeben, die dem Entwicklungsbereich Sprache zuzuordnen sind. Bei der Auswertung dieser Informationen gestaltete sich die konkrete Zuordnung der Fördermethoden zu Förderinhalten als schwierig, da entweder keine speziellen Förderinhalte angegeben wurden oder die Fördermethoden den Förderinhalten nur selten eindeutig zugeordnet werden konnten, weshalb die Förderinhalte und Fördermethoden voneinander unabhängig dargestellt werden. Die Tabellen 15. und 24.-30. geben die verwendeten Fördermethoden der SOKIs unter Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche wieder. Tabelle 15. stellt die Fördermethoden des Sozial-Emotionalen Bereiches dar und wird hier exemplarisch dargestellt und beschrieben, die Tabellen 24.-30. befinden sich im Anhang. Auf der rechten Seite der Tabellen sind die Förderinhalte und die Häufigkeit ihrer Nennungen dargestellt. In diese Förderinhalte wurden jene Aspekte der Kategorie „Anderes“ zugeordnet, da andere SOKIs genau diese Aspekte den jeweiligen Entwicklungsbereich zuordneten. Bei dem Sozial-Emotionalen Bereich waren dies Aspekte des Bereiches Selbstwert (Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit etc.) und des Bereichs Sozial-Emotionaler Bereich (Ängste, Aggression etc.). Auf der linken Seite der Tabelle sind die Fördermethoden der SOKIs dargestellt, die zur Förderung des Sozial-Emotionalen Bereichs verwendet wurde. Hier wurden nur jene Unterkategorien des Categoriesystems verwendet, die den Methoden des Sozial-Emotionalen Bereichs entsprachen, so behält diese Tabelle in der Hauptkategorie Spiel die Unterkategorie Freies Spiel, da dieses zur Förderung verwendet wurde, aber verfügt nicht über die Unterkategorie Ausdrucksspiele, da diese Spiele nicht zur Förderung des Sozial-Emotionalen Bereichs verwendet wurden.

Tabelle 15. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Sozial-Emotionaler Bereich

Entwicklungsbereich Sozial-Emotionaler Bereich				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Sonderpäd. Intervention
Interaktion/Umgang mit Personen (Peers, Erwachsene, Streitlösungen) (n=12)	Bewegungsangebot (Bewegungsbaustellen, Bewegungsspiele, Versteckritual, sportliches Angebot) (n=11)	Gruppen- und Regelspiele (Schnipp-Schnapp, Memory, Würfelspiele, (n=7)	Bilderbücher und Bildmaterial (Freunde, Gefühle, Ich bin Stark, Schimpfen, Wut, Dinouhr) (n=10)	Direkte Unterstützung (Beziehungsangebot, Empathie fördern, Streitlösungen erarbeiten, Gefühlsuhr, verbale Möglichkeiten
Emotionaler Bereich (Emotionen, Gefühle erkennen, darstellen und benennen können, Emotionsausdruck) (n=11)	Materialerfahrung (Schnüre, Bälle, Tücher, Steine, Plastilin, Bohnenwanne, Rasierschaum, Sand, Ton, Wasser, Korken, Holz, Farben)(n=5)	Freies Spiel (n=3) Spezifische Spiele (Gefühlsspiele, Rollen-, Begegnungsspiele) (n=6) Finger-, Hand- und Puppen (n=5)	Geschichten (n=5) Spezifisches Material (Emotionsbilder) (n=4)	Gefühlsuhr, verbale Möglichkeiten aufzeigen, Phantasie Reisen, Kraftlieder, Energieübungen) (n=17)
Grenzen/Regeln erkennen (soziale Regeln, Selbstregulation) (n=4)				
Ressourcen/Kompetenzen fördern (Selbstwert, Selbstvertrauen, Empathie, Selbstwirksamkeit, Vertrauen, Beziehung, Freude) (n=10)	Kreative Tätigkeiten (rhythmische Beginn- und Beendungsritual, kreatives Gestalten, Singen, Trommeln, Tanzen, Fotos machen und betrachten) (n=8)			Indirekte Unterstützung (Unterstützung und Begleitung bei der Interaktion in Gruppe, Triangulieren/Hemmung im Spiel, Erkennen und Benennen von Handlungen, dem Tun der Mitspieler) (n=15)
Verhalten (Ängste, Aggression, Unsicherheit, provokantes Verhalten, Schüchternheit, Hemmung, Traurigkeit, Leistungsdruck) (n=11)	Tätigkeiten mit Körperbezug (Massagen, Spiegelbild betrachten, Grimassen schneiden, Körperspiele, Körperbilder) (n=5)			

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Nach der Zuordnung der Fördermethoden zu den Entwicklungsbereichen wurde wieder eine quantitative Analyse der verwendeten Fördermethoden durchgeführt. Es wurde die Häufigkeit der Verwendung dieser Fördermethoden in Abhängigkeit des jeweiligen Entwicklungsbereiches errechnet und auf Grundlage dieser Häufigkeiten wurde eine Rangliste der verwendeten Methoden ersichtlich. Hier ist anzumerken, dass bei den auffälligen Kindern des jeweiligen Entwicklungsbereichs oftmals Fördermethoden mehrere Hauptkategorien zum Einsatz kamen, beispielsweise wurde ein Kind mit Methoden der Kategorie Bewegung und mit Methoden der Kategorie Spiel gefördert. Die Tabelle 16. und 17. geben die Ergebnisse dieser quantitativen Analyse wieder.

Nach Angaben der SOKIs wurden 19 Kinder in dem Entwicklungsbereich Sprache als auffällig eingeschätzt (vergleichsweise Tabelle 7.), bei jeweils 13 Kindern wurden Fördermethoden der Hauptkategorien Bewegung und Bücher und Arbeitsblätter verwendet, die Methoden dieser Kategorien erklären jeweils einen Anteil von 28% aller im Entwicklungsbereich Sprache verwendeten Fördermethoden. Bei 12 Kindern wurde die Methoden der Kategorie Spiel (26%) zur Förderung der Sprache verwendet. Bei acht Kindern wurden Methoden der Hauptkategorie Sonderpädagogische Intervention zur Sprachförderung verwendet. Daraus ergibt sich, dass zur Förderung der Sprache hauptsächlich Methoden der Kategorien Bewegung und Bücher und Arbeitsblätter verwendet wurden, dicht gefolgt von Fördermethoden der Kategorie Spiel.

Im Entwicklungsbereich Kognition wurden 14 Kinder als auffällig eingeschätzt, bei acht Kindern wurden Methoden der Kategorie Bücher und Arbeitsblätter (36%) zur Förderung eingesetzt. Bei sieben Kinder wurde Methoden der Kategorie Spiel (32%) und bei sechs Kinder Methoden der Kategorie Bewegung (27%) verwendet. Lediglich bei einem Kind wurden Methoden der Kategorie Sonderpädagogische Intervention zur Förderung der Kognition verwendet.

Der Entwicklungsbereich Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer wurde von den SOKIs am zweithäufigsten genannt, hier wurden 20 von 36 Kindern als auffällig eingeschätzt. Zur Förderung dieses Bereichs wurden hauptsächlich Methoden der Kategorie Spiel (45%) verwendet, bei sieben Kindern wurde Methoden der Kategorie Bewegung (24%) und bei sechs Kindern Methoden der Kategorie Bücher und Arbeitsblätter (21%) verwendet. Die Methoden der Kategorie Sonderpädagogische Intervention wurden bei drei Kindern zur Förderung eingesetzt.

14 von 36 Kindern zeigten nach Angaben der SOKIs Entwicklungsauffälligkeiten im Bereich Lernfähigkeit und Gedächtnis, 10 Kinder wurden mit Hilfe der Methoden der Kategorie Spiel (39%) gefördert. Gefolgt von Methoden der Kategorie Bücher und Arbeitsblätter (31%), die bei acht Kindern eingesetzt wurden, bei sechs Kindern wurden Fördermethoden der Kategorie Bewegung (23%) und bei zwei Kindern wurden Methoden der Kategorie Sonderpädagogische Intervention (8%) verwendet.

Im Bereich Grobmotorik wurden 13 Kinder als auffällig eingeschätzt, bei diesen 13 Kindern wurden Methoden der Hauptkategorie Bewegung (65%) zur Förderung eingesetzt. Zusätzlich wurden bei fünf Kindern Methoden der Kategorie Spiel (25%) und bei zwei Kindern Methoden der Kategorie Bücher und Arbeitsblätter (10%) verwendet. Methoden der Kategorie Sonderpädagogische Intervention kamen zur Förderung des Entwicklungsbereichs Grobmotorik nicht zum Einsatz.

Nach Angaben der SOKIs wurden insgesamt 10 von 36 Kindern im Entwicklungsbereich Feinmotorik als auffällig eingeschätzt, neun Kinder wurden mit Methoden der Hauptkategorie Bewegung (56%) in diesem Entwicklungsbereich gefördert. Bei vier Kindern kamen Methoden der Kategorie Spiel (25%) zum Einsatz, bei drei Kindern wurden Methode der Kategorie Bücher und Arbeitsblätter (19%) verwendet. Methoden der Kategorie Sonderpädagogische Intervention wurden in den Bereich Feinmotorik nicht verwendet.

Im Entwicklungsbereich Wahrnehmung wurden 13 Kinder als auffällig eingeschätzt, bei 12 Kindern wurden Methoden der Kategorie Bewegung (75%) zur Förderung eingesetzt. Bei vier Kindern wurde Fördermethoden der Kategorie Spiel (25%) verwendet. Methoden der Kategorien Bücher und Arbeitsblätter und Sonderpädagogische Intervention wurden nicht zur Förderung des Bereichs Wahrnehmung verwendet.

Nach Angaben der SOKIs zeigten die meisten Kinder der Stichprobe Auffälligkeiten im Sozial-Emotionalen Bereich, hier wurden 29 von 36 Kinder als auffällig eingeschätzt. Zur Förderung dieses Bereichs wurden bei 20 Kindern Methoden der Hauptkategorie Bewegung (29%) eingesetzt, bei 17 Kindern wurden die Methoden der Kategorie Spiel (25%) und bei 16 Kindern die Methoden der Kategorie Bücher und Arbeitsblätter (24%) verwendet. Die Methoden der Kategorie Sonderpädagogische Intervention (22%) kamen bei 15 Kindern zum Einsatz.

