



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis
„Sprachfreie Testdurchführung des
Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012)
mit Flüchtlingskindern aus unterschiedlichen
Betreuungskontexten“

verfasst von / submitted by
Andrea Haunold, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2018/Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Danksagung

Es ist mir ein Anliegen, an dieser Stelle meinen herzlichen Dank an all die Personen zu richten, welche mich bei dieser Masterarbeit unterstützt haben. Solch ein intensives und anspruchsvolles Projekt wäre ohne deren großer Hilfe nicht umsetzbar gewesen.

Zuerst möchte ich mich bei meinen beiden Masterarbeitsbetreuerinnen, Frau Ass-Prof. Dr. Deimann und Frau Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller, bedanken, die mir die Umsetzung dieses bereichernden Projekts ermöglicht und mir dies zugetraut haben. Ein großes Dankeschön dafür, dass Sie mich auf dem langen Weg ab der Themenfindung bis zur Fertigstellung stets mit Rat und Tat begleitet haben! Ich durfte dadurch viel lernen, mich weiterentwickeln und wichtige Erfahrungen für mein Leben sammeln, was ohne Ihre Unterstützung nicht möglich gewesen wäre.

Ohne das Vertrauen in mich, die Motivation sowie den persönlichen Einsatz von Seiten meiner Vorgesetzten sowie Kolleginnen und Kollegen der Flüchtlingshilfe der Caritas Oberösterreich, der teilnehmenden Kinder und deren Eltern wäre die Durchführung meiner Masterarbeit nie umsetzbar gewesen. Dafür ebenso meinen besten Dank! Die Testdurchführung war mir eine Freude, ebenso wie all diese erstaunlichen Menschen kennenlernen und mit diesen schöne sowie bereichernde Momente verbringen zu dürfen

Abschließend möchte ich den wunderbaren Menschen danken, die mir nahe stehen und die mir nicht nur beim Realisieren meiner Masterarbeit, sondern auch mein Studium und Leben hindurch eine große Stütze waren und dies noch immer sind. Diese Personen machen mein Leben schöner und ich bin mehr als froh und dankbar, sie stets an meiner Seite zu wissen!

Daher von Herzen meinen großen Dank an meine Familie, allen voran meinen Eltern, ohne die mein Studium nicht möglich gewesen wäre, meinen Geschwistern, besonders an meine Schwester, unter anderem für den wertvollen Input, und meinen Tanten für ihr offenes Ohr. Ebenso ein herzliches Danke an meinen Lebensgefährten, der mein großer Halt sowie mein bester Kritiker ist und mich auf sämtlichen Wegen mehr als unterstützt hat. Ein letztes großes Dankeschön gilt meinen Freundinnen und Freunden, die mich durch alle Lebenslagen begleiten und meine geringen Zeitressourcen während der Entstehung der Masterarbeit akzeptiert haben. Dabei möchte ich zwei meiner besten Freundinnen besonders danken – zum einen für die große Hilfe bei der Entwicklung meiner Instruktionen sowie der Umsetzung der Probetestungen und zum anderen für gemeinsame Schreibwochenenden.

Ich bedanke mich bei allen von ganzem Herzen!

Inhaltsverzeichnis

1	ABSTRACT	1
1.1	ABSTRACT AUF DEUTSCH	1
1.2	ABSTRACT AUF ENGLISCH	2
2	EINLEITUNG UND THEORETISCHER HINTERGRUND	3
2.1	EINLEITUNG UND BEGRIFFSBESTIMMUNG	3
2.2	RELEVANTE ASPEKTE ZUR ENTWICKLUNG UND BETREUUNG VON FLÜCHTLINGSKINDERN/KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	5
2.2.1	ZUR ENTWICKLUNG VON FLÜCHTLINGSKINDERN/KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND MIT EINEM SCHWERPUNKT AUF RELEVANTE RISIKO- UND SCHUTZFAKTOREN	5
2.2.2	DIE ROLLE VON BETREUUNG FÜR FLÜCHTLINGSKINDER/KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	13
2.3	ZUR ENTWICKLUNGSDIAGNOSTIK – MIT DEM BEISPIEL DES WIENER ENTWICKLUNGSTESTS (WET; KASTNER-KOLLER & DEIMANN, 2012) - UND NONVERBALEN DIAGNOSTIK IM SPEZIELLEN	22
2.3.1	DIE RELEVANZ VON ENTWICKLUNGSDIAGNOSTIK	23
2.3.2	DER WIENER ENTWICKLUNGSTEST (WET; KASTNER-KOLLER & DEIMANN, 2012)	27
2.3.3	NONVERBALE TESTVERFAHREN	31
2.3.4	ABSCHLIEßENDE ASPEKTE	37
3	HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNGEN	38
3.1	FORSCHUNGSFRAGEN	39
4	METHODE	40
4.1	UNTERSUCHUNGSPLANUNG	40
4.2	UNTERSUCHUNGSINSTRUMENTE	41
4.3	UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG	43
4.4	METHODEN DER STATISTISCHEN AUSWERTUNG	47
4.4.1	METHODIK FORSCHUNGSFRAGE 1	47
4.4.2	METHODIK FORSCHUNGSFRAGE 2	47
4.4.3	METHODIK FORSCHUNGSFRAGE 3	48
5	STICHPROBE	49
6	ERGEBNISDARSTELLUNG	50
6.1	SPRACHFREIE DURCHFÜHRBARKEIT VON SIEBEN SUBTESTS DES WIENER ENTWICKLUNGSTESTS (WET; KASTNER-KOLLER & DEIMANN, 2012)	50
6.2	VERGLEICHBARKEIT DER STICHPROBE DER FLÜCHTLINGSKINDER MIT DER NORMSTICHPROBE BEI SPRACHFREIER DURCHFÜHRUNG VON SIEBEN SUBTESTS DES WIENER ENTWICKLUNGSTESTS (WET; KASTNER-KOLLER & DEIMANN, 2012)	55
6.3	VERGLEICHBARKEIT DER BEIDEN UNTERSUCHUNGSGRUPPEN BEI SPRACHFREIER DURCHFÜHRUNG VON SIEBEN SUBTESTS DES WIENER ENTWICKLUNGSTESTS (WET; KASTNER-KOLLER & DEIMANN, 2012)	55

7	DISKUSSION	57
7.1	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN UND DEREN IMPLIKATIONEN	57
7.1.1	BEANTWORTUNG FORSCHUNGSFRAGE 1	57
7.1.2	BEANTWORTUNG FORSCHUNGSFRAGE 2	58
7.1.3	BEANTWORTUNG FORSCHUNGSFRAGE 3	59
7.2	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KRITIKPUNKTE	59
7.2.1	ASPEKTE IN BEZUG AUF DIE TESTDURCHFÜHRUNG	59
7.2.2	ASPEKTE IN BEZUG AUF DAS PROJEKT MILEKIKO	66
7.3	CONCLUSIO	67
8	LITERATURVERZEICHNIS	69
9	TABELLENVERZEICHNIS	84
10	ANHANG	85
10.1	ANHANG A	85
10.2	ANHANG B	89

1 Abstract

1.1 Abstract auf Deutsch

In Anbetracht der derzeit in westlichen Ländern wachsenden Diversität ist es wichtig, diese auch in der psychologischen Forschung widerzuspiegeln. Da Flüchtlingskinder eine Risikogruppe in Bezug auf deren Entwicklung sowie Bildungsverlauf darstellen, soll im Rahmen vorliegender Arbeit ein Beitrag dazu geleistet werden, diese auch bei unzureichenden Sprachkenntnissen anhand von Entwicklungsdiagnostik einzuschätzen. Dadurch soll dieser Zielgruppe der Zugang zu möglichst adäquaten Interventionen und Förderungen erleichtert werden. Daher wurden im Rahmen dieser Studie nonverbale Instruktionen für sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests entwickelt und Flüchtlingskindern aus unterschiedlichen Betreuungskontexten vorgegeben, um deren Durchführbarkeit und mögliche Gruppenunterschiede zu testen. Zum einen einer Gruppe von Kindern mit Erfahrung in einem Betreuungsprojekt der Caritas Oberösterreich und zum anderen einer Gruppe ohne dieser. Bei der Auswertung wurden nicht nur diese beiden Gruppen miteinander verglichen, sondern diese jeweils einzeln sowie auch die Gesamtstichprobe in Relation mit der Normstichprobe gesetzt. Ebenso wurden die deskriptive Analyse und die testbegleitende Verhaltensbeobachtung mit einbezogen. Die Ergebnisse sprachen für eine prinzipielle Durchführbarkeit der nonverbalen Subtests sowie einer guten Vergleichbarkeit der verschiedenen Gruppen und umfassen wichtige Implikationen für weitere Forschungen zu diesem Thema. Diese Studie unterstreicht den großen Wert von Betreuungsprojekten für Flüchtlingskinder sowie von Forschungen, welche ansonsten schwer zugängliche Zielgruppen miteinbeziehen.

1.2 Abstract auf Englisch

Considering the growing diversity in Western countries it is important to reflect it in psychological research. Because refugee children are a risk group regarding their development and educational trajectory this study wants to make a contribution to the assessment of people who aren't fluent in the language of the test. As a result, it should get easier for that target group to take part in adequate interventions. That's why within this study nonverbal instructions for the Viennese Developmental Test were developed and performed with refugee children from different child care contexts to test their feasibility and potential group differences. The two groups consisted of children with experience in a child care project from Caritas Oberösterreich and another one with children without this experience. Analyzing the results not only these two groups were compared to each other but also each one of them and the total sample were compared with the norm group. Also, the descriptive analysis and the behavioral observation during the test performance were included in the analysis. The results supported the general feasibility of the nonverbal subtests and a good comparability between the different groups. They also include important implications for further research on this subject. This study emphasizes the big value of child care projects for refugee children and of research which gains access to groups that are otherwise hard to include.

2 Einleitung und theoretischer Hintergrund

2.1 Einleitung und Begriffsbestimmung

Vor dem Einstieg in den theoretischen Hintergrund dieser Masterarbeit ist es wichtig, gewisse darin verwendete Begriffe näher zu bestimmen bzw. definieren. Diese sind für diese Arbeit essentiell, werden allerdings sowohl im alltäglichen als auch wissenschaftlichen Gebrauch teils sehr unterschiedlich ausgelegt und angewandt. Die Definition des Begriffes Flüchtling beispielsweise hängt stark von der wissenschaftlichen Disziplin ab und der Versuch, diesen einheitlich zu definieren, scheint unlösbar zu sein (Kleist, 2015; Scherr, 2015). In den vergangenen Jahren gab es in Europa einen großen öffentlichen Diskurs zum Flüchtlingsthema (Kleist, 2015). Von der dadurch entstandenen negativen Konnotation des Flüchtlingsbegriffes nimmt die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hiermit explizit Abstand. Es ist für das Verständnis wichtig, Flucht von Migration abzugrenzen. Diese Unterscheidung kann schwer eindeutig getroffen werden und in vielen unterschiedlichen Formen gefunden werden (Kleist, 2015). Ein Grund dafür könnte sein, dass eine solche Abgrenzung der Begriffe voneinander gravierende Folgen mit sich bringen kann. Dadurch wird gewissermaßen entschieden, welchen Personen eine Schutzbedürftigkeit zugestanden wird und welchen nicht (Scherr, 2015). Daher sollen die nachfolgenden Definitionen so breit wie möglich gehalten werden, um von dieser Problematik Abstand zu nehmen. Der Begriff der MigrantInnen umfasst alle Personen, die aus verschiedenen Gründen dauerhaft ihr aktuelles Heimatland verlassen (Kouider & Petermann, 2015). Der Begriff Flüchtling bezeichnet jene Menschen, die aufgrund des Verlusts ihrer grundlegenden Menschenrechte auswandern und deren Wiederherstellung sowie Schutz suchen. Zwar sind damit meist auch andere Gründe verbunden, die eben genannten müssen aber gegeben sein (Kleist, 2015). Aus welchen Gründen Menschen migrieren und wie diese definiert werden entscheidet üblicherweise darüber, ob für diese die Zuerkennung eines Aufenthaltsrechts erfolgt. Dabei wird zwischen legitimen und illegitimen Migrationsgründen unterschieden (Scherr, 2015). Allerdings ist zu beachten, dass oft nicht eine einzige Ursache für die Migration vorliegt, sondern meist mehrere Gründe, wie beispielsweise Krieg und wirtschaftliche Probleme im Herkunftsland, konvergieren (Reis, Jung, & Häbler, 2016). Im Folgenden wird die Bezeichnung Flüchtlingskinder verwendet, um die Kinder von Flüchtlingen laut zuvor angeführter Definition zu umfassen. Diese können somit sowohl eigene Fluchterfahrung haben als auch Kinder von Geflüchteten sein (Spieß, Westermaier, & Marcus, 2016). Diesbezüglich kann in vorliegender Arbeit aufgrund mangelnder Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen in Studien dazu nicht näher differenziert werden. Die sogenannte Flüchtlingsforschung wurde innerhalb der letzten dreißig Jahren zu einem eigenen Forschungsfeld. Die Forschungslage im

relevanten Themenbereich zur Zielgruppe der Flüchtlingskinder ist dennoch aktuell eher dünn. Daher werden im Zug dieser Arbeit auch Studien zu Kindern mit Migrationshintergrund angeführt. Dies ist insofern valide, als dass die Gruppe der Flüchtlingskinder dieser Gruppierung zugeordnet werden kann, da Flüchtlingskinder immer auch Kinder mit Migrationshintergrund sind, wie bereits dargelegt wurde (Kleist, 2015). Die Ausdrücke Flüchtlingskinder bzw. -familien sowie Kinder, Personen bzw. Familien mit Migrationshintergrund werden im Sinne zuvor angeführter Definitionen verwendet. Dies liegt darin begründet, dass diese neben den bereits erläuterten Gründen die am weitesten gefassten Begriffe im Spektrum der diesbezüglich verwendeten Bezeichnungen darstellen, wodurch alle diese auch mit inbegriffen sind. Abschließend soll in Bezug auf diese Arbeit noch auf den Umstand hingewiesen werden, dass sehr wenige Studien zu Flüchtlingen im Allgemeinen und noch weniger zu Flüchtlingskindern aus Ländern mit geringem/mittlerem Einkommen vorliegen, obwohl dort der Großteil an Flüchtlingen lebt. (Chan, Mercer, Yue, Wong, & Griffiths, 2009). Aufgrund dieser Tatsache findet im Folgenden immer wieder ein Rückgriff auf Studien zu Personen mit Migrationshintergrund statt, um die Thematik umfassend darstellen zu können. Deshalb werden des Weiteren auch Forschungen aus verschiedenen Ländern sowie Forschungen herangezogen. Dabei sind die folgenden Darstellungen prinzipiell vor dem Hintergrund der jeweiligen Migrations- und Asylpolitik sowie damit verbundenen Aspekten zu betrachten. Dies für jede der folgenden Studien darzustellen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, weshalb hiermit der Hinweis auf zuvor genannte kritische Betrachtung als ausreichend angesehen werden muss.

Im Folgenden soll der theoretische Hintergrund dargestellt werden, auf dessen Basis die im Rahmen dieser Arbeit umgesetzte Untersuchung und die Fragestellungen dahinter beruhen. Anschließend werdend die konkrete Untersuchungsdurchführung und deren Ergebnisse dargestellt, um diese abschließend in Zusammenschau mit dem theoretischen Hintergrund zu diskutieren. Prinzipiell sollen im Rahmen dieser Arbeit psychologische Theorie und Praxis, mit einem Hauptaugenmerk auf die beiden Bereiche Entwicklungspsychologie und psychologische Diagnostik, miteinander verbunden werden. Dadurch soll zum einen eine alternative, nonverbale Durchführungsweise eines etablierten entwicklungsdiagnostischen Verfahrens erprobt und zum anderen ein wichtiger Einblick in die Entwicklung und den darauf bezogenen Einfluss durch unterschiedliche Betreuungskontexte bezüglich der schwer zugänglichen Zielgruppe der Flüchtlingskinder ermöglicht werden Die Idee zu vorliegender Arbeit entstand im Rahmen einer Anstellung der Verfasserin in einem Flüchtlingshaus, bei der die große Problematik der Testung eines jugendlichen Flüchtlings auf eine Entwicklungsverzögerung aufgrund der Ermangelung, unter anderem sprachlich, geeigneter diagnostischer Verfahren evident wurde.

2.2 Relevante Aspekte zur Entwicklung und Betreuung von Flüchtlingskindern/Kindern mit Migrationshintergrund

2.2.1 Zur Entwicklung von Flüchtlingskindern/Kindern mit Migrationshintergrund mit einem Schwerpunkt auf relevante Risiko- und Schutzfaktoren

In diesem Abschnitt wird ein Einblick in die aktuelle psychologische Forschungslage zur Entwicklung von Flüchtlingskindern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund gegeben. Dabei soll der Einfluss von Risiko- und Schutzfaktoren auf diese zuerst allgemein beschrieben werden, um diese daraufhin an den Beispielen des sozioökonomischen Status, der psychischen Gesundheit und der kognitiven Entwicklung zu exemplifizieren.

2.2.1.1 Ein Überblick über den Einfluss von Risiko- und Schutzfaktoren

Es ist wichtig, Risiko- und Schutzfaktoren in Bezug auf die Entwicklung von Flüchtlingskindern zu erforschen, da das Wissen darüber unter anderem für die Entwicklung und Optimierung von hilfreichen Interventionen essentiell ist (Zwi et al., 2017). Allgemein erleben Kinder aus Flüchtlingsfamilien im neuen Land starke Belastungen, die mit ihren näheren sowie auch weiteren Lebenskontexten zusammenhängen (Reis et al., 2016). Neben oftmals herausfordernden Lebensbedingungen und Anforderungen wie der Akkulturationen müssen sich Kinder mit Migrationshintergrund zusätzlich spezifischen Entwicklungsaufgaben wie der Ausbildung einer eigenen Identität anhand zweier Kulturen stellen (Kouider & Petermann, 2015). Generell ist es bezüglich potentieller Entwicklungsrisiken wichtig, nicht nur die Tatsache des Migrationshintergrunds im Allgemeinen zu berücksichtigen, sondern diesen auch differenzierter zu betrachten. Dies ist insofern von Relevanz, als dass der nähere Migrationskontext, wie beispielsweise die Berücksichtigung der Kultur des konkreten Herkunftslandes, spezifische Auswirkungen auf diese Risiken haben kann (Daseking et al., 2015).

Mögliche Vulnerabilitäten können bei Flüchtlingskindern vor allem auf gewissen Bereichen und deren Interaktion beruhen. Manche davon sind für Flüchtlingskinder spezifisch, zählen also nicht zum Erfahrungskontext anderer Kinder, aber all diese Bereiche sind für deren Wohlergehen und Entwicklung essentiell. Diese können wie folgt grob umfasst werden in: psychosoziale Faktoren (Herkunft, Kultur, individuelle Entwicklung...), Erfahrungen im Herkunftsland (traumatische Ereignisse...), der Gastheimat immanente Faktoren (Schulsystem, Sprache, kulturelle Erwartungen...) sowie das Erleben und die Erfahrungen bezüglich dieser und der Gastkultur selbst (Integration, Hilfestellung...) (Davies & Webb, 2000; Ehntholt & Yule, 2006; Fazel et al., 2012; Kouider & Petermann, 2015). Ein konkretes Beispiel dazu ist,

dass unbegleitete Flüchtlingskinder im Vergleich mit begleiteten nochmals erhöht vulnerabel sind, da auf diese mehr Risikofaktoren, in unter anderem den genannten Bereichen, zutreffen (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012).

Bezüglich der Entwicklung von Flüchtlingskindern ist es aber auch wichtig, die Schutzfaktoren zu berücksichtigen, die sich über ihre verschiedenen kulturellen Kontexte und Migrationserfahrungen hinweg positiv auf deren Resilienz auswirken. Diese sind unter anderem das Stillen von Grundbedürfnissen, Unterstützung durch das nähere und weitere soziale Umfeld, ein Gefühl von Zugehörigkeit, eine wertschätzende Erziehung, eine positive sowie optimistische Einstellung in Bezug auf die Zukunft und eine Verbundenheit der Familie untereinander wie auch zu deren Herkunftskultur (Pieloch, McCullough, & Marks, 2016). Ein ähnliches Bild zeichnet eine weitere Studie zu wichtigen Faktoren für Resilienz. Demnach erweisen sich diesbezüglich unter anderem Widerstandsfähigkeit, hoher Selbstwert sowie gute Qualität der Beziehungen zum familiären und sozialen Umfeld sowie deren Unterstützung als wichtig. Solche Schutzfaktoren können sich beispielsweise positiv auf die Entwicklung von sozialer Kompetenz sowie folglich auch von damit zusammenhängenden protektiven Mechanismen auswirken (Daud, af Klinteberg, & Rydelius, 2008).

Auch in Hinsicht auf Schutzfaktoren im Allgemeinen ist es wichtig, den näheren Migrationskontext der Flüchtlingskinder zu berücksichtigen, wie bereits erwähnt wurde. Demnach wäre das Wissen darüber, welche Faktoren spezifisch für die jeweilige Kultur der Flüchtlinge in Bezug auf Resilienz wirksam sind, essentiell (Pieloch et al., 2016). Als Beispiel für die Komplexität der Thematik und der Wichtigkeit der Beachtung des Herkunftskontextes kann angeführt werden, wie sich Risiko- und Schutzfaktoren auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern auswirken können. Bei Kindern mit vorhandenen biologischen (sehr früher Geburtszeitpunkt oder sehr leichtes Geburtsgewicht) oder soziokulturellen Risikofaktoren (Migrationshintergrund) zeigt die familiäre Leseumwelt nur in Abhängigkeit vom mütterlichen Bildungsstand als Schutzfaktor einen positiven Effekt auf diese. Dabei wirkt sich nur die Leseumwelt in Familien mit Müttern, die mindestens ein mittleres Bildungsniveau aufweisen, förderlich auf die Entwicklung von Resilienz ihrer Kinder bei vorhandenen Risikofaktoren aus, indem diese kompensieren kann (Jäkel, Wolke, & Leyendecker, 2012).

Die genaue Bestimmung von Risiko- und Schutzfaktoren sowie deren komplexes Zusammenspiel ist in Bezug auf Flüchtlingskinder, welche in Ländern mit niedrigem oder mittlerem Einkommen unterkommen, im Vergleich zu Ländern mit hohem Einkommen noch schwieriger als ohnehin schon möglich. Dies liegt unter anderem an mangelnden Ressourcen für diesbezügliche Forschungen und Interventionen trotz des Umstands, dass in diesen Ländern der

Großteil an Flüchtlingskindern lebt (Reed, Fazel, Jones, Panter-Brick, & Stein, 2012). Ein Beispiel dafür ist die Forschung zur Wirkung von Umwelteinflüssen sowie umweltbezogenen Risikofaktoren auf die Entwicklung von Kindern über die Lebensspanne hinweg. Dass diese Aspekte in Bezug auf die sozioemotionale und kognitive Entwicklung Einfluss und Wichtigkeit haben, zeigt die aktuelle Forschungslage auf. Allerdings ist diesbezüglich noch vieles unklar und weitere Forschung nötig. Auch hier liegt das angesprochene Problem vor, dass über die Auswirkungen von Umwelteinflüssen auf Kinder oder Familien aus Ländern mit geringem Einkommen nur sehr wenig bekannt ist, obwohl diese oft größeren Umweltbelastungen ausgesetzt sind (Ferguson, Cassells, MacAllister, & Evans, 2013).

2.2.1.2 Auswirkungen des sozioökonomischen Status

Ein wichtiges Beispiel für einen Risikofaktor stellt ein oftmals geringer sozioökonomischer Status von Familien mit Migrationshintergrund dar (Dubowy, Ebert, Von Maurice, & Weinert, 2008; Leavey et al., 2004). Dass Armut einen negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt, wird fortlaufend nachgewiesen. Dennoch bestehen weiterhin viele offene Fragen zu diesem Thema (Ayoub et al., 2009). Diesbezüglich wurde der Verlauf der kognitiven Entwicklung von Kindern einkommensschwacher Familien in den USA zwischen 14 und 36 Monaten untersucht. Dabei wurde der Einfluss von Risikofaktoren, welche mit dem geringen sozioökonomischen Status verbunden sind, sowie protektiver Faktoren erhoben. Zu ersteren zählen ein niedriger Bildungsstand der Mutter, der Erhalt von staatlicher Unterstützung aufgrund von Armut und Arbeitslosigkeit der Eltern. Das Vorliegen dieser spezifischen Risikofaktoren und Fehlen gewisser Schutzfaktoren führt zu einer größeren Abnahme in den Testergebnissen zur kognitiven Leistung von Kinder aus einkommensschwachen Familien im Vergleich zu Familien, bei denen das Verhältnis dieser Faktoren umgekehrt ist. Die Auswirkungen der Einflussfaktoren sind dabei additiv sowie mit dem Verlauf der Zeit zunehmend (Ayoub et al., 2009).

Der Risikofaktor der Armut hat des Weiteren auch einen Einfluss auf die sprachlich-kognitiven Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund. Jener kovariert mit deutlich schwächeren Leistungen dieser in diesem Bereich zu Beginn der Kindergartenzeit (Dubowy, Ebert, Von Maurice, & Weinert, 2008). Dies ist auch für 4-jährige Kinder aus einkommensschwachen Familien über den ethnischen Hintergrund hinweg für kognitive, sprachliche (De Feyter & Winsler, 2009; Winsler et al., 2008) sowie feinmotorische Fähigkeiten der Fall. Dadurch starten diese im Vergleich mit den nationalen Normen mit einem sichtlichen Risiko in ihre Vorschulzeit. Für die kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten trifft dies insbesondere auf

diejenigen Kinder aus einkommensschwachen Familien mit Migrationshintergrund zu, da diese im Vergleich zu jenen aus einheimischen Familien ein nochmal relativ erhöhtes Risiko aufweisen. In Hinblick auf die nationalen Normen liegt für alle drei Gruppen kein merkbares Risiko hinsichtlich sozial-emotionaler Fertigkeiten sowie Verhaltensproblemen vor (Winsler et al., 2008). Bei einer, auf diese Aspekte bezogenen, Gegenüberstellung weisen die Kinder mit Migrationshintergrund hingegen eine relative Stärke im Vergleich zu den einheimischen Kindern auf (De Feyter & Winsler, 2009).

Prinzipiell stellt das Leben von Kindern in dauerhafter Armut ein größeres Risiko für deren Entwicklung dar als für Kinder, die von vorübergehender Armut betroffen sind. Unter anderem erreichen Kinder, die in der frühen Kindheit konstant in Armut leben, bei wiederholten Testungen zwischen ihrem dritten und siebten Lebensjahr ein deutlich geringeres Ergebnis in Bezug auf kognitive Leistungen als Kinder, welche nie davon betroffen waren. Dies ist auch dann der Fall, wenn das Ausmaß an Bemühungen der Eltern sowie der familiäre Hintergrund soweit wie möglich statistisch kontrolliert werden. Kognitive Defizite in der frühen Kindheit können schwerwiegende Auswirkungen auf die gesamte Entwicklung des Kindes wie auch auf dessen Erwachsenenleben haben. Ebenso ist natürlich die Wichtigkeit von Fähigkeiten und Aspekten, die nicht kognitiver Art sind, in Bezug auf die kindliche Entwicklung zu berücksichtigen (Dickerson & Popli, 2016). Diesbezüglich werden anschließend noch spezifische Bereiche exemplarisch in Bezug auf Risiko- und Schutzfaktoren näher erläutert.

2.2.1.3 Aspekte der psychischen Gesundheit

In Bezug auf den Einfluss von Migration auf die psychische Gesundheit von Kindern ist es wichtig, dafür potentiell relevante Faktoren über den gesamten Migrationsprozess hinweg zu berücksichtigen. Um diesbezüglich Wirkmechanismen und -faktoren möglichst adäquat erfassen zu können, muss demzufolge der Zeit vor, während sowie nach der Migration ihre jeweilige Bedeutung beigemessen werden. Die Forschungslage zur Wirkung der verschiedenen Phasen des Migrationsprozesses auf die psychische Gesundheit von Kindern ist bislang dünn. Dies ist im Besonderen vor allem für die Zeit vor als auch während der Migration der Fall (Chan et al., 2009). In Abhängigkeit vom Migrationsprozess können Flüchtlingskinder mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sein, welche von anderen Kindern mit Migrationshintergrund abweichen (Pieloch et al., 2016). Während üblicherweise ausreichend Informationen über die physische Gesundheit von Flüchtlingskindern nach deren Ankunft existieren, sind vergleichsweise wenig Daten zum Verlauf ihrer psychischen und physischen Gesundheit, Entwicklung und sozial-emotionalem Befinden vorhanden (Zwi et al., 2017). Einer Metaanalyse

zufolge leiden circa 10 % von Flüchtlingen im Erwachsenen- und Kindesalter an einer posttraumatischen Belastungsstörung, 5% erwachsener Flüchtlinge an einer starken Depression sowie 4% an einer generalisierten Angststörung (Fazel, Wheeler, & Danesh, 2005). Dabei ist in Bezug auf das psychische Befinden von Flüchtlingskindern im Speziellen zu beachten, dass die verschiedenen Risikofaktoren unterschiedliche Auswirkungen auf dieses haben können (Ehnholt & Yule, 2006). Beispielsweise zeigen kriegsbezogene Traumata dabei den größten Einfluss in Bezug auf posttraumatische Belastungsstörungen (Ehnholt & Yule, 2006; Reis et al., 2016).

