



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Entwicklung und Erprobung eines
Entwicklungseinschätzungsbogens für Hortbetriebe“
unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitshaltung

Verfasser

Florentine Matschiner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, im Februar 2015

Studienkennzahl:

A 298

Studienrichtung:

Psychologie

Betreuerin:

Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Danksagung

Ich bedanke mich bei Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller und Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann für die Betreuung der Diplomarbeit, bei Marie Kunst, Sarah Neugschwentner und bei der Organisation Kinder in Wien für die gute Zusammenarbeit.

Ich bedanke mich bei meiner lieben Familie.

Bei meinen Eltern Franz und Eva Matschiner für die alles umfassende Unterstützung während des gesamten Studiums und besonders während ich die Diplomarbeit abgefasst habe.

Bei meiner Schwester Lidi Matschiner für ihre Überzeugung und Motivation und auch die herrliche Ablenkung.

Bei meinen Kolleginnen und Freundinnen Karina Ahorner, Ines Natzschka, Andrea Petersen, Julia Stift und Sophie Zinnagl für die Begleitung.

Bei Veit Steiner im Besonderen für den Zusammenhalt.

Inhaltsverzeichnis

1	Tabellenverzeichnis	3
2	Einleitung	5
	I. Theoretischer Teil	7
3	Entwicklungsdiagnostik.....	8
3.1	Screenings.....	9
3.1.1	Allgemeine Screenings	10
3.1.2	Spezifische Screenings	12
3.1.3	Zusammenfassung Screenings.....	13
3.2	Einschätzungsverfahren.....	15
3.2.1	Zusammenfassung Einschätzungsverfahren	17
3.3	Arbeitshaltung	18
3.3.1	Aufmerksamkeit	19
3.3.2	Exekutive Funktionen.....	23
3.3.3	Ablenkbarkeit	27
3.3.4	Anstrengungsbereitschaft	29
3.3.5	Ausdauer.....	32
3.3.6	Selbstständigkeit.....	34
3.4	Zielsetzung dieser Arbeit.....	35
	II. Empirischer Teil.....	37
4	Entwicklung des Bogens	38
4.1	Itemebene.....	39
4.1.1	Skala Aufmerksamkeit.....	40
4.1.2	Skala Exekutivfunktionen.....	41
4.1.3	Skala Ablenkbarkeit	42
4.1.4	Skala Anstrengungsbereitschaft.....	42
4.1.5	Skala Ausdauer	43

4.1.6Skala Selbstständigkeit	44
4.2 Antwortkategorien	45
4.3 Einleitung und Angaben zur Stichprobe des ESH 6-10.....	45
5 Erprobung des Bogens	46
6 Ergebnisse	48
6.1 Allgemeine Analyse der Vorgabe des Bogens	48
6.1.1 Stichprobe	48
6.2 Itemspezifische Analyse	51
6.3 Skalenspezifische Analyse	54
6.3.1 Skala Aufmerksamkeit.....	54
6.3.2 Skala Exekutivfunktionen.....	57
6.3.3 Skala Ablenkbarkeit.....	60
6.3.4 Skala Anstrengungsbereitschaft.....	61
6.3.5 Skala Ausdauer	63
6.3.6 Skala Selbstständigkeit	65
6.4 Diskriminanzanalyse.....	68
7 Diskussion	70
8 Literatur	73
III. Anhang.....	83
9 Zusammenfassung.....	84
10 Abstract.....	85
11 Unterlagen für die Erprobung	86
11.1 Informationsblatt.....	86
11.2 ESH 6-10	88
12 Lebenslauf.....	95

1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geschlecht*Auffälligkeit	50
Tabelle 2: Alter	50
Tabelle 3: Schulstufe.....	50
Tabelle 4: nicht beurteilbare Items	51
Tabelle 5. Itemkennwerte für die Skala Aufmerksamkeit	55
Tabelle 6. Reliabilitätsanalyse der Skala Aufmerksamkeit	56
Tabelle 7. Itemkennwerte für die Skala Exekutivfunktionen	57
Tabelle 8. Reliabilitätsanalyse der Skala Exekutivfunktionen	58
Tabelle 9. Itemkennwerte für die Skala Ablenkbarkeit	60
Tabelle 10. Reliabilitätsanalyse Skala Ablenkbarkeit	60
Tabelle 11. Itemkennwerte für die Skala Anstrengungsbereitschaft	61
Tabelle 12. Reliabilitätsanalyse der Skala Anstrengungsbereitschaft	63
Tabelle 13. Itemkennwerte für die Skala Ausdauer	64
Tabelle 14. Reliabilitätsanalyse der Skala Ausdauer	64
Tabelle 15. Itemkennwerte für die Skala Selbstständigkeit.....	66
Tabelle 16. Reliabilitätsanalyse der Skala Selbstständigkeit.....	67
Tabelle 17. Mittelwertsvergleich unauffälliger und schwieriger Kinder je Skala	68
Tabelle 18. Wilks-Lambda.....	69
Tabelle 19. Klassifikationsergebnisse.....	69

2 Einleitung

Das Ziel dieses Projektes von Deimann und Kastner-Koller, an welchem drei Diplomandinnen der Universität Wien beteiligt sind, ist es, einen Einschätzungsbogen für die Horte der Organisation „Kinder in Wien“ (im Folgenden KIWI) zu entwickeln, der es den Hortpädagoginnen und -pädagogen ermöglicht, den Entwicklungsstand der Hortkinder ihrer Stammgruppe einzuschätzen. In weiterer Folge soll dieser Bogen einmalig erprobt, seine Gütekriterien bestimmt und der Umfang der Daten bestenfalls reduziert werden.

Die Organisation KIWI ist ein privater Kindergarten- und Hortbetrieb in Wien mit insgesamt ca. 50 Standorten. Davon gibt es 15 Hortbetriebe. Bei den Horten handelt es sich um eine Nachmittagsbetreuung ausschließlich für Volksschulkinder, woraus sich ein Altersbereich von ca. sechs bis zehn Jahren ergibt.

Die KIWI-Horte besitzen derzeit kein einheitliches Instrument, mit dem der Entwicklungsstand der Kinder bisher erhoben werden konnte. Da man aufgrund der vorhandenen Ressourcen der Organisation und der Pädagoginnen und Pädagogen nicht auf vorhandene Tests oder Screenings für den Altersbereich Sechs bis Zehn zurückgreifen kann, trat KIWI an die Universität Wien mit der Bitte heran, ein wissenschaftlich fundiertes, praktisches und ökonomisches Instrument speziell für KIWI zu entwickeln.

Unter Berücksichtigung eben dieser Ressourcen soll das Verfahren ein Einschätzungsbogen werden, da dieser flexibler einzusetzen ist als ein Beobachtungsinventar oder ein Test und weiters keiner speziellen Einschulung zur Handhabung bedarf. In weiterer Folge soll dieser Einschätzungsbogen im besten Falle als Screening einsetzbar sein.

Die fünf Kategorien, die dieser Bogen enthalten soll, wurden von Deimann und Kastner-Koller aufgestellt und enthalten die für den Entwicklungsstand der Sechs- bis Zehnjährigen relevanten Bereiche. Diese fünf Kategorien - Arbeitshaltung, Motivation, Sprache, Sozialverhalten und Persönlichkeit - wurden

unter den drei Diplomandinnen aufgeteilt, wobei sich diese Arbeit inhaltlich mit der Arbeitshaltung beschäftigen wird. Die Bereiche Sprache und Sozialverhalten sind bei Kunst (2014) zu finden, die Bereiche Motivation und Persönlichkeit bei Neugschwentner (2014).

Der Entwicklungseinschätzungsbogen für den Hort (im Folgenden ESH 6-10 genannt) soll in Zukunft zweimal im Jahr für alle Hortkinder von KIWI angewandt werden und vor allen Dingen eine fundierte Grundlage darstellen, auf die die Hortpädagoginnen und –pädagogen bei Elterngesprächen zurückgreifen können. Des Weiteren soll der Bogen, sofern seine Screeningqualität dafür ausreicht, einen eventuellen Förderbedarf eines Kindes aufdecken.

Um die Vorgehensweise bei der Konstruktion des ESH 6-10 nachvollziehbar zu machen, wird in dieser Arbeit zunächst allgemein auf Screenings im relevanten Altersbereich der Sechs- bis Zehnjährigen eingegangen und weiters auf das Konstrukt der Arbeitshaltung, mit ihren Bereichen der Aufmerksamkeit, der Exekutiven Funktionen, der Ablenkbarkeit, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Selbstständigkeit.

In weiterer Folge wird auf die Konstruktion der Items für die jeweiligen Bereiche eingegangen, der Bogen in seiner jetzigen Form vorgestellt, der erste Einsatz desselben beschrieben und dessen Ergebnisse präsentiert. Schließlich werden die Eigenschaften des ESH 6-10 in dieser ersten Version beschrieben und seine Einsatzfähigkeit und Screeningqualität besprochen und kritisiert. Zusammenfassend soll rückblickend nochmals der Ablauf des Projekts betrachtet und ein Ausblick auf die weitere Entwicklung des ESH 6-10 und seines Einsatzes gegeben werden.

I. Theoretischer Teil

3 Entwicklungsdiagnostik

In der Geschichte der Entwicklungsdiagnostik finden sich neben zahlreichen verschiedenen Namen wie Binet, Bühler und Bayley, Gesell oder Griffith ebenso zahlreiche verschiedene Verfahren, die das Erkennen und Beschreiben von Entwicklungsvorgängen und –veränderungen vorantrieben. So unterschiedlich die Verfahren der Entwicklungsdiagnostik eingesetzt wurden und werden, so verfolgen sie doch die gleichen Ziele, wie Ettrich (2000) sie zu insgesamt fünf zusammenfasste: Die Feststellung des Entwicklungsstatus, die Ermittlung von Veränderungen im Entwicklungsstatus, in der Geschwindigkeit, in der Richtung, und schließlich die Beschreibung von Veränderungsmustern. Neben diesen grundlegenden Zielen – der Erfassung des Entwicklungsstandes, der Beschreibung des Entwicklungsverlaufs und des Bereitstellens einer Entwicklungsprognose – führen Deimann und Kastner-Koller (2007) darüber hinaus noch die Evaluierung entwicklungsfördernder Maßnahmen an.

Mithilfe der gewonnenen Kenntnisse kann man nun zum einen die Ausprägungen verschiedener Merkmale eines Individuums beschreiben oder aber die Absicht verfolgen, Schlussfolgerungen über Ursachen, pathologische Zustände und Möglichkeiten der Beeinflussung zu ziehen. In diesem Bereich arbeiten sogenannte Screeningverfahren als spezifische Form von Entwicklungstests mit dem Anliegen der Früherkennung von Entwicklungsstörungen bzw. von Risikogruppen, bei denen eine Entwicklungsstörung mit höherer Wahrscheinlichkeit auftreten kann. Der Entwicklungstest stellt zusammen mit der Beobachtung des Kindes und der Befragung der Bezugsperson eine Einheit in der Anwendung der Entwicklungsdiagnostik dar (Deimann & Kastner-Koller, 2007). In dieser Arbeit wird vor allem das Screening als Methode in der Entwicklungsdiagnostik behandelt.

3.1 Screenings

Das Screening zeichnet sich dadurch aus, dass es eine standardisierte und ökonomische Untersuchung einer großen Anzahl von Personen darstellt, mit dem Ziel - vor der Manifestierung einer bestimmten Störung - diejenigen zu finden, die anhand spezifischer Auffälligkeiten unter einem erhöhten Risiko stehen, diese Störung zu entwickeln. In weiterer Folge soll dieser Zeitgewinn genutzt werden, die Ausbildung der Störung zu verhindern bzw. ihre Folgen zu mindern, wobei das Screening selbst - als Schnelltest - die Diagnose und die Einleitung von Maßnahmen lediglich anstößt und nicht beinhaltet. (Waldmann, 2014)

Petermann und Macha (2005) setzen in diesem Zusammenhang einen zeitlichen Aufwand von ca. 15 Minuten fest, mit welchem ein entwicklungsdiagnostisches Screening eine erste Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes liefern sollte. Neben der Einschätzung des Entwicklungsstandes soll es zur Früherkennung von Entwicklungsstörungen oder Risikofaktoren dienen. Unabhängig davon sollte ein Screening auch innerhalb der Entwicklungsdiagnostik lediglich als erster Schritt betrachtet werden und unabhängig von einer Beschreibung eines eventuellen Defizits bzw. einer Diagnosestellung (Fuiko, 2003).

Die Hauptaufgabe eines Screenings in der Entwicklungsdiagnostik liegt demnach in einer einfachen Filterung von auffälligen Kindern gegenüber unauffälligen. Die fälschliche Klassifizierung von unauffälligen Kindern – die Spezifität eines Entwicklungsscreenings - stellt dabei allerdings ein geringeres Problem dar als das Übersehen von Kindern, die einer Förderung oder weiterer Untersuchungen bedürfen. Dem korrekten Erfassen entwicklungsauffälliger Kinder – der Sensivität eines Entwicklungsscreenings – ist somit besondere Beachtung zu schenken (Kubinger, 2009), da Defizite darüber hinaus noch zunehmen können und das Risiko für sekundäre Folgen steigt (Fuiko, 2003). Demnach ist das sorgfältige Abwägen zwischen einem geringeren zeitlichen und finanziellen Aufwand und einer ausreichenden Sensitivität und Spezifität bei Screenings von besonderer Wichtigkeit.

Unterschieden werden Entwicklungstests durch den Altersbereich, innerhalb dessen sie erheben, und weiters ob sie zur Ermittlung des allgemeinen Entwicklungsstands oder eines speziellen Verhaltensbereichs eingesetzt werden (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Bei spezifischen Verfahren werden die entsprechenden Entwicklungsbereiche jedoch meist differenzierter erfasst als innerhalb eines allgemeinen Verfahrens (Deimann & Kastner-Koller, 2007).

Im Folgenden werden einige relevante Screenings vorgestellt.

3.1.1 Allgemeine Screenings

Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter – Version II (BUEVA-II) - (Esser & Wyschkon, 2012)

Die BUEVA-II wird vor allem im Vorschulalter eingesetzt um frühzeitig auf etwaige Entwicklungsrückstände reagieren zu können. Insgesamt sieben Teilbereiche werden mit entsprechenden Untertests überprüft, wobei Artikulationsstörungen, expressive Sprachstörungen, rezeptive Sprachstörungen und Umschriebene Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen analog zum ICD-10 abgeklärt werden sollen, um noch vor Schulbeginn etwaige Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Die Untertests müssen mit jedem Kind persönlich durchgeführt werden. Die Normdaten basieren auf einer Stichprobe von 1157 Kindern im Alter zwischen 4;0 und 6;5. Die Reliabilität wird mit inneren Konsistenzen in Form von Cronbach Alpha angegeben, die für die Untertests von $\alpha = .60$ bis $\alpha = .90$ reichen.

Fröhlich (2012) und Petermann (2012) bewerten die BUEVA-II als ökonomisches Verfahren mit einer Durchführungsdauer von maximal 30 Minuten - mit den beiden fakultativen Untertests maximal 40. Betont wird die Eignung des Verfahrens vor allem für Schuleingangsuntersuchungen durch Kinderärztinnen und –ärzte und die Differenzierung im unteren Leistungsbereich. Zur Erfassung überdurchschnittlicher Leistungen sei sie nicht geeignet. Was die Möglichkeit

einer Diagnosestellung durch die BUEVA-II betrifft, wird darauf verwiesen, dass sie ähnlich einem Screening für auffällige Kinder eine weiterführende Diagnostik einleiten soll.

Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Grundschulalter (BUEGA) - (Esser & Ballaschk, 2007)

Analog zur BUEVA handelt es sich hierbei um ein Screening, welches nach Schuleintritt bis einschließlich der fünften Schulstufe eingesetzt werden kann. Die überprüften Teilbereiche verbale Intelligenz, nonverbale Intelligenz, expressive Sprache, Lesen, Rechtschreibung, Rechnen und Aufmerksamkeit sind lediglich an schulrelevanten Leistungen orientiert und beanspruchen ebenfalls etwaige Teilleistungsstörungen im jeweiligen Gebiet aufzudecken. Die inneren Konsistenzen der einzelnen Untertests liegen zwischen Cronbach Alpha $\alpha = .81$ und $\alpha = .96$.

Renziehausen (2009) sieht den Einsatz der BUEGA als Orientierungshilfe bei Schullaufbahnberatungen und in Entscheidungsprozessen bezüglich Förderbedürftigkeit und weiterführender Diagnostik. Die BUEGA biete einen guten Überblick über schulrelevante Leistungsbereiche und liege mit einer Durchführungszeit von 60 Minuten unter der von vielen Intelligenztests, wobei dazu eine vergleichsweise eingeschränkte Aussagekraft gegenübergestellt wird. Die Gütekriterien seien zufriedenstellend.

Die Diagnostischen Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (DES) – (Barth, 2008)

Bei diesem Verfahren schätzen ErzieherInnen, LehrerInnen oder PädagogInnen den Entwicklungsstand bzw. die Schulfähigkeit ihrer Klassen ein. Dabei beurteilen sie 28 Leistungen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Gedächtnis, kognitive, soziale und emotionale Fertigkeiten. Die Einschätzung soll als Orientierung bei der Elternberatung dienen und auch eine erste Hilfestellung

für die Einleitung etwaiger Fördermaßnahmen sein. Die Durchführung beträgt ein bis eineinhalb Stunden. Zu Normierung und Gütekriterien werden keine Angaben gemacht, ebenso was eine standardisierte Vorgabe betrifft. Als positiv anzuführen ist der ganzheitliche Ansatz, da nicht nur schul-, sondern auch wesensbezogene Aspekte mit den DES miterhoben werden sollen.

Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen (S-ENS) – (Döpfner, Dietmair, Mermann, Simon & Trost-Brinkhues, 2005)

Dieses Screening ist als Teil einer ganzheitlichen Diagnostik im Rahmen der Einschulung konzipiert und soll etwaige Entwicklungsstörungen erfassen. Das S-ENS beinhaltet folgende Untertests: seitliches Hin- und Herspringen, Gestalt-Rekonstruktion, Gestalt-Reproduktion, visuelle Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, Pseudowörter nachsprechen, Wörter ergänzen, Sätze nachsprechen sowie Artikulation. Die Bearbeitungsdauer liegt bei einer Stunde. Die inneren Konsistenzen für die Untertests des S-ENS liegen zwischen Cronbach Alpha $\alpha = 0,50$ bis $\alpha = 0,86$.

3.1.2 Spezifische Screenings

Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten – (BISC) - (Jansen, Mannhaupt & Skowronek, 2002)

Das BISC sollte idealerweise ein Jahr bzw. zumindest ein halbes Jahr vor der Einschulung durchgeführt werden und Defizite in der phonologischen Bewusstheit sowie bei Aufmerksamkeit und Gedächtnis, welche Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten hervorrufen können, aufdecken.

Vor allem die hohe praktische Relevanz einer frühen Erkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und die gewissenhafte wissenschaftliche Vorgehensweise werden von Deimann und Kastner-Koller (2000)

hervorgehoben. Die Vorgabezeit liege mit ökonomischen 40 Minuten etwas über den im Handbuch angegebenen 20 bis 25. Auf Gesamtscoreebene erweisen sich die Retestreliabilitäten über $rtt = .74$ als akzeptabel. Außerdem zeigen sich die Ergebnisse des BISC als gute Prädiktoren für die Lese- und Rechtschreibleistung in den ersten beiden Schuljahren.

Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4 – (SLS 1–4) (Mayringer & Wimmer, 2003)

Das SLS wurde in Zusammenhang mit dem SLRT – dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (Landerl, 2008) konzipiert und kann im Gegensatz zu diesem einer ganzen Klasse zugleich vorgegeben werden. Die reine Bearbeitungszeit beträgt drei Minuten, in welchen die basale Lesefertigkeit erfasst wird. Sollte ein Schüler im unteren Leistungsbereich liegen, kann mit dem SLRT dann in einer Einzelvorgabe das spezifische Defizit erfasst werden. Für die Retestreliabilität liegt ein Wert von $rtt = .90$ vor. Die Korrelation mit der Lesezeit beim Vorlesen beträgt $r = .80$.

3.1.3 Zusammenfassung Screenings

Allgemein lässt sich sagen, dass eine Vielzahl an Verfahren zur Erfassung der Schulreife innerhalb von Schuleingangsuntersuchungen vorliegen (Kastner-Koller & Deimann, 2011) - also vor der ersten Klasse – und weniger Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes im Volksschulalter, wie dies für die Hortbetriebe von KIWI entwickelt werden soll.

Das Ziel der BUEVA-II sowie des S-ENS ist auf die Beurteilung der Schuleignung begrenzt und wird üblicherweise im Rahmen einer solchen Untersuchung eingesetzt. Die BUEVA-II beschränkt sich außerdem vor allem auf die sprachliche und motorische Entwicklung und lässt andere Entwicklungsbereiche außer Acht.