Tabelle 16. Häufigkeiten der Fördermethoden mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche

Förderkategorie	Methode verwendet (%)	Methode nicht verwendet (%)	Anteil aller Fördermethoden (%)	Gesamtsumme (n)
Sprache				
Bewegung	13 (68.4)	6 (31.6)	28.26	19
Spiel	12 (63.2)	7 (36.8)	26.09	19
Bücher	13 (68.4)	6 (31.6)	28.26	19
Sonderpäda. Intervention	8 (42.1)	11 (57.9)	13.39	19
Kognition				
Bewegung	6 (42.9)	8 (57.1)	27.27	14
Spiel	7 (50.0)	7 (50.0)	31.81	14
Bücher	8 (57.1)	6 (42.9)	36.36	14
Sonderpäda. Intervention	1 (7.1)	13 (92.9)	4.56	14
Aufmerksamkeit				
Konzentration				
Ausdauer				
Bewegung	7 (35.0)	13 (65.0)	24.14	20
Spiel	13 (65.0)	7 (35.0)	44.83	20
Bücher	6 (30.0)	14 (70.0)	20.69	20
Sonderpäda. Intervention	3 (15.0)	17 (85.0)	10.34	20
Lernen und Gedächtnis				
Bewegung	6 (42.9)	8 (57.1)	23.08	14
Spiel	10 (71.4)	4 (28.6)	38.46	14
Bücher	8 (57.1)	6 (42.9)	30.77	14
Sonderpäda. Intervention	2 (14.2)	12 (85.7)	7.69	14
Grobmotorik				
Bewegung	13 (100)	0 (0)	65	13
Spiel	5 (38.5)	8 (61.5)	25	13
Bücher	2 (15.4)	11 (84.6)	10	13
Sonderpäda. Intervention	0 (0)	13 (100)	0	13

Anmerkung: Anzahl der Kinder, bei denen die Methode verwendet wurde oder nicht

Tabelle 17. Fortsetzung Häufigkeiten der Fördermethoden mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche

Förderkategorie	Methode verwendet (%)	Methode nicht verwendet (%)	Anteil aller Fördermethoden (%)	Gesamtsumme (n)
Feinmotorik				
Bewegung	9 (90)	1 (10)	56.25	10
Spiel	4 (40)	6 (60)	25	10
Bücher	3 (30)	7 (70)	18.75	10
Sonderpäda. Intervention	0 (0)	10 (100)	0	10
Wahrnehmung				
Bewegung	12(92.3)	1 (7.7)	75	13
Spiel	4 (30.8)	9 (69.2)	25	13
Bücher	0 (0)	13 (100)	0	13
Sonderpäda. Intervention	0 (0)	13 (100)	0	13
Sozial-Emotionaler Bereich				
Bewegung	20 (69)	9 (31)	29.41	29
Spiel	17 (58.6)	12 (41.4)	25	29
Bücher	16 (55.2)	13 (44.8)	23.53	29
Sonderpäda. Intervention	15 (51.7)	14 (48.3)	22.06	29

Anmerkung: Anzahl der Kinder, bei denen die Methode verwendet wurde oder nicht

7.6 Vergleich Screening zur Entwicklungseinschätzung und Fragebogen zur Entwicklungsförderung

Nachdem das Screening zur Entwicklungseinschätzung und die Entwicklungsförderung von den SOKIS durchgeführt wurden und somit alle auffälligen Entwicklungsbereiche auf der Einschätzung der SOKIs beruhen, galt es diese Einschätzungen anhand der auffälligen Kinder zu untersuchen. Es wurde überprüft, ob die SOKIs denselben förderbedürftigen Entwicklungsbereich, welcher im Screening festgestellt wurde, auch bei der Entwicklungsförderung nochmals erkannt und in diesem Bereich gefördert haben. Zum Beispiel: Werden im Screening bei einem Kind Auffälligkeiten im Entwicklungsbereich Sprache festgestellt, stellt sich die Frage, ob die betreuende SOKI

auch in der Entwicklungsförderung und bei näherer Betrachtung des Kindes wirklich den Bereich Sprache als auffällig identifiziert und diesen gefördert hat. Hier wird also die Frage gestellt, ob sich die SOKI- Einschätzung bezüglich des auffälligen Entwicklungsbereichs vor der Entwicklungsförderung - erfasst durch das Screening zur Entwicklungseinschätzung - gleich oder verändert zu der SOKI-Einschätzung während bzw. nach der Entwicklungsförderung - erfasst durch den Fragebogen zur Entwicklungsförderung - zeigt. Dies wird anhand der Entwicklungsbereiche Sprache & Kognition, Motorik, Grobmotorik und Feinmotorik untersucht, da diese vier Bereiche in beiden Instrumenten erfasst wurden. Um die Ergebnisse dieser beiden Instrumente vergleichen zu können, mussten einige Adaptionen und statistische Analysen an den Werten des Entwicklungseinschätzungsbogen und des Fragebogens zur Entwicklungseinschätzung vorgenommen werden, die folgend genauer beschrieben werden.

7.6.1 Entwicklungseinschätzungsbogen

Bei dem Screening zur Entwicklungseinschätzung musste eine Sprach-Skala errechnet werden, hierfür wurden Ergebnisse der Kinder in den Items bzw. Aufgaben des Entwicklungseinschätzungsbogens summiert. Hierbei wurden die Items bzw. Aufgaben *Sprachkenntnisse*, *Bildgeschichte*, *Lautbildung*, *Nachsprechen von drei Sätzen* und *Körperschema* und *Würfel* verrechnet. Die beiden letzteren Items *Körperschema* und *Würfel* werden im Entwicklungseinschätzungsbogen eigentlich dem Entwicklungsbereich Motorik zugeordnet, jedoch zeigt Büsel (2013) in ihrer Arbeit, dass bei diesen beiden Items vor allem sprachliche und kognitive Fähigkeiten nötig sind. Diese inhaltlichen Überlegungen wurden durch teilweise signifikante Korrelationen und Reliabilitätsanalysen unterstützt (Büsel, 2013), weshalb diese beiden Items auch in dieser Arbeit zur der Sprach-Skala zugeordnet wurden. Das Item *Mundmotorik*, welche grundsätzlich dem Entwicklungsbereich Sprache zugeordnet wird, wurde in der Bildung der Sprach-Skala ausgeschlossen, da diesem Item in der Arbeit von Büsel (2013) eine geringe Passung mit den anderen Items aufweist. Aufgrund inhaltlicher Überlegungen und den Ergebnissen in der Arbeit von Büsel (2013) zu den Items *Bildgeschichte*, *Körperschema* und *Würfel* wurde die Sprach-Skala in eine Sprache & Kognition-Skala unbenannt, da zur Bearbeitung dieser Aufgaben

nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern auch kognitive Fähigkeiten notwendig sind. Diese Anpassung wurde auch in den Skalen-Berechnungen im Fragebogen zur Entwicklungsförderung berücksichtigt und wird weiter unten beschrieben. In einem ersten Schritt wurden die einzelnen Werte der Items dichotomisiert, um sie so der Wertdarstellung in *auffällig* und *unauffällig* des Fragebogens zur Entwicklungsförderung anzupassen. Hierfür wurde die Ergebnisbewertung *auffällig (Minus)* mit 1 und die beiden Bewertungen *mittelmäßig (Welle)* und *gut (Hakerl)* mit 0 kodiert, da Kinder mit den beiden letzten Bewertungen keine oder noch keine Auffälligkeiten aufwiesen. In einem zweiten Schritt wurden die dichotomisierten Werte der Items zu der zuvor beschriebenen Sprache & Kognition-Skala summiert.

Nach denselben Kriterien der Bildung der Sprache & Kognition-Skala wurde zuerst eine Motorik-Skala gebildet, für deren Berechnung wurden die Items *Ein-Beinstand*, *Hüpfen*, *Ball fangen*, *Kette fädeln*, *Zeichnen eines Selbstportraits*, *Stiegensteigen* und *Laufen* herangezogen. Die Werte dieser Items wurden wieder dichotomisiert und danach summiert. Aufgrund einer Anpassung an den Fragebogen zur Entwicklungsförderung und testtheoretischen Überlegungen nach Büsel (2013) wurden neben einer Motorik-Skala eine Grobmotorik- und eine Feinmotorik-Skala gebildet. Für die Bildung der Grobmotorik-Skala wurden die Items *Ein-Beinstand*, *Hüpfen*, *Ball fangen*, *Stiegensteigen* und *Laufen* und für die Bildung der Feinmotorik-Skala die Items *Kette fädeln* und *Zeichnen eines Selbstportraits* herangezogen. Die Werte der einzelnen Items wurden wieder nach den bereits beschriebenen Kriterien dichotomisiert und zu einer Grobmotorik- und Feinmotorik-Skala summiert.

Tabelle 18. gibt die Anzahl der auffälligen Kinder und den Anteil in Prozent der Stichprobe der gebildeten Skalen des Entwicklungseinschätzungsbogens wieder.

Diese Ergebnisse stellen somit die Einschätzung der auffälligen Kinder der SOKIs vor der Entwicklungsförderung dar. In der konstruierten Skala Sprache & Kognition wurden vor der Entwicklungsförderung 23 Kinder als auffällig in dem Entwicklungsbereich Sprache oder in dem Bereich Kognition oder in beiden Entwicklungsbereichen eingestuft, das entspricht einem Anteil von 64% der Gesamtstichprobe. 13 Kinder (36%) waren in keinem der beiden Bereiche auffällig.

In der Motorik-Skala wurden 24 (67%) von 36 Kindern als auffällig im Bereich Grobmotorik oder in der Feinmotorik oder in beiden Bereichen eingeschätzt. 12 Kinder

(33%) wurden weder in der Grobmotorik noch in der Feinmotorik als auffällig eingeschätzt.

In der Skala Grobmotorik wurden 15 Kinder mit Auffälligkeiten in der Grobmotorik identifiziert, diese erklären einen Anteil von 42% der Stichprobe. Mehr als die Hälfte der Gesamtstichprobe, 21 Kinder (58%) hatten keine Auffälligkeiten im Bereich Grobmotorik.

In der letzten Skala des Entwicklungseinschätzungsbogens, im Bereich Feinmotorik wurden 16 (44%) von 36 Kindern als feinmotorisch auffällig eingeschätzt, im Gegensatz hierzu wurden 20 Kinder (56%) als unauffällig in diesen Bereich eingestuft.