Das psychische Wohlbefinden von Flüchtlingskindern wird unter anderem durch deren Kindheitserlebnisse und Beziehungen zu Bezugspersonen beeinflusst. Demnach zählt der Umstand, dass Flüchtlingskinder widrige Ereignisse selbst erlebt haben, als weiterer Risikofaktor, da dies die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie unter psychischen Störungen leiden. Aber auch das Erleben negativer Vorkommnisse durch Familienmitglieder beeinflusst das psychische Befinden von Flüchtlingskindern (Fazel et al., 2012). Familien von Flüchtlingskindern und/oder sie selbst haben in der Vergangenheit häufig mehrere, mit Trauma und Verlust verbundene Ereignisse erlebt. In Bezug auf Belastungen durch negative Lebensereignisse und Traumata gilt als Schutzfaktor, sich in die neue Kultur integrieren zu können, ohne die eigene kulturelle Identität zu verlieren (Fazel et al., 2012). Deren Auswirkungen können durch zusätzliche stressinduzierende Faktoren im neuen Land verstärkt werden (Ehnholt & Yule, 2006). Allerdings ist es dabei auch wichtig, sich bewusst zu sein, dass ein Flüchtling nicht automatisch negative Lebensereignissen oder Traumata erlebt haben muss (Leavey et al., 2004).

Mütter von Flüchtlingskindern geben im Vergleich zur einheimischen Normstichprobe bei Einschätzung der psychischen Belastung ihrer Kinder durchgängig auffällige und teilweise sehr hohe Werte an. Dies ist sowohl bezüglich externalisierender Symptome (wie aggressives Verhalten) als auch internalisierender Symptome (wie sozialer Rückzug) der Fall. Externalisierende Symptome können vor allem durch die Aufenthaltsdauer, aber auch den Migrationshintergrund per se, das väterliche Bildungsniveau, sowie Kriterien in Bezug auf das Schulsystem erklärt werden. Prädiktoren für internalisierende Symptome sind im Vergleich zu denjenigen für externalisierende Symptome eher personen- als kontextbezogen. Als wichtigster Prädiktor gilt diesbezüglich die elterliche psychische Belastung, wobei außerdem die Bildung des Vaters sowie das Alter der betreffenden Person bei Ankunft im neuen Land von Bedeutung sind (Reis et al., 2016).

Anhand einer Untersuchung mit Kindern aus Flüchtlingsfamilien besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen deren Leistungen in IQ-Tests und deren Anzahl an

Symptomen in Bezug auf eine posttraumatische Belastungsstörung. Diejenigen Kinder, bei deren Eltern keine Traumatisierung festgestellt werden kann, erreichen in IQ-Tests signifikant höhere Werte als jene, bei deren Eltern dies der Fall ist. Des Weiteren zeigen sich manche der Kinder, deren Eltern an posttraumatischer Belastungsstörung leiden, diesbezüglich insofern resilient, als dass sie trotz der bedrohlichen Umstände selbst keine Symptome entwickeln (Daud et al., 2008).

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen im Vergleich zur einheimischen Altersgruppe mehr prosoziales Verhalten sowie geringere Störungen in Bezug auf Verhalten und Hyperaktivität, wohingegen sie vergleichsweise größere emotionale Schwierigkeiten und auch Probleme mit Gleichaltrigen angeben. Im weiteren Vergleich befinden sich außerdem mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gruppe der Personen, welche wahrscheinlich an einer psychischen Erkrankung leiden. Prinzipiell liegen für Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien ähnliche Ergebnisse wie für diejenigen aus Familien mit Migrationshintergrund vor. Als signifikanter Risikofaktor in Bezug auf psychische Belastungen wird angesehen, die Landessprache nicht als Muttersprache zu haben, wobei nicht genau bekannt ist, mit welchen Wirkfaktoren dieser in Verbindung steht (Leavey et al., 2004). Beispiele für Schutzfaktoren in Bezug auf die psychische Gesundheit von Flüchtlingskindern sind hingegen enger Familienzusammenhalt, starke Unterstützung durch die Eltern und/oder Freundinnen und Freunde, positive Erfahrungen in der Schule sowie im Falle einer Unterbringung durch die Kinder- und Jugendhilfe, dass diese in Gruppen ethnischer Zusammengehörigkeit passiert. Soziale Unterstützung im Allgemeinen stellt somit einen wichtigen Schutzfaktor dar (Fazel et al., 2012).

2.2.1.4 Aspekte der kognitiven Entwicklung

Auch bezüglich der kognitiven und sprachlichen Leistungen zeigen sich besonders starke Effekte in denjenigen Familien mit Migrationshintergrund, welche die Landessprache zuhause wenig sprechen und sich als wenig integriert wahrnehmen. Gemäß dieser Erhebung mit Kindern im Vorschulalter erreichen jene mit Migrationshintergrund in Tests zu sprachlichen sowie kognitiven Fähigkeiten deutlich niedrigere Ergebnisse als jene ohne diesen. Zwischen diesen Leistungen und sowohl dem sozioökonomischen Status als auch dem familiären Migrationshintergrund besteht ein signifikanter Zusammenhang (Dubowy et al., 2008). Gemäß einer Untersuchung mit Vorschulkindern ist das Risiko für Entwicklungsprobleme im Bildungsbereich für Kinder, die zweisprachig aufwachsen und einen Migrationshintergrund haben, deutlich wie auch signifikant höher als bei rein deutschsprachigen Kindern. Im Speziellen betrifft dies die Vorläuferfertigkeiten für das Erlernen von Rechnen, Schreiben und Lesen.

Dementsprechend signifikant schlechtere Leistungen zeigen die Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zur anderen Gruppe hinsichtlich sprachlichem, visuellem sowie zahlen- und mengenbezogenem Wissen, wohingegen kein Unterschied die Aufmerksamkeit betreffend vorliegt. Als Haupteffekt in Bezug auf diese Ergebnisse gilt die Muttersprache der Kinder, wobei dieser bei den fremdsprachig aufwachsenden Kindern je nach Muttersprache unterschiedlich großen Einfluss hat. Bei der Analyse konnten allerdings potentiell wichtige Faktoren wie der sozioökonomische Status nicht berücksichtigt werden. Allgemein differieren das Zusammenspiel von Ursachen sowie Risikofaktoren in Bezug auf bildungsbezogene Entwicklungsprobleme wohl für Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne diesen (Daseking, Bauer, Knievel, Petermann, & Waldmann, 2011).

Schon ab der frühesten Kindheit zeigt sich, dass sich die intellektuellen Fähigkeiten von Kindern unter dem Einfluss der Kultur entwickeln. Bereits für Kinder im Vorschulalter bestehen zwischen den verschiedenen europäischen Kulturkreisen Unterschiede zwischen den Ausprägungen ihrer Intelligenz (Dockal, 2009). Auch in Bezug auf die kognitive Entwicklung 24 Monate alter Kinder aus einkommensschwachen Familien zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen. Diese Unterschiede sind bei statistischer Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten deren Mütter nicht mehr signifikant. Somit haben diese einen großen Anteil daran, die interethnischen Unterschiede in der frühen kognitiven Entwicklung von Kindern erklären und vorhersagen zu können. Dieser Effekt wird durch die Ansichten und Handlungen der Eltern mediiert, allerdings in einem je nach ethnischer Gruppe unterschiedlichen Ausmaß (Keels, 2009). Auch die mütterliche Einstellung in Bezug auf die Kindererziehung wirkt sich signifikant auf die kognitive Entwicklung der Kinder sowie der Einschätzung der Mütter von deren Verhalten aus. Diese beiden Aspekte erweisen sich als umso besser, desto weniger traditionell und autoritär die Mütter diesbezüglich eingestellt sind (Burchinal & Cryer, 2004).

In Bezug auf lernbezogene Strategien sowie soziale Interaktionen sind Kinder mit Migrationshintergrund denjenigen ohne diesen gegenüber benachteiligt (Turney & Kao, 2009) bzw. einem größeren Risiko für Bildungsbenachteiligung ausgesetzt. Dies ist trotz der Tatsache der Fall, dass Lernprobleme bei Kindern allgemein keine Seltenheit sind. Der Lernerfolg von Flüchtlingskindern wird von Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst, welche sich auf verschiedene Bereiche ihrer Lebenswelt beziehen. Damit sind individuelle Faktoren sowie Umgebungsfaktoren in Bezug auf Schule, Zuhause und das soziokulturelle Umfeld gemeint. Eine möglichst frühe Identifizierung von Lernproblemen ist notwendig, um adäquat unterstützen zu können.

Dies ist von besonderer Wichtigkeit, da der Schulerfolg eine große Rolle für das Wohlbefinden von Flüchtlingskindern spielt (Graham, Minhas, & Paxton, 2016).

Es ist also essentiell, Lernprobleme von Flüchtlingskindern möglichst bald zu erkennen, sowie diese, vor allem bei schulischen und sozialen Übergängen, professionell zu unterstützen (Graham, Minhas, & Paxton, 2016), denn auch schulische Leistungen sind mit der sozialen sowie nationalen Herkunft der Kinder verbunden (Becker & Tremel, 2006). Aufgrund dessen beginnen Kinder mit Migrationshintergrund ihre Bildungskarriere bereits mit einem Nachteil (Becker & Biedinger, 2006; Ruhose, 2013). Dieser bezieht sich zum einen auf die Startchancen sowie zum anderen auf die Entwicklung von Schulleistungen (Becker & Tremel, 2006) und lässt sich unter anderem durch ethnische Bildungsungleichheit begründen (Becker & Biedinger, 2006; Becker & Tremel, 2006). Wie bereits erwähnt, stellt beispielsweise das zweisprachliche Aufwachsen für ein Kind mit Migrationshintergrund ein deutlich erhöhtes Risiko für mangelnde Vorläuferfertigkeiten für Lesen, Schreiben und Rechnen im Jahr vor der Einschulung dar. Dies kann folglich den in der Schule stattfindenden Kompetenzerwerb beeinträchtigen und zur Ausbildung einer Störung in der Entwicklung schulischer Fertigkeiten führen (Daseking et al., 2011). Generell stellen Kinder aus Flüchtlingsfamilien bzw. Familien mit Migrationshintergrund eine Risikogruppe bezüglich ihrer allgemeiner Kompetenzentwicklung sowie ihres Bildungsverlaufes dar (Becker & Tremel, 2006; Björn, Bodén, Sydsjö, & Gustafsson, 2011).

2.2.1.5 Fazit

Prinzipiell kann nicht erwartet werden, dass Fachkräfte automatisch die potentiellen, soeben näher dargestellten Einflüsse eines Fluchthintergrunds auf Kinder berücksichtigen. Unter anderem wird von diesen oft davon ausgegangen, dass sich die Entwicklung von Flüchtlingskindern nicht von derjenigen anderer Kinder unterscheidet. Statt einem multidimensionalen Blick und Vorgehen dominiert oft ein eindimensionales Agieren. Dieses ist zumeist rein auf ein Problem und dessen Verbesserung bezogen, ohne auf weitere mögliche Probleme, Einflussfaktoren und Kontexte Rücksicht zu nehmen (Davies & Webb, 2000). Aber nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Forschung zeigen sich teilweise Defizite in Bezug auf interkulturelle Faktoren. Beispielsweise gibt es in Deutschland im Vergleich zu den Niederlanden nur wenig klinisch-psychologische Forschung bezüglich Kindern mit Migrationshintergrund, wodurch kein klares Bild derer psychischer Gesundheit gezeichnet werden und was Auswirkungen auf die praktische Arbeit mit sich bringen kann. Daher wäre es wichtig, auf die besonderen Aspekte diese Zielgruppe betreffend sowohl in Forschung als auch Praxis Rücksicht zu nehmen und deren Relevanz anzuerkennen (Kouider & Petermann, 2015).

Aufgrund des in diesem Abschnitt erläuterten, komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren ist es umso wichtiger, angemessene und kultursensible Interventionen für Flüchtlingskinder und deren Familien zur Verfügung zu stellen, um diesen gerecht zu werden (Davies & Webb, 2000). Interventionen für Kinder mit Migrationshintergrund sollten daher so früh wie möglich umgesetzt werden, um zum einen für die kritische Phase des Vorschulbereichs angemessen zu sein (Ruhose, 2013) sowie ihnen zum anderen die Chance auf eine möglichst gute Entwicklung zu gewährleisten (Shukoor, 2015).

2.2.2 Die Rolle von Betreuung für Flüchtlingskinder/Kinder mit Migrationshintergrund

Auf die zuvor näher ausgeführten Aspekte zur Entwicklung von Kindern sowie deren Schulfähigkeit haben Bildung sowie Betreuung im frühen Alter einen wichtigen Einfluss. Dies ist insbesondere für diejenigen Kinder der Fall, bei denen Risikofaktoren vorliegen (Fram & Kim, 2008). Daher soll der Einfluss von Betreuung auf Risiko- und Schutzfaktoren im Folgenden allgemein dargestellt und anhand des konkreten Beispiels des Spiels näher erläutert werden. Außerdem sollen anschließend auch verschiedene Faktoren, wie die Qualität, Form und Intensität der Betreuung, welche auf deren wichtige Rolle einwirken, thematisiert werden.

Des Weiteren soll zu Beginn dieses Abschnittes festgehalten werden, dass die Studienlage zu schulischen bzw. verpflichtenden Bildungsangeboten für Kinder im Vergleich mit dem bisher nur wenig beachtetem Thema solcher, die freiwillig wahrgenommen werden, um einiges breiter ist. Mit letzterem sind Angebote gemeint, die das Lernen in einer organisierten Art und Weise umfassen und auch außerhalb einer klassischen Bildungsinstitution stattfinden können. Für Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund können diese im Speziellen bezüglich der Integration und des Schulverlaufes eine förderliche Rolle spielen (Spieß et al., 2016).

2.2.2.1 Einfluss auf Risiko- und Schutzfaktoren

Um Kindern sowie deren Familien durch externe Unterstützung einen möglichst großen messbaren Nutzen in Bezug auf schulische, soziale und wirtschaftliche Faktoren zu gewährleisten, ist ein Zusammenspiel verschiedener Aspekte essentiell. Dies trifft ganz besonders auf diejenigen Kinder und Familien zu, welche mit benachteiligenden Umständen konfrontiert sind. Diesbezüglich ist ein universelles System nötig, welches die dafür relevanten Faktoren kombiniert. Demzufolge wäre es ideal, vom Angebot qualitativ hochwertiger Betreuungsformen auszugehen, welche bestmöglich mit dem Gesundheits- und Sozialsystem vernetzt sein sollen.

Basierend auf einer damit einhergehenden, möglichst baldigen Erkennung kindlicher Probleme sollten Interventionsmöglichkeiten und Unterstützungsformen besonders für diejenigen Kinder und Familien initiiert werden, die aller Voraussicht nach davon profitieren (Oberklaid, Baird, Blair, Melhuish, & Hall, 2013).

Vorschulische Betreuung kann demnach einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben und mögliche ungünstige Sozialisationsfaktoren reduzieren (Becker & Tremel, 2006; Chiswick & DebBurman, 2006), wie sie besonders häufig bei Familien mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund auftreten können. Beispielsweise kann eine circa zweifach erhöhte Chance für einen Besuch des Gymnasiums bei Kindern mit Migrationshintergrund mit vorschulischer Bildung im Vergleich zu jenen ohne festgestellt werden (Becker & Tremel, 2006). Trotz des Vorhandenseins eines Risikofaktors – wie beispielsweise derjenige traumatisierter Eltern – kann ein Flüchtlingskind dennoch Resilienz im Sinne einer unbeeinträchtigte(ere)n Entwicklung oder seelischer Gesundheit zeigen (Daud et al., 2008). Dabei muss unbedingt beachtet werden, dass Resilienz nicht angeboren wird, sondern während des Lebens entwickelt werden kann, wofür die ersten Lebensjahre von besonderer Bedeutung sind. Durch die Förderung von Schutzfaktoren, beispielsweise durch präventive Maßnahmen und Programme, kann Resilienz gestärkt werden (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau, Dörner, Kraus-Grüner, & Engel, 2008). Gemäß ihrer eigenen Einschätzung nennen jugendliche Flüchtlinge Faktoren, welche ihnen in Bezug auf die Schule helfen können. Zum einen sind dies Aspekte, welche mit der Integration im Schulalltag verbunden sind. Damit sind unter anderem das Erlernen der neuen Landessprache, das Schließen von Freundschaften wie auch Elemente mit Bezug auf die psychische Gesundheitsversorgung in der Schule gemeint (Fazel, 2015).

Bei der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund ist es wichtig, die mit diesem verbundenen sozialen und kulturellen Tabus und Normen zu berücksichtigen, da aufgrund dieser potentiell unterschiedliche Vorstellungen und Einstellungen, unter anderem in Bezug auf Bildung, vorliegen können. Außerdem haben diese einen Einfluss auf die sozialen Interaktionen im Allgemeinen und können einen solchen auch auf die Einstellungen gegenüber Personen von außen ausüben. Ein Beispiel dafür ist, dass die Arbeit mit den Kindern durch externe Fachkräfte von Seiten der Eltern mit Angst oder Verwirrung, unter anderem in Bezug auf die näheren Inhalte dieser Arbeit, verbunden sein kann (Killian, Cardona, & Hudspeth, 2017).

2.2.2.2 Das Spiel als Beispiel für einen betreuungsrelevanten Schutzfaktor

Einen weiteren entwicklungsbezogenen Schutzfaktor bildet das Spiel (MacMillan et al., 2015; Milteer et al., 2012). Dieses stellt einen wesentlichen Teil des Lebens eines Kindes dar

(Marsh, 2017; Petrovska, Sivevska, & Cackov, 2013) und dient diesem als wichtiges Werkzeug (Milteer et al., 2012). Ein Kind hat ein natürliches Bedürfnis, zu spielen sowie sich dadurch zu unterhalten. Das Spiel hat außerdem eine wichtige Funktion im Rahmen der Erziehung und Betreuung von Kindern als Medium des Erwerbs von Wissen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Gewohnheiten. Laut Pädagoginnen und Pädagogen verwenden diese im Vorschulbereich das Spielen täglich bei den Aktivitäten mit den Kindern in verschiedensten Bereichen (Petrovska et al., 2013). Dies ist wichtig, da das Spiel in der frühen Kindheit unter anderem eine wichtige Rolle für die verschiedenen relevanten Entwicklungsbereiche und das Wohlbefinden - durch beispielsweise Befriedigung bio- und psychologischer Bedürfnisse - spielt (MacMillan, Ohan, Cherian, & Mutch, 2015; Milteer, Ginsburg; the COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA and COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD and FAMILY HEALTH, & Mulligan, 2014; Petrovska, Sivevska, & Cackov, 2013). Dementsprechend wirkt sich das Spielen förderlich auf verschiedene entwicklungsrelevante Bereiche wie Physis, Psyche, Emotionen, Kognition, Sprache, Kreativität, soziales Verständnis sowie Moral aus (Petrovska et al., 2013). Außerdem trägt das Spiel zur Entwicklung von Resilienz bei (MacMillan et al., 2015; Milteer et al., 2012). Dies wird unter anderem durch das spielbegleitende Lernen dessen, Herausforderungen und widrige Umstände zu bewältigen sowie mit anderen zu kooperieren und zu verhandeln, ermöglicht (Mildeer et al., 2012). Ebenso stärkt das Spiel die Phantasie wie auch soziale und emotionale Fertigkeiten (Mildeer et al., 2012; Petrovska et al., 2013), akademische und kulturelle Kompetenzen (Maher & Smith, 2014) sowie Bindungen. Dass Flüchtlingskinder vor der Flucht weniger spielen als nach dieser, kann daher Folgen für deren Wohlbefinden sowie Resilienz nach der Migration mit sich bringen. Daher ist es besonders wichtig, dass den Flüchtlingskindern nach der Flucht ausreichend und möglichst variable Möglichkeiten für das Spielen zur Verfügung stehen (MacMillan et al., 2015). Allgemein hat das Spiel im Leben von Kindern aus armen und sozial schwächeren Familien oft weniger Platz, wodurch diese weniger von dessen Vorteilen profitieren können (Mildeer et al., 2012). Nicht nur um dem entgegenzuwirken, muss das Spielen in der Schule, in Gemeinschaften als auch zu Hause gefördert werden (MacMillan et al., 2015; Milteer et al., 2012). Jedem Kind sollte das Recht zustehen, in Sicherheit regelmäßig spielen zu können und dabei von den bereits angeführten entwicklungsförderlichen Aspekten des Spiels zu profitieren (Mildeer et al., 2012).

Das Spiel hat außerdem eine wichtige Bedeutung beim Übergang der Kinder vom Zuhause in den Betreuungs- bzw. schulischen Kontext (Kirova, 2010; Maher & Smith, 2014). Dieses gewährleistet dabei einen sicheren Rahmen, um zum einen das Wissen und die Erfahrungen aus beiden Kontexten anzuwenden und zum anderen daraus etwas Neues entstehen

lassen zu können und somit das Wissen zu erweitern (Kirova, 2010). Letzterer Aspekt trifft beispielsweise für das musikalische Spiel von Kindern zu, weil sie dabei lernen, sich Musik zu eigen zu machen und sich dieser wechselhaften Quelle flexibel anzupassen (Marsh, 2017). Besonders für Kindern mit Flucht- oder Migrationshintergrund ist dies ein wichtiges Lernfeld, da sie im alltäglichen Leben quasi andauernd in sozial unsicheren Situationen und verschiedenen Kontexten bewegen. Dabei müssen sie flexibel handeln und jeweils daran angepasstes soziokulturelles Wissen anwenden (Kalkman & Clark, 2017; Marsh, 2017). Dies kann beispielsweise eine damit zusammenhängende Variabilität im Zugehörigkeitsgefühl bewirken (Kalkman & Clark, 2017), wie am Beispiel des bereits erwähnten Übergangs von der häuslichen Umgebung in den Betreuungs- oder Schulkontext erläutert werden soll, da dieser eine spezielle Herausforderung darstellt (Kalkman & Clark, 2017; Kirova, 2010; Maher & Smith, 2014). Der Grund dafür liegt unter anderem in der damit einhergehenden Vermischung der verschiedenen Wissenssysteme (Kirova, 2010) und soziokulturellen Kontexte der Kinder mit Migrationshintergrund. Dadurch werden diese teilweise relevanter Referenzpunkte beraubt, was für sie ein gewisses Risiko in Bezug auf die Beziehung zu den gleichaltrigen Kindern sowie die Notwendigkeit des Austestens von Grenzen bedeuten kann. Dies ist vor allem bei einer homogenen Gruppe der Fall, bei der die meisten Kinder der Leitkultur des Landes zugehörig sind (Kalkman & Clark, 2017), denn dabei sind die Kinder in dieser Gruppe, deren Muttersprache nicht die Hauptsprache dieser Kultur ist, in ihrer Lernumgebung vulnerabel (Maher & Smith, 2014). Ist dies den Kindern mit Migrationshintergrund bewusst, agieren diese im Spiel oft der Leitkultur entsprechend, um nicht als Außenseiterin oder Außenseiter zu gelten. Mit zunehmender Inklusion in die Gruppe können sich diese mit der Zeit einen Status aushandeln, der ihnen zunehmend mehr die Akzeptanz ermöglicht, den eigenen kulturellen Kontext mitzuteilen (Kalkman & Clark, 2017). Eine Funktion des Spiels ist daher auch die damit verbundene Möglichkeit der Kommunikation. Beispielsweise dient das Spiel im Rahmen einer speziellen Therapieform als eine gemeinsame Sprache für das Kind und die Therapeutin/den Therapeuten, welche beide fließend beherrschen. Dies ist besonders bei der Arbeit von Kindern mit Migrationshintergrund von Vorteil (Killian et al., 2017).

Beim Spiel und dem damit einhergehenden Lernen kommt den Gegenständen in der Umgebung eine wichtige Bedeutung zu, was es auch für den Betreuungs- und Schulkontext zu beachten gilt. Die dafür relevanten Erfahrungen mit Gegenständen macht das Kind üblicherweise im familiären Rahmen, zuerst beim Beobachten deren Verwendung durch andere, nachfolgend durch eigene Imitation dessen sowie schlussendlich durch eigenes, kreatives Verwenden (Kirova, 2010). Dabei sind diese Gegenstände an sich sowie deren Nutzung in den

soziokulturellen Kontext der Familie eingebettet. Dadurch ermöglichen sie dem Kind Teil von diesem Kontext zu werden, wodurch die Gegenstände Einfluss auf dessen Identität nehmen (Hennig & Kirova, 2012; Kirova, 2010). Sofern in der Spielumgebung – auch außerhalb des familiären Kontexts – Gegenstände vorhanden sind, welche das Kind als seiner eigenen Kultur zugehörig empfindet, ermöglicht ihm dies daher, kulturelles Wissen mitzuteilen. Dies ist beispielsweise anhand des Reinszenierens von einem kulturellen Skript möglich und erlaubt in weiterer Folge außerdem eine Weiterentwicklung dieses Wissens (Kirova, 2010). Im schulischen Kontext kann ein Gegenstand für das Kind durch das Verbinden dessen Funktion mit dem eigenen diesbezüglichen Kulturwissen insofern eine vermittelnde Funktion innehaben, als dass dies dem Kind helfen kann, den Bezug zwischen dem eigenen Empfinden und dem der anderen herzustellen (Hennig & Kirova, 2012).

2.2.2.3 Relevanz der Betreuungsqualität

Auf die konkreten Effekte von Kinderbetreuung auf die kindliche Entwicklung soll im Folgenden näher eingegangen werden. Es gibt verschiedene entwicklungspsychologische Modelle zur Erklärung des Verlaufs der kognitiven Entwicklung von Kindern bis zum Ende der Vorschule. Gemäß einem einfachen Modell ist diese ein Ergebnis von Faktoren, welche das Kind selbst, dessen Eltern, dessen Familie sowie dessen Kinderbetreuungsform betreffen. Beim Betrachten des Verlaufes der kognitiven Entwicklung und des Bildungserfolgs von Kinder über das Alter von 24 bis 54 Monaten hinweg kann diese daher unter anderem durch die Qualität der Betreuungsform beeinflusst werden. Demnach zeigt sich bei einem qualitativen Anstieg der Betreuungsart ein mäßiger positiver Effekt auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg der Kinder. Ein positiver Effekt auf diese zeigt sich außerdem für Kinder, welche in ihrem dritten und vierten Lebensjahr durchgehend eine Kinderbetreuungseinrichtung besuchen, wenn man diese mit Kindern vergleicht, welche eine solche in dieser Zeit gar nicht nutzen (NICHD EECRN & Duncan, 2003). Um die Qualität von frühkindlicher Betreuung und Erziehung beurteilen zu können, sind verschiedene Faktoren von Wichtigkeit. Diese betreffen sowohl die Betreuungsperson selbst als auch die Rahmenbedingungen der Betreuung. Essentielle Qualitätskomponenten sind die Sicherheit und die Zugänglichkeit der Institution sowie ein adäquates Curriculum. Dieses sollte möglichst gut an der kindlichen Entwicklung orientiert sein und dies auch pädagogisch umsetzen. Außerdem ist es wichtig, dass die Betreuungspersonen gut ausgebildet sind und sich weiterentwickeln, um nicht nur Kontinuität und Stabilität, sondern auch Qualitätsverbesserung in der Betreuung zu ermöglichen. Als letzter relevanter Faktor ist eine feinfühlig Interaktion zwischen Betreuungsperson und den Kindern zu erwähnen (Oberklaid

et al., 2013). Die Qualität vorschulischer Betreuung zu beachten ist unter anderem deshalb wichtig, weil eine hohe Qualität mit der kindlichen Entwicklung positiv verbunden ist. Dies trifft unter anderem auf verschiedene entwicklungsrelevante Aspekte aus dem sozial-emotionalen, akademischen und sprachlichen Bereich zu. Für Kinder, auf welche soziale (wie Migrationshintergrund) oder wirtschaftliche (wie Armut) Risikofaktoren zutreffen, ist der positive Effekt der vorschulischen Betreuungsqualität auf die Entwicklung in Relation noch einmal höher. Dieser wird in Bezug auf die Risikofaktoren außerdem durch die Qualität der physischen Rahmenbedingungen der Betreuungseinrichtung, wie beispielsweise Lernmaterialien, signifikant moderiert. Ein weiterer wichtiger Aspekt bezüglich der Betreuungsqualität ist jener des sozialen Umfelds in der Einrichtung. Je positiver und unterstützender sich die Interaktion zwischen Betreuungsperson und Kind gestaltet, desto positiver wirkt sich dies auf die Entwicklung des Kindes aus (Mashburn, 2008).

Die Qualität der Kinderbetreuung, womit im Fall der folgenden Studien das Ausmaß einer sensiblen und stimulierenden Betreuung gemeint ist, spielt also eine wichtige Rolle in Bezug auf die kindliche Entwicklung und den schulischen Erfolg. Anhand zweier Studien mit 3- bis 4-jährigen Kindern, welche bereits mindestens ein Jahr vor dem Kindergarten an einer institutionellen oder familiären Kinderbetreuungsform teilgenommen haben, wird dies untersucht. Dabei besteht zwischen der Qualität der Kinderbetreuung und dem Sprachverständnis, der Schulfähigkeit sowie der Einschätzung durch die Betreuungsperson in Bezug auf prosoziale Fertigkeiten und Verhalten jeweils ein signifikanter Zusammenhang. Sämtliche zuvor genannten Aspekte sind wichtig, um schulischen Erfolg vorherzusagen. Erwähnenswert ist dazu, dass der ethnische Hintergrund der Kinder keinen signifikanten Einfluss auf die Wirkung von qualitativvoller Kinderbetreuung auf ihre kognitive sowie soziale Entwicklung hat. Generell haben weder die Passung zwischen dem ethnischen Hintergrund der betreuenden Person und der Mutter noch zwischen deren Einstellungen in Bezug auf Erziehung einen signifikanten Einfluss auf die Beziehung zwischen der Betreuungsqualität und der kindlichen Entwicklung. In Anbetracht bereits erwähnter diesbezüglicher Einflüsse muss allerdings beachtet werden, dass in den soeben erläuterten Studien nur Kinder eingeschlossen waren, deren Familien zuhause die Landessprache sprechen (Burchinal & Cryer, 2004).