Eine persönliche Vorgabe und Durchführung, wie bei der BUEVA-II und BUEGA würde einen sehr hohen organisatorischen Aufwand bedeuten. Weiters bedürfen Testaufgaben wie bei der BUEGA einer Einschulung der Hortpädagoginnen und –pädagogen. Selbst wenn es sich um bekannte und schulähnliche Vorgaben wie Diktate handle, erfordere das standardisierte Durchführen von Testaufgaben zumindest im Vorfeld eine aufwendigere Erklärungs- und Einschulungsphase.

Die hohe Vorgabedauer sowie Aufbau und Auswertung der Untertests (Diktat zur Überprüfung der Rechtschreibung, Matrizentest zur Beurteilung der nonverbalen Intelligenz) lassen die BUEGA eher als Intelligenztest als Entwicklungstest erscheinen und schwer als Screening einsetzbar. Ebenso wie bei der BUEVA-II bleiben einige Entwicklungsbereiche unberücksichtigt, da die BUEGA sich lediglich auf schulrelevante Leistungsaspekte konzentriert.

Die Form der DES scheint eher geeignet für den Einsatz in Hortbetrieben, da sie auf das gleiche Ziel hin konzipiert sind. Wie der ESH 6-10 sollen sie Zusatzinformationen zur Einschätzung des Entwicklungsstandes liefern und als Basis für Elterngespräche sowie zur ersten Orientierung eingesetzt werden, sollten weitere Fachkräfte eingeschaltet werden. Es ist auch das einzige der vorgestellten Verfahren, das über schulische Leistungsbereiche hinaus wesensbezogene Elemente erheben möchte. Ebenso wie bei dem S-ENS spricht die lange Durchführungsdauer eher gegen persönlich mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführende Items.

Den spezifischen Screenings wie dem BISC und dem SLS 1-4 gelingen zwar mitunter wünschenswerte Durchführungszeiten – obwohl diese Verfahren direkt mit den Kindern durchgeführt werden, die aktiv verschiedene Aufgaben zu lösen haben - allerdings erheben diese auch nur einzelne Verhaltens- bzw. Leistungsbereiche.

Für den Entwicklungseinschätzungsbogen für die Hortbetriebe KIWI scheint demnach eine Fremdbeurteilungsform eines Einschätzungsverfahrens zur Beurteilung des Entwicklungsstandes der Hortkinder eher geeignet.

3.2 Einschätzungsverfahren

Fragebögen haben als Verfahren in der psychologischen Diagnostik ihren festen Platz. Im Vergleich zu anderen Methoden erweisen sie sich häufig als einfache und ökonomische Möglichkeit zur standardisierten Datenerhebung (Fombonne, 1991). Weiters sind sie nützliche Instrumente um eine Vorauswahl zu treffen (Merten, 1999).

Vorteile gegenüber anderen Verfahren liegen neben der Ökonomie in der Überprüfbarkeit der Gütekriterien, in der leichteren Anwendbarkeit und der Normierung (Rindermann & Geiser, 2010). Dem gegenüber stehen wiederum die eingeschränkte Antwortmöglichkeit und die Gefahr gefälschter Antwortstile. Mit dem Begriff Einschätzungsverfahren sind in dieser Arbeit Fragebögen gemeint, welche inhaltlich eine Beurteilung verschiedener Merkmale zum Ziel haben. Im Folgenden werden einige relevante Einschätzungsverfahren vorgestellt.

Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen – deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18, Döpfner, Schmeck & Berner, 1994)

Die Child Behavior Checklist soll aus Sicht der Eltern vor allem klinisch relevante Auffälligkeiten bei Kindern im Alter von vier bis achtzehn erfassen. Im Zuge der Auswertung werden die Items zu acht Skalen zusammengefasst: Ängstlich/depressiv, Rückzüglich/depressiv, Körperliche Beschwerden, Soziale Probleme, Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme, Regelverletzendes Verhalten und Aggressives Verhalten.

Die Bearbeitung dauert 15 bis 20 Minuten. Analog zum Elternfragebogen gibt es eine Version für Lehrerinnen und Lehrer (TRF/6-18), welche aus ersterer abgeleitet wurde und weitgehend dieselben Merkmale abbilden soll. Die Checklisten können ergänzend im Zuge einer Diagnosestellung eingesetzt werden.

Strength and Difficulties Questionnaire - (SDQ) – (Goodman, 1997)

Der SDQ ist ein kurzer Fragebogen über 25 Eigenschaften, sowohl positive als auch negative, wie der Name schon sagt. Diese Items werden zu fünf Skalen zusammengefasst: Verhaltensprobleme, Unaufmerksamkeit-Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen und Prosoziales Verhalten. Bis auf die letzte Skala können die Scores zu einem Gesamtwert aufsummiert werden.

Die Items wurden unter Orientierung an den beiden Klassifikationssystemen DSM-IV und ICD-10 entwickelt. Der SDQ kann innerhalb von fünf Minuten ausgefüllt werden, sowohl von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern für Kinder und Jugendliche zwischen vier und sechzehn. Auch für dieses Verfahren liegt für die Elf- bis Sechzehnjährigen eine Selbstbeurteilungsform vor. Es unterscheidet sich zur CBCL vor allem durch seine Länge, aber auch durch teilweise positive Formulierungen, die die Akzeptanz des Fragebogens erhöhen sollen.

Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV (DISYPS-KJ) – (Döpfner & Lehmkuhl, 2003)

Dieses Verfahren ist an den Diagnosekriterien der beiden Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM-IV angelehnt und wird standardmäßig im Zuge einer Diagnosestellung eingesetzt. Neben der klinischen Checkliste kommen noch zwei Fremdbeurteilungsbögen für Eltern und LehrerInnen zum Einsatz, die deren Einschätzung zu den verschiedenen Symptomen erfassen. Für Kinder zwischen elf und achtzehn liegt auch ein Selbstbeurteilungsbogen auf.

Es werden folgende Störungsbereiche mithilfe des Diagnostik-Systems erhoben: Hyperkinetische Störung, Störungen des Sozialverhaltens, Angststörungen, Depressive Störungen, Tiefgreifende Entwicklungsstörungen, Tic-Störungen und Störungen sozialer Funktionen.

3.2.1 Zusammenfassung *Einschätzungsverfahren*

Im Gegensatz zu den zuvor behandelten Screenings, die vor allem Intelligenz- und Leistungsaspekte innerhalb der Entwicklung erheben, arbeiten die Einschätzungsverfahren CBCL/4-18, SDQ und DISYPS-KJ eher hin zu Persönlichkeit und Verhalten. Die Erhebung geschieht durch die meist schriftliche Bewertung von Aussagen wesentlich ökonomischer. Die Beurteilung durch Eltern bzw. Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht zudem, unabhängig von den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Allerdings wird durch die klinische Orientierung bei diesen Verfahren einfachen Fähigkeitskomponenten wie Ausdauer oder selbstständigem Arbeiten weniger Beachtung geschenkt.

3.3 Arbeitshaltung

Die Arbeitshaltung bildet neben den Bereichen Motivation, Sprache, Sozialverhalten und Persönlichkeit eine der fünf Kategorien, die der Entwicklungseinschätzungsbogen enthalten soll.

Der Begriff Arbeitshaltung wird in Lehrbüchern oder diagnostischen Verfahren kaum je explizit behandelt, sondern wird meistens in Zusammenhang mit der Verhaltensbeobachtung im Zuge eines diagnostischen Verfahrens gesehen und besprochen. Kubinger und Ebenhöf (1996) verstehen unter Arbeitshaltungen „das Arbeits- und Kontaktverhalten einer Person bei einer Leistungsanforderung“.

Dieses Arbeits- und Kontaktverhalten spielt bei der Erbringung von Leistungen nicht nur mit, sondern kann in vielen Aspekten höchst relevant sein. So führt Spiel (1996) aus, wie Aufgabenzuwendung, Konzentration, Anstrengungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Antrieb und soziale Fertigkeiten auf der einen Seite wichtig sind für das Erreichen von außergewöhnlichen Leistungen in der Hochbegabungsforschung, und wie sie zum anderen bei Kindern mit erhöhtem Risiko, schlechtere Leistungen zu erbringen, als Puffer dienen können.

In der Entwicklungs- und Leistungsdiagnostik ist es üblich, die Arbeitshaltung zusätzlich zu den Informationen der eigentlichen Testung mitzuerheben, da sie eine Interpretationshilfe der Ergebnisse darstellen kann. Meist wird das Arbeitsverhalten während der Durchführung eines Tests lediglich beobachtet, doch es gibt auch systematische Verfahren. So liegt dem Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 (Kubinger & Wurst, 2000) ein Blatt zur qualitativen Beurteilung des Arbeits- und Kontaktverhaltens bei. Mithilfe dieses Beiblatts werden Informationen zu Motorik, Arbeitstempo und –genauigkeit, Leistungsmotivation, Arbeitseinteilung, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz sowie das Sprachverhalten erhoben.

Die Registrierung der Arbeitshaltung kann somit helfen, das Bild über die Leistungsfähigkeit eines Kindes zu vervollständigen bzw. zu erklären. Umso

wichtiger stellt sich der Bereich der Arbeitshaltung innerhalb des ESH 6-10 dar, da eine Intelligenzdiagnostik im Zuge der Entwicklungseinschätzung durch die Hortpädagoginnen und –pädagogen nicht möglich ist. Mit einbezogen werden die Aufmerksamkeit, die Exekutivfunktionen, die Ablenkbarkeit, die Anstrengungsbereitschaft, die Ausdauer sowie die Selbstständigkeit.

3.3.1 Aufmerksamkeit

Die Begriffe Konzentration und Aufmerksamkeit lassen sich in der Literatur, vor allem in der praktischen Relevanz der Erfassung dieser Merkmale, nicht exakt trennen. Eine zweckmäßige Definition nach Wagner-Menghin (2003) beschreibt die Aufmerksamkeit und Konzentration als die situationsangepasste Fähigkeit, eine Handlung mit ausreichender Präzision und Beständigkeit auszuführen und dabei Dinge, die für die entsprechende Handlung unwichtig sind, auszublenden. In anderen Definitionen zur Konzentration werden neben der Genauigkeit noch die Aspekte der Schnelligkeit genannt sowie der Aspekt, dass die kognitive Leistung unter erschwerten Bedingungen erbracht wird (Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004).

Nach Sturm (2002) kann man unter Berücksichtigung neuerer psychologischer und neuropsychologischer Theorien Aufmerksamkeit an sich nicht als einheitliche Funktion sehen und empfiehlt eine Unterscheidung von mindestens vier Aufmerksamkeitsfunktionen. In Übereinstimmung mit van Zomeren und Brouwer (1994) und Posner und Boies (1971) werden die Aufmerksamkeitsaktivierung, die Daueraufmerksamkeit, die selektive Aufmerksamkeit und die verteilte Aufmerksamkeit angeführt.

Die Entwicklung von Aufmerksamkeitsfunktionen ist ein mehrstufiger Prozess, der mit der allgemeinen Entwicklung bestimmter Gehirnareale zusammenhängt (Anderson, Jacobs & Harvy, 2005; Casey, Tottenham, Liston & Durston, 2005). Unter Berücksichtigung des Entwicklungsaspektes von Aufmerksamkeit und Konzentration kann man bei Berk (2005) nachlesen, dass vor allem mit Eintritt

des Schulalters sich die andauernde Aufmerksamkeit stark verbessert sowie die Selektivität, Angepasstheit und Planung der Aufmerksamkeit. Eine Studie von Rueda, Fan, Halparin, Gruber, Lercari und McCandliss (2004) zeigt eine Verbesserung der Aufmerksamkeitsleistung in den Bereichen Orientierung, Wachsamkeit und exekutiver Kontrolle in allen Altersstufen von sechs bis neun. Andere Studien zur Entwicklung von Aufmerksamkeitsfunktionen (Betts, McKay, Maruff & Anderson, 2006; Wassenberg, Hendricksen, Hurks, Feron, Keulers & Vles, 2008) sprechen allgemein dafür, dass die schnellsten Verbesserungen in Wachsamkeit, visueller Orientierung und Daueraufmerksamkeit zwischen dem sechsten und dem zehnten Lebensjahr auftreten.

Eine jüngere Untersuchung von Sobeh und Spijkers (2013) zeigt in allen Funktionen der Aufmerksamkeit, welche die KiTAP in ihren Untertests erfasst, eine altersabhängige Verbesserung, wobei eine besonders rasche Weiterentwicklung zwischen acht und zehn Jahren stattfindet. Neben dieser raschen Verbesserung im Schulalter ein breites Spektrum von Aufmerksamkeitsfunktionen betreffend, zeigen sich die einzelnen Entwicklungsverläufe jedoch häufig divergierend (Dye & Bavelier, 2010).

Mit Eintritt in die Schule gewinnt die Fähigkeit zu Aufmerksamkeitsleistungen somit zunehmend an Relevanz und sollte gefördert werden (Nash, Sheldon & Colmar, 2014). So zeigten sich in einer Studie von Landerl und Willburger (2010) bei Lese- und Rechtschreibschwächen im Grundschulalter zugleich defizitäre Aufmerksamkeitsleistungen. Weiters erwiesen sich in dieser Untersuchung die Wachsamkeit, die Flexibilität und die Daueraufmerksamkeit als starke Prädiktoren für das zeitliche Reihenfolge-Urteil, welches in engem Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwächen steht. Ebenso für das Aneignen der Fähigkeit zu Rechnen zeigte sich die Aufmerksamkeit in einer Studie von Commodari und Di Blasi (2014) als essentiell und zwar für jede Schulstufe. Des Weiteren treten Lernschwierigkeiten im Grundschulalter häufig zusammen mit Aufmerksamkeitsproblemen auf bzw. werden durch diese erschwert (Commodari, 2012).

Nicht nur in diesen schulischen Teilbereichen zeigen sich Aufmerksamkeitsfunktionen immer wieder als maßgeblich, auch für die generelle Schulreife finden sich Zusammenhänge (Razza, Martin & Brooks-Gunn, 2010). Darüber hinaus können auch ganz allgemeine Probleme innerhalb Familie, Schule und anderen sozialen Beziehungen durch Aufmerksamkeitsdefizite mitbegründet werden (Storebø, Skoog, Damm, Thomsen, Simonsen & Gluud, 2011).

Was Geschlechtsdifferenzen in Aufmerksamkeitsleistungen betrifft, so findet man unterschiedliche Ergebnisse. Bei Földényi, Tagwerker-Neuenschwandner, Giovanoli, Schallberger und Steinhausen (1999) zeigten Buben schnellere Leistungen in Wachsamkeit, geteilter Aufmerksamkeit und kontrollierter Reaktionsbereitschaft, Mädchen hingegen lieferten genauere Leistungen in Flexibilität und kontrollierter Reaktionsbereitschaft. Auf der anderen Seite stehen Studien, in welchen sich in der Altersgruppe der Sechs- bis Zehnjährigen keine Geschlechtsunterschiede bei Aufmerksamkeitsleistungen zeigten (Brewis, Schmidt & Casas, 2003) oder lediglich innerhalb des Geschwindigkeitsaspekts von Aufmerksamkeit (Brocki & Bohlin, 2004).

Sobeh und Spijkers (2013) untersuchten vor allem kulturelle Unterschiede zwischen deutschen und syrischen Grundschulkindern, wobei sich lediglich die Wachsamkeit und die Vigilanz als unabhängig vom kulturellen Hintergrund zeigten. Zudem fanden sie ähnliche Geschlechtsunterschiede wie Földényi et al. (1999) - signifikant schnellere Leistungen in einigen Untertests bei Buben und eine signifikant niedrigere Fehlerrate bei Mädchen. Allgemein sprachen die Ergebnisse für eine universelle Entwicklung aller Aufmerksamkeitsfunktionen während des Schulalters und dass viele Aufmerksamkeitsleistungen von kulturellen Unterschieden beeinflusst werden können.

Die Rolle der Aufmerksamkeit bei Vor- und Volksschülern innerhalb eines Hortbetriebs schlägt sich wohl am deutlichsten in der kontinuierlichen Erledigung der Hausaufgaben nieder. Die Kapazität, die eigene Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, spielt eine zentrale Rolle, ist doch eine anhaltende, erhöhte Konzentration erforderlich um neue Inhalte zu verstehen und zu behalten

(Catroppa & Anderson, 1999). Vor allem Aufmerksamkeitsfunktionen, die in Zusammenhang mit ADHS beeinträchtigt sind, sollen in dieser Arbeit mitberücksichtigt werden, da Kinder mit dieser Diagnose häufiger schwächere Schulleistungen erbringen, Lern- und Teilleistungsstörungen, aber auch Verhaltensprobleme und soziale Probleme aufweisen (Jacobs & Petermann, 2007).

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (im Folgenden ADHS) geht mit kognitiven Beeinträchtigungen einher, die neben Auffälligkeiten in der Inhibitionskontrolle und des Arbeitsgedächtnisses auch die Aufmerksamkeitsfunktionen umfassen (Barkley, 2006; Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson & Tannock, 2005; Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington, 2005). Unter den Symptomkriterien der Störung des **ICD-10** (Dilling, Mombour & Schmidt, 2013) finden sich folgende Beispiele zu dem Konstrukt der Unaufmerksamkeit:

1. beachtet Aufgabedetails häufig nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Hausaufgaben, der Arbeit oder anderen Tätigkeiten.
2. ist nicht in der Lage die Aufmerksamkeit beim Spielen oder anderen Aufgaben aufrechtzuerhalten.
3. hört scheinbar häufig nicht, was andere ihm sagen.
4. erfüllt häufig Aufgaben und Pflichten nicht oder bringt diese nicht zu Ende (nicht aufgrund oppositionellen Verhaltens).
5. hat Schwierigkeiten Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren
6. vermeidet Aufgaben oder Tätigkeiten, die eine länger andauernde Beschäftigung erfordern (z.B. Mitarbeit bei Hausaufgaben oder im Unterricht).
7. verliert häufig Gegenstände, welche zur Erfüllung von Aufgaben oder Aktivitäten benötigt werden (z.B. Stifte, Spielsachen, Bücher).
8. lässt sich häufig von äußeren Reizen ablenken.
9. ist bei der Durchführung von Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.

Da die Abgrenzung zu ADHS im Altersbereich der Sechs- bis Zehnjährigen relevant ist, sollten diese Symptomkriterien zum Teil mitberücksichtigt werden.

Der **Conners Lehrer-Eltern-Fragebogen** (Conners Skalen zu Aufmerksamkeit und Verhalten - Deutschsprachige Adaptation der Conners 3 Edition® von C. Keith Conners (Lidzba, Christiansen & Drechsler, 2013)) ist ebenso wie die CBCL (siehe Kapitel 2.2) ein klinisches Fragebogenverfahren, das in einer Eltern-, einer LehrerInnen- und für ältere Kinder in einer Selbstbeurteilungsform vorliegt. Er überprüft mit insgesamt elf Items die Aufmerksamkeitsleistung von Schulkindern, welche folgende Merkmale beinhalten: körperliche Unruhe, Impulsivität, Stören von anderen Kindern, vorzeitige Beendigung von Aufgaben, Ablenkbarkeit, Ungeduld, Empfindlichkeit, abrupte Stimmungsschwankungen und unterschiedliche Arbeitsleistungen. Die Conners Skalen sind mit ihren elf Items ein sehr einfaches und ökonomisches Instrument, welches vielfach eingesetzt und erprobt wird (Esser, 2008). Es soll Aufmerksamkeitsstörungen analog zu den Symptomkriterien des DSM-IV bzw. ICD-10 erfassen.

3.3.2 *Exekutive Funktionen*

Unter dem Konstrukt der Exekutivfunktionen finden sich mehrere miteinander verbundene Prozesse, die zusammen ein zweckmäßiges, zielgerichtetes Problemlöseverhalten ermöglichen (Gioia, Isquit, Guy & Kenworthy, 2000). Eine ausführliche Definition bieten Jurado und Rosselli (2007), die unter den Exekutivfunktionen folgende Fähigkeiten anführen:

- Sie erlauben in einer sich ständig verändernden Umwelt sich rasch an die neuen Situationen anzupassen und zeitgleich unpassendes Verhalten zu unterdrücken.
- Sie ermöglichen es zunächst einen Plan zu erstellen, weiters eine Handlung zu initiieren und schließlich diese bis zur Vollendung auszuführen.

-
- Sie sind verantwortlich für das zielgerichtete Ordnen unserer Gedanken und somit essentiell für Erfolg sowohl in Leistungssituationen als auch im Alltag.

Es sind somit viele verschiedene Fähigkeiten unter den Exekutivfunktionen zusammengefasst, woraus sich neben der Einheit unter einem Konstrukt auch eine gewisse Diversität ergibt. Sowohl bei Erwachsenen (Burgess, 1997; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter & Wagner, 2000; Lehto, 1996) wurden immer wieder eher niedrige Interkorrelationen zwischen Leistungen in Tests zu verschiedenen exekutiven Funktionen beobachtet, als auch bei Acht- bis Dreizehnjährigen Kindern (Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen, 2003).