Tabelle 18. *Häufigkeiten der konstruierten Skalen des Entwicklungseinschätzungsbogen*

Screening-Skalen	Häufigkeit	%	Kumul. %
SpracheKognition			
unauffällig	13	36.1	36.1
Auffällig	23	63.9	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	
Motorik			
unauffällig	12	33.3	33.3
auffällig	24	66.7	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	
Grobmotorik			
unauffällig	21	58.3	58.3
auffällig	15	41.7	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	
Feinmotorik			
unauffällig	20	55.6	55.6
auffällig	16	44.4	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	

Anmerkung: Häufigkeit = Anzahl der Kinder; % = Prozent; Kumul. % = Kumulative Prozente

7.6.2 Fragebogen zur Entwicklungsförderung

Für weitere Berechnungen wurden im Fragebogen zur Entwicklungsförderung ebenfalls Skalen gebildet. Hier wurde ebenfalls eine Sprache & Kognition-Skala gebildet indem die Werte der Entwicklungsbereiche Sprache und Kognition zusammengeführt wurden und danach dichotomisiert wurden, wobei die unauffälligen Kinder mit 0 und jene Kinder, die in einem oder beiden Entwicklungsbereichen als auffällig eingeschätzt wurden mit 1 kodiert. Ebenfalls wurde eine Motorik-Skala gebildet, hierfür wurden die Werte des Entwicklungsbereiche Grob- und Feinmotorik zusammengefügt und dichotomisiert.

Tabelle 19. gibt die Anzahl der auffälligen Kinder und den Anteil der Gesamtstichprobe in Prozent der konstruierten Skalen des Fragebogens zur Entwicklungsförderung wieder.

Diese Ergebnisse stellen die Einschätzung der SOKIs bezüglich der auffälligen Kinder nach bzw. während der Entwicklungsförderung dar. Wie aus Tabelle 19. ersichtlich, wurden in der Sprache & Kognition-Skala 25 Kinder als auffällig im Bereich Sprache oder im Bereich Kognition oder in beiden Entwicklungsbereichen eingeschätzt, das sind 69% der Gesamtstichprobe. 11 Kinder (31%) wurden in keinem der beiden Bereiche als auffällig eingestuft.

17 Kinder wurden in dem Bereich Motorik als auffällig eingeschätzt, d.h. 47% der Stichprobe waren im Bereich Grobmotorik oder in der Feinmotorik oder in beiden Bereichen auffällig. 19 Kinder (53%) waren in keinem der beiden Bereiche auffällig.

In der Skala Grobmotorik wurden 13 Kinder (36%) mit Auffälligkeiten identifiziert, 23 Kinder, 64% der Stichprobe, zeigten sich im Bereich Grobmotorik unauffällig.

In der Skala Feinmotorik wurden 10 (28%) von 36 Kindern als auffällig eingestuft, während weit mehr als die Hälfte der Stichprobe, 26 Kinder (72%) als unauffällig im Bereich Feinmotorik eingeschätzt wurden.

Tabelle 19. Häufigkeiten der konstruierten Skalen des Fragebogens zur Entwicklungsförderung

SOKI-Skalen	Häufigkeit	%	Kumul. %
SpracheKognition			
unauffällig	11	30.6	30.6
Auffällig	25	69.4	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	
Motorik			
unauffällig	19	52.8	52.8
Auffällig	17	47.2	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	
Grobmotorik			
unauffällig	23	63.9	63.9
Auffällig	13	36.1	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	
Feinmotorik			
unauffällig	26	72.2	72.2
Auffällig	10	27.8	100.0
Gesamtsumme	36	100.0	

Anmerkung: Häufigkeit = Anzahl der Kinder; % = Prozent; Kumul. % = Kumulative Prozente

7.6.3 Übereinstimmung der Entwicklungseinschätzungen und der geförderten Entwicklungsbereich

Nach der Berechnung der Häufigkeiten der jeweils vier Bereiche Sprache & Kognition, Motorik, Grobmotorik und Feinmotorik, wurden die Einschätzungen der SOKIs bezüglich der auffälligen Kinder vor und nach der Entwicklungsförderung mithilfe von Kreuztabellen miteinander verglichen. Die Einschätzung der SOKIs vor der Entwicklungsförderung wurde mittels eines Screenings zur Entwicklungseinschätzung, dem Entwicklungseinschätzungsbogen, erfasst und die Einschätzung nach der Förderung mittels des Fragebogens zur Entwicklungsförderung. Die Tabellen 20.-23. geben die Ergebnisse der Übereinstimmung der Einschätzungen für die Bereiche

Sprache & Kognition, Motorik, Grobmotorik und Feinmotorik wieder. In den Tabellen sind in der rechten Spalte die Güteindizes dargestellt, die Spezifität bezeichnet die Rate der Nicht-Risikofälle im Fragebogen zur Entwicklungsförderung, welche auch als solche im Screening erkannt wurden (vgl. Deimann & Kastner-Koller, 2007). Die Sensitivität gibt den Prozentsatz der Fälle mit Entwicklungsrisiko an, welche im Fragebogen zur Entwicklungsförderung als auch im Screening als solche erkannt wurden (vgl. Deimann & Kastner-Koller, 2007).

Wie aus Tabelle 20. ersichtlich wurden 28 Kinder in beiden Instrumenten richtig als auffällig bzw. unauffällig eingeschätzt. Drei Kinder wurden vor der Entwicklungsförderung (Screening zur Entwicklungseinschätzung) im Bereich Sprache & Kognition als auffällig eingeschätzt, während diese während bzw. nach der Entwicklungsförderung als unauffällig eingestuft wurden. Fünf Kinder wurden während der Entwicklungsförderung als auffällig eingestuft, während diese zuvor im Screening als unauffällig eingeschätzt wurden. Konkret bedeutet dies, dass insgesamt acht Kinder falsch eingestuft wurden, wobei sich eine Spezifität von 73% und eine Sensitivität von 80% zeigt, welche für eine sehr gute Übereinstimmung der beiden Einschätzungen sprechen.

Tabelle 20. *Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Sprache & Kognition*

		Screening SpracheKognition			Güteindizes	
		unauffällig	auffällig	Gesamt	Spezifität	73%
Soki	unauffällig	8	3	11	Sensitivität	80%
	auffällig	5	20	25	Falsch	27%
	Gesamt	13	23	36	unauffällig	
					Falsch	20%
					auffällig	
					Kappa	.502

Anmerkung: Anzahl der auffälligen und unauffälligen Kinder im Bereich Sprache & Kognition nach Einschätzung im Screening und Fragebogen zur Entwicklungsförderung

Im Bereich Motorik, ersichtlich in Tabelle 21., wurden 19 Kinder übereinstimmend als auffällig oder unauffällig eingeschätzt, 17 Kinder wurden falsch eingeschätzt, hier zeigt sich eine gute Sensitivität mit 71% und eine geringe Spezifität von 37%. Dies spricht für eine annehmbare Übereinstimmung der beiden Einschätzungen.

Tabelle 21. *Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Motorik*

		Screening Motorik			Güteindizes	
		unauffällig	auffällig	Gesamt	Spezifität	37%
Soki Motorik	unauffällig	7	12	19	Sensitivität	71%
	auffällig	5	12	17	Falsch unauffällig	63%
	Gesamt	12	24	36	Falsch auffällig	29%
					Kappa	.073

Anmerkung: Anzahl der auffälligen und unauffälligen Kinder im Bereich Motorik nach Einschätzung im Screening und Fragebogen zur Entwicklungsförderung

In Tabelle 22. ist die Übereinstimmung der Einschätzung im Bereich Grobmotorik dargestellt, es wurden 20 Kinder richtig als auffällig bzw. auffällig eingestuft, während 16 Kinder nicht übereinstimmend eingeschätzt wurde, es zeigen sich eine geringe Sensitivität (46%) und Spezifität (61%). Dies entspricht einer geringen Übereinstimmung der beiden Einschätzungen bezüglich des Förderbedarfs im Bereich Grobmotorik.

Tabelle 22. Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Grobmotorik

		Screening Grobmotorik			Güteindizes	
		unauffällig	auffällig	Gesamt	Spezifität	61%
Soki Grobmotorik	unauffällig	14	9	23	Sensitivität	46%
	auffällig	7	6	13	Falsch unauffällig	39%
	Gesamt	21	15	36	Falsch auffällig	54%
					Kappa	.068

Anmerkung: Anzahl der auffälligen und unauffälligen Kinder im Bereich Grobmotorik nach Einschätzung im Screening und Fragebogen zur Entwicklungsförderung

In Tabelle 23. ist die Übereinstimmung der Einschätzung im Bereich Feinmotorik ersichtlich, es wurden 20 Kinder übereinstimmend als auffällig bzw. auffällig eingestuft, während 16 Kinder nicht übereinstimmend eingeschätzt wurde, hier zeigen sich ebenfalls eine geringe Sensitivität (50%) und Spezifität (58%). Dies entspricht einer geringen Übereinstimmung der beiden Einschätzungen bezüglich des Förderbedarfs im Bereich Feinmotorik.

Tabelle 23. Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Feinmotorik

		Screening Feinmotorik			Güteindizes	
		unauffällig	auffällig	Gesamt	Spezifität	58%
Soki Feinmotorik	unauffällig	15	11	26	Sensitivität	50%
	auffällig	5	5	10	Falsch unauffällig	42%
	Gesamt	20	16	36	Falsch auffällig	50%
					Kappa	.065

Anmerkung: Anzahl der auffälligen und unauffälligen Kinder im Bereich Feinmotorik nach Einschätzung im Screening und Fragebogen zur Entwicklungsförderung

8 Diskussion

Ziel dieser Untersuchung war die Evaluation einer Entwicklungsförderung, welche von SonderpädagogInnen im Kindergarten durchgeführt wurde. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit war hierbei die Untersuchung der Frühförderung und ihrer Rahmen- und inhaltlichen Bedingungen.

In Bezug auf die *zeitlichen und strukturellen Bedingungen der Entwicklungsförderung*, lässt sich zusammenfassen, dass die Dauer der Entwicklungsförderung bei den Kindern stark variierte, die kürzeste Förderung dauerte 2 Monate und die längste Förderung 7 Monate. Diese Varianz in der Dauer lässt vermuten, dass die SonderkindergartenpädagogInnen (SOKIs) die Entwicklungsförderung individuell für jedes Kind und angepasst an den jeweiligen Förderschwerpunkt geplant und durchgeführt haben, soweit dies innerhalb der zeitlichen Rahmenbedingungen des Kindergartens möglich war. Diese Vorgangsweise entspricht, wie im Theorieteil beschrieben, den Prinzipien einer interdisziplinären Frühförderung (Klein, 2012; Thurmair & Naggl, 2010) und ist positiv hervorzuheben.