2.2.2.4 Einfluss der Betreuungsform und -intensität

Ob Kinder bereits vor dem Beginn der verpflichtenden institutionellen Betreuung an freiwilliger Kinderbetreuung, welche nicht durch die Eltern selbst durchgeführt wird, teilnehmen, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Einer dieser Aspekte ist der familiäre

ethnische Hintergrund. Bezüglich der Häufigkeit des Besuchs nicht parentaler Kinderbetreuung liegen je nach ethnischen Hintergrund der Eltern Unterschiede vor (Fram & Kim, 2008). Beispielsweise nehmen in den USA Kinder mit Migrationshintergrund weniger wahrscheinlich an einer freiwilligen institutionellen Betreuungsform teil als Kinder ohne diesen. Für subventionierte Angebote für benachteiligte Gruppen ist dies hingegen in umgekehrter Form der Fall (Turney & Kao, 2009). Auch Daten aus Deutschland zeigen, dass Flüchtlingskinder in der frühen Kindheit freiwillige Bildungsangebote wie Eltern-Kind-Gruppen oder Kindertagesstätten deutlich weniger wahrnehmen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund liegen diesbezüglich meist in der Mitte zwischen diesen beiden Gruppen. Diese Teilnahmezahlen lassen sich für die Kindertagesstätte durch sozioökonomische Merkmale in Bezug auf Bildungs- und Erwerbshintergrund der Familien erklären, wobei der Flucht- oder Migrationshintergrund an sich keine Rolle spielt. Dies ist aber für die Teilnahme an einer Eltern-Kind-Gruppe durchaus der Fall, deren Teilnahmezahlen nicht nur durch sozioökonomische Merkmale erklärt werden können, sondern auch mit diesem zusammenhängen (Spieß et al., 2016). In Bestätigung dessen ergibt auch eine weitere Studie, dass sich verschiedene Aspekte, die mit den für Personen mit Migrationshintergrund spezifischen Erfahrungen und Faktoren wie beispielsweise die Kenntnisse der Landessprache zusammenhängen, auf die Wahl der Kinderbetreuungsform auswirken (Miller, Votruba-Drzal, Coley, & Koury, 2014). Es ist wichtig, dies in Bezug auf Förderungs- und Integrationsbestreben von Flüchtlingskindern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen.

Die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an freiwilligen Bildungsangeboten steigt in Deutschland mit dem Alter der Kinder an, sodass Flüchtlingskinder im Schulalter meist mindestens genauso oft oder auch häufiger an diesen teilnehmen wie andere Kinder. Dies kann meist durch die sozioökonomischen Merkmale deren Familien erklärt werden (Spieß et al., 2016). Bezüglich des Startzeitpunkts mit nicht parentaler Kinderbetreuung ergeben sich für die USA je nach ethnischen Hintergrund der Eltern (Chiswick & DebBurman, 2006; Fram & Kim, 2008; Miller et al., 2014) wie auch je nach Generation unterschiedliche Muster (Chiswick & DebBurman, 2006). Dies hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen, welche die Entscheidung des hauptsächlich betreuenden Elternteils zwischen selbst durchgeführter Kinderbetreuung und einer Anstellung beeinflussen (Fram & Kim, 2008). Ein Beispiel dafür ist das Einkommen der Familie. Da vorschulische Programme oftmals mit Gebühren verbunden sind, bleiben diese oft finanziell ausreichend gut gestellten Familien vorbehalten. Aufgrund der Wichtigkeit vorschulischer Bildung in Bezug auf die kindliche Entwicklung haben folglich subventionierte

Programme für benachteiligte Kinder eine große Bedeutung, um auch diesen einen Zugang zu ermöglichen (Chiswick & DebBurman, 2006).

In Anbetracht dessen, dass Flüchtlingskinder wie auch Kinder mit Migrationshintergrund in Bezug auf frühkindliche, freiwillige Betreuungsangebote unterrepräsentiert sind (Spieß et al., 2016), soll anhand einer US-amerikanischen Studie die Wichtigkeit von vorschulischer Kinderbetreuung durch Institutionen veranschaulicht werden. Im Vergleich dieser mit der Kinderbetreuung durch Eltern ergibt sich eine signifikante Verbesserung in den Vorläuferfertigkeiten für das Lesen sowie den mathematischen Fähigkeiten von Kindern, erhoben zu Beginn des Kindergartens. Dabei profitieren diejenigen Kinder am meisten davon, welche im Alter von zwei bis drei Jahren mit der institutionellen Betreuung starten. Allerdings wirkt sich die institutionelle Kinderbetreuung vergleichsweise negativ auf das soziale Verhalten der Kinder aus. Diese Wirkung wird umso größer, je früher die Kinder an einer vorschulischen Kinderbetreuung durch Institutionen teilnehmen. Erwähnenswert ist hierzu, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund dieser negative Zusammenhang institutioneller Betreuung auf deren Sozialverhalten nicht nachgewiesen werden kann, der positive Zusammenhang mit den genannten Vorläuferfertigkeiten aber trotzdem besteht. Bei Betrachtung des familiären Einkommens profitieren die Kinder aus den relational ärmsten Familien bezüglich ihrer schulischen Leistungen am meisten von vorschulischer institutioneller Betreuung. Ein weiterer Faktor, der bezüglich der genannten Kompetenzen und Verhaltensweisen eine Rolle spielt, ist jener des stundenmäßigen Ausmaßes des Besuchs einer institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung. Dessen Einfluss variiert mit dem familiären ethnischen Hintergrund. Beispielsweise profitieren Kinder weißer Hautfarbe in Bezug auf die erhobenen kognitiven Fertigkeiten signifikant umso mehr, desto länger sie dort anwesend sind. Dies trifft für Kinder mit hispanischem Migrationshintergrund nicht zu. (Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, & Rumberger, 2007).

Werden 4-jährige Kinder aus verschiedenen ethnischen Gruppen bezüglich des Zuwachses entwicklungsrelevanter Aspekte über ein akademisches Jahr hinweg verglichen, ergibt sich diesbezüglich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen innerhalb einer der verschiedenen institutionellen Betreuungsformen. Dabei wird deutlich, dass vorschulische Betreuung armutsbetroffener Kinder einen wirksamen Kompensationsfaktor darstellen kann, um mit Armut verbundene Risikofaktoren auszugleichen. Demnach zeigen sich im Verlauf eines akademischen Jahres über verschiedene Betreuungsformen hinweg deutliche, signifikante Fortschritte in Bezug auf wichtige entwicklungsrelevante Aspekte (Winsler et al., 2008).

2.2.2.5 Fazit

Die Einbindung von Kindern aus Flüchtlingsfamilien in den Betreuungs- bzw. Schulkontext im neuen Land kann aufgrund verschiedener Faktoren als eine Extremsituation bezeichnet werden (Fazel, 2015; Marsh, 2017), die verschiedene Herausforderungen für die involvierten Personen nach sich zieht. Gerade deshalb spielt dies eine wichtige Rolle für die Entwicklung und das psychische Wohlbefinden dieser Kinder, welche mehr betont werden sollte (Fazel, 2015). Pädagoginnen und Pädagogen haben eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Flüchtlingskindern inne. Diese besteht nicht nur darin, im Bedarfsfall für die psychische und/oder physische Gesundheit auf das Gesundheitssystem zu verweisen (Fazel, 2015; Pieloch et al., 2016), sondern auch in der Implementation von Förderprogrammen. Letztere können auf kreative Art und Weise positiv auf die soziale Kompetenz, das Gefühl von Hoffnung sowie auf die Resilienz der Kinder einwirken.

Allgemein ist es bei der Arbeit mit Flüchtlingskindern wichtig, stärken- und ressourcenorientiert vorzugehen, wobei diese vordergründig immer als Kinder und nur hintergründig als Flüchtlingskinder betrachtet werden sollten. Außerdem sollte man sich aktiv mit den Faktoren, welche zur Entwicklung von Resilienz beitragen, auseinandersetzen, um diese entsprechend fördern zu können. (Pieloch et al., 2016). Ein wichtiges Beispiel für einen solchen Einflussfaktor sind die Mitschülerinnen und Mitschüler in Bezug auf schulische Leistung gemessen in der Vorschule. Dieser wird oft nicht beachtet, obwohl dadurch die Entwicklung der anderen Kinder in Bezug auf Fähigkeiten im kognitiven Bereich, Vorläuferfertigkeiten des Lesens sowie sprachliche Ausdrucksfähigkeit direkt und positiv beeinflusst werden können (Henry & Rickman, 2007). Demzufolge können sowohl Unterstützung durch das soziale Umfeld als auch schulischer Erfolg als protektive Faktoren bezeichnet werden, durch die das Wohlbefinden und die Resilienz von Flüchtlingskindern gesteigert werden kann (Daud, af Klinteberg, & Rydelius, 2008; Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012; Graham, Minhas, & Paxton, 2016; Marsh, 2017).

Dabei ist zu beachten, dass Bildung an sich eine essentielle Bedingung darstellt, damit Menschen mit Migrationshintergrund sozial integriert werden. Daher ist es von Bedeutsamkeit, Interventionen zu entwickeln und umzusetzen, welche die Bildungsungleichheiten für Kinder mit Migrationshintergrund möglichst gut austarieren können. Vorschulische Bildung kann sich insofern positiv auf deren Bildungsverlauf auswirken, indem sie ihnen zumindest gleiche Bildungschancen wie einheimischen Kinder ohne Vorschulbildung ermöglicht. In Bezug auf Kinder aus einheimischen Familien mit Vorschulbildung bleibt hingegen weiterhin eine Bildungsungleichheit bestehen. Diese kann also nur teilweise kompensiert werden (Becker & Tremel,

2006). Daher ist es wichtig, im Betreuungskontext möglichst früh darauf zu achten, ob sich Kinder im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern langsamer entwickeln, weil dies nicht nur zu Schulbeginn, sondern aufgrund mangelnder Schulfähigkeit auch zu Problemen im weiteren Bildungsverlauf führen kann (Winsler et al., 2008).

Um möglichst wirksame Interventionen zu entwickeln, ist es wichtig zu wissen, welche spezifischen Bedürfnisse Kinder haben. Ebenso muss das Zusammenspiel von Schutz- und Risikofaktoren sowie deren Einfluss auf die kindliche Resilienz berücksichtigt werden (Jäkel et al., 2012). Außerdem ist es wichtig, den konkreten kindlichen Entwicklungsstand für den Einsatz von Fördermaßnahmen zu berücksichtigen, da von diesem die Wirksamkeit der Intervention abhängig sein kann. Beispielsweise ist bei Kindern mit einer insgesamt verzögerten Entwicklung eine andere Förderstrategie anzuwenden als bei Kindern mit einem Entwicklungsstand, bei dem nur in wenigen Bereichen ein Förderbedarf indiziert ist (Kastner-Koller, Deimann, Konrad, & Steinbauer, 2004).

2.3 Zur Entwicklungsdiagnostik – mit dem Beispiel des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) - und nonverbalen Diagnostik im Speziellen

Die Entwicklungsdiagnostik ist in den 1920er Jahren als eigene Disziplin aus der Leistungsdiagnostik hervorgegangen. Diese hat Veränderungen von psychologischen Phänomenen im Verlauf des Lebens als ihren Gegenstand (Petermann & Köller, 2013) und hat demnach auch eine große Relevanz in Bezug auf die Entwicklung und Betreuung von Kindern (Daseking & Petermann, 2008). Im Folgenden soll näher auf die Relevanz von Entwicklungsdiagnostik mit einem Schwerpunkt auf das Kindesalter eingegangen werden. Dabei wird nach einem Überblick darüber der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) als Beispiel herangezogen. Im Hinblick auf die Zielgruppe dieser Arbeit, die Flüchtlingskinder, werden abschließend außerdem nonverbale Testverfahren im Allgemeinen näher erläutert, welche ein interessantes Anwendungsgebiet für entwicklungsdiagnostische Verfahren wie den Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) darstellen.

2.3.1 Die Relevanz von Entwicklungsdiagnostik

2.3.1.1 Allgemeines zur Entwicklungsdiagnostik

Die für Laiinnen und Laien meist naheliegende Annahme, dass Eltern ihre Kinder als diese betreffende Expertinnen und Experten adäquat bezüglich ihres Entwicklungsstands und möglichen Förderbedarfs einschätzen können, steht in psychologischen Fachkreisen oftmals zur Diskussion. Tatsächlich spiegelt die Forschung dazu die Tendenz von Müttern wieder, ihre Kinder zu überschätzen, was auf Mütter, deren Kinder sozial auffällig sind, besonders deutlich zutrifft. Mütter, für deren Kinder keine solche Auffälligkeit evident ist, über-, bzw. auch unterschätzen, diese im Vergleich dazu hingegen nur leicht. Daher muss in der entwicklungsdiagnostischen Praxis, im Rahmen derer Elternurteile oftmals als eine zusätzliche Informationsquelle herangezogen werden, berücksichtigt werden, dass diese meist nicht zutreffend sind. Diese Problematik der mütterlichen Einschätzungen zieht besonders für die sozial auffälligen Kinder insofern weitreichende Konsequenzen nach sich, als dass ihnen dadurch der, für diese Zielgruppe umso wichtigere Zugang zu Fördermaßnahmen, aufgrund des nicht erkannten Bedarfs meist verwehrt bleibt (Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz, & Schmidt, 2005).

Nicht nur im familiären Kontext, sondern auch im Rahmen professioneller Kinderbetreuung ist es auf verschiedene Arten möglich, Erkenntnisse über die Entwicklung eines Kindes zu generieren sowie Hinweise auf mögliche diesbezügliche Probleme zu sammeln. Anhand eines pädagogischen Urteils wird dabei eine Bewertung des momentanen Entwicklungsstandes vorgenommen. Dies kann auch als Statusdiagnostik bezeichnet werden und integriert unter anderem Verhaltensbeobachtungen mit weiteren Erfahrungswerten. Für eine adäquate Förderung reicht es allerdings nicht aus, nur auf Basis derartiger Erfahrungen und Beobachtungen im Alltag von Kinderbetreuungseinrichtungen vorzugehen (Macha & Petermann, 2016), sondern es muss anhand fundierter entwicklungsdiagnostischer Befunde agiert werden. Nur diese sind spezifisch genug, um den Förderbedarf zu belegen und eine dementsprechende, möglichst effektive und evidenzbasierte Entwicklungsförderung zu initiieren bzw. entwickeln (Hohendahl, 2016; Macha & Petermann, 2016; Stich et al., 2017).

Probleme und Störungen in Bezug auf das Verhalten und/oder die Entwicklung von Kindern gilt es, wie bereits erwähnt wurde, so früh wie möglich zu identifizieren (Daseking & Petermann, 2008; Oberklaid et al., 2013; Stich, Caniato, Krämer, & Baune, 2017). Dies hat den Hintergrund, dass diese nicht nur für die Kindheit, sondern auch über die gesamte Lebensspanne hinweg negative Effekte auf verschiedenen Ebenen nach sich ziehen können (Oberklaid et al., 2013). Beispielsweise können aus Entwicklungsstörungen in Bezug auf schulische

Leistungen chronische Leistungsdefizite mit zunehmenden Anforderungen in der Schule entstehen. Dies kann wiederum unter anderem Störungen in Bezug auf das Verhalten, die Gesundheit und die Psyche nach sich ziehen (Daseking & Petermann, 2008).

Entwicklungsdiagnostik soll solche Störungsbilder möglichst früh erkennen und außerdem als fundierte Grundlage für Entscheidungen in Bezug auf Förder- oder Therapiemaßnahmen dienen, welche zur bestmöglichen Eindämmung potentieller Folgen idealerweise unverzüglich initiiert werden sollten (Daseking & Petermann, 2008; Hagmann-von Arx, Meyer, & Grob, 2008; Macha & Petermann, 2016; Petermann & Köller, 2013). Dies basiert auf der Aufgabe von Entwicklungsdiagnostik, die Veränderungen, die bei Kindern in der frühen Kindheit üblicherweise markant und schnell auftreten, in Relation mit denjenigen anderer Kinder zu setzen und miteinander zu vergleichen (Reuner & Pietz, 2006). Beispielsweise untersucht die Diagnostik im vorschulischen Bereich bestimmte Leistungs- und Kompetenzbereiche, welche für die Einschulung der Kinder von Relevanz sind. Dabei war die Selektion der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Schulform früher das Hauptziel (Daseking & Petermann, 2008) und ist aktuell, im Sinne der bereits ausgeführten Darlegungen, das einer Förderdiagnostik (Daseking & Petermann, 2008; Hagmann-von Arx et al., 2008).

Allgemein ist es für die Entwicklungsdiagnostik besonders herausfordernd, die Veränderungen und komplexen Abläufe, welche sich in derartig unterschiedlichen Funktionsbereichen wie beispielsweise sprachliche oder motorische Entwicklung vollziehen, adäquat abzubilden. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Fortschritte in den jeweiligen entwicklungsrelevanten Bereichen bezüglich ihrer Quantität wie auch Qualität nicht voneinander abhängig sind, auch wenn sie ansonsten teilweise eng miteinander verbunden sind. Außerdem zeigen diese Veränderungen von Kind zu Kind unterschiedliche Verläufe (Hagmann-von Arx et al., 2008). Dabei ist wichtig, dass sich entwicklungsdiagnostische Verfahren nicht nur auf Entwicklungsverläufe fokussieren, die nicht der Norm entsprechen, sondern auch jene erfassen, welche innerhalb der Norm sind (Kastner-Koller & Deimann, 2015). All dies gibt einen Eindruck von der Komplexität des Prozesses der kindlichen Entwicklung und deren Erfassung (Hagmann-von Arx et al., 2008). Im Rahmen einer Entwicklungsdiagnostik erfolgt die Untersuchung des aktuellen Entwicklungsstandes üblicherweise dabei durch eine Momentaufnahme. Damit dies in einer validen Form umgesetzt werden kann, ist gemäß vorheriger Erläuterungen die Berücksichtigung sowohl des regulären Ablaufs der Entwicklungsschritte als auch dessen mögliche interindividuelle Variabilität innerhalb sowie außerhalb des Normbereichs wichtig (Petermann & Macha, 2003; Reuner & Pietz, 2006). Diese Komplexität der kindlichen Entwicklung zieht ein breites Spektrum diesbezüglicher diagnostischer Fragestellungen nach sich (Reuner & Pietz, 2006).

Um dem gerecht zu werden, greift die Entwicklungsdiagnostik auf das Wissen aus der psychologischen Forschung zu Diagnostik sowie Entwicklung zurück (Petermann & Köller, 2013).

Generell muss die Spezifizierung des genauen diagnostischen Vorgehens auf der konkreten Fragestellung und Zielsetzung basieren (Hagmann-von Arx et al., 2008; Petermann & Macha, 2003; Reuner & Pietz, 2006), wie auch dem Individuum angepasst werden (Hagmann-von Arx et al., 2008; Reuner & Pietz, 2006). Dabei ist ein ganzheitliches und multidimensionales diagnostisches Vorgehen notwendig, bei dem Informationen verschiedener methodischer und personeller Quellen integriert werden und nicht beispielsweise ein Entwicklungstest als alleiniger Beleg dient (Hagmann-von Arx et al., 2008; Reuner & Pietz, 2006). Dies ist insbesondere bei sehr jungen Kinder, bei denen sich die Entwicklungsdiagnostik als komplex darstellt, von großer Wichtigkeit. Für diese Zielgruppe ist es ganz speziell wünschenswert, auch durch Beobachtung sowie Befragung der Kinder wertvolle diagnostische Einblicke zu erlangen. Oft wird es bei sehr jungen Kindern nur durch die Verhaltensbeobachtung möglich, eine Einschätzung bezüglich deren Kompetenz vornehmen zu können. Auch der Befragung kommt ein hoher Stellenwert zu, welche beispielsweise durch die Unterstützung durch das Spiel als Gesprächsrahmen ermöglicht werden kann (Ursula Kastner-Koller & Deimann, 2009). Beim Einsatz standardisierter Testverfahren können eine Anamnese, Beobachtungen durch Bezugspersonen und klinische Untersuchungen wichtige Zusatzinformationen zu den Daten liefern (Hagmann-von Arx et al., 2008; Reuner & Pietz, 2006).

Dabei können entwicklungsdiagnostische Screeningverfahren eine Basis für eine solche, differenziertere weiterführende Untersuchung bilden (Reuner & Pietz, 2006; Stich et al., 2017). Sofern entweder anhand eines Screeningverfahrens oder durch Bezugspersonen Entwicklungsauffälligkeiten bei einem Kind vermutet werden, ist zur Abklärung eine differenzierte Entwicklungsdiagnostik notwendig (Reuner & Pietz, 2006), welche vor allem für Kinder aus Risikogruppen unbedingt zugänglich gemacht werden sollte (Stich et al., 2017).

2.3.1.2 Ein Überblick zu Entwicklungstests

Im Rahmen einer differenzierten Entwicklungsdiagnostik werden, wie bereits angeführt, unter anderem Entwicklungstests als diagnostische Verfahren eingesetzt (Stich et al., 2017). Diese finden unter anderem in der Qualitätssicherung, bei chronisch erkrankten Personen oder Kindern mit spezifischen Risiken Anwendung (Reuner & Pietz, 2006). Eine weitere Einsatzmöglichkeit von Entwicklungstests besteht in der Überprüfung von Fördermaßnahmen bezüglich ihrer Wirksamkeit (Daseking & Petermann, 2008). Ein Entwicklungstest hat üblicherweise einen charakteristischen Aufbau und dessen Konstruktion baut auf ein theoretisches

Konzept, wie beispielsweise einer Definition von Entwicklung, auf, in dem der Gegenstand des Tests eingebettet ist. Anhand dieser theoretischen Basis werden die zu erfassenden Merkmale sowie die diesbezüglichen Aufgaben ausgewählt. Des Weiteren werden die konkrete Messungsumsetzung, das Vorgehen für die Auswertung sowie angebotene Interpretationsregeln festgelegt (Petermann & Macha, 2003). Allgemein ist es ein großes Ziel von Entwicklungstests, möglichst zuverlässige Prognosen in Bezug auf die Entwicklung zu ermöglichen, was allerdings eine Herausforderung darstellt. Beispielsweise erweist es sich als besonders anspruchsvoll, basierend auf der kognitiven Entwicklung von Kindern im Vorschulalter eine Prognose ihrer Intelligenz zu geben. Ein Grund dafür ist, dass Entwicklungstests, welche sich auf das Kindesalter beziehen, lediglich das Erfassen von Merkmalen, welche zeitlich gesehen nicht stabil sind, ermöglichen (Petermann & Köller, 2013). Die Grundidee hinter einem Entwicklungstest ist dabei das indirekte Abbilden von unterschiedlichen Dimensionen oder Funktionsbereichen der kindlichen Entwicklung anhand des beobachtbaren Verhaltens (Reuner & Pietz, 2006). Es geht also darum, auf die Entwicklung von Kindern anhand ihrer Leistungen in Aufgaben zu schließen, welche als Abbild damit verbundener Kompetenzen in gewissen Funktionsbereichen gelten.

Eine Mindestanforderung an Entwicklungstests ist es, dass die Aufgabenschwierigkeit mit zunehmendem Lebensalter ansteigt. Dadurch liegt die durchschnittliche Leistung von älteren Altersgruppen höher als diejenige jüngerer (Petermann & Macha, 2003). Um die Leistungen eines Kindes in den erhobenen Aspekten anhand einer Referenzstichprobe im Vergleich zur Population bewerten zu können, werden sogenannte Normen verwendet (Reuner & Pietz, 2006). Dabei ist die Aktualität von Normen von großer Wichtigkeit (Hagmann-von Arx et al., 2008; Petermann & Macha, 2003), um ansonsten daraus resultierende Fehleinschätzungen zu vermeiden. Darauf ist auch bei der Auswahl eines möglichst geeigneten Entwicklungstests zu achten, die sich häufig als schwierig gestaltet (Petermann & Macha, 2003), da auch weitere Aspekte wie unter anderem dessen inhaltliche Möglichkeiten und die Gütekriterien laut den aktuellsten Testmanualen zu berücksichtigen sind (Hagmann-von Arx et al., 2008). Außerdem kann kein Entwicklungstest alleine sämtliche Fragestellungen abdecken, sondern jeder ist für manche von diesen besonders geeignet. Insofern muss bei der Testauswahl sichergestellt werden, dass dessen Konstruktionsmerkmale eine adäquate Beantwortung der möglichst präzisen Fragestellung erlauben (Petermann & Macha, 2003). Ebenso ist dabei zu beachten, welche Kategorie eines Entwicklungstests herangezogen wird, da dieser in zwei (Reuner & Pietz, 2006) oder drei (Hagmann-von Arx et al., 2008) Kategorien eingeteilt werden kann. Das Ziel spezieller Entwicklungstests ist es, ein konkretes Merkmal oder einen spezifischen Funktionsbereich zu erheben (Hagmann-von Arx et al., 2008; Petermann & Macha, 2003; Reuner & Pietz, 2006).

Dahingegen sollen anhand allgemeiner Entwicklungstests möglichst alle relevanten Entwicklungsbereiche und damit ein möglichst breites Spektrum erfasst werden. Somit stellen diese wichtige Instrumente für die Breitbanddiagnostik von Kindern dar (Hagmann-von Arx et al., 2008; Petermann & Köller, 2013; Reuner & Pietz, 2006) und können daher auch als Breitband-Entwicklungstests bezeichnet werden (Petermann & Köller, 2013). Bei der Kategorie der allgemeinen Entwicklungstests können wiederum verschiedene Testformen mit spezifischen Vor- und Nachteilen unterschieden werden – die sogenannten Stufenleitern, Inventare und Testbatterien (Petermann & Macha, 2003). Als weitere Gruppierung der Entwicklungstests können die bereits erwähnten Entwicklungsscreenings angeführt werden, welche eine zeitökonomische Orientierungsmöglichkeit über die Entwicklung ermöglichen (Hagmann-von Arx et al., 2008). Es bietet sich oft an, diese aufgrund eines Verdachts auf Entwicklungsprobleme durchzuführen, um diesbezüglich eine grobe Einschätzung geben zu können. Sofern Kinder dabei zwar ein Ergebnis unter dem Durchschnitt, aber keines von klinischer Auffälligkeit erreichen, ist von weiteren diagnostischen Maßnahmen abzusehen. Dies soll verhindern, dass Kinder stigmatisiert werden, obwohl sich wahrscheinlich keine Entwicklungsprobleme bilden würden. Bei einem klinisch auffälligen Entwicklungsscreening sollten hingegen weitere entwicklungsdiagnostische Maßnahmen eingeleitet werden, da dies eine Förderindikation impliziert (Macha & Petermann, 2016).

2.3.2 Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012)

Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ist ein diagnostisches Verfahren zur Messung des Entwicklungsstandes von Kindern (Knopf, Borchert, Kolling, & Goertz, 2011; Villalonga-Olives, Kawachi, Almansa, & von Steinbüchel, 2017) im Altersbereich von 37 bis 72 Lebensmonaten (Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz, & Schmidt, 2005; Kastner-Koller et al., 2004; Petermann & Macha, 2003; Villalonga-Olives et al., 2017). Dieser Altersbereich ist sowohl in Bezug auf die Entwicklungspsychologie, wie bereits dargestellt wurde, als auch Prognostik von Relevanz (Krampen, 1999). Daher soll anhand des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ermöglicht werden, möglichst alle relevanten Entwicklungsbereiche abzudecken (Reuner & Pietz, 2006). Deshalb ist dieser der Kategorie der allgemeinen Entwicklungstests zuzuordnen (Deimann et al., 2005; Hagmann-von Arx et al., 2008; Knopf et al., 2011; Petermann & Macha, 2003) und erlaubt also, den Entwicklungsstand eines Kindes als ein Breitband-Entwicklungsdiagnostikum umfassend einschätzen zu können, wodurch sich dieser von vielen anderen spezifischeren Entwicklungstests abgrenzt (Krampen, 1999).