Da eine kontrollierte Aufmerksamkeit mitunter zur Erfassung der exekutiven Funktionen herangezogen wird (Garcia-Barrera & Karr, 2013) bzw. Aufmerksamkeit an sich als Teil exekutiver Funktionen gesehen werden kann (Gur et al., 2012), muss auf eine Differenzierung zwischen diesen beiden Konstrukten geachtet werden. Kognitive Einbußen innerhalb exekutiver Funktionen werden ebenso mit der Störung ADHS assoziiert wie Aufmerksamkeitsdefizite (Barkley, 2006; Martinussen et al., 2005; Willcutt et al., 2005). Eine Studie von Perugini, Harvey, Lovejoy, Sandstrom und Webb (2000) zeigte zudem, dass für eine richtige Zuweisung von Kindern mit und ohne ADHS zwei Tests über exekutive Funktionen oftmals ausreichen.

Besonders relevant für den Schuleintritt zeigt sich innerhalb der exekutiven Funktionen das Arbeitsgedächtnis, welches zu Informationserwerb und -manipulation und in weiterer Folge zur Informationsspeicherung befähigt (Gathercole, Alloway, Willis & Adams, 2006). So scheint das Arbeitsgedächtnis als essentiell für Lernerfolge und steht sowohl mit Leistungen als auch mit Schwierigkeiten von Kindern in der Schule in Verbindung (Nash et al., 2014). Das Arbeitsgedächtnis zeigte sich zudem als robuster Prädiktor für Erfolge in der Schullaufbahn innerhalb vieler verschiedener Bereiche (Swanson, 2011), in einer Studie von Alloway und Alloway (2010) sogar als stärkerer Prädiktor als Intelligenz. Auch kognitive Flexibilität und Handlungsplanung zeigen sich mit Schulerfolg verbunden, besonders bei Leistungen in Lesen und Rechnen (Best,

Miller & Naglieri, 2011). In einer Untersuchung zum Zusammenhang zwischen körperlicher und schulischer Leistungsfähigkeit zeigten sich die Exekutivfunktionen als wichtiger Mediator (van der Niet, Hartman, Smith & Visscher, 2014).

Die Fähigkeit zur Metakognition, zu welcher die Exekutivfunktionen zählen, weitet sich ebenso in der mittleren Kindheit aus. Dennoch haben Kinder im Schulalter noch Schwierigkeiten in der kognitiven Selbstregulation, also der Überwachung und Anpassung der Handlung auf ein bestimmtes Ziel hin. (Berk, 2003)

Die Entwicklung von Inhibition und kognitiver Flexibilität macht hingegen im Volksschulalter große Fortschritte (Sodian, 2012).

Doch auch nach dem Volksschulalter konnte eine signifikante Weiterentwicklung einiger Exekutivfunktionen, wie dem Arbeitsgedächtnis, gezeigt werden (Gur et al., 2012). So scheinen sich auch manche Exekutivfunktionen wie die Inhibition, die kognitive Flexibilität und die geteilte Aufmerksamkeit zwar in der frühen Kindheit zu entwickeln, aber sich stetig bis ins frühe Erwachsenenalter zu verbessern (Vakil, Blachstein, Sheinman & Greenstein, 2008). Innerhalb der exekutiven Funktionen finden sich zwar unterschiedliche Entwicklungsmuster (Diamond, 2002), allerdings sind diese stark voneinander abhängig und miteinander verknüpft (Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006).

Bezüglich Geschlechtsdifferenzen innerhalb der Entwicklung der Exekutivfunktionen finden sich unterschiedliche Ergebnisse. Bis zum Schulalter scheinen Mädchen einen Entwicklungsvorsprung der Exekutivfunktionen gegenüber gleichaltrigen Buben zu haben (Wiebe, Espy & Charak, 2008). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Isquith, Gioia und Espy (2004), die fanden, dass Lehrer Buben im Vorschulalter im Vergleich zu gleichaltrigen Mädchen in der Unterrichtszeit als unkontrollierter beschreiben. Im Gegenzug gibt es auch Studien, die keinerlei Geschlechtsunterschiede finden (Hughes, Ensor, Wilson & Graham, 2010). Mit Eintritt in die Volksschule allerdings scheint der Entwicklungsvorsprung der Mädchen sich auszugleichen, Geschlechtsvergleiche zeigen nunmehr lediglich sehr geringe Unterschiede (Gur et al., 2012).

Exekutivfunktionen sind, wie bereits erwähnt, sowohl für Leistungssituationen wie auch für alltägliche Herausforderungen essentiell. Je nachdem in welchem Zusammenhang die exekutiven Funktionen nun die Forschung interessieren, kommen entweder eher kognitive Testaufgaben zum Einsatz (Miyake et al., 2000) oder eher Verfahren, die das tägliche Verhalten abbilden (Gioia et al., 2000).

Im Folgenden wird je eine dieser Methoden vorgestellt.

Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren – (AGTB 5-12) - (Hasselhorn et al., 2012)

Dieses Screening zielt auf die Erfassung der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses ab. Eingesetzt werden kann es laut Autoren sowohl bei einem bereits vermuteten Defizit, bei Abklärung einer eventuellen Hochbegabung oder auch allgemein zur Überprüfung der Schuleignung. Damit ist dieses Verfahren schon eher als Test als als Screening zu sehen, wofür auch die Vorgabedauer von 60 bis 80 Minuten mit Empfehlung von zwei Testzeitpunkten spricht. Erfasst werden mit vier Untertests das phonologische Arbeitsgedächtnis, das visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis mithilfe zweier Aufgaben und schließlich zentral-exekutive Arbeitsgedächtnisfunktionen. Die AGTB 5-12 zielt somit auf das Erfassen lediglich eines Teils der Exekutivfunktionen ab – des Arbeitsgedächtnisses – und will in weiterer Folge vor allem die Leistungsfähigkeit in Bezug auf Lernen und schulische Aufgaben abbilden.

Behaviour Rating Inventory of Executive Function – (BRIEF) – (Gioia et al., 2000)

Das BRIEF ist ein Fragebogen zur Erfassung des Entwicklungsstandes exekutiver Funktionen bei Kindern zwischen sechs und sechzehn Jahren. Eltern und Lehrerinnen und Lehrer bearbeiten insgesamt 86 Fragen über die

Fähigkeiten der Kinder in ihren alltäglichen Aufgaben in der Schule und zu Hause. Aus insgesamt acht Skalen werden schließlich drei Werte gebildet:

- ein Verhaltensregulations-Index, aus den Skalen Hemmen, Umstellen und Emotionale Kontrolle
- ein Metakognitions-Index, aus den Skalen Initiative, Arbeitsgedächtnis, Planen/Strukturieren, Ordnen/Organisieren und Überprüfen
- aus diesen beiden Indizes wird schließlich noch ein exekutiver Gesamt-Index berechnet.

Für ältere Kinder ab elf Jahren gib es auch eine Selbstbeurteilungsform. Die Bearbeitung dauert zehn bis fünfzehn Minuten.

Das Inventar zielt ganz im Gegensatz zur AGTB auf das Erfassen exekutiver Beeinträchtigungen im Alltagsverhalten ab bzw. in alltäglichen Unterrichts- und Lernsituationen und nicht auf eine spezifische kognitive Leistungsfähigkeit.

In dieser Arbeit soll vor allem die Handlungsplanung, -steuerung und -kontrolle berücksichtigt werden. Dass im Altersbereich der Sechs- bis Zehnjährigen besonders diese Aspekte der Exekutivfunktionen relevant sind, zeigen Studien von Garcia-Barrera, Kamphaus und Bandalos (2011) und Lehto et al. (2003).

3.3.3 Ablenkbarkeit

Das Konstrukt der Ablenkbarkeit steht in engem Zusammenhang mit der Aufmerksamkeit, soll aber dennoch getrennt betrachtet bzw. isoliert erhoben werden, wie auch bei anderen Verfahren zur Erfassung der Aufmerksamkeit in diesem Altersbereich, z.B. der KiTAP (Zimmermann, Gondan & Fimm, 2002).

Des Weiteren ist eine inhaltliche Ähnlichkeit mit einem Teil der Exekutivfunktionen zu beachten und zu berücksichtigen – nämlich der Hemmung irrelevanten Verhaltens.

In Bezug auf das Konstrukt der Aufmerksamkeit gesehen ist eine geringe Ablenkbarkeit Voraussetzung für konzentriertes Arbeiten. In einer Studie über den Einfluss verschiedener Aspekte der Aufmerksamkeit auf die Rechenleistung bei Grundschulern zeigte sich die Fähigkeit unter ablenkenden Reizen das Zielobjekt zu selektieren als Grundlage für alle Komponenten der Rechenfähigkeit (Commodori & Di Blasi, 2014).

Innerhalb der Exekutivfunktionen ermöglicht eine geringe Ablenkbarkeit eine funktionierende Handlungskontrolle und ist somit auch für alltägliche Aufgaben relevant. So werden Kinder mit einem geringen Arbeitsgedächtnis auch als leicht ablenkbar wahrgenommen (Alloway, Gathercole, Kirkwood & Elliott, 2009). Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 2.3.1) ist die Ablenkbarkeit auch ein unmittelbarer Indikator für klinisch relevante Störungen wie ADHS.

Mit sechs Jahren haben Kinder noch größere Schwierigkeiten relevante Informationen einer Aufgabe aufrechtzuerhalten und irrelevante Informationen auszublenden. Ebenso gelingt die Anpassung an wechselnde Aufgabenanforderungen nicht so gut, wie etwa mit elf Jahren (Berk, 2005). Bei unerwarteten Geräuschen in der Umgebung werden Kinder selbst bei einer intensiven Leistungsaufgabe leicht abgelenkt, wobei sich die Fähigkeit irrelevante Reize auszublenden innerhalb des Schulalters stetig verbessert (Courchesne, 1990).

Zu diesem Ergebnis kamen auch Gumenyuk et al. (2001), die eine Verbesserung bei Geschwindigkeit und Genauigkeit in einer einfachen visuellen Diskriminationsaufgabe zwischen jüngeren (sieben bis zehn) und älteren (elf bis dreizehn) feststellten. Die Ablenkung erfolgte hier ebenso durch ein unerwartetes Geräusch. Zur Erhebung der Ablenkbarkeit findet man vor allem einfache Diskriminationsaufgaben, deren Lösung durch irrelevante Reize gestört wird, wobei auch ein visueller Ablenkungsreiz eingesetzt werden kann, wie bei der KiTAP.

In einer Studie zu kulturellen Unterschieden bei Aufmerksamkeitsfunktionen im Schulalter (Sobeh & Spijkers, 2013) zeigten sich im Untertest Ablenkbarkeit der KiTAP ebenso altersabhängige Verbesserungen mit einer besonders raschen Entwicklung im Schulalter. Des Weiteren zeigte sich in diesem Untertest, dass Buben signifikant schnellere Antworten lieferten, wohingegen Mädchen akkurater arbeiteten.

In beschreibenden Items von Einschätzungsverfahren bzw. den Symptomkriterien von ADHS im ICD-10 (Dilling et al., 2013) wird Ablenkbarkeit ganz klar und einfach erhoben:

- ICD-10: 8. lässt sich häufig von äußeren Reizen ablenken
- Conners Skalen : 6. ist unaufmerksam, leicht abgelenkt

Diese Exaktheit scheint aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen mit den Konstrukten Aufmerksamkeit, Exekutivfunktionen und Ausdauer auch in dieser Arbeit sinnvoll.

3.3.4 Anstrengungsbereitschaft

Die Anstrengungsbereitschaft zeichnet sich im Schulumfeld dadurch aus, in welchem Maße ein Kind dazu bereit ist, sich auf neue Anforderungen einzulassen und diese durch eigenes Bemühen zu bewältigen (Rauer & Schluck, 2003). Die Autoren betonen darüber hinaus Situationen, die mehr Bemühungen als üblich bedürfen.

Die Anstrengungsbereitschaft ist mit der dahinter stehenden Leistungsmotivation eng verbunden. Die Leistungsmotivation kann als spezielle Form der Zielverfolgung bezeichnet werden, bei der „Handlungen oder Handlungsergebnisse auf einen Tüchtigkeitsmaßstab bezogen werden, den man für verbindlich hält, so daß am Ende letztlich Erfolg oder Mißerfolg steht“ (Heckhausen, 1974, S. 170). Eine ausgeprägte Leistungsmotivation geht, zusammen mit einer hohen Anstrengungsbereitschaft und einer hohen

Selbstwirksamkeitserwartung, mit guten schulischen Leistungen einher (Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010).

In diesem Zusammenhang ist auch der Umgang mit Fehlern von besonderer Bedeutung. Kreutzmann, Zander und Hannover (2014) zeigten bei Volksschulkindern, dass die Fehlerorientierung und die Fehlerangst sich als prädiktiv für schulische Selbstwirksamkeitserwartungen, Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft erwiesen. Die Fehlerorientierung sei als positiver Umgang mit Fehlern zu verstehen, nämlich als motivierte Hinwendung zu den eigenen Fehlern. Damit sind Verhaltensweisen gemeint, welche aus den vergangenen Fehlern das Potenzial schöpfen, daraus zu lernen. Fehler können schließlich wichtige Lernprozesse in Gang bringen, sofern richtig damit umgegangen wird. Die Fehlerangst hingegen wird als negative Fehlerkultur bezeichnet, als angstvolle Vermeidung jeder Situation, in der das Kind Leistungsanforderungen möglicherweise nicht gerecht werden kann.

Schülerinnen und Schüler mit hoher Fehlerorientierung und niedriger Fehlerangst, sollten sich demnach auch offener gegenüber neuen Leistungssituationen zeigen, selbst wenn dies mit einer erhöhten Anstrengung verbunden ist. Neben Kreutzmann et al. (2014), die dazu einen positiven Zusammenhang fanden, deuten auch andere Studien wie die von Caraway, Tucker, Reinke und Hall (2003) darauf hin - bei ihnen zeigte sich eine negative Korrelation zwischen Angst vor Misserfolg und schulischer Mitarbeit.

Kinder im Schulalter wenden leistungsrelevante Attributionen bereits an und verbinden z.B. bei Lernaufgaben ihren eingesetzten Aufwand mit dem Ergebnis (Berk, 2005). Doch auch hier erkennt man noch Unterschiede zwischen älteren Volksschulkindern und Sechsjährigen, die sich unpassend optimistisch auf ihre Fähigkeiten verlassen. Im Laufe der Volksschulzeit erkennen Kinder, dass Fähigkeit und Anstrengung zwei unterschiedliche Dinge sind, dass durch Anstrengung bessere Noten erzielt werden können, aber auch, dass bei manchen Dingen die Fähigkeit nicht ausreicht, auch wenn man sich viel Mühe gibt (Kray & Schaefer, 2012). Yeung (2011) zeigte darüber hinaus, dass

Mädchen eine höhere Anstrengungsbereitschaft angeben als Buben, wobei sich dieser Unterschied im Laufe des Schulalters verringert.

Der Attributionsstil, worauf man nun eine gute oder schlechte Leistung zurückführt, Anstrengung oder Fähigkeit, führt zur individuellen Leistungsmotivation und beschreibt unter anderem die Persönlichkeit eines Menschen. Die Anstrengungsbereitschaft aber soll innerhalb der Arbeitshaltung auf konkrete Aufgabenleistung bezogen sein, um möglichst unabhängig von der Leistungsmotivation, die im Bereich der Motivation erfasst werden soll, zu stehen. Im Folgenden wird ein Verfahren vorgestellt, welches unter anderem die Anstrengungsbereitschaft von Grundschulkindern erhebt.

Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern – FEESS – (Rauer & Schluck, 2003)

Der FEESS liegt in den Formen 1-2 für die ersten beiden Grundschuljahre und 3-4 für die letzten beiden vor. Erfasst werden schulisch relevante Sichtweisen, Einschätzungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler – Kompetenzerwartungen, die empfundene Integration auf sozialer, emotionaler und leistungsmotivationaler Ebene, die eingeschätzten sozialen Beziehungen im Klassenverband, das Schul- und Lernklima und die Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Beurteilung erfolgt von den Schülerinnen und Schülern selbst, womit ihre subjektiven Theorien über ihre Person und die schulische Umwelt erhoben werden.

Das Verfahren besteht aus zwei Teilfragebögen mit insgesamt sieben Skalen. Der erste Teil „SIKS“ beinhaltet die Skalen Soziale Integration, Klassenklima und Selbstkonzept und erhebt mit 37 Items das Sozialklima und das Fähigkeitskonzept. Der zweite Teil „SALGA“ setzt sich aus den Teilen Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins zusammen, welche mit 53 Feststellungen schließlich das Schul- und Lernklima abbilden sollen.

Die Kinder beurteilen die pro Item angeführten Aussagen und Feststellungen daraufhin, inwieweit diese auf sie zutreffen. Im FEES 1-2 wird jedes Item den Kindern vorgelesen und diese geben an, ob dieses in Bezug auf sie stimmt oder nicht stimmt. In der dritten und vierten Klasse lesen die Schülerinnen und Schüler die Items selbst und beurteilen sie auf einer vierstufigen Ratingskala.

3.3.5 *Ausdauer*

Auch die Ausdauer soll hier lediglich innerhalb der Arbeitshaltung betrachtet werden und auf die schulischen Anforderungen innerhalb des Hortes bezogen sein. Somit ergibt sich der inhaltliche Zusammenhang sowohl mit der Kategorie der Aufmerksamkeit wie auch der Ablenkbarkeit, da für ein ausdauerndes Lernverhalten und das beharrliche Erledigen der Hausaufgaben Daueraufmerksamkeit wie Unablenkbarkeit erforderlich zu sein scheint.

So zeigte sich in einer Studie von Razza et al. (2010) über Zusammenhänge zwischen Aufmerksamkeit und Schulreife insbesondere die Daueraufmerksamkeit als relevant und als wichtiger Mediator bei Kindern aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status.

Auch für die exekutiven Funktionen finden sich Überschneidungen mit dem Arbeitsgedächtnis – so fanden Alloway et al. (2009), dass Lehrerinnen und Lehrer Kindern mit einem schwächeren Arbeitsgedächtnis eher Misserfolg beim erfolgreichen Abschließen von Aufgaben zuschreiben.

Ebenso wie bei der Kategorie Ablenkung, ergeben sich in Bezug auf die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung Parallelen zu dem Konstrukt der Aufmerksamkeit. So findet sich unter den Symptomkriterien des ICD-10 (Dilling et al., 2013) unter anderem auch der folgende Punkt:

6. vermeidet Aufgaben oder Tätigkeiten, die eine länger andauernde Beschäftigung erfordern (z.B. Mitarbeit bei Hausaufgaben oder im Unterricht).

Die Kapazität einer ausdauernden Aufrechterhaltung der Konzentration spielt für die Leistungserbringung in der Schule eine zentrale Rolle, da sie das Verstehen und Integrieren einer größeren Menge neuer Informationen erst möglich macht (Catroppa & Anderson, 1999). So zeigte sich die Daueraufmerksamkeit auch als stabiler Prädiktor für Grundschulkinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (Landerl & Willburger, 2010).

Zur Entwicklung der Daueraufmerksamkeit finden sich in der Literatur unterschiedliche Ergebnisse. Eine der früheren Studien von McKay, Halperin, Schwartz und Sharma (1994) berichtet von relativ stabilen Werten in der Daueraufmerksamkeit von Kindern zwischen sieben und elf und einer signifikanten Verbesserung der Leistung der Elfjährigen im Vergleich zu Erwachsenen. Die Autoren gehen daher von einer geringen Entwicklung der Daueraufmerksamkeit in der mittleren Kindheit aus. Ganz im Gegensatz dazu fanden Rebok, Smith, Pascualvaca, Mirsky, Anthony und Kellam (1997) bei einem Vergleich von acht-, zehn- und dreizehnjährigen Kindern eine rapide Verbesserung der Daueraufmerksamkeit zwischen den ersten beiden Altersgruppen und eine im Vergleich sukzessive, geringere Verbesserung zwischen zehn und dreizehn. Sie gehen demnach von einem Entwicklungsplateau in dieser Altersspanne aus.

Jüngere Studien bestätigen dies mit einer zwar andauernden Verbesserung der Daueraufmerksamkeit zwischen acht und sechzehn, die sich aber im Alter von ca. zehn bis elf verringert (Klenberg, Korkman & Lahti-Nuuttila, 2001; Manly, Anderson, Nimmo-Smith, Turner, Watson & Robertson, 2001). Eine Studie von Betts et al. aus dem Jahr 2006 zeigte ebenso eine rapide Verbesserung der Daueraufmerksamkeit zwischen dem Altersbereich Fünf bis Sechs und Acht bis Neun. Die Autoren fanden jedoch in ihrer Stichprobe ein früheres Einsetzen eines Entwicklungsplateaus, nämlich bereits ab acht bis neun.

