

DIE EINSCHÄTZUNGSGENAUIGKEIT DER KINDERGARTENPÄDAGOGIN IN ABHÄNGIGKEIT VOM ERZIEHER-KIND SCHLÜSSEL

DIPLOMARBEIT

Zur Erlangung des Magistergrades der Naturwissenschaften an der
Fakultät für Psychologie der Universität Wien

Eingereicht von
Florentine Berger

Wien, September 2008

Vorwort

Diese Arbeit hat sich zum Thema gemacht sich mit alternativen Betreuungseinrichtungen auseinander zusetzen und ihre Überlegenheit gegenüber dem konventionellen Kindergarten darzustellen.

Auch setzt sie die Arbeit von Dr. Deimann und Dr. Kastner-Koller fort, die in der Arbeit von Koch eine Überlegenheit der Erzieherurteile gegenüber den Elternurteilen nachgewiesen hat.

Mein besonderer Dank gilt:

- Fr. Dr. Pia Deimann und Fr. Dr. Ursula Kastner-Koller für die nette Betreuung am Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik.
- Den Kindergruppenkindern, Betreuerinnen und Eltern, die durch ihre Teilnahme an dieser Studie viel für das Konzept Kindergruppe beigetragen haben.
- Meiner Mutter, die ihr Enkelkind in der „heißen Phase“ der Diplomarbeit liebevoll betreut hat.
- Meinen Freunden Marlene, Walter und Franz, die mir motivational zur Seite gestanden haben.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Inhaltsverzeichnis	3

THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung.....	6
1.1 Qualität von Kinderbetreuungseinrichtungen	9
1.2 Zusammenfassung	12
2 Theorien zur Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen.....	13
2.1 Transaktionale Prozesse als Beitrag für die Bildungsqualität	13
2.2 Strukturelle/distale und prozessuale/proximale Dimensionen/Aspekte der Qualität:	17
2.3 Das 5-Perspektiven-Modell von Qualität nach Katz (1996)	20
2.4 Zusammenfassung	24
3 Kindheit in veränderten Familien und Wertstrukturen:.....	25
4 Einschätzungsgenauigkeit.....	28
4.1 Eltern.....	28
4.2 Pädagoginnen.....	31
4.3 Bedenken als Indikatoren von Auffälligkeiten.....	34
5 Semiformelle Formen der Kinderbetreuung	43
5.1 Definition Kindergruppe/ Kindergruppenstandards	46
5.2 Voraussetzungen für die Gründung einer Kindergruppe in Wien	51
5.3 BÖE – Datenerhebung und Datenauswertung des Jahres 2005	57
5.4 Vorstellung der Kindergruppen, in denen getestet wurde:	62
5.4.1 Kultur-Mosaik.....	62
5.4.2 Kinderinsel.....	63
5.4.3 Sprachmelodie	65
5.4.4 Gemeinsam Spielen	66
5.4.5 Kokodil	67
5.5 Zusammenfassung	68

EMPIRISCHER TEIL	71
6 Zielsetzung und Fragestellung	71
7 Methode	74
7.1 Untersuchungsablauf	74
7.2 Erhebungsinstrumente	77
7.2.1 Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2. überarbeitete und neu normierte Auflage)	77
7.2.2 Fragebögen für Kindergruppenbetreuerinnen und Eltern	82
7.3 Stichprobenbeschreibung	84
7.3.1 Kinder	84
7.3.2 Mütter	86
7.3.2.1 Bedenken	86
7.3.2.2 Globaleinschätzungen	89
7.3.3 Kindergruppenbetreuerinnen	92
7.3.3.1 Bedenken	94
7.3.3.2 Globaleinschätzungen	97
8 Ergebnisse	102
8.1 WET- Ergebnisse der Kinder	102
8.2 Einschätzung der Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen im Vergleich	103
8.2.1 Einschätzung im motorischen Bereich	105
8.2.2 Einschätzung der Visumotorik und visuellen Wahrnehmung	106
8.2.3 Einschätzung im Bereich Lernen und Gedächtnis	106
8.2.4 Einschätzung der kognitiven Entwicklung	106
8.2.5 Einschätzung der Sprache	107
8.2.6 Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung	108
8.3 Einschätzungsgenauigkeit der Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen im Vergleich unter Berücksichtigung der tatsächlichen Leistungen	109
8.3.1 Einschätzung im motorischen Bereich	110
8.3.2 Einschätzung der Visumotorik und visuellen Wahrnehmung	111
8.3.3 Einschätzung im Bereich Lernen und Gedächtnis	111
8.3.4 Einschätzung der kognitiven Entwicklung	112
8.3.5 Einschätzung der Sprache	113
8.3.6 Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung	113

8.4 Einflussfaktoren der Einschätzungsgenauigkeit von Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen.....	114
8.4.1 Einfluss des Alters der Betreuerinnen auf die Einschätzungsgenauigkeit.....	115
8.4.2 Einfluss der Berufserfahrung der Betreuerinnen auf die Einschätzungsgenauigkeit.....	117
8.4.3 Einfluss der Zusatzausbildung der Betreuerinnen auf die Einschätzungsgenauigkeit.....	119
9. Diskussion.....	122
10 Zusammenfassung	127
11. Abstract	130
Literaturverzeichnis.....	132
Anhang.....	140

THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

In Zeiten, in denen der Kindergarten eine derartige politische Brisanz mit sich bringt, und beinahe alle Parteien Einigung darüber gefunden haben, dass BILDUNG bereits im Kindergarten anfängt, stellt sich die Frage nach alternativen, qualitativ hochwertigen Betreuungsformen, die auch leistbar sind. Die Kindergruppe ist das dritte Standbein (- neben Kindergarten und Tagesmüttern), das diese außerhäusliche Betreuung der Drei- bis Sechsjährigen gewährleistet und das mit einem, im Vergleich zum Kindergarten, geringeren Budget und einem besseren Betreuungsschlüssel punkten kann.

Der Betreuungsschlüssel oder Erzieher-Kind-Schlüssel bezeichnet jenen Wert der aussagt wie viele Kinder von einer Erzieherin¹ zu betreuen sind.

Viele Autoren sind sich einig, dass der Erzieher-Kind-Schlüssel ein wichtiges Indiz für eine qualitativ hochwertige Betreuung ist.

Auch Ausbildung des Betreuungspersonals und Gruppengröße haben sich als wichtige Hinweise auf qualitätsvolle Betreuung gezeigt: Eine kleinere Gruppengröße korreliert mit positiveren Interaktionsmustern und wünschenswerten Entwicklungsverläufen, Kinder in kleineren Gruppen sind kooperativer und zeigen mehr soziale Kompetenz (Fthenakis W., 1998).

¹ Nachdem im pädagogischen Bereich eine Mehrzahl an Frauen beschäftigt ist, wird in der vorliegenden Arbeit die weibliche Form verwendet. Bei Begriffen wie Erzieherinnen, Betreuerinnen, Kindergärtnerinnen, Pädagoginnen ist jeweils die männliche Form inkludiert zu sehen.

Nachdem der Kindergarten ein idealer Platz ist, um zu lernen, stellt sich die Frage nach der Optimierung dieses Umfeldes.

Er sollte ein ideales Lernumfeld bieten -ein ideales Lernumfeld deswegen, weil in diesem Alter und in diesen Strukturen noch die Möglichkeit besteht, offen auf das Wissen zuzugehen. Es kann in Projekten gelernt werden, an denen sich auch nur wenige interessierte Kinder beteiligen, es kann auf Fragen eingegangen werden, die Neugier in diesem Alter noch nahezu unstillbar. Gelernt wird nebenbei. Daraus kann geschlossen werden, dass es für Erziehende wichtig ist, für Kinder eine möglichst anregende und informative Außenwelt zu schaffen, die es ihnen ermöglicht, ganzheitlich auf Wissensanlässe zuzugehen, ohne Angst und mit vielen Anlässen für neue Ideen. Die Kinder sollen die Möglichkeit haben, ihre Umwelt handelnd zu entdecken, eigene Erfahrungen zu machen, darüber mit Betreuern und unter sich in Austausch treten zu können. Dies ist aber nur dann möglich, wenn den Kindern ausreichend Betreuungspersonal zur Verfügung steht, um diesen Austausch zu gewährleisten. Der Kindergarten ist eine Art Lernwerkstatt, in der die Kinder täglich das Leben erforschen und entdecken können, das heißt, auf selbstwirksames Handeln muss großer Wert gelegt werden. Ein großer Teil der Erziehung geschieht nicht durch das, was erzieherisch beabsichtigt ist, sondern durch Dinge, die in der Welt geschehen, und die sich die Kinder aneignen.

Den Ideenreichtum möglichst lange zu erhalten, sollten wir uns zum Ziel setzen, denn „...nach ein paar Schuljahren ist es vorbei damit, weil man sie [die Kinder] in ein Korsett steckt, das ihnen

nicht liegt“ (Elschenbroich, 2001, S.155) meint Arthur Fischer, der Erfinder der Fischer-Technik.

Die Optimierung des Lernumfeldes ist nur nach der Auseinandersetzung mit verschiedenen Zugängen der Qualitätsforschung im Kleinkinderbereich möglich.

Mit dem Thema Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen setzen sich verschiedenste Autoren seit Ende der 70er- Anfang der 80er-Jahre bis heute auseinander. Beginnend mit Qualitätsforschung im Allgemeinen, setzt man sich auch zunehmend mit der Messung der Qualität der Einrichtungen auseinander, denn nur durch die Festlegung gewisser Standards ist eine Optimierung möglich. Deutschland und Österreich hinken bezüglich Qualitätsstandards den anderen EU-Staaten hinterher.

Seit Beginn der Forschung finden sich in der deutschen und der amerikanischen Literatur Hinweise, dass der Personalschlüssel und die Gruppengröße einen relevanten Einfluss auf die Qualität haben. Einrichtungen, denen ein geringerer Erzieher-Kind-Schlüssel und eine geringere Gruppengröße vorgeschrieben sind, sind Kindergruppen. Obwohl in Wien das Betreuungsangebot sehr groß ist und die Eltern zwischen verschiedensten Einrichtungen wählen können gibt es dennoch eine steigende Zahl an elternverwalteten Kindergruppen, die bezüglich Personalschlüssel und Gruppengröße vorbildlich sind.

In dieser Arbeit gilt es zu beweisen, dass die Erzieher-Kind-Relation einen wichtigen Einfluss auf die Qualität einer Kinderbetreuungseinrichtung hat.

Haben der geringere Erzieher-Kind-Schlüssel und die Gruppengröße auch einen Einfluss auf die Einschätzung der Pädagoginnen im Entwicklungsbereich?

Können Kindergruppenbetreuerinnen die Fähigkeiten der von ihnen betreuten Kinder besser einschätzen als Kindergärtnerinnen, die dadurch, dass sie die Verantwortung für mehr Kinder übernehmen müssen, die Kinder vermutlich nicht so differenziert wahrnehmen?

In meiner Arbeit möchte ich nun auf verschiedenste Ansätze der Qualitätsforschung und auf deren Bezug zum Konzept der Kindergruppe eingehen.

1.1 Qualität von Kinderbetreuungseinrichtungen

Die Frage nach der Qualität von Erziehung ist eine sehr alte und lässt sich eigentlich nicht auf die außerfamiliäre Situation beschränken. In dieser Diskussion geht es immer auch um den Zeitgeist und die gesamtgesellschaftliche Situation. Es gilt, die veränderten Lebensbedingungen in die Forschung einfließen zu lassen. Was in der Nachkriegszeit für die Kinder das Bestmögliche war, verliert in unserer Gesellschaft an Gültigkeit. Nachdem in der Nachkriegszeit die Grundversorgung mit Lebensmitteln eine zentrale Rolle spielte und es die Gefahrenquellen der Straße auszuschalten galt, waren kindliche „Bewahranstalten“ zu dieser Zeit wichtig.

Friedrich Fröbel, der Gründer der Kindergartenidee, verstand den Kindergarten im neuhumanistischen Sinn. Er sollte als Möglichkeit

individueller Entfaltung kognitiver, moralischer und ästhetischer Kräfte verstanden werden. „Fröbel sprach im Kontext seiner Kindergartenidee von Erziehung, die jedoch in Form von Selbsttätigkeit des Kindes durch die Anregung über die Dinge geschehen sollte“ (Hemmerling, 2007)

In den 60er-Jahren standen kindliche kognitive Kompetenzen im Vordergrund. In den 70er Jahren ging es in erster Linie um den „globalen Ansatz von Qualität (Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und/oder die Förderung sozialer Kompetenzen)“ (Fthenakis W. 1988). Die 80er-Jahre mussten sich nun mit neuen Problemen befassen: Es stand Integration sowohl behinderter als auch muttersprachlich nicht Deutsch sprechender Kinder im Vordergrund. Dies legt nahe, individuelle Konzepte in den Mittelpunkt treten zu lassen.

Anfang der 90er-Jahre begannen sich Qualitätskonzepte zu entwickeln. Nachdem ein Großteil der Kinder die meiste Zeit in Einrichtungen zubringt scheint es notwendig deren Qualität zu hinterfragen. Auch das Recht jedes Kindes auf einen Kindergartenplatz ließ die Diskussion um Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen aufflammen. Würden die Einrichtungen nun ihre Qualitätsstandards mindern müssen, um das Platzangebot zu steigern? Dies gilt für den deutschsprachigen Raum, „eher wissenschaftlich orientierte Ansätze lieferten u.a. Fthenakis (1989), Hartmann/Stoll (1996), Tietze (1996), Tietze/Roßbach (1996).“ (Fthenakis W. 1998) aber auch im angloamerikanischen Raum. International lässt sich vor allem seit

Beginn der 90er-Jahre eine verstärkte Diskussion über die Qualitätsbestimmung beobachten, „wie zahlreiche Beiträge belegen (vgl. Blenkin/Kelly 1992, 1994; Clarke-Stewart 1993; Clarke-Stewart et al. 1994; Hayes et al. 1990; Hurst 1991; Laevers 1994; Melhuish/Moss 1991; Moss/ Pence 1994; Zigler/Lang 1991)“ (Fthenakis W., 1998).

Die Jahrtausendwende beginnt mit einem Schock: Die Pisa²-Studie (in der Österreich bekanntlich nicht gut abgeschnitten hat) beweist, dass unser Bildungssystem brüchig ist. Nun stellt sich in der Diskussion um Qualität auch die Frage nach Vorschulprogrammen, um die Ausbildung der Kinder früher in Angriff nehmen zu können. Nicht nur über ein verpflichtendes Vorschul-/Kindergartenjahr für Migrant/inn/en-Kinder, auch über Frühleseförderung wird diskutiert, und die Vorschule bekommt wieder Raum in Diskussionen. Im aktuellen Bildungsplan der Wiener Kindergärten wird zwar das Kind als Regisseur seiner Kindheit berücksichtigt, im Sinne dessen, dass „das Individuum autonom sei und unabhängig vom jeweiligen Kontext existiere. Entwicklung wird in Reife, Autonomie und Rationalität manifest, Eigenschaften, die der menschlichen Vernunft zu dienen hätten. Lernen wird als vom Kontext unabhängiger, vorwiegend individueller Prozess aufgefasst“ (Fthenakis W., 1998). Dennoch stellen sich viele Einrichtungen und politische Diskussionen nicht dem Problem, dass wir Kinder auf eine Welt vorzubereiten haben, „die in hohem Maß

² **Programme for International Student Assessment:** ist ein Internationaler Vergleich von Schülerleistungen, die anhand der Leistungen der 15/16 jährigen Schüler einen Index errechnen, der die Effektivität der Bildungssysteme der OECD-Staaten vergleichen lässt.

kulturell divers und sozial komplex geworden ist. Pluralität wird als konstitutives Element unserer Existenz betrachtet. Komplexität, Diversität, Unsicherheit, Nichtlinearität und Subjektivität gelten als genuine Charakteristika dieser Welt. Es gebe keine universellen Gesetzmäßigkeiten“ (Fthenakis W., 1998). Das führte zu einer Entwicklung dahingehend, dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung deklariert wurde, „jedoch hatten sozialpädagogische Interessen Priorität“ (Hemmerling, 2007).

1.2 Zusammenfassung

In einer zunehmend erfolgsorientierten Welt nimmt nun auch der Kindergarten einen wichtigeren Platz in politischen Diskussionen ein. Von Bewahranstalten, in denen es um die Grundversorgung der Kinder ging, hat sich der Kindergarten zu einer relevanten Größe im Bildungssystem entwickelt. Nun stellt sich die Frage, ob Kinder diesen Alters in Form von einer ihnen zur Verfügung stehenden anregenden Umwelt genug lernen, oder ob strukturierte Lernprogramme nötig sind, um diesen Lebensabschnitt auch im Sinne der Ausbildung optimal zu nutzen. Nicht nur Frühleseförderung, sondern auch Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr wird diskutiert.

Bei all diesen Anforderungen, die an den Kindergarten gestellt werden, stellt sich für Pädagogen die Frage, wie diese Anforderungen mit so geringen personellen Ressourcen, wie sie im Kindergarten üblich sind, zu bewerkstelligen sind.

In der Diskussion um ein kostenloses, verpflichtendes Kindergartenjahr wird nicht auf die fehlenden personellen Ressourcen eingegangen.

2 Theorien zur Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen

2.1 Transaktionale Prozesse als Beitrag für die Bildungsqualität

Diese neuen Erkenntnisse fordern von pädagogischen Einrichtungen auch neue Konzepte:

Ein Beispiel ist der Transaktionsansatz von Hartmann und Stoll: Dieser setzt sich mit der wechselseitigen Beeinflussung der Entwicklungsprozesse von Kleinkindern und deren Umwelt auseinander und versucht aufgrund derer, Kind und Umwelt systematisch zu betrachten. Sie versuchen dabei, auf die kulturelle und soziale Umwelt der Kinder einzugehen. Dabei richten sie ihren Blick auf die Qualität der transaktionalen Lernprozesse und nicht auf konkrete Bildungsziele.

Es wird versucht, die Erziehungs- und Bildungsarbeit aus verschiedenen Blickrichtungen zu beleuchten:

Einerseits aus psychologischer Sicht: die Prozesse werden sichtbar gemacht und Lern- und Entwicklungsprozesse können über das Bildungsgeschehen Aussagen treffen.

Aus der Sicht der Qualitätsforschung wird versucht, strukturelle Rahmenbedingungen festzulegen.

Andererseits wird versucht, aus der pädagogischen Sicht das neue Bild vom Kind darzustellen, weiters das Rollenverständnis der Kindergartenpädagogin zu festigen und das erweiterte Bildungsverständnis im Kindergarten zum Ausdruck zu bringen.

Aus didaktisch-methodischer Sicht kann der Transaktionsansatz Vereinfachungen in der Planung und Reflexion bringen.

Außerdem kann diese Form der Analyse die Entwicklungsmöglichkeiten und die Bildungsbereiche sichtbar machen.

Es gibt folgende Austauschprozesse zwischen Individuum und Umwelt:

Objektivieren: hierbei geht es um die Orientierung an der Wirklichkeit, um die Eigengesetzlichkeiten der Welt und darum, diese zu verstehen.

Subjektivieren: Ziele wollen erreicht werden, hierbei geht es oft darum, die Umwelt an die eigenen Bedürfnisse anzupassen, zu assimilieren. Diese Prozesse stärken die Identität des Kindes.

Aneignen: Hier verhält es sich umgekehrt: nicht die Umwelt wird an das Individuum angepasst, sondern das Kind verinnerlicht vorgegebene Güter. Dieser Prozess basiert auf Exploration und bringt Sicherheit im Umgang mit der Umwelt.

Vergegenständlichen: Beim Vergegenständlichen dreht es sich um Partizipation, um das Mitgestalten und Schaffen von Produkten. Dies ermöglicht den Kindern Macht und Kontrolle über ihre Umwelt zu erleben.

Optimal für die Entwicklung wäre, wenn sich alle vier Formen der Transaktionsprozesse in Balance befänden. In unserer Gesellschaft

hat das Aneignen einen sehr hohen Stellenwert, wodurch die kreative Komponente ein wenig vernachlässigt wird.

Also wäre es gut, im Umfeld Kindergarten die Kinder vermehrt in kreative, selbstgestalterische und offene Situationen einzubinden, und ihnen die Möglichkeiten offen zu halten, eigene Erfahrungen einzubringen und eigene Produkte zu schaffen.

Tabelle 1: Transaktionale Prozesse (Hartmann und Stoll, 2006)

Bildungsprozesse können in jedem der Felder starten und in jedem enden, wichtig ist nur, dass die Dynamik zwischen den einzelnen Feldern erhalten bleibt. (vergl. Hartmann und Stoll, 2006)

	Objektivieren (Akkommodation, Orientierung an der Realität)	Subjektivieren (Assimilieren, Anpassen an die eigenen Bedürfnisse)
Aneignen (Verinnerlichen, Internalisieren)	A Die Kinder rezipieren und verinnerlichen den Bildungsinhalt: Es finden Wahrnehmung und Umwelterkundung durch die Kinder statt (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Anschauen, Angreifen, Explorieren, Konsumieren...). Diese Bildungsprozesse werden durch die Umwelt des Kindes ausgelöst oder in Gang gehalten: durch die Kindergarten-pädagogin(...),	B Die Kinder bringen ihre eigenen Erfahrungen ein und verarbeiten dadurch Bildungsinhalte: Die Kinder stellen Fragen, vergleichen, assoziieren, und bringen ihre Erfahrungen mit eigenen Ideen in Zusammenhang. Sie entwickeln Ideen, schmieden Pläne, stellen Hypothesen auf und suchen Spielpartner/innen. Sie treffen Entscheidungen und sind somit

	durch die Eltern(...) und andere Er-wachsene (...) durch Materialien und durch die Natur. <i>Anpassung an vorgegebene Strukturen</i>	selbst Auslöser für die Prozesse der Auseinandersetzung mit der Umwelt. <i>Raum und Zeit um persönliche Erfahrungen einzubringen und zu verarbeiten</i>
Vergegenständlichen (Mitgestalten, Produkte schaffen, sich selbst erweitern)	C Die Kinder sind Ausführende: Die Kinder haben die Möglichkeiten nach den Anregungen der Kindergartenpädagogin die Prozesse und die Produkte mitzugestalten. <i>Spielsituation vorherbestimmt, Mitgestaltung bei der Spielhandlung möglich</i>	D Die Kinder schaffen ein eigenes Produkt Sie erleben sich als Schöpfer: Die Kinder gestalten Spiele nach ihren eigenen Erfahrungen und Ideen (z.B.: Rollenspiel, Konstruktionsspiel). Sie entwickeln Ideen weiter, erfinden Neues und produzieren eigene Werke (z.B. Zeichnungen, plastische Gebilde, Verkleidungen). Sie übertragen ihre Ideen auf neue Materialien und Situationen. <i>Maximum an Gestaltungsmöglichkeiten und Kreativität</i>

2.2 Strukturelle/distale und prozessuale/proximale Dimensionen/Aspekte der Qualität:

Qualität zeigt sich einerseits in Strukturen, andererseits in ablaufenden Prozessen. Angenommen wird, dass die Art der Kommunikation Einfluss auf die Qualität außerfamiliärer Betreuung hat, hierunter verstehen sich soziale Interaktionen sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen Betreuerinnen und Kindern. Zu den prozessualen Aspekten gehört die Eltern- Betreuerinnen-Interaktion. Diese Kommunikationsformen können *unidirektional*, z.B. schriftliche Mitteilungen an die Eltern; *bidirektional*, d.h. Gespräche bei der Abholung der Kinder, Elternabende; *multidirektional*, d.h. Austausch zwischen den Eltern und den Betreuerinnen mit Hilfe von Therapeuten und Sozialarbeitern, stattfinden. Häufige Kommunikation zwischen Eltern und Betreuerinnen kann zu besserer Qualität führen.

Als **Strukturqualität** verstehen sich die Umgebungsbedingungen, wie Gruppengröße, Erzieher-Kind-Relation, die Professionalisierung der Betreuerinnen, die Stabilität der Betreuung, die Strukturierung des Betreuungsablaufs, die Ausstattung, die Raumgröße. Diese sagen nicht viel über die täglich gemachten Erfahrungen der Kinder aus sind aber Indizien, die auf gute Betreuung hinweisen.

Gruppengröße: Größere Kindergartengruppen korrelieren mit weniger positiven Interaktionsmustern und weniger wünschenswerten kindlichen Entwicklungsverläufen (Hayes et al. 1990; Howes 1988; Ruopp et al. 1979)(nach Fthenakis W., 1998).

Außerdem verhalten sich laut Fthenakis (1998) Kinder in kleineren Gruppen kooperativer und spielen differenziertere soziale Spiele. Diese Kinder zeigen mehr soziale Kompetenz und ein adäquateres Problemlöseverhalten.

Personalschlüssel: Fthenakis (1998) berichtet, dass in Gruppen, in denen eine Betreuungsperson für weniger Kinder verantwortlich ist, ein gesteigertes Sprech- und Spielverhalten, mehr zielgerichtete Verhaltensweisen und eine höhere soziale Anpassung zu beobachten sind. Auch zeigt sich ein besseres emotionales Klima, eine sicherere Bindung zu den Betreuungspersonen und höhere soziale Kompetenz. Ebenso konnten mehr kooperatives Verhalten und höhere Leistungsfähigkeit festgestellt werden.

Vor allem bei jüngeren Kindern zeigte sich diese Dimension als bedeutsam.

Professionalisierung von Betreuern: In der Forschung hat sich nach Fthenakis (1998) das Ausbildungsniveau der Betreuerinnen, nicht aber die Erfahrung für die Betreuungsqualität als bedeutsam herausgestellt. Vor allem konnte kindbezogenes Training als wichtige Voraussetzung für gute Betreuung festgemacht werden.

Das Ausbildungsniveau konnte mit erhöhter sozialer Kompetenz und mit einer höheren Leistungsfähigkeit sowie einem höheren Kooperationsverhalten des Kindes in Zusammenhang gebracht werden.

Stabilität der Betreuung: Häufige Veränderungen in Betreuungsarrangements haben nach Fthenakis (1998) ein

niedrigeres Niveau an Komplexität der Spiele und eine unsichere Bindung an die Mutter zur Folge.

Strukturierung des Betreuungsablaufes: Freies Spiel fördert nach wissenschaftlichen Erkenntnissen eher die soziale Anpassung, während gesteuerte Förderprogramme zu mehr gezielter Lernaktivität führen.

Raumgestaltung: Großzügige Raumgestaltung fördert das Einzelspiel der Kinder, eine stimulierende Ausstattung verbessert die kognitiven und sozialen Fertigkeiten.

2.3 Das 5-Perspektiven-Modell von Qualität nach Katz (1996)

Das 5-Perspektiven-Modell ist ein elaborierter Ansatz zur Messung von Erziehungsqualität aus relativistischer Sicht.