Der Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) stellt eine Reaktion auf die oftmals engen Altersbereiche sowie die Überalterung von Entwicklungstests in Bezug auf theoretische, psychometrische und testtheoretische Aspekte sowie deren Normen dar (Renziehausen, 2003). Ein Beispiel dafür sind im konkreten Fall des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) die Bühler-Hetzer-Tests (Hagmann-von Arx et al., 2008; Krampen, 1999). Diese Entwicklungstestreihen weisen trotz Überarbeitungen vor allem in Bezug auf die Gütekriterien und der theoretischen Basis Lücken und Schwächen auf. Diese wurden in den 1930er Jahren in Wien von Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer entwickelt und stellen wiederum eine Erweiterung der sogenannten Binet-Skalen auf nicht-kognitive Entwicklungsbereiche, wie beispielsweise Soziales, dar. Auf Binet sowie dessen Kollegen Simon können die Anfänge der Intelligenz- und allgemeinen Entwicklungsdiagnostik zurückgeführt werden. Diese haben ab 1904 an der Kreation eines objektiven diagnostischen Verfahrens zur Differenzierung von Kindern mit einer retardierten Entwicklung gearbeitet (Hagmann-von Arx et al., 2008). In dieser Tradition ist der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) einzubetten, was aufgrund der Auswirkungen dessen auf die genaue Messweise sowie der angebotenen Interpretationen bei der Testauswahl berücksichtigt werden sollte (Krampen, 1999; Petermann & Macha, 2003). Dieser Entwicklungstest weist ein vergleichsweise breiteres theoretisches Fundament auf, das in Ermangelung eines einheitlichen Konzepts zur Beschreibung von Entwicklung verschiedene entwicklungspsychologische Theorien integriert (Krampen, 1999; Renziehausen, 2003). Dieses besteht aus ökologischen sowie kontextualistischen Theorien der Entwicklung (Hagmann-von Arx et al., 2008; Krampen, 1999; Renziehausen, 2003), womit die Auffassung von Entwicklung als eine Aneignung von Handlungskompetenzen, indem ein Individuum mit seiner Umwelt interagiert, gemeint ist (Deimann et al., 2005; Renziehausen, 2003). Deshalb spielen die Passung zwischen Umwelt und Person für die Entwicklung an sich sowie deren Beurteilung eine wichtige Rolle (Krampen, 1999). Aufgrund dieses ganzheitlichen Bildes von Entwicklung werden auch andere Fähigkeiten als die intellektuellen für die Bewältigung von entwicklungsrelevanten Aufgaben als wichtig erachtet (Renziehausen, 2003). Daher ermöglicht der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) als Testbatterie eine differenzierte Diagnostik in Bezug auf die Entwicklung bezüglich Motorik, Kognition, Sprache, Emotionen, visueller Wahrnehmung sowie Lernen und Gedächtnis (Hagmann-von Arx et al., 2008; Krampen, 1999; Renziehausen, 2003). Dabei werden die Aufgaben dazu - basierend auf inhaltlichen Kriterien - zu sogenannten Funktionsbereichen gruppiert, um die Leistungen der Kinder strukturiert beschreiben zu können (Petermann & Macha, 2003). Es kann also jede Aufgabe des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-

Koller & Deimann, 2012) einem spezifischen, entwicklungsrelevanten Funktionsbereich zugeordnet werden (Krampen, 1999; Renziehausen, 2003; Villalonga-Olives et al., 2017).

Die konkrete Durchführung des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) umfasst 13 verschiedene Subtests, welche den Kindern vorgegeben werden, sowie einen Elternfragebogen, welchen deren Eltern beantworten (Krampen, 1999; Renziehausen, 2003; Villalonga-Olives et al., 2017). Allerdings sind nicht alle Subtests für die Vorgabe aller Altersgruppen des Altersbereichs geeignet, weshalb die Anzahl der tatsächlich vorgegebenen Items dementsprechend variieren kann (Macha & Petermann, 2016). Um die kindliche Entwicklung einschätzen zu können, erfolgt im Rahmen der Auswertung eine Transformation der Rohwerte der Ergebnisse in C-Werte. Dies ermöglicht eine Ergebnisinterpretation in Orientierung an Normen, wodurch die Leistung in einem Subtest beispielsweise als eine durchschnittliche eingeschätzt werden kann. Doch auch dies lässt nur eine eingeschränkte Möglichkeit zur Differenzierung zu, da beispielsweise ein relativ großer Bereich an Rohwerten demselben C-Wert zugeordnet wird. Bezüglich der Testmaterialien sowie den Instruktionen zur Testdurchführung gilt der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) als ein standardisierter Test (Petermann & Macha, 2003). Damit dieser für die Altersgruppe der Kinder im Alter von 37 bis 72 Lebensmonaten adäquat ist, sind die Materialien, Instruktionen sowie der Ablauf des Tests auf eine spielerische Art und Weise sowie in kindgerechter Sprache umgesetzt (Deimann et al., 2005; Krampen, 1999). Bei der Entwicklung der einzelnen Items fand eine Orientierung an der Erfahrungswelt von Kindern, wie beispielsweise anhand handelsüblichem Spielzeug oder einer Anlehnung an bekannten Spielprinzipien, statt (Renziehausen, 2003). Diese Kriterien der Testvorgabe bezeichnen eine Stärke des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) und entsprechen den Anforderungen der Altersgruppe. Um dem auch in der konkreten Umsetzung gerecht zu werden, ist es wichtig, dass das Kind die Testleiterin oder den Testleiter als Partnerin oder Partner zum Spielen akzeptiert. In der Testsituation selbst ist es daher wichtig, dass ein angemessener Rapport zum Kind hergestellt werden kann (Krampen, 1999; Renziehausen, 2003). Deshalb ist je nach Alter des Kindes vorgesehen, dass eine Bezugsperson zu Beginn bzw. während der Testung anwesend ist (Krampen, 1999).

Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ist, wie bereits erwähnt, unter anderem auch als Reaktion auf Veralterungen anderer Entwicklungstests in psychometrischer Hinsicht heraus entstanden (Renziehausen, 2003). Beispielsweise werden bei allgemeinen Entwicklungstests die Testgütekriterien oft zugunsten derer inhaltlichen Gültigkeit hintenangestellt. Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012)

überprüft allerdings psychometrisch wichtige Kriterien sowohl auf Basis der klassischen Testtheorie als auch der Item-Response-Theorie, was als einer seiner Vorteile im Vergleich zu anderen Tests zu sehen ist (Krampen, 1999). Beispielsweise erlaubt die Skalierung gemäß dem Rasch-Modell der meisten Subtests eine zuverlässige Aussage in Bezug auf die individuellen Stärken und Schwächen eines Kindes (Renziehausen, 2003). Für dieses Testverfahren, das hohen methodischen Standards entspricht und neben aktuellen und repräsentativen Normen (Hagmann-von Arx et al., 2008; Renziehausen, 2003; Wagner et al., 2011) auch Angaben zur Validität anführt, kann eine Empfehlung zur Anwendung gegeben werden (Hagmann-von Arx et al., 2008). Dafür spricht auch, dass der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) wichtigen Voraussetzungen entwicklungsdiagnostischer Verfahren gerecht wird. da dessen Subtests eine Differenzierung zwischen verschiedenen Altersgruppen zum einen als auch klinischen Stichproben zum anderen ermöglichen (Renziehausen, 2003). Beispielsweise wird eine Anwendbarkeit für sechs- bis neunjährige Kinder mit Autismus oder Down-Syndrom berichtet, wobei diesbezüglich allerdings keine Normen existieren (Krampen, 1999; Renziehausen, 2003). Außerdem ist eine Testdurchführung mit in Österreich lebenden Kindern mit türkischem Migrationshintergrund sowie mit in der Türkei lebenden Kindern belegt (Sahin, 2013). Ein Beispiel für ein weiteres Anwendungsgebiet des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ist die Vorhersage dessen, wie gut sich ein Kind in der Schuleingangsphase bewährt (Krampen, 1999; Renziehausen, 2003). Diesbezüglich wird dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) eine mittelfristige Prognosefähigkeit zugeschrieben (Renziehausen, 2003). Außerdem ermöglicht dieser, eine Diagnose in Hinblick auf einen Förderbedarf zu stellen (Kastner-Koller et al., 2004) und kann demnach auch als förderdiagnostisches Verfahren bezeichnet werden (Deimann et al., 2005; Krampen, 1999; Renziehausen, 2003). Ein weiterer Grund für diese Kategorisierung liegt darin, dass bei der Auswertung dieses Entwicklungstests ein Profil der Stärken und Schwächen eines Kindes angefertigt wird. Jenes kann zur Unterstützung für die Planung von förderlichen, intervenierenden sowie kompensatorischen Möglichkeiten eingesetzt werden (Deimann et al., 2005; Renziehausen, 2003). Demzufolge gestattet der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) nicht nur das Stellen einer Diagnose, sondern auch diese in Einklang mit einer Intervention zu bringen (Kastner-Koller et al., 2004). Die Anwendungsempfehlung für den Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) bezieht sich daher nicht nur auf die Entwicklungsdiagnostik im Vorschulalter, sondern auch auf die Planung von Interventionen (Renziehausen, 2003). All dies unterstreicht, dass eine möglichst weite Verbreitung

des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) in Bezug auf verschiedene Anwendungsgebiete eindeutig wünschenswert wäre (Sarimski, 1999).

2.3.3 Nonverbale Testverfahren

2.3.3.1 Überblick

Nonverbale Testverfahren spielen in der psychologischen Diagnostik eine wichtige Rolle, sei es als Gruppen- oder Individualverfahren (Lohman & Gambrell, 2012). Verbale psychologische Testverfahren, wie beispielsweise sprachliche Intelligenztests, setzen eine gemeinsame Sprache zwischen der instruierenden sowie der exekutierenden Person voraus – sei es eine muttersprachliche oder angeeignete. Eine psychologische Testung mit Personen, für welche dies nicht zutrifft, bedingt daher eine alternative Durchführungsweise. Unter anderem diesem Zweck dienen nonverbale psychologische Testverfahren (Lohman & Gambrell, 2012; Oller Jr, Kim, & Choe, 2000b). Eine weitere Einsatzmöglichkeit für nonverbale Tests liegt vor, wenn sprachliche Tests Testpersonen benachteiligen. Dies kann beispielsweise bei denjenigen Personen vorkommen, deren Muttersprache nicht mit der Sprache übereinstimmt, in jener der Test vorgegeben wird (Daseking et al., 2015). In einem solchen Fall soll durch die Anwendung eines nonverbalen Tests ermöglicht werden, dass diese hinsichtlich ihrer Testleistung fairer beurteilt werden können (Drevon, Knight, & Bradley-Johnson, 2016; Lohman & Gambrell, 2012; Naglieri & Ford, 2003), indem einer auf Basis der sprachlichen Instruktionen möglichen Verzerrung der Testergebnisse bzw. daraus gezogenen Schlüssen entgegengewirkt wird (Braden, 2000). Prinzipiell ist die Entscheidung für oder gegen einen sprachfreien Test in der Diagnostik sorgfältig, unter Berücksichtigung der Fragestellung, der jeweiligen Testperson sowie dessen spezifischen Vor- und Nachteilen zu treffen (Daseking et al., 2015; Drevon et al., 2016). Die konkrete Wahl kann sich aufgrund der aktuellen Vielzahl an verschiedenen nonverbalen Testverfahren als schwierig gestalten (Drevon et al., 2016).

2.3.3.2 Definition und Anwendungsgebiete

Zuerst soll der Begriff einer sprachfreien oder auch nonverbalen Testdurchführung näher definiert werden, unter dem sich verschiedene Arten von Tests subsummieren lassen (Braden, 2000; Lohman & Gambrell, 2012). Generell kann ein sprachfreier Test dadurch beschrieben werden, dass bei einem solchen so weit wie möglich bzw. komplett auf die Verwendung von gesprochener Sprache verzichtet wird (Oller, Kim, & Choe, 2001; Braden, 2000). Es

besteht also eine gewisse Variabilität darin, in welchem Ausmaß bzw. ob die Verwendung von Sprache ganz unterlassen wird. Laut einem Vergleich verschiedener nonverbaler Intelligenztests greifen viele davon auf verbale Instruktionen zurück, wenn auch in unterschiedlichen Dimensionen (Braden, 2000; DeThorne & Schaefer, 2004). Beispielsweise verwenden manche sprachfreien Tests zwar verbale Anweisungen, weisen aber auf die Möglichkeit hin, stattdessen nonverbale zu benutzen (DeThorne & Schaefer, 2004). Nachweisen zum Trotz, dass psychologische Tests auch ohne sprachliche Instruktionen durchführbar sind (Oller Jr et al., 2000b), verwenden schlussendlich nur wenige von ihnen rein nonverbale Instruktionen. Diese greifen bezüglich der Anweisungen sowie Rückmeldungen während der Testdurchführung beispielsweise auf den Einsatz von Mimik und Gestik zurück, um diese den Testpersonen zu vermitteln (DeThorne & Schaefer, 2004). Gemäß einer weiteren, breiteren Definition nonverbaler Testverfahren sind jene dann als solche zu bezeichnen, wenn deren Items eine nonverbale Antwort verlangen und zwar unabhängig davon, ob die Instruktionen mit oder ohne Sprache vorgegeben werden (Lohman, 2005b). Zur besseren Veranschaulichung dieser Varianten dessen sollen nun zwei Beispiele dazu gegeben werden. Zum einen greift der CFT 1-R (Grundintelligenztest Skala 1 – Revision; Weiß & Osterland, 2013) für Kinder, welche 5;4 bis 9;11 Jahre alt sind, auf eine verbal-akustische Instruktion zurück. Die Angabe der Aufgabenlösung erfolgt nonverbal mittels Ankreuzen der richtigen Antwort (Wollschläger & Preckel, 2016). Zum anderen kann beim CPM (Coloured Progressive Matrices; Raven, Bulheller & Häcker, 2002) für 3;9 bis 11;8 Jahre alte Kinder eine weitgehend nonverbale Variante, die Board-Form, als eine von drei Vorgabeversionen ausgewählt werden. Dabei erfolgt die Instruktion mittels Gesten und die Antworten werden von den Testpersonen in ein spezifisches Kästchen eingesetzt. Die Strategien, welche zur Lösung der Aufgaben führen, werden verbal-akustisch gegeben (Wollschläger & Preckel, 2016).

Prinzipiell kann es in Bezug auf nonverbale Testverfahren zu einer Überschätzung dessen kommen, wie effektiv Kommunikation mittels Mimik und Pantomime möglich ist (Oller Jr, Kim, & Choe, 2000b). Um komplexe Aufgaben nonverbal zu instruieren, reicht Pantomime alleine üblicherweise nicht aus (Oller et al., 2001). Auch prinzipiell besteht bei einem nonverbalen Test, dessen Durchführung rein auf der Verwendung von Pantomime basiert, die Möglichkeit, dass die Instruktionen von der zu testenden Person nicht verstanden werden (Oller Jr et al., 2000b). Nicht nur dabei, sondern bei der Anwendung von nonverbalen Tests im Allgemeinen spielt Sprache aufgrund der Verwendung von Zeichen und Symbolen, denen durch deren übliche und bekannte Nutzung Bedeutung gegeben wird, eine gewisse Rolle (Oller et al., 2001; Oller Jr, Kim, & Choe, 2000a). Dafür wiederum braucht es einen dahinterstehenden

sozialen Konsens, der auf einer in gewisser Weise gemeinsamen Sprache basiert, da durch diese die dahinterliegenden Konzepte und dadurch die Zeichen selbst verstanden werden. Dies ist für das Anwenden, Begreifen und Umsetzen der Testinstruktion essentiell und basiert auf sozialen Erfahrungen (Oller, Kim & Choe, 2001). Solche Erfahrungen kann man beispielsweise beim Spiel mit anderen sammeln, wie in vorliegender Arbeit bereits näher erläutert wurde (Ashiabi, 2007). Jedes nonverbale Element hat eine spezifische Bedeutung inne, weshalb nonverbale Verhaltensweisen beim Gegenüber einem gewissen Eindruck vermitteln. Deshalb lernt man durch die Interaktion mit anderen Personen, wie sich diese nonverbal verhalten. Dabei erfolgt eben auch das Lernen der spezifischen Bedeutung, welche jedem nonverbalen Element zugrunde liegt. Dieses Wissen wird daraufhin auch auf andere Situationen als der Lernsituation selbst übertragen. Nonverbales Verhalten ist also für soziale Interaktionen von Bedeutsamkeit, da es unter anderem den Ausdruck der eigenen Identität ermöglicht (Rashotte, 2002).

Es ist folglich wichtig, die Unabhängigkeit eines nonverbalen Testes von Sprache prinzipiell nicht zu überschätzen (Oller, Kim, & Choe, 2001; Oller Jr et al., 2000b). Für nonverbale Intelligenztests ist dies beispielsweise generell nicht gegeben (Oller et al., 2001). In Bezug auf nonverbale Tests im Allgemeinen muss außerdem beachtet werden, dass höhere nonverbale Fähigkeiten auf der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten basieren (Oller Jr, Kim, Choe, & Jarvis, 2001). Des Weiteren impliziert ein nonverbaler Test der Bezeichnung zum Trotz nicht zwingend, dass dabei keinerlei sprachlicher Inhalt involviert ist, wie bereits erwähnt wurde. In gewisser Art und Weise ist Kommunikation eben auch bei einem solchen nötig, um sich bezüglich Testinstruktion, -aufgaben und deren Lösung auszutauschen (Daseking & Petermann, 2015; DeThorne & Schaefer, 2004). Außerdem können nonverbale Aufgaben auch mittels Anwendung von sprachlich basierten Lösungsstrategien von den Testpersonen gelöst werden. Dies ist beispielsweise bei Kindern der Fall, die sich selbst verbal durch eine Aufgabe führen (DeThorne & Schaefer, 2004). Die Durchführung nonverbaler Diagnostik erweist sich besonders bei Kindern als sinnvoll, welche in Bezug auf beispielsweise psychiatrische Diagnostik nur zögernd kooperieren. Dies kann durch verschiedene Faktoren wie mangelnde Sprachfähigkeiten, psychische Erkrankungen, Angst oder Negativismus bedingt sein (Ben-Amitay, Lahav, & Toren, 2009).

Ein weiteres Einsatzgebiet nonverbaler Testverfahren ist es, Zugang zu sonst nur schwer erfassbaren Gruppen zu verschaffen, wie dies unter anderem für Personen mit Beeinträchtigungen zutrifft (Daseking & Petermann, 2015; Fives & Flanagan, 2002). Ein Beispiel dafür stellt der Test K-ABC (Kaufman-Assessment Battery for Children; Melchers und Preuß, 1991; deutschsprachige Fassung der Originalversion von Kaufman & Kaufman) dar. Dieser umfasst

nämlich auch eine sprachfreie Skala, deren nonverbale Subtests eine Vorgabe an Kindern ermöglichen, welche bezüglich Sprache, Sprechen oder Hören beeinträchtigt sind. Dabei ist anhand durch den Einsatz von Gestik und sich zu Beginn wiederholten Darbietungen von Reizen eine rein nonverbale Testdurchführung möglich. Da die Testpersonen auf Sprache zurückgreifen, um die Aufgaben zu verarbeiten und zu lösen, bietet dieser Test die Möglichkeit einer sprachfrei umsetzbaren Intelligenzdiagnostik, welche den psychometrischen Grundanforderungen entspricht. In der aktuellen Fassung, dem K-ABC-II (Kaufman Assessment Battery for Children-II; Melchers & Melchers, 2015; deutschsprachige Fassung der Originalversion von Kaufman & Kaufman) wurde der Test weiterentwickelt und umfasst nun den Altersbereich von 3 bis 18 Jahren. Dabei wurden zu den drei bereits bestehenden nonverbalen Subtests vier weitere hinzugefügt (Melchers & Melchers, 2016).

Nonverbale Tests können auch verwendet werden, um Kinder verschiedener ethnischer Hintergründe, also auch jene aus Minderheiten oder unterrepräsentierten Gruppen, bezüglich ihrer Kompetenzen kulturfair zu testen. Somit sollen aussagekräftige Prognosen bezüglich des weiteren akademischen Erfolgs oder auch eines möglichen Förderbedarfs getätigt werden können (Naglieri & Ford, 2015; Naglieri & Ronning, 2000). Um kulturell bedingte Verzerrungen zu vermeiden, werden daher oft nonverbale Testverfahren angewandt, trotz des oftmaligen Mangels an empirischen Nachweisen deren besserer Eignung diesbezüglich (Lakin, 2012). Bezüglich der kulturübergreifenden Testung ist zu beachten, dass die Eigenschaft, nonverbal zu sein, einen Test nicht automatisch zu einem kulturfaireren Testinstrument macht, das sich für diese eignet (Rosselli & Ardila, 2003). Deshalb ist es wichtig, auch bei nonverbalen Tests auf einen Einfluss kultureller Unterschiede zu achten (Dockal, 2009; Rosselli & Ardila, 2003). Dabei gilt es nicht nur kulturelle Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern, sondern auch jene innerhalb eines Landes zu beachten. Dies ist vor allem aufgrund der rezenten Migrationsbewegungen von Wichtigkeit (de Nijenhuis, Tolboom, Resing, & Bleichrodt, 2004). Die Vorstellung, kulturfair – oder gar kulturfrei, eine extremere Vorversion dessen – messen zu können, basiert auf der unidimensionalen Annahme angeborener Fähigkeiten, dass diese unter anderem von Erfahrungen im Kontext von Kultur und Bildung unabhängig sind. Wenn auch eine aufgabenspezifische Variabilität bezüglich des Einflusses von Biologie und Erfahrungen besteht, entfalten sich die Fähigkeiten schlussendlich erfahrungs- und übungsbedingt. Dies soll die Herausforderungen kulturfairer Messungen erläutern (Lohman, 2005b).

2.3.3.3 Kritische Aspekte

Es gibt auch kritische Stimmen bezüglich der Möglichkeit, anhand nonverbaler Tests kulturfair messen zu können, und welche dies für unmöglich erklären (Lohman, 2005b; Oller Jr et al., 2000a; Saez et al., 2014). Wird ein nonverbales Testverfahren als einziges Instrument im Rahmen einer psychologischen Diagnostik in der Annahme einer kulturfairen Testung herangezogen, kann diese die kulturell bedingte Messabweichung sogar noch verstärken, anstatt diese wie intentioniert zu vermindern (Lohman, 2005a). Im Prinzip ist es anhand nonverbaler Testverfahren unmöglich, eine Beurteilung intellektueller Fähigkeiten zu treffen, welche nicht aufgrund sprachlicher und kultureller Faktoren verzerrt ist. Dies lässt sich durch den dabei notwendigen Rückgriff auf Zeichen begründen, welche durch diese Faktoren beeinflusst werden. (Oller Jr et al., 2000a). Beispielsweise beeinflusst die Kultur die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten sowie nonverbaler Leistungen, welche wiederum in Wechselwirkung mit den neuronalen Strukturen stehen. All diese Aspekte können zu Leistungsunterschieden in nonverbalen Tests führen (Dockal, 2009; Rosselli & Ardila, 2003). Kulturelle Einflüsse, der sozioökonomische Status sowie ungenügende Sprachkenntnis können sich bei Kindern mit Migrationshintergrund negativ auf kognitive Leistungen im Allgemeinen sowie auch auf das Bearbeiten von nonverbalen Testaufgaben auswirken. Dies zeigt sich am Beispiel des nonverbalen Tests SON-R 2½-7 (Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest; Tellegen, Winkel, Wjinberg-Williams, & Laros, 2005) und ist der Tatsache zum Trotz der Fall, dass dieser den Anspruch hat, bezüglich der Kultur fair zu messen (Dockal, 2009; Dubowy et al., 2008). Außerdem gibt es beispielsweise Belege dafür, dass soziokulturelle Faktoren wie Akkulturation und Bildung die Leistungen in einem nonverbalen neuropsychologischen Test signifikant vorhersagen und somit einen Einfluss auf diese haben (Saez et al., 2014). Auch der Versuch, unter Heranziehung der üblichen Normen kulturfair zu messen, scheitert unter anderem deshalb oft. Dies ist selbst bei benachbarten Kulturkreisen der Fall (Dockal, 2009).

Daher reicht es nicht nur aus, an den formalen Kriterien psychologischer Testverfahren etwas zu ändern, sondern beispielsweise auch in Bezug auf deren Normen kulturelle Sensibilität zu zeigen (Kirova & Hennig, 2013). Um Leistungen von Kindern möglichst gut in Relation zu denjenigen von anderen setzen zu können, wird daher empfohlen, diese mit Kindern zu vergleichen, welche möglichst ähnliche Chancen hatten, sich zu entwickeln sowie zu lernen. Dies ist, auch bei nonverbalen Tests, in Bezug auf die Normierung für gewisse Gruppen, wie Kinder mit Migrationshintergrund, allerdings meist nicht der Fall (Lakin, 2012; Lohman & Gambrell, 2012). Um möglichst fair bezüglich der Kultur messen zu können, wird daher eine eigene Standardisierung sowie Normierung je Nationalität empfohlen. Dabei sollten sich die spezifischen

Normen je Nationalität nicht nur auf den Durchschnitt der Leistungen, sondern auch deren Variabilität beziehen, um die Leistungen nationalitätsspezifisch möglichst akkurat einschätzen zu können, ohne dabei eine Unter- bzw. Überschätzung vorzunehmen (Dockal, 2009).

Nicht nur bei verbalen Tests, welche in andere Sprachen übersetzt werden (Glaesmer, Brähler, & von Lersner, 2012), sondern auch, wenn ein bereits vorhandenes psychologisches Testverfahren mit sprachlichen Instruktionen um die Möglichkeit einer nonverbalen Testvorgabe erweitert werden soll, ist eine sogenannte Prüfung auf Äquivalenz dieser alternativen Vorgabevarianten unerlässlich. Damit soll ein empirischer Nachweis auf Gleichwertigkeit der Testversionen erbracht werden. Zum einen kann dieser im Sinne einer erfahrungsbezogenen Äquivalenz durch die Einschätzungen der Testpersonen selbst, beispielsweise durch Interviews, erfolgen. Zum anderen ist dies im Rahmen der psychometrischen Äquivalenz durch Prüfung wesentlicher Gütekriterien, wie einer identischen Verteilung der Testwerte, der Fall (Preusche, Koller, & Kubinger, 2006). Speziell für verbale Tests ist außerdem die sprachliche Äquivalenz, also eine gelungene Übersetzung und deren Prüfung, von Wichtigkeit (Glaesmer et al., 2012). Für nonverbale Tests könnte dies in Bezug auf die gelungene Überführung verbaler in nonverbale Items gleichermaßen umgelegt werden. Zum anderen ist bezüglich der Übersetzung eines sprachlichen Tests auch die kulturelle Äquivalenz von Bedeutung. Damit ist gemeint, ob der Test und die Aufgaben auch für andere kulturellen Gruppen als derjenigen, für welche dieser ursprünglich entwickelt wurde, bezüglich deren Bedeutung richtig interpretiert werden (Glaesmer et al., 2012). Es wird vermutet, dass dies ebenso äquivalent für die Überführung eines verbalen in einen nonverbalen Test der Fall sein und somit überprüft werden sollte. Diese Annahme gilt auch für die bei Übersetzungen zu überprüfende Messäquivalenz, welche sich auf die psychometrischen Gütekriterien bezieht.

Bezüglich der Umsetzung dieser verschiedenen Äquivalenzen muss beachtet werden, dass diese in gewissem Maße voneinander abhängig sind und demnach teils nicht alle gemeinsam in idealer Art und Weise umgesetzt werden können. Für welche Aspekte der Äquivalenzen dies unbedingt ermöglicht werden soll, muss daher vorab entschieden werden. Im Rahmen der Übersetzung psychometrischer Testverfahren ist außerdem zu beachten, dass systematische Fehler dabei auf Konstruktions-, Methoden- und Itemebene auftreten können. Den soeben angeführten Aspekten sowie mittlerweile bestehenden Leitlinien in Bezug auf kultursensible Diagnostik zum Trotz, gibt es diesbezüglich noch viel Forschungsbedarf (Glaesmer et al., 2012). Beispielsweise kann eine Äquivalenz zwischen einer sprachlichen und sprachfreien Version eines Testverfahrens nicht ohne einem empirischen Nachweis angenommen werden (Preusche, Koller, & Kubinger, 2006).

2.3.4 Abschließende Aspekte

Die Entwicklungsdiagnostik stellt gemäß den in vorliegender Arbeit angeführten Aspekten eine wichtige Schnittstelle zu Förder- sowie Therapiemaßnahmen dar (Hagmann-von Arx et al., 2008), wobei bestenfalls eine direkte, wissenschaftlich fundierte Anbindung an konkrete Interventionen erfolgen sollte (Kastner-Koller, Deimann, Konrad, & Steinbauer, 2004). Es ist aus verschiedenen Gründen wichtig, dass entwicklungsdiagnostische Verfahren von dafür qualifizierten und geschulten Personen vorgegeben werden (Macha & Petermann, 2016; Petermann & Köller, 2013). Dadurch soll unter anderem vermieden werden, dass die Ergebnisse durch die Testleiterin oder den Testleiter beeinflusst werden. Deswegen müssen verschiedene Richtlinien in Bezug auf Durchführung sowie Bewertung eingehalten werden (Macha & Petermann, 2016). Außerdem verlangt die Vorgabe entwicklungsdiagnostischer Verfahren Routine, da während dieser keine unmittelbare Heranziehung des Handbuches möglich ist. Der Grund dafür ist, dass die Testvorgabe bei kleinen Kindern von der durchführenden Person erfordert, in einem hohen Ausmaß flexibel und rücksichtsvoll in Bezug auf deren aktuellen Befinden zu sein. Dies soll vor allem das notwendige Maß an Kooperation von Seiten des Kindes sicherstellen (Reuner & Pietz, 2006), welches oft nur anhand großer Bemühungen ermöglicht werden kann. Unter anderem auch deshalb bestehen für Entwicklungstests spezielle psychometrische Maßstäbe, um eine aussagefähige und objektive Diagnostik zu realisieren (Petermann & Köller, 2013).

Nichtsdestotrotz ist dies in der Praxis oft nicht so umsetzbar, wie sich beispielsweise anhand Minderheiten und unterrepräsentierten Gruppen gezeigt hat (Naglieri & Ford, 2015; Naglieri & Ronning, 2000). Diese werden, auch durch den Einfluss des aktuellen diagnostischen Systems, immer wieder bezüglich Behandlung, Unterstützung sowie Möglichkeiten im Rahmen einer adäquaten Bildung benachteiligt. Unter anderem zu diesem Zweck kommen non-verbale Testverfahren in der psychologisch-diagnostischen Praxis zum Einsatz (Naglieri & Ford, 2015). Außerdem sind diese nicht nur für die praktische, sondern auch für die theoretische Psychologie von großer Wichtigkeit, um Zugang zu sonst schwer erreichbaren Gruppen zu verschaffen (Fives & Flanagan, 2002).