In Übereinstimmung mit weiteren Entwicklungsstudien (Rueda et al., 2004; Wassenberg et al., 2008) ließ sich die schnellste Verbesserung generell im Schulalter feststellen. Wie auch bei anderen Aufmerksamkeitsfunktionen zeigen

sich bei der Daueraufmerksamkeit häufig schnellere Leistungen bei Buben sowie genauere Leistungen bei Mädchen (Sobeh & Spijkers, 2013).

Was die Operationalisierung von Ausdauer betrifft, gelangt man zunächst zu klassischen Daueraufmerksamkeits-Tests. Viele arbeiten mit Continuous Performance Aufgaben, wie auch der Untertest „Daueraufmerksamkeit“ der KiTAP. Dabei geht es meist um einfache Aufgaben, die über einen längeren Zeitraum jedoch bei ständiger Konzentration richtig gelöst werden sollen.

Die Ausdauer der sechs- bis zehnjährigen Mädchen und Buben soll aber neben der kognitiven Fähigkeit zur Daueraufmerksamkeit auch innerhalb des Hortalltags erhoben werden, wobei vor allem die beständige Erledigung der Aufgaben interessant scheint. In diesem Zusammenhang ist wiederum eine mögliche inhaltliche Überschneidung mit dem Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft zu beachten.

3.3.6 Selbstständigkeit

Beim Konstrukt der Selbstständigkeit soll besonders auf die Selbst- und Lernorganisation innerhalb des Hortalltags geachtet werden, da Prozesse der allgemeinen Verselbstständigung vor allem erst am Ende der Kindheit in älteren Jahren relevant werden (Cornelissen & Entleitner, 2014). Die Selbst- und Lernorganisation steht in Zusammenhang mit den Exekutivfunktionen, die die Selbst- und Lernregulation innerhalb der Handlungskontrolle und -überwachung miteinschließen (Nash et al., 2014).

Innerhalb der schulischen Hausaufgabenkultur soll zwischen produktiver Selbstständigkeit und funktionaler Selbstständigkeit unterschieden werden (Juergens & Hericks, 2011). Mit produktiver Selbstständigkeit sei die Fähigkeit gemeint, sich unabhängig und eigenständig innerhalb der Gesellschaft bewegen und handeln zu können bzw. diese aktiv mitgestalten zu können. Die funktionale Selbstständigkeit hingegen umfasse einen Bestand aus Fähigkeiten und

Fertigkeiten, die es ermöglicht, die Aufgaben und Anforderungen des Alltags souverän und ohne Hilfe anderer zu bewältigen.

Im schulischen Umfeld bzw. im Hortalltag der Altersklasse der Sechs- bis Zehnjährigen soll in dieser Arbeit vor allem die funktionale Selbstständigkeit erhoben werden. Hierzu gilt es im Vorfeld vor allem die alltäglichen Anforderungen der Hortkinder zu erfassen, die üblicherweise ohne zusätzliche Hilfe von Mitschülerinnen und Mitschülern oder Hortpädagoginnen und -pädagogen, erfüllt werden sollen.

3.4 Zielsetzung dieser Arbeit

Das Projekt, innerhalb dessen diese Arbeit angesiedelt ist, soll für den privaten Hortbetrieb KIWI ein Instrument entwickeln, mit welchem die Hortpädagoginnen und -pädagogen den Entwicklungsstand ihrer Hortkinder einschätzen können. Dadurch ergibt sich der entsprechende Altersbereich von Sechs bis Zehn und die Entscheidung ein Einschätzungsverfahren zu entwickeln, welches den vorhandenen Ressourcen und Rahmenbedingungen am besten angepasst zu sein scheint.

Mit Fremdeinschätzungsverfahren ist in dieser Arbeit ein indirektes Beurteilen von Aussagen gemeint, da nicht die Kinder selbst den Bogen ausfüllen, sondern eben die Hortpädagoginnen und -pädagogen. Weiters soll sich die Bezeichnung Einschätzungsbogen vom Begriff der Beobachtung als Verfahren differenzieren, da die Pädagoginnen und Pädagogen rückwirkend aus ihren Erfahrungen mit den Kindern diese beurteilen und nicht aus einer direkt sichtbaren Situation heraus.

Um eine Diagnose zu stellen bzw. auch um ein differenzierteres Bild über eine etwaige Auffälligkeit zu bekommen, soll der ESH 6-10 nicht eingesetzt werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nun, zu den besprochenen Bereichen der Arbeitshaltung ein Einschätzungsverfahren zu entwickeln, zu erproben und zu

revidieren (neben den Bereichen der Sprache, des Sozialverhaltens, der Motivation und der Persönlichkeit). Dabei soll nach folgendem üblichen Schema vorgegangen werden (s. Mummendey & Grau, 2007; Bühner 2006; Amelang & Schmidt-Atzert, 2006):

1. **Inhalt und Form:** in diesem Fall die Arbeitshaltung, mit den Dimensionen wie sie in den vorigen Kapiteln besprochen wurden – betreffend den Altersbereich Sechs bis Zehn
2. **Itemsammlung, Bildung eines Itempools:** Dieser Schritt wird in den nächsten Kapiteln beschrieben, unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes und bereits vorhandener Instrumente, die bisher beschrieben wurden – und des weiteren nach inhaltlichen Gründen und Befragung der betroffenen Personen vor Ort – der Pädagoginnen und Pädagogen.
3. **Reihenfolge der Items**
4. **Bildung von Antwortskalen**
5. **Itemrevision**
6. **Formulierung einer Testinstruktion**
7. **Empirischer Einsatz des Fragebogens**
8. **Itemanalyse**
9. **Itemrevision**

Die Punkte 3. bis 9. werden nun im Empirischen Teil dieser Arbeit in den folgenden Kapiteln behandelt.

II. Empirischer Teil

4 Entwicklung des Bogens

Die Entwicklung des Bogens erfolgte im Zeitraum zwischen September 2013 und Jänner 2014.

Formal soll der Bogen eingebettet sein in eine zweimal jährlich stattfindende Entwicklungseinschätzung über alle Hortkinder, die bei darauffolgenden Elterngesprächen gegebenenfalls besprochen wird. Durchgeführt werden soll die Einschätzung durch die Hortpädagoginnen und –pädagogen, wobei im Vordergrund der Wunsch nach einem möglichst ökonomischen Verfahren stand.

Je nach Hort ergibt sich pro Pädagogin/Pädagoge eine Stichprobe von 20 bis 25 Kindern, welche potenziell noch keine Störung entwickelt haben. Der Bogen soll demnach den Kriterien eines Screenings entsprechen, standardisiert und ökonomisch eine große Anzahl an Personen untersuchen, mit dem Ziel diejenigen zu finden, die ein erhöhtes Risiko haben eine Störung zu entwickeln (Waldmann, 2014).

Dieses Risiko ergibt sich durch auffällige Werte innerhalb spezifischer Bereiche, im vorliegenden Fall in der Entwicklung der Arbeitshaltung. Mithilfe des ESH 6-10 sollen also die Hortkinder nach Auffälligkeit klassifiziert werden, wobei im Sinne einer hohen Sensitivität der genauen Filterung entwicklungsauffälliger Kinder eine besondere Wichtigkeit zukommt (Kubinger, 2009). Eine Diagnose, Beschreibung der Auffälligkeit oder ein Maßnahmenvorschlag sind dabei nicht beinhaltet (Fuiko, 2003; Waldmann, 2014).

Zunächst wurden die Horte besichtigt um festzustellen, welche Aspekte der Arbeitshaltung innerhalb des Hortalltags beobachtet werden können und was für die Hortpädagoginnen und –pädagogen sichtbar und zugänglich ist.

Betrachtet wurden weiters die Möglichkeiten und Ressourcen der Hortpädagoginnen und –pädagogen. Nach Durchsicht vorhandener Verfahren – Screenings, Einschätzungsverfahren und spezieller Verfahren zu den Teilbereichen Aufmerksamkeit, Exekutivfunktionen, Ablenkbarkeit, Ausdauer,

Anstrengungsbereitschaft und Selbstständigkeit – wurde in Abgleichung mit den Möglichkeiten und Vorstellungen von KIWI wie folgt weiter vorgegangen:

Für den ESH 6-10 sollen nun zum einen klinisch relevante Parameter – wie Hyperaktivität – berücksichtigt werden, aber gleichzeitig der schulische Kontext, wie er im Hortalltag besteht, beibehalten werden. Eine Fremdbeurteilungsform als Einschätzungsverfahren, wie sie bei Fragebögen in diesem Altersbereich durchaus üblich sind – man vergleiche mit dem CBCL/4-18, dem DISYPS-KJ, dem SDQ oder dem Conners-Lehrer-Eltern Fragebogen - schien gegenüber einer persönlichen Durchführung verschiedener Aufgaben sowohl im Sinne der Ökonomie wie der Objektivität sinnvoll zu sein.

Zu den einzelnen Kategorien – der Aufmerksamkeit, der Exekutivfunktionen, der Ablenkbarkeit, der Ausdauer, der Anstrengungsbereitschaft und der Selbstständigkeit - musste nun unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes zur Entwicklung der Arbeitshaltung im Altersbereich der Sechs- bis Zehnjährigen im nächsten Schritt der Itemkonstruktion Vollständigkeit gegen kategoriale Abgrenzung und klinische Relevanz gegen Alltagsnähe abgewogen werden.

4.1 Itemebene

Nach Erfassung der im Hortbetrieb alltäglichen Situationen und Abläufe wurden die Items so konstruiert, dass auf nicht beobachtbare Aspekte verzichtet werden sollte. Die Items sollten möglichst klar und verständlich und eindeutig beantwortbar sein. Die Formulierungen sollten möglichst ohne Beziehungen zu dem Geschlecht des Kindes auskommen, also ohne Personal- und Relativpronomen. Aufgebaut waren die Items immer so, dass der Name des Kindes als Subjekt der Aussage gedacht werden sollte.

4.1.1 Skala Aufmerksamkeit

Die Skala Aufmerksamkeit wurde mit den folgenden acht Items erfasst.

1. *„Kann sich auf die Hausaufgaben gut konzentrieren“*
2. *„Arbeitet genau und sorgfältig“*
3. *„Macht Flüchtigkeitsfehler“*
4. *„Lässt etwas im Hort liegen“*
5. *„Verliert Schulunterlagen oder Stifte“*
6. *„Vergisst Schulunterlagen z.B. zu Hause“*
79. *„Ist unruhig, zappelig, kann nicht lange still sitzen“*

Die erste Gruppe der Skala Aufmerksamkeit, die Items 1 bis 3, beschäftigt sich explizit mit der Hausübungssituation, da diese im Hortbetrieb am deutlichsten für die Pädagoginnen und Pädagogen zu beobachten ist. Sie zielen auf allgemeine Aufmerksamkeitsleistungen ab, die mit Eintritt des Schulalters zunehmend an Relevanz gewinnen (Berk 2005; Nash et al., 2014; Rueda et al., 2004) und die sich im Grundschulalter für Lese- und Rechtschreibschwächen (Landerl & Willburger, 2010) und allgemeine Lernschwierigkeiten (Commodari, 2012) verantwortlich zeigen können. Item 1 soll vor allem den Aspekt der andauernden Aufmerksamkeit, der Konzentration erfassen, die maßgeblich erforderlich ist, neue Inhalte zu verstehen und zu lernen (Catroppa & Anderson, 1999). Item 2 und 3 sollen darüber hinaus die Aspekte der Genauigkeit, Präzision und Schnelligkeit miterheben. Diese beiden Items wurden abgeleitet vom Symptomkriterium „1. beachtet Aufgabendetails häufig nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Hausaufgaben, der Arbeit oder anderen Tätigkeiten“ (Dilling et al., 2013) des ICD-10 für ADHS. Ebenso die zweite Gruppe der Skala Aufmerksamkeit, die Items 4, 5, 6 und 79, beschäftigt sich mit Aufmerksamkeitsfunktionen, die mit ADHS zusammenhängen, einer Diagnose, die bei Schulkindern mit schwächeren Schulleistungen, Lern- und Teilleistungsstörungen, aber auch Problemen im Verhaltens- und Sozialbereich einhergeht (Jacobs & Petermann, 2007). Die Items 4, 5 und 6 zielen explizit auf die Unaufmerksamkeit, die mit ADHS einhergeht, ab und wurden unter anderem von den Symptomkriterien „7. verliert häufig Gegenstände, welche zur Erfüllung

von Aufgaben oder Aktivitäten benötigt werden (z.B. Stifte, Spielsachen, Bücher).“ und „9. ist bei der Durchführung von Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.“ (Dilling et al., 2013) des ICD-10 abgeleitet. Bei Item 79 sei auf die Arbeit von Neugschwentner (2014) verwiesen.

4.1.2 Skala Exekutivfunktionen

Die Skala Exekutivfunktionen wurde mit folgenden sechs Items erfasst.

7. *„Beginnt mit dem Erledigen der Aufgaben von alleine“*
8. *„Plant im Vorfeld die Durchführung der Aufgaben“*
9. *„Teilt sich die Erledigung der Aufgaben ein“*
10. *„Bemerkt, wenn eine Aufgabe schwer fällt“*
11. *„Holt sich zur Erledigung der Aufgaben Hilfe“*
12. *„Wird mit den Aufgaben in der vorgenommenen Zeit fertig“*

In die Skala Exekutivfunktionen flossen vor allem die Handlungsplanung, Handlungssteuerung und Handlungskontrolle ein, da sich im relevanten Altersbereich diese Aspekte als maßgeblich erwiesen (Garcia-Barrera et al., 2011; Lehto et al., 2003). Die Items 8 und 9 sollen die Handlungsplanung erfassen, welche mit positiven Schulleistungen, vor allem im Lesen und Rechnen verbunden ist (Best et al., 2011). Item 7 zielt darüber hinaus spezifisch auf die Handlungsinitiierung ab, welche nach erfolgter Planung eine gesonderte Stelle einnimmt (Jurado & Rosselli, 2007). Die kontinuierliche Steuerung soll mit den Items 10, 11 und 12 unter anderem als Teil des Arbeitsgedächtnisses erhoben werden, welches sich als essentiell für Lernerfolge zeigt (Gathercole et al., 2006) bzw. mit Schulschwierigkeiten in Verbindung steht (Nash et al., 2014). Das Item 11 zielt darüber hinaus explizit auf die Handlungskontrolle ab, Item 12 auf die Vollendung der Handlung. Sämtliche Items der Skala wurden in die für die Stichprobe alltägliche Situation der Hausaufgabenenerledigung im Hort eingebettet.

4.1.3 Skala Ablenkbarkeit

Die Skala Ablenkbarkeit setzt sich aus zwei Items zusammen. Das Item „Beendet ohne fertig zu sein eine Tätigkeit (ein Spiel, eine Zeichnung)“ wurde im Vorfeld aufgrund der Ähnlichkeit zu Item 14 gestrichen um letztendlich eine Bearbeitungsdauer von 15 bis 20 Minuten zu erreichen.

13. *„Lässt sich beim Erledigen seiner Aufgaben leicht ablenken“*

14. *„Wechselt von einer Tätigkeit zu einer neuen, ohne die erste beendet zu haben (z.B. ein Spiel)“*

Eine geringe Ablenkbarkeit ist Voraussetzung für konzentriertes Arbeiten und dient auch als Grundlage für spezifisch geforderte Fähigkeiten im Schulalter, wie für die Rechenfähigkeit (Commodori & Blasi, 2014). Besonders mit Schuleintritt verbessert sich die Fähigkeit unerwartete Reize auszublenden (Gumenyuk et al., 2001; Sobeh & Spijkers, 2013). Das Item 13 soll ebendiese spezifische Fähigkeit erfassen. Abgeleitet wurde es zum einen vom Symptomkriterium „8. lässt sich häufig von äußeren Reizen ablenken“ (Dilling et al., 2013) des ICD-10 und dem Item 6 aus den Conners Skalen „ist unaufmerksam, leicht abgelenkt“ (Lidzba et al., 2013). Item 14 soll die Ablenkbarkeit außerhalb der Hausaufgabensituation erfassen und ist unter anderem abgeleitet von Item 4 der Conners Skalen „beendet angefangene Aufgaben nicht“ (Lidzba et al., 2013).

4.1.4 Skala Anstrengungsbereitschaft

Die Skala Anstrengungsbereitschaft besteht aus insgesamt fünf Items.

15. *„Ist bereit, vor einer anstehenden Leistungssituation (z.B. Schularbeit) zusätzliche Übungen zu machen“*

16. *„Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten“*

17. *„Löst gerne schwierige Fragen oder Aufgaben“*

18. *„Erledigt die Aufgabe erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde“*

19. *„Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird“*

Eine hohe Anstrengungsbereitschaft geht zusammen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung mit guten schulischen Leistungen einher (Guay et al., 2010). Sie zeichnet sich im Schulumfeld durch folgende Aspekte aus: Das Kind sei dazu bereit sich auf Anforderungen einzulassen und diese durch eigene Arbeit zu bewältigen, wobei darüber hinaus Situationen, die mehr Mühen als üblich bedürfen, sich als besonders kritisch zeigen (Rauer & Schluck, 2003). Die Items 15 und 16 sollen diese Bereitschaft, sich auf anspruchsvolle Aufgaben einzulassen, erheben, wobei Item 15 speziell auf einen möglichen Mehraufwand abzielt, Item 16 explizit auf den Aspekt aus eigenen Kräften zu arbeiten. Item 19 soll darüber hinaus den Aspekt der Anforderung einer neuen, bisher unbekannten Aufgabenstellung miteinfassen. Der Umgang mit Fehlern und Lernfreude sind im Zusammenhang mit schulischer Selbstwirksamkeitserwartung und Anstrengungsbereitschaft von höchster Relevanz (Kreutzmann et al., 2014; Caraway et al., 2003). Item 17 soll innerhalb der Anstrengungsbereitschaft die Freude am Lernen, Item 18 eine mögliche ungünstige Fehlerorientierung miteinfassen.

4.1.5 Skala Ausdauer

Die Skala Ausdauer besteht aus insgesamt drei Items.

24. *„Bleibt auch bei längeren Aufgaben daran sitzen“*

25. *„Erledigt seine Aufgaben auf einmal“*

26. *„Wird mit seinen Aufgaben fertig“*

Die Items dieser Skala wurden explizit in Bezug zu der Hausaufgabenerledigung gesetzt, da Ausdauer in dieser Situation innerhalb des Hortbetriebes am deutlichsten beobachtet werden kann. Item 24 wurde abgeleitet vom ADHS - Symptomkriterium „6. vermeidet Aufgaben oder Tätigkeiten, die eine länger andauernde Beschäftigung erfordern (z.B. Mitarbeit bei Hausaufgaben oder im Unterricht)“ (Dilling et al., 2013) des ICD-10. Item 25 und 26 widmen sich dem

erfolgreichen Abschließen von Aufgaben, welches im Schulalter als kritisch für ein ausdauerndes Arbeitsgedächtnis gesehen wird (Alloway et al., 2009) und darüber hinaus auch ein Anzeichen für geringe Aufmerksamkeitsleistung sein kann – man vergleiche mit dem ADHS-Symptomkriterium „4. erfüllt häufig Aufgaben und Pflichten nicht oder bringt diese nicht zu Ende (nicht aufgrund oppositionellen Verhaltens).“ (Dilling et al., 2013) des ICD-10.

4.1.6 Skala Selbstständigkeit

Die Skala Selbstständigkeit besteht aus insgesamt fünf Items.

27. *„Weiß darüber Bescheid was in der Schule aufgegeben wurde“*

28. *„Weiß über seinen Tagesablauf (wann ev. Kurse sind, wann er/sie abgeholt wird etc.) Bescheid“*

29. *„Teilt sich selbst ein, wann die Hausaufgaben gemacht werden“*

30. *„Benötigt Hilfe bei Freizeitaktivitäten (Basteln, Spielanleitung etc.)“*

76. *„Findet von selbst Beschäftigung“*

Innerhalb der Kategorie Selbstständigkeit wurde besonders auf Tätigkeiten, die im Hort von den Kindern durchgeführt werden geachtet, da eine allgemeine Verselbstständigung erst in späteren Jahren der Kindheit stattfindet (Cornelissen & Entleitner, 2014). Die Items sollen verschiedene Tätigkeiten abdecken, welche die Hortkinder bereits in funktionaler Selbstständigkeit, wie sie in diesem Alter bereits relevant wird (Juergens & Hericks, 2011), also souverän und ohne Hilfe anderer, bewältigen können. Item 27 und 29 zielen auf die sich entwickelnde Lernorganisation der Kinder ab. Item 28 bezieht sich auf die Selbstorganisation, welche im Hortalltag von KIWI bei vielen Kindern von Bedeutung ist, da die verschiedenen Tagesabläufe vieler Kinder meistens variieren. Item 30 soll darüber hinaus noch die Selbstständigkeit in Situationen außerhalb der Hausaufgabenerledigung erheben.