Die durchschnittliche Dauer einer Fördereinheit lag bei 50 Minuten und befindet sich somit im Rahmen der, in der Literatur beschriebenen, typischen „Förderstunde“ (Thurmair & Naggl, 2010). Bezüglich der Frequenz der Fördereinheit, zeigte sich in dieser Untersuchung, dass bei dem Großteil der geförderten Kinder, die Förderung einmal in der Woche durchgeführt wurde und das entspricht dem in der Literatur angegebenen Rhythmus der Förderung (Thurmair & Naggl, 2010). Jedoch ist aus den Daten nicht ersichtlich, von welchen Bedingungen die Wahl dieser Frequenz abhängig ist.

Bezüglich der *Erreichung der Förderziele* aus Sicht der SOKIs zeigte sich, dass die Mehrheit der SOKIs angibt, das Ziel der Förderung bei dem jeweiligen Kind, überwiegend (bei 13 Kindern) oder teilweise (bei 13 Kindern) erreicht zu haben. Bei insgesamt 9 Kindern gaben die SOKIs an, das Ziel der Förderung wenig (bei 5 Kindern) oder nicht (bei 4 Kindern) erreicht zu haben. Hier kann vermutet werden, dass diese negativen Einschätzungen auch durch krankheitsbedingte Ausfälle der Kinder zustande kamen, da dies von einigen SOKIs bei Telefonaten bzgl. organisatorischer Fragen kommuniziert wurde. Durch diese Ausfälle konnten möglicherweise weniger

Fördereinheiten durchgeführt werden und somit könnten weniger Ressourcen zur Förderzielerreichung zu Verfügung gestanden sein.

Zur Frage, *welche Entwicklungsbereiche* – bezogen auf alle Kinder – *als förderbedürftig eingeschätzt wurden*, lässt sich zusammenfassen, dass weit mehr als die Hälfte der Kinder (29 Kinder) im Sozial-Emotionalen Bereich als auffällig eingestuft wurden. Gefolgt von einem Förderbedarf in Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer (20 Kinder) und Sprache (19 Kinder), wobei hier zu betonen ist, dass die Mehrheit der Kinder in mehreren verschiedenen Entwicklungsbereichen als auffällig eingeschätzt wurde. Lediglich 4 Kinder zeigten nur in einem Bereich Förderbedarf, nämlich im Sozial-Emotionalen Bereich. So zeigte sich in dieser Untersuchung vor allem ein Förderbedarf im Sozial-Emotionalen Bereich (22%). Bei einem Förderbedarf in mehreren Entwicklungsbereichen zeigte sich, dass eine Kombination von 5 Entwicklungsbereichen (9 Kinder) und eine Kombination von 3 Entwicklungsbereichen (8 Kinder) am häufigsten angegeben wurden. Bei weiteren Analysen hierzu zeigte sich, dass Kombinationen des Sozial-Emotionalen Bereichs mit anderen Entwicklungsbereichen am häufigsten vorlagen, vor allem die Kombination Sozial-Emotionaler Bereich und Sprache (bei 18 Kindern) und die Kombination Sozial-Emotionaler Bereich und Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer (bei 15 Kindern). Diese hohe Anzahl an Kombinationen mit dem Sozial-Emotionalen Bereich, lässt sich einerseits durch den allgemein hohen Förderbedarf der Stichprobe in diesem Bereich erklären, andererseits ist dies möglicherweise ein Ausdruck einer Komorbidität des Sozial-Emotionalen Bereichs und verschiedener anderer Entwicklungsauffälligkeiten bzw. der Wechselwirkungen der verschiedenen Entwicklungsbereiche in der kindlichen Entwicklung.

In Bezug auf die *Fördermaßnahmen, welche in der Entwicklungsförderung verwendet* wurden, lässt sich zusammenfassen, dass die SOKIs überwiegend heil- bzw. sonderpädagogische Methoden verwendeten, wie sie auch bei Klöck und Schorer (2014) zu finden sind. Der Großteil der verwendeten Methoden können der Psychomotorik, der Montessori-Pädagogik, dem heilpädagogischen Werken und der pädagogischen Kinesiologie (Klöck & Schorer, 2014) zugeordnet werden. Zusätzlich verwendeten die SOKIs Materialien wie Gesellschaftsspiele, Bücher etc., welche auch in der heilpädagogischen Übungssammlung von Klöck und Schorer (2014) als zusätzliches Fördermaterial empfohlen wird. In Analysen konnten 4 Hauptkategorien zur Einteilung

der verwendeten Fördermethoden gebildet werden. Zu der Hauptkategorie Bewegung ließen sich motorisch aktivierende Tätigkeiten und Materialien (Tabelle 10) zuweisen. Die Kategorie Spiel (Tabelle 11) enthält Methoden oder Materialien, die spielerische Aspekte aufweisen und der Hauptkategorie Bücher und Arbeitsblätter (Tabelle 12) wurden ausschließlich Bücher, Geschichten und spezifisches Arbeitsmaterial zugewiesen. Die letzte Hauptkategorie Sonderpädagogische Intervention (Tabelle 13) enthält Methoden, die einen verbalen oder speziellen Aspekt durch die SOKI betonen. Zusätzlich enthält jede Hauptkategorie mehrere Unterkategorien zur genaueren Differenzierung der Fördermethoden. In weiten Analysen dieser Untersuchung, zeigte sich, dass die Methoden der Kategorie Bewegung am häufigsten von den SOKIs zur Förderung der Kinder verwendet wurden. Gefolgt von den Methoden der Kategorie Spiel, Bücher und Arbeitsblätter und Sonderpädagogische Intervention (Tabelle 14). Insgesamt lässt sich die Verteilung der verwendeten Methoden als ausgeglichen interpretieren.

Zur Frage, *welche Methoden zur Förderung der einzelnen Entwicklungsbereiche verwendet* wurden, lässt sich zusammenfassen, dass zur Förderung der Entwicklungsbereiche Sprache und Kognition, die Methoden der Hauptkategorien Bewegung, Spiel und Bücher und Arbeitsblätter gleichermaßen Verwendung fanden. Methoden der Kategorie Sonderpädagogische Intervention wurde zur Förderung dieser beiden Bereiche weniger eingesetzt. Zur Förderung der Bereiche Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer und Lernfähigkeit und Gedächtnis wurden hauptsächlich Methoden der Kategorie Spiel verwendet. Zur Förderung der Grob- und Feinmotorik wurden die Methoden der Kategorie Bewegung am häufigsten verwendet, Methoden der Sonderpädagogischen Intervention wurden nicht zur Förderung dieser beiden Bereiche verwendet. Der Bereich Wahrnehmung wurde ausschließlich durch die Kategorie Bewegung und Spiel gefördert, Methoden der anderen beiden Hauptkategorien wurden nicht verwendet. Zur Förderung des Sozial-Emotionalen Bereichs wurden Methoden aller vier Hauptkategorien gleichermaßen verwendet. Die Verteilung der Verwendung der Methoden der Kategorien im jeweiligen Entwicklungsbereich ist in den Tabellen 16. und 17. ersichtlich.

Zur Frage, *ob sich die Einschätzung der SOKIs zum Förderbedarf im Screening zur Entwicklungseinschätzung und im Fragebogen zur Entwicklungsförderung unterscheidet*, lässt sich zusammenfassen, dass sich im Bereich Sprache & Kognition

eine gute Übereinstimmung bzgl. des Förderbedarfs besteht. Das heißt, Kinder, die im Screening in diesem Bereich als auffällig eingeschätzt wurden, wurden auch im Fragebogen zur Entwicklungsförderung als auffällig eingestuft und in diesem Bereich gefördert. Im Bereich Motorik zeigte sich eine annehmbare Übereinstimmung. Kinder mit motorischen Auffälligkeiten wurden, sowohl im Screening erkannt, als auch im Fragebogen als förderbedürftig eingeschätzt. Bei Kindern, welche nicht motorisch auffällig waren, wurden lediglich 7 Kinder als solche in beiden Instrumenten eingeschätzt. Bezüglich der Bereiche Grob- und Feinmotorik, zeigte sich bei den beiden Instrumenten eine geringe Übereinstimmung. Die Sensitivität, d.h. bezogen auf jene Kinder, die in beiden Instrumenten als auffällig erkannt wurden, lag bei der Grobmotorik bei 46% und bei der Feinmotorik bei 50%. Diese geringen Übereinstimmungen lassen vermuten, dass sich der Förderbedarf, bei der individuellen Förderung und bei der näheren Betrachtung des Kindes durch die SOKI, besser herauskristallisierte.

Auch muss einiges der Untersuchung kritisch bewertet werden. Durch die kleine Stichprobe von 37 Kindern lassen sich keine repräsentativen – auf eine Gesamtpopulation bezogenen – Annahmen formulieren. Dies war jedoch kein Ziel dieser Untersuchung, es sollte eine Entwicklungsförderung im Kindergarten evaluiert werden und somit ein Beitrag zur Praxis erbracht werden und mögliche Empfehlungen zur Verbesserung vorgeschlagen werden. Kritisch ist auch der Fragebogen zur Entwicklungsförderung als Instrument zur Erfassung der Förderung zu betrachten, da dieser einige Mängel aufweist. So ergaben sich einige Probleme, einerseits lag teilweise bei der Erfassung der förderbedürftigen Entwicklungsbereiche (Frage 5. *Welche/n Entwicklungsbereiche hatten Sie bei der Begleitung des Kindes im Fokus?*), Uneinigkeit bei der Zuordnung bestimmter Teilkompetenzen vor. Beispielsweise ordneten einige SOKIs Selbstwert, Selbstbewusstsein, Körperwahrnehmung, Eigenwahrnehmung, etc. dem Bereich „Anderes“ zu, während andere SOKIs genau dieselben Aspekte den bereits aufgelisteten Entwicklungsbereichen zuordneten. Auch wurde logisches, kausales Denken von den SOKIs mehrmals in zwei verschiedenen Entwicklungsbereichen genannt, einerseits im Bereich Lernfähigkeit und Gedächtnis und andererseits im Bereich Kognition. Hier hätte eine genaue Aufzählung an Teilkompetenzen, bei den einzelnen Entwicklungsbereichen im Fragebogen wahrscheinlich zu mehr Klarheit geführt. Auch war die Zuordnung der Fördermethoden zu den Förderinhalten (Frage 6.

Geben Sie bitte in Stichworten an, welche Inhalte (Bsp. Wortschatz erweitern) mit welchen Methoden gefördert wurden - Bsp. Gemeinsames Bilderbücher ansehen/ Lieder singen) nicht möglich, da die Förderinhalte oft nicht angegeben wurden oder keine Methoden zu den Förderinhalten angegeben wurden. Teilweise wurden die Fördermethoden inhaltlich ungenau angegeben (z.B. Aufgaben zu Grob- und Feinmotorik), hierbei war teilweise unklar wie genau gefördert wurde oder die Fördermethoden konnten keinem bestimmten Entwicklungsbereich zugeordnet werden. Das Problem stellte hier wahrscheinlich das Befragungsformat dar, Interviews mit strukturiertem Leitfaden hätten wahrscheinlich zu eindeutigeren Ergebnissen geführt. Durch den Fragebogen fehlen leider auch Informationen zu den theoretischen Ansätzen der SOKIs (z.B. Montessori, Psychomotorik etc.) oder nähere Informationen zum Ablauf der Fördereinheiten (wurde beispielsweise ein Stundenprotokoll verwendet?) und zur Wahl der Frequenz der Fördereinheiten.

Ziel dieser Untersuchung war es, eine Entwicklungsförderung im Kindergarten, welche von SonderpädagogInnen durchgeführt wurde, zu evaluieren. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, Rahmenbedingungen der Förderung, Förderbereiche und deren Verteilung und verwendete Fördermethoden einer Entwicklungsförderung, welche in den Kindergärten der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung durchgeführt wurde, zu untersuchen und darzustellen.

Das Angebot der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung und des interdisziplinären Team der Mobilen Dienste ist von besonderer Bedeutung, da sie vielfältige Leistungen zur Unterstützung und Förderung der Kinder ihrer Einrichtungen anbieten. Angefangen mit der Durchführung des Screenings zur Entwicklungseinschätzung bei allen vier- und fünfjährigen Kindern in ihren Kindergärten (Büsel, 2013) und der Durchführung von Entwicklungsdiagnostik, bis hin zur individuellen Förderung von entwicklungsauffälligen Kindern, gibt die St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung ein gutes Beispiel für die interdisziplinäre Frühförderung mit Einbettung im Kindergarten.

In diesem Zusammenhang wird die Empfehlung ausgesprochen, das Screening zur Entwicklungseinschätzung um die Erfassung der Sozial-Emotionalen Entwicklung zu erweitern, da vermutet werden kann, dass in diesem Entwicklungsbereich vermehrt Entwicklungsauffälligkeiten auftreten und somit der Bedarf an einer Früherkennung solcher Auffälligkeiten besteht.

Durch die, in dieser Untersuchung durchgeführten Evaluation der Entwicklungsförderung wurde ein Beitrag zur Forschung geleistet, zur vollständigen Darstellung der Evaluation und ihrer Ergebnisse wird auf die unveröffentlichten Diplomarbeiten von Müllner (2014), Lippert (in Vorb.), Gumilar (in Vorb.), vom Brocke (in Vorb.) und Lorenz (in Vorb.) verwiesen. Jedoch besteht ein weiterer Bedarf an Untersuchungen und Evaluationen – vor allem in Österreich – um zur Qualität der Frühförderung beizutragen und die Wirksamkeit verschiedener Fördermethoden zu untersuchen und zu belegen.

9 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit entstand in Zusammenarbeit mit der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung und ihrem interdisziplinären Team der Mobilen Dienste und hatte zum Ziel eine sonderpädagogische Entwicklungsförderung in verschiedenen Kindergärten der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung zu untersuchen und zu evaluieren.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass der Besuch eines Kindergartens, positive Wirkung auf die kindliche Entwicklung hat. Jedoch kann diese positive Wirkung an verschiedene qualitative, strukturelle und prozessorientierte, Bedingungen des Kindergartens geknüpft sein. Weshalb anzunehmen ist, dass der Kindergartenbesuch nicht bei jedem Kind, in seiner Wirkung, ausreichend ist, um es in seiner Entwicklung angemessen zu unterstützen und zu fördern. Hier erscheint eine zusätzliche bereichsspezifische oder kompensatorische Entwicklungsförderung als sinnvoll, um Entwicklungsauffälligkeiten zu verhindern oder zu reduzieren und so zu besseren Grundbedingungen für die folgende Bildungskarriere beizutragen.

Der Kindergarten bietet zur Durchführung einer solchen interdisziplinären Frühförderung einen guten Rahmen, da ein Großteil der Kinder erreicht werden kann. Hierzu bietet die Forschung einige Ansätze der Frühförderung, welche bereits untersucht und bezüglich ihre Wirksamkeit evaluiert wurden, jedoch besteht hier weiterer Forschungsbedarf. Diese Untersuchung kann einen Beitrag zur Forschung liefern, indem eine sonderpädagogische Entwicklungsförderung evaluiert wurde. Zur vollständigen Betrachtung der gesamten Untersuchung wird auf die unveröffentlichten Arbeiten von Müllner (2014), Lippert (in Vorb.), Gumilar (in Vorb.), vom Brocke (in Vorb.) und Lorenz (in Vorb.) verwiesen.

Das Procedere der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung sieht es vor, dass bei allen 4-5 jährigen Kindern ihrer Einrichtungen, ein Screening zur Entwicklungseinschätzung durchgeführt wird. Der Entwicklungseinschätzungsbogen ging auch dieser Untersuchung voraus, aufgrund dieses Instruments wurden 37 Kinder ausgewählt, welche Entwicklungsauffälligkeiten zeigten und eine Entwicklungsförderung benötigten.

Im Zuge dieser Evaluation wurde zu einem ersten Untersuchungszeitpunkt, vor der Entwicklungsförderung eine Entwicklungsdiagnostik mit dem Wiener

Entwicklungstest (WET) (Kastner-Koller & Deimann, 2012) durchgeführt, um den Entwicklungsstand der Kinder zu erheben und weitere Analysen vornehmen zu können. Zusätzlich wurden Interviews mit den Eltern und eine Befragung der KindergartenpädagogInnen durchgeführt, um Bedenken und Erwartungen bezüglich der Entwicklungsförderung und Informationen über das jeweilige Kind zu erheben. Nach diesem ersten Untersuchungszeitpunkt wurde die Entwicklungsförderung von SonderkindergartenpädagogInnen (SOKIs) durchgeführt, wobei 3-4 Kinder von einer SOKI betreut wurden. Zu einem zweiten Untersuchungszeitpunkt, am Ende der Entwicklungsförderung, wurden eine zweite Entwicklungsdiagnostik mit dem WET und ebenfalls Interviews mit den Eltern und eine Befragung der KindergartenpädagogInnen vorgenommen. Zusätzlich wurden zu diesem Zeitpunkt, mittels eines Fragebogens, Informationen zur durchgeführten Entwicklungsförderung von den SOKIs erhoben. Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die durchgeführte Entwicklungsförderung und ihre Rahmenbedingungen sowie ihre Fördermethoden zu untersuchen und zu evaluieren.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Förderung durchschnittlich 5 Monate dauerte, wobei die Dauer der Förderung zwischen den Kindern variierte. Weshalb anzunehmen ist, dass die Förderung individuell an jedes Kind und nach Förderschwerpunkt angepasst wurde. Bei mehr als der Hälfte der Kinder (jeweils 13 Kinder) gaben die SOKIs an, das Ziel der Förderung überwiegend oder teilweise erreicht zu haben. Bezüglich der geförderten Entwicklungsbereiche zeigt sich, nach Angaben der SOKIs, dass mehr als die Hälfte der Kinder (29 Kinder) im Sozial-Emotionalen Bereich als auffällig eingestuft wurden, wobei der Großteil der Kinder in mehreren Entwicklungsbereichen als auffällig eingeschätzt wurden. Dementsprechend zeigt sich eine hohe Anzahl an Kombinationen des Sozial-Emotionalen Bereichs mit anderen Entwicklungsbereichen, vor allem aber im Kombination mit Sprache und Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer. Im diesem Zusammenhang wird in dieser Arbeit die Empfehlung ausgesprochen, das Screening zur Entwicklungseinschätzung um die Erfassung von sozial-emotionalen Kompetenzen zu erweitern. Zur Förderung der Kinder wurden hauptsächlich heil- bzw. sonderpädagogische Methoden verwendet. Die Fördermethoden konnten vier Kategorien (Bewegung, Spiel, Bücher und Arbeitsblätter, Sonderpädagogische Intervention) zugewiesen werden und die Verwendung dieser Methoden zu verschiedenen Entwicklungsbereichen wurde untersucht (Tabelle 15, 16, 17, 24-30). Bei einem Vergleich des Screenings zur

Entwicklungseinschätzung und des Fragebogens zur Entwicklungsförderung bezüglich der Einschätzung des Förderbedarfs, zeigt sich im Bereich Sprache und Kognition eine gute Übereinstimmung. Im Bereich Motorik und in den Teilbereichen Grob- und Feinmotorik, zeigen sich eine annehmbare und eine geringe Übereinstimmung zum Förderbedarf. Hierbei ist anzunehmen, dass der Förderbedarf bei der Entwicklungsförderung klarer ersichtlich war.

Der Fragebogen zur Entwicklungsförderung zeigt als Instrument einige Mängel, da sich einige Unklarheiten bei der Erhebung der geförderten Entwicklungsbereiche und einige Probleme bei der Zuordnung der Fördermethoden zu den geförderten Entwicklungsbereichen ergaben. Hier stellt wahrscheinlich das Befragungsformat ein Problem dar, es kann angenommen werden, dass ein Interview mit strukturiertem Leitfaden zu eindeutigeren Ergebnissen geführt hätte.

Diese Untersuchung leistet einen Beitrag zur Forschung im Kindergartenalter, jedoch besteht ein weiterer Untersuchungsbedarf bezüglich Entwicklungsförderungen und ihrer Wirksamkeit im Kindergarten, vor allem in Österreich.

10 Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16(2), 237–275.
- Anders, Y., Grosse, C., Roßbach, H.-G., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children`s early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(2), 195–211.
- Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds.), *Handbuch der frühkindlichen Bildungsforschung* (pp. 183–196). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231–244.
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Siraj-Blatchford, I. (2010). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at the age 10. *British Educational Research Journal*, 1–21.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *KZFSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 139–163.
- Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *KZFSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(4), 660–684.

- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 151–162.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are there Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Biedinger, N., & Becker, B. (2006). *Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern: Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich*(Arbeitspapiere, Nr. 97). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Biedinger, N., & Becker, B. (2010). Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In B. Becker & D. Reimer (Eds.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (pp. 49–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). Veränderungshypothesen. In *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage, pp. 547–598). Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walther, G. (2003). IGLU - ein kooperatives internationales Projekt. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, & R. Valtin (Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Büchner, C., & Spieß, C. K. (2007). *Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen. Ergebnisse auf Basis von Paneldaten (DIW- Diskussionspapiere, No. 687)*. Berlin: DIW.

- 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.
- Büsel, M. (2013). *Evaluierung des Entwicklungseinschätzungsbogens der St. Nikolaus-Kindertageheimstiftung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes From the Abecedarian Project. *Applied Development Science*, 6(1), 42–57.
- Cierpka, M., & Schick, A. (2004). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Hickey, E. (2004). Site-Level Predictors of Children's School and Social Competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 273–269.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Planta, R., & NICHD ECCRN. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80(5), 1329–1349.
- Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik- Developmental Assessment. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Eds.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (pp. 559–570). Göttingen: Hogrefe.

- Dörfler, S., Blum, S., & Kaindl, M. (2014). *Europäische Kinderbetreuungskulturen im Vergleich*.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(2), 138–154.
- Engeln, S. (2011). Stichwort: Familienorientierung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, 221–223.
- Ennemoser, M., & Krajewski, K. (2015). Pädagogisch-psychologische Lernförderung im Kindergarten- und Einschulungsalter. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, pp. 371–400). Berlin: Springer-Verlag.
- Faust, G., & Roßbach, H.-G. (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17, 119–140.
- Fölling-Albers, M. (2013). Erziehungswissenschaften und frühkindliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds.), *Handbuch der frühkindlichen Bildungsforschung* (pp. 37–50). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fröhlich, L. P., Metz, D., & Petermann, F. (2009). Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit “Lobo von Globo.” *Kindheit und Entwicklung*, 18(4), 204–212.
- Fröhlich, L. P., Metz, D., & Petermann, F. (2010). *Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit. Das Lobo-Programm*. Göttingen: Hogrefe.
- Gerber, J. (2009). Frühförderung. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 383–403). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Gesundheit Österreich GmbH. (2015). Frühe Hilfen. Retrieved April 4, 2015 from <http://www.fruehehilfen.at/de/Start.html>

- Gumilar, I. (in Vorb.). *Entwicklungsförderung im Kindergarten aus Sicht der Eltern*.
Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 168–177.
- Hasselhorn, M., & Kuger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(2), 299–314.
- Hasselhorn, M., Schneider, W., & Schöler, H. (2012). Schwerpunkt: “Schulreifes Kind”. Ein Modellprojekt zur kompensatorischen vorschulischen Förderung. *Frühe Bildung*, 1(1), 1–2.
- Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.-H., Johnson, M., Keppler, I., ... Wagner, H. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt “Schulreifes Kind.” *Frühe Bildung*, 1(1), 3–10.
- Jäger, D., Faust, V., Blatter, K., Schöppe, D., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2012). Kompensatorische Förderung am Beispiel eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit. *Frühe Bildung*, 1(4), 202–209.
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2012). *Wiener Entwicklungstest: Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Kastner-Koller, U., Deimann, P., Konrad, C., & Steinbauer, B. (2004). Entwicklungsförderung im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(3), 145–166.
- Klauer, K. J. (2003). Positive Effekte für Intelligenz und schulisches Lernen: wie stellt sich ein Training des induktiven Denkens dar und was bewirkt es bei Kindern und Jugendlichen? - Ergebnisse einer Metaanalyse. *Report Psychologie*, 3, 162–167.
- Klauer, K. J., & Phye, G. D. (2008). Inductive Reasoning: A Training Approach. *Review of Educational Research*, 78(1), 85–123.
- Klein, E. (2012). Stichwort: Der Förderplan. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, 211–214.

- Klöck, I., & Schorer, C. (2014). *Übungssammlung Frühförderung. Kinder von 0-6 heilpädagogisch fördern* (3., durchgesehene Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Roßbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age - Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438.
- Koglin, U., & Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Koglin, U., & Petermann, F. (2011). The effectiveness of behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97–111.
- Krajewski, K., Nieding, G., & Schneider, W. (2007). *Mengen, zählen, Zahlen: Die Welt der Mathematik verstehen (MZZ)*. Berlin: Cornelsen.
- Krajewski, K., Nieding, G., & Schneider, W. (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm "Mengen, zählen, Zahlen." *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 135–146.
- Kratzmann, J., & Schneider, T. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart: Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *KZFSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 211–234.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten - Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 159–178).
- Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-) Förderung. *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193.
- Küspert, P. (2007). Frühförderung im Kindergarten bei Verdacht auf Legasthenie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155(4), 345–350.

- Küspert, P., & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (6. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landvoigt, T., Muehler, G., & Pfeiffer, F. (2007). *Duration and Intensity of Kindergarten Attendance and Secondary School Track Choice (ZEW Discussion Papers, No 07-051)*. Mannheim: ZEW.
- Leyendecker, C. (2003). Frühförderung - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung, 12*(1), 1–2.
- Lippert, M. (in Vorb.). *Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. Ein Vergleich von Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Sprache*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Lorenz, M. (in Vorb.). *Evaluation von Entwicklungsinterventionen im Kindergarten - die Entwicklung der Kinder zum Post-Test*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Maelicke, B., Fretschner, R., Köhler, N., & Frei, F. (2013). Aktuelle Entwicklungen in der Fachdiskussion. In *Innovation und Systementwicklung in der Frühförderung* (pp. 41–54). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Development Psychology, 28*, 411–426.
- Müllner, B. (2014). *Zweite Evaluation des Entwicklungseinschätzungsbogen der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Naggl, M., & Thurmair, M. (2008). Kindeswohl und “Frühe Hilfen”: Der Beitrag der Frühförderung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 57*(7), 555–570.
- Neuhäuser, G. (2011). Stichwort: Interdisziplinarität. *Frühförderung Interdisziplinär, 1*, 59–61.

- NICHD ECCRN. (2002a). Early child care and children's development prior to school entry. Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39, 133–164.
- NICHD ECCRN. (2005b). Early Child Care and Children's Development in the Primary Grades: Follow-up Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537–570.
- NICHD ECCRN. (2005a). Predicting Individual Differences in Attention, Memory, and Planning in First Graders From Experiences at Home, Child Care, and School. *Development Psychology*, 41(1), 99–114.
- NICHD ECCRN. (2002b). The Interaction of Child Care and Family Risk in Relation to Child Development at 24 and 36 Months. *Applied Development Science*, 6(3), 144–156.
- NICHD ECCRN. (2003). Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment during the Transition to Kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976–1005.
- NICHD ECCRN. (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 203–230.
- NICHD ECCRN, & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454–1475.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2011). Prävention. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 197–200.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Plume, E., & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2 - Sprachspiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rißling, J.-K., Metz, D., Melzer, J., & Petermann, F. (2011). Langzeiteffekte einer kindergartenbasierten Förderung der phonologischen Bewusstheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 229–235.

- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (pp. 139–158). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roßbach, H.-G., Sechtig, J., & Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs "Kindergarten der Zukunft in Bayern - KiDZ": Ergebnisse der Kindergartenphase*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008a). Children's cognitive attainment and progress in English primary schools during Key stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (pp. 179–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Draghici, D., ... Toth, K. (2011b). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-14): Influences on students' development in Key Stage 3: Social-behavioural outcomes in Year 9*. London: Department for Education, University of London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2002). *Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period*. London: Institute of Education, University of London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE-3-11). Summary Report: Influences on children's attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5*. London: Institute of Education, University of London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S., & Jelcic, H. (2008b). *Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) Influences on Children's cognitive and social Development in Year 6*. Nottingham: DCSF Publications.

- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Toth, K., ... Smees, R. (2011a). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-14): Influences on students' attainment and progress in Key Stage 3: Academic outcomes in English, maths and science in Year 9*. London: Institute of Education, University of London.
- Sarimski, K. (2012). Stichwort: Interdisziplinäre Diagnostik. *Frühförderung Interdisziplinär*, 3, 148–151.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(6), 459–474.
- Schmid-Krammer, M., & Naggl, M. (2010). Leitlinien zur Diagnostik in der interdisziplinären Frühförderung. Arbeitsstelle Frühförderung Bayern, Päd. Abt. Retrieved April 8, 2015, from http://www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/files/PDFs/Informations-_und_Arbeits-Papiere/Leitlinien_Diagnostik/Leitlinien_UEbersicht.pdf
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G., & Sechtig, J. (2009). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, pp. 351–364). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schober, P. S., & Spieß, C. K. (2012). Frühe Förderung und Betreuung von Kindern: Bedeutende Unterschiede bei der Inanspruchnahme besonders in den ersten Lebensjahren. *DIW-Wochenbericht*, 79(43), 17–28.
- Schöppe, D., Blatter, K., Faust, V., Jäger, D., Stanat, P., Artelt, C., & Schneider, W. (2013). Effekte eines Trainings der phonologischen Bewusstheit bei Vorschulkindern mit unterschiedlichem Sprachhintergrund*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 241–254.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

- Seelhorst, C., Wiedebusch, S., Zalpour, C., Behnen, J., & Patock, J. (2012). Zusammenarbeit zwischen Frühförderstellen und Kindertageseinrichtungen bei der Diagnostik und Förderung von Kindern im Vorschulalter. *Frühförderung Interdisziplinär*, 31, 178–186.
- Seichter, S. (2003). Sozial- und gesundheitsrechtliche Grundlagen der Frühförderung. *Kindheit und Entwicklung*, 12(1), 20–23.
- Seyda, S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12, 233–251.
- Sohns, A. (1998). *Frühförderung in Deutschland - Anspruch und Wirklichkeit*.
- Sohns, A. (2000). Rechtliche Grundlagen der Frühförderung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 19, 63–79.
- Speck, O. (1996). Frühförderung entwicklungsauffälliger Kinder unter ökologisch-integrativem Aspekt. In F. Peterander & O. Speck (Eds.), *Frühförderung in Europa* (pp. 15–21). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spieß, C. K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 255–270.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (1. Auflage ed.). UTB.
- Stanzel-Tischler, E. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds.), *Handbuch der frühkindlichen Bildungsforschung* (pp. 197–210). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Statistik Austria. (2014). Bildung in Zahlen 2012/ 2013. Retrieved Februar 28, 2015 from http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/publdetail?id=133&listid=133&detail=46

- Statistik Austria. (2015). Statistik Austria. Retrieved Februar 28, 2015 from http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2009). Demographischer Wandel in Deutschland. Statistisches Bundesamt. Retrieved Februar 28, 2015 from https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/KindertagesbetreuungSchuelerzahlen5871103099004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2015). Statisches Bundesamt. Retrieved Februar 28, 2015 from <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialeleistungen/Kindertagesbetreuung/Kindertagesbetreuung.html>
- St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung. (2014). St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung. Retrieved Februar 28, 2015 from <http://kathkids.at/>
- Straßmeier, W. (2011). *Frühförderung konkret: 260 lebenspraktische Übungen für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education project (EPPE). The Final Report*. London: Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at the ages 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109–124.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early chidhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76–92.
- Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos, & K.

- Schwippert (Eds.), *IGLU 2011 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Thurmair, M. (2003). Heilpädagogische Schwerpunkte in der interdisziplinären Frühförderung. *Kindheit und Entwicklung*, *12*(1), 12–19.
- Thurmair, M. (2011). Stichwort: Ganzheitlichkeit. *Frühförderung Interdisziplinär*, *2*, 122–123.
- Thurmair, M., & Naggl, M. (2010). *Praxis der Frühförderung* (4., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tröster, H., & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, *16*(3), 171–179.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2010). *Head Start Impact Study. Final Report*. Washington, D.C. Retrieved April 10, 2015 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507845.pdf>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, N., Vandergrift, L., & NICHD ECCRN. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, *81*(3), 737–756.
- Vom Brocke, N. (in Vorb.). *Entwicklungsförderung im Kindergarten aus Sicht der KindergartenpädagogInnen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2007). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den beiden Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Universität Bamberg.
- Von Suchodoletz, W. (2010). Konzepte in der LRS-Therapie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *38*(5), 329–339.

- Wadepohl, H., Koglin, U., Vonderlin, E., & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Evaluation eines präventiven Verhaltenstrainings. *Kindheit und Entwicklung, 20*(4), 219–228.
- Weinert, S., Ebert, S., Lockl, K., & Kuger, S. (2012). Disparitäten im Wortschatzerwerb: Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Unterrichtswissenschaften, 40*, 4–25.
- Wiedebusch, S., & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung, 20*(4), 209–218.

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. <i>Geschlecht der Stichprobe</i>	58
Tabelle 2. <i>Alter der Kinder zu beiden Untersuchungszeitpunkten</i>	60
Tabelle 3. <i>Altersdifferenz zwischen den Untersuchungszeitpunkten und deren Verteilung</i>	61
Tabelle 4. <i>Beschreibung der Entwicklungsförderung</i>	64
Tabelle 5. <i>Einschätzung, Ausprägungen und Verteilung der SOKIs zur Erreichung der Förderziele</i>	65
Tabelle 6. <i>Entwicklungsaspekte unter "Anderes" genannt</i>	67
Tabelle 7. <i>Rangreihung der Entwicklungsbereiche gemäß der Einschätzung der SOKIs</i>	68
Tabelle 8. <i>Kombinationen des Förderbedarfs (8 Förderbereiche)</i>	69
Tabelle 9. <i>Kombinationen der auffälligen Entwicklungsbereiche</i>	70
Tabelle 10. <i>Hauptkategorie Bewegung mit ihren Unterkategorien und Fördermethoden</i>	72
Tabelle 11. <i>Hauptkategorie Spiel mit ihren Unterkategorien und Fördermethoden</i>	73
Tabelle 12. <i>Hauptkategorie Bücher und Arbeitsblätter mit ihren Unterkategorien und Fördermethoden</i>	74
Tabelle 13. <i>Hauptkategorie Sonderpädagogische Intervention und ihre Unterkategorien und Fördermethoden</i>	75
Tabelle 14. <i>Rangreihung und Häufigkeit aller verwendeter Fördermethoden ohne Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche</i>	76
Tabelle 15. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Sozial-Emotionaler Bereich</i>	78
Tabelle 16. <i>Häufigkeiten der Fördermethoden mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche</i>	81
Tabelle 17. <i>Fortsetzung Häufigkeiten der Fördermethoden mit Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche</i>	82
Tabelle 18. <i>Häufigkeiten der konstruierten Skalen des Entwicklungseinschätzungsbogen</i>	85
Tabelle 19. <i>Häufigkeiten der konstruierten Skalen des Fragebogens zur Entwicklungsförderung</i>	87
Tabelle 20. <i>Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Sprache & Kognition</i>	88
Tabelle 21. <i>Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Motorik</i>	89
Tabelle 22. <i>Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Grobmotorik</i>	90

Tabelle 23. <i>Übereinstimmung der Einschätzungen im Bereich Feinmotorik</i>	90
Tabelle 24. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer</i>	117
Tabelle 25. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Sprache</i>	118
Tabelle 26. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Lernfähigkeit und Gedächtnis</i>	119
Tabelle 27. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Kognition</i>	120
Tabelle 28. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Grobmotorik</i>	121
Tabelle 29. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Feinmotorik</i>	122
Tabelle 30. <i>Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Wahrnehmung</i>	123

12 Anhang

Tabelle 24. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer

Entwicklungsbereich Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Intervention
(Steigerung der Konzentration (n=6)	Bewegungsangebot (Bewegungsbaustellen, Bewegungsspiele) (n=3)	Gruppen- und Regelspiele (Gruppenspiele, Regelspiele, Tischspiele, Brettspiele, Regenbogenschlange, Grimaffen, Hallo Maus, , Kleine Weltspiele, Uno, Würfelspiele, Schnipp-Schnapp, Memory, Puzzle,) (n=17)	Bilderbücher und Bildmaterial (Bilderbücher, Bücher, Wimmelbücher, Mitmachbücher) (n=5)	Direkte Unterstützung Schritt für Schritt- Aufgaben (n=2)
(fokussierte Aufmerksamkeit (n=4) Ausdauer, Spiel zu Ende bringen (n=6)	Malen & Zeichnen (n=1) Materialerfahrung (Knete, Schnüre, Bälle, Tücher, Steine) (n=2)			
Montessori- Heilpädagogik zur Konzentration (n=1)	Spezifische motorische Übungen (Kinesiologische Übungen) (n=1)			
	Kreative Tätigkeiten (Kreatives Gestalten, , etwas Bauen, Muster legen und nachzeichnen) (n=4)	Spezifische Spiele (Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspiele, didaktische Spiele) (n=3)	Geschichten (Bildgeschichten) (n=2) Arbeitsblätter/ spezifisches Material (logische Reihen) (n=1)	Indirekte Unterstützung (Begleitung bei Interaktionen, Spielen in der Gruppe, Tun und Handlungsschritte benennen, an Interessen anknüpfen) (n=5)

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Tabelle 25. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Sprache

Entwicklungsbereich Sprache				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Intervention
Mundmotorik (n=4)	Bewegung (Bewegungsangebot,	Gruppen- und Regelspiele	Bilderbücher &	Direkte Unterstützung
Erweiterung des Wortschatzes	Bewegungsspiele, Einrollen in	(Tischspiele, Sprechhexe, Hallo	Bildmaterial	(situationsorientierte
(Begriffe, Wörter) (n=7)	Matten, Seil ziehen, Stop & Go,	Maus, Memory, Puzzle,	(Bilderbücher, Bildkarten,	Kommunikation, verbale
Förderung der	Verstecken/Finden, Blinde Kuh)	Regenbogenschlange, Grimaffen,	Bücher, Wimmelbücher,	Möglichkeiten aufzeigen)
Sprachfreudigkeit (n=3)	(n=9)	Versteckspiele, Kleine	Suchbilder) (n=16)	(n=2)
Erwerb der Körperteilbegriffe	Malen & Zeichnen	Weltspiele) (n=13)	Geschichten	
(n=1)	(Rasierschaummalen, Fingerfarben,	Spezifische Spiele	(Bildgeschichten) (n=3)	
Förderung einer klaren	Zeichnen, Malen, Buntstifte) (n=7)	(Mundmotorik- und		
Aussprache (n=1)	Materialerfahrung (Tastmemory,	Zungenspiele, Geräusche		
	Suchsack, Watte blasen) (n=3)	erkennen und zuordnen,		
		Körperspiele) (n=6)		
	Kreative Tätigkeiten (Fotos machen	Ausdrucksspiele (Reimspiele,	Arbeitsblätter/	Indirekte Unterstützung
	und betrachten, Singen, Schütten,	Rhythmusspiele, Ratespiele,	spezifisches Material	(Unterstützung bei der
	Bohnenwanne) (n=4)	Begriffe pantomimisch darstellen,	(Zungengeschichten,	Interaktion in der Gruppe,
	Tätigkeiten mit Körperbezug	Erkennen/ Benenn- und	Sätze ergänzen, Reime,	Erkennen und Benennen,
	(Massagen, Spiegelbild betrachten,	Erkennungsspiele) (n=9)	Mundmotorikmaterial,	Verwendung von ähnlichen
	Grimassen scheidern, Bodypainting)	Sortier-, Schütt- und Pustespiele	Sprachförderungskarten)	Wörtern und Formulierungen,
	(n=4)	(Pustespiele mit Strohhalm,	(n=6)	Erzählen lassen) (n=9)
		Seifenblasen, Seifenwasser) (n=3)		

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Tabelle 26. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Lernfähigkeit und Gedächtnis