Tabelle 2: 5 Perspektiven (Katz I. in Tietze W. nach Fthenakis, 1998)

	Perspektive	Qualitätsmerkmale
1.	Oben-Unten-Perspektive: Qualität wird bestimmt durch Identifizierung von Qualitätsmerkmalen, die das Programm, das pädagogische Setting, das Personal etc. betreffen.	– Erwachsener-Kind-Schlüssel – Qualifikation und Kontinuität des Personals – Qualität und Umfang von Ausstattung und Material – Arbeitsbedingungen des Personals – Gesundheit, Hygiene, Feuersicherheitsmaßnahmen usw.
2.	Unten-Oben-Perspektive: Qualität wird bestimmt durch die vom Kind erlebte Lebensqualität im	Vom Kind zu beantwortende Fragen: – Kann ich mich frei entfalten, oder fühle ich mich eher eingeschränkt? – Fühle ich mich normalerweise als jemand, der dazugehört, oder nur als Teil einer

	Betreuungssetting. Die zentrale Frage lautet: »Wie fühlt sich das Kind innerhalb dieser Umgebung? «	Menge? – Fühle ich mich normalerweise durch die Erwachsenen akzeptiert, verstanden und beschützt oder eher gemäßregelt oder vernachlässigt? – Werde ich von anderen Kindern normalerweise akzeptiert, bin ich eher isoliert, oder werde ich von ihnen eher zurückgewiesen? – Werde ich normalerweise ernsthaft und respektvoll angesprochen oder lediglich als jemand, der »süß« und »nett« ist? – Erlebe ich die meisten der Aktivitäten als fesselnd, mich völlig in Anspruch nehmend und herausfordernd oder eher als amüsant, lustig, unterhaltsam und aufregend? – Finde ich die meisten Erfahrungen eher interessant als nebensächlich oder langweilig – Empfinde ich die meisten Aktivitäten eher bedeutsam als geistlos oder trivial? – Finde ich die meisten meiner Erfahrungen eher befriedigend als frustrierend oder verwirrend? – Bin ich normalerweise froh, hier zu sein, oder komme ich eher widerstrebend und möchte schnell wieder fort?
3.	Außen-Innen-Perspektive Wie wird	Beziehungen zu den Betreuern sind insgesamt:

	die Einrichtung von den sie nutzenden Eltern erlebt?	– eher unterstützend als rechthaberisch? – eher kooperativ als konkurrierend? – eher akzeptierend als abfällig? – eher vertrauensvoll als misstrauisch? – eher respektvoll als kontrollierend?
4.	Innen-Perspektive Wie wird die Einrichtung von den dort arbeitenden Mitarbeitern erlebt?	Mitarbeiter würden folgende Fragen beantworten: – Sind die Arbeitsbedingungen so beschaffen, dass sie mich darin ermutigen, mein Wissen und meine Fähigkeiten zu erweitern und meine Bindung an den Beruf zu vertiefen? – Ist die Arbeitsplatzbeschreibung angemessen und gibt es Aufstiegschancen? Werde ich normalerweise mit Respekt und Verständnis behandelt?
5.	Außen-Perspektive Wie dient die Einrichtung der Gemeinde und der Gesellschaft?	Bürger und Entscheidungsträger würden folgende Fragen beantworten: – Bin ich sicher, dass die Geldmittel unserer Gemeinde angemessen für den Schutz, die Pflege und die Erziehung unserer Kinder eingesetzt werden? – Kann ich darauf vertrauen, dass diejenigen, die für unser Gemeinwesen entscheiden, solche politischen Absichten, Gesetze und Regulierungen verfolgen, die

		die Erfahrungen von Kindern in Angeboten der Kleinkindererziehung eher erweitern als einengen? – Kann ich darauf vertrauen, dass die zurzeit in unserer Gemeinde für Angebote zur Verfügung stehenden Geldmittel ausreichen, um sowohl einen langfristigen als auch einen kurzfristigen Nutzen für die Kinder und ihre Familien zu sichern? – Sind qualitativ hochwertige Angebote für alle Familien unserer Gemeinde, die diesen Dienst in Anspruch nehmen wollen, bezahlbar? – Sind die Arbeitsbedingungen (Gehalt, Sozialleistungen, Versicherungen etc.) in den Einrichtungen unserer Gemeinde ausreichend, um Kontinuität bei den Mitarbeitern zu sichern? – Wird das Personal seiner Verantwortung entsprechend ausgebildet, qualifiziert und supervisiert?
--	--	--

Dieser Ansatz soll nicht als Mindestanforderung gelten, es geht lediglich darum, einen Überblick zu schaffen, auf welche Dinge zu achten ist und welche Merkmale für Qualität verantwortlich sind. Es ist durchaus möglich, dass ein Kindergarten die Bedingungen z.B.: der Oben-Unten-Perspektive bezüglich Raumausstattung und

Personalschlüssel nicht erfüllt, Eltern und Kinder jedoch sehr zufrieden mit der Betreuung ihrer Kinder sind.

2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend schreiben alle Qualitätskonzepte Personalschlüssel und Gruppengröße eine große Bedeutung zu. In allen drei vorgestellten Qualitätskonzepten gilt das Kind als selbsttätig lernend. Den strukturellen Rahmenbedingungen messen diese Konzepte eine große Rolle zu, auf diese wird in den Kindergruppen besonders eingegangen. Durch die häufige Kommunikation und das hohe Engagement der Eltern entwickeln sich die pädagogischen Konzepte immer weiter.

Nachdem jahrelang die Professionalisierung der Betreuungspersonen in Kindergruppen vernachlässigt wurde, steht nun auch Betreuerinnen, die keine einschlägige Ausbildung haben, der Bildungszyklus des Bundesverbandes zur Verfügung und gilt als verpflichtend für die Arbeit in einer Kindergruppe.

3 Kindheit in veränderten Familien und Wertstrukturen:

(vergl. Neumann in Fthenakis 1998)

Kindheit hat es als gesonderten Lebensabschnitt bis zur Neuzeit nicht gegeben; Kinder waren in die Haus- und Erwerbsarbeit integriert, sie halfen mit oder liefen nebenher. Sie lebten offen und gemeinschaftlich mit den Erwachsenen und hatten keinen gesonderten Status.

Diese Tradition der Teilnahme an der Berufsarbeit brachte die Kinder in die Fabriken und führte zur Ausbeutung der Kinder der Unterschicht.

Mit der Industrialisierung kam es auch zum Kind als Störfaktor, die Eltern mussten in Fabriken arbeiten und es war kein Platz für kleine Kinder.

Die Kinder blieben auf der Straße und waren sich selbst überlassen. Die Verelendung der Kinder hat das Bewusstsein der bürgerlichen Gesellschaft für ein kindliches Leben und für ihre Schutzbedürftigkeit hervorgebracht.

Somit ergab sich die Notwendigkeit einer Stätte für Kinder.

In der modernen Gesellschaft sind die Lebensphasen zweckrational in bestimmte Organisationen gegliedert. Nun sollen sich Kinder in Lebensräumen befinden, die von Erwachsenen für sie geschaffen wurden und die durch pädagogisch geschultes Personal kontrolliert werden. Somit sind die Kinder von den meisten Lebensbereichen der Erwachsenen ausgeschlossen. „Die staatliche Verantwortung für Kindheit erweitert sich mit zunehmender Differenzierung von Arbeit und Wirtschaft“, meint auch Hemmerling (2007) in ihrem Buch.

Kinder wachsen heute in noch nie da gewesenem Überfluss auf. Sie haben alle genug und regelmäßig zu essen, sind gesundheitlich bestens versorgt und die Wohnsituation hat sich verbessert - dennoch ist in der Literatur vom Verschwinden der Kindheit zu lesen.

Die Institutionen versuchen eine methodisch-didaktisch geplante Anregungsvielfalt bereitzustellen, das Natürliche, Lebensweltliche tritt dabei in den Hintergrund.

Nachdem das Wissen über Entwicklungsabläufe immer mehr zunimmt, sind Kinder mehr und mehr von didaktischen Arrangements umgeben. Das meiste, was heute mit Kindern gemacht wird, wird nach „wissenschaftlichen“ Kriterien überprüft, viele Regeln und Experten erhöhen die Unsicherheit der Eltern im Umgang mit ihren Kindern. Auch werden die Eltern durch immer frühere Diagnosemöglichkeiten verunsichert, ihre Kinder optimal auf eine leistungsorientierte Gesellschaft vorbereiten zu können. Die Kindheit ist heute eine sehr überwachte Kindheit.

Durch diese Pädagogisierung wird Kindheit institutionalisiert oder verhäuslicht.

„Mit der ständigen Beaufsichtigung droht spontanes, kreatives und eigenwilliges Verhalten der Kinder, z.B. in subversiven Kinderspielen, verloren zu gehen. Während sich früher Kinder ihre Umwelt weitgehend durch Eigentätigkeit aneigneten (...) ist der Alltag der Kinder heute in steigendem Maße vom Konsum bestimmt.“ (Neumann in Fthenakis, 1989)

Der Tagesablauf von Kindern wird sehr häufig schon vorgeplant. Durch die Verplanung der Kindheit kommt es zu zerstückelten Lebensräumen und Tagesabläufen.

Demzufolge wäre es wichtig, Kindern Freiräume zu schaffen, in denen sie sich selbstständig beschäftigen, Pläne schmieden und Geheimnisse haben können. Nicht nur die Institutionen, auch der öffentliche Raum (Parks, Straßen, Plätze ...) sollten so gestaltet sein, dass Kinder, ohne allzu große Sorgen der Eltern, Freiräume nützen und eigene Erfahrungen machen können.

4 Einschätzungsgenauigkeit

4.1 Eltern

Im diagnostischen Bereich wird gerade bei Kleinkindern oft auf das Urteil von Eltern als direkteste Bezugspersonen zurückgegriffen. Auch der Kinderarzt oder die Kinderärztin muss sich zu einem großen Teil auf die Einschätzungen der Eltern verlassen, da kleine Kinder ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Probleme bei einem Arztbesuch nur unzureichend zum Ausdruck bringen.

„Elternangaben werden im Rahmen der Früherkennung, vor allem bei den Früherkennungsuntersuchungen durch den Arzt, immer berücksichtigt. Dies gilt besonders für Störungen, die eine langfristige Beobachtung des Kindes erfordern oder Angaben über Verhaltensweisen berücksichtigen, die in der Untersuchungssituation nicht beobachtet werden können, wie z.B. Einnässen oder Probleme mit Gleichaltrigen.“ (Flender, 2005, S. 44)

Nun gilt es zu überprüfen, wie zuverlässig Aussagen von Bezugspersonen in Bezug auf entwicklungspsychologische Diagnostik sein können und in-wie-weit nahe Bezugspersonen in den diagnostischen Prozess miteinbezogen werden können. Auch festzustellen ist, „... welche Art von Informationen sich als besonders relevant und richtig erweisen“ (Koch, 2007).

Mit dieser Frage beschäftigt sich auch Kainz 2003 in ihrer Arbeit. Kainz hat in ihrer Untersuchung 20 sozial unangepassten Kindern und 20 sozial unsicheren Kindern und deren Eltern den WET (Wiener Entwicklungstest, Kaster-Koller & Deimann, 1998, 2002) vorgegeben. „Die Ergebnisse zeigten, dass die untersuchten Eltern die Entwicklung

ihrer Kinder in den meisten Entwicklungsbereichen deutlich überschätzten.“ (Kainz, 2003, S. 97)

„Im **motorischen Bereich** des WET wurden die Leistungen der Kinder durch ihre Eltern deutlich überschätzt.“ (Kainz, 2003, S. 97)

Diese eigentlich gut beobachtbaren Merkmale werden bei der durch Kainz untersuchten Stichprobe sehr ungenau eingeschätzt.

Im **visumotorischen Bereich** konnten die von Kainz untersuchten Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder ziemlich genau einschätzen. Eine Erklärung wäre, dass die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder beim gemeinsamen Spielen genau beobachten können. Im Bereich **Lernen und Gedächtnis** wurden die Kinder von ihren Eltern deutlich überschätzt.

Im **kognitiven Entwicklungsbereich** ließen sich in Kainz' Untersuchung verschiedene Tendenzen nachweisen. Einerseits überschätzten die Eltern die Leistungen ihrer Kinder in den Untertests *Bunte Formen* und *Quiz*, andererseits konnten die Eltern die Leistungen ihrer Kinder in den Bereichen *Muster Legen* und *Gegensätze* gut einschätzen. Kainz erklärt das folgendermaßen: Nachdem *Gegensätze* ein relativ leichter Untertest ist, bei dem ein Deckeneffekt entsteht, und *Muster Legen* wieder einem zu Hause gespielten Gesellschaftsspiel sehr ähnlich ist, können die Eltern diese Subtests gut einschätzen.

In der Untersuchung von Kainz, die Kinder mit sozialen Problemen erfasste, überschätzten die Eltern die Kinder im **sozial-emotionalen Bereich**. Die Eltern schätzen ihre Kinder im Bereich der Normpopulation ein, die Kinder zeigen aber unterdurchschnittliche Werte.

Dies spiegelt sich auch im VBV der Kindergartenpädagoginnen wider - diese schätzen die Kinder differenzierter ein als die Eltern, denen der Förderbedarf in diesem Bereich nicht aufzufallen scheint. Bei Flender konnten gute Übereinstimmungen zwischen Elternurteilen und Diagnostikern erreicht werden, wenn konkretes Verhalten erfragt wurde: „Der Vergleich mit Beobachtungsdaten, die durch Hausbesuche von geschulten Diagnostikern erhoben wurden, erbrachte hohe Übereinstimmungen für die Angaben zum Sitzen, Krabbeln und Laufen.“ (Flender, 2005) Richtige Angaben über Verhaltensauffälligkeiten, Intelligenz und Entwicklungsstand der Kinder zu treffen, fällt den Eltern schwerer.

„Nachdem Kindergärtnerinnen die Kinder mehr im sozialen Kontext, Eltern die Kinder mehr im Einzelkontakt erleben, ergibt sich für die Pädagoginnen mehr Möglichkeit, emotional auffälliges Verhalten zu beobachten.“ (Kainz, 2003)

4.2 Pädagoginnen

Neben den elterlichen Einschätzungen zur Diagnoseerstellung stellen auch die Einschätzung anderer Bezugspersonen (wie Lehrerinnen, Erzieherinnen) eine wichtige Informationsquelle dar. Vor allem das Erzieherinnenurteil stellte sich bei Kainz Untersuchung als „sehr differenziert und weniger verzerrt“ (Kainz, 2003, S. 107) dar.

„Es zeigte sich, dass das Lehrerurteil zwar etwas genauer als das Elternurteil war, jedoch auch nur in begrenztem Ausmaß die Leistungen der Kinder beschrieb.“ (Pabst, 2005, S. 27)

Kindergartenpädagoginnen sind die ersten professionellen Fachkräfte, die mit den Kindern viel Zeit verbringen. Diese Experten und deren Urteile können eine große Hilfe sein, wenn es darum geht, die Kinder und deren Verhalten zu beurteilen.

Nicht nur, dass sie mit den Kindern einen großen Teil des Tages verbringen, sie erleben die Kinder auch in einem sozialen Umfeld, in dem Auffälligkeiten besser zutage treten als in der Mutter-Kind-Situation. Kinder zeigen oft in der Gruppe Auffälligkeiten, die zu Hause nicht auftreten.

In einer Studie von Mittermayr (2001) konnte festgestellt werden, dass die Einschätzung des Verhaltens der Kinder von Kindergartenpädagoginnen der von den Eltern vor allem in ihrer Differenziertheit überlegen ist. „Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Kindergärtnerinnen in ihren Einschätzungen der Kinder insgesamt etwas genauer differenzieren als die Eltern.“ (Mittermayr, 2001 S. 89)

Ebenso konnte festgestellt werden, dass die Beurteilung des Verhaltens der Kinder auch von deren Beziehung zur Pädagogin abhängig ist. „Es ist deutlich zu sehen, dass Kinder mit einer konflikthafter Beziehung zur Kindergärtnerin von dieser auch als deutlich aggressiver- sowohl offen als auch indirekt- eingeschätzt wurden.“ (Mittermayr, 2001, S.33)

Eine „gute“ Beziehung zwischen Betreutem und Betreuer kann leichter aufgebaut werden, wenn die Betreuer nicht durch zu viele Kinder an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit getrieben werden. Ein zumutbarer Betreuungsschlüssel und eine vernünftige Gruppengröße sind Voraussetzung für eine gute Beziehung zwischen Betreuer und Kind.

Kinder, zu denen die Pädagogin ihr Verhältnis mit dem Wort „Konflikt“ beschreibt, werden auch häufiger als „hyperaktiv, emotional labil und oppositionell agierend“ (Mittermayr, 2001) beschrieben.

Beschreibt die Kindergärtnerin ihr Verhältnis zum Kind allerdings als „nahe und abhängige Beziehung“, kann von der Pädagogin vermehrt prosoziales Verhalten und weniger aggressives Verhalten und Viktimisierung festgestellt werden.

Mittermayr schließt daraus, dass die Qualität der Beziehung zwischen Beurteiler und zu Beurteilendem einen nicht unerheblichen Einfluss auf das Urteil haben kann.

Weiters stellte sich in einer Studie von Gruber (1996), über die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit bei 3- bis 6-jährigen Kindern heraus, dass sich Kindergartenpädagoginnen an auffälliges Verhalten besser erinnern und sich dadurch Aussagen der

Pädagoginnen eher auf Fähigkeiten beziehen, die von den Kindern noch nicht erworben wurden. „Viel seltener wurden besonders gute Fähigkeiten extra erwähnt, vermutlich aus dem Grund der geringeren Auffälligkeit innerhalb einer größeren Gruppe von Kindern.“ (Gruber, 1996, S. 189).

Tschank (2003) konnte in einer Untersuchung über die Übereinstimmung der Verhaltenseinschätzung von Kindergärtnerinnen und Eltern bei Kindern mit diskrepantem Verhalten feststellen, dass sich die Einschätzungen von Eltern und Kindergartenpädagoginnen in fünf Verhaltensweisen nicht signifikant unterscheiden - lediglich in der Verhaltensdimension „hyperaktives Verhalten“ konnte bei den Buben ein signifikanter Unterschied zwischen den Beurteilern festgestellt werden, bei den Mädchen hingegen nicht. (vergl. Tschank, 2003)

Die meisten Untersuchungen der Einschätzungsgenauigkeit der Kindergartenpädagoginnen beziehen sich auf Aussagen bezüglich des Sozialverhaltens, allerdings zeigte sich bei Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005), dass Kinder mit auffälligem Sozialverhalten auch eine weniger günstige Gesamtentwicklung aufweisen.

„Wie viele Untersuchungen belegen, gehen Störungen des Sozialverhaltens nicht nur mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen, sondern auch mit kognitiven, sprachlichen und motorischen Problemen einher.“ (Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H., 2005)

In der Arbeit von Koch (2007) konnte kein Einfluss auf die Einschätzungsgenauigkeit festgestellt werden, egal ob die

Pädagoginnen von Auffälligkeiten berichteten oder keine Auffälligkeiten beobachtet hatten.

4.3 Bedenken als Indikatoren von Auffälligkeiten

Bedenken - sowohl von Müttern als auch von Kindergartenpädagoginnen - erwiesen sich in zahlreichen Studien als vielversprechende und verlässliche Informationsquelle. „Besonders in den Bereichen Motorik, Sprache, allgemeine Entwicklung und Schulfähigkeit ergaben sich hohe Sensitivitätswerte elterlicher Bedenken (Erkennungsrate korrekt identifizierter Entwicklungsdefizite) von 79% bei Kindern mit tatsächlichen Entwicklungsauffälligkeiten.“ (Koch 2007) Auch zeigte sich, dass die Äußerungen von Bedenken hinsichtlich der Entwicklung des Kindes mit dem Alter der Kinder variierten, Bedenken im sozial-emotionalen Bereich hatten schon ab einem Alter von 18 Monaten eine gute Vorhersagekraft, Bedenken in der Feinmotorik konnten hingegen erst ab einem Alter von viereinhalb Jahren korrekt getroffen werden. Die Äußerung von Bedenken als Indizien für Auffälligkeiten zeigte sich unabhängig vom sozioökonomischen Status und vom Bildungsniveau der Eltern.

Im Sinne einer Frühförderung von Kindern wäre es wichtig, Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten schon vor dem Schuleintritt festzustellen. Dazu wäre es gut, wenn auch die Bedenken der Kindergärtnerinnen diagnostische Relevanz hätten oder zumindest als Hinweise auf Fehlentwicklungen nützlich wären. Es zeigte sich bei Koch (2007), dass „Struktur und Dimensionalität

von Einschätzungen sowie Art und Weise, wie sich Vorstellungen über Kinder bilden, bei Erziehern und Eltern sehr unterschiedlich sind“(Koch 2007). Entwicklungsrückstände möglichst früh zu erkennen, ist im Hinblick auf psychologische Interventionen ausgesprochen wichtig. Je früher diese festgestellt werden, desto effektiver kann interveniert werden.

Glascoe entwickelte ein Screening-Verfahren, das über die Bedenken der Eltern Rückschlüsse auf Entwicklungsauffälligkeiten in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen, ziehen lässt.

PEDS (Parents´ Evaluation of Developmental Status) enthält eine globale Frage zur allgemeinen Entwicklung und acht Fragen zu Bedenken in den einzelnen Entwicklungsbereichen, die sich als gute Indikatoren für Entwicklungsauffälligkeiten erwiesen haben.

Dieses sehr ökonomische Verfahren wird im angloamerikanischen Raum häufig angewendet (Glascoe, 2000).

Elterliche Bedenken hinsichtlich Sprache, Schulleistungen und Intelligenz erwiesen sich in der Arbeit von Glascoe (2003) als gute Prädiktoren für Entwicklungsprobleme, ob elterliche Bedenken auch emotionale und Verhaltensprobleme voraussagen können ist wenig erforscht.

Ein einziges Bedenken im Bereich Verhalten erwies sich als signifikanter Prädiktor. Lagen ein oder mehrere Bedenken vor, fand sich ein 8,5 mal so hohes Risiko für mentale Gesundheitsprobleme. Es zeigte sich, dass Kinder mit Problemen 2,3 mal so häufig Buben waren und vier mal so oft hatten die Eltern keine hohe Schulbildung.

Bei Coghlan et al (2003) finden sich Hinweise darauf, dass im Rahmen einer Untersuchung an australische Vorschulkindern, mit Hilfe des PEDS, Betreuerinnen weniger Bedenken berichten als Eltern. Außerdem fanden sich hohe Übereinstimmungen zwischen elterlichen Bedenken und Bedenken der Erzieherinnen in allen Entwicklungsbereichen, wobei das auch daran liegt, dass bei einer Vielzahl der Kinder weder Eltern noch Betreuerinnen Bedenken äußerten.

In diese Studie wird darauf hingewiesen, dass Eltern und Kindergärtnerinnen, die Kinder in unterschiedlichen Situationen und zu unterschiedlichen Tageszeiten sehen, sodass ein gewisser Unterschied zwischen den Beurteilungen der Eltern und denen der Erzieherinnen zu erwarten ist. Sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindergärtnerinnen fanden sich die meisten Bedenken in folgenden Funktionsbereichen: im Bereich der Sprache, des Verhaltens und der sozialen emotionalen Fähigkeiten.

Auch hier zeigte sich, dass die Übereinstimmungen zwischen Eltern einer höheren Bildungsschicht und den Erzieherinnen höher sind. Es fanden sich die höchsten Übereinstimmungen zwischen Eltern und Erzieherinnen bei Kindern zwischen 3 und 4,5 Jahren. Sowohl von Eltern als auch von Betreuerinnen wurden für Buben mehr Bedenken geäußert als für Mädchen.

Die Autoren halten PEDS für ein geeignetes Instrument um systematisch Bedenken zu erfassen, auch die Bedenken von

Betreuerinnen können mit Hilfe dieses Verfahrens erhoben werden. Die Anwendung in Kindergärten, bei Kinderärzten und in Krankenhäusern wird von Coghlan et al (2003) empfohlen.

Grietens et al (2004) verglichen Berichte von Müttern, Vätern und Lehrern über problematisches Verhalten bei fünf- bis sechsjährigen Kindern. In Grietens et al (2004) berichten viele Studien von einer geringen Übereinstimmung zwischen Angehörigen verschiedener Schauplätze (z.B.: Lehrer und Eltern), bei Informanten derselben Schauplätze (z.B.: Väter und Mütter) konnten moderate Zusammenhänge nachgewiesen werden.

Nicht berücksichtigt wird dabei, dass kindliches Verhalten unter unterschiedlichen Umgebungsbedingungen variieren kann. Auch beschreiben Grietens et al, dass Eltern, insbesondere Mütter, geneigt sind mehr Probleme zu schildern als Fachkräfte.

Auch finden sich in Grietens et al (2004) Belege für eine Hypothese, wonach Mütter mit depressiven Symptomen mehr negative Verhaltensweisen berichten. Auch eine Überschätzung der Verhaltensprobleme liegt vor. Mütterliche und väterliche Depression korrelieren mit einer schlechten Übereinstimmung mit anderen Informanten.

Alle Informanten liefern einen einzigartigen Beitrag, wobei mehr Informanten und mehrere verschiedenen Schauplätze die Fehlervarianz auch steigern können.

Grietens et al (2004) berichten von einer Daumenregel, wonach ein Problemverhalten als vorhanden zu verfolgen ist, wenn einer der Beurteiler es angibt.

Es herrscht wenig Einigkeit, wie man Informationen verschiedener Beobachter integriert.

Weithin akzeptiert ist die Theorie, dass die Konsistenz zwischen verschiedenen Beurteilern bei jüngeren Kindern höher ist.

In den Metaanalysen von Achenbach (vergl. Grietens et al, 2004) fanden sich zu wenige Versuchsgruppen mit unter sechsjährigen, um diese These zu stützen.

Generell manifestieren sich Probleme bei Kindergartenkindern vermehrt nach außen gerichtet, daher sind ihre Probleme sichtbarer sowohl für Eltern als auch für Erzieher.

Grietens et al (2004) stellten folgenden Fragen:

- Was ist die Übereinstimmung zwischen den Beurteiler?
 - Die Interkorellation der Problemverhaltensscores verschiedener Beurteiler?
 - Der prozentuelle Anteil jener Kinder, die sowohl von Eltern als auch von Lehrern als verhaltensauffällig beurteilt werden?
- Können die Einschätzungen des Einen die Beurteilung des Anderen vorhersagen?

- Sagen die Beurteilungen der Mütter die Beurteilungen der Väter und der Lehrer voraus?
- Sagen die Beurteilungen der Väter die Beurteilungen der Mütter und der Lehrer voraus?
- Sagen die Beurteilungen der Lehrer die Beurteilungen der Eltern voraus?