Der Hintergrund zu Item 76 ist bei Neugschwentner (2014) nachzulesen.

4.2 Antwortkategorien

Bei den Antwortmöglichkeiten handelt es sich um Häufigkeitsangaben auf einer fünfstufigen Skala die von „sehr selten“ über „selten“, „manchmal“, „oft“ bis „sehr oft“ reicht. Zusätzlich findet sich die Antwortmöglichkeit „nicht beurteilbar“ auf dem Bogen, die ebenso neben den Aussagen, allerdings räumlich durch einen breiten Strich getrennt steht. Diese Antwortkategorie soll innerhalb der Ersterprobung Items filtern, die für die Hortpädagoginnen und –pädagogen nicht zugänglich sind und gegebenenfalls ausgesondert werden müssen.

4.3 Einleitung und Angaben zur Stichprobe des ESH 6-10

Neben Alter und Geschlecht des Kindes sollte am Bogen noch angekreuzt werden, ob es sich bei dem folgenden Kind um ein „eher schwieriges“ oder ein „eher unauffälliges“ Kind handelt. Weiters wurden Datum, Geburtsdatum des Kindes, Schulstufe des Kindes sowie die Hortgruppe erhoben. Ebenso konnte angegeben werden, von wem der Bogen ausgefüllt wurde.

In der Einleitung wird darauf hingewiesen, dass es sich bei dem ESH 6-10 um ein Entwicklungsscreening handelt, welches im Zuge dieser Vorgabe weiterentwickelt und verbessert werden soll. Die Antwortkategorien werden erklärt und darauf hingewiesen, dass die am ehesten zutreffende gewählt werden soll, wobei es keine falschen Antworten gibt. Für den Fall, dass ein Verhalten, das in einem Item abgefragt wird, im Hort nicht sichtbar ist, gebe es die Antwortkategorie „nicht beurteilbar“, wobei begründet werden soll, warum dieses Item für das entsprechende Kind nicht beurteilt werden kann. Schließlich wird darauf hingewiesen, dass Notizen und Anmerkungen zwischen den Items oder auf der letzten Seite des Bogens gemacht werden können. Dort findet sich auch Platz, wo noch nicht erwähnte Probleme angemerkt werden können. Nach einem Beispielitem geht es auf der zweiten Seite mit dem ersten Item los.

5 Erprobung des Bogens

Das Projekt wurde bereits durch unsere Ansprechperson bei KIWI Frau Mag. Kneidinger in jedem Hort zum Teil persönlich, zum Teil per Email vorgestellt und angekündigt. Im Zuge der Hortbesichtigungen und der Probeerhebung bestand auch mit manchen Horten bereits persönlicher Kontakt. Nach Fertigstellung des ESH 6-10 Ende Jänner 2014 wurde in Absprache mit Frau Ass.-Prof. Dr. Deimann, Frau Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller und Frau Mag. Kneidinger folgende Vorgehensweise vereinbart.

Jede Pädagogin/ jeder Pädagoge soll den Entwicklungsstand von vier Kindern ihrer/seiner Stammgruppe mithilfe des ESH 6-10 einschätzen. Diese vier Kinder sollen sich aus je einem eher unauffälligen Mädchen und einem eher unauffälligen Buben und je einem eher schwierigen Mädchen bzw. einem eher schwierigen Buben zusammensetzen. Diese Vorauswahl der Stichprobe soll zu einer besonders hohen Streuung führen.

Je fünf der insgesamt fünfzehn Hortbetriebe wurden nach telefonischer Terminvereinbarung innerhalb der zweiten Februarwoche besucht. Dabei wurden die gedruckten Bögen, wenn möglich direkt an die Pädagoginnen und Pädagogen selbst, sonst an die Hortleitung übergeben, wobei der Bogen vor Ort nochmals gemeinsam durchgesehen wurde. Die Pädagoginnen und Pädagogen hatten für diese vier Bögen insgesamt drei Wochen Zeit, wonach diese dann wieder persönlich abgeholt wurden. Vor Ort wurde besprochen, dass bestimmte vier Kinder beurteilt werden sollen, wobei betont wurde, dass sich die Begriffe „schwierig“ und „unauffällig“ ganz allgemein auf das im Hortalltag gezeigte Verhalten beziehen und nicht speziell auf Schulleistungen oder soziale Anpasstheit. Weiters sollten keine Vorschulkinder beurteilt werden. Diese Informationen standen zusätzlich zusammengefasst auf einem Infoblatt, das den Pädagoginnen und Pädagogen zu ihren Bögen beigelegt wurde.

Das beigelegte Informationsblatt sowie der gesamte ESH 6-10 in der Form, in welcher er im Zuge dieser Ersterprobung ausgegeben wurde, finden sich im Anhang.

Leider war es in den meisten Fällen nicht möglich, die Bögen direkt an die Hortpädagoginnen und -pädagogen zu übergeben und mit diesen persönlich nochmals einen Bogen durchzugehen. In vielen Horten gibt es eine eigene Hortleitung, an welche auch die Email von Frau Mag. Kneidinger gerichtet war, mit welcher die Termine vereinbart wurden und die schließlich die Bögen selbst an die Pädagoginnen und Pädagogen weiterleiten wollte.

Es ist aufgefallen, dass gerade in jenen Horten, in welchen nicht direkt mit den Pädagoginnen und Pädagogen Kontakt aufgenommen wurde, Bögen nicht vollständig ausgefüllt wurden oder die vier Kinder nicht nach den erbetenen Merkmalen ausgewählt wurden.

In einem der Horte musste mehrmals darauf hingewiesen werden, dass man ausschließlich Kinder aus der eigenen Stammgruppe beurteilen sollte, auch wenn sich in einer anderen Gruppe passendere, z.B. ein eindeutig „eher schwieriges“ Mädchen, befanden.

6 Ergebnisse

6.1 Allgemeine Analyse der Vorgabe des Bogens

Die Analyse der Bereiche Motivation und Persönlichkeit sind bei Neugwschentner (2014) zu finden, die Bereiche Sprache und Sozialverhalten bei Kunst (2014).

6.1.1 Stichprobe

Die Organisation KIWI ist ein privater Kindergarten- und Hortbetrieb in Wien mit insgesamt ca. fünfzig Standorten. Davon gibt es fünfzehn Hortbetriebe. Bei den Horten handelt es sich um eine Nachmittagsbetreuung ausschließlich für Volksschulkinder, woraus sich ein Altersbereich von ca. sechs bis zehn Jahren ergibt. KIWI arbeitet mit dem sogenannten „offenen System“, was bedeutet, dass zwar jeden Nachmittag die Aufgaben im Hort erledigt werden müssen, die Kinder sich aber zwischen Mittagessen und Jause selbst entscheiden können, wann sie lieber spielen möchten und wann Hausaufgaben erledigen. Sie können sich also frei auch zwischen ihren jeweiligen Gruppen bewegen und jeweils in den Raum zu der Pädagogin/dem Pädagogen gehen, die/der gerade das anbietet, was das Kind machen möchte. Welche Pädagogin/welcher Pädagoge was gerade anbietet, rotiert.

Die Betreuung der Kinder wird übernommen von Sozial- oder Hortpädagoginnen und -pädagogen. Jeder Pädagogin/jedem Pädagogen wird noch eine Betreuerin/ein Betreuer zur Seite gestellt und zusammen beaufsichtigen diese eine Hortgruppe, die um die zwanzig bis höchstens fünfundzwanzig Kinder umfasst. Diese Gruppe ist die Stammgruppe in der man zu Beginn der Betreuung, also zur Anmeldung, während des Mittagessens und der Jause und zur Verabschiedung ist. In den Zwischenzeiten können sich die Kinder frei zwischen den Gruppen bewegen. Aus dieser Stammgruppe wurden die vier zu beurteilenden Kinder ausgewählt.

Die Strukturen in diesen fünfzehn Horten sind recht unterschiedlich. Manche Horte sind mit Kindergärten kombiniert, meist aber sind die Horte eigenständig. Manche Horte arbeiten sehr eng mit bestimmten Schulen zusammen und sind zum Teil in die jeweiligen Schulgebäude eingegliedert. Die Größe und Ausstattung der Horte variiert genauso wie die Anzahl der Pädagoginnen und Pädagogen und die Anzahl der Kinder. Auch das Verhältnis von Anzahl der Kinder zu Pädagoginnen und Pädagogen ist unterschiedlich.

Insgesamt 43 Hortpädagoginnen und –pädagogen – jede und jeder aus den fünfzehn Standorten - bekamen je vier Bögen zum Ausfüllen. Vier von diesen Pädagoginnen und Pädagogen gaben nur drei anstatt der vier Bögen zurück, von einer Pädagogin bekamen wir keine Bögen. Insgesamt wurden die Daten von 164 Bögen in SPSS eingegeben.

Fallausschluss – fehlende Werte

Zwei Bögen wurden in die Auswertung nicht miteinbezogen, da die Items zum größten Teil nicht bearbeitet wurden. Dies war der Fall für Nummer 78 und Nummer 112. Weiters musste ein Bogen (Nummer 145) eines Elfjährigen ausgesondert werden, da dieser aus dem Altersbereich fällt. Bei einem Bogen findet sich die Angabe „Schulstufe 5“. Es wurde davon ausgegangen, dass die Pädagogin in diesem Fall die Vorschule mitgezählt hatte und der Bogen wurde dennoch in die Berechnungen miteinbezogen.

Bei einigen Bögen fehlen die Angabe der Schulstufe, des Alters oder des Geburtsdatums. Sobald Alter oder Geburtsdatum angegeben waren, wurden die Daten in die Berechnungen miteinbezogen, selbst wenn die Schulstufe nicht mit angegeben war.

Somit wurden folgende Berechnungen auf Grundlage der verbliebenen 161 Bögen getätigt.

Innerhalb der 161 Bögen ist das Geschlecht ($\chi^2 (1)=.056$; $p=.813$) mit 82 Mädchen und 79 Buben annähernd gleichverteilt, ebenso die Auffälligkeit ($\chi^2 (1)=.056$; $p=.831$) mit 82 unauffälligen zu 79 schwierigen Kindern.

In Tabelle 1 ist das Verhältnis zwischen der Verteilung des Geschlechts und der Auffälligkeit zu sehen.

Tabelle 1: Geschlecht*Auffälligkeit

		Auffälligkeit	
		unauffällig	schwierig
Geschlecht	weiblich	48	34
	männlich	34	45

Die Pädagoginnen und Pädagogen wählten mehr unauffällige Mädchen als Buben und mehr schwierige Buben als Mädchen für ihre Beurteilung aus. Der Chi-Quadrat-Test zur Prüfung der Gleichverteilung fällt signifikant aus ($\chi^2 (1)=3.867$; $p=.049$). Dass es einigen Pädagoginnen und Pädagogen schwer fiel in dem gewünschten Verhältnis Kinder aus ihrer Stammgruppe zu beurteilen, wurde in einigen Fällen so rückgemeldet.

Die Gleichverteilung des Alter ($\chi^2 (4)=28,658$; $p<.001$) ist in der Stichprobe nicht gegeben, die der Schulstufe ($\chi^2 (3)=7.813$; $p=.05$) ebenfalls nicht. In Tabelle 2 und 3 sind die jeweiligen Häufigkeiten dargestellt.

Tabelle 2: Alter

	Häufigkeit	Prozent
Gültig 6	20	12,4
7	53	32,9
8	41	25,5
9	31	19,3
10	16	9,9
Gesamtsumme	161	100,0

Tabelle 3: Schulstufe

	Häufigkeit	Prozent
Gültig 1	49	30,4
2	44	27,3
3	36	22,4
4	26	16,1
Gesamtsumme	155	96,3
Fehlend System	6	3,7
Gesamtsumme	161	100,0

der Fall, bei welchem Schulstufe 5 eingetragen war, wurde hier als fehlend gewertet

Am häufigsten wurden Kinder zwischen sieben und acht Jahren beurteilt bzw. Kinder, die in der ersten oder zweiten Schulstufe sind.

Auffällige und unauffällige Kinder waren sowohl bezüglich des Alters (χ^2 (4)=7.175; $p=.127$) als auch der Schulstufen (χ^2 (3)=2.679; $p=.444$) annähernd gleichverteilt.

6.2 Itemspezifische Analyse

In einem ersten Schritt wurde analysiert, welche Items von den Pädagoginnen und Pädagogen nicht ausgefüllt wurden und welche „nicht beurteilbar“ waren.

Die fehlenden Werte konnten vernachlässigt werden, da sie bei keinem Item gehäuft (höchstens drei) und insgesamt nur neunzehn mal auftraten.

In Tabelle 4 sind die Häufigkeiten und prozentuellen Häufigkeiten der Antwortkategorie „nicht beurteilbar“ angeführt. Items mit über zehn Prozent „nicht beurteilbaren“ Angaben sind hervorgehoben:

Tabelle 4: nicht beurteilbare Items

	<u>ITEM</u>	<u>HÄUFIGKEIT</u>	<u>PROZENT</u>
	<u>AUFMERKSAMKEIT</u>		
1	KANN SICH AUF DIE HAUSAUFGABEN GUT KONZENTRIEREN	0	
2	ARBEITET GENAU UND SORGFÄLTIG	0	
3	MACHT FLÜCHTIGKEITSFEHLER	1	0,6
4	LÄSST ETWAS IM HORT LIEGEN	0	
5	VERLIERT SCHULUNTERLAGEN ODER STIFTE“	0	
6	VERGISST SCHULUNTERLAGEN Z.B. ZU HAUSE	0	
79	IST UNRUHIG, ZAPPELIG, KANN NICHT LANGE STILL SITZEN	1	0,6

	<u>EXEKUTIVFUNKTIONEN</u>		
7	BEGINNT MIT DEM ERLEDIGEN DER AUFGABEN VON ALLEINE	1	0,6
8	PLANT IM VORFELD DIE DURCHFÜHRUNG DER AUFGABEN“	22	13,7
9	TEILT SICH DIE ERLEDIGUNG DER AUFGABEN EIN	9	5,6
10	BEMERKT, WENN EINE AUFGABE SCHWER FÄLLT	5	3,1
11	HOLT SICH ZUR ERLEDIGUNG DER AUFGABEN HILFE	0	
12	WIRD MIT DEN AUFGABEN IN DER VORGENOMMENEN ZEIT FERTIG	1	0,6
	<u>ABLENKBARKEIT</u>		
13	LÄSST SICH BEIM ERLEDIGEN SEINER AUFGABEN LEICHT ABLENKEN	0	
14	WECHSELT VON EINER TÄTIGKEIT ZU EINER NEUEN, OHNE DIE ERSTE BEENDET ZU HABEN (Z.B. EIN SPIEL)	0	
	<u>ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT</u>		
15	IST BEREIT, VOR EINER ANSTEHENDEN LEISTUNGSSITUATION (Z.B. SCHULARBEIT) ZUSÄTZLICHE ÜBUNGEN ZU MACHEN	81	50,3
16	MÖCHTE DEN ARBEITSAUFWAND MÖGLICHST GERING HALTEN	16	9,9
17	LÖST GERNE SCHWIERIGE FRAGEN ODER AUFGABEN	8	5
18	ERLEDIGT DIE AUFGABE ERNEUT, NACHDEM AUF FEHLER AUFMERKSAM GEMACHT WURDE	3	1,9
19	ÜBT EINE NEUE ODER SCHWERE AUFGABE SO LANGE, BIS SIE BEHERRSCHT WIRD	28	17,4

	<u>AUSDAUER</u>		
24	BLEIBT AUCH BEI LÄNGEREN AUFGABEN DARAN SITZEN	2	1,2
25	ERLEDIGT SEINE AUFGABEN AUF EINMAL	1	0,6
26	WIRD MIT SEINEN AUFGABEN FERTIG	1	0,6
	<u>SELBSTSTÄNDIGKEIT</u>		
27	WEIß DARÜBER BESCHEID WAS IN DER SCHULE AUFGEgeben WURDE	1	0,6
28	WEIß ÜBER SEINEN TAGESABLAUF (WANN EV. KURSE SIND, WANN ER/SIE ABGEHOLT WIRD ETC.) BESCHEID	3	1,9
29	TEILT SICH SELBST EIN, WANN DIE HAUSAUFGABEN GEMACHT WERDEN	21	13
30	BENÖTIGT HILFE BEI FREIZEITAKTIVITÄTEN (BASTELN, SPIELANLEITUNG ETC.)	8	5
76	FINDET VON SELBST BESCHÄFTIGUNG	1	0,6

Am extremsten fällt mit über 50 Prozent der Wert für das Item 15 „Ist bereit, vor einer anstehenden Leistungssituation (z.B. Schularbeit) zusätzliche Übungen zu machen“ aus. Für dieses Item sowie auch für Item 19 „Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird“ mit dem zweithöchsten Wert von über 17 Prozent, kann der hohe Wert daran liegen, dass das jeweilige Verhalten im Hort nicht beobachtbar ist. Leider haben nicht alle Hortpädagoginnen und -pädagogen eine Erklärung angeführt, wenn sie ein Item nicht beurteilen konnten. Von einigen gab es allerdings zu diesen beiden Items die Rückmeldung, dass im Hort lediglich die Aufgaben gemacht würden und nicht gelernt wird. Vorbereitungen für Tests und dergleichen und Zusatzübungen würden zu Hause erledigt.

Da immerhin mehr als vier Fünftel der Hortpädagoginnen und -pädagogen Item 19 beantworteten, wurde es für die kommenden Analysen miteinbezogen.

Außerdem kann dieses Item inhaltlich auch auf die Hausaufgaben bezogen werden, die im Hort erledigt werden. Item 15 allerdings musste aufgrund dieser hohen Rate an „nicht beurteilbaren“ Antworten und der Angaben der Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Schritt ausgesondert werden. Die Angaben zu diesem Item fließen in die folgenden Analysen somit nicht mehr ein.

Auch bei den anderen Items die häufig als „nicht beurteilbar“ eingestuft wurden, fällt auf, dass sie nicht direkt beobachtbar sind. Eine inhaltliche Überarbeitung oder eine andere Formulierung sollte für jene Items in Betracht gezogen werden.

6.3 Skalenspezifische Analyse

Im Folgenden werden die Items je Skala genauer betrachtet. Dabei soll auf die Itemkennwerte sowie auf die innere Konsistenz als Schätzung für die Reliabilität näher eingegangen werden. Für jede Skala werden die Kennwerte zu Itemschwierigkeit, Streuung, Schiefe und Exzess angegeben. Als Maß für die innere Konsistenz wird Cronbachs α eingesetzt, welches ab .7 als akzeptabel angesehen werden kann (Field, 2005). Die Trennschärfe eines Items wird ab $r_{i(t-i)} = < .3$ als zu gering betrachtet (Field, 2005) und aus der Skala in einem nächsten Schritt entfernt. Danach erfolgt für die Kategorien, für welche dies erforderlich war, eine erneute Darstellung der Skala und die innere Konsistenz wird neu berechnet. Im Vorfeld wurden alle negativen Items, wie *Macht Flüchtigkeitsfehler* umpoliert, sodass eine niedrige Ausprägung eines Items oder einer Skala auf eine höhere Auffälligkeit hindeutet bzw. eine höhere Ausprägung auf eine geringere Auffälligkeit.

Die „nicht beurteilbaren“ Werte wurden vor den folgenden Analysen als fehlende Werte kodiert.

6.3.1 Skala Aufmerksamkeit

In der folgenden Tabelle sind die Kennwerte zu Itemschwierigkeit (Mittelwert), Streuung (Standardabweichung), Schiefe und Exzess (Kurtosis) der Skala Aufmerksamkeit zu sehen. Ergänzend sind noch die Anzahl der ausgefüllten

Bögen je Item (N), sowie der Standardfehler je für Schiefe und Exzess abgebildet.

Tabelle 5. Itemkennwerte für die Skala Aufmerksamkeit

	N	Mittelwert	Standard abweichung	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Standard fehler	Statistik	Standard fehler
Kann sich auf die Hausaufgaben gut konzentrieren	161	3,57	1,382	-,618	,191	-,886	,380
Macht Flüchtigkeitsfehler	158	3,09	1,139	-,084	,193	-,660	,384
Arbeitet genau und sorgfältig	161	3,73	1,280	-,670	,191	-,595	,380
Lässt etwas im Hort liegen	161	4,03	1,175	-,974	,191	-,037	,380
Verliert Schulunterlagen oder Stifte	160	4,11	1,169	-1,190	,192	,412	,381
Vergisst Schulunterlagen z.B. zu Hause	161	4,16	1,101	-1,322	,191	1,080	,380
Ist unruhig, zappelig, kann nicht lange still sitzen	159	3,34	1,479	-,318	,192	-1,337	,383
Gültige Anzahl (listenweise)	155						

Für die Items der Aufmerksamkeit wurden je mindestens 158 Bögen miteinbezogen, 155 Bögen lieferten Daten zur gesamten Skala. Die Itemschwierigkeit liegt bei allen über der Skalenmitte von 3.0. Die Items streuen alle ausreichend stark, im Mittel über eine Kategorie. Sämtliche Items sind rechtssteil verteilt.