Entwicklungsbereich Lernfähigkeit und Gedächtnis				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Intervention
Logisches, kausales Denken (n=2)	Bewegung (Bewegungsangebot, Verstecken/Finden von Gegenständen, Bewegungslandschaft, Tiere nachahmen und benennen, Bewegung mit Zahlen, Bewegungsspiele) (n=7)	Gruppen- und Regelspiele (Memory, Puzzle, Tischspiele, Regenbogenschlange, Grimaffen, Hallo Maus, Schnipp-Schnapp, Ratespiel, Versteckspiele, häufiges Wiederholen von Spielen, Lotto, Kleine Weltspiele) (n=14)	Bilderbücher& Bildmaterial (Bücher, Wimmelbücher, Bilderbücher, Mitmachbuch von Hervé Tullet) (n=5)	Direkte Unterstützung (verbale Möglichkeiten aufzeigen) (n=1)
Merkfähigkeit (n=2)	Malen & Zeichnen (n=3) Materialerfahrung (Knetmasse) (n=1)	Freispiel (mit Autos) (n=1) Spezifische Spiele (Hörmemory, Körperspiele) (n=2) Farben- und Zahlenspiele (n=2)	Geschichten (Bildgeschichten zu Bauernhof, Wiesentiere, Wald, Zoo) (n=4)	Indirekte Unterstützung (Erkennen und Benennen, Verwendung von ähnlichen Sätzen und Formulierungen) (n=2)
Gedächtnis (n=1)	Kreative Tätigkeiten (kreatives Gestalten, Singen) (n=2)	Ausdrucksspiele (Reimspiele, Ratespiele, Benennen und Erkennungsspiele) (n=3)	Arbeitsblätter / spezifisches Material (Lied lernen) (n=1)	

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Tabelle 27. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Kognition

Entwicklungsbereich Kognition				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Intervention
Logisches, kausales Denken (n=4)	Bewegung (mit Schwungtücher, Bälle, Seile, Bewegungsangebot, Twister) (n=4)	Gruppen- und Regelspiele (Memory, Tischspiele, Puzzle mit und ohne Vorlagekarten, Regenbogenschlange, Grimaffen, Hallo Maus, Versteckspiele, Schnipp-Schnapp, Kleine Weltspiele, Uno, Würfelspiele, Differix) (n=14)	Bilderbücher und Bildmaterial (Wimmelbücher, Bücher, Mitmachbuch von Hervé Tullet, Bildmaterial mit sozialen Szenen, Handlungsabläufe, Bildpaare) (n=9)	Indirekte Unterstützung (Erkennen und Benennen) (n=1)
Allgemeinwissen (n=3)	Materialerfahrung (mit Schnüren, Tücher) (n=2)	Freispiel (mit Autos) (n=1)	Geschichten (Bildgeschichten) (n=4)	
Kognition (Merkfähigkeit, Denkfähigkeit) (n=2)	Kreative Tätigkeiten (Muster legen, Bauen/Legen nach Vorlage, Fädeln nach Vorlage) (n=3)	Spezifische Spiele (Hörspiele, didaktische Spiele) (n=2)	Arbeitsblätter/ spezifisches Material (Reime, logische Reihen) (n=2)	
Geräusche erkennen und zuordnen können (n=1)		Ausdrucksspiele (Reimspiele, Ratespiele) (n=3) Farben- und Zahlenspiele (Farben, Formen, Zahlen) (n=1)		

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Tabelle 28. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Grobmotorik

Entwicklungsbereich Grobmotorik				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Intervention
Freude an Bewegung (n=1)	Bewegung (Bewegungsangebot, Bewegungslandschaft, Bewegungsbaustellen, Bewegungsspiele, mit Schwungtücher, Bälle, Seile, im Turnsaal, Schiffspiel, Schloßspiel, Geräte, Seil ziehen, Einrolle in Matten, Stop&Go, Luftballontennis, Seil schwingen) (n=22)	Gruppen- und Regelspiele (Puzzle mit und ohne Vorlage, Memory, Tischspiele, Regenbogenschlange, Grimaffen, Hallo Maus, Kleine Weltspiele) (n=5)	Bilderbücher und Bildmaterial (Bücher, Wimmelbücher) (n=2)	
	Malen & Zeichnen (Fingerfarben, Rasierschaummalen, Malfarben, Zeichnen) (n=4)	Freispiel (mit Autos) (n=1)		
	Materialerfahrung (Schnüre, Tücher, Knetmasse, Rasierschaum, Tastmemory, Suchsack) (n=7)	Spezifische Spiele (Geschicklichkeitsspiele, Körperspiele) (n=2)		
	Spezifische Übungen (Aufgaben zu Grob- und Feinmotorik, Überkreuzübungen im Liegen und Stehen, Neurofunktionelle Reorganisation mit kurzen Geschichten und Reimen, Gleichgewichtsübungen) (n=4)	Ausdruckspiele (Reimspiele, Benennen und Erkennspiele) (n=2)		

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Tabelle 29. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Feinmotorik

Entwicklungsbereich Feinmotorik				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Intervention
Kreativität (n=1)	Bewegung (Bewegungsspiele, Seil ziehen, Schwungübungen, Blinde Kuh) (n=4)	Gruppen- und Regelspiele (Memory, Puzzle, Tischspiele, Regenbogenschlange, Grimaffen, Hallo Maus) (n=4)	Bilderbücher und Bildmaterial (Bilderbücher, Bücher, Wimmelbücher) (n=3)	
Fingergeschick (Tastsinn, Stifthaltung, Fingerkraft, Geschicklichkeit, Pinselhaltung, Grafomotorik, Rhythmus beim Zeichnen) (n=8)	Malen & Zeichnen (Ausmalen, großflächiges Malen, eigenständiges Malen, mit unterschiedlichen Stiften, Pinseln, Buntstifte, Rasierschaummalen, Fingerfarben, Sprechzeichen, Fingerabdruckbilder, Schritt für Schritt-Zeichnungen) (n=15) Materialerfahrung (Knetmasse, Ton, Tastmemory, Suchsack, Plastilin, Rasierschaum, Magnetstreifen, Bohnenwanne) (n=12) Spezifische Übungen (Aufgaben zu Grob- und Feinmotorik, Zopf flechten) (n=2) Kreative Tätigkeiten (Schere, Fädeln, Löffeln, Schütten, kreatives Gestalten, Kleben, Zangenspiele, Gelkugeln schöpfen) (n=11) Tätigkeiten mit Körperbezug (Massagen, Körperumrissbilder) (n=2)	Sortier-, Schütt- und Pustespiele (Schüttspiele, Sortierspiele, Pinzette, Wäscheklammer, kleine Gelperlen, Wasserpipette, Glasnudeln) (n=4) Ausdrucksspiele (Reimspiele) (n=1)		

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Tabelle 30. Förderinhalte und Fördermethoden des Entwicklungsbereichs Wahrnehmung

Entwicklungsbereich Wahrnehmung				
Förderinhalte	Fördermethoden			
	Bewegung	Spiel	Bücher	Intervention
Wahrnehmung & taktile Reizverarbeitung (n=4)	Bewegung (Einrollen in Matten, Seil ziehen, Stop & Go, Schwungübungen, Schwungübungen, Bewegungslandschaft, Deckenrutschen) (n=6)	Freispiel (mit Autos) (n=1)		
Tiefenwahrnehmung & Raum-Lage-Wahrnehmung (n=3)	Malen & Zeichnen (Rasierschaummalen, Kleistermalen, Fingerfarben, Malen, Zeichnen, Sprechzeichnen, Stifte) (n=8)	Spezifische Spiele (Tiefenwahrnehmungsspiele, Hörspiele, Spiele zur Raumorientierung) (n=4)		
Wahrnehmung von Geräuschen & akustische Differenzierung (n=2)	Materialerfahrung (Rasierschaum, Wühlkiste, Tastmemory, Knetmasse, Sand, Suchsack, Plastilin, Bohnenwanne, Reis, Maizena, Pinsel, Bürsten, gefärbte Körperlotion) (n=21)			
Körperwahrnehmung & Eigenwahrnehmung (n=6)	Kreative Tätigkeiten (Schütten, Löffeln, Zangenspiele, Schere, Gelkugeln schöpfen) (n=7) Tätigkeiten mit Körperbezug (Massagen, Eincremen, Körperbild) (n=5)			

Anmerkung: Fördermethoden sind unabhängig von Förderinhalten dargestellt

Fragebogen zur Entwicklungsförderung

Name: _____

Datum: _____

Name des Kindes: _____

1. Zeitraum der Förderung (Datum des Beginns und des Abschlusses)

2. Frequenz der Förderungen (Bsp. Im Durchschnitt 1x wöchentlich)

3. Dauer der Fördereinheit (Bsp. Im Durchschnitt 30 Minuten)

4. Anzahl der Fördereinheiten insgesamt (10 x mit dem Kind gearbeitet)

5. Welche/n Entwicklungsbereich/e hatten Sie bei der Begleitung des Kindes im Fokus?
(Mehrfachantworten möglich?)
 - Sprache
 - Kognition (Bsp. logisches Denken, Allgemeinwissen)
 - Aufmerksamkeit/ Konzentration/ Ausdauer
 - Lernfähigkeit und Gedächtnis
 - Grobmotorik
 - Feinmotorik
 - Wahrnehmung (Hören, Sehen)
 - Sozial-emotionaler Bereich (Bsp. Umgang mit anderen Kindern)
 - Anderes:

6. Geben Sie bitte in Stichworten an, welche Inhalte (Bsp. Wortschatz erweitern) mit welchen Methoden gefördert wurden (Bsp. Gemeinsames Bilderbücher ansehen/ Lieder singen)

7. Wie gut wurden die Förderziele aus Ihrer Sicht generell erreicht?

(Notenskala, 1 = vollständig erreicht, 5 = gar nicht erreicht)

1	2	3	4	5

8. Wie hat sich die Zusammenarbeit mit den Eltern aus ihrer Sicht gestaltet?

9. Haben Sie das Gefühl, dass sich etwas in der Zugänglichkeit der Eltern verändert hat?

Wenn Ja, inwiefern?

10. Haben Sie das Gefühl, dass sich das Verständnis der Eltern über die Auffälligkeit/-en verändert hat?

Wenn Ja, inwiefern?

11. Gab es aus ihrer Sicht Veränderungen im Umgang zwischen Eltern und PädagogIn?
Wenn Ja, inwieweit?

12.

Anmerkungen: _____

—

Curriculum Vitae

Angaben zur Person

Name: Amata Maria Wagner
Geburtsdatum: 20.7.1985
Geburtsort: Wien

Ausbildung

Seit 2009 **Universität Wien**
Studium der Psychologie
Schwerpunkt: Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie,
Klinische- und Gesundheitspsychologie

2004-2008 **Externistenmatura** (Oberstufenrealgymnasium Landstraßer
Hauptstraße)

Berufserfahrung

2003-laufend **Publikumsdienst in der Volksoper Wien**
seit 2012 Teilzeitbeschäftigung

08/2014-09/2014 **klinisch-psychologischer und psychotherapeutischer Dienst,**
Konventhospital der Barmherzigen Brüder, Linz
Pflichtpraktikum