3 Herleitung der Fragestellungen

Der bisher geschilderte theoretische Hintergrund wurde nach dem Trichtermodell aufgebaut und näherte sich dadurch den Forschungsfragen vorliegender Untersuchung immer weiter an. Nach einer anfänglichen Begriffsbestimmung wurde das breite Spektrum der Entwicklung von Flüchtlingskindern und Kindern mit Migrationshintergrund dargestellt. Um eine Möglichkeit zur Kompensation diesbezüglich vorhandener Risikofaktoren darzustellen, wurden die Effekte von Betreuung von Flüchtlingskindern und Kindern mit Migrationshintergrund näher ausgeführt. Um einen dahingehenden Bedarf festzustellen, ist die Entwicklungsdiagnostik hilfreich und nötig. Damit diese auch dieser Zielgruppe zugänglich gemacht werden kann, ist nonverbale Diagnostik essentiell. Außerdem wurde der, in Bezug auf alle bisher genannten Aspekte relevante, Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) näher vorgestellt. Aus Zusammenschau der Ergebnisse des theoretischen Hintergrunds ergeben sich nun die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung.

Um der Diversität unserer Gesellschaft gerecht zu werden, ist eine Weiterentwicklung der psychologischen Diagnostik dahingehend nötig (Athanasίου, 2000). Denn somit soll ermöglicht werden, dass diese auch für Minderheiten wie Personen mit Migrationshintergrund zugänglich ist, welche oftmals unterrepräsentiert (Naglieri & Ford, 2015; Naglieri & Ronning, 2000) bzw. schwer zugänglich sind. Dieser Umstand zieht weitreichende Konsequenzen wie einer unter anderem dadurch bedingten, oftmaligen Benachteiligung dieser Zielgruppen in Bezug auf Unterstützung, Förderung und Bildung nach sich (Fives & Flanagan, 2002). Flüchtlingskinder stellen prinzipiell in Bezug auf ihre Entwicklung eine Risikogruppe dar, weshalb sie eine besondere, möglichst individuell angepasste Unterstützung im Sinne eines Entgegenwirkens dieser Benachteiligungen sowie sonstiger Defiziten benötigen (Becker & Tremel, 2006; Björn et al., 2011). Um einen Förderbedarf festzustellen, ist Entwicklungsdiagnostik von großer Relevanz (Hagmann-von Arx et al., 2008). Somit sollen Interventionen möglichst gut mit diesem abgestimmt werden, wie dies beispielsweise mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ermöglicht werden kann (Kastner-Koller et al., 2004). Dessen Altersgruppe der Vorschulkinder ist sowohl für die Entwicklung als auch die Prognostik wichtig (Krampen, 1999).

Um Entwicklungsdiagnostik mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) auch für Kinder ohne ausreichende Sprachkenntnisse, wie Flüchtlingskinder und Kinder mit Migrationshintergrund, zu ermöglichen, sollen Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) nonverbal umgesetzt werden. Laut einem

Vergleich zwischen in Österreich lebenden Kindern mit türkischen Migrationshintergrund mit in der Türkei lebenden Kindern ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf acht Subtests des Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012), von denen sich sieben für eine nonverbale Testvorgabe zu eignen scheinen. Dabei erfolgte die Testvorgabe in variierendem Ausmaß auch anhand ins Türkische übersetzter Instruktionen (Sahin, 2013). In vorliegender Arbeit soll anstatt einer Übersetzung der Instruktionen in eine andere Sprache eine nonverbale Vorgabe durchgeführt und geprüft werden (Preusche et al., 2006). Um dies mit den für diese Zielgruppe wichtigen koordinierten und kultursensiblen Interventionen (Davies & Webb, 2000) zu kombinieren, wird auch das Projekt MILEKIKO der Caritas Oberösterreich (nähere Erläuterung siehe bei der Beschreibung der Stichprobe) miteinbezogen, denn diese bietet solche für Flüchtlingskinder im Rahmen der Möglichkeiten an. Die Studienergebnisse sollen mögliche Einflüsse aufzeigen und somit das Interesse an nötigen Forschungen zu Evaluationen und Entwicklungen von Interventionen hinsichtlich einer Entwicklungsförderung von Flüchtlingskindern erwecken (Lustig et al., 2004). Ebenso soll somit ein Beitrag zu Forschung in Bezug auf kultursensible Diagnostik (Glaesmer et al., 2012) sowie nonverbale Instruktionen im Rahmen von entwicklungsdiagnostischer Verfahren geleistet werden.

3.1 Forschungsfragen

Aus dem theoretischen Hintergrund und den soeben erläuterten Aspekten ergeben sich hiermit die folgenden Forschungsfragen.

Forschungsfrage 1: Ist eine sprachfreie Anwendung von sieben spezifischen Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) an Flüchtlingskindern aus unterschiedlichen Betreuungskontexten durchführbar?

Forschungsfrage 2: Unterscheiden sich die Testergebnisse der sieben sprachfrei instruierten Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) der Gesamtstichprobe von Flüchtlingskindern von denen der Normstichprobe?

Forschungsfrage 3: Unterscheiden sich die Testergebnisse der sieben sprachfrei instruierten Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) derjenigen Flüchtlingskinder mit Teilnahmeerfahrung am Projekt MILEKIKO von jenen ohne dieser?

4 Methode

4.1 Untersuchungsplanung

Sowohl die Entwicklung nonverbaler Instruktionen für den Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) sowie deren Vorgabe an Testpersonen stellen eine Neuheit ohne empirische Belege für deren Umsetzbarkeit dar. Selbiges gilt außerdem auch dafür, dass die Durchführung des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) mit Flüchtlingskindern an sich ein Novum darstellt, auch wenn dieser bereits mit Kindern mit Migrationshintergrund durchgeführt wurde (Deimann, Kastner-Koller, Koc, & Sahin, 2014). Somit wurde die vorliegende Studie unter anderem deshalb als Pilotstudie mit einem Testzeitpunkt konzipiert, um einen Beleg für die Umsetzbarkeit der nonverbalen Vorgabe von Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) mit Flüchtlingskindern vorzubringen. Daher kann diese Untersuchung auch als eine Durchführbarkeitsstudie bezeichnet werden (Thabane et al., 2010).

Im Rahmen dieser wurden 30 Flüchtlingskinder im Alter zwischen 3;0 und 5;11 Monaten, also der Zielgruppe des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012), getestet, wobei nur 26 Kinder in die Studie eingeschlossen werden konnten. Diese Stichprobe konnte wiederum in zwei Gruppen aufgeteilt werden: zum einen Flüchtlingskinder mit Erfahrungen bezüglich des Betreuungsprojekts MILEKIKO der Caritas Oberösterreich und zum anderen Flüchtlingskinder, welche diese nicht vorweisen konnten.

Durch das Projekt MILEKIKO werden Flüchtlingskindern im Alter von 2 bis 12 Jahren in wöchentlichen, angeleiteten Spielgruppen an verschiedenen oberösterreichischen Standorten betreut (Trojer, 2014). Das Projekt existiert seit 2009 und wurde in einer Pilotphase erfolgreich getestet (Kreuzer, 2012). Die Finanzierung des Projekts erfolgt durch das Bundesministerium für Inneres, das Land Oberösterreich sowie Licht ins Dunkel. Im Rahmen dessen soll Flüchtlingskindern geholfen werden, sich in der neuen Umgebung zurecht zu finden. Dabei werden ihnen nach der Methodik von Maria Montessori Ruhe und Geborgenheit vermittelt, um unter anderem den fluchtbasierten Stress ab- und Vertrauen aufzubauen. Außerdem ist eine spielerische Kompetenzerweiterung bezüglich Aufmerksamkeit, Konzentration und der Beherrschung der deutschen Sprache ein weiteres Ziel (Caritas Oberösterreich, 2015).

Da keine randomisierte Zuteilung der teilnehmenden Kinder zu den beiden Gruppen möglich war, handelt es sich um ein quasiexperimentelles Design. Ursprünglich war angedacht, zuerst die Kinder aus dem Projekt MILEKIKO und erst danach die Gruppe der Kinder, welche nicht an diesem teilnehmen, zu testen. Denn eventuell wäre somit die Möglichkeit gegeben gewesen, die teilnehmenden Kinder der zweiten Gruppe im Sinne einer möglichst

ausgeglichenen Verteilung von Alter, Geschlecht und/oder Herkunftsland in beiden Gruppen auszuwählen. Dies umzusetzen war organisatorisch allerdings nicht möglich.

Vor der tatsächlichen Studiendurchführung wurden die nonverbalen Instruktionen probalber Kindergartenkindern in Wien innerhalb der entsprechenden Alterszielgruppe vorgegeben und daraufhin anhand dessen nochmals überarbeitet. Dies sollte zum einen eine Vortestung bezüglich der generellen Durchführbarkeit der nonverbalen Instruktionen des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) mit Kindern als auch eine Möglichkeit zur Adaptierung dieser darstellen (Renner, Heydasch, & Ströhlein, 2012).

4.2 Untersuchungsinstrumente

- Die sprachfreie Vorgabe von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zur Abklärung des Standes der Entwicklung in wesentlichen Bereichen
- Verhaltensbeobachtung während der Testdurchführung

Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ist ein allgemeines Entwicklungstestverfahren für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, welches der Erfassung des Entwicklungsstandes in den Funktionsbereichen Motorik, Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprache sowie sozial-emotionale Entwicklung dient. Den Fähigkeitsdimensionen sind insgesamt 14 Subtests und ein Elternfragebogen im Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zugeordnet. Dies wird in Tabelle 1 näher dargestellt.

Tabelle 1: Zuordnung der Subtests aus dem WET zu den Funktionsbereichen

Funktionsbereiche der Entwicklung	Subtests (Fähigkeitsdimension)
Motorik	Turnen (Grobmotorik), Lernbär (Feinmotorik)
Visuomotorik/Visuelle Wahrnehmung	Nachzeichnen (Visuomotorik), Bilderlotto (Visuelle Differenzierung)
Lernen und Gedächtnis	Schatzkästchen (visuell-räumliches Gedächtnis), Zahlen Merken (akustisches Gedächtnis)
Kognitive Entwicklung	Muster Legen (räumliches Denken), Bunte Formen (induktives Denken), Gegensätze (analoges Denken), Quiz (Orientierung in der Lebenswelt), Rechnen (numerisches Denken)
Sprache	Wörter Erklären (sprachliche Begriffsbildung), Puppenspiel (visuell-räumliches Gedächtnis)
Sozial-emotionale Entwicklung	Fotoalbum (Verständnis des mimischen Emotionsausdrucks), Elternfragebogen (von Eltern eingeschätzte Selbstständigkeit bei Alltagsroutinen)

Die Normen des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) basieren auf einer repräsentativen Stichprobe deutscher und österreichischer Kinder und werden für Altershalbjahresschritte von 3 Jahren und 0 Monaten (3;0) bis 5 Jahren und 11 Monaten (5;11) in C-Werten für alle Subtests sowie in C-Werten und Standardwerten für einen sogenannten Gesamtentwicklungsscore angeführt. Sowohl die einzelnen Subtests als auch die Funktionsbereiche des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) erfüllen in unabhängigen Replikationsstudien die psychometrischen Anforderungen. Dies trifft auch auf die Validität der Funktionsbereiche sowie gewisse Aspekte wie Unabhängigkeit vom Geschlecht des Kindes zu (Krampen, Becker, Becker & Thiel, 2008). Als Testdauer für die konkrete Durchführung sind etwa 90 Minuten vorgesehen, wobei diese innerhalb einer Sitzung, aber bei Ausnahmen wie sehr jungen Kindern in zwei Einheiten erfolgen kann. Bei Ermüdungserscheinungen von Seiten des Kindes sollten ein Testabbruch sowie eine Fortsetzung zu einem anderen Zeitpunkt angedacht werden. Die Testauswertung erfolgt in standardisierter Form anhand der Anweisungen im Manual (Kastner-Koller & Deimann, 2012).

4.3 Untersuchungsdurchführung

Für einige Untertests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012), welche für eine sprachfreie Vorgabe als geeignet erschienen, wurden zu Beginn der Studie von der Autorin sprachfreie Instruktionen entwickelt. Vorbild für die Erstellung dieser sprachfreien Instruktionen waren Untertests des Adaptiven Intelligenz Diagnostikums 3 (AID 3; Kubinger & Holoher-Ertl, 2014). Ebenso basieren diese auf den Angaben zur sprachlichen Testvorgabe gemäß dem Manual des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012). Die nonverbalen Instruktionen wurden von der Autorin entwickelt und verfasst, wobei sämtliche Handlungsschritte und -abläufe genau festgehalten wurden (siehe Tabelle 2 für ein Beispiel; für die gesamten Instruktionen siehe Haunold, 2017). Somit sollten eine möglichst standardisierte, objektive und replizierbare Testvorgabe ermöglicht werden (Moosbrugger & Kelava, 2012).

Tabelle 2: Beispiel für sprachliche und sprachfreie Instruktion des WET anhand des Subtests Lernbär

Instruktionsart	Instruktion
Sprachliche Instruktion	„Hier habe ich einen Teddybären. Der ist noch so klein, dass er sich nicht allein anziehen kann. Hilfst du ihm bitte dabei?!“ Danach wird auf die offenen Verschlüsse hingewiesen (Wiener Entwicklungstest, Kastner-Koller & Deimann, 2012, S. 58).
Sprachfreie Instruktion	Die Testleiterin/der Testleiter nimmt den Teddybären mit den geöffneten Verschlüssen in eine Hand, bewegt diesen in Richtung des Kindes und deutet mit der anderen Hand auf den Bären, um diesen dem Kind zu zeigen. Nun schließt die Testleiterin/der Testleiter in zufälliger Reihenfolge die Verschlüsse zur Demonstration – dabei hält sie/er den Teddybären dem Kind zugewandt vor sich selbst, um dem Kind eine gute Sicht darauf zu ermöglichen. Dabei deutet sie/er jeweils auf diesen, nimmt den offenen Verschluss (beispielsweise die Bänder in die Hand und zeigt vor, wie man diese jeweils verschließt. Die Verschlüsse müssen danach wieder geöffnet werden. Nach dem Vorzeigen des Verschließens aller Verschlüsse reicht sie/er den Teddybären dem Kind und zeigt zuerst auf dieses, danach auf die offenen Verschlüsse. Nun reicht die Testleiterin/der Testleiter mit auffordernder Geste dem Kind den Teddybären. Sollte das Kind Verschlüsse vergessen, kann die Testleiterin/der Testleiter durch Fingerzeig auf diese das Kind darauf aufmerksam machen (Haunold, 2017).

Um zu überprüfen, ob diese nonverbalen Instruktionen für Kinder im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren prinzipiell verständlich sind und somit eine nonverbale Testvorgabe anhand dieser möglich ist, wurde im Jänner 2017 eine Probetestung durchgeführt. Dabei wurden gesamt neun Subtests, deren Durchführbarkeit überprüft werden sollte, nonverbal vorgeben. Diese Probetestung fand prinzipiell erfolgreich mit fünf Kindern der betreffenden Altersgruppe in einem Wiener Kindergarten statt. Im Rahmen dessen wurde die nonverbale Vorgabe der neun dafür

geeignet scheinenden Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) mit fünf Kindern der betreffenden Altersgruppe in jeweiligen Individualtestungen umgesetzt. Einzelne Subtests wurden außerdem noch mit weiteren Kindern durchgeführt. Anschließend wurden in Absprache mit den Masterarbeitsbetreuerinnen die beiden Subtests Rechnen und Fotoalbum aufgrund mangelnder nonverbaler Durchführbarkeit von der weiteren Untersuchung ausgeschlossen. Außerdem wurden die nonverbalen Instruktionen der sieben verbleibenden Subtests basierend auf den Erfahrungen bei der Probetestung noch überarbeitet und angepasst. Diese aktualisierte Version der nonverbalen Instruktionen wurde zur konkreten Studiendurchführung mit den Flüchtlingskindern verwendet. Diejenigen sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012), welche erfolgreich sprachfrei umgesetzt werden konnten und in die Untersuchung eingeschlossen wurden, sind im Konkreten die folgenden, in Tabelle 3 angeführten. Außerdem ist hierbei die Reihung der sieben verwendeten Subtests bei der nonverbalen sowie der ursprünglichen Vorgabe angeführt, um die dabei auftretenden Unterschiede in vier Subtests zu verdeutlichen.

Tabelle 3: Überblick über die nonverbal vorgegebenen Subtests

Zuordnung der Funktionsbereiche zu den Subtests	Reihung bei der nonverbalen Vorgabe	Reihung bei der ursprünglichen Vorgabe
Motorik		
Lernbär	1	1
Turnen	7	6
Visumotorik/Visuelle		
Wahrnehmung		
Bilderlotto	2	2
Nachzeichnen	4	7
Kognitive Entwicklung:		
Bunte Formen	5	4
Muster Legen	6	5
Lernen und Gedächtnis		
Schatzkästchen	3	3

Tabelle 3 kann auch die Zuordnung der sieben nonverbal vorgegebenen Subtests zu den Funktionsbereichen des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) entnommen werden. Dabei wurden, abgesehen von zweien, alle Funktionsbereiche berücksichtigt. Da es sich um sprachfreie Instruktionen handelt, konnte der Funktionsbereich *Sprache* aufgrund der mangelnden diesbezüglichen Aussagekraft somit nicht abgedeckt werden (Daseking & Petermann, 2015). Der Funktionsbereich *Sozial-emotionale Entwicklung* wurde ebenso nicht erfasst. Zum einen wurde der Subtest Fotoalbum aufgrund der Probestestung ausgeschlossen. Zum anderen erschien der Aufwand der komplizierten Umsetzbarkeit eines nonverbalen Elternfragebogens ohne Gewissheit auf Durchführbarkeit in Anbetracht bestehender Kritik an der Zuverlässigkeit von Elternbeurteilungen als nicht sinnvoll (Deimann et al., 2005).

Ebenso zu beachten ist die Reihenfolge der Subtests, welche für die nonverbale Vorgabe im Vergleich zur Reihung der ursprünglichen Durchführung des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) leicht abgewandelt wurde. Die Subtests *Turnen*, *Bunte Formen* und *Muster Legen* werden bei der nonverbalen Anwendung um einen Platz später vorgegeben. der Subtest *Nachzeichnen* hingegen um drei Plätze früher (Tabelle 3).

Die Testungen wurden durch die Testleiterin vor Ort, also in den Unterkünften der Kinder und ihrer Familien, durchgeführt. Dabei handelte es sich entweder um Flüchtlingshäuser der Caritas mit vor Ort stationierten Betreuerinnen und Betreuern oder um privat vermietete Unterkünfte mit mobiler Betreuung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Caritas. Im Konkreten wurden die Testungen an neun verschiedenen Standorten in Oberösterreich durchgeführt. Als Einschlusskriterium für die Studienteilnahme galt zum einen, dass das offizielle Alter der Flüchtlingskinder zwischen 3;0 und 5;11 Monaten liegen musste. Dies soll kurz erläutert werden. Mit dem offiziellen Alter ist das Alter gemeint, das auf den offiziellen Dokumenten vermerkt ist, welche die Eltern der Flüchtlingskinder während des laufenden Asylverfahrens ausgestellt bekommen. Dieses kann vom tatsächlichen Geburtsdatum der Kinder laut Angaben deren Eltern abweichen. Als zweites Einschlusskriterium zählte das Einverständnis durch die Eltern der Flüchtlingskinder. Eine deutsche Version einer vereinfachten Einverständniserklärung wurde durch DolmetscherInnen in die drei Sprachen Arabisch, Farsi und Russisch übersetzt (siehe Anhang), deren Betreuerinnen und Betreuern übermittelt und von diesen den Eltern vorgegeben sowie erklärt. Zusätzlich wurde die Aufforderung gegeben, dass die Eltern, sollten sie ihre Anwesenheit bei der Untersuchungsdurchführung als essentiell betrachten, sich dabei ruhig verhalten und nicht intervenieren sollten. Prinzipiell wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Studie aus unterschiedlichen Betreuungskontexten akquiriert, wodurch sich zwei Gruppen ergaben. Eine Gruppe Flüchtlingskinder hatte dabei Erfahrung im

Spielgruppenprojekt MILEKIKO (kurz für „Miteinander Lernen Kinder Konzentration“) der Caritas Oberösterreich, wohingegen die andere Gruppe nicht an diesem Projekt teilnahm. Sämtliche Kinder wohnten zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie gemeinsam mit ihrer Familie in den bereits genannten Unterkünften, welche von der Caritas Oberösterreich betreut wurden. Dabei wurde angestrebt, dass beide Gruppen mit jeweils 15 Personen gleich groß sein sollen.

Die Untersuchung wurde im Zeitraum von April bis Juli 2017 durchgeführt. In Abhängigkeit von den örtlichen Gegebenheiten sowie den Wünschen der Eltern der Kinder und/oder deren Betreuerinnen und Betreuern waren die Rahmenbedingungen dabei stets unterschiedliche. Dadurch war es nicht möglich, eine Standardisierung der Untersuchungsbedingungen zu gewährleisten oder dem Einfluss potentieller Störfaktoren generell entgegenzuwirken. Die örtlichen Settings differierten von einem allgemeinen Aufenthaltsraum über das Schlafzimmer der Familie bis hin zum Garten. Prinzipiell wurde die nonverbale Vorgabe von Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) als Individualtestung, also stets mit nur einem Kind, durchgeführt. Um im Falle von Unterbrechungen seitens der teilnehmenden Kinder, wie beispielsweise durch Motivationsverlust, dennoch handlungsfähig zu bleiben sowie die Möglichkeit einer Weiterführung der Untersuchung zu fördern, war während dieser zumindest eine Bezugsperson des Kindes in der Nähe, um in einem solchen Fall unterstützen zu können. Die Testleiterin selbst hat zu geringe Fremdsprachenkenntnisse, um diesbezüglich selbst mittels Zuhilfenahme einer gemeinsamen gesprochenen Sprache eingreifen zu können. Die tatsächliche räumliche Nähe der Bezugsperson(en) – sei es einer Betreuerin/eines Betreuers, eines Elternteils und/oder eines Geschwisterkindes - war dabei je nach Testung differierend. Teilweise waren eine oder mehrere von diesen im Testraum selbst anwesend, teilweise in anderen Räumen in der Nähe. Bei Anwesenheit von Bezugspersonen im selben Raum wurde mit diesen vorab Stillschweigen und keine Darbietung von Hilfestellungen während der Testdurchführung in Bezug auf die Aufgaben vereinbart. Die Testleistungen der Kinder wurden während dieser auf einem für die nonverbale Vorgabe, adaptierten Protokollbogen des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) festgehalten.

Nach Fertigstellung der Untersuchungen wurden diese mittels des ursprünglichen Auswertungsbogens sowie laut den Angaben des Manuals des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) ausgewertet. Somit wurden je Kind durch den Vergleich mit der jeweils altersentsprechenden Normstichprobe der sprachlichen Instruktionen die C-Werte je vorgegebenem Subtest, C-Wert und Prozentrang des Ranges sowie der C-Wert des Gesamtentwicklungsscores über die vorgegebenen Subtests hinweg ermittelt. Für die Ergebnismeldung an die Eltern anhand eines standardisierten Dokuments (siehe Anhang) wurden

lediglich die Leistungen je Subtest des Kindes verwendet, wobei die C-Werte zur besseren Verständlichkeit in Prozentränge umgewandelt angegeben wurden. Außerdem wurden dabei verbale Beschreibungen der jeweiligen Testleistungen inkludiert, um diese besser zu veranschaulichen. Zusätzlich zu den Rückmeldungen der Ergebnisse wurden für diejenigen Funktionsbereiche, bei denen aufgrund der Auswertung Förderbedarf empfehlenswert oder notwendig erachtet wurde, auf Fachliteratur basierende Vorschläge für spielerische Fördermöglichkeiten für zu Hause gegeben (Klöck & Schorer, 2010; Steiner & Steiner, 2009).

4.4 Methoden der statistischen Auswertung

4.4.1 Methodik Forschungsfrage 1

Die Beantwortung der ersten Fragestellung basiert zum einen auf der näheren Betrachtung der deskriptiven Statistik der Gesamtstichprobe sowie der beiden Untersuchungsgruppen. Diese erfolgt über verschiedene Variablen hinweg - die Subtests, die aus der Kombination entsprechender Subtests entstehenden Fähigkeitsdimensionen, des Gesamtentwicklungsscores sowie des Ranges der Leistungen. Dabei wurden die Aspekte konkrete Stichprobengröße je Variable (N), der Mittelwert (M), die Standardabweichung (SD) sowie die Spannweite (Range) näher berücksichtigt. Zum anderen wurden auch die Eindrücke aus der testbegleitenden Verhaltensbeobachtung herangezogen, um die erste Fragestellung in Zusammenschau mit den bereits erwähnten Aspekten zu beantworten. Dabei wurde unter anderem auf die Reaktionen der Kinder auf die einzelnen Subtests, hierbei unter anderem bezogen auf die nonverbale Testvorgabe, die Materialien, ihre Motivation etc., geachtet.

4.4.2 Methodik Forschungsfrage 2

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden Vergleiche der Mittelwerte verschiedener Variablen der Normstichprobe mit der gesamten Stichprobe berechnet. Diese Berechnung wurden bei Erfüllung der Voraussetzungen mittels Einstichproben-t-Tests umgesetzt. Die Voraussetzung der Normalverteilung der Daten wurde dabei anhand von Histogrammen, P-P-Diagrammen und Kolmogorov-Smirnov-Tests überprüft. Sofern diese nicht gegeben waren, wurde im Falle einer symmetrischen Verteilung der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest für eine Stichprobe bzw. der Einstichproben-Vorzeichentest bei einer nicht-symmetrischen Verteilung durchgeführt. Bei sämtlichen Vergleichen wurden dabei die mittleren C-Werte der Subtests, des Gesamtentwicklungsscores sowie des Ranges der Leistungen über die Gesamtstichprobe hinweg herangezogen und berechnet. Diese Variablen wurden dabei als metrisch angenommen.

Für die Normstichprobe wurden die mittleren C-Werte in den zuvor angeführten Dimensionen auf Basis der C-Verteilung, welche der Normierung des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zugrunde liegt mit jeweils 5 angenommen. Denn dieser entspricht dem theoretisch zu erwartenden Mittelwert der Population, welche die Normstichprobe widerspiegelt. Die Hypothesen zur zweiten Fragestellung, wurden, unter anderem aufgrund der dazu relevanten Vorinformationen laut dem theoretischen Hintergrund zu dieser vorab als gerichtet festgelegt. Daher erfolgten für deren Beantwortung ausschließlich einseitige Testungen. Das Signifikanzniveau wurde mit $\alpha = .05$ festgelegt. Als Maß für die Effektstärke wurde Cohens d herangezogen und nach den Richtlinien von Cohen (1988) interpretiert.

4.4.3 Methodik Forschungsfrage 3

Um die dritte Fragestellung zu beantworten, wurden Vergleiche der Mittelwerte verschiedener Variablen der beiden Untersuchungsgruppen der Stichprobe durchgeführt. Diese Berechnungen wurden bei Erfüllung dessen Voraussetzungen mittels t-Tests für unabhängige Stichproben umgesetzt. Die Voraussetzung der Normalverteilung der Daten wurde dabei anhand von Histogrammen, P-P-Diagrammen und Kolmogorov-Smirnov-Tests überprüft. Bei Vorliegen einer Normalverteilung, aber mangelnder Varianzhomogenität wurde der Welch-Test, im umgekehrten Fall der Mann-Whitney-U-Test herangezogen. Bei sämtlichen Vergleichen wurden dabei die mittleren C-Werte der Subtests, der durch Kombination der C-Werte entsprechender Subtests entstehenden Fähigkeitsdimensionen, des Gesamtentwicklungsscores sowie des Ranges der Leistungen über die Stichprobe bzw. die Untergruppen hinweg herangezogen und berechnet. Diese Variablen wurden dabei als metrisch angenommen. Die Hypothesen zur dritten Fragestellung wurden, unter anderem aufgrund der dazu relevanten Vorinformationen laut dem theoretischen Hintergrund zu dieser vorab als ungerichtet festgelegt. Daher erfolgten für deren Beantwortung ausschließlich zweiseitige Testungen. Das Signifikanzniveau wurde mit $\alpha = .05$ festgelegt. Als Maß für die Effektstärke wurde Cohens d herangezogen und nach den Richtlinien von Cohen (1988) interpretiert.

5 Stichprobe

Die psychologische Untersuchung wurde an 30 Flüchtlingskindern im Zeitraum von April bis Juli 2017 durchgeführt. Der Zugang zu dieser Stichprobe wurde durch die Anstellung der Verfasserin innerhalb dieses Zeitraums bei der Caritas Oberösterreich im Bereich der Flüchtlingshilfe auf verschiedenen Ebenen erheblich erleichtert. Die Kinder waren zum Testzeitpunkt mit ihren Eltern in, von der Caritas Oberösterreich betreuten, Unterkünften wohnhaft.

Insgesamt wurde die Erhebung mit 30 Flüchtlingskindern durchgeführt, wobei allerdings vier davon nachträglich von der Studie ausgeschlossen werden mussten. Dies war nötig, da entweder zu viele Subtests nicht durchgeführt werden konnten oder das offizielle Alter der Flüchtlingskinder erst nachträglich bekannt wurde und nicht passend war.

Demnach umfasste die finale Stichprobe 26 Flüchtlingskinder. Darunter waren 15 Mädchen (57,7%) und 11 Jungen (42,3%), die zum Testzeitpunkt zwischen 37 und 70 Monaten alt waren (Mittelwert: 53,46; Standardabweichung: 10,83). In Tabelle 4 sind die absoluten und relativen Häufigkeiten der Verteilung des Geschlechts der Kinder auf die Altersgruppen in Ganz- und Halbjahresschritten abgebildet. Am meisten Mädchen fanden sich mit neun Personen in der Altersgruppe der 5;0-5;11-Jährigen, die meisten Jungen (sechs Personen) bei den 3;0-3;11-Jährigen.

Tabelle 4: Absolute und relative Häufigkeiten des Geschlechts der Kinder in Altersgruppen

Alter der Kinder	Geschlecht: Anzahl (%)		Gesamt
	weiblich	männlich	
Ganzjahresschritte			
3;0 – 3;11	3 (33.3%)	6 (66.6%)	9
4;0 – 4;11	3 (50.0%)	3 (50.0%)	6
5;0 – 5;11	9 (81.8%)	2 (18.2%)	11

Es wurde mittels Pearson-Chi-Quadrat-Test geprüft, ob die Stichprobe bezüglich des Geschlechts auf Altersgruppen in Ganzjahresschritten gleichverteilt ist. Laut dem Ergebnis (Tabelle 5) liegt eine Gleichverteilung in der überprüften Kategorie vor.

Tabelle 5: Prüfung auf Gleichverteilung in Bezug auf Geschlecht und/oder Altersgruppen

Gleichverteilung in Bezug auf	df	N	χ^2	p	Gleich- verteilung
Geschlecht auf Altersgruppen in Ganzjahresschritten	2	26	4.96	.08	Ja

*Anmerkung: df: Freiheitsgrade; N: Stichprobengröße; χ^2 : Teststatistik

6 Ergebnisdarstellung

6.1 Sprachfreie Durchführbarkeit von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012)

Forschungsfrage 1: Ist eine sprachfreie Anwendung von sieben spezifischen Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) an Flüchtlingskindern aus unterschiedlichen Betreuungskontexten durchführbar?

Die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage, also der Durchführbarkeit der nonverbalen Instruktionen, sollen anhand eines Überblicks über die deskriptive Statistik in Bezug auf die gesamte Stichprobe dargestellt werden. Abschließend werden die anhand der testbegleitenden Verhaltensbeobachtung erfassten und für die Beantwortung der Fragestellung wichtigen Aspekte erläutert.

Zuerst soll ein Überblick über die Gesamtstichprobe gegeben werden (Tabelle 6). Bezüglich Anzahl absolvierter Subtests ist bemerkenswert, dass vier Subtests mit 26 Kindern, zwei Subtests mit $N=25$ Kindern, ein Subtest mit $N=17$ Kindern und ein Subtest mit 16 Kindern durchgeführt wurden. Bei einer Gesamtstichprobengröße von $N=26$ kann somit festgestellt werden, dass fünf Subtests vom größten Teil der Kinder absolviert wurden. Der Subtest *Bunte Formen* ist laut dem Manual für den Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) erst für Kinder ab 4;0 Jahren normiert, was die Zahl von $N=17$ diesbezüglich eingeschlossenen Kindern erklärt; obwohl diesen gesamt $N=22$ Kinder absolviert haben. Der Subtest *Muster Legen* konnte nur in 16 Fällen erfolgreich durchgeführt werden und wurde ansonsten abgebrochen. Bei Betrachtung der Verteilung der Daten ist auffällig, dass keiner der Mittelwerte der mittleren C-Werte mehr als die theoretisch erwartete Standardabweichung von 2 vom theoretisch erwarteten Mittelwert von 5 entfernt ist. Auf Subtestebene ergab sich für den Mittelwert der mittleren C-Werte des Subtests *Lernbär* mit 5.96 der höchste und für den Subtest *Schatzkästchen* mit $M=3.69$ der niedrigste. In Hinblick auf die Funktionsbereiche trat der höchste Mittelwert der mittleren C-Werte bezüglich der *Motorik*, der niedrigste bezüglich des

Lernens und Gedächtnisses auf. Sowohl der mittlere C-Wert des Gesamtentwicklungsscores als auch des Ranges befanden sich mit $M=4.76$ bzw. $M=5.12$ in der Nähe des theoretisch erwarteten Mittelwerts von fünf. Der breiteste Range ergab sich beim Subtest *Schatzkästchen* und dem Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis* mit jeweils 0-10.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse der Gruppe der Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung (Tabelle 7) zeigt sich, dass bei einer Gesamtanzahl von $N=13$ Kindern alle davon fünf Subtests absolviert haben. Für *Muster Legen* und *Bunte Formen* traf dies hingegen für acht bzw. sieben Kinder zu. Die Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung erreichten den höchsten Mittelwert der mittleren C-Werte im Subtest *Muster Legen* mit $M=6.38$ und dem Funktionsbereich *Kognitive Entwicklung* mit $M=6.50$. Im Subtest *Schatzkästchen* und dem Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis* zeigte sich der breiteste Range mit jeweils 0-10 sowie der niedrigste Mittelwert der mittleren C-Wertes mit jeweils $M=3.62$. Der Mittelwert der mittleren C-Wertes von Gesamtentwicklungsscores sowie des Ranges trafen den mit fünf theoretisch erwarteten Mittelwert fast bzw. genau.

In Hinblick der Ergebnisse der Gruppe von Kindern mit-MILEKIKO-Erfahrung (Tabelle 7) zeigt sich bei einer Gruppengröße von $N=13$, dass drei Subtests mit $N=13$, zwei Subtest mit $N=12$ und die Subtests *Muster Legen* und *Bunte Formen* mit $N=8$ bzw. $N=10$ Kindern durchgeführt wurden. Auf Subtestebene wurde der höchste Mittelwert der mittleren C-Werte mit $M=6.00$ beim *Lernbär* und der niedrigste mit $M=2.92$ beim *Bilderlotto* erzielt. In Hinblick auf die Funktionsbereiche zeigte sich der höchste Mittelwert der mittleren C-Werte bei dem der Motorik mit $M=5.92$ und der niedrigste bei dem der *Visumotorik/Visuellen Wahrnehmung* mit $M=3.69$. Der breiteste Range lag mit jeweils 0-10 beim Subtest *Schatzkästchen* sowie dem Funktionsbereich *Lernen und Gedächtnis*. Der Mittelwert der mittleren C-Werte des Gesamtentwicklungsscores erreichte $M=4.46$ und jener des Ranges $M=5.23$.

Tabelle 6: Gesamtstichprobe – Deskriptiver Überblick und Ergebnisdarstellung
Gesamtstichprobe

Variable	Deskriptive Statistik			Vergleich der mittleren C-Werte mit denen der Normstichprobe			
	N	M (SD)	Range	T/z	Df	p	Cohens d
Subtests							
Turnen	25	5.56 (1.73)	0-9	1.62*	24	.12	.32
Lernbär	26	5.96 (1.34)	3-9	3.08**	-	.00°	1.51
Nachzeichnen	25	4.59 (2.29)	0-9	-.96*	24	.35	.18
Bilderlotto	26	4.56 (2.29)	0-7	-3.74*	25	.00°	.19
Schatzkästchen	26	3.69 (3.22)	0-10	-2.07*	25	.05°	.41
Muster	16	5.50 (2.00)	2-9	1.00*	15	.33	.25
Legen							
Bunte Formen	17	5.47 (1.77)	2-9	1.10*	16	.30	.27
Funktionsbereiche							
Motorik	26	5.75 (1.29)	2.5-8.5				
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	26	4.06 (1.90)	1-8				
Kognitive Entwicklung	26	5.73 (1.77)	2-9				
Lernen und Gedächtnis	26	3.69 (3.22)	0-10				
Gesamt							
C-GES	26	4.76 (2.39)	1-10	-2.07*	25	.05°	.41
Range	26	5.12 (1.58)	2-8	-.49*	25	.63	.10

*Anmerkung I: N: Stichprobengröße; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; Range: Spannweite, T/z: Teststatistik (basierend auf *=t-Test für eine Stichprobe, **=Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtest für eine Stichprobe); df: Freiheitsgrade; p: Wahrscheinlichkeitswert, zweiseitig (°=signifikant bei einseitiger Testung); Cohens d: Effektstärke

Anmerkung II: Ein Vergleich der mittleren C-Werte der Gesamtstichprobe mit denen der Normstichprobe ist für die Funktionsbereiche nicht möglich, da diese aggregierten Werte für die Normstichprobe nicht existieren

Tabelle 7: Deskriptiver Überblick zu den beiden Untersuchungsgruppen

Variable	Kinder ohne MILEKO-Erfahrung			Kinder mit MILEKO-Erfahrung		
	N	M (SD)	Range	N	M (SD)	Range
Subtests						
Turnen	13	5,23 (1,96)	0-8	12	5.92 (1.44)	4-9
Lernbär	13	5.92 (1.60)	3-9	13	6.00 (1.08)	4-7
Nachzeichnen	13	4.62 (3.02)	0-9	12	4.50 (1.24)	2-6
Bilderlotto	13	4.23 (2.09)	1-7	13	2.92 (1.61)	0-6
Schatzkästchen	13	3.62 (3.20)	0-10	13	3.77 (3.37)	0-10
Muster Legen	8	6.38 (2.13)	2-9	8	4.63 (1.51)	3-7
Bunte Formen	7	6.29 (1.50)	4-9	10	4.90 (1.79)	2-9
Funktionsbereiche						
Motorik	13	5.58 (1.48)	2.5- 8.5	13	5.92 (1.79)	4-8
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	13	4.42 (2.35)	1-8	13	3.69 (1.33)	1-6
Kognitive Entwicklung	13	6.50 (1.47)	3-9	13	4.96 (1.75)	2-9
Lernen und Gedächtnis	13	3.62 (3.20)	0-10	13	3.77 (3.37)	0-10
Gesamt						
C-GES	13	5.08 (2.78)	1-10	13	4.46 (1.98)	1-8
Range	13	5.00 (1.41)	3-8	13	5.23 (1.79)	2-7

*Anmerkung: N: Stichprobengröße; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; Range: Spannweite

Während der Testdurchführung wurden durch die Testleiterin Verhaltensbeobachtungen der Kinder vorgenommen, die in Bezug auf die generelle Durchführbarkeit der nonverbalen Instruktionen Relevanz haben. Dabei wurden je nach Kind sehr unterschiedliche Eindrücke gesammelt. Die Kinder zeigten sich teils von Beginn an motiviert, zugänglich und mit sichtlichem Spaß bei der Sache, wohingegen andere vergleichsweise ruhig und zurückhaltend erschienen. Die Testleiterin wurde von den Kindern als Spielpartnerin angenommen, wodurch bei allen ein ausreichender Rapport für die Testdurchführung festgestellt werden konnte. Dies war auch bei denjenigen Kindern der Fall, von denen keine Bezugsperson im selben Raum anwesend war.

In Bezug auf die konkrete Vorgabe der Subtests waren verschiedene interessante Aspekte zu beobachten. Den Einstieg in die Testdurchführung bildete der Subtest *Lernbär*. Allerdings musste dieser in ein paar Fällen auf einen anderen Zeitpunkt verschoben werden. Denn diesbezüglich zeigten sich mehrere Kinder eher schüchtern und unbeholfen im Umgang mit dem dabei verwendeten Teddybären. Ein Kind reagierte bei dessen Anblick mit Anzeichen von Angst und konnte die Testung nur auf dem Schoß des Vaters sitzend fortführen. In Hinblick auf alle Subtests war die meiste Aufmerksamkeit, Motivation und Begeisterung bei der Umsetzung beim Subtests *Schatzkästchen* von Seiten der Kinder zu bemerken. Dagegen wurde der Subtest *Muster Legen* von zehn Kindern abgebrochen. Alle Kinder konnten das Probeitem erfolgreich lösen, brachen aber meist bereits vor der Hälfte der Items ab. Danach waren die Kinder nicht mehr zu einer Weiterführung oder späteren Wiederaufnahme zu motivieren. Wenngleich für den Subtest *Bunte Formen*, der erst ab 4 Jahren vorgegeben wird, nur die Ergebnisse von 17 Kindern anhand der Normierung ab vier Jahren in die Ergebnisdarstellung eingeschlossen wurden, fand die Durchführung dennoch mit fünf weiteren, jüngeren Kindern statt. Dies passierte auf freiwilliger Basis und aus der merklichen Motivation der Kinder für diesen Subtest heraus. In Bezug auf die Bearbeitung der Subtests *Bilderlotto* zeigten sich die meisten Kinder durchgehend motiviert und interessiert. Prinzipiell trifft dies auch auf den Subtest *Nachzeichnen* zu, wobei aber bei manchen Kindern mit fortlaufender Dauer abnehmendes Interesse feststellbar war. Beim abschließenden Subtest *Turnen* zeigten sich die Kinder generell erfreut und locker. Einige von ihnen wollten auch nach Absolvierung sämtlicher Items noch weiterspielen.

6.2 Vergleichbarkeit der Stichprobe der Flüchtlingskinder mit der Normstichprobe bei sprachfreier Durchführung von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012)

Forschungsfrage 2: Unterscheiden sich die Testergebnisse der sieben sprachfrei instruierten Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) der Gesamtstichprobe von Flüchtlingskindern von denen der Normstichprobe?

Für Darstellung der Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage empfiehlt sich eine Betrachtung der Ergebnisse, welche durch den Vergleich der mittleren C-Werte der Gesamtstichprobe mit der Normstichprobe generiert wurden (Tabelle 6). Dabei wurde für die Normstichprobe über die Variablen hinweg der theoretisch zu erwartende Mittelwert bzw. Median von 5 als Vergleichswert herangezogen. Bei diesem Vergleich zeigten sich für die drei Subtests *Lernbär*, *Bilderlotto* und *Schatzkästchen* und den Gesamtentwicklungsscore signifikante Unterschiede. Die Gesamtstichprobe erzielte für den Subtest *Lernbär* mit $M=5.96$ bessere Ergebnisse als die Normstichprobe. Für die Subtests *Bilderlotto* mit $M=4.56$ und *Schatzkästchen* mit $M=3.69$ und den Gesamtentwicklungsscore mit $M=4.76$ zeigte sich das Gegenteil. Dabei ließen sich für den Subtest *Lernbär* mit $d=1.51$ ein großer und für die restlichen signifikanten Ergebnissen kleine Effekte nachweisen.

6.3 Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsgruppen bei sprachfreier Durchführung von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012)

Forschungsfrage 3: Unterscheiden sich die Testergebnisse der sieben sprachfrei instruierten Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) derjenigen Flüchtlingskinder mit Teilnahmeerfahrung am Projekt MILEKIKO von jenen ohne dieser?

Die Ergebnisse für diese Forschungsfrage sollen mittels eines Vergleichs zwischen den Ergebnissen der Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung mit denjenigen der Kinder mit MILEKIKO-Erfahrung dargestellt werden (Tabelle 8). Dieser Vergleich zeigte einzig für den Funktionsbereich *Kognitive Entwicklung* mit $p=.02$ einen signifikanten Unterschied mit einem großen Effekt bei $d=.95$, was auf systematische Gruppenunterschiede schließen lässt. Dabei zeigten die Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung mit $M=6,50$ signifikant höhere Ergebnisse als die Kinder mit MILEKIKO-Erfahrung mit $M=4,96$. Für die sieben Subtests, die restlichen drei Funktionsbereiche, den Gesamtentwicklungsscore sowie den Range ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Tabelle 8: Vergleich der mittleren C-Werte der Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung mit denen der Kinder mit MILEKIKO-Erfahrung

Variable	Verfahren	T/U	df	p	Cohens d
Subtests					
Turnen	t-Test für unabhängige Stichproben	-99	23	.33	.40
Lernbär	Mann-Whitney-U-Test	81.5	-	.88	.06
Nachzeichnen	Welch-Test	.18	16.23	.90	.05
Bilderlotto	t-Test für unabhängige Stichproben	1.79	24	.09	.70
Schatzkästchen	t-Test für unabhängige Stichproben	-.12	24	.91	.05
Muster Legen	t-Test für unabhängige Stichproben	1.90	14	.08	.95
Bunte Formen	t-Test für unabhängige Stichproben	1.67	15	.12	.83
Funktionsbereiche					
Motorik	t-Test für unabhängige Stichproben	-.68	24	.51	.21
Visumotorik/ Visuelle Wahrnehmung	Welch-Test	.98	18.97	.34	.38
Kognitive Entwicklung	t-Test für unabhängige Stichproben	2.43	24	.02°	.95
Lernen und Gedächtnis	t-Test für unabhängige Stichproben	-.12	24	.91	.05
Gesamt					
C-GES	t-Test für unabhängige Stichproben	.65	24	.52	.26
Range	t-Test für unabhängige Stichproben	-.37	24	.72	.14

*Anmerkung: T/U: Teststatistik; df: Freiheitsgrade; p: Wahrscheinlichkeitswert, zweiseitig (°=signifikant bei zweiseitiger Testung); Cohens d: Effektstärke

7 Diskussion

7.1 Beantwortung der Fragestellungen und deren Implikationen

Eine der Zielsetzungen vorliegender Untersuchung war es, einen Entwicklungstest in der Praxis Minderheiten zugänglich zu machen und damit einhergehend einen Beitrag zur psychologisch-diagnostischen Forschung zu leisten (Fives & Flanagan, 2002; Naglieri & Ford, 2003). Ein weiteres Ziel bestand darin, anhand der nonverbalen Vorgabe von Subtests eines dafür geeigneten, förderdiagnostischem Verfahrens – im Konkreten des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) – eine Brücke zwischen kultursensibler Diagnostik und kultursensiblen Interventionen am Beispiel des Betreuungsprojekts MILEKIKO zu schlagen. Aus der Zusammenschau der Zielsetzungen kann diesen die Relevanz für die psychologische Diagnostik in Praxis und Theorie übergeordnet werden.

Im Folgenden sollen die Fragestellungen vorliegender Untersuchung basierend auf der vorangegangenen Ergebnisdarstellung beantwortet werden. Außerdem erfolgt jeweils eine kurze Erläuterung der Implikationen der Untersuchungsergebnisse in Relation zum theoretischen Hintergrund, um von den Testergebnissen zu deren weiterer Diskussion und einer schließenden Conclusio überzuleiten.

7.1.1 Beantwortung Forschungsfrage 1

Die erste Forschungsfrage nach der generellen Durchführbarkeit der nonverbalen Vorgabe von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) an Flüchtlingskindern kann aus einer Zusammenschau der deskriptiven Statistiken zur Gesamtstichprobe sowie der beiden Untersuchungsgruppen und der Verhaltensbeobachtung beantwortet werden. Außerdem erwiesen sich auch die Ergebnisse der beiden weiteren Forschungsfragen als hilfreich, um diese erste zu beantworten. Dabei konnten in Bezug auf die erste Forschungsfrage zufriedenstellende Ergebnisse festgestellt werden. Die Mittelwerte der Stichprobe waren nicht mehr als die theoretisch zu erwartende Standardabweichung von 2 vom ebenso theoretisch zu erwartenden Mittelwert von 5 entfernt und lagen somit im Durchschnittsbereich. Anhand der Verhaltensbeobachtung ließ sich prinzipiell eine kooperative, motivierte und spielerische Testdurchführung von Seiten der Kinder beobachten. Dabei konnte im Großteil der Fälle der Eindruck einer guten Verständlichkeit der nonverbalen Instruktionen gewonnen werden. Schlussendlich kann festgehalten werden, dass eine generelle Durchführbarkeit der nonverbalen Vorgabe von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-

Koller & Deimann, 2012) an Flüchtlingskindern im Rahmen vorliegender Untersuchung gegeben war.

Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit der im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführten Studienlage, welche eine generelle Durchführbarkeit psychologisch-diagnostischer Testverfahren auf nonverbale Art konstatiert. Dies wird auch durch die Beispiele solcher bereits vorhandener und etablierter Testverfahren unterstützt. Ebenso auf Basis des theoretischen Hintergrundes ergeben sich zu dieser Pilotstudie weitere Implikationen bezüglich beispielsweise potentieller Fehlerquellen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten, welche in der weiteren Diskussion näher dargestellt werden.

7.1.2 Beantwortung Forschungsfrage 2

Die zweite Forschungsfrage befasste sich mit einem Unterschied der Testergebnisse zwischen der Gesamtstichprobe im Vergleich zur Normstichprobe. Dabei wurden deren Mittelwerte bzw. Mediane anhand statistischer Verfahren miteinander verglichen. Für den Vergleich zwischen Norm- und Gesamtstichprobe konnten für die drei Subtests *Lernbär*, *Bilderlotto* und *Schätzkästchen* sowie den Gesamtentwicklungsscore signifikante Unterschiede, für die restlichen Variablen nicht signifikante festgestellt werden. Unter Berücksichtigung der deskriptiven Statistik erzielte die Gesamtstichprobe für den Subtest *Lernbär* bessere Ergebnisse als die Normstichprobe, was für die Subtests *Bilderlotto* und *Schatzkästchen* sowie den Gesamtentwicklungsscore umgekehrt der Fall war. Bezüglich der restlichen fünf Variablen deuten die nicht signifikanten Unterschiede auf gute Vergleichbarkeit der Norm- und der Gesamtstichprobe in diesen Aspekten hin.

Bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zeigen sich mit Bezug auf die angeführte Studienlage teils überraschende und teils zu erwartende Ergebnisse. Aufgrund des theoretischen Hintergrundes war nicht davon auszugehen, dass die Flüchtlingskinder der Gesamtstichprobe im Vergleich zur Normstichprobe, welche aus österreichischen und deutschen Kindern bestand, in manchen Variablen vergleichbare bzw. sogar bessere Ergebnisse erzielten. Die teilweise schlechteren Ergebnisse der Gesamtstichprobe waren hingegen zu erwarten.

7.1.3 Beantwortung Forschungsfrage 3

Abschließend erfolgt die Beantwortung der dritten Forschungsfrage hinsichtlich eines Unterschieds zwischen den Kindern ohne bzw. mit MILEKIKO-Erfahrung bezüglich der sieben nonverbal vorgegebenen Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012). Auch zu diesem Zweck wurden deren Mittelwerte bzw. Mediane anhand statistischer Verfahren miteinander verglichen. Dabei ergab sich beim Funktionsbereich *Kognitive Entwicklung* der einzige signifikante Unterschied mit einem großen Effekt. In Bezug auf die deskriptive Statistik erzielten hier die Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung bessere Ergebnisse als diejenigen mit dieser. In Bezug auf die sieben Subtests, verbleibenden drei Funktionsbereiche, den Gesamtentwicklungsscore und den Range ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Aufgrund dieser mangelnden Signifikanz des Großteils der Variablen in Bezug auf die Unterschiede sprechen die Ergebnisse dieser Forschungsfrage für eine prinzipiell gute Vergleichbarkeit der Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung mit den Kindern mit MILEKIKO-Erfahrung.

Die Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage heben sich vom Tenor der dargestellten Studienlage ab. Laut diesem sollten intensiver betreute Kinder, wie diejenigen ohne MILEKIKO-Erfahrung, die stattdessen üblicherweise regelmäßig den Kindergarten besuchen, bessere Ergebnisse zeigen als diejenigen mit weniger intensiver Betreuung, wie dies auf das Projekt MILEKIKO zutrifft, bei dem die Betreuung in einem vergleichsweise geringeren Ausmaß stattfindet. Dies ist allerdings nur in Bezug auf einen Funktionsbereich der Fall, ansonsten erreichten die beiden Untersuchungsgruppen vergleichbare Ergebnisse. Im Rahmen vorliegender Untersuchung konnten allerdings verschiedenste mögliche Einflussfaktoren auf diese Ergebnisse nicht kontrolliert werden, wozu im Folgenden noch weitere Ausführungen folgen.

7.2 Schlussfolgerungen und Kritikpunkte

7.2.1 Aspekte in Bezug auf die Testdurchführung

Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zeichnet sich durch seine spielerische Konzeption aus, durch welche die Kinder die Testvorgabe als Spielsituation wahrnehmen sollen (Krampen, 1999; Renziehausen, 2003). Dies trifft somit auch auf die, im Rahmen vorliegender Untersuchung, nonverbale Vorgabe der sieben Subtests zu. Bei den konkreten Testdurchführungen wurde die Testleiterin als Spielpartnerin anerkannt, wodurch eine spielerische Umsetzung und eine meist durchgehend beobachtbare Freude der

Kinder an dieser möglich war, wie in der Verhaltensbeobachtung näher beschrieben wurde. Dies erwies sich bezüglich der konkreten Umsetzung der Testvorgabe sowie der damit verbundenen Ergebnisakquirierung als wirklich förderlich und hilfreich.

In Bezug auf die demnach stattgefundene Wahrnehmung der Testvorgabe als Spielsituation durch die Flüchtlingskinder müssen allerdings auch verschiedene Aspekte in Bezug auf mögliche Ergebnisverzerrungen bedacht werden. Dieser spielerische Kontext könnte insofern problematisch sein, als dass das Wissen um sowie das Verständnis von soziokulturellen Kontexten am ungezwungensten beim Spiel von Kindern im Vorschulalter vermittelt wird. Prinzipiell ist jedes Kind Teil verschiedener solcher Kontexte, in Bezug auf Flüchtlingskinder speziell trifft dies aber zusätzlich auch auf verschiedene ethnokulturelle Kontexte zu. All diese unterschiedlichen Kontexte können im Spiel Ausdruck finden (Kirova, 2010), was sich wiederum auf die Testdurchführung auswirken könnte - beispielsweise indem den bei der Testvorgabe verwendeten Gegenständen abweichende Bedeutungen als den eigentlich intendierten zugeschrieben werden. Des Weiteren können Testpersonen auf eine emotionale Art und Weise auf den Abruf sprach- oder wissensbezogener Inhalte reagieren. Es ist daher möglich, dass die Testergebnisse eher eine Widerspiegelung ihrer emotionalen Reaktionen als ihrer tatsächlichen Leistungen darstellen (Braden, 2000). Dies könnte äquivalent auch für nonverbale Tests zutreffend sein.

Außerdem muss beachtet werden, dass Flüchtlingskinder ihre Reaktionen auf ein Trauma durch das Spielen ausdrücken und die traumatisierenden Situationen durch das Spiel beispielsweise neu inszenieren können (Almqvist & Brandell-Forsberg, 1995). Dies ist insofern von Relevanz, als dass Flüchtlingskinder und deren Familien in ihrer Vergangenheit häufig mehrere traumatische Ereignisse und Umstände erlebt haben (Ehnholt & Yule, 2006). Ein Beispiel dafür ist, dass Flüchtlingskinder bei der Durchführung einer projektiven Spieldiagnostik im Vergleich zu einer einheimischen Referenzgruppe eine höhere Häufigkeit von abnormalem Spielverhalten zeigten (Björn et al., 2011). Dadurch stellt sich die Frage, ob die vorliegende nonverbale Durchführung von Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) sowie deren Ergebnisse für die Stichprobe der Flüchtlingskinder durch den potentiellen Ausdruck von Traumata im Spiel verzerrt worden sein könnten. Dies könnte die, laut Verhaltensbeobachtung, teils zurückhaltenden oder sogar ängstlichen Reaktionen der Kinder in Bezug auf den Subtest *Lernbär* erklären, wohingegen in Bezug auf die anderen Subtests keine derartigen Hinweise ersichtlich waren. Deshalb soll an dieser Stelle betont werden, dass sich die Kinder durchwegs motiviert und mit Freude bei der Testdurchführung zeigten. Die Umsetzbarkeit der spielerischen und nonverbalen Vorgabe von Subtests des Wiener

Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) scheint demnach laut der Verhaltensbeobachtung prinzipiell möglich zu sein. Es wäre wünschenswert, in weiteren Untersuchungen im Falle unüblicher Reaktionen oder Spielverhalten bei der Testdurchführung weitere Explorationen zu tätigen, um eine mögliche Verzerrung durch den mit Spiel verbundenen Ausdruck von Traumata oder von kulturellen Kontexten zu prüfen.

Um unter anderem diese Aspekte bereits während der Testdurchführung besser erfassen zu können, würde es zukünftig ebenso eine sinnvolle Weiterentwicklung darstellen, als Testleitung begleitend zur nonverbalen Testvorgabe einen Beobachtungsbogen für die Verhaltensbeobachtung der Kinder zu verwenden, um diese standardisiert einschätzen können (Schrimpl, 2012). Anhand dessen könnten außerdem auch weitere wichtige Erkenntnisse bezüglich der nonverbalen Durchführbarkeit der sieben vorgegebenen Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) im Allgemeinen gezogen werden.

Auch zusätzlich zu den bereits angeführten Faktoren besteht die Möglichkeit von verzerrenden Effekten während der Untersuchungsdurchführung, beispielsweise durch Kontextvariablen oder die Interaktion zwischen Testleiterin/Testleiter und Testperson (Athanasiou, 2000). Da die Testvorgabe in verschiedenen Flüchtlingshäusern mit Unterschieden unter anderem in den räumlichen Gegebenheiten sowie der Anzahl der während der Testung anwesenden Personen umgesetzt wurde, war in der vorliegenden Untersuchung keine standardisierte Testdurchführung möglich. Allerdings war es dadurch möglich, die Testungen im vertrauten Lebensumfeld der Kinder umzusetzen, was zum einen eine größere Authentizität in Bezug auf tatsächliche Spielsituationen und zum anderen ein sichereres Umfeld für diese bedeutete. Daher wäre es in zukünftigen Untersuchungsdurchführungen wünschenswert, einen Vergleich zwischen Testungen unter standardisierten Bedingungen für bessere Vergleichbarkeit und dem Ausschluss von Verzerrungen mit denen unter nicht standardisierter Bedingungen vorzunehmen.

Außerdem besteht bei nonverbalen Tests prinzipiell die Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse bezüglich der Kultur und/oder des sozioökonomischen Status', auch wenn dem durch die Sprachfreiheit der angewandten Subtests entgegengewirkt werden soll (Carman & Taylor, 2010; Zurcher, 1999). Trotz dieser ist die Umsetzung einer tatsächlich kulturfairen Testung aufgrund des weiterhin vorhandenen Einflusses der Sprache, beispielsweise in Bezug auf die Bedeutung dabei verwendeter Zeichen (Oller et al., 2001; Oller Jr, Kim, & Choe, 2000a), schwer umsetzbar (Lohman, 2005b). Bezüglich des Verständnisses von Zeichen, welche bei einem sprachfreien Test für dessen gesamte Durchführung von großer Wichtigkeit sind, ist außerdem zu beachten, dass dieses auf sensorischer Verarbeitung basiert (Oller, Kim, & Choe, 2001). Somit könnten diesbezügliche Probleme auftreten, falls diese gestört ist. Im Rahmen der

vorliegenden Untersuchung konnte allerdings nicht vorab überprüft werden, ob dies bei den Kindern der Stichprobe der Fall war. Die Testdurchführung musste mit einem körperlich beeinträchtigten Kind daher währenddessen abgebrochen werden. Für zukünftige Weiterführungen wäre es daher empfehlenswert, bereits zuvor eine Möglichkeit zur Abklärung zu finden, um Kinder mit einer sensorischen Beeinträchtigung schon vorab auszuschließen.

Prinzipiell deutet von den Ergebnissen vorliegender Untersuchung alles darauf hin, als wären die Zeichen, welche bei der nonverbalen Testvorgabe verwendet worden sind (Haunold, 2017), verständlich genug gewesen, um eine erfolgreiche Testdurchführung zu gewährleisten. Anhand der Untersuchungsergebnisse und der daraus folgenden prinzipiellen nonverbalen Durchführbarkeit von Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) war es offensichtlich möglich, den Zeichen eine dafür ausreichende Bedeutung zu geben (Oller et al., 2001; Oller Jr, Kim, & Choe, 2000a). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass der Subtest *Muster Legen* von zehn Kindern abgebrochen wurde. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass nonverbale Instruktion in diesem Fall vielleicht für manche Kinder zu komplex oder nicht verständlich genug war, um deren Bedeutung zu erfassen (Oller et al., 2001; Oller Jr et al., 2000b). Diese könnte auch als Hinweis für eine zu geringe Äquivalenz aufgefasst werden (Preusche et al., 2006). Im Gegensatz zum Subtest *Muster Legen* ist interessant, dass der Subtest *Bunte Formen* hingegen auch von den meisten Kindern von 3;0 bis 3;11 Jahren durchgeführt und nicht abgebrochen wurde, obwohl dafür nicht einmal Normen vorhanden sind. Daher liegt die Annahme nahe, dass die für den Subtest *Muster Legen* angeführten Kritikpunkte in diesem Fall besonders gut umgesetzt wurden. Prinzipiell wäre es interessant, die Reihung der sieben nonverbal vorgegebenen Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) zu überdenken bzw. die beste Reihung mittels Testungen herauszufinden. Denn beispielsweise könnte sich der Subtest *Muster Legen* nicht mehr an vorletzter, sondern einer Stelle weiter zu Beginn der Testdurchführung als motivierender erweisen.

Es wäre unter anderem aufgrund zuvor angeführter Aspekte bezüglich des möglichen Einflusses von Sprache und Zeichen interessant, die verbale und die nonverbale Testversion miteinander zu vergleichen. Dafür wäre es im Rahmen der Prüfung auf Äquivalenz dieser Versionen notwendig, alle beide deutschsprachigen Kindern vorzugeben. Dies ist auch dann der Fall, wenn die nonverbale Testversion für die Verwendung mit fremdsprachigen Kindern intentioniert ist (Preusche et al., 2006). In Bezug auf die Äquivalenzprüfung ist es des Weiteren wichtig dabei sämtliche, bereits erwähnte Arten von Äquivalenz zu berücksichtigen (Glaesmer et al., 2012; Preusche et al., 2006). Ein Beispiel dafür stellt die kulturelle Äquivalenz dar. Diese ist relevant, weil ein nonverbaler Test nicht automatisch impliziert, dass dieser für

kulturübergreifendes Testen geeigneter ist als ein verbaler (Dockal, 2009; Rosselli, & Ardila, 2003). Aufgrund der damit einhergehenden gefährdeten Validität der Ergebnisse ist die Verwendung von Tests, welche für den Großteil der Bevölkerung entwickelt wurden, für Personen aus Minderheiten üblicherweise nicht die beste Lösung. Daher ist eine kritische Nutzung und Interpretation dieser psychologisch-diagnostischen Verfahren für die Testung dieser Zielgruppe erforderlich (Rosselli & Ardila, 2003; Schölmerich, Leyendecker, Citlak, Caspar, & Jäkel, 2008).

Im Rahmen der als Pilotstudie konzeptionierten, vorliegenden Untersuchung konnte nicht überprüft werden, ob eine kulturfaire Messung anhand der nonverbalen Durchführung von Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) möglich ist. Ein Grund dafür besteht darin, dass die Normstichprobe für die Auswertung aus österreichischen und deutschen Kinder besteht. Der Vergleich der aus anderer Kulturen stammenden Stichprobe mit der österreichischen und deutschen Normgruppe könnte zu kulturbedingten Fehlern oder Ergebnisverzerrungen führen. Dies lässt sich in den fehlenden nationalitätsspezifischen Normen für die Stichprobe begründen (Dockal, 2009). Außerdem zeigt sich bei Stichproben aus Personen mit Migrationshintergrund, selbst wenn dieser ein homogener ist, oftmals mehr Variabilität in Bezug auf die Ergebnisse als bei Stichproben ohne Migrationshintergrund. Prinzipiell gilt es also auch in Bezug auf die Normen kultursensibel zu sein und am besten solche je Nationalität zu erheben (Dockal, 2009; Kirova & Hennig, 2013). Für die vorliegende Untersuchung muss bezüglich der Normierung außerdem bedacht werden, dass die Normen des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) anhand der sprachlichen Testinstruktion sowie aller dreizehn Subtests und dem Elternfragebogen erstellt wurden und die nonverbale Testvorgabe nur sieben dieser Subtests umfasste. Beispielsweise ist der Gesamtentwicklungsscore aus diesem Grund in gegebenem Fall nicht aussagkräftig und kann nur als Orientierungsmaß dienen. Selbiges gilt für den Funktionsbereich *Lernen und Kognition*, der normalerweise aus zwei Subtests, in diesem Fall aber nur aus dem Subtest *Schatzkästchen* besteht.

Um eine kulturfaire Messung anhand der nonverbalen Vorgabe von Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) prüfen zu können, wären beispielsweise eine größere Stichprobe und auch die Entwicklung besserer statistischer Korrekturverfahren bezüglich des Einflusses soziokultureller Faktoren wichtig (Saez et al., 2014). Um konfundierende Effekte der Sprache zu erheben, wäre beispielsweise eine vorhergehende Sprachstandsdiagnostik zur Aufnahme deren Ergebnisse in die Analyse wünschenswert. Außerdem kann ein nonverbaler Test negativ verzerrte Ergebnisse im Sinne einer Unterschätzung (Lakin, 2012) bzw. allgemeiner einer Fehleinschätzung (Lohman & Gambrell, 2012) der

Leistungen hervorrufen. Um dies zu überprüfen, könnten sowohl die sprachlichen als auch die sprachfreien Instruktionen mit derselben Stichprobe durchgeführt werden. Zwischen den beiden Untersuchungsdurchführungen wäre dabei ein adäquater zeitlicher Abstand nötig, um potentielle Übungseffekte zu vermeiden (Preusche et al., 2006).

Als problematisch bezüglich der Aussagekraft der Ergebnisse vorliegender Untersuchung könnte sich die kleine Stichprobe erweisen (Björn et al., 2011). Zum einen stellt dies in Bezug auf die statistische Testmacht der verwendeten Signifikanztests einen Nachteil dar (te Nijenhuis et al., 2004) und zum anderen sind dadurch keine Generalisierungen möglich (Reis et al., 2016). Nicht nur aufgrund der kleinen Stichprobe wären daher künftige Replikationsstudien zur Prüfung der Ergebnisse wünschenswert (Kastner-Koller et al., 2013) Im Rahmen einer Pilotstudie, deren Testkonstruktion sich durch große Sorgfalt auszeichnet, sind allerdings auch kleine Stichprobengrößen ausreichend (Moosbrugger & Kelava, 2012). Diese leistet einen wichtigen Beitrag zur Prüfung der generellen Umsetzbarkeit der nonverbalen Vorgabe von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012). Bezüglich deren Stichprobe ist außerdem zu beachten, dass diese aus Gründen der Verfügbarkeit ausgewählt wurde (Pieloch et al., 2016) und insofern selektiv ist, als dass sie rein aus Flüchtlingskindern besteht (Koc, 2013). Somit ist sie auch nicht für die Bevölkerung repräsentativ (Kastner-Koller et al., 2013), was einen Nachteil vorliegender Untersuchung darstellt. Andererseits beinhaltet dieser Aspekt aber auch eine ihrer Stärken, da es in deren Rahmen möglich war, einen Entwicklungstest mit einer ansonsten schwer zugänglichen Stichprobe zu erheben (Fives & Flanagan, 2002).

Dadurch, dass im Rahmen dieser Pilotstudie nur der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) als diagnostisches Verfahren eingesetzt wurde und davon wiederum nur sieben von dreizehn Subtests Verwendung fanden, war es nicht möglich, Differenziertes zur Entwicklung der Kinder auszusagen. Denn dafür wäre die Anwendung verschiedener Methoden nötig gewesen. Ein Beispiel dafür wären Explorationsgespräche mit wichtigen alltäglichen Bezugspersonen sowie Interaktionspartnerinnen und -partnern der Kinder im Sinne einer differentiellen Entwicklungsdiagnostik (Hagmann-von Arx et al., 2008; Reuner & Pietz, 2006). Die Heranziehung solcher zusätzlichen Explorationsmethoden würde sich in der Praxis allerdings aufgrund der begrenzten Ressourcen der Betreuerinnen und Betreuer sowie der meist vorhandenen sprachlichen Barriere bezüglich der Familien der Kinder als schwierig und sehr ressourcenintensiv gestalten. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der nonverbalen Durchführung von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012)

in dem Sinne, als dass diese zumindest für die dabei erhobenen Funktionsbereiche eine Einschätzung erlauben, was ansonsten meist gar nicht möglich wäre.

Die Ergebnisse vorliegender Untersuchung sind aber in Bezug auf die tatsächliche Leistung der Kinder nur bedingt aussagekräftig, da deren Einschätzung eben lediglich auf Basis eines einzigen Testverfahrens durchgeführt werden konnte. Diese können aufgrund verschiedener Einflussfaktoren wie Müdigkeit, zu wenige Items etc. nur eingeschränkt interpretierbar sein (Drevon et al., 2016). Im Rahmen einer differenzierten Diagnostik wären die Kombination der nonverbalen Vorgabe von Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) mit anderen Testverfahren und Methoden, wie auch eine adäquate sowie verständliche Ergebnismeldung an die Eltern essentiell (Reuner & Pietz, 2006). Dies war im Rahmen dieser Pilotstudie aufgrund zu großer Sprachbarrieren und mangelnder Ressourcen allerdings nicht im eigentlich wünschenswerten Ausmaß umsetzbar. Allerdings wurde unter gegebenen Umständen dennoch eine möglichst adäquate Art der Ergebnismeldung mit individuellen, konkreten Anregungen für die alltägliche Förderung im Alltag und häuslichen Umfeld gegeben. Dabei wurde vor allem auf die Umsetzbarkeit dieser Fördermaßnahmen mit möglichstem geringem Ressourcenaufwand geachtet, um diese für die Zielgruppe auch tatsächlich umsetzbar zu machen (siehe Anhang). Dennoch wäre es, sofern bei zukünftigen Testungen ebenso sprachliche Hindernisse bestehen und ausreichende Ressourcen gegeben sind, wünschenswert, eine umfangreichere Ergebnismeldung beispielsweise durch den Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern zu ermöglichen.

Da die Erhebung nur zu einem Testzeitpunkt und bisher nur dabei auf die angeführte Art und Weise durchgeführt wurde, können deren Ergebnisse nicht mit anderen Daten verglichen werden, was deren Aussagekraft einschränkt (Drevon et al., 2016). Daher wären Replikationsstudien mit anderen Stichproben zur Generierung weiterer Daten bzw. Studien mit mehreren Testzeitpunkten anhand einer Stichprobe wünschenswert. Bei Letzteren gilt es, die Möglichkeit von Übungseffekten zu berücksichtigen sowie diese von entwicklungsbasierten Leistungsanstiegen oder Einflüssen, welche den Testwiederholungen selbst zuzuschreiben sind, zu unterscheiden (Kastner-Koller et al., 2004).

7.2.2 Aspekte in Bezug auf das Projekt MILEKIKO

In Bezug auf die Wirksamkeit der Intervention MILEKIKO konnte im Rahmen vorliegender Arbeit kein Prä- und Posttestdesign umgesetzt werden, um diese zu überprüfen (Kastner-Koller et al., 2004; Rönnau & Fröhlich-Gildhoff, 2014). Daher konnten keine konkreten Effekte in Bezug auf den Einfluss der jeweiligen Kinderbetreuungsform auf die Testergebnisse erhoben werden (Daseking et al., 2011). Dies war ressourcenmäßig nicht umsetzbar, wäre aber für zukünftige Studiendesigns, welche auf Kinder aus unterschiedlichen Kinderbetreuungsformen zurückgreifen, empfehlenswert. Dabei gilt es zu beachten, dass bei einer erneuten Messung mit demselben Testverfahren zu erwarten ist, dass sich die Leistung der Kinder steigert, auch wenn diesen zwischen den Testzeitpunkten keine Förderung oder Intervention zukommt. Dies ist der Fall, da die Entwicklung im Kindergartenalter prinzipiell einen Kompetenzzuwachs mit sich bringt (Kastner-Koller et al., 2004). Außerdem sind bei Studien, welche den Einfluss von Kinderbetreuung erfassen wollen, generell verzerrte Ergebnisse möglich (Daseking et al., 2011), da verschiedene, meist ungemessene, Faktoren sowohl auf die Wahl der Kinderbetreuung als auch die Entwicklung von Kindern einen Einfluss haben (NICHD EECRN & Duncan, 2003). Einige diese Faktoren wurden bereits in vorliegender Arbeit näher behandelt und deren Erhebung und Berücksichtigung, wie beispielsweise die Bemühungen der Eltern (NICHD EECRN & Duncan, 2003), wäre für eine Weiterführung vorliegender Untersuchung von großer Relevanz.

Allgemein sind wenig Daten bezüglich der Stichprobe bekannt, was viele unsichere und potentiell verzerrende Faktoren nach sich zieht. Beispielsweise haben die meisten Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung einen Platz im Kindergarten, den sie regelmäßig besuchen. Dies trifft auf die Kinder mit MILEKIKO-Erfahrung hingegen nicht zu. Dieser Unterschied in den Betreuungsformen könnte einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben. Einen weiteren möglichen Einflussfaktor stellt die Dauer der Kinderbetreuung dar. Bei der gegebenen Studie ist weder bekannt, wie lange die Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung bereits einen Kindergarten besuchen noch wie lange die Kinder mit MILEKIKO-Erfahrung schon am Projekt teilnehmen. Allerdings wäre unter anderem die zeitliche Dimension der Kinderbetreuung bezüglich der Beurteilung dessen Einflusses von Wichtigkeit (Loeb et al., 2007), da sich Auswirkungen eines Förderprojektes beispielsweise auch erst nach einer gewissen Zeit im Sinne signifikant positiver Effekte manifestieren können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2008). Außerdem zu berücksichtigen ist, dass sich die Effizienz von Trainingsmaßnahmen als abhängig vom Entwicklungsstand der Kinder erweist. Dies bedingt unter anderem die Notwendigkeit unterschiedlicher strategischer Herangehensweisen an die Förderung von Kindern in Abhängigkeit deren konkreten

Förderbedarfs. Demzufolge muss ein Unterschied in der Art der Förderung zwischen Kindern, welche solche nur in Bezug auf einzelne Bereiche brauchen, und jenen, für welche dieser in Bezug auf die gesamte Entwicklung vorliegt, bestehen (Kastner-Koller et al., 2004). Dessen Umsetzung ist vermutlich im Rahmen eines täglichen Kindergartenbesuchs besser möglich als im Rahmen der vergleichsweise geringeren Ressourcen von MILEKIKO. Für zukünftige Studien wäre eine Parallelisierung der Gruppen eine wertvolle Idee, um potentielle Einflussfaktoren, wie die eben dargestellten, in Bezug auf die Leistungen der Kinder möglichst gut zu kontrollieren (Pokorny, 2011). Das betrifft auch die vielen verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren, welche in vorliegender Arbeit bereits exemplarisch näher erläutert wurden. Diese sind insofern von Relevanz, als dass sie die Entwicklung sowie den Bildungserfolg beeinflussen und somit auch Auswirkung auf die Ergebnisse haben können. Aufgrund der nicht umsetzbaren Berücksichtigung dieser in der vorliegenden Untersuchung wäre es möglich, dass die dabei teilweise als signifikant festgestellten Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen unter anderem durch diese erklärt werden könnten. Auch dies spricht für eine weiterführende Studie mit einer Parallelisierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Gruppen hinsichtlich solcher potentiell wichtigen Faktoren (Pokorny, 2011) wie beispielsweise Herkunftsland, Dauer des Aufenthalts in Österreich, Sprachkenntnis, Alter, Bildungsstand der Eltern etc. Dadurch könnten weitere aufschlussreiche Ergebnisse erhoben werden.

7.3 Conclusio

Die Ergebnisse vorliegender Arbeit unterstreichen die Relevanz adäquater frühkindlicher Betreuungsangebote, welche Kinder aus benachteiligten oder Risikogruppen im Besonderen unterstützen. Dafür ist es zuallererst wichtig, etwaig bestehende Hürden, die den Zugang zu solchen erschweren, zu berücksichtigen und diesen entgegen zu wirken. Damit soll möglichst vielen Kindern die Gelegenheit geboten werden, davon zu profitieren und somit besser auf die kommende Bildungslaufbahn vorbereitet zu werden (Turney & Kao, 2009). Diese Hürden be-laufen sich vor allem auf Aspekte der Zugänglichkeit sowie der Reaktionsfähigkeit auf die besonderen Umstände, welche mit Kindern aus diesen Zielgruppen einhergehen, sowohl von der Kinderbetreuung anbietenden Seite als auch von Seite der Familie der Kinder, wie beispielsweise Flüchtlingsfamilien, her (Kirova, 2010).

Auf Basis der Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen Forschungen ist es wichtig, Flüchtlingsfamilien koordinierte und kultursensible Interventionen zukommen zu lassen (Davies & Webb, 2000). Das Betreuungsprojekt MILEKIKO stellt ein wichtiges Beispiel dafür dar. Die teilweise niedrigeren Ergebnisse der Kinder mit MILEKIKO-Erfahrung im

Vergleich zur Gruppe ohne dieser, deren Kinder stattdessen meist den Kindergarten besuchen, unterstreichen den Förderbedarf dieser vulnerablen Gruppe zum einen sowie die Wirksamkeit von intensiver Betreuung zum anderen. Es wären daher auch für das Betreuungsprojekt MILEKIKO ausreichende Ressourcen wünschenswert, um einen solchen intensiveren Rahmen ermöglichen und die Kinder noch besser unterstützen zu können. Aufgrund des theoretischen Hintergrunds der vorliegenden Arbeit liegt die Vermutung nahe, dass Kinder ohne ein solches Betreuungsprojekt vergleichsweise eher noch niedrigere Ergebnisse erzielt hätten. Damit soll die Wichtigkeit des Betreuungsprojekts MILEKIKO in Bezug auf die kindliche Entwicklung hervorgehoben werden.

Ebenso unterstreicht die vorliegende Untersuchung die große Wichtigkeit und Relevanz von Entwicklungsdiagnostik für unsere Gesellschaft im Allgemeinen. Insofern, als dass durch diese ein bedeutender Beitrag dazu geleistet werden kann, Bildungsungleichheiten zu verringern, Förderbedarf auch bei Minderheiten oder schwer zugänglichen Gruppen zu erkennen und dies in Bezug auf adäquate Interventionen zu nützen (Fives & Flanagan, 2002; Hagmann-von Arx et al., 2008). Dazu konnte die vorliegende Untersuchung durch die Entwicklung und Umsetzung von nonverbalen Instruktionen eines bewährten entwicklungsdiagnostischen Verfahrens einen Teil beitragen.

Aufgrund der positiven Ergebnisse in Bezug auf die Durchführbarkeit der nonverbalen Vorgabe von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) sollte eine Umsetzung einer darauf aufbauenden, größer angelegte Studie zu weiteren Vertiefung und Abklärung angedacht werden (Moosbrugger & Kelava, 2012; Thabane et al., 2010). Bezüglich konkreter Ideen zu möglichen Weiterführungen und dabei zu beachtenden Aspekten wurden bereits nähere Ausführungen getätigt. Anhand der vorliegenden Untersuchung wurde somit ein wichtiger Beitrag zu einer Forschung, welche die wachsende Diversität unsere Gesellschaft widerspiegelt, geleistet und ein Anstoß für weitere diesbezügliche Studien gegeben.

8 Literaturverzeichnis

- Almqvist, K., & Brandell-Forsberg, M. (1995). Iranian refugee children in Sweden: Effects of Organized Violence and Forced Migration on Preschool Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(2), 225-237. doi: 10.1037/h0079611
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Athanasiou, M. S. (2000). Current nonverbal assessment instruments: A comparison of psychometric integrity and test fairness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 18(3), 211–229. doi: 10.1177/073428290001800302
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlietmann, G., Vallotton, C., Raikes, H., & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 289–305. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.04.001
- Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(4), 660–684. doi: 10.1007/s11577-006-0261-6
- Becker, R., & Tremel, P. (2006). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt*, 57(4), 397–418.
- Ben-Amitay, G., Lahav, R., & Toren, P. (2009). Psychiatric Assessment of Children with Poor Verbal Capacities Using a Sandplay Technique. *Primary Psychiatry*, 16(12), 38-44.
- Björn, G. J., Bodén, C., Sydsjö, G., & Gustafsson, P. A. (2011). Psychological evaluation of refugee children: Contrasting results from play diagnosis and parental interviews. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16(4), 517–534. doi: 10.1177/1359104510384550

- Braden, J. P. (2000). Editor's Introduction: Perspectives on the Nonverbal Assessment of Intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 18(3), 204–210. doi: 10.1026/0942-5403/a000180
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2004). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early childhood research quarterly*, 18(4), 401–426. doi: 10.1016/j.e-cresq.2003.09.003
- Caritas Oberösterreich (2015). *MILEKIKO – Miteinander lernen Kinder Konzentration*. Abgerufen am 01.04.2018 von <https://www.caritas-linz.at/hilfe-angebote/asylwerberinnen/milekiko-miteinander-lernen-kinder-konzentration/>
- Carman, C. A., & Taylor, D. K. (2010). Socioeconomic status effects on using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) to identify the gifted/talented. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 75–84. doi: 10.1177/0016986209355976
- Chan, E. Y., Mercer, S. W., Yue, C., Wong, S., & Griffiths, S. M. (2009). Mental health of migrant children: an overview of the literature. *International Journal of Mental Health*, 38(3), 44–52.
- Chiswick, B. R., & DebBurman, N. (2006). Pre-school enrollment: An analysis by immigrant generation. *Social Science Research*, 35(1), 60–87. doi: 10.2753/IMH0020-7411380303
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the social sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daseking, M., & Petermann, F. (2015). Nonverbale Intelligenzdiagnostik: sprachfreie Erhebung kognitiver Fähigkeiten und Prävention von Entwicklungsrisiken. *Das Gesundheitswesen*, 77(10), 791–792. doi: 10.1055/s-0035-1564145
- Daseking, M., Bauer, A., Knievel, J., Petermann, F., & Waldmann, H.-C. (2011). Kognitive Entwicklungsrisiken bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(5), 351–368.

- Daseking, M., & Petermann, F. (2008). Diagnostik kognitiver Leistungen im Vorschulalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156(7), 685–694. doi: 10.1007/s00112-008-1782-z
- Daseking, M., Werpup-Stüwe, L., Wienert, L. M., Menke, B. M., Petermann, F., & Waldmann, H.-C. (2015). Sprachfreie Intelligenzdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Kindheit und Entwicklung*, 24(4), 243-251. doi: 10.1026/0942-5403/a000180
- Daud, A., af Klinteberg, B., & Rydelius, P. A. (2008). Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 7. doi: 10.1186/1753-2000-2-7
- Davies, M., & Webb, E. (2000). Promoting the psychological well-being of refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 541–554. doi: 10.1177/1359104500005004008
- De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 411–431. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.004
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S., & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(3), 122–134. doi: 10.1026/0049-8637.37.3.122
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Koc, T., & Sahin, B. (2014). Entwicklungsdiagnostik bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund: Der Einfluss der Sprache auf die Testleistungen. Poster.
- DeThorne, L. S., & Schaefer, B. A. (2004). A guide to child nonverbal IQ measures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(4), 275–290. doi: 10.1044/1058-0360(2004/029)

- Dickerson, A., & Popli, G. K. (2016). Persistent poverty and children's cognitive development: evidence from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, *179*(2), 535–558. doi: 10.1111/rssa.12128
- Dockal, V. (2009). Intercultural differences manifested in the european standardizations of the SON-R 2½-7 nonverbal intelligence test. *Studia Psychologica*, *51*(1), 35-51.
- Drevon, D. D., Knight, R. M., & Bradley-Johnson, S. (2017). Nonverbal and Language-Reduced Measures of Cognitive Ability: a Review and Evaluation. *Contemporary School Psychology*, *21*(3), 255-266.
- Dubowy, M., Ebert, S., Von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *40*(3), 124–134. doi: 10.1026/0049-8637.40.3.124
- Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(12), 1197–1210. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x
- Fazel, M. (2015). A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, *41*, 255–261. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.12.006
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, *379*(9812), 266–282. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60051-2
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet*, *365*(9467), 1309–1314. doi: 10.1016/S0140-6736(05)61027-6

- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437–468. doi: 10.1080/00207594.2013.804190
- Fives, C. J., & Flanagan, R. (2002). A review of the universal nonverbal intelligence test (unit) an advance for evaluating youngsters with diverse needs. *School Psychology International*, 23(4), 425–448. doi: 10.1177/0143034302234005
- Fram, M. S., & Kim, J. (2008). Race/ethnicity and the start of child care: A multi-level analysis of factors influencing first child care experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 575–590. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.04.002
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., Dörner, T., Kraus-Gruner, G., & Engel, E.-M. (2008). Kinder stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(2), 98–116.
- Glaesmer, H., Brähler, E., & von Lersner, U. (2012). Kultursensible Diagnostik in Forschung und Praxis. *Psychotherapeut*, 57(1), 22–28. doi: 10.1007/s00278-011-0877-5
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: a systematic review. *Pediatrics*, 137(6), e20153994. doi: 10.1542/peds.2015-3994
- Hagmann-von Arx, P., Meyer, C. S., & Grob, A. (2008). Intelligenz- und Entwicklungsdiagnostik im deutschen Sprachraum. *Kindheit und Entwicklung*, 17(4), 232–242. doi: 10.1026/0942-5403.17.4.232
- Haunold, A. (2017). *Testdurchführung von sieben Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller und Deimann, 2012) inklusive nonverbaler Instruktionen*. Unveröffentlichtes Paper, Universität Wien.
- Hennig, K., & Kirova, A. (2012). The role of cultural artefacts in play as tools to mediate learning in an intercultural preschool programme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 226–241. doi: 10.2304/ciec.2012.13.3.226

- Henry, G. T., & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of education review*, 26(1), 100–112. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.09.006
- Hohendahl, J. (2016). Entwicklungstests für Säuglinge und Kleinkinder: Hintergründe und praktische Empfehlungen. *Osteopathische Medizin*, 17(4), 10–16. doi: 10.1016/S1615-9071(16)30081-8
- Jäkel, J., Wolke, D., & Leyendecker, B. (2012). Resilienz im Vorschulalter: Wie stark kann die familiäre Leseumwelt biologische und soziokulturelle Entwicklungsrisiken kompensieren? *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 148–159.
- Kalkman, K., & Clark, A. (2017). Here we like playing princesses—newcomer migrant children's transitions within day care: exploring role play as an indication of suitability and home and belonging. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 292–304. doi: 10.1080/1350293X.2017.1288020
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2009). Beobachtung und Befragung von Kindern. In D. Irblich, & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie – Die ersten sieben Lebensjahre*. 97-105. Göttingen: Hogrefe.
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2012). *WET - 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. (2015). Developmental diagnosis with pre-school children. In M. Brambring, F. Lösel, & H. Remschmidt (Hrsg.), *Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research and Intervention*. 69-83. Berlin: Walter de Gruyter. doi: 10.1515/9783110860153-006
- Kastner-Koller, U., Deimann, P., Antolovic, A., Heiss, C., Kubinger, K. D., & Neumann, G. (2013). Zur Vorhersage von kognitiven Leistungen im Vorschul- und Grundschulalter:

- Zwei Studien zur prognostischen Validität des Wiener Entwicklungstests. *Diagnostica*, 59(4), 202–214. doi: 10.1026/0012-1924/a000092
- Kastner-Koller, U., Deimann, P., Konrad, C., & Steinbauer, B. (2004). Entwicklungsförderung im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(3), 145-166.
- Keels, M. (2009). Ethnic group differences in early head start parents' parenting beliefs and practices and links to children's early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 381–397. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.08.002
- Killian, T., Cardona, B., & Hudspeth, E. F. (2017). Culturally responsive play therapy with Somali refugees. *International Journal of Play Therapy*, 26(1), 23-32. doi: 10.1037/pla0000040
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74–91. doi: 10.1080/15595691003635765
- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). Culturally Responsive Assessment Practices: examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children. *Power and Education*, 5(2), 106–119.
- Kleist, J. O. (2015). Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. *PERIPHERIE–Politik• Ökonomie• Kultur*, 35, 150–169.
- Klöck, I., & Schorer, C. (2010). *Übungssammlung Frühförderung: Kinder von 0-6 heilpädagogisch fördern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knopf, M., Borchert, S., Kolling, T., & Goertz, C. (2011). Entwicklungsorientierte Diagnostik des Gedächtnisses im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter. *Diagnostica*, 54(4), 179-190. doi: 10.1026/0012-1924/a000048

- Koc, T. (2013). *Der Entwicklungsstand von 3-6 jährigen Kindern mit türkischem Migrationshintergrund*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Kouider, E. B., & Petermann, F. (2015). Migrantenkinder. *Kindheit und Entwicklung, 24(4)*, 199-208. doi: 10.1026/0942-5403/a000176
- Krampen, G. (1999). Breitband-Entwicklungsdiagnostik bei Vorschulkindern mit dem „Wiener Entwicklungstest“ (WET). *Report Psychologie, 24(4)*.
- Krampen, G., Becker, M., Becker, T., & Thiel, A. (2008). Zur Reliabilität und Validität des "Wiener Entwicklungstests"(WET). *Frühförderung interdisziplinär, 27*, 11–23.
- Kreuzer, M. (2012). *Integration von Asylwerbern - Analysiert am Beispiel Oberösterreich*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Kubinger, K. D., & Holoher-Ertl, S. (2014). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum 3 (AID 3)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lakin, J. M. (2012). Assessing the cognitive abilities of culturally and linguistically diverse students: Predictive validity of verbal, quantitative, and nonverbal tests. *Psychology in the Schools, 49(8)*, 756–768. doi: 10.1002/pits.21630
- Leavey, G., Hollins, K., King, M., Barnes, J., Papadopoulos, C., & Grayson, K. (2004). Psychological disorder amongst refugee and migrant schoolchildren in London. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 39(3)*, 191–195. doi: 10.1007/s00127-004-0724-x
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children’s social and cognitive development. *Economics of Education review, 26(1)*, 52–66. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.11.005
- Lohman, D. F. (2005a). Review of Naglieri and Ford (2003): Does the Naglieri Nonverbal Ability Test identify equal proportions of high-scoring White, Black, and Hispanic students? *Gifted Child Quarterly, 49(1)*, 19–28. doi: 10.1177/001698620504900103

- Lohman, D. F. (2005b). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111–138. doi: 10.1177/001698620504900203
- Lohman, D. F., & Gambrell, J. L. (2012). Using nonverbal tests to help identify academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 25–44. doi: 10.1177/0734282911428194
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., ... Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36. doi: 10.1097/01.chi.0000096619.64367.37
- Macha, T., & Petermann, F. (2013). Objektivität von Entwicklungstests. *Diagnostica*, 59(4), 183-191.
- MacMillan, K. K., Ohan, J., Cherian, S., & Mutch, R. C. (2015). Refugee children's play: Before and after migration to Australia. *Journal of paediatrics and child health*, 51(8), 771–777. doi: 10.1111/jpc.12849
- Maher, M., & Smith, S. (2014). Asylum seeker and refugee children belonging, being and becoming: the early childhood educator's role. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 22-29.
- Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60–73. doi: 10.1080/14613808.2016.1189525
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Development Science*, 12(3), 113–127.