Der Großteil der beurteilten Kinder wurde bzgl. ihrer Aufmerksamkeit im positiven Bereich beschrieben (*manchmal*, *oft* oder *sehr oft* bei positiven Verhaltensweisen, *selten* oder *sehr selten* bei negativen). Weiters zeigt die rechtssteile Verteilung der Items, dass positiveren Kategorien mehr Kinder zugeteilt wurden. Dies könnte dafür sprechen, dass diese Items in dem

Randbereich der auffälligen Kinder gut differenzieren können, was für den zukünftigen Einsatz des Bogens als Screening wünschenswert wäre.

In Tabelle 6 sind die Werte der Reliabilitätsanalyse abgebildet. Neben den Trennschärfen (Korrigierte Item-Skala-Korrelation) sind weiters diejenigen Cronbach-Alphas angegeben, die sich für die Skala ohne das Einbeziehen der jeweiligen Items ergeben würden.

Tabelle 6. Reliabilitätsanalyse der Skala Aufmerksamkeit

	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbach-Alpha, wenn Item gelöscht
Kann sich auf die Hausaufgaben gut konzentrieren	,786	,896
Arbeitet genau und sorgfältig	,832	,891
Macht Flüchtigkeitsfehler	,659	,909
Lässt etwas im Hort liegen	,730	,902
Verliert Schulunterlagen oder Stifte	,751	,900
Vergisst Schulunterlagen z.B. zu Hause	,744	,901
Ist unruhig, zappelig, kann nicht lange still sitzen	,692	,908

Anmerkung: Cronbach $\alpha = .914$

Die innere Konsistenz ist mit $\alpha = .914$ ausreichend hoch, ebenso die Itemtrennschärfen, welche bei allen Items zufriedenstellend ausfallen ($r_{i(t-i)} > .7$).

Die ungewöhnlich hohe innere Konsistenz von $\alpha > .9$ könnte daraus resultieren, dass die Hortpädagoginnen und -pädagogen bei einem Kind, das sie in einem Bereich als unaufmerksam empfinden, automatisch alle Items, die die Aufmerksamkeit betreffen, in dieselbe Richtung beurteilen. Diese Tendenz könnte durch die inhaltliche Ähnlichkeit der Items zusätzlich begünstigt sein, weshalb in weiterer Folge ein Reduzieren dieser Skala aus inhaltlichen Gesichtspunkten sinnvoll sein könnte. Aus den vorliegenden Daten dieser Ersterprobung lässt sich nicht sagen auf welches der Items am ehesten verzichtet werden kann.

6.3.2 Skala Exekutivfunktionen

In der folgenden Tabelle sind die Kennwerte zu Itemschwierigkeit (Mittelwert), Streuung (Standardabweichung), Schiefe und Exzess (Kurtosis) der Skala Exekutivfunktionen zu sehen. Ergänzend sind noch die Anzahl der ausgefüllten Bögen je Item (N), sowie der Standardfehler je für Schiefe und Exzess abgebildet.

Tabelle 7. Itemkennwerte für die Skala Exekutivfunktionen

	N	Mittelwert	Standard abweichung	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Standard fehler	Statistik	Standard fehler
Beginnt mit dem Erledigen der Aufgaben von alleine	158	4,00	1,277	-1,171	,193	,237	,384
Plant im Vorfeld die Durchführung der Aufgaben	138	3,35	1,327	-,455	,206	-,932	,410
Teilt sich die Erledigung der Aufgaben ein	152	3,67	1,189	-,726	,197	-,352	,391
Bemerkt, wenn eine Aufgabe schwer fällt	156	4,10	,752	-,529	,194	-,004	,386
Holt sich zur Erledigung der Aufgaben Hilfe	160	3,27	1,297	-,198	,192	-1,074	,381
Wird mit den Aufgaben in der vorgenommenen Zeit fertig	159	3,81	1,379	-,829	,192	-,638	,383
Gültige Anzahl (listenweise)	129						

Mindestens 138 Bögen konnten je Item herangezogen werden. Insgesamt 129 Bögen lieferten vollständige Daten über alle Items der Skala. Die Itemschwierigkeiten liegen ebenso wie bei der Skala Aufmerksamkeit bei allen Items über der Mitte. Bei den Itemstreuungen fällt das Item *Bemerkt, wenn eine Aufgabe schwer fällt* mit einem vergleichsweise geringen Wert von .75 auf. Die

anderen Items streuen über eine Standardabweichung. Sämtliche Items sind rechtssteil verteilt.

Die Stichprobe wurde wie auch in Bezug auf die Aufmerksamkeit, in Bezug auf die Exekutivfunktionen eher positiv beurteilt. Die Kennwerte sind allerdings bei dieser Skala insgesamt unterschiedlicher als bei der Skala Aufmerksamkeit. Dies könnte daran liegen, dass der Verhaltensausschnitt größer und auch die Items einander inhaltlich nicht so stark ähneln. Die Itemschwierigkeiten und die Schiefwinkeligkeit sprechen wie auch bei der Skala Aufmerksamkeit für eine möglicherweise gute Differenzierung im unteren Randbereich.

Näheren Aufschluss über die Güte der Items ist in den Werten der Reliabilitätsanalyse zu finden (Tabelle 8).

Tabelle 8. Reliabilitätsanalyse der Skala Exekutivfunktionen

	vor Selektion		nach Selektion	
	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbach-Alpha, wenn Item gelöscht	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbach-Alpha, wenn Item gelöscht
Beginnt mit dem Erledigen der Aufgaben von alleine	,751	,571	,775	,871
Plant im Vorfeld die Durchführung der Aufgaben	,652	,606	,772	,872
Teilt sich die Erledigung der Aufgaben ein	,765	,577	,827	,855
Bemerkt, wenn eine Aufgabe schwer fällt	,111	,747	-	-
Holt sich zur Erledigung der Aufgaben Hilfe	-,088	,830	-	-
Wird mit den Aufgaben in der vorgenommenen Zeit fertig	,635	,610	,742	,885

Anmerkung: Cronbach-Alpha vor Selektion $\alpha=.715$; Cronbach-Alpha nach Selektion $\alpha=.900$

Die innere Konsistenz vor der Itemselektion ist mit $\alpha = .715$ akzeptabel. Die Itemtrennschärpen fallen bei zwei Items (*Holt sich zur Erledigung der Aufgaben Hilfe* und *Bemerkt, wenn eine Aufgabe schwer fällt*) mit $r_{i(t-i)} = .111$ und $r_{i(t-i)} = -.088$ zu gering aus. Das Letztere fiel auch bereits durch eine geringere Streuung von .75 auf. Diese beiden Items wurden daher ausgesondert. Nach der Selektion fällt die innere Konstistenz nun mit einem Cronbach-Alpha von $\alpha = .900$ gut aus. Die Trennschärpen der verbleibenden Items liegen alle mit $r_{i(t-i)} > .7$ in einem ebenso guten Bereich.

Die Skala reduziert sich demnach von ursprünglich sechs Items auf vier. Betrachtet man die beiden ausgesonderten Items, so könnten sich die geringen Trennschärpen durch die Formulierung bzw. aus inhaltlichen Aspekten ergeben haben. *Holt sich zur Erledigung der Aufgaben Hilfe* kann für ein Kind zutreffen, das über eine gute Handlungsüberwachung verfügt und rechtzeitig erkennt, wann es Hilfe braucht. Es trifft aber ebenso auf Kinder zu, die die Aufgabe nicht selbstständig lösen können, bzw. denen die Fähigkeit dazu fehlt. Somit ist eine uneindeutige Operationalisierung zu vermuten.

Das Item *Bemerkt, wenn eine Aufgabe schwer fällt* muss aus zweierlei Hinsicht kritisch betrachtet werden. Zum einen ist auch hier eine zweifache Interpretation möglich – nämlich, dass das Kind über die Schwierigkeit der Aufgabe Bescheid weiß oder aber, dass das Kind alle Aufgaben unabhängig vom Schwierigkeitsgrad ohne Probleme lösen kann. Zum anderen entspricht dieses Item nicht der Vorgabe, dass es sich um ein beobachtbares Verhalten handelt, da das Kind die Schwierigkeit einer Aufgabe kommunizieren muss, damit die Hortpädagogin/der Hortpädagoge dieses Item beurteilen kann.

6.3.3 Skala Ablenkbarkeit

In den folgenden Tabellen 9 und 10 sind die Kennwerte zur Reliabilitätsanalyse bzw. zu Itemschwierigkeit (Mittelwert), Streuung (Standardabweichung), Schiefe und Exzess (Kurtosis) der Skala Ablenkbarkeit zu sehen. Ergänzend sind noch die Anzahl der ausgefüllten Bögen je Item (N), sowie der Standardfehler je für Schiefe und Exzess abgebildet.

Tabelle 9. Itemkennwerte für die Skala Ablenkbarkeit

	N	Mittelwert	Standard abweichung	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Standard fehler	Statistik	Standard fehler
Lässt sich beim Erledigen seiner Aufgaben leicht ablenken	161	2,89	1,482	-,003	,191	-1,418	,380
Wechselt von einer Tätigkeit zu einer neuen	160	3,44	1,335	-,376	,192	-1,071	,381
Gültige Anzahl (listenweise)	160						

Tabelle 10. Reliabilitätsanalyse Skala Ablenkbarkeit

	Korrigierte Item-Skala-Korrelation
Lässt sich beim Erledigen seiner Aufgaben leicht ablenken	,703
Wechselt von einer Tätigkeit zu einer neuen	,703

Anmerkung: Cronbach α = .823

Bis auf einen Bogen wurden bei allen Kindern beide Items bearbeitet. Die Itemschwierigkeiten liegen bei den beiden Items einmal knapp über, einmal knapp unter der Mitte. Die Itemstreuungen liegen jeweils über einer

Standardabweichung. Beide Items sind eher symmetrisch und breitgipfelig verteilt.

Die innere Konsistenz ist mit $\alpha=.823$ ausreichend hoch, ebenso wie die Itemtrennschärfe mit $r_{i(t-i)} > .7$. Die beiden Items können aufgrund dieser Probeerhebung in dieser Form beibehalten werden.

6.3.4 Skala Anstrengungsbereitschaft

In der folgenden Tabelle sind die Kennwerte zu Itemschwierigkeit (Mittelwert), Streuung (Standardabweichung), Schiefe und Exzess (Kurtosis) der Skala Anstrengungsbereitschaft zu sehen. Ergänzend sind noch die Anzahl der ausgefüllten Bögen je Item (N), sowie der Standardfehler je für Schiefe und Exzess abgebildet.

Tabelle 11. Itemkennwerte für die Skala Anstrengungsbereitschaft

	N	Mittelwert	Standard abweichung	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Standard fehler	Statistik	Standard fehler
Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten	145	2,90	1,337	,086	,201	-1,182	,400
Löst gerne schwierige Fragen oder Aufgaben	152	2,89	1,213	,114	,197	-,905	,391
Erledigt die Aufgabe erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde	158	4,20	,941	-1,147	,193	,904	,384
Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird	131	3,18	1,094	-,300	,212	-,521	,420
Gültige Anzahl (listenweise)	124						

Die Items der Skala Anstrengungsbereitschaft wurden weniger häufig bearbeitet ($N = 124$) als die der anderen Skalen. Abgesehen von der Skala Selbstständigkeit, findet sich hier die höchste Aufgabenschwierigkeit mit 4.20 bei dem Item *Erledigt die Aufgabe erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde*. Die Itemschwierigkeiten der anderen Items liegen knapp über bzw. knapp unter der Mitte.

Die Verteilungen der Items sind recht unterschiedlich, das Item *Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten* ist mit einem Exzess von .086 beinahe symmetrisch, Item *Erledigt die Aufgaben erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde* mit > -1 sehr rechtssteil. Ebenso unterschiedlich sind auch die Werte zur Kurtosis.

Die geringe Anzahl der in Bezug auf die Anstrengungsbereitschaft vollständig ausgefüllten Bögen liegt vor allem an der Häufigkeit der Antwortkategorie „nicht beurteilbar“ innerhalb dieser Skala (siehe Kapitel 5.2). Das Item *Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird* wurde in 17,4 Prozent der Fälle als „nicht beurteilbar“ angegeben, das Item *Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten* in 9,9 Prozent.

Die Inhomogenität der jeweiligen Itemkennwerte kann zum einen daran liegen, dass die Hortpädagoginnen und -pädagogen diese beiden Items scheinbar weniger gut oder häufig beurteilen konnten, zum anderen am unterschiedlichen Aufbau der Items. Da die Items *Erledigt die Aufgabe erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde* und das Item *Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird* jeweils eine Bedingung beinhalten, könnte dies zu unterschiedlichen Auffassungen dieser Items geführt haben.

In Tabelle 12 sind nun die Kennwerte zur Reliabilitätsanalyse abgebildet.

Tabelle 12. Reliabilitätsanalyse der Skala Anstrengungsbereitschaft

	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach-Alpha, wenn Item gelöscht
Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten	,571	,785
Löst gerne schwierige Fragen oder Aufgaben	,595	,768
Erledigt die Aufgabe erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde	,556	,786
Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird	,789	,673

Anmerkung: Cronbach $\alpha = .804$

Die innere Konsistenz ist mit $\alpha = .804$ zufriedenstellend hoch, die Trennschärfen der Items sind ebenso ausreichend ($r_{i(t-i)} > .5$).

Die Skala bleibt demnach mit ihren vier Items bestehen. Dennoch sollte aufgrund der vergleichsweise hohen Rate an „nicht beurteilbaren“ Antworten und der beiden nicht exakt formulierten letzten Items eine Modifizierung der Wortlaute überlegt werden.

6.3.5 Skala Ausdauer

In den Tabellen 13 und 14 sind die Kennwerte zu Itemschwierigkeit (Mittelwert), Streuung (Standardabweichung), Schiefe und Exzess (Kurtosis) bzw. zur Reliabilitätsanalyse der Skala Ausdauer zu sehen. Ergänzend sind noch die Anzahl der ausgefüllten Bögen je Item (N), sowie der Standardfehler je für Schiefe und Exzess abgebildet.

Tabelle 13. Itemkennwerte für die Skala Ausdauer

	N	Mittelwert	Standard abweichung	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Standard fehler	Statistik	Standard fehler
Bleibt auch bei längeren Aufgaben daran sitzen	159	3,84	1,204	-,971	,192	,047	,383
Erledigt seine Aufgabe auf einmal	157	3,82	1,305	-,861	,194	-,443	,385
Wird mit seinen Aufgaben fertig	160	4,04	1,300	-1,247	,192	,330	,381
Gültige Anzahl (listenweise)	155						

Tabelle 14. Reliabilitätsanalyse der Skala Ausdauer

	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach-Alpha, wenn Item gelöscht
Bleibt auch bei längeren Aufgaben daran sitzen	,690	,904
Erledigt seine Aufgabe auf einmal	,825	,786
Wird mit seinen Aufgaben fertig	,810	,800

Anmerkung: Cronbach α = .883

Insgesamt 155 Bögen konnten zu Berechnungen über die gesamte Skala herangezogen werden. Die Itemschwierigkeiten liegen bei allen Items über der Mitte, die Streuungen sind ebenso bei allen Dreien über einer Standardabweichung. Die Verteilungen sind alle rechtssteil.

Die innere Konsistenz liegt bei α = .883 und ist somit als gut anzusehen. Die Itemtrennschärfen sind ebenso mit $r_{i(t-i)} = .69$ und $r_{i(t-i)} > .8$ ausreichend hoch. Die innere Konsistenz würde sich unter Ausschluss des Items *Bleibt auch bei längeren Aufgaben daran sitzen* auf α = .904 erhöhen.

Die Itemschwierigkeiten oberhalb der Mitte und die rechtssteilen Verteilungen könnten zu einer guten Differenzierung von Kindern mit einer geringen Ausdauer führen. Aufgrund der einzelnen Itemtrennschärfen sowie der inneren Konsistenz kann die Skala in ihrer jetzigen Form beibehalten werden. Das erhöhte Cronbach alpha von $\alpha = .904$ unter Ausschluss des letzten Items muss kritisch betrachtet werden, da eine Reduktion der Skala auf zwei Items keine Verbesserung mit sich bringen würde. In weiteren Untersuchungen sollte darauf geachtet werden, ob die Kennwerte des Items *Bleibt auch bei längeren Aufgaben daran sitzen* auf eine etwaige Verschlechterung der Skala deuten könnten.

6.3.6 Skala Selbstständigkeit

In der folgenden Tabelle sind die Kennwerte zu Itemschwierigkeit (Mittelwert), Streuung (Standardabweichung), Schiefe und Exzess (Kurtosis) der Skala Selbstständigkeit zu sehen. Ergänzend sind noch die Anzahl der ausgefüllten Bögen je Item (N), sowie der Standardfehler je für Schiefe und Exzess abgebildet.

Tabelle 15. Itemkennwerte für die Skala Selbstständigkeit

	N	Mittelwert	Standard abweichung	Schiefe		Kurtosis	
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Standard fehler	Statistik	Standard fehler
Weiß darüber Bescheid, was in der Schule aufgegeben wurde	160	4,33	,976	-1,653	,192	2,408	,381
Weiß über den Tagesablauf Bescheid (wann ev. Kurse sind, wann er/sie abgeholt wird etc.)	157	4,38	,887	-1,597	,194	2,444	,385
Teilt sich selbst ein, wann die Hausaufgaben gemacht werden	140	3,84	1,167	-,943	,205	,158	,407
Benötigt Hilfe bei Freizeitaktivitäten	160	3,86	1,135	-,901	,192	,098	,381
Findet von selbst Beschäftigung	159	4,06	,979	-1,152	,192	1,317	,383
Gültige Anzahl (listenweise)	134						

Insgesamt 134 Bögen lieferten Informationen über die gesamte Skala Selbstständigkeit. Die Itemschwierigkeiten liegen bei dieser Skala von allen am höchsten, zwischen 3,84 bis 4,38. Die Itemstreuungen fallen im Vergleich mit den anderen Skalen geringer aus. Bei allen Items findet sich eine rechtssteile Verteilung, bei den Items *Weiß darüber Bescheid, was in der Schule aufgegeben wurde* und *Weiß über den Tagesablauf Bescheid* mit -1,653 und -1,597 extrem.

Auch hier wurde gehäuft die Antwortkategorie „nicht beurteilbar“ angegeben, vor allem bei Item *Teilt sich selbst ein, wann die Hausaufgaben gemacht werden*, wo dies in 13 Prozent der abgegebenen Bögen der Fall war (siehe Kapitel 5.2). Die zu den Items der anderen Skalen recht unterschiedlichen Itemschwierigkeiten, Streuungen und Verteilungen lassen sich durch den inhaltlichen Unterschied der Items der Skala Selbstständigkeit erklären. Die Inhalte der Items wurden bewusst aus dem Kontext alltäglicher, im Hort beobachtbarer Situationen heraus gewählt und nicht wie bei den anderen Skalen auch in Berücksichtigung eines klinischen Aspektes. Demnach sind wenige unselbstständige bzw. sehr unselbstständige

Kinder zu erwarten, was sich in den Kennwerten widerspiegelt. Itemschwierigkeiten und Verteilungen lassen auch vermuten, dass die Differenzierung im unteren Bereich auch bei dieser Skala gut ausfallen sollte.

In der folgenden Tabelle sind die Kennwerte zur Reliabilitätsanalyse abgebildet.

Tabelle 16. Reliabilitätsanalyse der Skala Selbstständigkeit

	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach- Alpha, wenn Item gelöscht
Weiß darüber Bescheid, was in der Schule aufgegeben wurde	,513	,755
Weiß über den Tagesablauf Bescheid (wann ev. Kurse sind, wann er/sie abgeholt wird etc.)	,630	,721
Teilt sich selbst ein, wann die Hausaufgaben gemacht werden	,556	,743
Benötigt Hilfe bei Freizeitaktivitäten	,551	,745
Findet von selbst Beschäftigung	,554	,742

Anmerkung: Cronbach $\alpha = .781$

Die innere Konsistenz ist mit $\alpha = .781$ akzeptabel, genauso wie die Itemtrennschärpen mit $r_{i(t-i)} > .5$.

Die fünf Items können somit in ihrer derzeitigen Form die Skala der Selbstständigkeit bilden.

6.4 Diskriminanzanalyse

Weiters wurde mithilfe einer schrittweisen Diskriminanzanalyse überprüft, welche Skalen der Arbeitshaltung die auffälligen Kinder von den unauffälligen ausreichend voneinander unterscheiden konnten. Ein weiteres Ziel bei diesem Verfahren ist herauszufinden, wie gut der ESH 6-10 bei künftigen Beurteilungen von Kindern, diese richtig zu eher unauffälligen bzw. zu den eher schwierigen zuteilt.