Es zeigten sich geringe Übereinstimmungen zwischen mütterlichen und väterlichen Einschätzungen, auch gegenüber den Einschätzungen der Lehrer zeigten sich geringe Zusammenhänge.

Es konnte festgestellt werden, dass bei der Beurteilung unterschiedliche persönliche Standards vorlagen. Diese variieren mit dem Wissen über normale kindliche Entwicklung und Erwartungen gegenüber den Kindern, unabhängig vom Geschlecht des Kindes.

Erzieherinnen werden oft als wichtige Informationsquellen betrachtet, da sie Kinder über längere Zeit in der Gruppe Gleichaltriger beobachten können. Das ermöglicht ihnen besser zwischen Verhaltensstörungen und altersgemäßem Problemverhalten zu differenzieren.

Eine weitere Erklärung für die fehlende Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrerurteilen ist, dass das Verhalten von Vorschulkindern oft kontextspezifisch ist, sie verhalten sich also abhängig von der Situation unterschiedlich.

Schließlich folgern Grietens et al (2004), dass trotz unterschiedlicher Bewertungen von Müttern und Lehrern aus beiden Urteilen ergänzende Informationen gezogen werden können.

Glascoe (2001) stellt sich die Frage ob die Globalbeurteilungen von Lehrern Kinder mit schulischen Problemen identifizieren können. Die Beurteilungen der Lehrer stellten sich als unabhängig von Geschlecht, Alter, Rasse, elterlichem Einkommen und elterlichem Ausbildungsniveau dar.

Globale Beurteilungen scheine aber ungeeignet zu sein Kinder zu identifizieren, die einer gesonderten Förderung bedürfen.

Lehrer scheinen mehrere Monate zu brauchen um die Probleme einzelner Kinder korrekt identifizieren zu können, wenn dieses umgeben von anderen Kindern ist.

Kleinere Gruppengrößen hatten einen positiven Effekt auf die Fähigkeit der Lehrer individueller auf die Kinder einzugehen.

Lehrer beurteilen die Kinder zumeist relativ zu den Leistungen der Klasse, demnach scheint es für Lehrer schwer, ein Kind mit schlechten Leistungen zu finden, wenn ein großer Teil der Klasse schlechte Leistungen erbringt.

Folgende Faktoren haben einen großen Einfluss auf die unterschiedliche Beurteilung der Lehrer:

- Schulstufe
- Fähigkeiten im Bereich Aufmerksamkeit, Motivation und Organisation
- Die Wahrnehmung des Lehrers hinsichtlich des Verhaltens in der Klasse
- Klassengröße
- Relative Schulleistungen im Vergleich zu anderen Schülern der Klasse.

Glascoe (2001) schließt, dass elterliche Beurteilung der Schulleistungen der Kinder effektiver und zeitsparender ist, als die der Lehrer.

Lugt-Tappeser (1994) stellte fest, dass Lehrer Kinder bezogen auf schulische Leistungen, Eltern ihr Kind im familiären Bereich, und Psychologen die Kinder im Hinblick auf die jeweilige Fragestellung beurteilen.

Kinder mit Trennungsangst fallen in der Studie von Lugt-Tappeser (1994) den Kindergärtnerinnen eher auf als in der Verhaltensbeobachtung, während generell ängstlichere Kinder im Rahmen der Verhaltensbeobachtung besser erfasst werden.

Die Befragung der Eltern nach Entwicklungsmeilensteinen wird im Verfahren PEDS:DM (developmental milestones) angewendet (Glascoe, Robertshaw, Macias & Wegner, 2006).

Hier wird versucht die kindliche Entwicklung anhand des Erreichens von Entwicklungsmeilensteinen aus der Sicht der Eltern zu erfassen.

Die Autoren räumen allerdings ein, dass nur eine kleine Dimension jedes Entwicklungsbereiches abgefragt werden kann. Zum Beispiel kann ein Kind, das Probleme beim „gehörten“ Wortschatz und Stärken im Verständnis für Grammatik hat bei einer singulären Begutachtung eventuell nicht korrekt identifiziert werden.

Dennoch scheint PEDS:DM ein ökonomisches Verfahren zu sein, dass potentielle Risiken und Probleme erkennen lässt.

Leider wird den Kindergartenpädagoginnen im Laufe ihrer Ausbildung zu wenig Wissen über abweichendes Verhalten vermittelt, um Kompetenz in diesem Bereich zu erlangen. Eine Verbesserung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen im Hinblick auf Entwicklungsstörungen wäre wichtig, um ihnen die interdisziplinäre Arbeit (zum Beispiel mit Psychologen) zu erleichtern. In Deutschland wird eine Erweiterung diesbezüglich diskutiert: „Inhalt der Ausbildung sollte zum einen fundiertes Wissen über die Entwicklung von Kindern, über Normalität und Abweichung, ebenso wie die genaue Beschreibung von Störungsbildern und deren Therapie sein.“ (Flender, 2005)

Darüber hinaus stehen die Rahmenbedingungen, die den Pädagoginnen erlauben würden, gezielte Aussagen über die Kinder zu machen, in Regelkindergärten nicht zur Verfügung. Diesbezüglich könnte eine geringere Kinderanzahl pro Betreuerin erhebliche Vorteile bringen. Auch die geringe Gruppengröße in Kindergruppen, der rege Kontakt zu den Eltern und das Arbeiten im

Team erleichtern es vielleicht, Bedenken hinsichtlich der Entwicklung zu äußern.

Vier Faktoren beeinflussen die Zuverlässigkeit eines Entwicklungs-Screenings im Kindergarten laut Flender (2005):

- Qualifikation der Erzieherin
- Grad der Standardisierung der Aufgabe
- Alter der Kinder
- Der beobachtete Entwicklungsbereich

5 Semiformelle Formen der Kinderbetreuung

Semiformelle Formen der Kinderbetreuung haben lange Tradition; Eltern entscheiden sich aus unterschiedlichen Motiven für diese Form der Betreuung:

- „Zu wenig öffentliche Angebote, also Hilfe zur Selbsthilfe,
- Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen tradierter Angebote,
- großes Interesse der Eltern an einer Mitwirkung bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags, was bei tradierten Angeboten nicht immer erwünscht ist,
- der Wunsch nach familienähnlichen Gruppen im direkten Wohnumfeld,
- tiefes pädagogisches Interesse an Konzepten, wie z.B. Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Spielpädagogik u.Ä.
- stärkere Flexibilität bei den Öffnungszeiten und der Tagesgestaltung im Interesse von Kindern und Müttern bzw. Vätern,

- der Wunsch nach Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Müttern und Vätern sowie nach Austausch über Erziehungsfragen, Erfahrungserfahrungen usw.“ (Ingeborg Becker-Textor, in Fthenakis 1998)

Auch in Deutschland stellt sich die Frage nach Qualitätssicherung in semiformalen Formen der Kinderbetreuung. Einerseits fürchten Kindergartenpädagoginnen, dass semiformelle Betreuung automatisch mit einem Schwinden der Qualität einhergeht, andererseits gibt es Mitarbeiterinnen mit fundierter Ausbildung, die nach der Arbeit in einer solchen Form der Tagesbetreuung, nie mehr in einen klassischen Kindergarten zurückwollen.

In der Landschaft der Kinderbetreuungsangebote sind Elterninitiativen bzw. andere semiformelle Formen der Kinderbetreuung heute nicht mehr wegzudenken; sie sind vielerorts integrativer Bestandteil der vorhandenen Versorgungsstruktur. Nicht allen semiformalen Formen ist bisher der Schritt in den rechtlich geregelten öffentlichen Raum gelungen. Sie dürfen aber nicht länger als private Reaktion auf (oder in) Notsituationen verstanden werden, sondern bedürfen der Absicherung. Sie gliedern sich ein in ein plurales Kinderbetreuungssystem, das durch seine Vielfältigkeit in Organisation, Struktur und pädagogischen Konzepten auch dem Wunsch- und Wahlrecht von Eltern entspricht. (Ingeborg Becker-Textor, in Fthenakis 1998).

In den klassischen Kinderbetreuungseinrichtungen gibt es oft noch große Berührungsängste zwischen Kindergartenpädagoginnen und Eltern- sowohl in die eine als auch in die andere Richtung. Die

Pädagoginnen wollen sich nicht „in die Karten schauen“ lassen und die Eltern fürchten sich vor der meist ersten professionellen Fachkraft, mit der das Kind Kontakt hat und deren Beurteilung. So ergibt es sich, dass Eltern nicht über ein Gespräch „zwischen Tür und Angel“ hinauskommen, oder für ihren Beitrag zum Kindergartenalltag lediglich mit Aufgaben betraut werden wie zum Beispiel Kuchen backen für das Sommerfest. In semiformalen Formen der Kinderbetreuung wird speziell in diesem Bereich von den Eltern allerhand gefordert: handwerklich geschickte Papas werken mit den Kindern oder zumindest in den Räumen der Kindergruppe, buchhalterisch geschulte Eltern übernehmen die Buchführung..., jeder bringt seine speziellen Fähigkeiten in die ehrenamtliche Arbeit ein und kann damit die Kindergruppe bereichern. Allein das „In-der-Gruppe-Sein“, sei es beim Abholen oder bei Elterndiensten, bringt den Eltern ein höheres Maß an Transparenz und ein vertrauensvolleres Verhältnis zu den Betreuerinnen. Ebenso bieten die häufigeren Elternabende ein Forum, um Erziehungsfragen zu besprechen und ins pädagogische Geschehen einzugreifen. Nachdem die Eltern maßgeblich für das pädagogische Geschehen in der Gruppe mitverantwortlich sind, meint Fischer-Kowalski über die Entscheidungsprozesse in der Kindergruppe „Experte“ war in dieser Situation niemand, und kluge Lösungen kamen von allen Seiten, sehr häufig von den Kindern selbst.“ (in Fischer-Kowalski, 1991)

Als Verbreiterung des Angebots sind demnach semiformelle Formen der Kinderbetreuung sehr begrüßenswert.

5.1 Definition Kindergruppe/ Kindergruppenstandards

Wie vorhin schon erwähnt, ist das Konzept der elternorganisierten Kinderbetreuung ein altes. Die erste Wiener Kindergruppe wurde 1969 gegründet. Sie nannte sich „Kinderkollektiv“ und fand Platz in Abbruchhäusern. Diese Kindergruppen waren die Antwort auf das verhasste Establishment und ermöglichten vermehrt auch Frauen, an den studentischen Protesten teilzuhaben. Sie versuchten, repressionsfreie Erziehung in den Einrichtungen zu verankern, und wollten die Betreuerin mehr als Spielgefährtin für ihre Kinder, die wenig Anreize für Spielideen setzt. „Das Kinderkollektiv, von den Eltern als pädagogisches und politisches Experiment definiert, bekam von öffentlichen Stellen wenig Unterstützung“, stellt Helber-Treipl fest. Die Kinderkollektive mussten jeweils bei Räumung dieser Abbruchhäuser umziehen.

Ab 1975 entstanden vermehrt Kindergruppen im heutigen Verständnis, allerdings noch stark auf die antiautoritären Theorien aufgebaut. „Motor der Entwicklung sollten die eigenen spontanen Bedürfnisse sein.“ (Helber-Treipl, 2001). Das Projekt scheiterte 1976 an divergierenden Meinungen der Eltern über vorschulische Erziehungsprogramme. Ofner meint in der *frischen böe* (Nr. 35, Dezember 2000, S.7) über seinen Sohn, der diese Gruppe besuchte: „Ein kleines Früchtchen, so würde ich sagen, konnten wir von unserer antiautoritären Aussaat doch ernten.“

1979 gab es 14 Kindergruppen, nun erfolgt eine erste Erarbeitung einer gemeinsamen Grundsatzerklärung der Wiener Kindergruppen. Seit 1980 gibt es den Dachverband der Wiener Kindergruppen, der die Beschaffung von Fördermitteln erleichtern sollte. Dieser erhielt

1986 ein eigenes Büro, das ab jetzt Gründungsberatung, Koordination der Kindergruppen und Öffentlichkeitsarbeit übernehmen soll.

1987 gab es bereits 30 Kindergruppen; durch Fördergelder der „Aktion 8000“³ und der damaligen AMV wurde den Kindergruppen finanzieller Rückhalt gegeben. Es erfolgte die Festlegung von Standards für Kindergruppen. Seit 1993 werden von der Stadt Wien auch Kindergruppen gefördert, die nicht im Verein der Wiener Kindergruppen organisiert sind.

Seit 1998 ist die Schaffung von Kinderbetreuungsplätzen nach Bundesjugendwohlfahrtsgesetz Aufgabe der Länder. Danach stieg die Anzahl der Wiener Kindergruppen. Die Zahl der Kindergruppen, die 1998 durch den Dachverband koordiniert wurden betrug 43. Ende 2003 waren 38 Kindergruppen beim Dachverband, bis 2006 hielten sich 34 Kindergruppen im Dachverband.

Der entscheidende Unterschied zwischen Kindergruppen und klassischen Betreuungseinrichtungen liegt im Erzieher-Kind-Schlüssel und in der Gruppengröße. Während im Kindergarten eine Gruppengröße von 25 Kindern mit einer Pädagogin und einer Helferin keine Seltenheit ist, stellt die Kindergruppe den Anspruch auf maximal 14 von zwei Betreuungspersonen gleichzeitig betreute Kinder. Es ergibt sich ein Personalschlüssel von 1:7 oder 2:14,

³ „Die Aktion 8000 ist eine Fördermaßnahme der Arbeitsmarktverwaltung zur Schaffung von zusätzlichen Arbeitsplätzen. Arbeitslosen wird damit die Chance zum Wiedereinstieg in den Beruf gegeben. Grundsätzlich werden im Rahmen der Aktion 8000 Langzeitarbeitslose sowie Personen, die am Arbeitsmarkt besonders benachteiligt sind, wozu ausdrücklich auch Frauen zählen, die wegen Betreuungspflichten nur schwer vermittelbar sind, eingestellt.“ www.feministischerfrauenrat.at

damit ist der individuellen Entfaltung und der Flexibilität ein optimaler Spielraum gegeben.

Auch ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist die Partizipation der Eltern: Eltern sind die Verantwortlichen, sie kümmern sich um Finanzierung, bilden den Vereinsvorstand, renovieren, kochen, putzen und beteiligen sich am Gruppengeschehen. Eltern entscheiden mit den Betreuerinnen gemeinsam über Öffnungszeiten, organisieren gemeinsam Veranstaltungen und nehmen auch an alltäglichen pädagogischen Entscheidungen teil. Durch das vertrauensvolle Verhältnis zwischen Betreuerinnen und Eltern ist auch für die Betreuerinnen der Blick in die Familie besser gegeben. Eltern berichten von den großen Ereignissen (z.B. Scheidungen, Geschwisterchen ...) im Alltag der Kinder. Viele Probleme können dadurch schon im Vorfeld abgefangen werden. In der Kindergruppe kennt jeder jeden: Die Eltern kennen sich untereinander, die Betreuerinnen die Eltern, und die Kinder auch die Eltern der anderen Kinder.

All dies führt zu einem fließenden Übergang zwischen Kindergruppe und Zuhause, was angesichts der Anonymität der Stadt und des Schrumpfens der Familien eine der Entwicklung des Kindes förderliche Alternative zu sein scheint.

Die große Altersmischung ist einerseits eine Notwendigkeit, um eine kleine Gruppe erhalten zu können, andererseits auch pädagogisch durchdacht: dadurch ergibt sich ein Schwerpunkt auf das soziale Lernen. Die Kinder entwickeln eigenständig Beziehungen auch außerhalb der altershomogenen Gruppe, die

Kinder lernen Verantwortung für die Jüngeren zu übernehmen, und die Kleinen können sich bei den Großen „etwas abschauen“.

Ein weiterer Vorteil, den die Kindergruppe bietet, ist, dass die Eltern die Betreuer auswählen. Nicht ein Träger oder eine Dachorganisation befindet darüber, welcher Betreuer für die Gruppe geeignet scheint, sondern die Eltern (und meist die verbliebenen Betreuer) stellen Anforderungen an die Betreuer. Dabei geht es meist nicht in erster Linie um den Besuch einer Kindergartenschule, sondern auch oft um Erfahrungen, die Mitarbeiter im pädagogischen Bereich schon gemacht haben, und im Sinne der Partizipationspädagogik um gemeinsame Vorstellungen und Ziele.

Was nicht heißen soll, dass Betreuer in Kindergruppen grundsätzlich bildungsferne Hintergründe haben. Sehr oft sind sie Pädagogen, Soziologen, Psychologen, Lehrer oder Kindergartenpädagogen, die die Herausforderung suchen. Zusätzlich fordert die MA 10A von allen Mitarbeitern- auch einschlägig gebildeten Fachkräften- die Aus- und Weiterbildung im pädagogischen, organisatorischen und didaktischen Bereich. Betreuungspersonen in elternverwalteten Kindergruppen sind Angestellte des Vereins, in dem die Eltern den Vereinsvorstand bilden.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal betrifft den sogenannten „Anderen Umgang“:

Dieser nimmt eine partnerschaftliche Gleichberechtigung zwischen Erwachsenen und Kindern an.

„Wenn sich also der „Andere Umgang“ als gleichberechtigter Umgang zwischen Eltern, Kindern und BetreuerInnen in den Kindergruppen versteht, schließt dieser ein, daß der „Andere Umgang“ in der Gruppe nicht nur den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern meinen kann, sondern auch den Umgang der Erwachsenen miteinander, wenn der Anspruch auf Gleichberechtigung Gültigkeit haben soll.“ (Helber-Treipl, 2001)

Das mag utopisch klingen, funktioniert aber. In der Praxis bedeutet das, den Kindern das Recht auf Mitbestimmung in Bereichen der Gestaltung ihres Umfeldes und ihres Tagesablaufes zu geben. Dazu aber braucht es Erwachsene, die bereit sind, den Kindern bei diesen Entscheidungen unterstützend zur Seite zu stehen. Auch im Betreuerteam sollte es keine Hierarchien geben: die Betreuer versuchen gemeinsam (zum Teil mit Hilfe von Supervision), gleichberechtigt zu arbeiten.

Wichtig ist, dass die Betreuer Wünsche und Bedürfnisse der Kinder aufmerksam wahrnehmen und sich auf diese einlassen z.B. nach laut und leise, nach allein und gemeinsam, nach Aktivem und Passivem, nach Anstrengung und Nichtstun.

Eine Kindergruppe will in erster Linie ein Spiel-Raum sein, in dem für möglichst viel Spielraum bleibt, für eigene Kreativität, eigene Vorlieben, Gestaltungsmöglichkeiten.

Ganz wichtig ist es in diesem Sinne auch, die Ruhigen und Kleinen gut zu beachten, damit auch die Chance bleibt, deren Bedürfnisse umzusetzen.

Das ist nur möglich bei einer kleinen Gruppe und betreuerlichen Ressourcen.

Das Eingehen auf individuelle Wünsche, Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung des Lernens ist ein abenteuerliches, buntes Konzept, das Strukturen nur noch in einem gewissen Maß zulässt. Nachdem diese Strukturen aber unabdingbar für ein vernünftiges Miteinander sind, sind Kindergruppen trotz aller Mitbestimmung kein „chaotischer Haufen“, sondern wohldurchdachte Konzepte, die durch stetigen Wechsel der Verantwortlichen ständig überarbeitet werden.

5.2 Voraussetzungen für die Gründung einer Kindergruppe in Wien

Die Tagesbetreuung von Kindern in einer Kindergruppe ist im Wiener Tagesbetreuungsgesetz und in der Wiener Tagesbetreuungsverordnung geregelt. Seit In-Kraft-Treten des Wiener Tagesbetreuungsgesetzes und der Wiener Tagesbetreuungsverordnung im Oktober 2001 bedürfen Rechtsträger von Kindergruppen für das Anbieten und Ausüben der Tagesbetreuung einer Bewilligung des Magistrats. Rechtsträger von Kindergruppen können sowohl natürliche als auch juristische Personen (z.B. Vereine) sein.

Was ist eine „Kindergruppe“?

Eine Kindergruppe ist eine überschaubare, großfamilien-ähnliche Betreuungseinrichtung, in der Minderjährige bis zum vollendeten 16. Lebensjahr (Tageskinder) -maximal 14 Kleinkinder, Vorschulkinder und/oder Schulkinder - regelmäßig und entgeltlich für einen Teil des Tages in geeigneten Räumlichkeiten betreut und

erzogen werden, sofern dies nicht im Rahmen des Kindertagesheim- oder Schulbetriebes erfolgt.

Welche Voraussetzungen muss eine Kindergruppe erfüllen?

1. Räumliche Voraussetzungen

Für die Kindergruppe müssen längerfristig - zumindest ein Jahr lang- nutzbare Räumlichkeiten zur Verfügung stehen. Größe, Lage und Ausstattung der Räume müssen für die Umsetzung des pädagogischen Konzeptes geeignet sein.

a) Erforderliche Räumlichkeiten

- ein Aufenthaltsraum mit altersangepasster Ausstattung
- ein Ruheraum, mindestens jedoch eine Ruhemöglichkeit
- ein WC
- ein Waschraum, mindestens eine Waschgelegenheit, bei Bedarf eine Wickelgelegenheit

eine Küche, mindestens jedoch eine vom Aufenthaltsraum bzw. Ruheraum durch Raumteiler abgetrennte Küchenzelle

- ein Vorraum/Garderobe mit der Möglichkeit zur Kleiderablage

Die oben genannten Räume müssen jeder Kindergruppe zur Verfügung stehen- auch wenn an einem Standort mehrere Kindergruppen betrieben werden. Im Gegensatz zu mehreren Gruppen in einem Kindertagesheim, teilt sich eine „Kindergruppe“ keine Räumlichkeiten mit einer anderen Kindergruppe, da sie eine in sich geschlossene Organisationseinheit bildet!

b) Größe und Ausstattung

Die Räume für die Kindergruppe müssen pro Tageskind und Betreuerin eine Fläche von mindestens 4m² umfassen und sich in

einem hygienisch einwandfreien Zustand befinden. In allen Räumen, zu denen Tageskinder Zugang haben, ist das Rauchen untersagt.

Die Kindergruppe ist entsprechend dem pädagogischen Konzept mit einer ausreichenden Anzahl an altersentsprechenden Spielangeboten, Bildungsmitteln, Arbeitsbehelfen und Spielgeräten auszustatten.

c) Unfallverhütung

Die Ausstattung der Räumlichkeiten, in denen die Kindergruppe untergebracht ist, muss so beschaffen sein, dass Unfälle und Verletzungen oder gesundheitliche Schädigungen weitestgehend vermieden werden können.

Feuerlöscher und Verbandskasten sind leicht erreichbar, Medikamente und gefährliche Stoffe (z. B. Reinigungsmittel) sind versperrt oder für Tageskinder unerreichbar zu verwahren.

Alle Räumlichkeiten, zu denen Tageskinder unter sechs Jahren Zutritt haben, müssen zusätzlich folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Fußböden müssen leicht zu reinigen und aufwaschbar sein; Es darf keine Gefahr des Ausrutschens, Stolperns oder von Verletzungen durch Fugen gegeben sein.
- Berührungsschutz für Steckdosen
- Glasflächen/Glasfüllungen in Türen müssen bis zu einer Höhe von mindestens 1,20 m über dem Fußboden in Sicherheitsglas ausgeführt oder entsprechend gesichert sein.
- Fenster sind durch entsprechende Vorkehrungen gegen das Hinausfallen abzusichern.

2. Personelle Voraussetzungen

Für die Kindergruppe muss zumindest eine fachlich ausgebildete Betreuungsperson vorhanden sein, die eigenberechtigt (volljährig) und persönlich geeignet ist. Für die Überprüfung der persönlichen Eignung durch den Dienstgeber ist die Vorlage eines ärztlichen Attestes und eines Strafregistrauszuges erforderlich. In Ergänzung dazu ist von Betreuungspersonen eine Erklärung einzuholen, die bestätigt, dass bei den eigenen Kindern keine Betreuungsmängel vorliegen (das entsprechende Formblatt wird vom Referat Tageseltern und Kindergruppen zur Verfügung gestellt).

Zusätzlich zu fachlich ausgebildetem Betreuungspersonal können Sie Hilfspersonal einsetzen. (...)

a) Ausbildung

Vor Aufnahme ihrer Tätigkeit müssen Kindergruppenbetreuerinnen die Absolvierung einer Ausbildung im Ausmaß von mindestens 90 Unterrichtseinheiten nachweisen, die jedenfalls Grundlagen in den folgenden Bereichen umfassen muss:

- Organisatorische, rechtliche und fachliche Belange der Tätigkeit als Kindergruppenbetreuerin
- Entwicklungspsychologie und Pädagogik
- Kommunikation und Konfliktlösung
- Eltern- und Teamarbeit sowie
- Erste-Hilfe-Maßnahmen der Unfallverhütung im Rahmen der Kinderbetreuung

Wurden im Rahmen einer anderen Ausbildung (z. B. zur Kindergärtnerin, Kindergartenhelferin, u.ä.m.) einzelne der

genannten Ausbildungsinhalte bereits vermittelt, so können diese angerechnet werden. Das Modul 1 – „Organisatorische, rechtliche und fachliche Belange“- ist jedoch in jedem Fall zu absolvieren! Der Besuch des Erste Hilfe-Kurses wird nur dann angerechnet, wenn dieser nicht länger als ein Jahr zurückliegt.

Die Anrechnung erfolgt durch die Magistratsabteilung 11, Gruppe Recht, Referat Tageseltern und Kindergruppen, nach Vorlage der entsprechenden Zeugnisse und Bestätigungen. Ausbildungskurse für Kindergruppenbetreuerinnen werden vom Bildungsverein Wiener Elternverwalteter Kindergruppen und an der Volkshochschule Simmering angeboten. Termine und Kosten sind beim jeweiligen Veranstalter zu erfragen.

b) Fortbildung

Der/Die Betreibern der Kindergruppe hat dafür zu sorgen, dass Betreuungspersonen, solange sie angestellt sind, ergänzend zur Ausbildung eine einschlägige Fortbildung von jährlich mindestens 20 Unterrichtseinheiten absolvieren.

Wie viele Tageskinder dürfen betreut werden?

Eine Kindergruppe darf höchstens vierzehn gleichzeitig betreute Tageskinder umfassen oder zehn gleichzeitig betreute Tageskinder, wenn mindestens ein Kind im Alter bis zu zwei Jahren ist und nicht eine weitere Betreuungsperson anwesend ist. Die Festlegung der Höchstzahl der zu betreuenden Tageskinder erfolgt im Bewilligungsverfahren. Dabei wird insbesondere auf das pädagogische Konzept, das Alter der Tageskinder sowie die Größe

und die Anzahl der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten Bedacht genommen.(...)

Aufsicht

Im Zuge der zumindest jährlich stattfindenden Aufsicht haben BetreiberInnen einer Kindergruppe dem mit der Aufsicht betreuten Bediensteten des Magistrates den Zutritt zu Räumen, die mittelbar oder unmittelbar der Tagesbetreuung dienen, den Kontakt zu den Tageskindern und die Vornahme von Ermittlungen im erforderlichen Ausmaß zu ermöglichen sowie die notwendigen Auskünfte zu erteilen.(...)

Der/Die BetreiberIn der Kindergruppe, bei Vereinen der Obmann/die Obfrau, ist für die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen und der „Hygienerichtlinien“, die im Zuge des Bewilligungsverfahrens übergeben werden, verantwortlich.

Er/sie ist zu einer laufenden Überwachung der Kindergruppe und einer unverzüglichen Behebung von aufgetretenen Mängeln verpflichtet.

(Quelle: Erstinformationen zur Gründung einer Kindergruppe, <http://www.wien.gv.at/magelf/pdf/einfokg.pdf>)

5.3 BÖE – Datenerhebung und Datenauswertung des Jahres 2005

Die BÖE (Bundesverband Österreichischer Elternverwalteter Kindergruppen) führt im Abstand von zwei Jahren Datenerhebungen durch. Daraus ergeben sich interessante Fakten, die Wiener Kindergruppen betreffend. Demnach steigt die Zahl der Kinder, die in Wien, siehe Tabelle 3 in dieser Form der Kinderbetreuung untergebracht sind. Auch in Tirol und Vorarlberg ist eine steigende Anzahl an Kindern zu finden, allerdings aus anderen Motiven als in Wien. In diesen Bundesländern ist das Hauptmotiv für die Wahl einer Kindergruppe das Fehlen anderer Betreuungseinrichtungen in der Nähe. In diesen Bundesländern bestehen die Leiter nicht auf einer klaren Abgrenzung gegenüber anderen „konventionellen“ Betreuungseinrichtungen.

Tabelle 3: Anzahl der Kinder in Kinder- und Spielgruppen			
Zahl betreuter Kinder	Zahl der Kinder in Kinder- und Spielgruppen		
	2001	2003	2005
Wien	343	420	446
Niederösterreich	423	467	415
Oberösterreich	211	167	199
Salzburg	183	200	193
Tirol	1171	1229	1503
Vorarlberg	842	1038	1042
Kärnten	884	585	533
Österreich (ohne Bgld. u. Stmk.)	4058	4106	4331

Wiener Eltern wählen das Betreuungskonzept Kindergruppe nicht aus Mangel an Betreuungsangeboten in konventionellen Einrichtungen, sondern vielmehr aus Motiven der Unzufriedenheit.

Sie entscheiden sich für das Konzept Kindergruppe, da andere Betreuungsformen den eigenen Vorstellungen zuwiderlaufen.

Auch die Mitbestimmung der Eltern spielt bei der Entscheidung zum Besuch einer Kindergruppe in Wien eine größere Rolle als in den übrigen Bundesländern.

Der strukturelle Unterschied zwischen Wiener und z.B. Vorarlberger Kindergruppen zeigt sich auch in der Aufteilung der organisatorischen Belange. Kindergruppen sind in Kärnten und Vorarlberg zwar formalrechtlich Elterninitiativen, das Alltagsgeschäft wird aber primär von den Betreuerinnen ausgeübt.

Das entscheidendste Motiv für Eltern aus Wien für die Wahl einer Kindergruppe ist, wie in Abbildung 1 zu sehen, die Qualität der Betreuung. Kleinere Gruppengröße und pädagogische Ausrichtung scheinen die zentralen Zugangsmotive für Eltern zu sein.

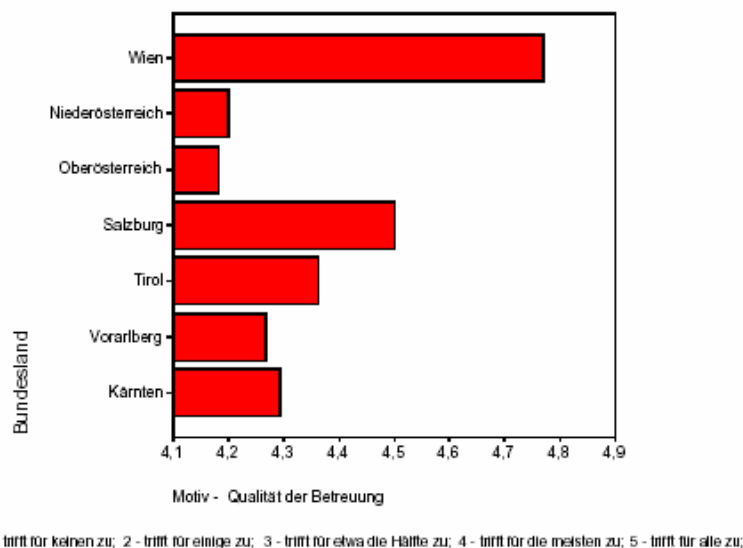


Abbildung 1: Motiv: „Qualität der Betreuung (kleine Gruppen, pädagogische Ausrichtung)“

In Wien definieren sich die Kindergruppen über eine deutliche Abgrenzung gegenüber konventionellen Kinderbetreuungseinrichtungen. Tirol, Vorarlberg und Kärnten sehen sich mehr als ergänzendes Angebot, dort sind die Betreuerinnen für das pädagogische Geschehen verantwortlich und die strukturellen Bedingungen entsprechen denen im Kindergarten. In diesen Bundesländern wird die Kindergruppe als Betreuungsform aus anderen Gründen gewählt: Starke Motive sind: „Zu wenig Angebote für kleinere Kinder“, „flexiblere Betreuungszeiten“ oder finanzielle Motive. In Abbildung 2 ist dargestellt, dass Wiener die Kindergruppe als Betreuungsform ihrer Wahl sehen, da sie mit den konventionellen Betreuungseinrichtungen nicht zufrieden sind.

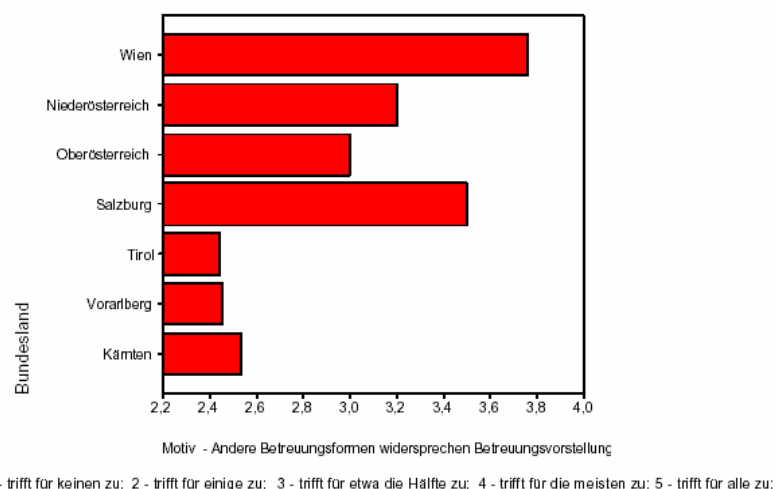


Abbildung 2: Motiv: „Kindergruppe, da andere Betreuungsformen eigenen Vorstellungen zuwiderlaufen“

Auch die Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Eltern stellt für Wiener Eltern, wie Abbildung 3 zeigt, ein zentrales Motiv für die Wahl einer Kindergruppe dar.

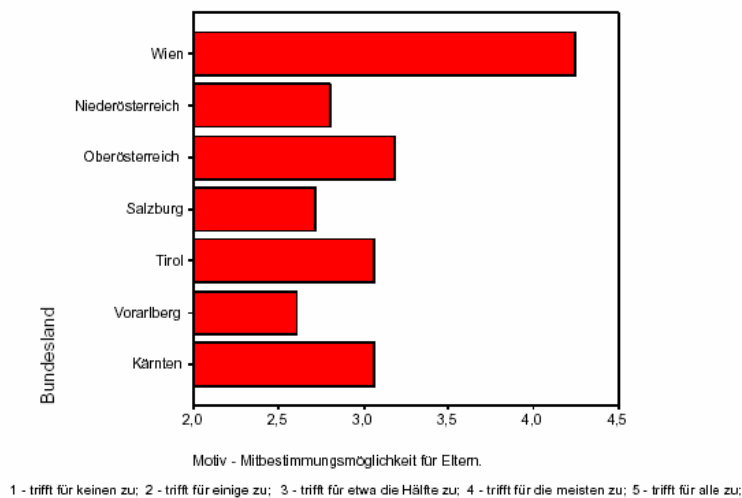


Abbildung 3: Motiv: „Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern“

Auch wird den Eltern in den Kindergruppen in Westösterreich weniger Mitarbeit abverlangt als in Wien. Während in den Kindergruppen in Wien nahezu 100% der organisatorischen Arbeit den Eltern zufällt, sind in Vorarlberg die Betreuerinnen für den Finanzbereich, Koch- und Putzdienste oder Renovierungen zuständig.

In Abbildung 4 sind die Zuständigkeiten für organisatorische Obliegenheiten nach Bundesländern dargestellt.

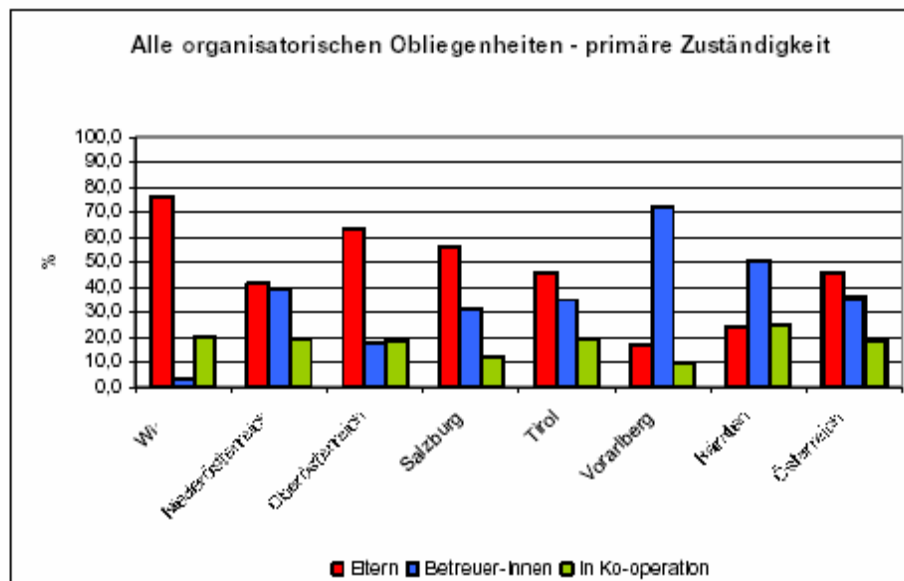


Abbildung 4: Alle organisatorischen Obliegenheiten - primäre Zuständigkeit

In der Datenerhebung 2005 konnte festgestellt werden, dass 27,2% der Betreuerinnen ihre fachliche Qualifikation im Rahmen des vom Bundesverbandes angebotenen Bildungszyklus erwerben: 35,4% waren ausgebildete Kindergartenpädagoginnen, 35,4% hatten andere pädagogische Ausbildungen und 2005 waren noch 12,7% der Betreuerinnen ohne pädagogische Qualifizierung.

5.4 Vorstellung der Kindergruppen, in denen getestet wurde:

5.4.1 Kultur-Mosaik

Gegründet wurde der „Verein Kultur-Mosaik“ 1983, seit 1996 ist er Mitglied im „Dachverband der Wiener Kindergruppen“ und damit im „Bundesdachverband der österreichischen Elterninitiativen“, sie gehört zu den ersten Kindergruppen, die in Wien gegründet wurden. Die Gruppe befindet sich im 16. Wiener Gemeindebezirk und besteht aus 12 Ganztagskindern, wovon acht Mädchen und vier Buben sind.

Der Altersbereich ist von drei bis sechs Jahren. Die Gruppe verfügt über drei Betreuerinnen, die alle eine pädagogische Ausbildung haben. Zwei davon im Rahmen des vom Dachverband angebotenen, großen Bildungszyklus mit Abschlussarbeit. Eine ist ausgebildete Kindergartenpädagogin im herkömmlichen Sinn. Zwei der Betreuerinnen haben überdies eine Montessori-Ausbildung. Die drei sind 40, 21, und 37 Jahre alt, eine davon hat Kinder, die auch eine Kindergruppe besucht haben.

Als spezielle Angebote ihrer Gruppen sehen die Betreuerinnen viel Freispiel, Montessori Angebote, Morgenkreis um zehn Uhr, Musik-, Bewegungs- und Tanzerziehung und viele Ausflüge, die auch oft den ganzen Kindergruppentag lang dauern. Ein musikalischer Schwerpunkt wird einmal pro Woche angeboten. Die Betreuerinnen stellen Montessori- und Vorschul- Angebote.

Im Gespräch mit den Betreuerinnen stellte sich heraus, dass diese die Ganztagesausflüge besonders genießen und sich freuen, spontan je nach Wetter, Lust und Laune solche Ausflüge machen zu können. Sie meinten, das wäre nur bei einer so kleinen

Gruppengröße und so einem guten Erzieher-Kind-Schlüssel möglich. Keine Eltern oder sonstiges Personal zu brauchen und einfach gehen zu können, wenn man möchte, sehen die Betreuerinnen als großen Vorteil.

Auch in der täglichen Arbeit genießen die Betreuerinnen sehr, so stark auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen zu können. Neben dem Morgenkreis, bietet die Gruppe ein gleitendes Frühstück, Ruhezeit mit Vorlesen nach dem Mittagessen und viele Angebote, die von den Kindern in ihrer Freispielzeit angenommen werden können.

Die Gruppe verfügt über zwei Zimmer, wovon eines mit Matratzen ausgestattet ist und als Toberaum, Ruheraum und für den Morgenkreis genutzt wird. Das andere entspricht der klassischen Vorstellung eines Kindergartens (mit Tischen, Stühlen, Verkleidungsecke, Lesecke ...). Außerdem gibt es eine Küche, die auch als Esszimmer genutzt wird, eine Garderobe und natürlich Toiletten. Auch der Hof kann von der Gruppe genutzt werden, dort befindet sich eine Sandkiste.

In den Freispielphasen können sich die Kinder in allen Räumen frei bewegen und das tun sie auch.

5.4.2 Kinderinsel

Diese Kindergruppe ist im WUK⁴ im 9. Bezirk beheimatet. Die Gruppe wird von 14 Kindern im Alter zwischen zwei und sechs

⁴ Werkstätten und Kulturhaus, ein selbstverwaltetes, alternatives, von der Gemeinde Wien gefördertes Kulturprojekt, das seit der Entstehung der Kindergruppen in Wien solche beheimatet. Aktuell beherbergt das WUK drei Kindergruppen, die zwei beschriebenen und eine islamische, einen Hort, der nach den Kriterien der Kindergruppen aufgebaut ist und zwei Alternativschulen.

Jahren besucht. In der Gruppe sind sieben Mädchen und sieben Buben wobei nur ein Kind zu Mittag abgeholt wird.

Das Team besteht aus drei Personen, zwei Männer und eine Frau betreuen die Kinder. Die Betreuer sind 23, 32 und 34 Jahre alt. Zwei davon haben eine Ausbildung auf der Kindergartenschule absolviert. Die Betreuerin gibt an, nach einer Karenzvertretung in der Kinderinsel in der Kindergruppe in der Berggasse gearbeitet zu haben. Seit August 2007 arbeitet sie fix in der Kindergruppe Kinderinsel. Nebenbei ist sie mit ihrem Propädeutikum beschäftigt.

In dieser Gruppe arbeiten auch zwei Männer als Betreuer. Einer ist ebenfalls ausgebildeter Kindergärtner und hat bereits als Tagesvater und Kindergärtner gearbeitet, nun betreut er einen Kinderchor- und ist schon seit fünf Jahren in der Kinderinsel.

Alle drei haben keine eigenen Kinder.

Geöffnet ist die Kindergruppe zwischen halb neun und halb fünf, wobei im Schulkollektiv gratis Frühbetreuung angeboten wird, die auch die Kinder der Kindergruppe nützen können.

Besondere Schwerpunkte oder Besonderheiten im Tagesablauf wurden keine angegeben.

Die Gruppe verfügt über einen großen Gruppenraum mit langer Rutsche und großem Rutschenhaus. In diesem Raum sind auch die Küche und der Esstisch untergebracht. Zusätzlich gibt es einen Toberaum, der mit Polstern ausgestattet ist, und einen Turnsaal, der auch von der Gruppe genützt wird. Im Hof befindet sich eine Sandkiste, die auch von anderen Kindergruppen und dem WUK-Hort genützt wird, dort verbringen die Kinder oft den Vormittag.

5.4.3 Sprachmelodie

Diese Gruppe befindet sich im dritten Wiener Gemeindebezirk in der Universität für Musik und Darstellende Kunst. Sie besteht aus 15 Kindern, da sich zwei Kinder einen Betreuungsplatz teilen.



Die Gruppe wird von elf der Kinder den ganzen Tag besucht, die restlichen kommen nur vormittags. In der Kindergruppe sind elf Mädchen und vier Buben. Die Kinder sind zwischen zwei und fünf Jahre alt. Geöffnet ist die Kindergruppe zwischen acht und 18 Uhr, in der Kernzeit von neun bis 14 Uhr sollen die Kinder weder gebracht noch abgeholt werden.

Auch in dieser Gruppe teilen sich drei Betreuerinnen die Dienste, wobei zwei davon die Hauptdienste übernehmen. Diese beiden sind ausgebildete Kindergartenpädagoginnen. Eine steht in Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin, die andere macht einen Lehrgang für Musik und darstellende Kunst an der Universität. Beide haben vier Jahre einschlägige Berufserfahrung und sind schon zwei beziehungsweise drei Jahre in dieser Kindergruppe.

Als Schwerpunkt in der Kindergruppe sehen die Betreuerinnen Musik. Sie singen und musizieren viel mit den Kindern. Im Tagesablauf werden ein Morgenkreis und eine Ruhestunde angeboten. Als Besonderheit verfügt die Gruppe über einen Koch, der in der Kindergruppe das Essen zubereitet, sodass die Kinder auch die Möglichkeit haben, ihn dabei zu beobachten.

Die Betreuerinnen erzählen, sie würden meistens in den Park gehen, ein eigener Garten steht ihnen nicht zur Verfügung.

Diese Kindergruppe besteht aus einem großen Raum, der durch eine Schiebewand trennbar ist. Es befinden sich eine Garderobe,

eine Bauecke, Tische und eine Art Puppenecke im ersten Raum, im anderen Raum stehen Polster und Matratzen zur Verfügung. In diesem Teil des Raumes befindet sich auch die Küche, die in den Gruppenraum integriert ist.

Diese Kindergruppe scheint einem klassischen Kindergarten in den Strukturmerkmalen sehr ähnlich, zeichnet sich aber durch die Betreuungsqualität einer Kindergruppe aus. Auch an der pädagogischen Qualität wird in dieser Gruppe im Rahmen der Elternabende gemeinsam mit den Eltern, stets gearbeitet.

5.4.4 Gemeinsam Spielen

Die zweite Gruppe im WUK: In dieser Gruppe werden zwölf Kinder zwischen 2,5 und 6 Jahren betreut, die von zwei Hauptbetreuerinnen und einer dritten Betreuerin beaufsichtigt werden. In der Kernzeit zwischen elf und 16 Uhr sind zwei Betreuerinnen anwesend. Die Betreuungszeiten sind von halb neun bis 17 Uhr, wobei auch Frühbetreuung ab sieben Uhr möglich ist. Wenn die meisten Kinder da sind, gibt es ein gemeinsames Frühstück, den Rest des Kindergruppentages wird darauf geachtet, den Kindern Freiräume zu schaffen, die es ihnen ermöglichen ihre eigene Persönlichkeit im Kontext der Gemeinschaft zu leben. Der respektvolle und liebevolle Umgang miteinander und die Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen wurde als spezieller Schwerpunkt dieser Kindergruppe genannt.

Als Besonderheit gibt es einen Ausflugstag in der Woche, an dem die Gruppe den ganzen Tag lang und bei jedem Wetter unterwegs ist.

Die Gruppe verfügt über einen Vorraum in dem Esstisch und Garderobe untergebracht sind, und einen abgetrennten Raum, der als Ruhe- und Lesebereich genutzt wird, weiters über eine Küche und einen großen Gruppenraum, in den wie auch in der Kinderinsel eine lange Rutsche (10 m) und ein Rutschenhaus eingebaut ist.

Auch diese Gruppe nützt den Hof, in dem sich eine große Sandkiste befindet, um jederzeit hinausgehen zu können, außerdem besuchen sie täglich einen Park.

5.4.5 Kokodil



Diese Kindergruppe der Universität für Angewandte Kunst in Wien ist im MAK untergebracht. Es werden zwölf Kinder betreut. Drei Kinder besuchen die Gruppe nur vormittags, neun Kinder bleiben den ganzen Tag über in der Gruppe. In der Gruppe sind vier Mädchen und acht Buben im Altersbereich von zwei bis vier Jahren. Die Kinder werden normalerweise von zwei Betreuerinnen umsorgt. Zum Testzeitpunkt waren Eltern und Betreuerin auf der Suche nach einer zweiten Kraft und so können über die zweite Betreuerin keine Angaben gemacht werden. Außerdem verfügt die Gruppe über eine Praktikantin. Sie ist 23 Jahre alt und schon das ganze Schuljahr über in dieser Gruppe (acht Monate). Die Betreuerin ist 29 Jahre alt und absolvierte das Kolleg für Kindergartenpädagogik. Sie ist seit acht Monaten in diesem Beruf tätig und hat nach ihrer Ausbildung gleich in dieser Kindergruppe angefangen.

Als besondere Schwerpunkte gibt die Betreuerin einen „Waldtag“ an, im Rahmen dessen sie jeden Donnerstagvormittag im Wald verbrächten. Außerdem wird in der Kindergruppe eine Musikstunde angeboten.

Auch in dieser Gruppe gibt es einen Morgenkreis, in dem Aktuelles besprochen und gesungen wird.

Die Gruppe verfügt über einen Gruppenraum, in den eine Hochebene eingezogen ist. In diesem Raum befindet sich auch die Kochnische. Im Gruppenraum steht ein Tisch, an dem alle Kinder zum Basteln und Essen Platz finden, und eine Puppenecke mit Spielküche. Über eine Treppe erreicht man die Hochebene, die den Kindern Platz zum Zeichnen und Spielen bietet.

Im zweiten Raum gibt es eine Kletterwand und viele Matratzen und Polster in verschiedenen Formen. Auch das „Baumaterial“ wird in diesem Raum genützt. Neben den Polstern gibt es Bausteine verschiedener Art. Hier findet auch der Morgenkreis statt. Die Kinder haben die Möglichkeit, in einem Hof zu spielen. Oft gehen sie aber auch auf Spielplätze in der Nähe.

5.5 Zusammenfassung

Wie man sieht, sind die Gruppen bis heute größtenteils im linksalternativen Studentenbereich angesiedelt. Sie haben ihre Unterkünfte in Universitäten oder von der Gemeinde Wien

geförderten Häusern gefunden⁵. Die Kinder (und deren Eltern), die diese Gruppen besuchen, kommen aber längst nicht mehr aus der linken Szene. Die Eltern sind zumeist kritische Angehörige einer höheren Bildungsschicht, die auch den erhöhten Aufwand durch die Selbstverwaltung in Kauf nehmen, um ihren Kindern eine qualitativ hochwertige Betreuung angedeihen zu lassen. Unzufrieden mit der Betreuungssituation in herkömmlichen Kindergärten, suchen sie alternative Formen der Betreuung. Dementsprechend haben die Kindergruppen auch ihren ursprünglich extrem antiautoritären Laissez-faire-Stil verloren und bieten zum Teil Strukturen, die den Kindergärten sehr ähnlich sind. Unterschiede zwischen Kindergarten und Kindergruppen haben sich verwaschen und sind in erster Linie im organisatorischen Bereich zu sehen. Viele Forderungen der Kindergruppe finden auch im Bildungsplan der Stadt Wien für die Wiener Kindergärten ihre Parallelen: „Die Partizipation aller Beteiligten - also auch des Kindes - soll sicherstellen, dass sowohl die persönlichen wie auch die gesellschaftlichen Bildungsansprüche umgesetzt werden können.“ (Bildungsplan, 2006). Auch das Bild vom Kind, das der Bildungsplan vorgibt, in dem Kinder als eigenständige, soziale, ganzheitliche und lernende Wesen beschrieben werden, findet im Konzept der Kindergruppen seine Entsprechungen. Die Vermittlung von Werten wie Verantwortung, Gerechtigkeit und Freiheit, die im Bildungsplan gefordert wird, ist seit jeher ein Grundanliegen der Kindergruppenbewegung.

⁵ Auch das Kinderhaus in der Hofmühlgasse, das den Dachverband, zwei Alternativschulen und drei Kindergruppen beherbergt, ist von der Gemeinde Wien gefördert.

Dagegen finden, anfänglich in der Kindergruppe verpönte „Zwänge“, wie Morgenkreis und Ruhestunden, nun auch Platz in den ursprünglich leicht chaotischen Strukturen.

EMPIRISCHER TEIL

6 Zielsetzung und Fragestellung

Nachdem die Einschätzungsgenauigkeit von Kindergärtnerinnen bereits untersucht wurde, stellt sich die Frage ob bei geringerem Erzieher-Kind Schlüssel und bei geringerer Gruppengröße, wie es in Kindergruppen üblich ist, eine realistischere Einschätzung gewonnen werden kann.

„Die Vermutung, dass Kindergartenpädagoginnen die Kinder genauer einschätzen können, wenn sie sie besser kennen, lag nahe“ (Koch 2007) In dieser Studie zeigte sich eine Überschätzung im Subtest Quiz bei Kindern, die schon länger den Kindergarten besuchten, eine Unterschätzung der Kindergärtnerinnen im Bereich des analogen Denkens bei Kindern, die sich erst kurz in der Gruppe befanden.

Es stellt sich die Frage, ob Betreuerinnen, die in einer qualitativ hochwertigen Einrichtung arbeiten, besser einschätzen können, was die von ihnen betreuten Kinder können, und eventuell in ihrer Einschätzung näher an die Ergebnisse der Kinder heranreichen, als in klassischen Kindergärten. Pädagoginnen, die durch einen, hohen Erzieher-Kind Schlüssel und große Gruppengrößen belastet sind, können möglicherweise die einzelnen Kinder weniger differenziert wahrnehmen.

Neben den differenzierten Einschätzungen der Betreuerinnen in Hinblick auf die Entwicklung des Kindes, interessierten auch Bedenken und Globaleinschätzungen sowohl der Mütter als auch der Betreuerinnen. Angelehnt an die Untersuchungen von Deimann et al. (2005) und Kastner-Koller et al. (2005) wird auch diese Erfassungsmethode in der vorliegenden Studie angewandt.

Entwicklungsdefizite in schulrelevanten Bereichen wie Grob- und Feinmotorik, Sprachentwicklung und der allgemeinen kognitiven Entwicklung lassen sich laut dieser Studien gut über Bedenken der Mütter identifizieren. Auch geben Bedenken im Bereich Verhalten und im sozial emotionalen Bereich zuverlässig Hinweis auf tatsächliche Verhaltensprobleme oder emotionale Störungen.

Koch (2007) setzte sich mit hinsichtlich Bedenken der Kindergartenpädagoginnen auseinander. Es stellte sich die Frage, ob die geäußerten Bedenken der Kindergartenpädagoginnen dieselbe Relevanz hinsichtlich der Vorhersage von Defiziten haben, wie die der Eltern. Es konnte bestätigt werden, dass ein Nichtvorhandensein von Bedenken ein guter Indikator dafür ist, dass keine Entwicklungsdefizite vorhanden sind.

Allgemeine Bedenken standen einem niedrigen Gesamtentwicklungsscore gegenüber, auch hinsichtlich der Bedenken im Bereich der Wahrnehmung und der Testergebnisse im Untertest Bilderlotto und den Bedenken im kognitiven Bereich und dem Subtest Muster Legen konnten Zusammenhänge festgestellt werden.

Nun gilt es zu erfassen, ob auch die Bedenken der Kindergruppenbetreuerinnen in ähnlichem Maße relevante Aussagen über Defizite im Entwicklungsbereich treffen können.

Es ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie gut können Kindergruppenbetreuerinnen die Entwicklung eines Kindes einschätzen?
- Unterscheiden sich Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen in ihrer Einschätzung der kindlichen Entwicklung?
- Unterscheiden sich Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen in ihrer Einschätzung des kindlichen Verhaltens?
- Welche Faktoren spielen bei der Einschätzungsgenauigkeit der Kindergruppenbetreuerinnen und der Kindergartenpädagoginnen eine Rolle?

7 Methode

7.1 Untersuchungsablauf

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden in Anlehnung an die Untersuchung von Koch (2007) 26 Kindergruppenkinder, deren Betreuerinnen und deren Eltern befragt beziehungsweise getestet.

In einem ersten Schritt wurde in der Zeitung des Dachverbandes der Wiener Kindergruppen ein Artikel veröffentlicht in dem aufgerufen wurde sich für diese Untersuchung zur Verfügung zu stellen. Da diese Anzeige vor dem Sommer erschien und im Sommer oft organisatorische Umstrukturierungen stattfinden, konnte auf diese Art leider keine Gruppe zur Mitarbeit bewegt werden (die zwei Gruppen die sich auf diesen Artikel hin gemeldet hatten, durchliefen im folgenden Herbst einen Obmann/Obfrauwechsel und standen dann nicht mehr zur Verfügung).

Durch persönlich Kontakt mit den Kindergruppen, zum Beispiel auf Elternabenden, konnten einige Gruppen für diese Untersuchungen gewonnen werden.

Erschwert wurde dies durch unterschiedliche Entscheidungswege. Von Betreuerinnen, die autonom entschieden mitzumachen und das Anliegen der Untersuchung am Elternabend vorzubringen und die Einverständniserklärungen einzuholen, bis zu Gruppen in denen die Eltern einzeln entschieden, ob ihre Kinder teilnehmen durften und die Betreuerinnen wenig zu entscheiden hatten, fanden sich viele

Varianten. Gruppen, deren Betreuerinnen zunächst mit der Teilnahme einverstanden waren, wurde durch den Vorstand die Erlaubnis entzogen, teilnehmende Familien zu finden.

Die Kinderzahl, die eine Kindergruppenbetreuerin beurteilen sollte, wurde auf maximal drei beschränkt. Bei zwei Betreuerinnen konnten in jeder Gruppe also maximal sechs, bei drei Betreuerinnen bis zu neun Kinder untersucht werden. Zusätzlich wurde von den Eltern Einverständniserklärungen für die Teilnahme eingeholt.

Da Kindergruppen viel unterwegs sind und gerne spontane Ausflüge und Parkbesuche machen, wurden auch die Terminvereinbarungen schwierig.

Da die Testungen der Kinder in der Kindergruppe stattfinden sollten und die Betreuerinnen oft nicht sagen konnten, wann sie sich verlässlich in den Gruppenräumen aufhalten, stellte sich die Koordination der Testungen und der Befragungen der Betreuerinnen auch als schwierig dar. Durch die offenere Gestaltung des Tagesablaufes konnten die Testungen immer erst gegen zehn Uhr begonnen werden.

Der Ablauf der Untersuchungen:

- Testung des Kindes mit dem Wiener Entwicklungstest (WET) in den Räumlichkeiten der Kindergruppe möglichst abseits vom Gruppengeschehen. Aufgrund der besseren

Konzentrationsfähigkeit fanden die Testungen immer vormittags statt.

- Befragung der Kindergruppenbetreuerinnen mittels Fragebogen, danach erfolgte die Vorgabe des WET. Der Betreuerin wurden Item für Item jene Subtests vorgegeben, die auch vom Kind zu bearbeiten waren. Die Betreuerin sollte für jede Aufgabe angeben, ob sie glaube, das Kind könne die Aufgabe lösen.
- Die Befragung der Eltern erfolgte mittels Elternfragebogen, den die Eltern selbstständig auszufüllen hatten. Bei Fragen der Eltern war jederzeitige Kontaktaufnahme möglich, bei einem der Testtermine, telefonisch oder per E-Mail.
- In einigen Gruppen waren die Eltern an den Ergebnissen ihrer Kinder interessiert, in dem Fall kam es zu einer Nachbesprechung und Interpretation der Testkennwerte. Auch wurden den Eltern bei Bedarf Förderungsvorschläge unterbreitet.

An der Untersuchung nahmen 26 Kinder, einschließlich deren Mütter und 12 Kindergruppenbetreuerinnen aus fünf, im Dachverband organisierten und von der Gemeinde Wien geförderten, Kindergruppen teil.

Die Daten und Ergebnisse im Bereich der Kindergärten entspringen der Studie von Koch (2007) und wurden als Vergleichsdaten herangezogen; in dieser Studie wurde mit dem gleichen Untersuchungsablauf erhoben.

7.2 Erhebungsinstrumente

7.2.1 Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2. überarbeitete und neu normierte Auflage)

Der Wiener Entwicklungstest ist ein allgemeines Entwicklungstestverfahren für drei- bis sechsjährige Kinder. Er überprüft mit Hilfe spielerisch gestalteten Materials die Entwicklung in den relevanten Funktionsbereichen. In diesem Verfahren wird Entwicklung als Erwerb von Handlungskompetenzen in Auseinandersetzung mit Umwelten gesehen, er folgt einem kontextdualistischem Verständnis. Die gesamte Bandbreite der wesentlichen Funktionsbereiche in diesem Alter kann mit Hilfe dieses Verfahrens abgeklärt werden.

Das Verfahren liefert Subtestwerte und einen Gesamtentwicklungsscore und ermöglicht die Interpretation des Profils anhand relevanter Entwicklungsbereiche.

Anhand von probabilistischer und klassischer Testtheorie wurden die einzelnen Subtests analysiert. Ein Großteil der Untertests erwies sich als Rasch-homogen.

Der Wiener Entwicklungstest besteht aus 13 Subtests und einem Elternfragebogen, die folgenden sechs Funktionsbereichen zugeordnet werden können:

- Motorik
 - Turnen
 - Lernbär

- Visuelle Wahrnehmung und Visumotorik

- Nachzeichnen
- Bilderlotto

- Lernen und Gedächtnis

- Schatzkästchen
- Zahlen Merken

- Kognitive Entwicklung

- Muster Legen
- Bunte Formen
- Gegensätze
- Quiz

- Sprache

- Wörter Erklären
- Puppenspiel

- Sozial-Emotionale Entwicklung

- Fotoalbum
- Elternfragebogen

Der Subtest Turnen mit einer split-half Rel. Von ,81 und einer mittleren Trennschärfe von ,42 erfasst im Bereich der Motorik den Grobmotorischen Bereich, der Subtest Lernbär mit split-half Rel.: ,72 und einer mittleren Trennschärfe von ,40 die feinmotorischen Fähigkeiten.

Der Subtest Nachzeichnen dient der Überprüfung der visumotorischen Koordination und wird mit einer split-half Rel. Von ,81 und einer mittleren Trennschärfe von ,46 dem Funktionsbereich visuelle Wahrnehmung/ Visumotorik zugeordnet. In diesen Bereich fällt auch

der Untertest Bilderlotto mit einer split-half Reliabilität von ,87 und einer mittleren Trennschärfe von ,48, dieser Subtest dient der Erfassung der Raum-Lage-Wahrnehmung und zeigte sich ebenso wie der Untertest Nachzeichnen Rasch-homogen.

Die Zehn Zahlenreihen im Subtest Zahlen Merken, mit einer Retest Rel. von ,67, dienen der Überprüfung der Leistungen im Bereich Lernen und Gedächtnis. In diesen Funktionsbereich fällt ebenso der Untertest Schatzkästchen der eine split-half Rel. von ,76 und eine mittlere Trennschärfe von ,55 aufweist, dieser dient der Erfassung des räumlich visuellen Speichers und bewies Rasch-homogenität. Hierbei wird sowohl die unmittelbare Behaltensleistung als auch die Speicherung im Kurzzeitspeicher und die Anzahl der Lerndurchgänge erhoben.

Für die Erfassung des Funktionsbereiches kognitive Entwicklung stehen vier Untertests zur Verfügung; Muster Legen mit einer split-half Rel. von ,86 und einer mittleren Trennschärfe von ,57 beinhaltet zehn Aufgaben zur Erfassung des räumlichen Denkens und ist Rasch-homogen. Der Subtest Bunte Formen mit split-half rel. von ,88 und einer mittleren Trennschärfe von ,60 und Rasch-homogenität misst die Fähigkeiten im Bereich des induktiven Denkens mittels Matrizenaufgaben. Um die sprachlich kognitive Entwicklung festzumachen werden die Subtests Gegensätze und Quiz vorgegeben: Im Untertest Gegensätze, der eine split-half Rel. von ,86, eine mittlere Trennschärfe von ,46 und Rasch-homogenität aufweist, werden Sätze vorgegeben, die zu vervollständigen sind während beim Untertest

Quiz (Rasch-homogen, split-half Rel. ,75 und mittlere Trennschärfe ,46) in Form eines offenen Fragenformates erhoben wird.

Die Untertests Wörter Erklären und Puppenspiel dienen der Erfassung des Entwicklungsbereiches Sprache. Es sind zehn Aufgaben, zur differenzierten Überprüfung der sprachlichen Begriffsbildung und des Wortschatzes, aus dem Untertest Wörter Erklären mit einer split-half Rel. von ,81 und einer mittleren Trennschärfe von ,50. und der Untertest Puppenspiel der zur Überprüfung des Verständnisses für grammatikalische Strukturformen dient (Rasch-homogen, split-half Rel. ,82 mittlere Trennschärfe ,41) . In diesem Untertest sollen Sätze mittels Puppen korrekt nachgespielt werden.

In Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung steht der Untertest Fotoalbum, der Rasch-homogenität, eine split-half Reliabilität von ,79 und mittlerer Trennschärfe von ,39 aufweist zur Verfügung. Ebenso misst der Elternfragebogen, der zur Erfassung der Selbstständigkeit aus der Sicht der Eltern, mit split-half Rel. ,91 und mittlerer Trennschärfe ,51, die sozial-emotionale Entwicklung.

Alle Ergebnisse lassen sich in C-Werten darstellen, ebenso kann auch ein Gesamtscore ermittelt werden. Der Range beschreibt die Verteilung der Kennwerte über die einzelnen Subtests.

Es erfolgte eine standardgemäße Vorgabe des WET bei den Kindern. Den Kindergruppenbetreuerinnen wurde der WET Item für Item vorgegeben und sie wurden gefragt welche der Items die Kinder, die sie einschätzen sollten, lösen können. Sie bekamen die einzelnen Items vorgelegt mussten sie aber nicht selbst lösen sondern nur

beantworten, ob das beteiligte Kind die Aufgabe ihrer Meinung nach lösen könnte.

Die Auswertung erfolgte gemäß der üblichen Auswertungsschritte anhand des Testmanuals analog zur Auswertung der Testbögen der Kinder.

Anhand der aus den Normentabellen ermittelten Einschätzungs-C-Werte konnten anschließend die Testleistungen der Kinder und die Einschätzungen der Betreuerinnen verglichen werden.

Sowohl die Testung der Kinder als auch die Vorgabe bei den Betreuerinnen fand entweder in einem Extraraum oder zumindest ungestört durch die anderen statt. Die Kinder hatten die Möglichkeit nach jedem Untertest zu unterbrechen, wobei sie wieder dem Gruppengeschehen beiwohnten und nicht wie bei der üblichen Vorgabe mit dem Testleiter spielten. Wenn ein Kind die Vorgabe nach Vollenden eines Untertests unterbrach, durfte ein anderes Kind dessen Eltern mit der Testung einverstanden waren, zur Testung kommen.

7.2.2 Fragebögen für Kindergruppenbetreuerinnen und Eltern

In Anlehnung an die Studie von Koch (2007) wurde ein ähnlicher Fragebogen entworfen. Die Items beziehen sich auf die Themen „Bedenken“ der Bezugspersonen bezüglich der Entwicklung des Kindes.

Ein kurzer Fragebogen, der jeder Betreuerin nur einmal vorgegeben wurde, befasst sich mit der Strukturierung der Gruppe. Hierbei wurden Daten zur Gruppe, wie spezielle Schwerpunkte, Besonderheiten im Tagesablauf und die Zusammensetzung der Gruppe erhoben.

Der zweite Teil dieses Fragebogens setzte sich mit biographischen Daten der Kindergruppenbetreuerin auseinander: Es wurden das Alter, die Berufserfahrung, die Ausbildung und das Vorhandensein eigener Kinder erhoben. Außerdem schien bei den Betreuerinnen interessant, ob auch die eigenen Kinder eine Kindergruppe besuchen, oder besucht haben.

Die Betreuerinnen mussten für jedes der eingeschätzten Kinder persönliche Daten, wie Geschwister, Aufenthaltsdauer im Kindergarten,... angeben.

Danach sollten sie Auffälligkeiten im Vergleich zu gleichaltrigen mittels einer 7-stufigen Rating-Skala einschätzen. Es sollten Gesamteinschätzung aber auch einzelne Funktionsbereiche wie Sprache, Lernfähigkeit... eingeschätzt werden.

Der Dritte Teil des Fragebogens erhob im offenen Antwortformat diverse Bedenken. Diese wurden sowohl allgemein als auch speziell auf die einzelnen Funktionsbereiche bezogen erhoben. Ebenso erfasste der Fragebogen ob spezielle Begabungen aufgefallen sind. Diese Angaben wurden in die Kategorien in der Studie von Koch (2007) eingeteilt.

Der Elternfragebogen ist, zur besseren Vergleichbarkeit, ähnlich gestaltet wie der Fragebogen für die Betreuerinnen. Im ersten Teil wurden Informationen zur Familie erhoben, wie Alter, Geschlecht, Geschwister, Beruf der Eltern und so weiter. Der zweite und der dritte Teil ist analog zum Betreuerinnen-Fragebogen gestaltet, also beginnend mit der Frage nach der Gesamteinschätzung über die Einschätzung der einzelnen Funktionsbereiche im Vergleich zu Gleichaltrigen und die Bedenken in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsbereiche bis zu vermuteten Begabungen.

Die Fragebögen sind im Anhang ersichtlich.

7.3 Stichprobenbeschreibung

Die Gesamtstichprobe bestand aus 30 Kindern aus der Studie von Koch (2007) und 26 Kindern aus Kindergruppen, deren Müttern und deren Betreuerinnen. Die Daten wurden in fünf Kindergärten der Kinderfreunde und in ebenso vielen Kindergruppen erhoben.

7.3.1 Kinder

Die Stichprobe aus den Kindergruppen bestand aus 10 Buben und aus 16 Mädchen und steht 15 Buben und 15 Mädchen aus Kindergärten gegenüber.

Die Kindergartenkinder waren zu 36,7% zwischen 4,0 und 4,5 Jahren alt, zu 33,3% aus Kindern zwischen 4,6 und 4,11 Jahren. Der Anteil der 5,0-5,5 Jährigen betrug 13,3% und ein Prozentsatz von 16,7% war zwischen 5,5 und 5,11 Jahre alt.

In der Gruppe der Kindergruppenkinder waren 11,5% der Kinder zwischen 4,0 und 4,5 Jahren alt, und 19,2% der Kindern zwischen 4,6 und 4,11 Jahren. Der Anteil der 5,0-5,5 Jährigen betrug 19,2% und ein Prozentsatz von 26,9% war zwischen 5,5 und 5,11 Jahre alt. Außerdem waren in den Kindergruppen 19,2% der Kinder zwischen 3,0 und 3,5 Jahre und 3,8% der Kinder zwischen 3,6 und 3,11 Jahren alt. Aus Tabelle 4 sind die Aufteilungen der Altersgruppen ersichtlich.

Tabelle 4: Alter in Halbjahren

	Versuchsgruppe	Kontrollgruppe	Summe
3;0-3;5 Jahre	5		5
3;6-3;11 Jahre	1		1
4;0-4;5 Jahre	3	11	14
4;6-4;11 Jahre	5	10	15
5;0-5;5 Jahre	5	4	9
5;6-5;11 Jahre	7	5	12

Ebenso wie in der Studie von Koch (2007) (zwei Halbtagskinder; 6,7%) waren auch in der Stichprobe der Kindergruppenkinder nur zwei Halbtagskinder, 92,3% der untersuchten Kinder besuchen die Kindergruppe ganztags. 42,3% der Kinder besuchen die Kindergruppe sieben Stunden täglich, die durchschnittliche Aufenthaltsdauer liegt bei 6,87 Stunden am Tag, die Stichprobe der Kindergartenkinder verbringt 7,40 Stunden in der Einrichtung. In Tabelle 5 ist die Aufenthaltsdauer in Stunden aufgeführt.

Tabelle 5: Aufenthaltsdauer in Stunden

	Versuchsgruppe	Kontrollgruppe	Summe
4 Stunden	1	1	2
5 Stunden	2	2	4
6 Stunden	4	2	6
7 Stunden	11	8	19
8 Stunden	7	14	21
9 Stunden	1	2	3
10 Stunden		1	1

Von den Kindergruppenkindern sind 42,3% Einzelkinder und 46,2% haben Geschwister, in 15,4% besuchen Geschwister die gleiche Kindergruppe. Tabelle 6 stellt die Verteilung der Geschwister dar.

Tabelle 6: Geschwister der des Kindes(a)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Geschwister	11	42,3	42,3	42,3
1 Geschwister	12	46,2	46,2	88,5
2 Geschwister	2	7,7	7,7	96,2
3 oder mehr Geschwister	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

7.3.2 Mütter

Die Mütter in der Kindergruppe waren im Durchschnitt 35,38 Jahre alt die Mütter aus den Kindergärten 37,57 Jahre.

Die Mütter wurden auch bezüglich ihrer Berufstätigkeit befragt, wobei in den Kindergruppen der größte Anteil, nämlich 69,2% der Mütter einer mittleren Tätigkeit, 19,2% einer hochqualifizierten und 7,7% einer einfachen Tätigkeit nachgehen, in der Stichprobe gab nur eine Mutter an selbstständig zu sein.

Die größte Gruppe der Mütter (53,8%) gab an Teilzeit beschäftigt zu sein, 38,5% der Mütter dagegen gaben an Vollzeit beschäftigt zu sein.

7.3.2.1 Bedenken

Insgesamt äußerten die Mütter sehr wenig Bedenken. Keine der Mütter in den Kindergruppen gab an, Bedenken hinsichtlich der Gesamtentwicklung ihres Kindes zu haben.

Lediglich bei der Nachfrage bezüglich einzelner Funktionsbereiche wurden Bedenken geäußert.

Im Bereich der Sprache (siehe Tabelle 7) gab eine Mutter an, ihr Kind hätte Sprachverzögerung, eine andere gab Bedenken bezüglich der Grammatik bei ihrem Kind an.

Tabelle 7: Bedenken Sprache-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	24	92,3	92,3	92,3
Sprachverzögerung	1	3,8	3,8	96,2
Grammatik	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Keine Bedenken gab es bezüglich kognitiver Entwicklung und Lernen und Merkfähigkeit der Kinder.

Ebenso gab es Bedenken im Bereich der Feinmotorik, wobei drei Mütter Angaben bezüglich feinmotorischer Unsicherheiten machten. Tabelle 8 zeigt die Bedenken im feinmotorischen Bereich.

Tabelle 8: Bedenken Feinmotorik-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	23	88,5	88,5	88,5
Feinmotorische Unsicherheit	3	11,5	11,5	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Auch im Bereich der Grobmotorik gaben zwei Mütter an, Bedenken bezüglich des Bewegungsablaufes (siehe Tabelle 9) ihrer Kinder zu haben, sie hatten das Gefühl ihre Kinder fielen oft hin.

Tabelle 9: Bedenken Grobmotorik-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	24	92,3	92,3	92,3
Bewegungsablauf	2	7,7	7,7	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

In Bezug auf das Verhalten ihrer Kinder gaben vier Mütter Bedenken an, (siehe Tabelle 10) wobei zwei Mütter ihre Bedenken bezüglich der Abhängigkeit von anderen sahen, ein Kind als schüchtern und ein Kind als aggressiv beurteilt wurde.

Tabelle 10: Bedenken Verhalten-Mutter(

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	22	84,6	84,6	84,6
Abhängigkeit von anderen	2	7,7	7,7	92,3
Aggression gg anderen	1	3,8	3,8	96,2
Schüchternheit	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Bei der Äußerung der Bedenken fand sich bei einer Mutter drei Nennungen (Feinmotorik, Bewegungsabläufe, Abhängigkeit), eine andere Mutter nannte zwei Bedenken (Grammatik, Aggression).

Besonders im Bereich der Begabungen ihrer Kinder trafen die Mütter vergleichsweise viele Aussagen. 23,1% der Mütter fielen mehrfach Begabungen ihrer Kinder ein, dagegen gaben 61,5% keine speziellen Begabungen an. Die Nennungen sind in Tabelle 11 ersichtlich.

Tabelle 11: Begabung-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Begabung	16	61,5	61,5	61,5
Sozial/emotionale Begabung	1	3,8	3,8	65,4
Motorik	1	3,8	3,8	69,2
Kreativ-Künstlerisch	1	3,8	3,8	73,1
sonstiges	1	3,8	3,8	76,9
Mehrfachnennungen	6	23,1	23,1	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

7.3.2.2 Globaleinschätzungen

Die Mütter wurden zudem hinsichtlich ihrer Globaleinschätzungen allgemein und bezüglich einzelner Funktionsbereiche befragt.

84,6% der Mütter gaben an, ihre Kinder für sehr gut entwickelt zu halten, 11,5% befanden ihre Kinder als gut entwickelt und nur eine Mutter befand ihr Kind wäre im mittleren Bereich bezüglich der Gesamtentwicklung (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Einschätzung der allgemeinen Entwicklung-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
durchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	3	11,5	11,5	15,4
Sehr gut	22	84,6	84,6	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Auch bezüglich der Sprache (siehe Tabelle 13) ergab sich ein ähnliches Bild: 76,9% der Mütter aus der Stichprobe der Kindergruppenkinder gaben an, ihre Kinder seien sprachlich sehr

gut entwickelt 23,1% gaben eine gut Entwicklung an, keine Mutter befand die sprachliche Entwicklung ihres Kindes als unterdurchschnittlich oder nur durchschnittlich.

Tabelle 13:Einschätzung Sprache- Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gut	6	23,1	23,1	23,1
Sehr gut	20	76,9	76,9	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

a Kiga_dicho = 2,00

Auch bei der Einschätzung der Mütter im Bereich Lernen und Merkfähigkeit (ersichtlich in Tabelle 14) befanden 76,9% der Mütter ihre Kinder wären sehr gut entwickelt und 23,1% gaben an, ihre Kinder wären gut entwickelt. Auch hier fanden sich keine Angaben im durchschnittlichen beziehungsweise im unterdurchschnittlichen Bereich.

Tabelle 14:Einschätzung Lernen und Merkfähigkeit-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gut	6	23,1	23,1	23,1
Sehr gut	20	76,9	76,9	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Hinsichtlich der mütterlichen Einschätzung im emotionalen Bereich gab eine Mutter an ihr Kind wäre im unterdurchschnittlichen Bereich anzusiedeln, im durchschnittlichen Bereich wurden 11,5% angegeben, ebenso befanden 11,5% die emotionale Entwicklung der Kinder als gut. 73,1% der Mütter befanden ihre Kinder als im emotionalen Bereich sehr gut entwickelt. (siehe Tabelle 15)

Tabelle 15:Einschätzung Emotionaler Bereich-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
unterdurchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
durchschnittlich	3	11,5	11,5	15,4
gut	3	11,5	11,5	26,9
Sehr gut	19	73,1	73,1	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Auch im sozialen Bereich befand der Großteil der Mütter (65,4%), wie in Tabelle 15 ersichtlich, ihre Kinder als sehr gut entwickelt, 19,2% gaben an, ihre Kinder seien gut entwickelt, 11,5% gaben durchschnittliche Entwicklung an und 3,8%, also eine Person, beurteilte den sozialen Bereich als unterdurchschnittlich ausgeprägt.

Tabelle 16:Einschätzung Sozialer Bereich-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
unterdurchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
durchschnittlich	3	11,5	11,5	15,4
gut	5	19,2	19,2	34,6
Sehr gut	17	65,4	65,4	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Im Bereich der Einschätzung der Wahrnehmung und Visumotorik ihrer Kinder gaben 80% an, ihre Kinder als sehr gut entwickelt wahrzunehmen, 15,4% gaben an ihre Kinder wären gut und 3,8% befanden ihre Kinder als durchschnittlich. Es gab keine Mütter die ihre Kinder unterdurchschnittlich bewerteten. Wie Tabelle 16 zeigt.

Tabelle 17:Einschätzung Wahrnehmung/ Visumotorik - Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
durchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	4	15,4	15,4	19,2
Sehr gut	21	80,8	80,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Im kognitiven Bereich beurteilen die Eltern analog zum Bereich der Wahrnehmung und Visumotorik. 80,8% sehr gut, 15,4% gut und eine Mutter gab an, ihr Kind befände sich im Durchschnittsbereich. (siehe Tabelle 18)

Tabelle 18:Einschätzung kognitiver Bereich-Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
durchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	4	15,4	15,4	19,2
Sehr gut	21	80,8	80,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

7.3.3 Kindergruppenbetreuerinnen

Die 12 Betreuerinnen waren mit einem Durchschnittsalter von 29,65 Jahren nur wenig älter als die Kindergärtnerinnen aus der Vergleichsstichprobe mit 26,77 Jahren. Die älteste Betreuerin war 40 Jahre gegenüber der jüngsten mit 21 Jahren.

Der größte Anteil, und zwar 26,9% der Betreuerinnen, standen sechs Jahre in dem Beruf, durchschnittlich arbeiteten die Betreuerinnen bereits 6,04 Jahre in Kindergruppen, die Gruppe der Kindergärtnerinnen konnte durchschnittlich 6,23 Jahre

Berufserfahrung aufweisen. Die geringste Berufserfahrung betrug ein Jahr, die Betreuerin, die am längsten in Kindergruppen arbeitete war bereits 16 Jahre tätig.

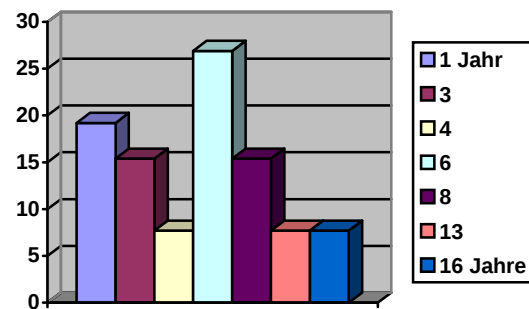


Abbildung 5: Berufserfahrung der Kindergruppenbetreuerinnen

Auch in den Kindergruppen ist ein großer Teil der Betreuerinnen als Kindergartenpädagogin ausgebildet, 53,9% gaben an entweder die Ausbildung zur Kindergärtnerin in der 5 jährigen Höheren Schule oder die 3 jährige Ausbildung am Kolleg für Kindergartenpädagogik gemacht zu haben.

Wie Tabelle 19 zeigt haben 38,5% der Betreuerinnen den großen Bildungszyklus des Bundesverbandes für elternverwaltete Kindergruppen absolviert. Nur eine Praktikantin gab an keine einschlägige Berufsausbildung aufweisen zu können.

Tabelle 19:Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Ausbildung	1	7,7	7,7	7,7
	1 Jahr	5	38,5	38,5	46,2
	Kindergruppenbetreuerin	4	30,8	30,8	76,9
	3 Jahre	3	23,1	23,1	100,0
	5 Jahre				

Diverse Zusatzausbildungen wie Hort oder Krippe wurden nicht angegeben aber zwei der Betreuerinnen hatten eine Montessori-Ausbildung.

Lediglich zwei Betreuerinnen hatten eigene Kinder, wobei alle drei Kinder selbst auch Kindergruppen und keine Regelkindergärten besucht hatten.

7.3.3.1 Bedenken

Kaum eine Kindergruppenbetreuerin (siehe Tabelle 20, 92,3% äußern keine Bedenken) hatte Bedenken hinsichtlich der Gesamtentwicklung der von ihnen betreuten Kinder, lediglich 1 Angabe hinsichtlich sozial-emotionaler Entwicklung wurde gemacht, und einmal wurden mehrere Bedenken geäußert.

Tabelle 20: Bedenken der allgemeinen Entwicklung-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	24	92,3	92,3	92,3
Sozial-Emotional	1	3,8	3,8	96,2
Mehrfachnennungen	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Auch im Bereich der Sprache der Kinder fand sich lediglich 1 Angabe in Bezug auf Grammatik, sonst (96,2%) hatten die Betreuerinnen keine Bedenken im sprachlichen Bereich. (siehe Tabelle 21)

Tabelle 21: Bedenken Sprache-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	25	96,2	96,2	96,2
Grammatik	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Auch bezüglich der kognitiven Entwicklung der Kinder, wie in Tabelle 22 ersichtlich, gaben 96,2% der Betreuerinnen keine Bedenken an. Bei einem Kind gab es Bedenken hinsichtlich Ausdauer und Konzentration.

Tabelle 22: Bedenken kognitive Entwicklung-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	25	96,2	96,2	96,2
Ausdauer und Konzentration	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Tabelle 23 zeigt, dass im Bereich Lernen und Merkfähigkeit 92,3% der Betreuerinnen keine Bedenken angaben, bei einem Kind wurden Bedenken bezüglich Konzentration und Ausdauer, bei einem bezüglich Aufmerksamkeit angegeben.

Tabelle 23: Bedenken Lernen und Merkfähigkeit-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	24	92,3	92,3	92,3
Konzentration und Ausdauer	1	3,8	3,8	96,2
Aufmerksamkeit	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Im Bereich der Feinmotorik wurden von keiner Betreuerin Bedenken geäußert.

Im Funktionsbereich Grobmotorik wurde einem Kind Mangel an Bewegungsfreude, einem anderen motorische Unsicherheit attestiert. Tabelle 24 zeigt, bei den übrigen 92,3% der Kinder wurden seitens der Betreuerin keine Bedenken geäußert.

Tabelle 24: Bedenken Grobmotorik-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	24	92,3	92,3	92,3
motorische Unsicherheit	1	3,8	3,8	96,2
Bewegungsfreude	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Auch Bedenken bezüglich der Wahrnehmung des Kindes, dargestellt in Tabelle 25, wurden nur in einem der Fälle angegeben, 96,2% gaben an keine Bedenken in diesem Bereich zu haben.

Tabelle 25: Bedenken Wahrnehmung-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	25	96,2	96,2	96,2
Mehrfachnennungen	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Im Bereich Verhalten des Kindes gaben die Betreuerinnen in 88,5% der Fälle an keine Bedenken zu haben, Tabelle 26 zeigt, bei jeweils einem Kind kam es zur Äußerung von Bedenken bezüglich oppositionellen Verhaltens, Schüchternheit oder sonstiger Bedenken.

Tabelle 26: Bedenken Verhalten-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Bedenken	23	88,5	88,5	88,5
oppositionell und impulsives Verhalten	1	3,8	3,8	92,3
Schüchternheit	1	3,8	3,8	96,2
sonstiges	1	3,8	3,8	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Bei der Versuchsperson, bei der bereits von der Mutter mehrere Bedenken geäußert hat, fanden sich auch bei den Betreuerinnen dreierlei Bedenken. Nachdem diese Betreuerin bei den anderen von ihnen eingeschätzten Kindern nie mehrere Bedenken angab, scheint dieses Kind tatsächlich problematisch zu sein.

Hinsichtlich der Begabungen der Kinder fand sich bei den Aussagen der Kindergruppenbetreuerinnen eine breitere Palette an Angaben, in 15,4% der Fälle fanden sich mehrfache Begabungen, auch kreativ-künstlerisch, kognitiv, und Begabungen hinsichtlich Lern- und Merkfähigkeit und Sprache wurden genannt.

Tabelle 27 zeigt die genannten Begabungen.

Tabelle 27: Begabung-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
keine Begabung	17	65,4	65,4	65,4
Kreativ-Künstlerisch	1	3,8	3,8	69,2
Lern und Merkfähigkeit	1	3,8	3,8	73,1
kognitiv	1	3,8	3,8	76,9
Sprache	1	3,8	3,8	80,8
sonstiges	1	3,8	3,8	84,6
Mehrfachnennungen	4	15,4	15,4	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

7.3.3.2 Globaleinschätzungen

Auch den Betreuerinnen wurde wie den Müttern ein Fragebogen vorgegeben, der zur Einschätzung des Entwicklungsstandes der Kinder dienen sollte.

Dabei sollten sie auf einer siebenstufigen Skala einschätzen, wie gut die Leistungen der Kinder in den einzelnen Funktionsbereichen sind.

Zunächst wurde erfragt „wie gut schätzen Sie den Entwicklungsstand des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen ein“, dabei gaben die Betreuerinnen bei 50% der Kinder an, dass sie die Kinder als sehr gut entwickelt befanden, 46,2% der Kinder galten als gut entwickelt, also gaben die Betreuerinnen bei 96,2% der Kinder, wie in Tabelle 28 ersichtlich, eine positive allgemeine Entwicklung an.

Tabelle 28:Einschätzung der allgemeinen Entwicklung- Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
durchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	12	46,2	46,2	50,0
Sehr gut	13	50,0	50,0	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Im Bereich der Sprache fanden sich laut Angaben der Betreuerinnen 88,5% der Kinder aus der Stichprobe im überdurchschnittlichen Bereich, bei drei Kindern gaben, wie in Tabelle 29 ersichtlich, die Betreuerinnen eine durchschnittliche Bewertung ab.

Tabelle 29:Einschätzung Sprache-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
durchschnittlich	3	11,5	11,5	11,5
gut	10	38,5	38,5	50,0
Sehr gut	13	50,0	50,0	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Hinsichtlich der Merkfähigkeit und des Lernens, dargestellt in Tabelle 30, wurden 50% der Kinder sehr gut eingeschätzt, 46% wurden gut bewertet und es wurden 3,8% im Durchschnittsbereich gesehen.

Tabelle 30:Einschätzung Lernen und Merkfähigkeit-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
unterdurchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	13	50,0	50,0	53,8
Sehr gut	12	46,2	46,2	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Im emotionalen Bereich, wie in Tabelle 29 ersichtlich, fanden sich 50% als gut bewertet, 46,2% wurden sehr gut bewertet nur ein Kind, dargestellt in Tabelle 31, erhielt von der Betreuerin eine unterdurchschnittliche Bewertung.

Tabelle 31:Einschätzung Emotionaler Bereich-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
unterdurchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	13	50,0	50,0	53,8
Sehr gut	12	46,2	46,2	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Im sozialen Bereich, ersichtlich aus Tabelle 32, wurden alle getesteten Kinder als sehr gut beziehungsweise gut eingeschätzt, wobei zu beachten gilt, dass die Mehrzahl der Kinder nicht im Bereich der Extreme liegt, sondern in diesem Fall stärker differenziert wurde.

Tabelle 32:Einschätzung Sozialer Bereich- Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gut	20	76,9	76,9	76,9
Sehr gut	6	23,1	23,1	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Auch bei der Einschätzung in den Bereichen Wahrnehmung und Visumotorik gaben die Betreuerinnen, wie Tabelle 33 darstellt, an, die Leistungen der Kinder seien in 34,6% sehr gut, in 61,5% gut und bei einem Kind wurde ein weit unterdurchschnittlicher Wert angegeben.

Tabelle 33:Einschätzung Wahrnehmung/Visumotorik-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
weit unterdurchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	16	61,5	61,5	65,4
Sehr gut	9	34,6	34,6	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Tabelle 34 zeigt, dass bei der Einschätzung im kognitiven Bereich 69,2% als gut, also auf der zweiten Stufe der Skala eingeschätzt wurden, 26,9% als sehr gut und 3,8% als unterdurchschnittlich.

Tabelle 34: Einschätzung kognitiver Bereich-Kindergartenpädagogin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
unterdurchschnittlich	1	3,8	3,8	3,8
gut	18	69,2	69,2	73,1
Sehr gut	7	26,9	26,9	100,0
Gesamt	26	100,0	100,0	

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Betreuerinnen bei der Einschätzung der Kinder diese eher im überdurchschnittlichen Bereich sehen und die Kinder im Großen und Ganzen als gut entwickelt wahrnehmen. Es gab nur wenige Einschätzungen im durchschnittlichen beziehungsweise unterdurchschnittlichen Bereich, lediglich einmal wurde ein Kind als weit unterdurchschnittlich wahrgenommen.

8 Ergebnisse

8.1 WET- Ergebnisse der Kinder

Fragestellung:

Unterscheiden sich die Ergebnisse im WET zwischen Kindergarten- und Kindergruppenkindern?

Um diese Frage überprüfen zu können, wird eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der Gruppenzugehörigkeit (Kindergruppenkind vs. Kindergartenkind) als Gruppenfaktor und den Ergebnissen der Subtests des WET als abhängige Variable berechnet.

Für die Leistungen des WET besteht zwischen Kindergartenkindern und Kindergruppenkindern kein signifikanter multivariater Unterschied ($F=1.16$, $p=.339$).

Zwar sind die Testergebnisse der Kindergruppenkinder - wie die folgende Abbildung zeigt – bei den meisten Subtests der Tendenz nach besser als bei den Kindergartenkindern, statistisch kann dies jedoch nicht mit der hinreichenden Sicherheitswahrscheinlichkeit bestätigt werden.

Selbst bei univariater Betrachtung könnte lediglich für den Subtest Turnen ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden ($F=5.05$, $p=.029$).

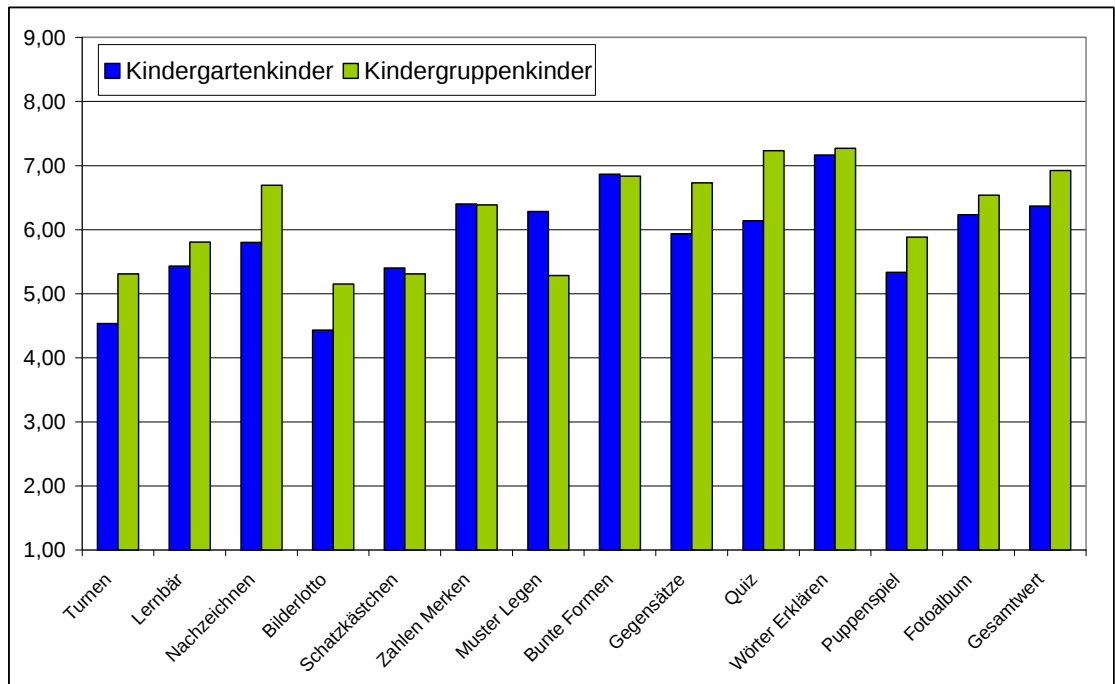


Abbildung 6
Testergebnisse der Subtests des WET für Kindergartenkinder bzw. Kindergruppenkinder

8.2 Einschätzung der Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen im Vergleich

Fragestellung:

Wie unterscheiden sich Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen in ihrer Einschätzung der kindlichen Entwicklung?

Diese Fragestellung wird mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse überprüft, wobei die unabhängige Variable die Gruppenzugehörigkeit (Kindergruppenbetreuerinnen vs. Kindergartenpädagoginnen) darstellt und die C-Werte der Subtests des WET die abhängigen Variablen bilden.

Verglichen werden die Mittelwerte der Einschätzung von Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen.

Zunächst wurde untersucht, ob sich ein multivariater Unterschied, d.h. ein Mittelwertsunterschied in der Einschätzung der Leistungen über alle Subtests hinweg, nachweisen lässt. Der Test ergibt keinen signifikanten Unterschied, wobei das erforderliche Signifikanzniveau von 5% nur knapp verfehlt wird ($F=3.61$, $p=.063$). Der Tendenz nach werden die Leistungen der Kinder von den Kindergruppenbetreuerinnen höher eingeschätzt als von den Kindergartenpädagoginnen.

Auch der C-Wert der Einschätzung der Gesamtentwicklung liegt bei den Kindergruppenbetreuerinnen mit 6,92 über dem der Pädagoginnen, für die er lediglich 6,37 beträgt. Auch hier ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen jedoch nicht signifikant ($t=1.24$, $p=.219$).

In der Folge wurden die Mittelwerte für die einzelnen Funktionsbereiche motorische Entwicklung, Visumotorik und visuelle Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung miteinander verglichen. Zunächst sind die Mittelwerte für die beiden Gruppen in der folgenden Abbildung zusammengefasst. Auch hier erkennt man für die meisten Subtests, die höhere Einschätzung durch die Kindergruppenbetreuerinnen.

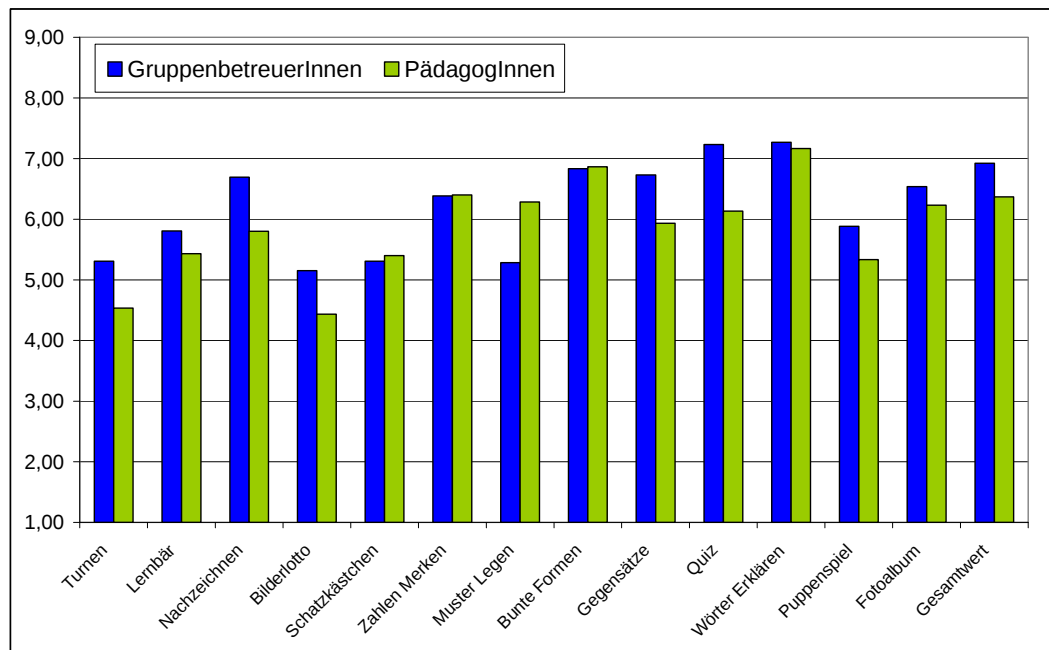


Abbildung 7

Mittelwerte der Einschätzungen der Kindergruppenbetreuerinnen und der Pädagogen für die verschiedenen Subtests

Für welche Bereiche sich hier auch statistisch signifikante Ergebnisse nachweisen lassen, wird in den folgenden Abschnitten untersucht.

8.2.1 Einschätzung im motorischen Bereich

Weder für den Subtest Turnen ($t=1.90$, $p=.063$) noch für den Subtest Lernbär ($t=1.12$, $p=.269$) können signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen nachgewiesen werden. Zwar werden sowohl die grobmotorischen Fähigkeiten (Betreuerinnen: 5,31; Pädagoginnen: 4,53) als auch die feinmotorischen Fähigkeiten von den Kindergruppenbetreuerinnen höher eingeschätzt, aber statistisch signifikant sind die Unterschiede nicht.

8.2.2 Einschätzung der Visumotorik und visuellen Wahrnehmung

Bei den beiden Subtests zur Erfassung der Visumotorik und der visuellen Wahrnehmung werden die Leistungen der Kinder von den Kindergruppenbetreuerinnen höher eingeschätzt als von den Pädagoginnen.

Beim Subtest Nachzeichnen ergibt sich für die Betreuerinnen ein C-Wert von 6,69, der damit um fast einen Punkt über dem mittleren Schätzwert der Pädagoginnen liegt (C-Wert = 5,80). Der Unterschied ist zumindest der Tendenz nach statistisch signifikant ($t=1.82$, $p=.074$). Auch beim Subtest Bilderlotto wird der Entwicklungsstand von den Kindergruppenbetreuerinnen mit durchschnittlich 5,15 höher eingeschätzt als von den Kindergartenpädagoginnen (C-Wert = 4,43), wobei der Unterschied statistisch nicht signifikant ist ($t=1.37$, $p=.175$).

8.2.3 Einschätzung im Bereich Lernen und Gedächtnis

Für die beiden Subtests im Bereich Lernen und Gedächtnis sind die Unterschiede der Einschätzungen der Leistungen der Kinder zwischen Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen nur sehr gering. Die Durchschnittswerte betragen für den Subtest Schatzkästchen 5,31 bzw. 5,40 und für den Subtest Zahlen Merken 6,38 bzw. 6,40. Es bestehen keine signifikanten Mittelwertsunterschiede.

8.2.4 Einschätzung der kognitiven Entwicklung

Die Ergebnisse für den Bereich der kognitiven Entwicklung fallen unterschiedlich aus. Die Leistungen für den Subtest Bunte Formen unterscheiden sich nicht zwischen den beiden Gruppen ($t=0.07$, $p=.945$).

Die durchschnittlichen C-Werte der Kindergruppenbetreuerinnen mit 6,83 liegen nur knapp unter dem Durchschnittswert der Pädagoginnen, für die er 6,87 beträgt. Deutliche Unterschiede gibt es hingegen für die drei anderen Subtests, welche die kognitive Entwicklung der Kinder erfassen sollen. Beim Subtest Muster Legen werden die Fähigkeiten der Kinder von den Pädagoginnen mit einem mittleren C-Wert von 6,29 deutlich höher eingeschätzt, als von den Kindergruppenbetreuerinnen mit 5,29. Dieser Mittelwertsunterschied ist auch statistisch signifikant ($t=2.28$, $p=.029$). Bei den Subtests Gegensätze und Quiz ist es genau umgekehrt. Der Entwicklungsstand der Kinder wird bei diesen beiden Tests von den Kindergruppenbetreuerinnen höher eingeschätzt als von den Pädagoginnen. Für den Subtest Quiz beträgt der Abstand beider Mittelwerte über einen Punkt und ist statistisch signifikant ($t=2.31$, $p=.025$). Für den Subtest Gegensätze betragen die C-Werte 6,73 für die Kindergruppenbetreuerinnen und 5,93 für die Pädagoginnen. Dieser Unterschied verfehlt knapp das erforderliche Signifikanzniveau ($t=1.54$, $p=.131$).

8.2.5 Einschätzung der Sprache

Nur einen geringen Unterschied der Einschätzung der sprachlichen Leistung der Kinder gibt es beim Subtest Wörter Erklären. Die Mittelwerte betragen für die Kindergruppenbetreuerinnen 7,27 bzw. für die Pädagoginnen 7,17.

Stärker sind die Unterschiede bei der Einschätzung des grammatikalischen Verständnisses. Beim Subtest Puppenspiel, der diese Fähigkeit erfassen soll, werden die Leistungen der Kinder von den Kindergruppenbetreuerinnen mit 5,88 höher eingeschätzt als von den Pädagoginnen, für die der durchschnittliche C-Wert 5,33 beträgt. Der

Unterschied der beiden Messwerte ist statistisch jedoch nicht signifikant ($t=1.01$, $p=.318$).

8.2.6 Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung

Wie bereits bei vielen anderen Subtests liegt auch für den Subtest Fotoalbum, der die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes erfassen soll, der von den Kindergruppenbetreuerinnen geschätzte Wert (C-Wert = 6,54) über dem Wert, der im Schnitt von den Pädagoginnen als Schätzung abgegeben wurde (C-Wert = 6,23). Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist statistisch nicht signifikant ($t=0.78$, $p=.440$).

Auch hier sind die Ergebnisse für die einzelnen Subtests in der folgenden Abbildung noch einmal zusammengefasst. Wie zu erkennen ist, gibt es zwar generell eine Tendenz zu höheren Werten für die Kindergruppenbetreuerinnen, aber lediglich für zwei Subtests sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen statistisch signifikant.

8.3 Einschätzungsgenauigkeit der Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen im Vergleich unter Berücksichtigung der tatsächlichen Leistungen

Fragestellung:

Wie unterscheiden sich Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen in ihrer Einschätzung der kindlichen Entwicklung?

Es werden die Differenzen der Einschätzung der Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen zu den tatsächlichen Testergebnissen der Kinder miteinander verglichen.

Der C-Wert der Differenz der Einschätzung der Gesamtentwicklung zu den tatsächlichen Testleistungen der Kinder liegt bei den Kindergruppenbetreuerinnen mit 0,27 nur geringfügig unter dem Wert der Pädagoginnen, für die er 0,30 beträgt. Der minimale Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist nicht signifikant ($t=0.07$, $p=.946$).

In der Folge wurden die Mittelwerte für die einzelnen Funktionsbereiche motorische Entwicklung, Visumotorik und visuelle Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung miteinander verglichen. Zunächst sind die Mittelwerte für die beiden Gruppen in der folgenden Abbildung zusammengefasst. Hier erkennt man, dass es zumindest für einige Subtests doch stärkere Unterschiede in der Einschätzungsgenauigkeit zwischen den beiden Gruppen gibt.

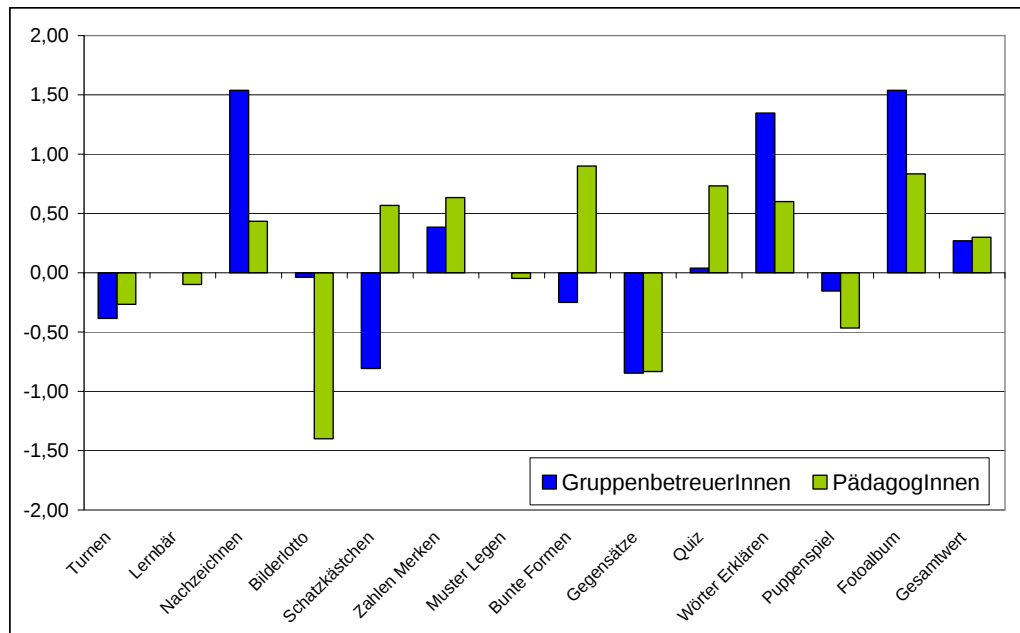


Abbildung 8

Mittelwerte der Differenzen zwischen Einschätzungen der Kindergruppenbetreuerinnen und der Pädagogen mit den tatsächlichen Testergebnissen für die verschiedenen Subtests

Für welche Bereiche sich hier auch statistisch signifikante Ergebnisse nachweisen lassen, wird in den folgenden Abschnitten untersucht.

8.3.1 Einschätzung im motorischen Bereich

Weder für den Subtest Turnen ($t=0.20$, $p=.841$) noch für den Subtest Lernbär ($t=0.28$, $p=.781$) können signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen nachgewiesen werden. Die Einschätzungsgenauigkeit ist für diese beiden Subtests für beide Gruppen sehr gut und weicht nur geringfügig voneinander ab (Turnen: Pädagoginnen: -0,27 vs.

Kindergruppenbetreuerinnen: -0,39; Lernbär: Pädagoginnen: -0,10 vs. Kindergruppenbetreuerinnen: 0,00).

8.3.2 Einschätzung der Visumotorik und visuellen Wahrnehmung

Bei den beiden Subtests zur Erfassung der Visumotorik und der visuellen Wahrnehmung werden die Leistungen der Kinder von den Kindergruppenbetreuerinnen und von den Pädagoginnen unterschiedlich genau eingeschätzt.

Beim Subtest Nachzeichnen ergibt sich für die Betreuerinnen ein C-Wert von 1,54, der damit um über einen Punkt über der mittleren Abweichung der Pädagoginnen liegt (C-Wert = 0,43). Der Unterschied ist zumindest der Tendenz nach statistisch signifikant ($t=1.78$, $p=.081$). Beim Subtest Bilderlotto wird hingegen der Entwicklungsstand von den Kindergruppenbetreuerinnen mit durchschnittlich -1,36 deutlich unterschätzt, während Kindergartenpädagoginnen im Schnitt nur geringfügig von den Testergebnissen abweichen (C-Wert = -0,04). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($t=2.04$, $p=.047$).

8.3.3 Einschätzung im Bereich Lernen und Gedächtnis

Für die beiden Subtests im Bereich Lernen und Gedächtnis sind die Unterschiede der Genauigkeit der Einschätzungen der Leistungen der Kinder zwischen Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen unterschiedlich. Die Durchschnittswerte betragen für den Subtest Schatzkästchen -0,81 bzw. 0,57 und für den Subtest Zahlen Merken 0,38 bzw. 0,63. Im ersten Fall unterschätzen die Betreuerinnen die Leistungen der Kinder, während sie von den

Pädagoginnen überschätzt werden ($t=2.56$, $p=.013$), für den zweiten Subtest überschätzen beide die Leistungen (Gruppenbetreuerinnen: 0,38; Pädagoginnen: 0,63), wobei der Unterschied statistisch nicht bedeutsam ist ($t=0.45$, $p=.656$).

8.3.4 Einschätzung der kognitiven Entwicklung

Die Ergebnisse für den Bereich der kognitiven Entwicklung fallen ebenfalls unterschiedlich aus. Die Leistungen für die Subtests Muster Legen ($t=0.07$, $p=.944$), Gegensätze ($t=0.02$, $p=.981$) und Quiz ($t=1.22$, $p=.229$) unterscheiden sich nicht zwischen den beiden Gruppen. Die durchschnittlichen C-Werte der Kindergruppenbetreuerinnen mit 0,00 (Muster Legen), -0,25 (Gegensätze) und 0,04 (Quiz) liegen sehr nahe an den tatsächlichen Testergebnissen und weichen aber auch nur geringfügig von der mittleren Einschätzungsgenauigkeit der Pädagoginnen ab, für die die Werte -0,05 (Muster Legen), -0,83 (Gegensätze) und 0,73 (Quiz) betragen.

Einen Unterschied in der Abweichung der Einschätzung der Betreuerinnen zu den Testergebnissen der Kinder gibt es jedoch für den Subtest Bunte Formen.

Bei diesem Subtest werden die kognitiven Fähigkeiten der Kinder von den Pädagoginnen im Schnitt mit 0,90 überschätzt, während sie von den Kindergruppenbetreuerinnen mit -0,25 nur relativ knapp unterschätzt werden. Dieser Mittelwertsunterschied ist auch statistisch signifikant ($t=2.03$, $p=.048$).

8.3.5 Einschätzung der Sprache

Beim Subtest Wörter Erklären werden die sprachlichen Leistungen der Kinder von beiden Gruppen überschätzt, wobei dies für die Kindergruppenbetreuerinnen mit 1,35 Punkten noch stärker ausgeprägt ist als für die Pädagoginnen mit 0,60. Der Unterschied ist jedoch nicht groß genug, um mit der entsprechenden Sicherheitswahrscheinlichkeit bestätigt werden zu können ($t=1.16$, $p=.236$).

Beim Subtest Puppenspiel werden die Leistungen der Kinder hingegen von beiden Gruppen im Schnitt unterschätzt, wobei hier die Abweichungen nur moderat sind. Die Kindergruppenbetreuerinnen liegen im Schnitt 0,15 Punkte zu niedrig, die Pädagoginnen 0,47 Punkte zu niedrig. Der Unterschied der beiden Messwerte ist statistisch nicht signifikant ($t=0.46$, $p=.650$).

8.3.6 Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung

Beim Subtest Fotoalbum, der die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes erfassen soll, sind beide Gruppen wieder zu optimistisch bei der Einschätzung der Leistungen der Kinder. Die Kindergruppenbetreuerinnen überschätzen die Werte im Schnitt um 1,54 Punkte, die Pädagoginnen liegen im Schnitt um 0,83 Punkte darüber. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist statistisch nicht signifikant ($t=1.22$, $p=.229$).

Auch hier sind die Ergebnisse für die einzelnen Subtests in der folgenden Abbildung noch einmal zusammengefasst, wobei die Subtests für die es signifikante Abweichungen zwischen den beiden Gruppen gibt, farblich markiert sind. Insgesamt kann kein eindeutiger Trend zu einer besseren

Einschätzung der beiden Gruppen ausgemacht werden. Bei einzelnen Subtests schneiden die Kindergruppenbetreuerinnen besser ab, bei anderen Tests liegen die Pädagoginnen näher. Wirklich signifikante Unterschiede gibt es dabei nur für drei Subtests.

8.4 Einflussfaktoren der Einschätzungsgenauigkeit von Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen

Fragestellung:

Welche Faktoren spielen bei der Einschätzungsgenauigkeit der Kindergruppenbetreuerinnen und der Kindergartenpädagoginnen eine Rolle?

Die Einschätzungsgenauigkeit des Entwicklungsstandes der Kinder durch Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenpädagoginnen wurde hinsichtlich verschiedener Kriterien näher untersucht. Es wurde das Alter der Betreuerinnen, die Berufsdauer und die Zusatzausbildung in die Analysen einbezogen. Ursprünglich war auch geplant, die Ausbildung der Betreuerinnen einzubeziehen, aber diese Variable war auf Grund der Verteilung der Werte für eine Varianzanalyse nicht geeignet. Nachdem in der Studie von Koch diese Daten auf andere Art und Weise erhoben wurden sind in diese Untersuchung die Kindergartenpädagoginnen nicht berücksichtigt. Die drei Variablen wurden vor den Analysen entsprechend kategorisiert, sodass sich jeweils etwa zwei bis drei gleich große Gruppen ergaben.

Untersucht wurde der Einfluss mittels mehrerer mehrfaktoriellen Varianzanalysen mit der Differenz zwischen Schätzwert und tatsächlichem Wert als abhängiger Variable und jeweils den Gruppenfaktoren Alter, Berufsdauer und Zusatzausbildung. Auch die Variable Gruppenzugehörigkeit (Kindergruppenbetreuerinnen vs. Kindergartenpädagoginnen) wurde in den Analyse berücksichtigt. Der Subtest Muster Legen wurde in die Analysen nicht einbezogen, da dieser nur von den unter 5-Jährigen durchgeführt wurde.

8.4.1 Einfluss des Alters der Betreuerinnen auf die Einschätzungsgenauigkeit

Das Alter der Betreuerinnen wurde in drei Gruppen eingeteilt, in unter 25-Jährige, in 25- bis unter 30-Jährige und in 30-Jährige und Ältere.

Für den Gesamtentwicklungswert ergeben sich weder für das Alter der Betreuerinnen noch die Gruppenzugehörigkeit Unterschiede in der Einschätzungsgenauigkeit der Leistungen der Kinder.

Für ausgewählte Subtests können aber sehr wohl signifikante Haupteffekte oder Interaktionen nachgewiesen werden.

Bei der Einschätzung der Visumotorik spielt das Alter der Betreuerinnen eine Rolle ($F=3.94$, $p=.053$). Während die unter 25-jährigen Betreuerinnen die Leistungen der Kinder um 1,93 C-Werte überschätzen, liegen bei den älteren Betreuerinnen die Schätzwerte nur um 0,59 Punkte über den tatsächlichen Testergebnissen.

Beim Subtest Zahlen Merken für die Erfassung der Gedächtnisleistung der Kinder ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppenzugehörigkeit und Altersgruppe ($F=5.30$, $p=.025$). Während bei den Kindergartenpädagoginnen die Leistung der Kinder von den unter 25-Jährigen nur um 0,33 Punkte unterschätzt wird, wird sie von den über 25-Jährigen um 1,05 C-Werte zu hoch eingeschätzt. Bei den Kindergruppenbetreuerinnen gilt das Umgekehrte: hier überschätzen die unter 25-Jährigen die tatsächlichen Gedächtnisleistungen der Kinder sehr deutlich (+1,50 C-Werte), während sie von den über 25-Jährigen fast exakt übereinstimmen (+0,05 C-Werte).

Ebenfalls ein Interaktionseffekt zwischen diesen beiden Gruppierungsvariablen lässt sich für den Subtest Gegensätze nachweisen ($F=5.56$, $p=.022$). Hier werden die kognitiven Fähigkeiten zunächst von den unter 25-jährigen Pädagoginnen um 1,56 C-Werte unterschätzt werden, liegen die älteren Betreuerinnen hier deutlich näher an den tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder (-0,52 C-Werte). In der Gruppe der Kindergruppenbetreuerinnen überschätzen die Jüngeren die Leistungen sogar etwas (+0,50 C-Werte), während die über 25-Jährigen dieser Gruppe die kognitiven Fähigkeiten um 1,25 C-Werte unterschätzen.

Schließlich ergibt sich für den Subtest Wörter Erklären zur Messung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes ein signifikanter Unterschied zwischen jüngeren und älteren Betreuerinnen ($F=6.03$, $p=.017$). Die unter 25-Jährigen überschätzen die Leistungen der Kinder um 2,20 C-Werte sehr stark, während die über 25-Jährigen nur um 0,49 Punkte über den gemessenen Testwerten liegen.

In der folgenden Abbildung sind für die verschiedenen Subtests noch einmal die Abweichungen der Schätzungen zu den Ergebnissen der Kinder

nach dem Alter der Betreuerinnen eingetragen. Auch wenn nur für bestimmte Tests signifikante Unterschiede nachweisbar waren, erkennt man doch sehr klar die Tendenz zu einer genaueren Einschätzung der Leistungen durch über 25-jährige Betreuerinnen.

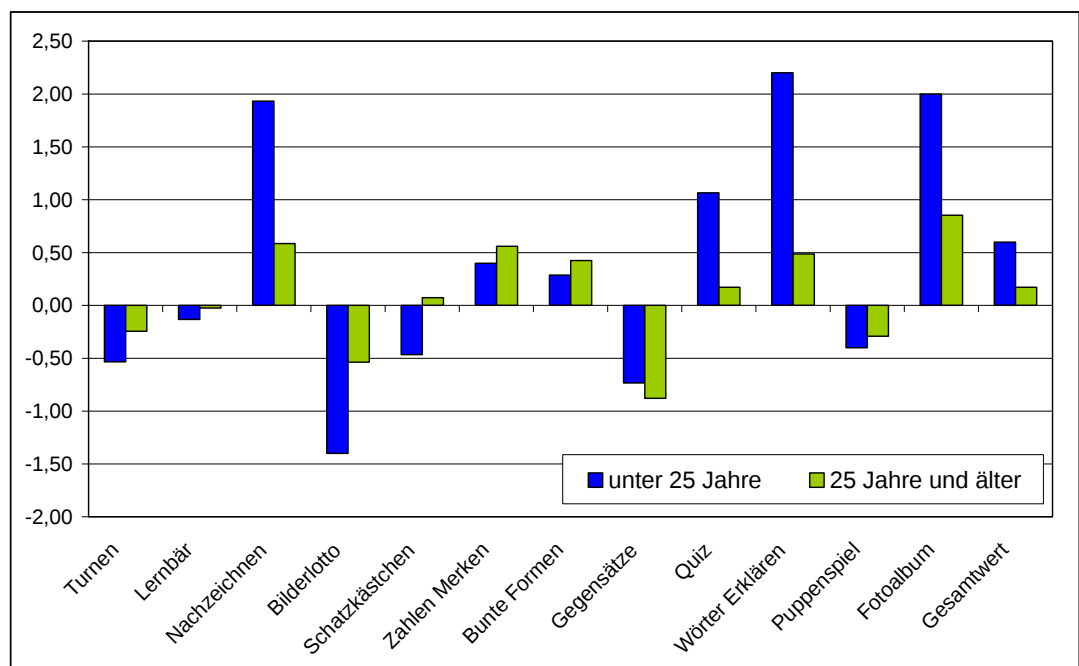


Abbildung 9
Differenzen der Einschätzungen der Kindergruppenbetreuerinnen nach dem Alter für die verschiedenen Subtests

8.4.2 Einfluss der Berufserfahrung der Betreuerinnen auf die Einschätzungsgenauigkeit

Für die Berufserfahrung wurde ebenfalls eine Kategorisierung in drei Gruppen vorgenommen: Personen mit weniger als vier Jahre Erfahrung,

Betreuerinnen mit vier bis sechs Jahren Berufserfahrung und Betreuerinnen mit mehr als sechs Jahren Erfahrung.

Es konnte lediglich für den Subtest Wörter Erklären ein Trend für Wechselwirkung ($F=2.24$, $p=.095$) und für den Subtest Bunte Formen ein signifikanter Interaktionseffekt ($F=3.95$, $p=.014$) nachgewiesen werden. Inhaltlich kann dies folgendermaßen interpretiert werden: Während beim Subtest Wörter Erklären bei den Kindergartenpädagoginnen die Personen mit der geringsten Berufserfahrung die Leistungen der Kinder um 0,5 Punkte unterschätzen und die Pädagoginnen mit der längsten Erfahrung die Leistung um 1,29 C-Werte überschätzen, ist dies bei den Kindergruppenbetreuerinnen unterschiedlich. Hier werden im Schnitt die besten Schätzungen von jenen Betreuerinnen abgegeben, die schon mehr als sechs Jahre Berufserfahrung haben (Differenz 0,25 Punkte), während die Schätzungen der Betreuerinnen mit weniger als vier Jahre Erfahrung (Differenz 1,00 Punkte) bzw. vier bis sechs Jahre Erfahrung deutlich schlechter sind (Differenz 2,67 Punkte).

Beim Subtest Bunte Formen ist das Ergebnis ähnlich. Hier unterschätzen die Kindergartenpädagoginnen mit wenig Berufserfahrung die Leistung der Kinder um 0,75 Punkte, während sie von Betreuerinnen mit mittlerer Erfahrung um 0,74 Punkte überschätzt wird und von den Betreuerinnen mit der meisten Erfahrung sogar um 2,29 Punkte überschätzt wird. Bei den Kindergruppenbetreuerinnen können diese Unterschiede nicht bestätigt werden. Die Werte für die drei Gruppen betragen 0,50 für die Gruppe mit der geringsten Erfahrung, -0,50 für die Gruppe mit mittlerer Erfahrung und -0,75 für die Gruppe mit der meisten beruflichen Erfahrung.

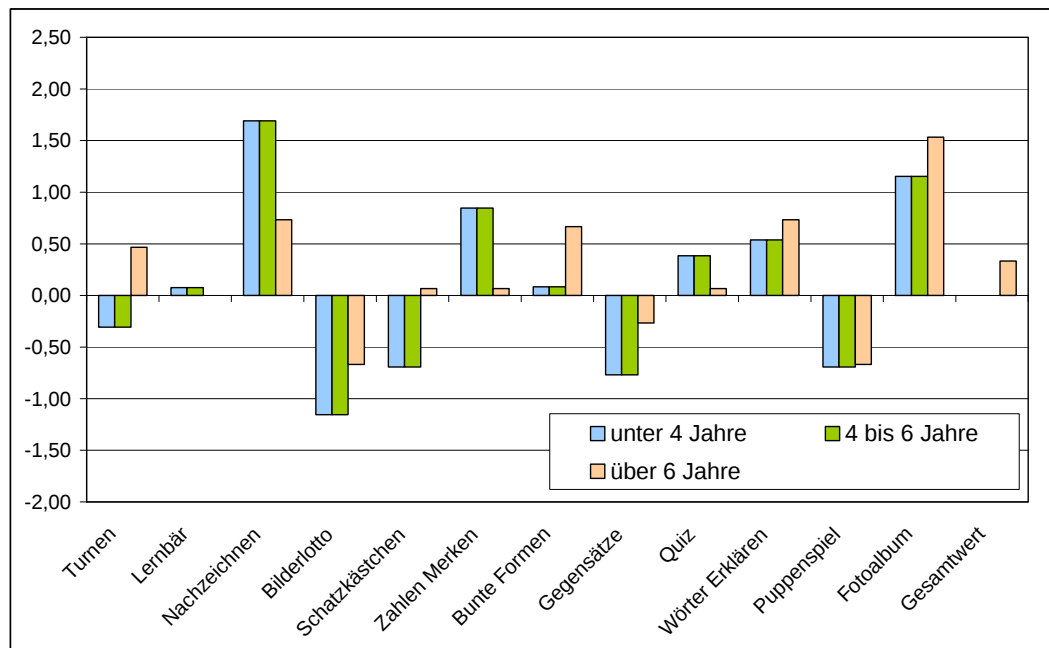


Abbildung 10

Differenzen der Einschätzungen der Kindergruppenbetreuerinnen nach der beruflichen Erfahrung für die verschiedenen Subtests

Die Unterschiede nach der beruflichen Erfahrung sind für die einzelnen Subtests in der obigen Abbildung zusammengefasst. Dabei ist doch eine Tendenz zu erkennen, dass die Personen bei den meisten Subtests mit der längsten beruflichen Erfahrung die genauesten Schätzwerte abgeben.

8.4.3 Einfluss der Zusatzausbildung der Betreuerinnen auf die Einschätzungsgenauigkeit

Bei der Zusatzausbildung kann nur generell geprüft werden, ob es Unterschiede für die einzelnen Subtests gibt, ohne zusätzlich nach der Gruppenzugehörigkeit zu unterscheiden, da hier die Anzahl für die

einzelnen Zellen zu gering ist, um entsprechenden Analysen durchführen zu können.

Für die Berechnungen wurden zwei Gruppen gebildet, eine mit entsprechender Zusatzausbildung und eine Gruppe von Betreuerinnen, die bisher keine Zusatzausbildung erhalten hat.

Für zwei Subtests sind signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen nachweisbar. Beim Test Nachzeichnen überschätzen die Betreuerinnen ohne Zusatzausbildung die Leistung der Kinder um fast zwei Punkte (+1,93 C-Werte), während die Betreuerinnen, die eine Zusatzausbildung haben, die tatsächlichen Leistungen der Kinder im Schnitt sehr genau einschätzen (+0,10 C-Werte). Der Mittelwertsunterschied ist statistisch signifikant ($t=3.10$, $p=.003$). Einen zumindest der Tendenz nach signifikanten Unterschied gibt es weiters für den Subtest Schatzkästchen ($t=1.98$, $p=.053$). Die Gedächtnisleistungen der Kinder werden von den Betreuerinnen ohne Zusatzausbildung um 0,65 Punkte unterschätzt, von den Versuchspersonen mit Zusatzausbildung werden sie hingegen um 0,40 Punkte überschätzt.

Auch wenn nur für zwei Subtests die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen signifikant waren, so ist in der folgenden Abbildung doch die Tendenz erkennbar, dass Betreuerinnen mit einer Zusatzausbildung bei den meisten Subtests die genaueren Schätzungen getroffen haben.

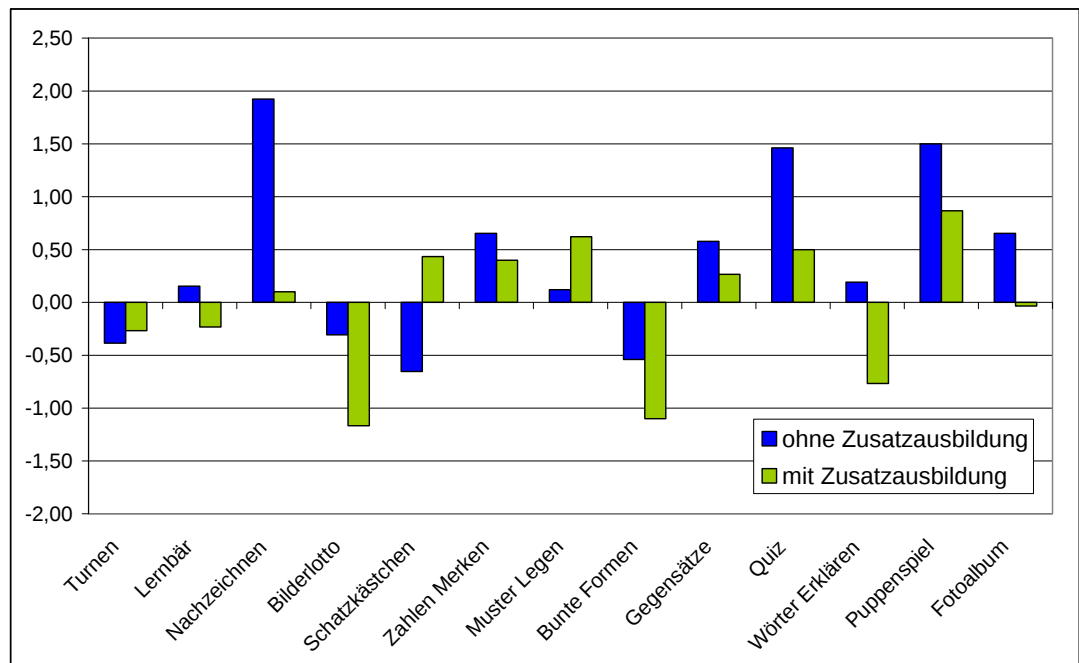


Abbildung 11
Differenzen der Einschätzungen der Kindergruppenbetreuerinnen nach der Zusatzausbildung der Betreuerinnen für die verschiedenen Subtests

9. Diskussion

Ziel der Untersuchung war es, zu überprüfen, ob Erzieher-Kind Schlüssel und Gruppengröße Einfluss auf die Einschätzungsgenauigkeit der Pädagoginnen haben.

In der vorliegenden Studie kam es ebenso wie in einer anderen Untersuchung sowohl zu Über- als auch zu Unterschätzungen der Betreuerinnen.

Die Kindergruppenbetreuerinnen überschätzten die Kinder signifikant im Subtest Nachzeichnen, auch beim Wörter Erklären und im Untertest Fotoalbum wurden die Leistungen der Kinder überschätzt.

Unterschätzt wurden die Leistungen der Kinder im Untertest Schatzkästchen. In der Stichprobe fanden sich insgesamt sehr gut entwickelte Kinder, dies könnte die Erklärung für die, im Vergleich zu anderen Studien, geringe Überschätzung der Kinder sein.

In der vorliegenden Studie haben die Betreuerinnen die motorische Entwicklung der Kinder richtig eingeschätzt, es gab hier keine signifikanten Unterschiede. Die Über- und Unterschätzungen gleichen sich im Mittel aus.

Die visumotorischen Leistungen der Kinder werden zum Teil signifikant überschätzt.

Im Bereich Lernen und Gedächtnis ergeben sich leichte Überschätzungen, die aber statistisch nicht relevant sind.

Im Bereich der kognitiven Entwicklung passen die Einschätzungen der Betreuerinnen zu den Ergebnissen der Kinder, im Untertest Gegensätze treten signifikante Unterschätzungen auf.

Auch im sprachlichen Bereich wird der Untertest Wörter Erklären überschätzt. Insgesamt ist zu sagen, dass die sprachlichen Leistungen der Kinder von den Betreuerinnen wenig genau eingeschätzt werden.

Nachdem die Vorgabe des Elternfragebogens problematisch ist, wurde dieser in die Auswertungen nicht einbezogen. Kinder zeigen im Kindergarten oft ein anderes selbstständiges Verhalten bei Alltagsroutinen als zuhause, somit wäre es für die Betreuerinnen nicht zumutbar einzuschätzen was die Eltern angeben.

Gesamt gesehen bewerten die Betreuerinnen die Leistungen der Kinder gut.

Es ist anzunehmen, dass die Kindergruppenbetreuerinnen die Angebote den wahrgenommenen Leistungen der Kinder entsprechend gestalten, so hat das wahrgenommene Entwicklungsniveau der Kinder auch Einfluss auf den Alltag in der Kindergruppe. Gerade in diesen Einrichtungen wird sehr viel Wert auf Individualität gelegt, somit hat eine leichte Überschätzung positiven Einfluss auf die Gestaltung des Kindergruppenalltags.

Grundsätzlich sind die Einschätzungen der Kindergartenpädagoginnen denen der Kindergruppenbetreuerinnen sehr ähnlich. Beim Muster Legen schätzen die Kindergärtnerinnen die Leistungen der Kinder höher ein, im Bereich Quiz verhält es sich genau umgekehrt. Sieht man diese Unterschiede aber nicht absolut, sondern relativ zu den Testleistungen der Kinder, ergibt sich folgendes Bild:

Im direkten Vergleich zur Leistung schätzen beide Gruppen in den meisten Untertests sehr richtig ein. Große Unterschiede bestehen im Untertest Bilderlotto, bei dem die Kindergärtnerinnen die Leistungen der Kinder stark unterschätzen. In den Untertests Schatzkästchen und Bunte Formen unterschätzen die Kindergruppenbetreuerinnen die Leistungen ihrer Kinder, die Kindergartenpädagoginnen überschätzen die Leistungen, daraus ergeben sich für diese drei Untertest signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen.

In jeweils vier Untertests sind die Kindergartenpädagoginnen näher an den tatsächlichen Ergebnissen und in vier Untertests treffen die Kindergruppenbetreuerinnen die wahren Testleistungen der Kinder besser. In sieben Untertests sind die Einschätzungen der Kindergartenpädagoginnen gleich oder sehr ähnlich denen der Kindergruppenbetreuerinnen. Die Kindergruppenbetreuerinnen sind demnach ebenso fähig die Leistungen der Kinder korrekt einzuschätzen wie die Kindergärtnerinnen, denen mehr Kinder überantwortet sind. Eventuell ist eine fundiertere Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen eine Erklärung dafür.

In der vorliegenden Studie konnte festgestellt werden, dass Betreuerinnen mit Zusatzausbildungen besser einschätzen konnten, als jenen ohne Zusatzausbildung. Daraus kann geschlossen werden, dass im Sinne der strukturellen Dimension besser ausgebildete Erzieherinnen auch eine bessere Betreuungsqualität bieten können.

Auch die Berufserfahrung zeigte sich, im Gegensatz zu anderen Studien, als bedeutsam, erfahrenere Betreuerinnen konnten die Kinder besser einschätzen als Erzieherinnen mit wenig Erfahrung, wobei hier die Grenze bei sechs Jahren Berufserfahrung gezogen wurde, bei unter vier Jahren und vier bis sechs Jahren konnte kein Unterschied erfasst werden.

Insgesamt waren die erfassten Bedenken sehr gering, die Globaleinschätzungen unterlagen dem gleichen Problem.

Elterliche Bedenken und Globaleinschätzungen haben sich als gute Indikatoren für Entwicklungsauffälligkeiten gezeigt.

Auch in dieser Studie, ähnlich wie in der Studie von Koch, ergeben sich in der Analyse von Bedenken und Globaleinschätzungen der Kinder wenig zufriedenstellende Ergebnisse, auch in der vorliegenden Studie waren keine wirklichen „Risikokinder“ zu finden.

Da sich in der Stichprobe keine Kinder mit generellen Entwicklungsdefiziten und kaum Kinder mit Auffälligkeiten befanden, konnten im Bereich der Sensitivität und des positive predicted value nur unzufriedenstellende Ergebnisse gefunden werden, die deshalb auch nicht in die vorliegende Arbeit einfließen. Die Kinder, die als unbedenklich eingestuft wurden,

bringen auch normale Leistungen, die Kinder, die in den einzelnen Entwicklungsbereichen unterdurchschnittliche Leistungen erbrachten, wurden von den Betreuerinnen nicht korrekt identifiziert.

Es scheint interessant festzustellen, ob auch in Kindergruppen die auffälligen Kinder von den Betreuerinnen wahrgenommen werden.

10 Zusammenfassung

Die Gruppengröße und der Erzieher-Kind Schlüssel gelten in der Literatur als Faktoren, die positiven Einfluss auf die Betreuungsqualität haben. Mehr personelle Ressourcen könnten mit einer besseren Einschätzung der Leistungen der Kinder einhergehen und den Pädagoginnen die Möglichkeit geben individueller auf eventuelle Schwächen der Kinder einzugehen. Einerseits ist dies möglich, da den Betreuerinnen mehr zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, andererseits stehen die Betreuerinnen in kleineren Einrichtungen den Kindern eventuell näher und es kommt nicht so stark zur Diversität der Einschätzungen, wie in der Studie von Koch.

Ausgehend von Studien von Deimann, Kastner-Koller, Pabst & Tonetti und vor allem Koch wurden 26 Kindergruppenkinder im Alter von drei bis sechs Jahren mit dem Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002) untersucht. Zugleich wurden deren Betreuerinnen gebeten für jeden Subtest des WET einzuschätzen, was das Kind lösen können würde. Dadurch konnten die tatsächlichen Leistungen der Kinder mit den Einschätzungen der Kindergruppenbetreuerinnen mittels mehrfaktorieller, multivariater Varianzanalyse mit Messwiederholung verglichen werden.

Als besonders gute Indikatoren für vorhandene Entwicklungsauffälligkeiten haben sich bestimmte Bedenken und Globaleinschätzungen herausgestellt. Insbesondere Bedenken von Müttern in den Bereichen allgemeine kognitive Entwicklung, Sprachentwicklung, Grob- und Feinmotorik haben sich als geeignet zur Identifizierung von Entwicklungsdefiziten herausgestellt.

Den Bedenken von Betreuerinnen wurde erstmals von Koch Bedeutung zugemessen. Hierfür sind es Berechnungen von Sensitivität und Spezifität,

die Aufschluss darüber geben sollen, welche Indikatoren relevant sind um Entwicklungsauffälligkeiten festzustellen.

Die tendenzielle Überschätzung der Mütter steht in der Studie von Koch einer sowohl Über- als auch Unterschätzung der Kindergärtnerinnen gegenüber. Auch die Kindergruppenbetreuerinnen überschätzten die tatsächlichen Leistungen der Kinder in manchen Subtests (Nachzeichnen, Wörter Erklären, Fotoalbum), unterschätzten diese aber in einigen Untertests (Schatzkästchen und Gegensätze). In den übrigen Funktionsbereichen kam es zu keinen statistisch bedeutsamen Über- oder Unterschätzungen.

Beim Vergleich der Kindergruppenbetreuerinnen und der Kindergärtnerinnen zeigt sich, dass die Kindergruppenbetreuerinnen die Leistungen der Kinder in manchen Bereichen (Quiz) im Gegensatz zu den Kindergartenpädagoginnen besser einschätzen, in anderen Bereichen (Muster Legen) schlechter einschätzen.

Als wesentliche Einflussvariable stellte sich das Alter der Betreuerinnen heraus, die über 25 jährigen konnten die Leistungen der Kinder besser vorhersagen als ihre jüngeren Kolleginnen.

Auch Differenzen der Einschätzungen der Kindergruppenbetreuerinnen nach der beruflichen Erfahrung für die verschiedenen Subtests konnten nachgewiesen werden; die genauesten Schätzwerte konnten tendenziell bei jenen Betreuerinnen nachgewiesen werden, die über mehr als sechs Jahre Berufserfahrung verfügten.

Auch bezüglich der Zusatzausbildung ergaben sich Unterschiede dahingehend, dass Betreuerinnen mit Zusatzausbildungen die Leistungen der Kinder genauer einschätzten.

Die Ergebnisse dieser Studie stärken die Resultate der Studie von Koch und zeigen auch, dass Erzieherinnen die Leistungen der Kinder recht gut einschätzen können.

Es zeigen sich noch bessere Ergebnisse im WET als schon in der vorigen Studie, so bietet diese Studie Anregungen für neue Untersuchungen bezüglich der Betreuungsqualität, da Kinder in Einrichtungen mit geringeren Gruppengrößen und einem besseren Erzieher-Kind Schlüssel auch einen tendenziell besseren Entwicklungsstand aufzuweisen scheinen.

In der Folge scheint es interessant ob Betreuerinnen in Kindergruppen und Mütter sich in ihrer Einschätzung ähnlicher sind, da auch bei den Betreuerinnen die Leistungen der Kinder eher überschätzt werden.

11. Abstract

Diese Arbeit ist eine Fortführung mehrer Studien über die Einschätzungsgenauigkeit. Da über die elterlichen Einschätzungen bereits einige Ergebnisse vorliegen, sollte im nächsten Schritt auch die Einschätzungsgenauigkeit der Betreuerinnen überprüft werden.

Kindergruppen sind mit einem Erzieher-Kind-Schlüssel von maximal sieben von einer Betreuerin betreuten Kindern und bezüglich der Gruppengröße, von maximal 14 zugleich betreuten Kindern eine besondere Form der Kinderbetreuung in Wien.

Es stellt sich die Frage, ob Betreuerinnen, die in solchen Einrichtungen arbeiten die von ihnen betreuten Kinder besser einschätzen können, als ihre Kolleginnen in klassischen Kindergärten.

Zur Beantwortung dieser Frage wurden 26 Kindern aus fünf verschiedenen Kindergruppen der WET (Wiener Entwicklungstest) vorgegeben. Gleichzeitig sollten auch die Betreuerinnen für jedes einzelne Item angeben, ob das von ihnen eingeschätzte Kind es lösen könne oder nicht. Verglichen wurden die Ergebnisse, mittels mehrfaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung, mit den Ergebnissen aus der Studie von Koch (2001), die nach dem selben System Kindergartenkinder und deren Pädagoginnen testete.

Grundsätzlich schätzen Kindergruppenbetreuerinnen und Kinderartenpädagoginnen ähnlich gut ein. Als wesentliche Einflussvariablen konnten Alter, Ausbildung und Berufserfahrung nicht jedoch Erzieher-Kind-Schlüssel und Gruppengröße nachgewiesen werden.

Kinder aus Kindergruppen zeigten einen auffallend guten Entwicklungsstand, woraus eventuell auch Schlüsse auf die Betreuungsqualität gezogen werden können.

Literaturverzeichnis

Achenbach, T.M., Krukowski, R.A., Dumenci, L. & Ivanova M.Y. (2005). *Assessment of adult psychopathology: Meta-analyses and implications of cross-informant correlations*. Psychological Bulletin, 131(3), 361-382.

Buckingham, D. (2000). *after the death of childhood*. Cornwall, Mpg Books.

Coughlan, D., Kiing, J. & Wake, M. (2003). *Parents' evaluation of developmental status in the australian day-care setting: Developmental concerns of parents and carers*. Journal of Pediatrics Child Health, 39, 49-54.

Dahlberg, G, Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Postmodern Perspectives*. London, Philadelphia: Falmer Press.

Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). *Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen: Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 37(3), 122-134.

Elkind, D. (1981). *The hurried child*. Reading Mass.: Addison Wesley.

Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen*. München, Verlag Antje Kunstmann.

Flender, J. (2005). *Früherkennung von Entwicklungsstörungen durch Erzieherinnen: Überprüfung der Gütekriterien des Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)*. Dissertation, Universität Dortmund.

Kindergruppe ist nicht gleich Kindergruppe, *BÖE – Datenerhebung und Datenauswertung des Jahres 2005*.
www.kindergruppen.at/downloads/datenauswertung_2005.pdf
(Stand, 12.12.2006)

Fischer-Kowalski M., Fitzka-Puchberger R., Mende J. (1991). *Kindergruppenkinder: selbstorganisierte Alternative zum Kindergarten*. Wien, Verlag für Gesellschaftskritik.

Fischer-Kowalski, M. (1995). *Große Freiheit für kleine Monster?*. Wien , Verlag für Gesellschaftskritik.

Fthenakis W. (Jahr unbekannt) *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?*
Die aktuelle Bildungsdebatte -
http://www.eva-kita.de/cmain/art_bilddebatte (Stand, 3.1.2007)

Fthenakis W./Textor M. (Hrsg.), (1998). *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler*

Vergleich. Freiburg Lambertus http://freenet-homepage.de/Textor/Quality_Teil1.pdf (Stand, 12.12.2006)

Glascoe, F. P. (1994). *It's not what it seems. The relationship between parents' concerns and children with global delays.* Clinical Pediatrics, 33, 292-296.

Glascoe, F. P. (1997). *Parents' concerns about children's development: Prescreening technique or screening test?* Pediatrics 99 (4), 522-528.

Glascoe, F.P. (1999). *Toward a model for an evidenced-based approach to developmental/behavioral surveillance, promotion and patient education.* Ambulatory Child Health, 5, 197-208.

Glascoe, F.P. (2000). *Early detection of developmental and behavioral problems.* Pediatrics in Review, 21(8), 272-280.

Glascoe, F.P. (2001a). *Are overreferrals on developmental screening tests really a problem?* Arch Pediatr Adolesc Med, 155, 54-59.

Glascoe, F.P. (2001b). *Can teachers' global ratings identify children with academic problems?* Developmental and Behavioral Pediatrics, 22(3), 163-168.

Glascoe, F.P. (2003). *Parents' evaluation of developmental status: How well do parents' concerns identify children with behavioral and emotional problems?* Clinical Pediatrics, 42, 133-138.

Glascoe, F.P. (2006). *Parents' evaluation of developmental status (PEDS): An evidence-based method for detecting and addressing developmental and behavioral problems in children*. Online im WWW unter URL: <http://pedstest.com/files/rogerfiles.pdf> [10.10.2008]

Glascoe, F.P. & Dworkin, P.H. (1995). *The role of parents in detection of developmental and behavioral problems*. Pediatrics, 95, 829-836.

Glascoe, F. P., Maclean, W.E. & Stone, W. L. (1991). *The importance of parents' concerns about their child's behavior*. Clinical Pediatrics, 30 (1), 8-11.

Glascoe, F.P., Robertshaw, N.S., Macias, M.M. & Wegner, L.M. (2006). *Screening and surveillance in primary care: Validation of parents' evaluation of developmental status: Developmental milestones (PEDS:DM). Poster* Online im WWW unter URL: <http://pedstest.com/dm/pedsdm-poster.pdf> [10.10.2008]

Glascoe, F. P. & Sandler, H. (1995). *Value of parents' estimates of children's developmental ages*. The Journal of Pediatrics, 127 (5), 831-835.

Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Assche, V. van, Ghesqui re, P. & Hellinckx, W. (2004). *Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5- to 6-year-old children*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26 (2) 137-146.

Gruber, J. M., (1996). *Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit bei 3-6jährigen Kindern, Ein Vergleich der Skala Rollenspiel mit dem kommunikativen Verhalten im Freispiel und der Einschätzung der Kommunikationsfähigkeit durch die Kindergärtnerin.* Diplomarbeit, Universität, Wien.

Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N., Hajszan, M., (2000). *Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle.* Wien: öbv & htp. Nachdruck 2006.

Hartmann, W., Stoll, M., (1996). *Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten.* Wien: öbv & htp. Nachdruck 2004.

Helber-Treipl, Terri Lynn. (2001). *Vom Kinderkollektiv zur Kindergruppe, zur Gemeinsamkeit und Differenzen der Wiener Kindergruppenbewegung,* Diplomarbeit, Universität Wien.

Hemmerling, Annegert. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution: Hintergründe und Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kastner-Koller, U., Deimann, P., Papst, S. & Tonetti, P. (2005). *Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen: Die Entwicklung von Vorschulkindern im Urteil ratsuchender und nicht-ratsuchender Mütter.* Vortrag 16. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie, Bochum 2005.

Kainz, Sabine, (2003). *Die allgemeine Entwicklung von Vorschulkindern mit sozialen Problemen im Elternurteil*. Diplomarbeit, Universität, Wien.

Koch, Hannelore, (2007). *Die Entwicklung von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Kindergartenpädagoginnen und Mütter*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Kytir J.;Schrittwieser K., Statistik Austria: *Haushaltsführung, Kinderbetreuung, Pflege, Ergebnisse des Mikrozensus* September 2002.

<ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/kinderbetreuung1.pdf>

(Stand, 17.12.2006)

Lugt-Tappeser, H. (1994). *Können Kinder ihre Ängste schildern? Eine Interviewstudie zum Vergleich der Einschätzung kindlicher Ängste durch Verhaltensbeobachtung, die Kinder selbst, deren Erzieherinnen und Mütter*. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 43, 194-203.

Magistratsabteilung 10, (2006). *Bildungsplan, Wiener Kindergärten*. Wien, Druck Holzhausen.

Mitterbauer, Walter, (1992). *Überlegungen zur institutionellen Brauchsozialisation im Vorschulalter in Wiener Kindergruppen und Kindergärten, ein Vergleich*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Mittermayr, J., (2001). *Struktur und Dimensionalität von Einschätzungen des Verhaltens bei Kindergartenkindern durch Eltern und Kindergärtnerinnen, Ergebnisse der Wiener Längsschnittuntersuchung II, Kohorte 99*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Oerter R./Montada L., (1987). *Entwicklungspsychologie*. München, Psychologie Verlag Union.

Pabst, Sarah, (2005). *Der Entwicklungsstand von Vorschulkindern mit und ohne Entwicklungsauffälligkeiten im Urteil ihrer Mütter*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Reschke S. (2001). *Qualitätsbestimmung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen am Beispiel einer empirischen Studie in der Stadt Halle*.

<http://www.soziologie.uni-halle.de/archiv/diplom/kindertageseinrichtungen.pdf> (Stand, 17.12.2006)

Tschank, Alexandra (2003). *Die Übereinstimmung der Verhaltenseinschätzung von Kindergärtnerinnen und Eltern bei Kindern mit Diskrepantem Verhalten*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Weimer, H. & Jacobi, J. (1992). *Geschichte der Pädagogik* (19. Auflage). Berlin, New York: Verlag Walter de Gruyter.

Wieger, M. (1990). *Vorschulische Sozialisation und ihre Bedingungen in Wiener Kindergruppen und öffentlichen Kindergärten*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Wiener elternverwaltete Kindergruppen. Dachverband der Wiener Kindergruppen: <http://www.wiener.kindergruppen.at>. (Stand, 17.12.2006)

Erstinformation zur Gründung einer Kindergruppe, Webserver der Stadt Wien, <http://www.wien.gv.at/magelf/pdf/einfokg.pdf> (Stand, 17.12.2006)

Zapletal, Karin (2006). *Das berufliche Selbstverständnis von Wiener Kindergruppenbetreuerinnen, Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Anhang

- Fragebögen: Betreuerinnen und Eltern
- Betreuerinnen/ Obmann Information, Elternbrief
- Lebenslauf

Name des Kindes:

Fragebogen für die Betreuer/in zum einzelnen Kind:

Liebe Betreuerin!

Mit diesem Fragebogen möchte ich Aufschluss über die Sicht der Betreuerin über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes im Kindergruppenalltag gewinnen. Alle Informationen werden vertraulich behandelt und dienen rein zu statistischen Zwecken.

Allgemeine Fragen zum Kind:

Seit wie vielen Monaten besucht das Kind die Kindergruppe: ____ Monate

Wie lange befindet sich das Kind im Durchschnitt pro Tag in der Kindergruppe: ____ Std.

Wie oft fehlt das Kind: o nie/fast nie o 1-2 mal pro Woche o oft/ sehr oft

Hat das Kind Geschwister: o nein o ja, wie viele: ____

Gesamteinschätzung des Kindes:

Wie schätzen sie den Entwicklungsstand des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen ein:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Wie schätzen sie den Entwicklungsstand des hinsichtlich folgender Funktionsbereiche ein:

Hinsichtlich Sprache:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Kognitiver Bereich (logisches Denken, allgemeines Wissen):

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Lernfähigkeit/ des Gedächtnisses:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Emotionaler Bereich:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Sozialer Bereich:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Wahrnehmung/ Visumotorik:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Haben sie Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Sprache bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs (logisches Denken allgemeines Wissen) bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung (hören/sehen) bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich des Umganges mit anderen Kindern bei diesem Kind:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Glauben sie, dass dieses Kind besonders begabt ist und besondere Fähigkeiten besitzt:

O ja o nein

Wenn ja, welche: _____

Danke für die Mitarbeit!

Name des Kindes:

Fragebogen für die Eltern zum einzelnen Kind:

Liebe Eltern!

Mit diesem Fragebogen möchte ich Aufschluss über die Sicht der Eltern über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes gewinnen. Alle Informationen werden vertraulich behandelt und dienen rein zu statistischen Zwecken.

Allgemeine Fragen zur Familie:

Wie viele Personen leben mit dem Kind in einem Haushalt: _____

Lebt der Vater im gleichen Haushalt: o ja o nein

Wenn nein besteht Kontakt zum Vater: o ja o nein

Wie viele Geschwister hat das Kind: _____, _____ Bruder, _____ Schwester

Berufstätigkeit der Mutter: o ja o nein,
wenn ja welchem Beruf gehen sie nach: _____

Berufstätigkeit des Vaters: o ja o nein,
wenn ja welchem Beruf gehen sie nach: _____

Gesamteinschätzung des Kindes:

Wie schätzen sie den Entwicklungsstand des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen ein:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Wie schätzen sie den Entwicklungsstand des hinsichtlich folgender Funktionsbereiche ein:

Hinsichtlich Sprache:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Kognitiver Bereich (logisches Denken, allgemeines Wissen):

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Lernfähigkeit/ des Gedächtnisses:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Emotionaler Bereich:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Sozialer Bereich:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Wahrnehmung/ Visumotorik:

3 gut	2	1	0	1	2	schlecht 3
-------	---	---	---	---	---	------------

Haben sie Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Sprache bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs (logisches Denken allgemeines Wissen) bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung (hören/sehen) bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Haben sie Bedenken hinsichtlich des Umganges mit anderen Kindern bei diesem Kind:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Glauben sie, dass dieses Kind besonders begabt ist und besondere Fähigkeiten besitzt:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche: _____

Danke für die Mitarbeit!



Sehr geehrte/r Obmann/Obfrau, liebe Betreuer/innen !

Ich studiere an der Universität Wien und schreibe gerade am Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik an meiner Diplomarbeit über die Entwicklung von Kindergartenkindern aus der Sicht der Betreuer/in in Gruppen mit kleiner Erzieher-Kind Relation (Kindergruppen) im Vergleich zu Kindergärten.

Hierfür wird jedem Kind ein psychologisches Entwicklungstestverfahren vorgegeben, womit der allgemeine Entwicklungsstand erfasst und ein Profil über Stärken und Schwächen in den wichtigsten Entwicklungsbereichen erstellt wird. Außerdem soll die Betreuerin die Entwicklung des Kindes beurteilen und die Mütter einige Fragen über das Kind beantworten.

Für diese Studie suchen wir interessierte Betreuerinnen, Kindergartenkinder und deren Eltern.

Die Kindergartenpädagoginnen können je nach Wunsch 1-5 Kinder ihrer Gruppe auswählen, deren Entwicklung sie beurteilen. Im Anschluss erhalten sie – wenn die Eltern einverstanden sind - einen Überblick über den Entwicklungsstand, Stärken und eventuelle Defizite der Kinder. Für die Betreuerinnen ergibt sich ein ungefährender Zeitaufwand von einer halben Stunde pro Kind.

Den Eltern der jeweiligen Kinder wird ein Fragebogen vorgegeben und sie erhalten auf Wunsch in einem anschließenden Elterngespräch eine Rückmeldung über den Entwicklungsstand ihres Kindes.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig. Die Datenerhebung erfolgt nur nach einer Einverständniserklärung der Eltern. Die Daten werden vertraulich und ausschließlich zum Zweck der Diplomarbeit verwendet.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Ihr Interesse !

Mit freundlichen Grüßen

Florentine Berger

Für Auskünfte und Terminvereinbarung stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung: Florentine Berger: 069911041860, oder flo.berger@gmx.at



Liebe Eltern!

Ich studiere an der Universität Wien und schreibe gerade an meiner Diplomarbeit im Bereich Entwicklungspsychologie und psychologische Diagnostik. Das Thema meiner Diplomarbeit befasst sich mit der Entwicklung von Kindergartenkindern aus der Sicht der Betreuerin in Gruppen mit kleiner Erzieher-Kind Relation (Kindergruppen) im Vergleich zu Kindergärten. Dazu führe ich mit den Kindern im Kindergarten ein spielerisch gestaltetes Entwicklungstestverfahren durch, das zirka eine Stunde dauert.

Nachdem Sie als Eltern auch Experten bezüglich des Entwicklungsstandes Ihrer Kinder sind, bitte ich Sie, sich auch für einige Fragen zur Verfügung zu stellen.

Abschließend werde ich auch Ihre Betreuerin bitten, den Entwicklungsstand Ihres Kindes einzuschätzen.

Wenn Sie und Ihr Kind an der Untersuchung teilnehmen, bieten wir eine Rückmeldung über den Entwicklungsstand Ihres Kindes als kleine Gegenleistung.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig. Alle Informationen werden vertraulich behandelt und nur im Rahmen der Diplomarbeit anonym statistisch verwendet.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie und Ihr Kind an unserer Studie teilnehmen!

Zur Vereinbarung der Termine bitte ich Sie mit mir Kontakt aufzunehmen.

Mit freundlichen Grüßen

Florentine Berger (Tel.: 0699/11041860 oder flo.berger@gmx.at)

Datum

Ich bestätige, dass mein Kind,,

(geboren am:.....)an der Untersuchung teilnehmen darf.

.....
Unterschrift

FLORENTINE BERGER

Geboren am 4.11.1974 in Wien

FLO.BERGER@GMX.AT • KIRCHENGASSE 7 • 2100 LEOBENDORF •

TELEFON 0699/11041860

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

1993-2002 **Leichter Lernen** Wien
Nachhilfe

- Die Fächer Englisch und Mathematik Unterstufe.
- Volksschulkinder.

Privatunterricht

- Vorbereitung auf Externistenprüfungen in Englisch, Mathematik, Biologie, Bildnerische Erziehung, Werken.

Hausübungsbetreuung

- Hilfe und Kontrolle der Hausübungen.

Erstellung von Lernprogrammen

- Kreative und pädagogische Unterstützung bei der Erstellung von Computerprogrammen.

2000-2008 **WUK Hort** Wien
Betreuerin

- Betreuung in einer elternorganisierten Hortgruppe.
- Elternabende und Supervision.

2003-2004 **AKH- Wien** Wien
Psychologische Entwicklungsförderung

- Förderung sprachgestörter Kinder.
- Fallbesprechungen in Gruppensitzungen mit Dr. Wilinger und Dr. Diendorfer.

EHRENAMTLICHE TÄTIGKEITEN

1990-2005 **Pfarre Breitenfeld** Wien

Jungschar- und Jugendgruppenleiterin

- Betreuung von Kinder- und Jugendgruppen im Alter von 8 bis 19 Jahren.

Veranstaltung von Kinderfesten

- Organisation von Pfarr- und Faschingsfesten mit 60 bis 120 Kindern.

Lagerleitung

- Leitung von Kinder- und Jugendlager mit zirka 30 Kindern.

Offene Jugendarbeit

- Betreuung Jugendlicher im Rahmen eines Klubs

AUSBILDUNG

1980-1985 **Volksschule Zeltgasse** Wien

1985-1994 **AHS Albertgasse** Wien

seit 1994 **Psychologiestudium** Wien

Diverse Seminare am Institut für Freizeitpädagogik