- Melchers, P., & Melchers, M. (2016). Die Anwendung der K-ABC in der Diagnostik sprech- und sprachgestörter Kinder und der Übergang zur KABC-II. *Sprache · Stimme · Gehör*, 40, 29–33. <https://doi.org/10.1055/s-0042-100608>
- Melchers P, Preuß U. (1991). *Kaufman Assessment Battery for Children* (deutschsprachige Fassung der Originalversion von A & N Kaufman). Lisse: Swets & Zeitlinger
- Melhuish, E. C. (2011). Preschool matters. *Science*, 333(6040), 299–300. doi: 10.2307/27978233
- Miller, P., Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., & Koury, A. S. (2014). Immigrant families' use of early childcare: Predictors of care type. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 484–498. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.05.011
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., and the COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA and COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD and FAMILY HEALTH, & Mulligan, D. A: (2016). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129, 204-213. doi: 10.1542/peds.2011-2953
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 155–160. doi: 10.1177/001698620304700206
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2015). Misconceptions about the Naglieri Nonverbal Ability Test: A commentary of concerns and disagreements. *Roeper Review*, 37(4), 234–240. doi: 10.1080/02783193.2015.1077497
- Naglieri, J. A., & Ronning, M. E. (2000). Comparison of White, African American, Hispanic, and Asian children on the Naglieri Nonverbal Ability Test. *Psychological Assessment*, 12(3), 328-334.

- Network, N. I. of C. H. and H. D. E. C. C. R., & Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development, 74*(5), 1454–1475. doi: 10.1111/1467-8624.00617
- Oberklaid, F., Baird, G., Blair, M., Melhuish, E., & Hall, D. (2013). Children's health and development: approaches to early identification and intervention. *Archives of disease in childhood, 98*, 1008-1011. doi: 10.1136/archdischild-2013-304091
- Oller, J. W., Kim, K., & Choe, Y. (2001). Can instructions to nonverbal IQ tests be given in pantomime? Additional applications of a general theory of signs. *Semiotica, 133*(1/4), 15–44. doi: 10.1515/semi.2001.004
- Oller Jr, J. W., Kim, K., & Choe, Y. (2000a). Applying general sign theory to testing language (verbal) and nonverbal abilities. *Language Testing, 17*(4), 377–396. doi: 10.1177/026553220001700401
- Oller Jr, J. W., Kim, K., & Choe, Y. (2000b). Testing verbal (language) and non-verbal abilities in language minorities: a socio-educational problem in historical perspective. *Language testing, 17*(3), 341–360. doi: 10.1177/026553220001700304
- Oller Jr, J. W., Kim, K., Choe, Y., & Jarvis, L. H. (2001). Testing relations between language (verbal) and nonverbal abilities in children and adults acquiring a nonprimary language. *Language Testing, 18*(1), 33–54. doi: 10.1177/026553220101800102
- Petermann, F., & Köller, O. (2013). Entwicklungsdiagnostik. *Diagnostica, 59*(4), 167–169. doi: 10.1026/0012-1924/a000096
- Petermann, F., & Macha, T. (2003). Strategien in der testgestützten allgemeinen Entwicklungsdiagnostik. *Monatsschrift Kinderheilkunde, 151*(1), 6–13. doi: 10.1007/s00112-002-0621-x
- Petermann, F., & Macha, T. (2005). Entwicklungsdiagnostik. *Kindheit und Entwicklung, 14*(3), 131–139. doi: 10.1026/0942-5403.14.3.131

- Petrovska, S., Sivevska, D., & Cackov, O. (2013). Role of the Game in the Development of Preschool Child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 880–884. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.770
- Pieloch, K. A., McCullough, M. B., & Marks, A. K. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57(4), 330-339. doi: 10.1037/cap0000073
- Pokorny, U. (2011). *Betreuungsformen von Kleinkindern und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung - Haben Krippenkinder einen Entwicklungsvorsprung im Kindergartenalter?* Diplomarbeit, Universität Wien.
- Preusche, I., Koller, M., & Kubinger, K. D. (2006). Sprachfreie Administration von Intelligenztests nicht ohne Äquivalenzprüfung-am Beispiel des AID 2. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(7), 559-569.
- Rashotte, L. S. (2002). What does that smile mean? The meaning of nonverbal behaviors in social interaction. *Social Psychology Quarterly*, 92–102. doi: 10.2307/3090170
- Raven, J.C., Bulheller, S., & Häcker, H. O. (2002). *Coloured Progressive Matrices (CPM)*. Frankfurt: Pearson
- Reed, R. V., Fazel, M., Jones, L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 250–265. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60050-0
- Reis, O., Jung, P., & Häbeler, F. (2016). Psychische Gesundheit von Kindern aus asylsuchenden Familien in den Jahren 2007–2009 – Person- und kontextseitige Risikofaktoren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65(10), 729–743. doi: 10.13109/prkk.2016.65.10.729

- Renner, K.-H., Heydasch, T., & Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie: Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renziehausen, A. (2003). Testinformation. *Diagnostica*, 49(3), 140–145. doi: 10.1026//0012-1924.49.3.140
- Reuner, G., & Pietz, J. (2006). Entwicklungsdiagnostik im Säuglings- und Kleinkindalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 154(4), 305–313. doi: 10.1007/s00112-006-1315-6
- Rönnau, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Förderung der seelischen Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 165–184. doi: 10.3224/diskurs.v9i2.16280
- Rosselli, M., & Ardila, A. (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and cognition*, 52(3), 326–333. doi:10.1016/S0278-2626(03)00170-2
- Ruhose, J. (2013). Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten-Teil I: Überblick und Vorschulbereich. *Ifo Schnelldienst*, 66(19/20), 41-47.
- Saez, P. A., Bender, H. A., Barr, W. B., Rivera Mindt, M., Morrison, C. E., Hassenstab, J., ... Vazquez, B. (2014). The impact of education and acculturation on nonverbal neuropsychological test performance among Latino/a patients with epilepsy. *Applied Neuropsychology: Adult*, 21(2), 108–119. doi: 10.1080/09084282.2013.768996
- Sahin, B. (2013). *Vergleich des Entwicklungsstandes von Migrantenkindern türkischer Herkunft aus Österreich mit türkischen Kindern in der Türkei*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Sarimski, K. (1999). Testinformation. *Diagnostica*, 45(4), 217–219. doi: 10.1026//0012-1924.45.4.217
- Scherr, A. (2015). Flüchtling. *PERIPHERIE–Politik• Ökonomie• Kultur*, 35, 358-360.

- Schölmerich, A., Leyendecker, B., Citlak, B., Caspar, U., & Jäkel, J. (2008). Assessment of Migrant and Minority Children. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(3), 187–194. doi: 10.1027/0044-3409.216.3.187
- Schrimpl, N. (2012). *Beobachtung des Testverhaltens im WET: Aufmerksamkeit und Konzentration, Ausdauer, Ablenkbarkeit, Arbeitstempo, Arbeitsgenauigkeit bzw. Sorgfalt und Kontaktverhalten*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Shukoor, J. (2015). Trauma and Children: A Refugee Perspective. *Children Australia*, 40(3), 188–194. doi: 10.1017/cha.2015.25
- Spieß, C. K., Westermaier, F., & Marcus, J. (2016). Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund nutzen freiwillige Bildungsangebote seltener-mit Ausnahme der Schul-AGs. *DIW-Wochenbericht*, 83(35), 765–773.
- Steiner, F., & Steiner, R. (2009). *Schritt für Schritt zum Schuleintritt: Förderung der Gesamtentwicklung in Kindergarten und Vorschule*. Linz: VERITAS-VERLAG.
- Stich, H. L., Caniato, R., Krämer, A., & Baune, B. (2017). Time trends and determinants of multiple development delays in Bavarian preschool children: a retrospective analysis from 1997 to 2010. *International journal of public health*, 62(3), 415–425. doi: 10.1007/s00038-016-0839-3
- te Nijenhuis, J., Tolboom, E., Resing, W., & Bleichrodt, N. (2004). Does cultural background influence the intellectual performance of children from immigrant groups? *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 10–26. doi: 10.1027/1015-5759.20.1.10
- Tellegen, P. J., Winkel, M., Wijnberg-Williams, B. J. & Laros, J. A. (2005). *Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON-R 2½-7)* (2., korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Rios, L. P., ... Goldsmith, C. H. (2010). A tutorial on pilot studies: the what, why and how. *BMC Medical Research Methodology*, 10, 1. doi: 10.1186/1471-2288-10-1

- Trojer, A. (2014). *Kinderrechte für Kinderflüchtlinge - Ein sozialwissenschaftlicher Einblick in die kinderrechtliche Situation (un-)begleiteter minderjähriger Asylsuchender in Österreich*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Pre-kindergarten child care and behavioral outcomes among children of immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 432–444. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.007
- Villalonga-Olives, E., Kawachi, I., Almansa, J., & von Steinbüchel, N. (2017). Longitudinal changes in health related quality of life in children with migrant backgrounds. *PloS one*, 12(2), e0170891. doi: 10.1371/journal.pone.0170891
- Wagner, M. O., Macha, T., Kastner, J., Petermann, F., Jekauc, D., Worth, A., & Bös, K. (2011). Frühdiagnostik motorischer Funktionen. *Diagnostica*, 4, 225-233. doi: 10.1026/0012-1924/a000051
- Weiß, R.H., & Osterland, J. *Grundintelligenztest Skala 1 – Revision (CFT 1-R)*. Göttingen: Hogrefe; 2013
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L., & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 314–329. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.02.003
- Zurcher, R. (1998). Issues and trends in culture-fair assessment. *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 103–106. doi: 10.1177/105345129803400206
- Zwi, K., Rungan, S., Woolfenden, S., Woodland, L., Palasanthiran, P., & Williams, K. (2017). Refugee children and their health, development and well-being over the first year of settlement: A longitudinal study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(9), 841-849. doi: 10.1111/jpc.13551

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zuordnung der Subtests aus dem WET zu den Funktionsbereichen	42
Tabelle 2: Beispiel für sprachliche und sprachfreie Instruktion des WET anhand des Subtests Lernbär	43
Tabelle 3: Überblick über die nonverbal vorgegebenen Subtests	44
Tabelle 4: Absolute und relative Häufigkeiten des Geschlechts der Kinder in Altersgruppen	49
Tabelle 5: Prüfung auf Gleichverteilung in Bezug auf Geschlecht und/oder Altersgruppen	50
Tabelle 6: Gesamtstichprobe – Deskriptiver Überblick und Ergebnisdarstellung	52
Tabelle 7: Deskriptiver Überblick zu den beiden Untersuchungsgruppen	53
Tabelle 8: Vergleich der mittleren C-Werte der Kinder ohne MILEKIKO-Erfahrung mit denen der Kinder mit MILEKIKO-Erfahrung	56

10 Anhang

10.1 Anhang A

VORLAGEN DER SCHRIFTLICHEN EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG FÜR DIE TEST-DURCHFÜHRUNG VON SIEBEN NONVERBAL VORGEgebenEN SUBTESTS DES WET (WIENER ENTWICKLUNGSTEST; KASTNER-KOLLER UND DEIMANN, 2012)

❖ Einverständniserklärung auf Deutsch

Liebe Eltern!

Ich danke Ihnen für Ihre Zeit und möchte Ihnen kurz meine Bitte erklären.

Um Kindern gut helfen zu können, ist es wichtig, ihre Schwächen und Stärken zu kennen. Das testet ein Entwicklungstest. Ein solcher Test verwendet normalerweise Sprache. Für meine Masterarbeit (in Psychologie) möchte ich das ohne Sprache machen. Das soll helfen, diesen Test für mehr Kinder verwenden zu können.

Deshalb möchte ich für meine Masterarbeit Tests in Flüchtlingshäusern der Caritas Oberösterreich vor Ort machen. Verschiedene Teile der Entwicklung werden mit Kindern (3-6 Jahre) spielerisch getestet. Alle Daten bleiben geheim und werden anonym behandelt. Alle Aufgaben sind auf das Alter der Kinder abgestimmt und machen den Kindern normalerweise viel Spaß.

Ich freue mich sehr, falls Ihr Kind den Test machen darf!
Bitte melden Sie sich bei Fragen bei mir.

Danke,
mit freundlichen Grüßen,

Andrea Haunold, BSc

betreut von
Ass. Profⁱⁿ, Drⁱⁿ, Ursula Kastner-Koller und Ass. Profⁱⁿ, Drⁱⁿ, Pia Deimann

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind namens

.....,

geboren am....., am psychologischen Test

durch Frau Haunold, BSc, im Flüchtlingshaus der Caritas Oberösterreich

mitmacht.

.....
Datum und Unterschrift des Erziehungsberechtigten

❖ Einverständniserklärung auf Farsi

دانشگاه وین

دانشکده روانشناسی

موسسه روانشناسی کاربردی، سلامت، توسعه و ترویج

والدین عزیز!

سپاس گذار استم از وقت تان لطفا بعضی موضوعات را مختصر توضیح بدهید.

برای اطفال بسیار کمک می کند و مهم است که قوه ضعف و قوه توانایی خود را بدانند آزمون رشد انجام شود معمولا این آزمون به شکل گفتاری میباشد. برای پایان نامه کارشناسی ارشد در روانشناسی میخواهم بدون گفتاری انجام دهم این نوع آزمون برای کودکان بیشتر کمک می کند.

بنا بر این می خواهیم این آزمون در سازمان پناهندگان در بخش کاریتاس در اتریش علیا انجام بدهیم.

بخش های مختلف توسعه با اطفال بت سن 6 الی 3 بازیگوش مورد آزمایش قرار میگیرد. تمام اطلاعات محرمانه باقی میماند و ناشناس نگه داشته میشود.

همه آزمایش ها و آزمون ها معمولا برای کودکان و بچه ها لذت بخش میباشد.

من بسیار خوش حال می شوم که فرزند شما اجازه این آزمون را داشته باشد.

لطفا برای سوالات بیشتر با من به تماس شوید.

تشکر

با احترام _____
BSc Andrea Haunold, ترام

تحت نظارت

Ass.prof .dr Ursula Kastner- Koller und Ass prof .Dr pia Deimann

رضایت

من قبول دارم که فرزندم من به نام

تولدد.....زیر نظر Frau Haunold BSc در سازمان پناهندگی اتریش علیا در کاریتاس آزمون روانی انجام شود

.....

تاریخ محل امضا و نگهبان

Ass.prof Dr pia Deimann 0043,1,4277,47277E Mail pia.deimann@univie.ac.at

Ass.prof .Dr Ursula Kastner koller T 0043 1 ,4277,47261 Email ursula.kastnerkoller@univie.ac.at

Andrea Haunold ,BSC T 0043 664 1323404 E Mail andrea.haunold@univie.ac.at

❖ Einverständniserklärung auf Russisch

Дорогие родители!

Большое спасибо за ваше время. Я студентка психологии и сейчас я пишу магистерской диссертации.

вот моя просьба.

Я думаю, что помощь для ребят очень важное дело, зачем нужно знать их сильные и слабые стороны. Тест развития проявит сильные и слабые стороны. Такой тест обычно в языковом отношении. Но я хочу проводить такой тест без устной речи, потому что таким способом можно сделать тест развития с ребятами, которые ещё не знают хорошо говорить или не знают язык.

Поэтому я хочу проводить тест развития прямо в «Каритас» домах для беженцев во Верхней Австрии.

Я хочу исследовать фазу развития с помощью игр в атмосфере приятной а также в атмосфере дружбы. Ребятам 3 - 6 лет. Мои игры специальные для ребят в этом возрасте. Ребята обычно любят играть с этими играми и они забавляются. Конечно конфиденциальность соблюдается. Это обычный процесс и само собой разумеющийся!

Я была бы очень счастлива, если Ваше дитя бы участвовало в моей магистерской диссертации.

Пожалуйста, не стесняйтесь обратиться ко мне, если Вам потребуется дополнительная информация или у вас есть вопросы.

Большое спасибо!

Андреа Хаунолд, бакалавр наук

Мои научные руководители

Профессорша Урсула Кастнер-Коллер

Профессорша Пиа Деиманн

Заявление о согласии

Я соглашаюсь с тем, что моё дитя участвует в тесте развития по ассоциации с магистерской диссертации Андреи Хаунолди (бакалавр наук) в «Каритас» доме для беженцев.

Имя:.....

День рождения:.....

.....
Дата и подпись родителя или законного опекуна

Профессорша Урсула Кастнер-Коллер ☎ ursula.kastner-koller@univie.ac.at ☎ +43-1-4277-47261
Профессорша Пиа Деиманн ☎ pia.deimann@univie.ac.at ☎ +43-1-4277-47277
Андреа Хаунолд, бакалавр наук ☎ andrea.haunold@univie.ac.at ☎ +43-664-1323404

❖ Einverständniserklärung auf Arabisch

جامعة فيينا

كلية علم النفس

علم النفس التطبيقي الصحة و التنمية .

اعزائي الاباء !

اشكركم على وقتكم, واود ان اشرح لكم بايجاز رسالتي في الماجستير في علم النفس, هي في مجال مساعدة و تنمية

الأطفال بشكل جيد

فمن المهم ان نعرف نقاط القوة و الضعف بالاختبار * اختبار التنمية * في مثل هذا الاختبار وبالعادة استخدم اللغة في رسالة الماجستير \ في علم النفس \

لكن في هذه المرة سوف اجعل رسالتي بدون لغة .

وسوف اقوم بالاختبارات من داخل منازل اللاجئين التابعين لمؤسس الكريتناس في النمسا العليا \ لينز \ .

احد الاختبارات هي تطوير اجزاء مختلفة من انواع اللعب مع الأطفال و التي تتراوح اعمارهم من 3 الى 6 سنوات .

تستند جميع المهام و الاختبارات على اعمار الاطفال و جعلهم يستمتعون بهذه التجربة .

مع خالص التقدير لكم .

اندريا هاونولد \ بكالوريوس \

يرجى طرح الأسئلة عن طريق البريد الإلكتروني

الموافقة على الاختبار

وافق على اجراء الاختبار على طفلي , الاسم..... مواليد.....

توقيع الوالدين

السيدة هاونولد بكالوريوس علم نفس بالتعاون مع كريتناس النمسا العليا \ لينز \

10.2 Anhang B

VORLAGEN DER SCHRIFTLICHEN ERGEBNISRÜCKMELDUNG DER SIEBEN NON-VERBAL VORGEgebenEN SUBTESTS DES WET (WIENER ENTWICKLUNGSTEST; KASTNER-KOLLER UND DEIMANN, 2012)

Sehr geehrte Frau XY/sehr geehrter Herr XY!

Ihr Sohn XY/Ihre Tochter XY nahm an einem Test für meine Masterarbeit teil. Dabei wurde der Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2012) durchgeführt. Dieser Test ist für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren.

Um Kindern gut helfen zu können, ist es wichtig, ihre Schwächen und Stärken zu kennen. Das testet ein Entwicklungstest. Ein solcher Test verwendet normalerweise Sprache. Für meine Masterarbeit (in Psychologie) habe ich nur Aufgaben ohne Sprache durchgeführt. Das soll helfen, diesen Test für mehr Kinder nutzen zu können.

Ihr Kind hat Aufgaben in verschiedenen Bereichen bearbeitet:

- Bereich motorische Entwicklung: wie geschickt kann sich Ihr Kind bewegen?
- Bereich visuelle Wahrnehmung: wie genau kann Ihr Kind Bilder unterscheiden?
- Bereich Lernen und Gedächtnis: wie genau und schnell kann sich Ihr Kind Dinge merken?
- Bereich kognitive Entwicklung: wie denkt Ihr Kind?

Manche Aufgaben konnte Ihr Kind lösen, andere nicht. Ich habe gezählt, wie viele Aufgaben Ihr Kind lösen konnte. Das habe ich mit dem verglichen, was gleich alte Kinder in Österreich normalerweise können. Das Ergebnis Ihres Kindes wird mit einem sogenannten Prozentrang angegeben. Das bedeutet folgendes:

Wenn Ihr Kind einen Prozentrang von 50 hat, dann liegt es im Vergleich zu anderen gleich alten Kinder in der Mitte. 50% anderer Kinder können weniger und 50% mehr Aufgaben lösen als Ihr Kind.

Wenn Ihr Kind einen Prozentrang von 75 hat, dann können 75% anderer Kinder weniger und 25% mehr Aufgaben lösen als Ihr Kind.

Wenn Ihr Kind einen Prozentrang von 25 hat, dann können 25% anderer Kinder weniger und 75% mehr Aufgaben lösen als Ihr Kind.

Ass. Prof.ⁱⁿ Drⁱⁿ. Pia Deimann - T +43-1-4277-47277 E-Mail pia.deimann@univie.ac.at

Ass. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Ursula Kastner-Koller - T +43-1-4277-47261 E-Mail ursula.kastner-koller@univie.ac.at

Andrea Haunold, BSc - T +43-664-1323404 E-Mail andrea.haunold@univie.ac.at

Hier sehen Sie, welche Prozentrang Ihr Kind bei den Aufgaben des Tests erreicht hat:

Aufgabe	Bereich	Prozentrang	Was heißt das?*(Näheres siehe Anmerkung unten)
Turnen	Ball fangen und werfen, springen und auf einem Bein stehen (Grobmotorik)		
Lernbär	Geschicklichkeit mit den Fingern wie einen Knopf zumachen (Feinmotorik)		
Nachzeichnen	Formen abzeichnen (Visumotorik)		
Bilderlotto	Bilder unterscheiden (Visuelle Differenzierung)		
Schatzkästchen	Sich merken, wo etwas ist (Räumliches Gedächtnis)		
Bunte Formen	Logische Regeln verstehen (Induktives, schlussfolgerndes Denken)		
Muster Legen	Etwas nachbauen können (Räumliches Denken)		

*[Anmerkung, die zur Erläuterung dient und bei der tatsächlichen Ergebnisrückmeldung gelöscht wird: Bei dieser wird je nach Ergebnis bei der Aufgabe ausformuliert, was dies genau bedeutet.

Ass. Prof.ⁱⁿ Drⁱⁿ. Pia Deimann - T +43-1-4277-47277 E-Mail pia.deimann@univie.ac.at

Ass. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Ursula Kastner-Koller - T +43-1-4277-47261 E-Mail ursula.kastner-koller@univie.ac.at

Andrea Haunold, BSc – T +43-664-1323404 E-Mail andrea.haunold@univie.ac.at

Anstatt der eigentlich üblichen C-Werte werden (nach Absprache - und aufgrund der besseren Verständlichkeit - die aufgerundeten) Prozentränge zur Veranschaulichung des Ergebnisses herangezogen.

- Formulierung bei Prozentrang von 98 oder 99 (entspricht C-Werten von 9 oder 10): eine große Stärke in dem Bereich: „Diese Aufgaben fallen Ihrem Kind besonders leicht. Es ist in diesem Bereich sehr gut entwickelt.“
- Prozentrang von 84 oder 93 (C-Werte von 7 oder 8: eine Stärke in dem Bereich): „Ihr Kind kann diese Aufgaben leicht lösen und es ist in diesem Bereich gut entwickelt.“
- Prozentrang von 31, 50 oder 69 (C-Wert zwischen 4 und 6): „Diese Aufgaben fallen Ihrem Kind durchschnittlich leicht. Es ist in diesem Bereich normal entwickelt.“
- Prozentrang von 7 oder 16 (C-Werte von 2 oder 3): „Ihr Kind kann diese Aufgaben nicht so leicht lösen. Eine Förderung in diesem Bereich könnte helfen.“
- Prozentrang von 1 oder 2 (C-Werte von 0 oder 1): „Diese Aufgaben fallen Ihrem Kind besonders schwer. Eine Förderung in diesem Bereich sollte dringend durchgeführt werden.“]

Wie viele Aufgaben ihr Kind gelöst hat, kann auch damit zusammenhängen wie müde es war, wie gerne es mitgemacht oder ähnlichen Dingen.

Wie können Sie Ihr Kind unterstützen und fördern?

Spielen Sie mit Ihrem Kind!

Hier finden Sie ein paar Tipps für Spiele in den Bereichen des Tests, in denen Förderung für Ihr Kind wichtig ist [Anmerkung – es werden nur die Tipps für diejenigen Bereiche angeführt, in denen das Kind Werte unter dem Durchschnitt erzielt hat]:

- Wie geschickt kann sich Ihr Kind bewegen (motorische Entwicklung)?
 - Laufen über Hindernisse
 - Mit einem Ball/Luftballon werfen und fangen üben
 - Auf einem Bein springen

Ass. Prof.ⁱⁿ Drⁱⁿ. Pia Deimann - T +43-1-4277-47277 E-Mail pia.deimann@univie.ac.at

Ass. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Ursula Kastner-Koller - T +43-1-4277-47261 E-Mail ursula.kastner-koller@univie.ac.at

Andrea Haunold, BSc – T +43-664-1323404 E-Mail andrea.haunold@univie.ac.at

- Auffädeln (eine Kette machen)
 - Zeichnen/Malen
 - Puzzle spielen
 - Etwas kneten (Sand, Teig...)
 - Flechten/Weben
 - Schuhband binden
 - Sich selbst anziehen
 - Knöpfe schließen
 - Bänder zubinden
 - Seilspringen
- Wie genau kann Ihr Kind Bilder unterscheiden (visuelle Wahrnehmung)?
 - Etwas schöpfen/gießen
 - Buch ansehen und das Kind sagen lassen, was es sieht
 - Formen nachlegen
 - Formen nachgehen
 - Zeichnen/Malen
 - Turm bauen (Zusammenspiel von Hand und Auge)
 - Einen liegenden Achter nachmalen
 - Wie genau und schnell kann sich Ihr Kind Dinge merken (Lernen und Gedächtnis)?
 - Formen nachlegen
 - Lieder, Fingerspiele, Verse lernen
 - Memory
 - Wie denkt Ihr Kind (kognitive Entwicklung)?
 - Was gehört zusammen? (Zahnpasta und Zahnbürste, Hammer und Nagel...)
 - Einen Begriff ohne Worte darstellen und erraten

Ass. Prof.ⁱⁿ Drⁱⁿ. Pia Deimann - T +43-1-4277-47277 E-Mail pia.deimann@univie.ac.at

Ass. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Ursula Kastner-Koller - T +43-1-4277-47261 E-Mail ursula.kastner-koller@univie.ac.at

Andrea Haunold, BSc – T +43-664-1323404 E-Mail andrea.haunold@univie.ac.at

- Einen Begriff malen und erraten
- Etwas abzählen lassen
- Mengen erkennen
- Geschichten erzählen
- Puzzle spielen
- Etwas im Raum verstecken und suchen lassen

Ich danke Ihnen sehr, dass Ihr Kind den Test machen durfte.

Bitte melden Sie sich bei Fragen bei mir.

Vielen Dank,

mit freundlichen Grüßen,

Andrea Haunold, BSc

betreut von Ass. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Ursula Kastner-Koller und Ass. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Pia Deimann