Dafür wurden die Werte aller ausgefüllten Items je Skala summiert, durch deren Anzahl dividiert und für die beiden Gruppen der „eher schwierigen“ und der „eher unauffälligen“ Kinder miteinander verglichen.

Tabelle 17 zeigt die Mittelwerte der beiden Gruppen für jede Skala der Arbeitshaltung.

Tabelle 17. Mittelwertsvergleich unauffälliger und schwieriger Kinder je Skala

	Auffälligkeit		Differenz
	unauffällig	schwierig	
Aufmerksamkeit	4,48	2,93	1,55
Exekutivfunktionen	4,47	2,97	1,50
Ablenkbarkeit	4,13	2,18	1,95
Anstrengungsbereitschaft	3,92	2,73	1,19
Ausdauer	4,60	3,20	1,40
Selbstständigkeit	4,53	3,68	0,85

Die Mittelwerte der unauffälligen Kinder liegen erwartungsgemäß über den Mittelwerten der schwierigen Kinder. Die höchste Differenz weist die Skala Ablenkbarkeit auf, die niedrigste die Skala Selbstständigkeit.

In den folgenden Tabellen sind die Ergebnisse der schrittweisen Diskriminanzanalyse zu sehen.

Tabelle 18. Wilks-Lambda

Schritt	Anzahl Variablen	Lambda	df1	df2	df3	Exakter F-Wert			
						Statistik	df1	df2	Sig.
1	1	,394	1	1	157	241,902	1	157,000	,000
2	2	,346	2	1	157	147,151	2	156,000	,000

Es wurden insgesamt zwei Skalen in die Diskriminanzfunktion aufgenommen, die mit einem Wilks-Lambda von $\Lambda=.394$ ($\chi^2(1)=241.902$; $p<.001$) für die Skala Aufmerksamkeit und $\Lambda=.346$ ($\chi^2(2)=147.151$; $p<.001$) für die Skala Ablenkbarkeit, ausreichend Informationen lieferten um die Zugehörigkeit zu den Gruppen zu erklären.

In Tabelle 19 sieht man die Anzahl der richtig zu den Gruppen zugewiesenen Kinder, wie es anhand der beiden Skalen Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit eingeteilt wurde.

Tabelle 19. Klassifikationsergebnisse a

	Auffälligkeit	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit		Gesamtsumme
		unauffällig	schwierig	
Original	unauffällig	78	4	82
	schwierig	14	65	79

a. 88,8% der ursprünglichen gruppierten Fälle ordnungsgemäß klassifiziert.

Insgesamt 88,8 Prozent der Kinder würden anhand der Ergebnisse aus den beiden Skalen Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit richtig zugewiesen. 14 Kinder würden fälschlicherweise zu den schwierigen Kindern gezählt werden und 4 schwierige Kinder fälschlicherweise zu den eher unauffälligen.

7 Diskussion

Im Rahmen eines Projektes der Universität Wien und der Organisation KIWI, wurde im Zeitraum September 2013 bis März 2014 der ESH 6-10 entwickelt und einmalig erprobt. Das langfristige Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, den Hortpädagoginnen und –pädagogen ein Entwicklungsscreening bereitzustellen, mit welchem diese den Entwicklungsstand ihrer Hortkinder einschätzen können. Des Weiteren sollte der ESH 6-10 als wissenschaftlich fundierte Grundlage dienen, sollten die Hortpädagoginnen und –pädagogen eine eventuelle Auffälligkeit eines Kindes in den zweimal jährlich stattfindenden Elterngesprächen besprechen müssen. Darüber hinaus soll der ESH 6-10 optimalerweise auch in seiner Screeningfunktion auffällige Kinder von unauffälligen unterscheiden können, sodass in weiterer Folge ein eventuell notwendiger Förderbedarf dieser Kinder aufgedeckt wird und in Angriff genommen werden kann. Im Zuge dieses Projektes wurden nun zu fünf Entwicklungsbereichen Items entwickelt und zum ESH 6-10 zusammengestellt, wobei sich diese Arbeit mit dem Bereich der Arbeitshaltung auseinandersetzt.

Der ESH 6-10 wurde im Anschluss an die Entwicklung in allen Hortbetrieben von KIWI, von allen Hortpädagoginnen und –pädagogen, an jeweils vier Kindern erstmalig eingesetzt. Im Rahmen dieses Projektes soll es zu weiteren Erprobungen und Anpassung des ESH 6-10 kommen, welche an diese Arbeit, sowie an die Arbeiten von Kunst (2014) und Neugschwentner (2014), die sich mit den anderen Entwicklungsbereichen beschäftigen, anschließen.

Die Ergebnisse dieser Erprobung dienen einer ersten Einschätzung der Skalen und ihrer Items und sollen Informationen für eine erste Revision des ESH 6-10 liefern.

Insgesamt scheint die Form, der Aufbau des ESH 6-10 sowie seine Anwendbarkeit nach dieser ersten Erprobung gelungen.

Die rückgemeldeten Durchführungszeiten lagen bei 15 bis 25 Minuten, wobei davon auszugehen ist, dass die Hortpädagoginnen und –pädagogen nach

mehrmaligem Anwenden des Bogens weniger Zeit pro Kind benötigen. Die von KIWI gewünschte Zeit von höchstens 20 Minuten und der von Petermann und Macha (2005) gesetzten optimalen Zeit von ca. 15 Minuten, scheint somit mit kommenden Modifizierungen des ESH 6-10 gut möglich.

Die gewählte Form der Items scheint für dieses Einsatzfeld brauchbar zu sein. Die hohe Rücklaufquote bzw. die hohe Anzahl an vollständig ausgefüllten Bögen spricht für eine gute allgemeine Verständlichkeit des Bogens. Da allerdings gerade bei jenen Pädagoginnen und Pädagogen, welchen der Bogen nicht direkt übergeben wurde, sondern über die Hortleitung, es zu Missverständnissen bzgl. der auszuwählenden Kinder gab, scheint es empfehlenswert, bei zukünftigen Erprobungen persönlich mit diesen zusammenzuarbeiten.

Die Skala Aufmerksamkeit lieferte in ihrer jetzigen Form mit einem Cronbach Alpha von $\alpha = .914$ eine wünschenswert hohe innere Konsistenz. Die inhaltlich sehr ähnlichen Items *Lässt etwas im Hort liegen*, *Verliert Schulunterlagen oder Stifte* und *Vergisst Schulunterlagen z.B. zu Hause* würden sich bei zukünftigen Modifizierungen anbieten, um eines reduziert zu werden und die Auswirkung auf die Skala zu beobachten, sollte die Gesamtlänge des Bogens weiterss reduziert werden.

Die modifizierte Skala der Exekutivfunktionen besteht nunmehr aus vier Items. Die beiden Items, die der Handlungskontrolle zugeordnet waren, wurden aufgrund ihrer geringen Trennschärfe gestrichen. Da die Handlungskontrolle allerdings ein wichtiger Aspekt der Exekutivfunktionen ist (Garcia-Barrera et al., 2011; Lehto et al., 2003), und die beiden Items vermutlich aufgrund ihrer unklaren Formulierung keine zur Skala passenden Informationen lieferten, sollten sie entweder in abgeänderter Form nochmals erprobt werden oder durch neue Items, die die Handlungskontrolle operationalisieren, ersetzt werden.

Insgesamt lieferten alle Skalen ausreichend hohe innere Konsistenzen ($\alpha = .781$ bis $\alpha = .914$). Bei der Skala Ablenkbarkeit wäre es im Sinne einer höheren Varianz unter Umständen sinnvoll in einem nächsten Schritt das im Vorfeld gestrichene Item *Beendet ohne fertig zu sein eine Tätigkeit (ein Spiel, eine Zeichnung)*

wieder in die Skala aufzunehmen und bei folgenden Erprobungen diese Konstellation neu zu bewerten.

Zu den Skalen Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Selbstständigkeit ergaben sich keine durch die Ersterprobung indizierten Modifizierungen. Unter Anbetracht der häufig als „nicht beurteilbar“ bewerteten Items, sollten jedoch bei diesen mögliche Umformulierungen überlegt werden. Besonders bei nicht direkt beobachtbaren Items wie *Plant im Vorfeld die Durchführung der Aufgaben*, *Teilt sich die Erledigung der Aufgaben ein*, *Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten*, *Löst gerne schwierige Fragen oder Aufgaben* und *Teilt sich selbst ein, wann die Hausaufgaben gemacht werden* und bei Items, welche eine Bedingung beinhalten wie *Erledigt die Aufgabe erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde* und *Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird* könnte eine Überarbeitung vor dem nächsten Einsatz des Bogens sinnvoll sein.

Insgesamt kann über die Screeningfähigkeit des Bogens noch keine Aussage getroffen werden. Die beiden Skalen Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit konnten diese im Vorfeld definierte Stichprobe jedoch bereits gut beschreiben. Ebenso einen ersten guten Eindruck liefert der Mittelwertsvergleich aller Skalen über die auffälligen und unauffälligen Kinder. Es kann sich allerdings noch als Schwierigkeit erweisen eine ausreichend hohe Sensitivität und Spezifität über alle Skalen zu erhalten, in Anbetracht des Wunsches, dass die Anwendung des ESH 6-10 nicht länger als 20 Minuten dauern soll. Ein erneutes Abwägen zwischen den gewünschten Screeningqualitäten und dem zweimal jährlichen Einsatz des ESH 6-10 über alle Kinder und dem damit verbundenen Zeitaufwand wäre daher empfehlenswert.

In seiner jetzigen Form ist der ESH 6-10 noch nicht als Entwicklungsscreening einsetzbar, die Ergebnisse dieser ersten Erprobung zeigen aber durchaus, dass der Bogen einen guten Ausgangspunkt für die Weiterführung des Projektes darstellt. Als ergänzende und unterstützende Unterlage bei Elterngesprächen kann der ESH 6-10 den Hortpädagoginnen und -pädagogen bereits behilflich sein.

8 Literatur

- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20–29.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioural characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80, 606–621.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Heidelberg: Springer.
- Anderson, V., Jacobs, R. & Harvey, A. S. (2005). Prefrontal lesions and attentional skills in childhood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 11, 817-831.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Barth, K. (2008). *Die Diagnostischen Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. (3. Aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327 - 336.
- Betts, J., McKay, J., Maruff, P., & Anderson, V. (2006). The development of sustained attention in children: The effect of age and task load. *Child Neuropsychology*, 12, 205–221.
- Brewis, A., Schmidt, K., & Casas, C. A. S. (2003). Cross-cultural study of the childhood developmental trajectory of attention and impulse control. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 174–181.

-
- Brocki, K., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, 26, 571–593.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Burgess, P. W. (1997). Theory and methodology in executive function research. In P. Rabbit (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (81–116). Hove: Psychology Press.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417–427.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 104–110.
- Catroppa, C., & Anderson, V. (1999). Attentional skills in the acute phase following pediatric traumatic brain injury. *Child Neuropsychology*, 5, 251–264.
- Commodari, E. & Di Blasi, M. (2014). The role of the different components of attention on calculation skill. *Learning and Individual Differences*, 32, 225–232.
- Commodari, E. (2012). Attention skills and risk of developing learning difficulties. *Current Psychology*, 31, 17–34.
- Cornelissen, W. & Entleitner, C., (2014). Verselbstständigungsprozesse von Kindern in Familien im Übergang von der Kindheit ins Jugendalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation*, 34, 4-22.
- Courchesne, E. (1990), Chronology of postnatal human brain development: event-related potential, positronemission tomography, myelinogenesis, and synaptogenesis studies, Event-Related Brain Potentials. In: R. Rohrbaugh, R. Parasuroman and R. Johnson (Eds.), *Basic Issue and Applications*, Oxford University Press, New York, pp. 210–241.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037–2078.

-
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2000). Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) (Testbesprechung). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 108-111.
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 558-569). Göttingen: Hogrefe.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp.466–503). New York, NY: Oxford University Press
- Dilling H., Mombour W. & Schmidt M. H. (2013) *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2003). *Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV (DISYPS-KJ)*. 2. korr. und erg. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Döpfner, M., Dietmair, I., Mermann, H., Simon, K. & Trost-Brinkhues, G. (2005). *Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen (S-ENS)*. Göttingen: Hofgrete.
- Döpfner, M., Schmeck K. & Berner, W. (1994). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen - deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18)*. Köln: KJFD
- Dye, M. & Bavelier, D. (2010). Differential development of visual attention skills in school-age children. *Vision Research*, 50, 452–459.
- Esser, G. & Ballaschk, K. (2007). *Basisdiagnostik Umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter (BUEGA)*. Göttingen: Beltz
- Esser, G. & Wyschkon A. (2012). *Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter – Version II (BUEVA-II)*. Göttingen: Hofgrete
- Esser, G. (2008). Fragebogen zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei*

-
- Kindern und Jugendlichen (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.)* (S. 82-92). Stuttgart: Thieme.
- Ettrich K. U. (2000). *Entwicklungsdiagnostik im Vorschulalter. Grundlagen, Verfahren, Neuentwicklungen, Screenings*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. London: SAGE.
- Földényi, M., Tagwerker-Neuenschwander, F., Giovanoli, A., Schallberger, U., & Steinhausen, H.-C. (1999). Die Aufmerksamkeitsleistungen von 6–10-jährigen Kindern in der computerunterstützten Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung (TAP) [Attentional performances of 6- to 10-year-old children on Testbattery for Attentional Performance (TAP)]. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 10, 87–101.
- Fombonne E. (1991). The use of questionnaires in child psychiatry research: measuring their performance and choosing an optimal cut-off. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32, 677-93.
- Fröhlich, L.P. (2012). Esser, G., Wyszkon, A. (2012). Basisdiagnostik Umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter - Version II (BUEVA-II) [Neuere Testverfahren]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61, 794-799.
- Fuiko, R. (2003). *Entwicklungspsychologische Beurteilung von Kleinkindern: Eine vergleichende Evaluation verschiedener Entwicklungsdiagnostika anhand von früh- und reif geborenenen Kinder*. Wien: Dissertation.
- Garcia-Barrera, M. A., Kamphaus, R. W., & Bandalos, D. (2011). Theoretical and statistical derivation of a screener for the behavioral assessment of executive functions in children. *Psychological Assessment*, 23, 64–79.
- Garcia-Barrera, M. A., Karr, J. E. (2013). Longitudinal Applications of a Behavioral Screener of Executive Functioning: Assessing Factorial Invariance and Exploring Latent Growth. *Psychological Assessment*, 25, 1300 – 1313.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 265–281.

-
- Gioia, G., Isquith, P., Guy, S. & Kenworthy, L. (2000). *Behaviour Rating Inventory of Executive Function professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644–653.
- Gumenyuk, V., Korzyukov, O., Alho K., Escerac, C., Schröger, E., Ilmoniemi & R. J., Näätänen, R. (2001). Brain activity index of distractibility in normal school-age children. *Neuroscience Letters* 314, 147–150.
- Gur, R. C., Richard, J., Calkins, M. E., Chiavacci, R., Hansen, J. A., Bilker, W. B., Loughhead, J., Connolly, J. J., Qiu, H., Mentch, F. D., Abou-Sleiman, P. M., Hakonarson, H., Gur, R. E. (2012). Age group and sex differences in performance on a computerized neurocognitive battery in children age 8–21. *Neuropsychology*, 26, 251–265.
- Hasselhorn, M., Schumann-Hengsteler, R., Gronauer, J., Grube, D., Mähler, C., Schmid, I., Seitz-Stein, K. & Zoelch, C. (2012). *Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren (AGTB 5-12)*. Göttingen: Hofgrefe.
- Heckhausen, H. (1974). Leistung – Wertgehalt und Wirksamkeit einer Handlungsmotivation und eines Zuteilungsprinzips. In A. Gehlen (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzip. Ein Symposium* (S. 169-195). München: dtv
- Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A., & Graham, A. (2010). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental Neuropsychology*, 35, 20–36.
- Isquith, P. K., Gioia, G. A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in preschool children: Examination through everyday behavior. *Developmental Neuropsychology*, 26, 403– 422.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern. Langzeiteffekte des neuropsychologischen Gruppenprogrammes ATTENTIONER. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 40 – 49.

-
- Jansen, H., Mannhaupt G. & Skowronek H. (2002). *BISC - Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe
- Juergens, E. & Hericks, N. (2011). Das Verhaeltnis von Selbststaendigkeitserziehung und schulischer Hausaufgabenkultur. *Pädagogische Rundschau*, 65, 59-73.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 213–233.
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2011). Entwicklungstests. In L.F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting. *Enzyklopädie der Psychologie. Leistungs-, Intelligenz-, und Verhaltensdiagnostik*. (S.275-304). Göttingen: Hogrefe.
- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology*, 20, 407–428.
- Kray J. & Schaefer S. (2012). Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In W. Schneider und U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 211-233). Weinheim: Beltz.
- Kreutzmann, M., Zander, L. & Hannover, B. (2014). Der Umgang mit Fehlern auf Klassen- und Individualebene. Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeit, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 101–113.
- Kubinger, K. D. & Ebenhöf, J. (1996). *Kurze Testbatterie: Arbeitshaltungen*. Test: Software und Manual. Frankfurt/M.: Swets
- Kubinger, K. D. & Wurst, E. (2000). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2 – Version 2.1 (AID 2)*. Göttingen: Beltz Test Gesellschaft
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunst, M. (2014). *Entwurf eines Entwicklungsscreenings für den Hort Sprache und Soziale Interaktion*. Diplomarbeit, Universität Wien
- Landerl, K. & Willburger, E. (2010). Temporal processing, attention, and learning disorders. *Learning and Individual Differences*, 20, 393–401.
- Landerl, K. (2008). Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT). In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.) *Diagnostik von Lese-*

Rechtschreibschwierigkeiten. Tests und Trends, N. F. Bd. 7. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hofgrete.

- Lehto, J. (1996). Are executive function tests dependent on working memory capacity? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49, 29–50.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59–80.
- Lidzba, K., Christiansen, H. & Drechsler, R. (2013). *Deutsche Adaptation der Conners 3rd Edition™ (Conners 3) TM.* Göttingen, Bern: Hogrefe.
- Manly, T., Anderson, V., Nimmo-Smith, I., Turner, A., Watson, P., & Robertson, I. H. (2001). The differential assessment of children's attention: The test of everyday attention for children (TEA-Ch), normative sample and ADHD performance. *Journal of Child Psychology*, 42, 1065–1081.
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S. & Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 377 – 384.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4).* Bern: Huber.
- McKay, K. E., Halperin, J. M. Schwartz, S. T., & Sharma, V. (1994). Developmental analysis of three aspects of information processing: Sustained attention, selective attention and response organization. *Developmental Neuropsychology*, 10, 121–132.
- Merten T. (1999). Über den Sinn und Unsinn der Verwendung von Screening-Instrumenten in der neuropsychologischen Diagnostik. *Diagnostika*, 45, 154-162
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2007). *Die Fragebogen-Methode.* Göttingen: Hofgrete

-
- Nash, D., Sheldon, L. & Comar, S. (2014). Memory Mates: A Classroom-Based Intervention to Improve Attention and Working Memory. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24, 111–120.
- Neugschwentner, S. (2014). *Konzipierung des Entwicklungsscreenings für Horte für 6-10-Jährige zu den Bereichen Persönlichkeit und Motivation*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Perugini, E. M., Harvey, E. A., Lovejoy, D. W., Sandstrom, K., Webb, A. H. (2000). The predictive power of combined neuropsychological measures for attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Child Neuropsychology*, 6, 101 – 114.
- Petermann, F. & Macha, T. (2005). *Psychologische Tests für Kinderärzte*. Göttingen: Hogrefe
- Petermann, F. (2012). Esser, G. & Wyschkon, A. (2012). Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter - Version II (BUEVA-II). Göttingen: Hogrefe. Test komplett Euro 358,- (Klinische Untersuchungsverfahren). *Zeitschrift fuer Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 41, 220-221.
- Posner, M. I., & Boies, S. W. (1971). Components of attention. *Psychological Review*, 78, 391-408.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). Emotionale und soziale Schulerfahrungen: Ein mit pädagogischem Nutzen operationalisierbarer diagnostischer Gegenstand. In G. Ricken, A. Fritz & Ch. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 292-306). Lengerich: Papst.
- Razza, R. A., Martin, A. & Brooks-Gunn, J. (2010). Associations Among Family Environment, Sustained Attention, and School Readiness for Low-Income Children. *Developmental Psychology*, 46, 1528 – 1542.
- Rebok, G. W., Smith, C. B., Pascualvaca, D. M., Mirsky, A. F., Anthony, B. J., & Kellam, S. G. (1997). Developmental changes in attentional performance in urban children from eight to thirteen years. *Child Neuropsychology*, 3, 28–46.
- Renziehausen, A. (2009). Esser, G., Wyschkon, A., Ballaschk, K. (2008). Basisdiagnostik Umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter (BUEGA) (Rezension). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 385-395.

-
- Rindermann H. & Geiser C. (2010). Tests und Fragebögen als wichtige Zugänge der Diagnostik. In C. Quaiser-Pohl & H. Rindermann (Hrsg.), *Entwicklungsdiagnostik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rueda, M. R., Fan, J., Halparin, J., Gruber, D., Lercari, L. P., McCandliss, B. D., et al. (2004). Development of attention during childhood. *Neuropsychologia*, 42, 1029–1040.
- Schmidt-Atzert, L., Büttner, G. & Bühner, M. (2004). Theoretische Aspekte von Aufmerksamkeits-/Konzentrationsdiagnostik. In G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Hrsg.), *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Jahrbuch der pädagogisch psychologischen Diagnostik*. Neue Folge, Band 3 (3-22). Göttingen: Hogrefe.
- Sobeh, J. & Spijkers, W. (2013). Development of neuropsychological functions of attention in two cultures: A cross-cultural study of attentional performances of Syrian and German children of pre-school and school age. *European Journal of Developmental Psychology*, 10, 318-336.
- Sodian B. (2012). Denken. In W. Schneider und U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 385-411). Weinheim: Beltz.
- Spiel, C. (1996). Verhalten bei Leistungsanforderung: Aufgabenzuwendung, Aktivitätsniveau und Sozialverhalten. Eine Revision des Beiblatts „Arbeitshaltungen“ des AID. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17, 48-55.
- Storebø, O. J., Skoog, M., Damm, D., Thomsen, P. H., Simonsen, E., Gluud, C., (2011). Social skills training for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in children aged 5–18 years. *Cochrane Database System. Review*. 7.
- Sturm, W. (2002). Aufmerksamkeitsstörungen. In W. Hartje & K. Poeck (Hrsg.), *Klinische Neuropsychologie* (5.Aufl.) . Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Swanson, H. L. (2011). Working memory, attention, and mathematical problem solving: A longitudinal study of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 103, 821–837.
- Vakil, E., Blachstein, H., Sheinman, M., & Greenstein, Y. (2008). Developmental changes in attention tests norms: Implications for the structure of attention. *Child Neuropsychology*, 1, 1–19.

-
- van der Niet, A. G., Hartmann, E., Smith, J. & Visscher C. (2014). Modeling relationships between physical fitness, executive functioning, and academic achievement in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 319 – 325.
- van Zomeren, A. H. & Brouwer, W. H. (1994). *Clinical neuro-psychology of attention*. New York: Oxford University Press.
- Wagner-Menghin, M. M. (2003). Konzentrationstest. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 282-286). Weinheim: Beltz.
- Waldmann, H. (2014). Screening. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. Aufl., S. 1383). Bern: Verlag Hans Huber.
- Wassenberg, R., Hendricksen, J. M., Hurks, P., Feron, F., Keulers, E., Vles, J., et al. (2008). Development of inattention, impulsivity, and processing speed as measured by d2 test: Results of a large cross-sectional study in children aged 7–13. *Child Neuropsychology*, 14, 195–210.
- Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, 44, 575–587.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V. & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A metaanalytic review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336–1346.
- Yeung, A. (2011). Student self-concept and effort: Gender and grade differences. *Educational Psychology*, 31, 749–772.
- Zimmermann, P., Gondan, M. & Fimm, B. (2002). *Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung für Kinder (KITAP)*. Herzogenrath: Psytest

III. Anhang

9 Zusammenfassung

Im Zuge eines Projektes der Hortorganisation KIWI und der Universität Wien, soll ein Entwicklungsscreening konstruiert werden. Im Zeitraum September 2013 bis Jänner 2014 wurde der ESH 6-10 entwickelt, der die Entwicklungsbereiche Arbeitshaltung (in vorliegender Arbeit), Motivation und Persönlichkeit (Neugschwentner, 2014) und Sprache und Sozialverhalten (Kunst, 2014) beinhaltet. Im Februar und März 2014 wurde der Bogen erstmalig in den Hortbetrieben eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Erprobung wurden analysiert und liefern nun Anstoß für eine erste Modifizierung des ESH 6-10.

Innerhalb des Entwicklungsbereichs Arbeitshaltung wurden die jeweiligen Items der Skalen Aufmerksamkeit, Exekutivfunktionen, Ablenkbarkeit, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft und Selbstständigkeit unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes sowie in Abwägung ihrer Beobachtbarkeit im Hortalltag und ihrer klinischen Relevanz konstruiert.

Die Ergebnisse der ersten Erprobung sollen in erster Linie die Durchführbarkeit des so entstandenen ESH 6-10 veranschaulichen. Insgesamt scheint die Form, Länge und Verständlichkeit gut gelungen zu sein. Die inneren Konsistenzen der Skalen sind durchwegs zufriedenstellend ausgefallen (Cronbachs Alpha zwischen $\alpha = .781$ und $\alpha = .914$). Zwei Items der Skala Exekutivfunktionen, die zu geringe Trennschärfen aufwiesen, wurden entfernt, der Großteil lieferte zu den jeweiligen Skalen ausreichend Information.

Dennoch sollte bei einigen Items eine Modifizierung der Formulierungen überlegt werden. Weiters könnte bei einigen Skalen eine Erweiterung bzw. eine Reduktion inhaltlich sehr ähnlicher Items sinnvoll sein, was in der Weiterführung des Projektes und einem erneuten Einsatz des Bogens erprobt werden soll. Insgesamt stellt der ESH 6-10 einen guten Ausgangspunkt für das langfristige Ziel, ein Entwicklungsscreening für KIWI zu konstruieren, dar.

10 Abstract

Within a project of the organisation “Kinder in Wien” (KIWI; “children in Vienna”) and the University of Vienna a developmental screening should be designed. Between September 2013 and January 2014 the ESH 6-10 (Entwicklungsscreening für Horte für 6 bis 10-Jährige; developmental screening for after-school centers for children between aged 6 to 10) was constructed, containing the categories *attitude to work* (at hand), *language and social development* (Kunst, 2014) and *personality and motivation* (Neugschwentner, 2014). In February and March 2014 the questionnaire was proved and tested in all after-school centers of KIWI for the first time. The results of this implementation were analysed and delivered information for the first modification of the ESH 6-10.

In this thesis, items were constructed and grouped into the scales *attention*, *executive function*, *distractibility*, *endurance*, *effort* and *autonomy* – in consideration of the current state of research, the observability within the after-school centers and the clinical relevance of attitude to work in children aged 6 to 10.

The results of this first trial should display the practicability of this questionnaire. In general, the form, length and comprehensibility were regarded to be suitable. The internal consistencies of all scales turned out to be satisfactory ($\alpha = .781$ to $\alpha = .914$). Two items of the scale *executive function* had to be removed, the majority delivered sufficient information for the different scales.

However, it should be considered to adapt some of the items in terms of their formulation. Furthermore, some scales might benefit from another modification in terms of enlargement or respectively reduction of very similar items, which should be proved within the continuation of the project. All together the ESH 6-10 displays an appropriate initial point for the long term goal to construct a sufficient developmental screening for KIWI.

11 Unterlagen für die Erprobung

11.1 Informationsblatt

Liebe Hortleiterinnen, liebe Hortleiter,

die Konzipierung des „ESH 6-10“, sprich des Entwicklungsstand-Einschätzungsbogens als dritte Säule unseres Beobachtungskonzepts für KIWI Horte schreitet voran!!!

Zu diesem Zweck werden die drei Studierenden, Frau Matschiner, Frau Neugschwentner und Frau Kunst mit Ihnen/euch in der nächsten Woche Kontakt aufnehmen, um einen Termin für eine grundlegende Information zu vereinbaren. Bei dieser Gelegenheit werden auch die Bögen für die Pilotierung ausgegeben. Wir haben nun vereinbart, dass ALLE Horte an dieser Pilotierung teilnehmen, damit die Stichprobe ausreichend groß wird – was dem Bogen im Endeffekt zugute kommt!

Wie ich ja bereits in einer Mail erwähnt habe, sollen pro Gruppe 4 Kinder (2 Mädchen und 2 Buben) ausgewählt werden: 2, die als unauffällig und zwei, die als „schwierig“ eingeschätzt werden.

Zum Zeitplan: Die Studierenden kommen ab 10.2. in den Hort (nach vorheriger Vereinbarung mit Ihnen/euch), informieren über das Procedere und geben die Bögen aus.

Dann gibt es **3 Wochen Zeit**, um die ausgewählten Kinder den Kriterien entsprechend einzuschätzen. Die Unterscheidung zwischen „unauffällig“ und „schwierig“ ist bei dieser Erhebung notwendig, damit der Bogen dann in seiner Endfassung auch tatsächlich zwischen verschieden weit entwickelten Kindern differenziert.

Ich bedanke mich bei Ihnen/euch für den Mehraufwand (☺) und denke, dass alle „Mühe“ dem Endprodukt zugute kommen wird.

Und: KIWI-Hortpädagoginnen und Pädagogen sind an der Konzipierung eines wissenschaftlich fundierten Instruments beteiligt! Schon allein diese Tatsache ist ehrenwert!

Wenn es trotzdem oder darüber hinaus noch Fragen gibt, dann bitte einfach bei mir anrufen oder mir eine Mail schicken – ich unterstütze gemeinsam mit KIWI diesen Prozess, wo immer es mir möglich ist!

Danke nochmals und liebe Grüße,

Lisa Kneidinger

Bitte je ein unauffälliges Mädchen und einen unauffälligen Buben einschätzen – und je ein „schwieriges“ Mädchen und einen „schwierigen“ Buben.

Leider ist der Bogen aufgrund einiger Items **nicht dafür geeignet Vorschulkinder einzuschätzen.**

Vielen lieben Dank auch von uns Studierenden!

Sollte es Fragen geben, können Sie sich gerne auch mit mir in Verbindung setzen.

Florentine Matschiner

Email: f.matschiner@gmx.at

Tel.nr.: 0660 55 18 489

	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
_____ *** (hier Name oder Initialen des Kindes einfügen)						
1. Kann sich auf die Hausaufgaben gut konzentrieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Arbeitet genau und sorgfältig	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Macht Flüchtigkeitsfehler	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Lässt etwas im Hort liegen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Verliert Schulunterlagen oder Stifte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Vergisst Schulunterlagen z.B. zu Hause	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Beginnt mit dem Erledigen der Aufgaben von alleine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Plant im Vorfeld die Durchführung der Aufgaben	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Teilt sich die Erledigung der Aufgaben ein	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bemerkt, wenn eine Aufgabe schwer fällt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Holt sich zur Erledigung der Aufgaben Hilfe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Wird mit den Aufgaben in der vorgenommenen Zeit fertig	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Lässt sich beim Erledigen seiner Aufgaben leicht ablenken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Wechselt von einer Tätigkeit zu einer neuen, ohne die erste beendet zu haben (z. B. ein Spiel)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ist bereit, vor einer anstehenden Leistungssituation (z. B. Schularbeit) zusätzliche Übungen zu machen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Löst gerne schwierige Fragen oder Aufgaben	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Erledigt die Aufgabe erneut, nachdem auf Fehler aufmerksam gemacht wurde	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Übt eine neue oder schwere Aufgabe so lange, bis sie beherrscht wird	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Erzählt, wenn ein Test bevorsteht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Lernt vor einem Test besonders fleißig	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Schiebt die Vorbereitungen hinaus, wenn ein Test ansteht	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
23.	Investiert ausreichend Zeit oder Anstrengungen in die Erledigung der Hausaufgaben	0	0	0	0	0	☐
24.	Bleibt auch bei längeren Aufgaben daran sitzen	0	0	0	0	0	☐
25.	Erledigt seine Aufgabe auf einmal	0	0	0	0	0	☐
26.	Wird mit seinen Aufgaben fertig	0	0	0	0	0	☐
27.	Weiß darüber Bescheid, was in der Schule aufgegeben wurde	0	0	0	0	0	☐
28.	Weiß über den Tagesablauf Bescheid (wann ev. Kurse sind, wann er/sie abgeholt wird etc.)	0	0	0	0	0	☐
29.	Teilt sich selbst ein, wann die Hausaufgaben gemacht werden	0	0	0	0	0	☐
30.	Benötigt Hilfe bei Freizeitaktivitäten (Basteln, Spielanleitung, etc.)	0	0	0	0	0	☐
31.	Spielt mit anderen Kindern, wenn die Freunde nicht da sind	0	0	0	0	0	☐
32.	In der Freundschaft steht vor allem das gemeinsame Spielen im Vordergrund	0	0	0	0	0	☐
33.	In der Freundschaft spielen Gemeinsamkeiten und Reden eine wichtige Rolle	0	0	0	0	0	☐
34.	Wechselt besten Freund, beste Freundin	0	0	0	0	0	☐
35.	Zieht sich zurück, wenn andere Kinder auf sie/ihn zugehen	0	0	0	0	0	☐
36.	Wird von anderen Kindern ignoriert	0	0	0	0	0	☐
37.	Wird von anderen Kindern freundlich/gut behandelt	0	0	0	0	0	☐
38.	Gibt und hilft anderen Kindern, worum er/sie gebeten wird	0	0	0	0	0	☐
39.	Wird von anderen Kindern schlecht behandelt/gehänselt oder gemobbt	0	0	0	0	0	☐
40.	Behandelt andere Kinder schlecht/hänselt oder mobbt andere Kinder	0	0	0	0	0	☐
41.	Nimmt an sportlichen Freizeitaktivitäten in der Gruppe teil	0	0	0	0	0	☐
42.	Nimmt beim Spielen z. B. Bälle von anderen Kindern an und wirft Bälle anderen Kindern so zu, dass diese ihn fangen können	0	0	0	0	0	☐

		sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
43.	Spielt mit älteren Kindern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44.	Spielt mit jüngeren Kindern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45.	Spielt lieber mit Erwachsenen als mit Gleichaltrigen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46.	Sucht bei Problemen oder Langeweile Hilfe bei Pädagoginnen und Pädagogen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47.	Sucht die Aufmerksamkeit der Pädagogin/des Pädagogen, wenn diese/dieser Zeit mit anderen Kindern verbringt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48.	Sagt, was sie/er braucht oder was sie/er haben möchte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49.	Legt Wert auf die Meinung des Pädagogen/der Pädagogin	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50.	Weicht der Pädagogin/dem Pädagogen aus, vermeidet Kontakt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51.	Schwindelt absichtlich, um etwas zu bekommen oder zu bewirken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52.	Tut, worum er/sie gebeten wird	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53.	Hört auf die Pädagogen und Pädagoginnen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54.	Diskutiert über Regeln	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Bricht Regeln, wenn er/sie glaubt, nicht gesehen zu werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56.	Hält sich von sich aus an (für ihn/sie verständliche) Regeln	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Die Grammatik ist fehlerhaft in Bezug auf:						
	Verwechselt Artikel, Pronomen oder Präpositionen	☐ nein		☐ ja			☐
	Passt die Endungen von Worten korrekt an (Die andere Kindern sind draußen)	☐ nein		☐ ja			☐
	Die Wortstellung ist fehlerhaft (Essen fertig das ist)	☐ nein		☐ ja			☐
58.	Das Schreiben der (Deutsch-) Hausübung gelingt ähnlich gut wie Klassenkollegen und Klassenkolleginnen in Bezug auf:						
	Wortschatz	☐ nein		☐ ja			☐
	Rechtschreibung	☐ nein		☐ ja			☐
	Dauer der Hausübung	☐ nein		☐ ja			☐

		sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
59.	Zeigt eine unflüssige Sprache, z. B.: stottert, verhaspelt sich, Worte bleiben stecken, verwendet Füllworte wie "äh" zwischen Worten und Sätzen	0	0	0	0	0	☐
60.	Die Aussprache ist korrekt, dem Dialekt entsprechend	0	0	0	0	0	☐
61.	Hat Schwierigkeiten bei der Aussprache einzelner Laute, z. B.: verwechselt "s" mit "sch", lässt Buchstaben aus	0	0	0	0	0	☐
62.	Verwendet gleich bleibende Sätze oder Redewendungen	0	0	0	0	0	☐
63.	Betont Sätze richtig, spricht nicht monoton	0	0	0	0	0	☐
64.	Beherrscht Höflichkeitsformen und Rituale (z. B. Bitte, Danke)	0	0	0	0	0	☐
65.	Grüßt und verabschiedet fremde Erwachsene, BetreuerInnen und Kinder entsprechend unterschiedlich (Hallo, Baba, Grüß Gott)	0	0	0	0	0	☐
66.	Kann bei einem Thema bleiben, ohne abzuschweifen, und erzählt dabei die relevanten Dinge	0	0	0	0	0	☐
67.	Zeigt Freude beim Erledigen der Hausaufgaben	0	0	0	0	0	☐
68.	Ist ruhig und fokussiert bei den Hausaufgaben	0	0	0	0	0	☐
69.	Bevorzugt Aufgaben/Spiele, die sehr einfach sind	0	0	0	0	0	☐
70.	Äußert Unsicherheit, ob er/sie einen bevorstehenden Test schafft	0	0	0	0	0	☐
71.	Lässt die eigene Hausaufgabe nur ungern kontrollieren	0	0	0	0	0	☐
72.	Bevorzugt Aufgaben/Spiele, die sehr schwierig sind	0	0	0	0	0	☐
73.	Macht sich Vorwürfe, wenn er/sie schlechte Leistungen erbringt	0	0	0	0	0	☐
74.	Zeigt Stolz bei Lob und/oder Erfolgen	0	0	0	0	0	☐
75.	Schiebt die Schuld bei schlechten Leistungen auf andere	0	0	0	0	0	☐
76.	Findet von selbst Beschäftigung	0	0	0	0	0	☐
77.	Freut sich über Anregungen, womit er/sie sich beschäftigen könnte	0	0	0	0	0	☐
78.	Es gibt bestimmte Dinge, mit denen er/sie sich besonders gern beschäftigt	0	0	0	0	0	☐

	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
79. Ist unruhig, zappelig, kann nicht lange still sitzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80. Neigt zu Wutanfällen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81. Lügt, stiehlt, mogelt, macht Sachen kaputt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82. Entschuldigt sich, wenn er/sie sich schlecht benommen hat	☐	☐	☐	☐	☐	☐
83. Ist impulsiv, handelt ohne zu überlegen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84. Ist ein/e Einzelgänger/in, spielt lieber alleine	☐	☐	☐	☐	☐	☐
85. Ist in eine Gruppe von Kindern, eine "Clique" integriert	☐	☐	☐	☐	☐	☐
86. Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt/unglücklich, weint häufig	☐	☐	☐	☐	☐	☐
87. Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	☐	☐	☐	☐	☐	☐
88. Hat übermäßige Ängste, fürchtet sich schnell	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Gibt es noch irgendwelche bisher nicht erwähnten Probleme, die Ihnen bei dem Kind aufgefallen sind?

Notizen und Anmerkungen:

12 Lebenslauf

Persönliches

geboren am: 14. November 1988
 Geburtsort: Salzburg
 Staatsbürgerschaft: Österreich

Studium und Ausbildung

seit 10/2014 **Universität Salzburg**
 Universitätslehrgang zum psychotherapeutischen Propädeutikum

01/2013-07/2013 **University of Leiden**
 Austauschsemester Erasmus Mobilitätsprogramm
 Schwerpunkt International Health Psychology und Cultural Psychology
 Sammelzeugnis: Note Sehr Gut

seit 03/2008 **Hauptuniversität Wien**
 Diplomstudium der Psychologie
 Vordiplom: Note Gut (1,9)

09/1999 – 06/2007 **BG/BRG Krems, Piaristengasse 2**
 AHS-Unter- und Oberstufe
 Abschluss Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

Berufserfahrung

seit 06/2014 SHS Unternehmensberatung
 Tätigkeit: Persönliche Assistenz

07/2013-01/2014 Diagnosia Internetservices GmbH
 Tätigkeit: Content und Quality Manager
 Psychologische Beratung
 Datenbankbetreuung - Verantwortung Psychopharmaka

04/2012-01/2013 Ordination Dr. Renate Brosch – FÄ für Psychiatrie und Neurologie
 Tätigkeit: Ordinationshilfe
 Verwaltung psychologischer Gutachten

07/2011-08/2011 Charité Berlin Campus Mitte/ Psychosomatische Abteilung
 Tätigkeit: Psychologische Assistenz
 Durchführung, Auswertung und Verwaltung psychologischer Verfahren
 Abfassung Psychologischer Berichte in Ergänzung zu Arztbriefen
 Leitung Autogenes Training
 Durchführung Angst- und Spiegelexpositionen

03/2011-06/2011 Universität Wien/Abt. Verhaltens-, Neuro- und Kognitionswissenschaften
 Praktikum Lernexperimente
 Tätigkeit: Erstellung eines Versuchsplan, Durchführung der Studie, zweifache Verteidigung vor Plenum, Auswertung, Erstellen eines englischen Fachartikels

Ich versichere:

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift