



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Die Auswirkungen des Portfoliokonzeptes auf die Interaktion
zwischen Kindern und Kindergartenpädagoginnen:

Unter besonderer Berücksichtigung der Kind-Perspektive

Verfasserin

Elisabeth Wohlmuth

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass.- Prof. Dr. Ursula Kastner- Koller

Vorwort

Ich möchte mich hier bei jenen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Insbesondere danke ich meinen Betreuerinnen Frau Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller und Frau Ass.-Prof. Dr. Deimann vom Institut für Psychologie der Universität Wien, die mich in schwierigen Fragen beraten und mir durch ihre Betreuung bei der Durchführung meiner Untersuchung weitergeholfen haben.

Ein weiterer Dank gilt Frau Margit Tauber, die, als Leiterin der Kindergärten und Horte der Wiener Kinderfreunde, die vorliegende Untersuchung initiiert und genehmigt hat. Daran anschließend möchte ich mich bei den Kindergartenpädagoginnen jener vier Kindergärten, in denen die Beobachtungen statt fanden, für ihre Unterstützung, ihre Geduld und das Mitmachen bedanken. Durch ihre Bereitschaft und jene der Kinder konnten die Daten für die vorliegende Arbeit erhoben werden.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei meinem Kollegen Philipp Esch, mit dem ich gemeinsam die Beobachtungen in den Kindergärten durchführte. Mit seiner Hilfe konnten viele Interaktionen gefilmt und, dank seines Geschicks im Umgang mit der Kamera, auch vollständig überspielt und gespeichert werden.

Abschließend möchte ich mich noch bei jenen Menschen aus meiner Familie bedanken, die mich während meines Studiums nicht nur finanziell unterstützt haben, um den Weg vom Beginn bis zum jetzigen Punkt meines Studiums erfolgreich hinter mich zu bringen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	1
THEORETISCHER TEIL.....	3
1. Grundlagen der Bindungstheorie und Bindungsforschung.....	3
1.1 Interaktion.....	3
1.2 Anfänge der Bindungstheorie und Bindungsforschung.....	4
1.3 Bindung und Bindungsverhalten.....	4
1.3.1 Das Bindungs- und das Explorationssystem.....	6
1.3.2 Die sichere Basis.....	7
1.3.3 Das Internale Arbeitsmodell.....	7
1.4 Die „Fremde Situation“ und die Bindungsklassifikation.....	8
1.5 Forschungsergebnisse zu den Bindungstypen.....	10
1.5.1 Sichere Bindung.....	11
1.5.2 Unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindung.....	11
1.5.3 Desorganisierte Bindung.....	12
1.6 Zusammenfassung.....	12
2. Die Beziehung zwischen Kindern und PädagogInnen.....	13
2.1 Einflussfaktoren auf die Beziehung.....	13
2.1.1 (Problem-) Verhalten der Kinder.....	13
2.1.2 Persönlichkeitseigenschaften der Kinder.....	14
2.1.3 Die Gruppengröße im Kindergarten.....	15
2.1.4 Der reziproke Zusammenhang zwischen Fähigkeiten/ Leistungen der Kinder und der Beziehung zur/m PädagogIn.....	16
2.1.5 Geschlechtsspezifischer Einfluss.....	16
2.1.6 Weitere Einflussfaktoren.....	17
2.2 Empirische Ergebnisse zur Kind-PädagogIn-Bindung.....	18

2.3 Zusammenfassung.....	20
3. Die Einschätzung der kindlichen Entwicklung durch Bezugs- bzw. Betreuungspersonen.....	21
3.1 Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS).....	21
3.2 Die Einschätzungen von Seiten der Eltern.....	22
3.3 Die Einschätzungen von Seiten der LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen.....	24
3.4 Der Vergleich zwischen den Einschätzungen der Eltern und jenen der PädagogInnen.....	26
3.5 Bedenken als Prädiktoren für Beeinträchtigungen.....	27
3.6 Zusammenfassung.....	28
4. Die Rückmeldungen von Bezugs- bzw. Betreuungspersonen an Kinder.....	29
4.1 Der Einfluss der Rückmeldungen auf die Selbstwahrnehmung und den Selbstwert.....	29
4.2 Der Einfluss der Rückmeldungen auf Emotionen und Depression.....	30
4.3 Der Einfluss der Rückmeldungen auf Annäherungs- und Vermeidungsverhalten.....	31
4.4 Der Einfluss der Rückmeldungen auf Motivation, Lernen und Kompetenz.....	32
4.5 Zusammenfassung.....	32
5. Die Joint Attention zwischen Kindern und Bezugs- bzw. Betreuungspersonen.....	34
5.1 Grundbausteine der Entwicklung der Joint Attention.....	34
5.2 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und der sprachlichen Entwicklung.....	36
5.3 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und der kognitiven Entwicklung.....	38
5.4 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und der sozialen Entwicklung.....	38

5.5 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und den Bindungstypen.....	38
5.6 Zusammenfassung und Ausblick.....	38
6. Die Feinfühligkeit der Bezugs- bzw. Betreuungspersonen gegenüber Kindern.....	40
6.1 Die Feinfühligkeit der Mutter.....	40
6.2 Die Feinfühligkeitsskala nach Mary Ainsworth.....	41
6.3 Zusammenhänge zwischen der Feinfühligkeit und verschiedenen Charakteristiken der Bezugs- bzw. Betreuungspersonen und jenen der Kinder.....	43
6.4 Zusammenfassung.....	45
7. Das Portfoliokonzept der Wiener Kinderfreunde	46
8. Wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung.....	50
8.1 Klassifikationsmöglichkeiten der Beobachtung.....	50
8.1.1 Teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung.....	51
8.1.2 Offene vs. verdeckte Beobachtung.....	52
8.1.3 Beobachtung im Labor vs. im Feld.....	52
8.1.4 Technisch vermittelte vs. unvermittelte Beobachtung	52
8.2 Einheitenbildung in der Verhaltensbeobachtung.....	53
8.2.1 Das Schema der kaskadierten Prädikation.....	53
8.3 Methoden und Techniken der Quantifizierung.....	54
8.3.1 Das Event-sampling-Verfahren.....	54
8.3.1.1 Techniken der Quantifizierung des Event-sampling-Verfahrens.....	55
8.3.1.2 Event-sampling in der Videobeobachtung.....	55
8.3.2 Das Time-sampling-Verfahren.....	56
8.3.2.1 Anwendung des Time-sampling-Verfahrens.....	57
8.3.2.2 Techniken der Quantifizierung des Time-sampling-Verfahrens.....	59
8.3.3 Das Rating-Verfahren.....	60
8.4 Beobachtungs- und Beschreibungssysteme.....	61
8.4.1 Verbal-Systeme.....	61

8.4.2 Nominal-Systeme.....	62
8.4.3 Dimensional-Systeme.....	63
8.4.4 Struktural-Systeme.....	63
8.5 Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung.....	64
8.5.1 Objektivität.....	64
8.5.1.1 Korrelationen.....	64
8.5.2 Reliabilität.....	65
8.5.2.1 Intraklassenkorrelation.....	66
8.5.3 Validität.....	67
8.6 Beobachtungsfehler.....	68
8.6.1 Fehler zu Lasten der/s BeobachterIn.....	68
8.6.1.1 Wahrnehmungsfehler.....	68
8.6.1.2 Interpretationsfehler.....	70
8.6.1.3 Erinnerungsfehler.....	71
8.6.1.4 Wiedergabefehler.....	71
8.6.2 Fehler zu Lasten der Beobachtung.....	71
8.6.3 Vorbeugung von Beobachtungsfehlern.....	73
8.7 Verhaltensbeobachtung in der Entwicklungspsychologie und der psychologischen Diagnostik.....	73
8.8 Zusammenfassung.....	74
EMPIRISCHER TEIL.....	76
9. Zielsetzung der Untersuchung und Fragestellungen.....	76
10. Untersuchungsplan und Durchführung der Untersuchung.....	77
11. Untersuchungsinstrumente.....	79
11.1 Beschreibung des Beobachtungssystems.....	79

11.1.1 Das Indexsystem Rückmeldung.....	79
11.1.1.1 Positive Rückmeldung.....	80
11.1.1.2 Korrigierende Rückmeldung.....	80
11.1.1.3 Negative Rückmeldung.....	81
11.1.1.4 Keine Rückmeldung.....	81
11.1.1.5 Kein Anlass zur Rückmeldung.....	81
11.1.2 Das Kategoriensystem Joint Attention.....	82
11.1.2.1 Joint Attention gegeben.....	82
11.1.2.2 Joint Attention nicht gegeben.....	83
11.1.3 Die Skala Feinfühligkeit.....	84
11.1.3.1 Sehr hoch.....	84
11.1.3.2 Eher hoch.....	84
11.1.3.3 Mittel.....	85
11.1.3.4 Eher gering.....	85
11.1.3.5 Sehr gering.....	86
11.2 Beschreibung des Fragebogens zu den Entwicklungsbedenken.....	87
12. Beschreibung der Stichprobe.....	88
13. Darstellung der Ergebnisse.....	92
13.1 Die Interaktion zwischen den Kindern und der Pädagogin beim Portfolio.....	92
13.1.1 Die Rückmeldungen an die Kinder.....	92
13.1.1.1 Positive Rückmeldungen.....	92
13.1.1.2 Korrigierende Rückmeldungen.....	94
13.1.1.3 Negative Rückmeldungen.....	96
13.1.2 Die Joint Attention zwischen den Kindern und der Pädagogin.....	97
13.1.3 Die Feinfühligkeit gegenüber den Kindern.....	98
13.2 Der Vergleich der Interaktionen beim Portfolio und dem Morgenkreis.....	99
13.2.1 Die Rückmeldungen an die Kinder.....	100

13.2.1.1 Positive Rückmeldungen.....	100
13.2.1.2 Korrigierende Rückmeldungen.....	100
13.2.1.3 Negative Rückmeldungen.....	101
13.2.2 Die Joint Attention zwischen den Kindern und der Pädagogin.....	101
13.2.3 Die Feinfühligkeit gegenüber den Kindern.....	102
13.3 Die Bedenken über die Entwicklung der Kinder.....	103
13.4 BeurteilerInnenübereinstimmung.....	104
14. Diskussion und Kritik.....	106
14.1 Kritik und Verbesserungsvorschläge.....	111
15. Zusammenfassung.....	115
15.1 Zusammenfassung.....	115
15.2 Abstract.....	116
16. Literaturverzeichnis.....	118
17. Abbildungsverzeichnis.....	132
18. Tabellenverzeichnis.....	132
19. Anhang.....	133

Einleitung

Die Untersuchung des Themas Interaktion zwischen KindergartenpädagogInnen und Kindern unter Einfluss des Portfolios stellt ein Pilotprojekt dar, das von den Wiener Kinderfreunden initiiert wurde.

Das Portfolio wurde in den dazugehörigen Kindergärten im Jahr 2009 eingeführt und begleitet seitdem die pädagogische Arbeit der KindergärtnerInnen und den Kindergartenalltag der Kinder. So konnten bereits positive Auswirkungen auf Seiten der Kinder, die sich in ihrem Lernprozess und deren Entwicklung widerspiegeln (Wiener Kinderfreunde, 2010), festgestellt werden. Nun stellt sich die Frage nach möglichen Einflüssen auf die Beziehung zwischen ihnen und den PädagogInnen.

In der vorliegenden Untersuchung wird die Qualität der Interaktion, angelehnt an die Arbeiten von Dreßler (1999) und Aigner (2004), die diese einsetzten, um die Beziehung zwischen Müttern und ihren Kindern zu bewerten, mit Adaptierungen an die hier interessierende Stichprobe der Kinder und KindergartenpädagogInnen, anhand der Rückmeldungen, der Joint Attention und der Feinfühligkeit eingeschätzt.

Die Fragestellungen fokussieren dabei insbesondere auf die Interaktionen bei der Portfoliobearbeitung, die über einen Zeitraum von vier Monaten regelmäßig beobachtet wurden. Zudem ist der Vergleich zwischen und damit die Beurteilung von Unterschieden in den Interaktionen, die beim Portfolio statt finden und jenen, die sich in einem anderen Kontext, nämlich während dem täglichen Morgenkreis, an dem die gesamte Gruppe teilnimmt, zutragen, von Interesse. Ein weiteres Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, zu klären, inwiefern sich Bedenken, die von den KindergartenpädagogInnen über die Entwicklung der Kinder genannt werden, über den Beobachtungszeitraum verändern, sowie ob sich Unterschiede in den Interaktionen anhand der angesprochenen Variablen Rückmeldung, Joint Attention und Feinfühligkeit in Abhängigkeit von geäußerten Entwicklungsauffälligkeiten ergeben.

Der dieser Arbeit zugrundeliegende theoretische Hintergrund handelt die Themen Bindung, als Ausgangspunkt jene, in der Literatur ausführlich behandelte, zwischen Mutter und Kind, die Beziehung zwischen Kindern und PädagogInnen, die Einschätzung der Entwicklung der Kinder durch Betreuungspersonen sowie die Rückmeldungen an Kinder, die Joint Attention und die Feinfühligkeit ab. Zudem wird ein Einblick in das Portfoliokonzept der Wiener Kinderfreunde gegeben und abschließend die

wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung als zugrundeliegende Methode der Datenerhebung diskutiert.

THEORETISCHER TEIL

1. Grundlagen der Bindungstheorie und Bindungsforschung

Ein wesentlicher Teil der recherchierten und gelesenen Literatur befasst sich mit der Bindung zwischen Kindern und Eltern, insbesondere Müttern, wobei diese Ergebnisse bzw. Erkenntnisse auch zur Erklärung der Beziehungen zwischen Kindern und anderen Erwachsenen herangezogen bzw. auf diese übertragen werden können. Aus diesem Grund soll zunächst ein Einblick in die Bindungstheorie mit den wichtigsten Inhalten und anschließend im nächsten Kapitel die Überleitung zu diversen Aspekten der Bindung bzw. Beziehung zwischen Kindern und PädagogInnen erfolgen. Davor sollen sich ein paar einleitende Sätze dem Thema Interaktion widmen.

1.1 Interaktion

Der Begriff Interaktion bezeichnet eine „Zwischen-Handlung“ und bezieht sich auf das Geschehen zwischen zwei Personen. Es umfasst die Wechselwirkungen zwischen verbalen und nonverbalen Signalen und Verhaltensweisen, und wie diese auf die andere Person wirken.

Die einfachste Interaktion findet zwischen zwei Personen A und B statt, wobei sich die Interpretation dieser Interaktion je nach deren Perspektive unterscheiden kann.

Eine bestimmte wiederholte Sequenz von Interaktionen und Interaktionsmustern gelten als Voraussetzung, damit eine Interaktion mit einer Beziehung zwischen zwei Interaktionspartnern einhergehen kann.

Interaktion kann, muss aber nicht, ohne definierte Kommunikation geschehen; diese stellt aber eine Voraussetzung für Interaktion dar. Daraus lässt sich schließen, dass bei der Analyse von Interaktionen immer auch die Kommunikation unter Beobachtung steht und einer Interpretation unterzogen wird.

Die Diagnostik von Interaktionen behandelt das Erkennen, Verstehen, die Nachvollziehbarkeit, Evaluierung, Kategorisierung und Klassifikation sichtbarer Verhaltensweisen zwischen Personen mit dem Ziel, eine Aussage über das zu erwartende Verhalten und Entwicklungsverläufe zu machen (Dunitz-Scheer, Scheer, Stadler & Kaimbacher, 2011).

1.2 Anfänge der Bindungstheorie und –forschung

John Bowlby begründete die Bindungstheorie und machte sie ab dem Jahre 1950 bekannt (Grossmann, Becker-Stoll, Grossmann, Kindler, Schieche, Spangler, Wensauer & Zimmermann, 1997; Grossmann & Grossmann, 2008). In einem Bericht an die Weltgesundheitsorganisation (WHO) schilderte er die psychische Verfassung von heimatlosen und verwaisten Kindern, beschrieb deren Traurigkeit, wenn sie von Bezugspersonen getrennt werden und machte darauf aufmerksam, wie schädlich ein Mangel an mütterlicher Zuwendung für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ist (Bowlby, 2008; Otto, 2011).

Mary Ainsworth knüpfte daran an und konnte mit ihren Arbeiten zur empirischen Umsetzung der Bindungstheorie beitragen. Im Zuge eines Aufenthalts in Uganda konnte sie individuelle Unterschiede im Bindungsverhalten zwischen Müttern und Kindern bei Trennungen beobachten (Grossmann et al., 1997; Bowlby, 2008; Grossmann & Grossmann, 2008) und unterschied zwischen jenen Kindern, die eine sichere Bindung und jenen, die eine ängstliche Bindung zu ihren Müttern zu haben schienen (Ainsworth, 1985).

Später entwickelte sie die „Fremde Situation“, ein Vorgehen mit festgelegten Sequenzen, mit dem Bindungs- und Explorationsverhalten beim Kind ausgelöst werden soll. Mit Hilfe dieses Verfahrens begründete sie unterschiedliche Bindungstypen, die sie in sicher und unsicher gebundene Kinder unterteilte, auf die später noch genauer eingegangen wird (Otto, 2011).

Mary Main setzte die Arbeiten von Mary Ainsworth fort und entwickelte die Methoden zur Erfassung von Bindungsqualitäten weiter. Sie ergänzte die, von Mary Ainsworth aufgestellten, Bindungstypen um jene der desorganisierten Bindung und ihr gelang die Erhebung von Bindungsrepräsentationen über das Säuglingsalter hinaus bis ins Erwachsenenalter (Grossmann & Grossmann, 2008).

1.3 Bindung und Bindungsverhalten

Das Bedürfnis nach Bindung stellt für den Menschen etwas Grundlegendes, vergleichbar mit jenem nach Nahrung, dar. Die Bindung wird als überdauerndes emotionales Band

gesehen, das sich in der Interaktion zwischen dem Kind und der Bindungsperson entwickelt, was als dyadischer und dynamischer Prozess bezeichnet werden kann (Ainsworth, Salter, Blehar, Waters & Wall, 1978; Keller, 2008; Otto, 2011).

Im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt ein Kind eine Bindung an wenige Personen, wie die Eltern, vorzugsweise die Mutter, oder Elternersatzfiguren, die Schutz, Trost und Zuwendung bieten und sich um die Versorgung des Säuglings kümmern. Aufgrund der Tatsache, dass Bindung stark genetisch vorprogrammiert ist, stellt sich eine Bindung, wenn auch keine, die durch Sicherheit gekennzeichnet ist, auch dann ein, wenn eine Person regelmäßig anwesend ist, ohne jegliche Zuwendung zu geben.

Bei Angst oder Unsicherheit sucht das Kind die Bindungsperson auf, um Beruhigung und Sicherheit zu erfahren (Grossmann, 1977b; Grossmann & Grossmann, 2000; Bowlby, 2009; Fremmer-Bombik, 2009; Ahnert, 2010).

Die Verbindung zu den Bezugspersonen sorgt aber auch dafür, dass die Kinder weinen und beunruhigt sind, wenn sie von diesen Personen verlassen werden, nicht aber wenn andere Menschen weggehen (Main, 1977; Holmes, 2006).

Da die Bindung einer direkten Beobachtung nicht zugänglich ist, kann auf das Vorhandensein einer solchen dann geschlossen werden, wenn das Kind die Nähe einer bestimmten Person wiederholt aufsucht bzw. ein starkes Bedürfnis nach Kontakt besteht, sowie wenn diese Person gegenüber anderen bevorzugt wird (Gloger-Tippelt, König, Zweyer & Lahl, 2007; Bowlby, 2008; Gloger-Tippelt, 2008; Grossmann & Grossmann, 2008).

Bindungsverhaltensweisen haben den Zweck, Nähe, Kontakt und Schutz zur Bindungsperson herzustellen. Sie äußern sich durch Weinen, Berühren, Anklammern, Schreien, Rufen oder Nachfolgen beim Allein-gelassen-werden (Main, 1977; Grossmann & Grossmann, 2008; Ahnert, 2010; Otto, 2011).

Diese Verhaltensweisen werden bei Trennung, Angst, Müdigkeit, Schmerz sowie vermeintlicher oder wirklicher Unerreichbarkeit der Bindungsperson ausgelöst. Nähe, Berührungen, Umarmungen oder andere Fürsorgeverhaltensweisen dienen dazu, das Bindungsverhalten zu deaktivieren und dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen zu geben. Bei einer guten Bindung kann dies durch wenige differenzierte

Zeichen erfolgen (Grossmann, 1977b; Grossmann et al., 1997; Rauh, 1998; Holmes, 2006; Bowlby, 2008; Otto, 2011).

Zeigt das Kind Bindungsverhaltensweisen und erfährt keine Beachtung oder wird zurückgewiesen, dann lernt das Kind, negative Gefühle bzw. Verhaltensweisen eben nicht mehr zu zeigen, um das angestrebte Ziel nach Nähe doch zu erreichen (Grossmann & Grossmann, 2008).

Bindungsverhaltensweisen können sich, je nach Situation, auf mehrere Personen beziehen. Dem entgegen bestehen dauerhafte Bindungen nur zu wenigen Menschen.

Während das Bindungsverhalten nur unter Stress oder Belastung auftritt, besteht die Bindung zu einer Person selbst unabhängig von Raum und Zeit weiter. So wie die erwähnten Bindungsverhaltensweisen nicht automatisch für das Vorhandensein einer Bindung sprechen, kann umgekehrt die Abwesenheit dieser nicht als Zeichen einer fehlenden Bindung bewertet werden (Grossmann et al., 1997; Bowlby, 2008; Grossmann & Grossmann, 2008).

Bowlby (2001) streicht die essentielle Bedeutung der Zuwendung und Fürsorge von Bezugspersonen für die spätere psychische Gesundheit eines Kindes hervor. Zudem führt er an, dass diese enge emotionale Beziehung, unter der Voraussetzung einer gesunden psychischen Entwicklung, bis ins Erwachsenenalter andauert (Bowlby, 2008).

1.3.1 Das Bindungs- und das Explorationssystem

Das komplementäre Gegenstück zum bereits erwähnten Bindungssystem stellt das Explorations- oder Erkundungssystem dar. Die beiden sind durch eine antagonistische Funktionsweise gekennzeichnet: ist eines der beiden aktiv, dann ist das andere deaktiviert und umgekehrt.

Während die Steuerung des Bindungssystems durch das angestrebte Ziel nach Schutz und Nähe gekennzeichnet ist, wird das Explorationssystem durch Neugier geleitet.

Empfindet das Kind ein Gefühl von Bindungssicherheit, dann wird das Bindungssystem inaktiv und das Kind kann den Raum, Gegenstände und Personen erkunden und sich neuen Lernerfahrungen zuwenden. Dies geschieht aber immer nur in einer bestimmten

Entfernung zur Bindungsperson. Droht Gefahr, fühlt sich das Kind unwohl, ängstlich oder empfindet ein Bedürfnis nach Nähe und Kontakt, dann „springt“ das Bindungsverhaltenssystem an und das Erkundungssystem wird deaktiviert. Bei ausreichendem Sicherheitsgefühl und Beruhigung durch die Bindungsperson kann die Exploration anschließend von neuem starten (Rauh, 1998; Grossmann & Grossmann, 2008; Bowlby, 2009; Fremmer-Bombik, 2009; Otto, 2011).

1.3.2 Die sichere Basis

Der Begriff der „sicheren Basis“ wurde von Mary Ainsworth zur Beschreibung jener Atmosphäre geprägt, die die Bindungsperson für das Kind schafft.

Nur in Bindungsbeziehungen, die durch Sicherheit gekennzeichnet sind, kann die Bindungsperson eine „sichere Basis“ darstellen, von der aus das Kind sowohl ihre Explorationen starten, als auch bei Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems wieder Beruhigung erlangen kann. Die „sichere Basis“ bietet Unterstützung beim Erkunden, beim Spielen und sie trägt zur Förderung des sozialen Verhaltens bei. Im Zuge der Exploration holt sich das Kind über eine bestimmte Entfernung durch einen versichernden Blick seitens der Mutter die nötige Sicherheit, um das Erkundungssystem weiter aufrecht zu erhalten. Zwischen den beiden besteht ein unsichtbares Band, das bei Anwesenheit der „sicheren Basis“ locker ist, während mit steigender Entfernung die Anziehungskraft der Bindung zunimmt (Grossmann & Grossmann, 2000; Bretherton, 2001; Holmes, 2006; Ahnert, 2010).

1.3.3 Das Internale Arbeitsmodell

Um ein inneres Modell der Bindung zu bekommen, müssen Vorstellungen von der Welt, der Mutter, anderen Bindungspersonen sowie von sich selbst entwickelt werden. Dies geht meist durch Bindungserfahrungen vor sich, wobei durch neue Erfahrungen alte überprüft und bestätigt oder geändert werden. Derartige Veränderungsprozesse werden mit zunehmendem Alter und Quantität an Erfahrungen schwerer (Grossmann & Grossmann, 2001; Grossmann & Grossmann, 2008; Ahnert, 2010).

Die verinnerlichten Vorstellungen laufen teils bewusst, teils unbewusst ab und beinhalten Gedanken und Gefühle (Grossmann & Grossmann, 2000; Bretherton, 2001; Gloger-Tippelt et al., 2007; Grossmann & Grossmann, 2008; Bowlby, 2009). John Bowlby sprach

in diesem Zusammenhang von „internalem Arbeitsmodell“, das Kinder ca. bis zum fünften Lebensjahr erwerben.

Das Arbeitsmodell hat die Funktion, Verhaltensweisen, die mit der Bindungsperson erlebt werden, zu regulieren, zu interpretieren und auch vorherzusagen, und repräsentiert die frühkindlich erlebten Beziehungen. Es handelt sich dabei um ein theoretisches Konstrukt, das nur aus der Art des Umgangs mit Bindungspersonen unter Belastung und aus dem sprachlichen Ausdruck bindungsrelevanter Ereignisse erschlossen werden kann.

Ein kohärentes und positives internes Arbeitsmodell von der Bindungsperson und dem Selbst sollte durch Erfahrungen mit einer zuverlässigen Bindungsperson entstehen, während sich ein negatives internes Arbeitsmodell mit Personen entwickelt, die unberechenbar und unzuverlässig sind. In diesem Sinne unterscheidet sich ein sicher gebundenes von einem unsicher gebundenen Kind dadurch, dass es über ein internes Arbeitsmodell einer Bindungsperson verfügt, die als feinfühlig, liebevoll und zuverlässig charakterisiert werden kann (Bretherton, 2001; Holmes, 2006; Grossmann & Grossmann, 2008; Otto, 2011).

1.4 „Die Fremde Situation“ und die Bindungsklassifikation

Die Qualität einer Bindungsbeziehung kann anhand des Verhaltens eines Kindes mit einer Bindungsperson in der „Fremde Situation“ erschlossen werden. Dieses Verfahren wurde von Mary Ainsworth und Barbara Wittig entworfen und besteht aus acht Episoden mit einer Dauer von höchstens je drei Minuten, die in einer standardisierten Reihenfolge ablaufen. Es wird bei Kindern im Alter zwischen 12 und 24 Monaten eingesetzt und soll deren Bindungs- und Explorationsverhalten aufzeigen.

Das Beobachtungsverfahren beginnt mit einer Episode, in der das Kind mit der Mutter in einen ihm unbekannten Raum voller Spielsachen kommt. Anschließend stößt eine fremde Person dazu, die mit der Mutter und dem Kind Kontakt aufnimmt. Darauf folgt die erste Trennungsepisode, wo die Mutter das Kind mit der fremden Person alleine lässt. Nach einer dreiminütigen Wiedervereinigung mit der Mutter, wo sie auch versucht, das Explorationsverhalten des Kindes wieder herzustellen, findet eine zweite Trennung statt. Das Kind ist zunächst alleine in dem Spielzimmer, dann kommt zuerst die fremde Person zurück und danach die Mutter.

Das Hauptaugenmerk in diesem Beobachtungsverfahren liegt auf den Trennungs- und Wiedervereinigungssequenzen.

Während die meisten Kinder anfangs Erkundungsverhalten zeigen, wird dieses zu einem späteren Zeitpunkt, wo es aufgrund der Situationswechsel zu vermehrtem Stress kommt, nicht mehr sichtbar (Main, 1977; Ainsworth et al., 1978; Ainsworth, 1985; Rauh, 1998; Holmes, 2006; Ahnert, 2010).

Ainsworth und Kollegen (1978) postulierten aufgrund der Beobachtungen von Kindern in der „Fremde Situation“ drei Bindungsmuster, die durch Mary Main ergänzt wurden und die heute gebräuchlichen vier Bindungsqualitäten umfassen, die im Folgenden näher skizziert werden sollen:

1. *Sichere Bindung* („B“): Bei einer sicheren Bindung zeigen die Kinder offen ihren Kummer über die Trennung von der Mutter. Sie suchen bei der Wiedervereinigung ihre Nähe auf, laufen zu ihr hin, strecken die Arme aus, weinen aber weniger als jene mit dem Muster A oder C. Sicher gebundene Kinder grüßen ihre Mütter positiver bei der Wiedervereinigung und sie reagieren positiver, wenn sie auf den Arm genommen und wieder abgesetzt werden. Sie lassen sich durch die Mütter beruhigen und sind seltener ärgerlich als die Kinder der anderen Gruppen. Die Mütter von sicheren Kindern sind feinfühler gegenüber den Signalen ihrer Kinder gegenüber – sie lesen diese genauer und reagieren angemessener, prompter und kontingenter und sie gehen liebevoll auf das Kind ein, wenn es Schutz, Trost oder Hilfe sucht. Sichere Kinder haben ein inneres Arbeitsmodell einer verfügbaren und reagierenden Mutter, auf die sie sich verlassen können. Ihre Mutter fungiert als sichere Basis, von der aus sie explorieren können (Main, 1977; Ainsworth, 1985; Rauh, 1998; Grossmann & Grossmann, 2001; Bowlby, 2008; Bowlby, 2009; Fremmer-Bombik, 2009; Ahnert, 2010; Otto, 2011).
2. *Unsicher-vermeidende Bindung* („A“): Die Kinder, die dieser Gruppe angehören, wirken während der „Fremde Situation“ nicht beunruhigt und sie vermeiden die Nähe zur Mutter bei der Wiedervereinigung. Sie ignorieren diese, wenden sich von ihr ab und suchen auch nicht mehr nach Zuwendung und Trost. Sie haben gelernt, ihre Emotionen zu unterdrücken, was sich darin zeigt, dass sie ihre Belastung bei der Trennung verbergen. Vermeidende Kinder besitzen kein Vertrauen auf Unterstützung, sondern erwarten sich, aufgrund ständiger Zurückweisungen durch

die Mutter, wenn sie Trost oder Schutz brauchten, Ablehnung von ihrer Seite (Ainsworth, 1985; Rauh, 1998; Bowlby, 2009; Ahnert, 2010; Otto, 2011).

3. *Unsicher-ambivalente Bindung* („C“): Bei einer unsicher-ambivalenten Bindung neigt das Kind aufgrund der fremden Umgebung in der „Fremde Situation“ bereits zu Unsicherheit, was das Bindungssystem aktiviert. Es wird deutliche Trennungsangst bemerkbar und das Kind ist sich unsicher, ob seine Bindungsperson verfügbar ist, wenn es Hilfe braucht. Bei der Trennung werden die unsicher-ambivalenten Kinder in ihrer Erwartung bestärkt, dass ihre Bindungsperson nicht verfügbar ist. Aufgrund der starken Aktivierung des Bindungssystems wirkt das Kind in der Exploration seiner Umwelt eingeschränkt und ängstlich. Es zeigt sich deutlicher Ärger und Trennungsschmerz auf Seiten der Kinder. Sie lassen sich bei der Wiedervereinigung mit der Mutter nicht wirklich beruhigen und zeigen wenig Interaktion mit der fremden Person. Sie suchen einerseits die Nähe ihrer Mutter, weisen sie gleichzeitig aber auch zurück und zeigen Widerstand, wenn sie Kontakt mit ihr bekommen. Unsicher-ambivalente Kinder haben Mütter, die keine Konsistenz in ihrem Verhalten den Kindern gegenüber aufweisen. So bieten sie in manchen Situationen Hilfe und Trost und reagieren in anderen nicht bzw. verspätet und/ oder unangemessen (Ainsworth, 1985; Rauh, 1998; Grossmann & Grossmann, 2001; Bowlby, 2008; Bowlby, 2009; Ahnert, 2010; Otto, 2011).
4. *Desorganisierte Bindung* („D“): Bei Kindern, die über eine desorganisierte Bindung verfügen, werden bizarre, stereotype Verhaltensweisen und eine gewisse Emotionslosigkeit sichtbar. Sie erstarren regelrecht oder halten aus unerklärlichen Gründen inne. Diese Kinder können keine klare Bindungsstrategie entwickeln und ihre Erwartungen an die Bindungsperson schwer in einem Arbeitsmodell verinnerlichen (Bowlby, 2008; Fremmer-Bombik, 2009; Otto, 2011).

1.5 Forschungsergebnisse zu den Bindungstypen

Dieses Kapitel widmet sich der Charakterisierung der vier oben vorgestellten Bindungstypen anhand aktuellerer Forschungsergebnisse.

1.5.1 Sichere Bindung

Ahnert (2010) postulierte, dass es Kindern, die als sicher klassifiziert werden, schon sehr früh gelingt, Resilienz aufzubauen. So unterscheiden sich Kinder mit sicheren Bindungsrepräsentationen von denen der anderen Gruppen durch eine niedrige Ausprägung von externalisierenden Problemverhaltensweisen (Gloger-Tippelt et al., 2007).

Die Mütter von sicher gebundenen Kindern zeigen höhere Feinfühligkeitswerte als Mütter von unsicher-vermeidenden und unsicher-ambivalenten Kleinkindern (Spangler, Fremmer-Bombik & Grossmann, 1996; Ahnert, 2010).

Unter Kindern mit sicherer Bindung konnten Zusammenhänge mit einem offenen Kommunikationsstil seitens der Mutter gefunden werden. So tendieren Buben, die im Kleinkindalter als sicher klassifiziert werden, zu einer offenen Kommunikation mit ihren Müttern mit 4.5 Jahren (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000). Sicher gebundene Kinder beteiligen sich eher an emotional übereinstimmenden Dialogen mit ihren Müttern im Alter von 4.5 und 7.5 Jahren (Oppenheim, Koren-Karie & Sagi-Schwartz, 2007).

Zudem zeigt sich, dass Bindungserfahrungen, die durch Sicherheit gekennzeichnet sind, einen positiven Einfluss auf das Selbstbild des Kindes haben (Ahnert, 2010).

1.5.2 Unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindung

Unter den unsicher gebundenen Kindern finden sich auf Seiten der Mütter weniger Feinfühligkeit, verglichen zu jener bei Kindern mit Bindungssicherheit (Ahnert, 2010), sowie nicht emotional übereinstimmende Dialoge zwischen ihnen und ihren Müttern im Alter von 4.5 und 7.5 Jahren (Oppenheim et al., 2007).

Dallaire und Weinraub (2005) widmeten sich der Trennungsangst und den Bindungsklassifikationen und sie fanden heraus, dass Kinder mit einer unsicheren Bindungsbeziehung zu ihren Müttern über mehr Trennungsangst verfügen als sicher gebundene Kinder. So zeigen jene, die mit 15 Monaten als unsicher-ambivalent klassifiziert werden, im Alter von sechs Jahren das höchste Level an Trennungsangst.

Als Alternative zum Bindungsverhalten erhoben manche Autoren Bindungsrepräsentationen und machten deutlich, dass die Mütter von Kindern mit unsicheren Repräsentationen, ihren Kindern mehr externalisierende und deren

LehrerInnen ihnen mehr internalisierende Problemverhaltensweisen zuschreiben. Im Falle von unsicher-vermeidenden Bindungen bezeichnen Mütter ihre Kinder mit Eigenschaften wie aggressiv oder dissozial (Gloger-Tippelt et al., 2007).

1.5.3 Desorganisierte Bindung

Unter den Kindern, die als desorganisiert klassifiziert werden, und ihren Müttern findet sich wenig emotionale Übereinstimmung (Oppenheim et al., 2007) oder offene Kommunikation (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000). Die Mütter schreiben den Kindern dieser Gruppe mehr Problemverhalten, insbesondere externalisierende Verhaltensweisen, zu als jenen der sicheren und vermeidenden Bindung. So werden sie dementsprechend als aggressiver und auffälliger beschrieben (Gloger-Tippelt et al., 2007).

Die Kinder mit einem desorganisierten Bindungsstatus, verglichen mit jenen der anderen Bindungsstile, zeigen eine geringere Orientierung und eine verminderte emotionale Regulation im Kleinkindalter (Spangler et al., 1996).

1.6 Zusammenfassung

John Bowlby, Mary Ainsworth und Mary Main gelten als Schlüsselfiguren der Bindungstheorie und Bindungsforschung. Sie haben auf die Bedeutung der mütterlichen Zuwendung, der Funktionen von Bindungsverhaltensweisen und dem Zusammenspiel des Bindungs- und Explorationssystems hingewiesen. Eine wichtige Rolle in deren Theorien spielt zudem die „sichere Basis“ sowie das „innere Arbeitsmodell“, in dem Erfahrungen mit Bindungspersonen gespeichert werden. Mit Hilfe der „Fremde Situation“ und der darin enthaltenen Phasen der Trennung und Wiedervereinigung zwischen Mutter und Kind kann einer der heute gängigen vier Bindungsstile, nämlich der sichere, der unsicher-vermeidende, der unsicher-ambivalente oder der desorganisierte, bestimmt werden.

2. Die Beziehung zwischen Kindern und PädagogInnen

Anknüpfend an jene Erkenntnisse aus der Literatur, die sich mit der Mutter-Kind-Bindung befassen, soll nun, entsprechend dem Thema dieser Arbeit, die PädagogInnen-Kind-Beziehung ausführlicher betrachtet werden. So merken Ahnert und Lamb (2011) an, dass, neben jenen zwischen Müttern und ihren Kindern, auch zwischen Kindern und ErzieherInnen bzw. Tagesmüttern bedeutsame Beziehungen entstehen. Ausgehend von dem Befund, dass diese Beziehungen, ebenso wie die Eltern-Kind-Beziehung, von Eigenschaften der Individuen, ihren Erfahrungen und der Umgebung beeinflusst sind (Renner, 2001), sollen im folgenden Abschnitt verschiedene Charakteristiken der Beziehung bzw. Interaktion zwischen PädagogIn und Kind diskutiert werden.

2.1 Einflussfaktoren auf die Beziehung

Dieses Kapitel stellt verschiedene Faktoren vor, die die Beziehung zwischen den Kindern und den PädagogInnen beeinflussen. Diese umfassen beispielsweise diverse Verhaltensweisen, Persönlichkeitseigenschaften und das Geschlecht der Kinder, die Größe der Gruppe im Kindergarten oder den Einfluss verschiedener Fähigkeiten und Leistungen der Kinder auf das Verhältnis zwischen ihnen und den PädagogInnen.

2.1.1 (Problem-) Verhalten der Kinder

Den Einfluss, den Problemverhaltensweisen von Kindern auf die Beziehung mit ihren PädagogInnen ausüben, konnte von mehreren Autoren belegt werden.

So wird deutlich, dass problematisches Verhalten, wie Unausgeglichenheit, Isolierung oder Zurückgezogenheit von Seiten der Kinder, mit Konflikten und geringerer Nähe zu den PädagogInnen, sowie verminderter Qualität in diesen Beziehungen zusammenhängt.

Mehr Probleme zeigen sich bei Kindern mit schwierigem Temperament, wenn sie eine Betreuung von geringer Qualität, verglichen mit einer hochqualitativen, erfahren (Schönach, 1999; Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000; O'Connor & McCartney, 2006; Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008; Pluess & Belsky, 2009).

Zusammenhänge zwischen aggressivem sowie hyperaktivem Verhalten der Kinder und Konflikten in den Beziehungen mit ihren ErzieherInnen konnten durch reziproke Einflüsse nachgewiesen werden (Schönach, 1999; Mittermayr, 2001; Renner, 2001;

Mantzicopoulos, 2005; Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs & Luyckx, 2008; Stipek & Miles, 2008; Thijs & Koomen, 2009). Ist das Verhältnis zwischen Kind und PädagogIn durch Nähe und Abhängigkeit charakterisiert, dann finden sich weniger Aggressionen (Mittermayr, 2001). Als distanziertere und abhängigere Beziehung wird jene bezeichnet, in der Kinder hyperaktiv sind (Thijs & Koomen, 2009). Verbindungen zwischen diesen, von Birch & Ladd (1998) als antisozial beschriebenen, Verhaltensweisen und vermehrten Konflikten, sowie distanzierteren Beziehungen konnte sowohl für die Zeit im Kindergarten als auch für jene der ersten Klasse gefunden werden.

Andere Autoren untersuchten die Ängstlichkeit in den Kind-PädagogInnen-Beziehungen und konnten diese häufiger dann feststellen, wenn das Verhältnis zwischen ihnen konfliktreich und abhängig ist und weniger, wenn es als nah beschrieben werden kann (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010).

Dem entgegen zeichnen sich Kinder, die prosoziales Verhalten, im Sinne von hilfsbereit und kooperativ, zeigen, durch geringe Konflikte und Abhängigkeit (Birch & Ladd, 1998; Schönach, 1999; Arbeau et al., 2010) sowie mehr Nähe (Birch & Ladd, 1998; Schönach, 1999; Mittermayr, 2001) in ihren Beziehungen zu PädagogInnen aus.

2.1.2 Persönlichkeitseigenschaften der Kinder

Weitere Untersuchungen zum Thema Kind-ErzieherInnen-Beziehung widmen sich verschiedenen Persönlichkeitscharakteristiken des Kindes, wie Schüchternheit bzw. Gehemmtheit, Geselligkeit, Mut oder Vorsicht, etc. Ein Ausschnitt aus den Befunden in der Literatur soll nun gegeben werden.

Sowohl schüchterne als auch gehemmte Kinder verfügen eher über ein distanziertes (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Thijs & Koomen, 2009; Rudasill, 2010; Arbeau et al., 2010) und abhängiges (Thijs & Koomen, 2009; Arbeau et al., 2010) Verhältnis zu ihren PädagogInnen. Dementsprechend neigen schüchterne Kinder dazu, wenige Interaktionen mit ihren Betreuungspersonen selbst zu initiieren (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009), was wiederum dazu beiträgt, dass folgend auch weniger Konflikte entstehen können bzw.

vorhanden sind (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Rudasill, 2010). An positiven Aspekten lässt sich außerdem anmerken, dass ErzieherInnen unterstützend gegenüber sozial gehemmten Kindern agieren (Thijs & Koomen, 2008).

Wird der Mut der Kinder untersucht, dann zeigt sich, dass jene mit einer hohen Ausprägung dieses Faktors häufigere Interaktionen mit ihren PädagogInnen, im Vergleich zu vorsichtigen Kindern, verzeichnen, was sich durch vermehrtes Sprechen und Nachfragen bemerkbar macht. Unter Ersteren führt, verglichen zu vorsichtigen Kindern, eine höhere Feinfühligkeit auf Seiten der Betreuungspersonen zu mehr Selbstvertrauen, positiverem Affekt und geringeren negativen Verhaltensweisen bei den Kindern (Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta, Bradley & Payne, 2002).

Für die Geselligkeit von Kindern stellte sich die Nähe zwischen ihnen und ihren PädagogInnen als ein bedeutender Prädiktor heraus (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian, 2001).

2.1.3 Die Gruppengröße im Kindergarten

Aufgrund der Tatsache, dass Interaktionen im Kindergarten am häufigsten in Gruppen stattfinden (Winsler & Carlton, 2003; Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006), soll in den folgenden Ausführungen der Aspekt der Gruppengröße und dessen Einfluss auf die Kind-ErzieherIn-Beziehung näher erläutert werden.

So konnte gezeigt werden, dass die Feinfühligkeit der PädagogIn von der Anzahl der Kinder in der Gruppe sowie dem PädagogIn-Kind-Schlüssel abhängig ist, wobei hier negative Zusammenhänge resultierten (Thomason & La Paro, 2009). Ein Verhalten von Seiten der Betreuungsperson, das durch hohe Qualität gekennzeichnet ist, findet sich eher für kleinere Kindergruppen (drei statt fünf Kinder). Der Vorteil geringerer Gruppengrößen, im Vergleich zu hohen, besteht zudem im Hinblick auf vermehrte Unterstützung der PädagogIn, größerem Wohlbefinden und Kooperation der sowie mehr Respekt für die Autonomie der Kinder (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006).

2.1.4 Der reziproke Zusammenhang zwischen Fähigkeiten/ Leistungen der Kinder und der Beziehung zur/m PädagogIn

Verschiedene Autoren untersuchten den Zusammenhang zwischen Konflikten in den Beziehungen zwischen Kindern und PädagogInnen und den Fähigkeiten der Kinder. So wurde aufgezeigt, dass ein geringeres Konfliktlevel zwischen diesen mit besseren akademischen Fähigkeiten oder Begabungen der Kinder in Verbindung steht (Kesner, 2005; Mashburn, Hamre, Downer & Pianta, 2006; Hamre et al., 2008). Ähnliche Ergebnisse konnten auch für die Nähe in den Kind-ErzieherInnen-Beziehungen gefunden werden. Je enger das Verhältnis zwischen dem Kind und dem/r PädagogIn ist, desto höher sind die sozialen und verhaltensbezogenen (Peisner-Feinberg et al., 2001) und die kognitiven und akademischen Fertigkeiten der Kinder (Mashburn et al., 2006). Birch und Ladd (1997) konnten diesen Einfluss auch auf die Buchstabenerkennung und Sprache belegen. Bessere Leistungen in diesen Bereichen finden sich ebenso bei Beziehungen zwischen Kindern und PädagogInnen, die durch wenig Abhängigkeit charakterisiert sind.

Die Höhe der Qualität des Verhältnisses von ErzieherInnen und Kindern zeigt positive Zusammenhänge mit der Leseleistung der Kinder (O'Connor & McCartney, 2006), ihren Sprachfertigkeiten, kognitiven Fähigkeiten sowie der Schulbereitschaft der Kinder (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2000).

2.1.5 Geschlechtsspezifischer Einfluss

Unter diesem Abschnitt sollen die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in ihren Beziehungen mit PädagogInnen diskutiert werden.

In vielen Untersuchungen wurde ein geschlechtsspezifischer Einfluss überprüft, wobei deutlich wurde, dass sich Konflikte mit ErzieherInnen häufiger für Buben als für Mädchen ergeben, und dies sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule (Birch & Ladd, 1997; Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2008; Stipek & Miles, 2008; Jerome, Hamre & Pianta, 2009; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Arbeau et al., 2010; Rudasill, 2010). Dies könnte darin begründet sein, sowie gleichzeitig auch dazu führen, dass zum einen Buben höhere Aggressions-Bewertungen zugeschrieben werden (Stipek & Miles, 2008) und zum anderen, dass die Qualität der Kind-PädagogIn-

Beziehung positiv mit dem weiblichen Geschlecht zusammenhängt (O'Connor & McCartney, 2006).

Geschlechtsunterschiede werden außerdem hinsichtlich der Nähe im Verhältnis von Kindern zu ErzieherInnen offensichtlich und zwar dahingehend, dass engere Beziehungen eher zwischen Mädchen und ihren Betreuungspersonen beobachtet werden können und dies im Kindergarten und im Volksschulalter (Birch & Ladd, 1997; Birch & Ladd, 1998; Howes et al., 2000; Hamre & Pianta, 2001; Peisner-Feinberg et al., 2001; Mashburn et al., 2006; Jerome et al., 2009; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Arbeau et al., 2010; Rudasill, 2010).

Unter den Bewertungen von PädagogInnen finden sich Zuschreibungen von höherer sozialer Kompetenz, weniger Problemverhaltensweisen, mehr prosozialem Verhalten, höherer kooperativer Teilnahme und mehr Abhängigkeit bei bzw. für Mädchen, verglichen mit Buben (Birch & Ladd, 1997; Birch & Ladd, 1998; Howes et al., 2000; Mashburn et al., 2006). Dem entgegen initiieren Buben eher Interaktionen mit ihren Betreuungspersonen als Mädchen und es werden solche auch eher mit Buben gestartet (Rudasill, 2010). Andererseits wird dem männlichen Geschlecht mehr antisoziales, im Sinne von aggressivem und hyperaktivem, Verhalten (Birch & Ladd, 1998) und Verhaltensschwierigkeiten zugeschrieben, die durch mehr Disziplinierungsprobleme belegt werden, und vor allem in abhängigen Kind-PädagogIn-Beziehungen auftauchen (Hamre & Pianta, 2001).

2.1.6 Weitere Einflussfaktoren

Ein anderer Faktor, der Einfluss auf die Beziehung zwischen dem Kind und der ErzieherIn nimmt, ist die Unterstützung, die von Seiten der Betreuungsperson angeboten wird. So geht diese mit emotionaler Sicherheit, Ausdauer, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Kinder einher (Thijs & Koomen, 2008).

Howes und Shivers (2006) untersuchten die Herkunft der Kinder und der Betreuungspersonen und konnten zeigen, dass, wenn diese übereinstimmt, eine höhere Sicherheit in deren Beziehungen gegeben ist, als bei jenen, die einander ethnisch nicht entsprechen. Sie führen aus, dass die niedrigsten Werte der Beziehungssicherheit zwischen Kindern und PädagogInnen bestehen, die zum einen nicht dieselbe ethnische

Herkunft teilen und bei denen sich zum anderen häufig konfliktreiche Interaktionen zugetragen.

Für positive Erfahrungen der Kinder in der Betreuung benötigt es die Beständigkeit der Betreuungsperson, was sich auf die Anzahl sowie den Zeitpunkt eines Wechsels der/s PädagogIn bzw. der Betreuungseinrichtung bezieht, der Verfügbarkeit von vertrauensvollen und zuverlässigen Personen sowie BetreuerInnen, die die Kinder mit Wärme, Lernmöglichkeiten und Sprache umgeben (Howes & Hamilton, 1992b; Phillips & Adams, 2001; De Schipper, Van IJzendoorn & Tavecchio, 2004). Dass die Qualität der Beziehungen zwischen den Kindern und ihren PädagogInnen im Kindergarten Einfluss auf die Beziehungen in der Schule nimmt bzw. diese vorhersagt, konnte von mehreren Autoren belegt werden (z.B. Howes et al., 2000; O'Connor & McCartney, 2006) und unterstreicht die Wichtigkeit von positiven und qualitätsvollen Interaktionen zwischen Kindern und ErzieherInnen bereits vom Kindergartenalter an.

2.2 Empirische Ergebnisse zur Kind-PädagogIn-Bindung

In einigen Untersuchungen (Goossens & van IJzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992a, 1992b) konnte gezeigt werden, dass die für die Beschreibung von Mutter-Kind-Bindungen postulierten Bindungstypen – sicher, vermeidend und ambivalent (Ainsworth et al., 1978) – auch zur Charakterisierung der Beziehungen zwischen Kindern und Betreuungspersonen außerhalb der Familie, wie PädagogInnen, herangezogen werden können. So wird das Verhältnis zwischen ihnen entscheidend vom Verhalten der/s PädagogIn und den Interaktionen zwischen ihr/ihm und dem Kind beeinflusst (Ahnert, 2008).

Die Entstehung einer sicheren Bindung scheint nicht nur mit zunehmender Anzahl der Kinder im Kindergarten unwahrscheinlicher, sondern auch vom Geschlecht des Kindes bestimmt. Bindungssicherheit konnte vermehrt in Mädchen-PädagogInnen- als Buben-PädagogInnen-Beziehungen gefunden werden (Ahnert et al., 2006; Ahnert, 2008; De Schipper, Tavecchio & Van IJzendoorn, 2008; Ahnert, 2010).

Die Häufigkeit der positiven Interaktionen sowie die Qualität der Kind-PädagogIn-Beziehung hängen signifikant mit der Bindungssicherheit zusammen (O'Connor & McCartney, 2006; De Schipper et al., 2008). Die Betreuungspersonen, zu denen Kinder sicher gebunden sind, sind durch Empathie, Toleranz (Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000a; Ahnert & Lamb, 2000b) und Feinfühligkeit (Goossens & van IJzendoorn, 1990) charakterisiert. Ein Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und dyadischer Feinfühligkeit ist dabei insbesondere in kleinen Gruppen gegeben (Ahnert et al., 2006). Ahnert und Lamb (2000b) führen dies aus und zeigen, dass sich Sicherheit in den Beziehungen zwischen Kindern und PädagogInnen eher in kleinen altershomogenen und großen altersheterogenen Gruppen finden lässt als in kleinen Gruppen mit jüngeren und älteren Kindern.

Sicher klassifizierte Kinder verfügen über ein höheres Maß an sozialer Kompetenz und eine geringere Ausprägung an internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen (Gloger-Tippelt et al., 2007). Ihnen wird mehr warme und positive Aufmerksamkeit, ein geringeres Maß an Strenge und Distanziertheit sowie hohes Engagement von Seiten der KindergartenpädagogInnen entgegengebracht als Kindern, die den anderen Bindungstypen angehören. Die niedrigste Ausprägung in diesen Variablen ist in vermeidenden Bindungen gegeben (Howes & Hamilton, 1992a). Bei Letzteren findet sich dementsprechend auch eine geringere Qualität in den Beziehungen zwischen Kindern und PädagogInnen (O'Connor & McCartney, 2006). Ahnert (2008) betont in diesem Zusammenhang, dass bei vermeidendem Verhalten des Kindes gegenüber der/s PädagogIn nicht klar ist, ob überhaupt eine Bindung zu dieser/m entwickelt wurde oder ob es tatsächlich eine unsicher-vermeidende Bindung darstellt.

Vergleiche zwischen Mutter-Kind- und PädagogIn-Kind- Bindungen kamen zu dem Schluss, dass sich sichere Bindungen eher mit der Mutter ergeben. In Bindungen zwischen Kindern und PädagogInnen, die als unsicher klassifiziert werden, finden sich weitaus häufiger desorganisierte Bindungsmuster als in Mutter-Kind-Bindungen (Howes & Hamilton, 1992a; Ahnert et al., 2000a; Ahnert & Lamb, 2000b).

Bei der Beobachtung von Bindungen zwischen einer Betreuungsperson und zwei oder mehr Kleinkindern konnten Goossens und van IJzendoorn (1990) zeigen, dass in seltenen Fällen beide Bindungen zur/m PädagogIn sicher waren; von 14 solcher untersuchter Dreiergruppen wiesen 13 eine Kombination von sicherer und unsicherer Klassifikation zu ihrer/m PädagogIn auf.

2.3 Zusammenfassung

Einfluss auf die Beziehungen zwischen Kindern und PädagogInnen nehmen nicht nur problematische Verhaltensweisen, wie Aggressivität oder Hyperaktivität, sondern auch prosoziales Verhalten der Kinder, und dies bei Mädchen und Buben in unterschiedlichem Ausmaß. Belege aus der Literatur weisen darauf hin, dass die Gruppengröße einen bedeutenden Einflussfaktor darstellt und dass sich das Verhältnis zwischen Kindern und PädagogInnen, je nachdem ob Erstere beispielsweise schüchtern, mutig oder gesellig sind, unterschiedlich gestaltet.

Die vorangegangenen Ausführungen weisen darauf hin bzw. machen deutlich, dass sich KindergartenpädagogInnen nicht nur der Herausforderung der Betreuung der gesamten Kindergruppe stellen müssen (Ahnert, 2010), sondern dass es auch essentiell erscheint, den individuellen Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes gerecht zu werden, um neben qualitätsvollen Beziehungen auch die Entwicklung der Kinder zu fördern.

3. Die Einschätzung der kindlichen Entwicklung durch Bezugs- bzw. Betreuungspersonen

Die Beurteilung von Kindern durch ihre Betreuungspersonen dient als wichtige zusätzliche Informationsquelle in der Diagnostik des kindlichen Entwicklungsstandes. Dabei stellt sich die Frage der Zuverlässigkeit und Aussagekräftigkeit der Einschätzungen der Betreuungspersonen. Während sich manche Studien bereits mit der Beurteilungsgenauigkeit von Eltern beschäftigt haben, finden sich weniger Untersuchungen, in denen KindergartenpädagogInnen miteinbezogen wurden. Die folgenden Ausführungen widmen sich der Beurteilung der Entwicklung durch die wichtigsten Betreuungspersonen, nämlich Eltern, vor allem Mütter, KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen. Zuvor soll noch jenes Verfahren vorgestellt werden, das eigens für Eltern entwickelt wurde, um Urteile über diverse Entwicklungsbereiche ihrer Kinder abzugeben. Zusehends wird dieses auch mit anderen Personen durchgeführt und stellte in der vorliegenden Untersuchung ein wichtiges Erhebungsinstrument dar.

3.1 Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS)

Francis P. Glascoe (1999; 2000) befasste sich intensiv mit den elterlichen Einschätzungen der Entwicklung derer Kinder und entwickelte daraus den PEDS-Fragebogen – die Parents' Evaluation of Developmental Status. Dabei handelt es sich um ein Screeningverfahren, mit dem Bedenken von Eltern über die kindliche Entwicklung und damit Verhaltens- und Entwicklungsbeeinträchtigungen von Kindern möglichst früh, ab der Geburt bis zum Alter von 8 Jahren (7 Jahre und 11 Monate), aufgedeckt werden können und sollen. PEDS enthält zehn kurze Fragen, wobei die erste und die letzte Frage sehr offen formuliert sind und zu Beginn globale Bedenken über Verhalten, Lernen und Entwicklung erfasst werden und am Ende zusätzliche Bedenken identifiziert werden sollen. Dazwischen werden Fragen zur Sprache, dem kognitiven Bereich, der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses, der Fein- und Grobmotorik, der sozio-emotionalen Entwicklung des Kindes und der Wahrnehmung gestellt.

Die Entwicklung der Parents' Evaluation of Developmental Status basiert auf Studien von mehr als 900 Familien, deren soziodemographische Charakteristiken vielfältig waren

(Glascoe, 2000). So zeigte sich, dass Eltern, unabhängig von ihrem Bildungsniveau, ihren Erfahrungen mit der Erziehung, dem Einkommen, der Herkunft des Kindes oder Geburtenreihenfolge, in der Lage sind, Bedenken zu nennen, die für diverse Entwicklungsprobleme ihrer Kinder einen vorhersagenden Wert haben. Sind Sprach- oder Verständnisschwierigkeiten von Seiten der Eltern vorhanden, dann beeinflussen diese ihre Beurteilungen (Glascoe, 1999, 2000; Glascoe, Shouse, Robertson, Woods, Kennedy, Camp & Robertshaw, 2011).

Zusätzlich zur ursprünglichen Ausrichtung auf Eltern und deren Einschätzungen der kindlichen Entwicklung, wird der Fokus zusehends auf ErzieherInnen gelegt, deren Beurteilungen ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Identifikation von Lernbedürfnissen spielen können (Glascoe, 2001).

Die Sensitivitätswerte der PEDS bewegen sich zwischen 74% und 79%, was bedeutet, dass zwischen 74% und 79% jener Kinder, die tatsächlich Schwierigkeiten in manchen Entwicklungsbereichen haben, mit Hilfe der PEDS auch als solche erkannt werden. Der Anteil der unauffälligen Kinder, die auch als im Normbereich entwickelt identifiziert werden (Spezifität), liegt zwischen 70% und 80%.

Außerdem wird der PEDS eine hohe Reliabilität zugeschrieben (Glascoe, 1999; Glascoe, 2000; Glascoe et al., 2011).

3.2 Die Einschätzungen von Seiten der Eltern

Bei der Beurteilung der kindlichen Entwicklung durch die Eltern mittels der PEDS werden hauptsächlich die Fragen bezüglich allgemeiner (Frage 1) und weiterer Bedenken (Frage 10) positiv beantwortet (Cox, Huntington, Saada, Epee-Bounya & Schonwald, 2010). Zu anderen Bereichen, die von Eltern häufig genannt werden, zählen das Sozialverhalten, die Motorik oder die Sprache der Kinder (Flender, 2005). Malhi und Singhi (2002) konnten dies bestätigen und zeigten außerdem, dass Bedenken im kognitiven Bereich häufig von den Eltern von Kindern mit einer verzögerten Entwicklung angeführt werden. 61.5% jener Kinder, deren IQ unter dem Wert 70 liegt, werden Bedenken in einem oder mehreren Bereichen zugeschrieben, während die übrigen als unauffällig beurteilt werden. Bei Kindern mit einer normgerechten Entwicklung werden entweder akkurat keinerlei

Bedenken erwähnt oder die Eltern nennen Auffälligkeiten im Verhalten (Malhi & Singhi, 2002).

Weitere Untersuchungen zur Genauigkeit der elterlichen Einschätzungen zeigten, dass von Eltern vorgenommene Beurteilungen gute Indikatoren für Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung darstellen (Berger, 2008), was durch eine Sensitivitätsrate von 79% belegt werden kann (Koch, 2007). Malhi und Singhi (2002) ergänzten, dass nahezu zwei Drittel der befragten Eltern von Kindern, deren Entwicklung im Normbereich liegt, zutreffend keine Bedenken äußern. Theeranate und Chuengchitraks (2005) zeigen mit 94% ebenfalls eine sehr hoch liegende Spezifität der elterlichen Beurteilungen. Dem gegenüber sind es immerhin ein Drittel bis vierzig Prozent der Eltern, die trotz einer alterstypischen Entwicklung ihrer Kinder, Auffälligkeiten ansprechen (Malhi & Singhi, 2002; Theeranate & Chuengchitraks, 2005).

Überschätzungen von Seiten der Eltern wurden in einer Untersuchung von Deimann und Kastner-Koller (2011) deutlich. So zeigen insbesondere Mütter, deren Kinder in manchen Entwicklungsbereichen auffällig sind, sehr hohe Vorstellungen eines „normal“ entwickelten Kindes. Bei ihren Kindern mit unterdurchschnittlichen Leistungen tätigten sie jedoch Einschätzungen entsprechend eines Kindes mit einer Entwicklung im Normbereich.

Als Quelle der Information, die sie heranziehen, um ihre Kinder einzuschätzen, nennen Eltern ohne geäußerte Bedenken den Vergleich mit anderen Kindern, Erfahrung bzw. Beobachtung, Absprache mit Fachpersonal, Literatur zu kindlicher Entwicklung sowie die Qualität des Schulumfeldes oder des Umfelds zuhause. Wie jene Eltern, die keine Bedenken haben, verwenden Eltern mit angesprochenen Auffälligkeiten Vergleiche unter Kindern als Informationsquelle, jedoch handelt es sich dabei eher um nachteilige (Glascoe & MacLean, 1990).

3.3 Die Einschätzungen von Seiten der LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen

Aufgrund der Ähnlichkeit ihrer lehrenden und betreuenden Rollen, sollen die Beurteilungen der LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen hier gemeinsam diskutiert werden.

Spinath (2005) macht deutlich, dass die Einschätzung der Intelligenz von SchülerInnen durch LehrerInnen eine geringe Akkuratheit aufweist. So werden jene, die durch einen hohen IQ sowie ein hohes Selbstkonzept charakterisiert sind, eher überschätzt, während die ungünstigere Ausprägung in beiden Bereichen zu Unterschätzungen führt (Schrader & Helmke, 1990).

Andere Untersuchungen im schulischen Bereich zeigen, dass es sowohl in Bezug auf die schulische Fähigkeitsselbstwahrnehmung als auch die schulische Lernmotivation der Kinder zu Unterschätzungen von Seiten der LehrerInnen kommt, während die schulische Leistungsängstlichkeit tendenziell eher überschätzt wird (Spinath, 2005).

Die Beurteilungsgenauigkeit der Mathematik- und Leseleistungen wurde von Teisl, Mazzocco und Myers (2001) überprüft. So führen sie an, dass sich die Sensitivität der Bewertungen der Mathematikleistungen einem Wert von zwei Drittel nähert, während die Spezifität bei ca. 88% liegt. Bezüglich der Leseleistung der Mädchen und Buben machen sie deutlich, dass fast die Hälfte jener Kinder, die Probleme in diesem Bereich haben, auch als auffällig identifiziert werden, während ca. 83% der Kinder mit einer Leseleistung im Normbereich als durchschnittlich eingeschätzt werden.

Laut den Beurteilungen der LehrerInnen zeichnen sich etwa ein Drittel der Erstklässler häufig oder sehr häufig durch Unkonzentriertheit, motorische Unruhe, Impulsivität oder Ablenkbarkeit aus. 20 Prozent der Kinder streben auffällig nach Aufmerksamkeit, während ca. 10% der SchülerInnen wiederholt aggressives Verhalten zeigen. Zudem konnten Geschlechtsunterschiede in diesen Verhaltensauffälligkeiten gefunden werden, und zwar dahingehend, dass diese aus Sicht der PädagogInnen vermehrt bei Buben, verglichen mit Mädchen, (Giovannini, Haffner, Parzer, Steen, Klett & Resch, 2005) sowie eher bei Kindern mittleren Alters, als bei Jugendlichen (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987), auftauchen.

Zwei aktuellere Untersuchungen haben sich mit der Rolle der Kindergartenpädagoginnen bei der Einschätzung kindlicher Funktionsbereiche, entsprechend jenen von Glascoe (2000; 2001; et al., 2011) beschäftigt.

So äußern Kindergartenpädagoginnen laut Koch (2007) bei 53% der Kinder Bedenken in irgendeinem Entwicklungsbereich. Beim Großteil der Kinder, nämlich ca. 83% bzw. 77%, gelten die Grob- bzw. Feinmotorik nicht als Problembereiche, während der Rest motorische Unsicherheiten aufweist. Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung werden nur bei ca. 23% der Mädchen und Buben genannt.

Was die Lernfähigkeit und das Gedächtnis der Kinder betrifft berichten die Kindergartenpädagoginnen bei rund 87% von keinerlei Problemen (Koch, 2007), jedoch neigen die Erwachsenen zu Unterschätzungen in diesen Bereichen (Berger, 2008). Letzteres gilt auch für die kognitive Entwicklung, wobei hier für ca. 73% der Kinder keine Auffälligkeiten angeführt werden (Koch, 2007; Berger, 2008).

Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis sowie Sprachverzögerungen, Sprechfehler oder Fehler in der Grammatik finden sich bei nahezu einem Viertel der zu einschätzenden Kinder.

Bedenken im Verhalten führen die Kindergartenpädagoginnen bei 60% der Kinder an.

Koch, Kastner-Koller, Deimann, Kossmeier, Koitz und Steiner (2011) zeigen, dass die Beurteilungen der Pädagoginnen und die Testergebnisse im Wiener Entwicklungstest positiv zusammenhängen. Zudem können keine Geschlechtsunterschiede in den Einschätzungen gefunden werden (Koch, 2007).

Die allgemeinen Bedenken weisen bei Koch (2007) mit 100% eine sehr gute Sensitivität auf, während diese in den einzelnen Entwicklungsbereichen zwischen gut und unzureichend liegt. Eine sehr hohe Spezifität kann dagegen in allen Bereichen gefunden werden.

Eine Überprüfung der Einschätzungsgenauigkeit verschiedener Entwicklungsbereiche mit Hilfe des Wiener Entwicklungstests nahm auch Berger (2008) vor. Sie zeigt, dass Kindergruppenbetreuerinnen zu Überschätzungen in der Visumotorik, in einem Teilbereich der Sprache und der sozio-emotionalen Entwicklung neigen. Was die

Kompetenzen im letztgenannten Bereich betrifft, sehen Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz und Schmidt (2005) die Resultate der Mädchen und Buben im Wiener Entwicklungstest als Unterstützung für die von den Kindergartenpädagoginnen vorgenommenen Bewertungen.

3.4 Der Vergleich zwischen den Einschätzungen der Eltern und jenen der PädagogInnen

Werden nun die Bewertungen von Eltern und PädagogInnen direkt gegenüber gestellt, dann wird deutlich, dass Erstere insgesamt mehr Bedenken ansprechen. Die ErzieherInnen beantworten dagegen im Vergleich häufiger die Frage bezüglich allgemeiner Bedenken (Coughlan, Kiing & Wake, 2003).

Weiters zeigt sich, dass die Häufigkeiten des oppositionellen Verhaltens und von Kontaktproblemen von PädagogInnen geringer eingestuft werden (Loeber, Green, Lahey & Stouthamer-Loeber, 1991; Giovannini et al., 2005). Im Falle der Kontaktschwierigkeiten liefern die Eltern der Kinder die besten Einschätzungen (Loeber et al., 1991).

Einen Zusammenhang zwischen den Beurteilungen der PädagogInnen und jenen der Eltern zeigen sich in Bezug auf die Hyperaktivität der Kinder (Tschank, 2003).

Die Prävalenz expansiv-aggressiver Verhaltensweisen wird dagegen von elterlicher Seite, verglichen zu jener der PädagogInnen, als niedriger angesehen (Deimann et al., 2005).

In einer Metaanalyse (Achenbach et al., 1987) wurden Verbindungen zwischen den Beurteilungen von Verhaltensschwierigkeiten und emotionalen Problemen bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 1 ½ und 19 Jahren untersucht. Hierfür wurden als Beurteiler, neben Eltern und LehrerInnen, unter anderem auch PsychologInnen bzw. PsychiaterInnen oder Gleichaltrige herangezogen. Geringe Zusammenhänge ($r=.28$) der Einschätzungen von Bezugspersonen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten, wie Eltern vs. PädagogInnen vs. PsychologInnen wurden deutlich. Wird ein Vergleich zwischen

Erwachsenen aus demselben Kontext durchgeführt (z.B. LehrerInnenpaare oder Elternpaare) dann liegen die Korrelationen bedeutend höher ($r=.60$).

Übereinstimmungen zwischen den beiden Beurteilergruppen konnten hinsichtlich Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen festgestellt werden (Giovannini et al., 2005). Zusammenhänge zeigen sich außerdem in Bezug auf alle Bereiche, die mit der PEDS erfasst werden, außer der sozial-emotionalen Entwicklung; dies aber nur zu einem eher geringen Ausmaß (Coughlan et al., 2003). Sowohl Koch und Kollegen (2011), als auch Deimann und Kastner-Koller (2011) berichten von groben Unterschieden und einer Tendenz zur Überschätzung des Entwicklungsniveaus der Kinder von mütterlicher Seite. Für die Einschätzungen der Kindergartenpädagoginnen spricht die genauere Differenziertheit in ihren Beurteilungen (Mittermayr, 2001; Koch, 2007). So verfügen Letztere über einen größeren Vergleichsmaßstab aufgrund der Vielzahl an Kindern, mit denen sie sich beschäftigen. Andererseits beobachten Eltern ihre Kinder in unterschiedlichen Kontexten und dies von Geburt an, während PädagogInnen diese nur im Kindergarten bzw. in der Schule kennen lernen (Schrader & Helmke, 1990).

3.5 Bedenken als Prädiktoren für Beeinträchtigungen

Die Art, die Häufigkeit und die Bedeutung elterlicher Bedenken variieren mit dem Alter der Kinder. So sind beispielsweise Bedenken über die Schule für Probleme in diesem Bereich nicht vorhersagend, bis die Kinder vier bis fünf Jahre alt sind (Glascoe, 2000). Bedenken über die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder dienen schon ab einem Alter von 1 ½ Jahren als guter Prädiktor, während z.B. Bedenken über feinmotorische Fertigkeiten erst mit 4 ½ Jahren gute Vorhersagekraft haben (Koch, 2007).

Nach Glascoe (2003) stellen zwei von den Eltern geäußerte Bedenken, nämlich Verhalten und soziale Fähigkeiten, Prädiktoren für den psychischen Gesundheitszustand des Kindes dar. Andere Bedenken, z.B. im grob- und feinmotorischen oder schulischen Bereich, kristallisierten sich als nicht vorhersagend für psychische Probleme heraus.

Vorhersagen über die Wahrscheinlichkeit von Entwicklungsbeeinträchtigungen versuchte Glascoe (1999; 2000) zu treffen. Sie fand heraus, dass die Kinder jener Eltern, die in einem Bereich Bedenken äußern, der einen signifikanten Prädiktor für

Entwicklungsbeeinträchtigungen darstellt, ein acht Mal höheres Risiko für Beeinträchtigungen haben als Kinder ohne Bedenken. Werden nun zwei oder mehr Auffälligkeiten genannt, die bedeutenden Vorhersagewert haben, dann weisen diese Kinder, verglichen mit unauffälligen, ein 20 Mal höheres Risiko für Beeinträchtigungen auf.

Bestehen Bedenken, die nicht vorhersagend für Entwicklungsschwierigkeiten sind oder liegen keinerlei Auffälligkeiten vor, dann hält sich das Risiko für Entwicklungsbeeinträchtigungen (1.3 Mal höher bzw. 5%) in Grenzen (Glascoe, 1999; Glascoe, 2000).

3.6 Zusammenfassung

Einschätzungen von Bezugs- bzw. Betreuungspersonen hinsichtlich der Entwicklung von Kindern haben die Funktion, mehr Informationen über diese und mögliche Auffälligkeiten zu bekommen. Der bekannteste Fragebogen dazu stammt von Francis Glascoe (1999; 2000) und widmet sich dem Verhalten, dem Lernen und der Entwicklung der Kinder allgemein, sowie im Speziellen Schwierigkeiten in den Bereichen Sprache, Lernfähigkeit und Gedächtnis, Kognition, Fein- und Grobmotorik, Wahrnehmung sowie in der sozio-emotionalen Entwicklung.

Bestehen auch Divergenzen in den Sensitivitäts- und Spezifitätswerten, die für elterliche Einschätzungen bzw. jene von (Kindergarten-) PädagogInnen gefunden werden, und differiert die Genauigkeit je nach zu beurteilenden Entwicklungsbereichen, so überwiegt doch der Nutzen und Informationsgewinn, der sich durch den Einsatz eines derartigen Verfahrens zur Erfragung von Bedenken bezüglich der kindlichen Entwicklung ergibt.

4. Die Rückmeldungen von Bezugs- bzw. Betreuungspersonen an Kinder

Die Rückmeldung stellt einen wichtigen Einflussfaktor auf den Lernvorgang und die Leistung dar. Sie dient als Bezugsnorm, die angibt, ob eine Handlung angemessen ist. Um effektiv zu sein, sollte das Feedback durch Klarheit, Zweckmäßigkeit und Bedeutsamkeit charakterisiert sein (Grossmann, 1977b; Kelley, Brownell & Campbell, 2000; Hattie & Timperley, 2007). Kinder sollen nicht nur ein kognitiv anregendes Feedback erhalten, sondern sie sollen auch in ihren Handlungen und Bemühungen durch positive Rückmeldungen bestärkt werden. Auswirkungen auf die Lernleistung haben sowohl positives als auch negatives Feedback, wobei Letzteres eine stärkere Wirksamkeit auf dem Selbstlevel zeigt. Demzufolge benötigt es positive Informationen, um über ein angenehmes Selbstwertgefühl zu verfügen (Stapf, Fischer & Degner, 1986; Cassidy, Ziv, Mehta & Feeney, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Schildbach, Loher & Riedinger, 2009).

Feedback kann sich sowohl in verbalen, als auch nonverbalen Botschaften, wie Mimik, Gestik, Körperhaltung etc. zeigen. So wird positives oder lobendes Feedback mit positivem Blickkontakt und Anlächeln assoziiert, während negative Rückmeldungen durch Stirnrunzeln oder Kopfschütteln begleitet werden können.

Nonverbale Signale sollen das, was wir verbal kommunizieren, verdeutlichen. Es kommt jedoch vor, dass Verbales und Nonverbales nicht übereinstimmt, sondern widersprüchlich ist. Fest steht, dass nonverbale Signale den verbalen sowohl in der Geschwindigkeit des Sendens und Empfangens, als auch in der Effektivität der Kommunikation von Emotionen überlegen sind (Dreßler, 1999; Forgas, 1999).

Das nun folgende Kapitel widmet sich dem Einfluss des Feedbacks von Betreuungspersonen auf diverse kindliche emotions-, und motivationsbezogene Kompetenzen sowie Persönlichkeitscharakteristiken.

4.1 Der Einfluss der Rückmeldungen auf die Selbstwahrnehmung und den Selbstwert

Verschiedene Autoren untersuchten die Auswirkungen von elterlichem Feedback auf die Selbstwahrnehmungen und den Selbstwert ihrer Kinder. So zeigen Cassidy und Kollegen

(2003), dass Kinder mit positiven und negativen Wahrnehmungen ihres Selbst in verschiedenen Bereichen negatives Feedback in ihrer schlechtesten Domäne bevorzugen. Verfügen Kinder nun über einen hohen Selbstwert, dann suchen sie signifikant mehr verbale Bekräftigungen als Kinder mit einem niedrigen Selbstwert. Daraus lässt sich folgern, dass im Falle eines geringen Selbstwerts negatives Feedback präferiert wird (Cassidy et al., 2003).

Bei negativen, aber nicht bei positiven, Rückmeldungen von Seiten der Eltern besteht ein Einfluss auf die Selbstbewertungen der Kinder. So sind es auch die negativen Emotionen der Eltern, die in frühen kindlichen Bewertungen des Selbst internalisiert werden, während dies weniger auf den verbalen Inhalt der Rückmeldungen zutrifft (Kelley et al., 2000).

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Art der Information, die Kinder über sich selbst suchen, Zusammenhänge mit ihren Selbstwahrnehmungen aufweist. Sind Letztere positiv, dann sind die Kinder auf der Suche nach Feedback, das konsistent mit dieser Sichtweise ist. Handelt es sich nun um eine negative Selbstwahrnehmung, dann werden weniger positive Rückmeldungen gesucht (Cassidy et al., 2003).

4.2 Der Einfluss der Rückmeldungen auf Emotionen und Depression

Beurteilungen der Eltern, die negativ gefärbt sind, nehmen Einfluss auf die Emotionen ihrer Kinder. Die Rückmeldungen können sich auf die kindlichen Aktionen oder die Konsequenzen dieser beziehen und beeinflussen die Scham der Kinder bzw. wirken als Prädiktoren für diese. So hat sich herausgestellt, dass Mütter, die eher negativ und kritisch gegenüber den Anstrengungen ihrer 2-Jährigen bei einer schwierigen Aufgabe waren, im Alter von drei Jahren Kinder haben, die sich bei einer herausfordernden Aufgabenstellung, die sie alleine bewältigen sollen, mehr schämen. Keinen Einfluss nimmt ein Feedback auf die Scham der Kinder, das Bezug auf diese selbst nimmt, sowie korrigierend, das heißt inhaltlich kritisch, aber mit neutralem Tonfall, ist (Kelley et al., 2000).

Zudem wurden die Auswirkungen der mütterlichen Rückmeldungen auf den kindlichen Stolz überprüft. Dabei zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen positivem Feedback und dieser Emotion (Kelley et al., 2000).

Sowohl positive als auch korrigierende Rückmeldungen bezüglich der Person und der Aktionen des Kindes im Alter von zwei Jahren haben Einfluss auf dessen Hartnäckigkeit mit drei Jahren, während dies für negatives Feedback nicht gilt (Kelley et al., 2000).

Snyder und Kollegen (2003) untersuchten kindlichen Ärger, deren antisoziales Verhalten und die Rückmeldungen von Eltern. Sie kommen zu dem Schluss, dass der Ärger der Kinder bei unsensiblen Eltern, die negatives Feedback geben, höher liegt. Ein Zusammenhang zeigt sich außerdem zwischen antisozialen Verhaltensweisen der Kinder und negativen Äußerungen der Eltern, während Ersteres nicht mit kindlichem Ärger in Verbindung steht.

Der Themen Rückmeldungen und Depression nahmen sich Cassidy und Kollegen (2003) an. Sie fanden heraus, dass nicht-depressive Jugendliche, im Vergleich zu depressiven, mehr positives Feedback über sich selbst suchen und dass es folglich auch Letztere sind, die eher auf der Suche nach negativen Rückmeldungen sind.

4.3 Der Einfluss der Rückmeldungen auf Annäherungs- und Vermeidungsverhalten

Bereits vor ein paar Jahrzehnten konnte gezeigt werden, dass positive Emotionen und Rückmeldungen von Seiten der Mutter das Annäherungsverhalten ihrer Kleinkinder fördern, und so die Explorationsneugier dieser begünstigen. So war die kindliche Resonanz auf jenes Spielzeug größer, das durch die Reaktionen der Mutter auf dieses mit positiven Emotionen verbunden war, verglichen mit einem neutral und einem negativ besetzten Spielzeug. Neben dieser deutlichen Präferenz für das eine Stimuluspielzeug, konnten ebenso Unterschiede zwischen der negativen, Abscheu hervorrufenden, und der neutralen Bedingung festgestellt werden. Deutlich zeigte sich, dass die Kinder intensiver auf die negativen Kommunikationen seitens der Mutter reagieren. Die Kinder vermieden die ganze Zeit über jenes Objekt, auf das ihre Mutter anfangs Abscheu zeigte und blieben von diesem auch weiter entfernt als von dem mit positiven Emotionen assoziierten Spielzeug (Hornik, Risenhoover & Gunnar, 1987).

4.4 Der Einfluss der Rückmeldungen auf Motivation, Lernen und Kompetenz

Wie bereits erwähnt spielt das Feedback beim Lernen und folglich beim Erwerb von Kompetenzen eine wichtige Rolle. Um diese Prozesse in Gang zu bringen, braucht es ein gewisses Maß an Motivation seitens der Lernenden. So haben positive elterliche Rückmeldungen einen günstigen Einfluss auf die Aufgabenmotivation von Kindern, während dies von negativen nicht behauptet werden kann. Um auch schwierige Aufgaben meistern zu können sollte ebenso eine gute Bewältigungsmotivation gegeben sein, die wiederum von positiven mütterlichen Bewertungen beeinflusst wird. Ein solcher Zusammenhang zeigt sich im Falle von negativem Feedback nicht (Kelley et al., 2000).

Ist nun eine ausreichende Motivation gegeben, dann wirken sich Bekräftigungen förderlich auf den Lernfortschritt aus, während negative Rückmeldungen hinderlich sind (Stapf et al., 1986).

Können Kinder selbst die Wahl ihres Feedbacks treffen, dann bevorzugen Kinder mit hoher Kompetenz mehr positive Rückmeldungen, verglichen mit jenen mit geringerer Kompetenz. Letztere sind vor allem im schulischen Bereich auf der Suche nach weniger positivem Feedback, als durch Zufall erwartet gewesen wäre (Cassidy et al., 2003).

Was den Erfolg und Misserfolg der Kinder betrifft, stellt das elterliche Feedback einen wesentlichen Einflussfaktor für deren Kontrollempfinden dar (Kelley et al., 2000).

Allgemein wird deutlich, dass Kinder, die auf ihre Bemühungen positives Feedback erhalten, auf diese Weise in ihren Handlungen bestärkt werden. Wenn das Kind ein Ziel erreicht, kann die Freude darüber durch eine elterliche Reaktion in positiver emotionaler Weise gefördert und verstärkt werden (Schildbach et al., 2009).

Außerdem profitieren Kinder von einem lebensnahen Feedback, bei dem sie unmittelbar auf ihre Versuche Rückmeldungen erhalten (Matthews, Lieven & Tomasello, 2007).

4.5 Zusammenfassung

Die berichteten Ergebnisse betonen die Wichtigkeit eines realistischen und angemessenen Feedbacks. So wurde auf die Bedeutung und den Vorteil positiver Rückmeldungen für viele Fähigkeiten und Fertigkeiten hingewiesen. Zudem gilt zu bedenken, dass die

verbalen Beurteilungen nicht nur unmittelbar Einfluss auf das momentane Handeln nehmen, sondern ihre Spuren auch in den kindlichen Selbstbewertungen, ihrem Tun, ihren Emotionen und dem Lernen hinterlassen.

In der vorliegenden Untersuchung wird das Augenmerk auf die drei, hier erwähnten, Möglichkeiten der Rückmeldungen, nämlich solche positiver, korrigierender und negativer Art, gelegt, sowie die Häufigkeit, mit der diese den Kindergartenkindern in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten gegeben werden, festgehalten.

5. Die Joint Attention zwischen Kindern und Bezugs- bzw. Betreuungspersonen

Die Joint Attention stellt jene Form der Interaktion dar, in der beide Personen einer Dyade ihren Fokus simultan auf ein Objekt sowie auf den sozialen Partner legen. Man spricht in diesem Fall von einer triadischen Interaktion, wobei diese, wie die Bezeichnung schon vermuten lässt, drei Komponenten enthält. Diese umfassen die Aufmerksamkeit einer Person auf die andere Person, jene zu einem Objekt sowie die Aufmerksamkeit des Interaktionspartners auf dasselbe Objekt (Bakeman & Adamson, 1984; Markus, Mundy, Morales, Delgado & Yale, 2000; Morales, Mundy, Delgado, Yale, Messinger, Neal & Schwartz, 2000; Saxon, Colombo, Robinson & Frick, 2000; Striano & Stahl, 2005; Van Hecke, Mundy, Acra, Block, Delgado, Parlade, Meyer, Neal & Pomares, 2007).

Die Aufmerksamkeit, die geteilt wird, muss sich über einen bestimmten messbaren Zeitabschnitt, zumindest drei Sekunden, erstrecken, sowie koordiniert sein (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Mundy & Gomes, 1998; Bigelow, MacLean & Proctor, 2004).

Dieses Kapitel beschäftigt sich zum einen mit den Grundzügen der Entwicklung dieser gemeinsamen Aufmerksamkeit und zum anderen mit den Zusammenhängen zwischen der Joint Attention und der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder sowie ihren Kompetenzen im sozialen Bereich und den Bindungsstilen.

5.1 Grundbausteine der Entwicklung der Joint Attention

Die triadische Interaktion stellt eine essentielle Voraussetzung für das Lernen verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie das Erlernen der Sprache sowie der Imitation, dar (Striano & Stahl, 2005; Striano & Höhl, 2011).

Die Entwicklung der Joint Attention geht durch Prozesse der Informationsverarbeitung und aufgrund sozial-kognitiver und sozio-emotionaler Faktoren sowie mit Hilfe der Selbstregulation in den ersten zwei Lebensjahren von statten (Morales et al., 2000). Ab einem Alter von einem halben Jahr erfolgt die Orientierung an der Blickrichtung der Erwachsenen.

Mit ca. acht bis elf Monaten finden sich dann beim Kleinkind das Fingerzeigen und andere Gesten. Mit der zunehmenden Sehleistung und aufrechten Haltung ist das Kind in der Lage, sich den Dingen seiner Umgebung zuzuwenden.

Während die Fähigkeit zur gemeinsamen Beteiligung (joint engagement) durchschnittlich mit einem dreiviertel Jahr erworben wird, geschieht dies bezogen auf die kommunikativen Gesten im Alter von ca. zehn Monaten, während die Aufmerksamkeitsfolge (attention following) der Kinder mit beinahe einem Jahr beherrscht wird. Die Kleinkinder richten dann ihre Blicke gezielt dorthin, wo auch andere hinsehen und versuchen diese wiederum dazu zu bringen, auf jenen Gegenstand zu blicken, dem sie selbst ihr Interesse widmen (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998; Rauh, 1998; Markus et al., 2000; Ahnert, 2010; Chasiotis, 2011).

Mit einem dreiviertel Jahr blicken Kleinkinder signifikant länger in der Joint Attention Bedingung zum Zielobjekt als in anderen Interaktionsbedingungen, wie z.B. der dyadischen Interaktion (Striano & Stahl, 2005). Zusehens gelingt die gleichzeitige Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf eine andere Person und ein Objekt sowie die Initiierung und das Fortbestehen der Joint Attention vom Kind aus. Mit zunehmendem Alter verbringen die Kleinkinder immer mehr Zeit in koordinierter gemeinsamer Aufmerksamkeit und Aktivität. Zudem nimmt die Dauer der Joint Engagement Episoden zwischen einem Alter von einem dreiviertel Jahr und ein halbes Jahr später, zu (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998; Morales et al., 2000). Diese Veränderungen treffen aber nicht auf die passive gemeinsame Aktivität, bei der das Kind zwar am selben Gegenstand beteiligt ist, aber die Präsenz der anderen Person kaum wahrnimmt, auf das Anschauen der Aktivitäten des/r Anderen oder auf die Menge an Zeit, die mit anderen Objekten verbracht wird, zu (Bakeman & Adamson, 1984).

Was sich jedoch deutlich zeigte, ist, dass Kleinkinder auch dann häufiger zur/m Erwachsenen blicken und mehr lächeln, wenn diese/r Affekt und Aufmerksamkeit koordiniert (Joint Attention Bedingung), als wenn sie/er nur affektive Reize oder nur Aufmerksamkeitsreize bietet bzw. das Kind ignoriert (Striano & Stahl, 2005).

Mit einem Alter von ca. 1 ½ Jahren dürfte sich die Fähigkeit der Kleinkinder zur Joint Attention gefestigt haben (Markus et al., 2000; Morales et al., 2000).

5.2 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und der sprachlichen Entwicklung

Ein hohes Level an Interaktion und Stimulation gelten als günstige Faktoren für die sprachliche Entwicklung der Kinder (Saxon et al., 2000).

Studien, die Verbindungen zwischen dieser und der Joint Attention untersuchen, sind vielfältig. Carpenter und Kollegen (1998) widmen sich im Zuge dessen der Wortproduktion und fanden heraus, dass die gemeinsame Beteiligung von Erwachsenen und Kindern an einem bzw. mehreren Objekt(en) im Alter von 14 Monaten signifikant und positiv mit der Wortproduktion der Letzteren mit 13 bis 15 Monaten sowie mit 1 ½ und zwei Jahren zusammenhängt.

Eine Untersuchung, die sich über einen etwas längeren Zeitraum erstreckte, konnte zeigen, dass Verbindungen zwischen der Joint Attention zwischen sechs und zehn Monaten und dem expressiven Wortschatz (Wörter, die ein Kind spricht) für das Alter von ca. einem dreiviertel Jahr bis zum einem von 2 ½ Jahren bestehen (Morales et al., 2000). Van Hecke und Kollegen (2007) konnten diesen Zusammenhang ebenfalls belegen.

Mit der gemeinsamen Beteiligung der Kinder und ihren Müttern an einem Objekt bzw. einer Aktivität und der Verbindung mit dem kindlichen Wortverständnis beschäftigten sich Carpenter und Kollegen (1998). Dabei zeigte sich, dass je mehr Zeit die Kinder in Joint Engagement verbringen, desto höher ist ihr Wortverständnis im Alter von 10 bis 15 Monaten. Kleinkinder, die sich bereits innerhalb des ersten Lebensjahres in gemeinsamer Beteiligung befinden, verstehen im Alter von zehn bis 15 Monaten mehr Wörter als Kinder, deren Joint-Engagement-Fertigkeiten sich erst nach dem ersten Geburtstag entwickeln.

Die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit mit einem halben und 1 ½ Jahren gemeinsam auf ein Objekt und auf den Interaktionspartner zu richten, hängt positiv mit dem Erwerb des Wortschatzes zusammen. So konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der gemeinsamen Aufmerksamkeit zwischen Erwachsenen und Kindern mit einem halben bis zu beinahe einem Jahr und dem rezeptiven Wortschatz (Wörter, die ein Kind versteht) im Alter von 2 ½ Jahren besteht (Morales et al., 2000).

Dyaden, die sich aus Eltern und Kindern im Alter von einem bis zwei Jahren zusammensetzten, wurden von Markus und Kollegen (2000) untersucht. Sie belegen, dass je mehr Zeit die Eltern-Kind-Dyaden in Joint Attention Episoden verbringen, desto weiter ist die expressive Sprache der Kinder mit 1 ½ und 1 ¾ Jahren entwickelt (Markus et al., 2000; Van Hecke et al., 2007). Der Umfang der rezeptiven Sprache bei Einjährigen gilt als Prädiktor für die Dauer der Joint Attention im Alter von 1 ½ Jahren (Markus et al., 2000).

Eine Meta-Analyse befasste sich mit den Zeigegesten der Kinder und deren sprachlicher Entwicklung. Dabei wurde deutlich, dass ein positiver Zusammenhang besteht, der mit dem Alter – zum zweiten Lebensjahr hin gesehen - stärker wird (Colonnese, Stams, Koster & Noom, 2010).

Eine weitere Untersuchung, die sich den Joint Attention Episoden und der Sprachentwicklung der Kinder widmet, wurde von Saxon und Kollegen (2000) durchgeführt. Letztere wurde im Alter von 17 und 24 Monaten erhoben. Die Autoren fanden mit Hilfe einer Clusteranalyse zwei Gruppen von Mutter-Kind-Interaktionen. Beim Cluster A zeigt sich ein hoher Anteil an Joint Attention, während dieser beim Cluster B geringer ist und es hier weiterhin, im Gegensatz zu Gruppe A, die Mütter sind, die die Joint Attention mit ihren Kindern initiieren und lenken. Höhere sprachliche Fähigkeiten werden bei den Kindern des Clusters A, im Vergleich zur zweiten Gruppe, deutlich.

5.3 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und der kognitiven Entwicklung

Zusammenhänge zwischen der gemeinsamen Aufmerksamkeit zwischen Erwachsenen und Kindern und Messungen der kognitiven Fähigkeiten können ebenso belegt werden (Van Hecke et al., 2007). So zeigen Kinder, die sich bereits mit einem halben Jahr in hohem Maße an Joint Attention Interaktionen beteiligen und wo diese nicht nur durch ihre Mütter initiiert und gelenkt werden, in einem Intelligenztest Leistungen über dem Durchschnitt (Saxon et al., 2000). Zudem hängt die Fähigkeit zur Joint Attention im Alter von einem Jahr mit den kognitiven Fertigkeiten im selben Alter sowie ein Jahr später zusammen (Markus et al., 2000).

5.4 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und der sozialen Entwicklung

Untersuchungen zur sozialen Kompetenz von Kleinkindern und Joint Attention machen deutlich, dass hier ein positiver Zusammenhang gegeben ist. Eine häufigere Teilnahme an Joint Attention Episoden bei Einjährigen steht in Verbindung mit höherer sozialer Kompetenz mit 2 ½ Jahren. Je geringer wiederum die gemeinsame Aufmerksamkeit von Kind und Eltern ist, desto höher liegen die elterlichen Einschätzungen des kindlichen externalisierenden Verhaltens (Van Hecke et al., 2007).

5.5 Der Zusammenhang zwischen der Joint Attention und den Bindungstypen

Verbindungen zwischen dem Bindungsstil (im Alter von 15 Monaten) und der Joint Attention (im Alter von 1 und 1 ½ Jahren) versuchten Claussen, Mundy, Mallik und Willoughby (2002) zu finden. Sie zeigten, dass Kinder mit einer desorganisierten Bindung bedeutend weniger Episoden von gemeinsamer Aufmerksamkeit initiieren als jene, die sicher oder unsicher gebunden sind. Ein sicheres Bindungsmuster, das durch Feinfühligkeit und positive Emotionen auf Seiten der Mutter gekennzeichnet ist, fördert die Joint Attention Fertigkeiten und leistet einen Beitrag für positive Interaktionen.

5.6 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend weisen die Literaturbefunde auf bedeutende Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit, mit der sich Kinder in gemeinsamer Aufmerksamkeit mit Erwachsenen

befinden, und ihrer sprachlichen Entwicklung, wie der Wortproduktion, dem Wortschatz oder dem Wortverständnis, sowie ihrer kognitiven Entwicklung hin. Außerdem wird ein Einfluss der Joint Attention auf die sozialen Fertigkeiten der Kinder und auf verschiedene Bindungsklassifikationen gezeigt.

In der vorliegenden Untersuchung wird das Augenmerk, neben der im vorigen Kapitel erwähnten Erhebung der positiven, korrigierenden und negativen Rückmeldungen, auf das Vorhandensein von Joint Attention Episoden zwischen den Kindern und der Kindergärtnerin bzw. der Häufigkeit dieser gelegt. Außerdem fungiert, wie die Ausführungen des nächsten Abschnitts zeigen werden, die Einschätzung der Feinfühligkeit seitens der Kindergartenpädagoginnen als dritte Komponente zur Bestimmung der Qualität der Interaktion zwischen diesen und den Kindergartenkindern.

6. Die Feinfühligkeit der Bezugs- bzw. Betreuungspersonen gegenüber Kindern

Die Feinfühligkeit oder Sensibilität, die sich in Interaktionen zeigt, stellt ein wichtiges Kriterium dar, um die Beziehungsqualität zwischen zwei Menschen zu beurteilen. Die Bewertung dieser macht dementsprechend nur in Bezug auf beide Interaktionspartner Sinn (Van den Boom, 1997). Die Feinfühligkeit, die eine Betreuungsperson einem Kind entgegenbringt, kann von jener, die sie einem anderen Kind gegenüber äußert, differieren.

Die nun folgenden Ausführungen haben zunächst das Thema Feinfühligkeit der Mutter gegenüber ihrem Kind und anschließend die Feinfühligkeitsskala nach Mary Ainsworth, die diese entsprechend den frühen Mutter-Kind-Interaktionen definierte, zum Inhalt. Der dritte Punkt behandelt die Auswirkungen der Charakteristiken der Betreuungspersonen und jenen der Kinder auf die gefundene Feinfühligkeit, sowie umgekehrt der Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Erwachsenen und diversen Merkmalen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder.

6.1 Die Feinfühligkeit der Mutter

Die mütterliche Feinfühligkeit als eine Komponente der Bindungstheorie wurde von Mary Ainsworth postuliert und erforscht (Grossmann et al., 1997). Dieses Konzept ist durch vier wichtige Merkmale charakterisiert. Sie umfassen die Fähigkeit, die Dinge aus der Sicht des Kindes zu sehen, dementsprechend zu handeln und dessen Befindlichkeit adäquat wahrzunehmen. Dies setzt eine niedrige Wahrnehmungsschwelle voraus, um die geringsten Signale des Babys zu erfassen. Ein zweiter Punkt ist die richtige Interpretation der kindlichen Signale. Das bedeutet, dass die Mutter beispielsweise nicht mit dem Kind spielt, wenn es Hunger hat. Um dies gewährleisten zu können, muss sie Verzerrungen ihrer Wahrnehmung vermeiden und Einfühlungsvermögen zeigen. Weiters muss sie prompt auf die Äußerungen des Kleinkindes reagieren, das heißt, dass eine Antwort zeitlich kontingent erfolgen soll. Eine verzögerte Antwort dagegen könnte vom Kind nicht als Reaktion auf seine Signale verstanden und folglich nicht mit diesen in Verbindung gebracht werden. Letztlich muss die Reaktion angemessen erfolgen. Angemessenheit steht für das adäquate Reagieren auf das, was das Kleinkind braucht und es ihm anschließend auch zu geben. Weiters steht dieses Merkmal für die Fähigkeit, dem Kind nicht jene

Schritte abzunehmen, zu denen es selbst in der Lage ist und gern tun möchte. Zudem soll das Kleinkind nicht überstimuliert werden.

Die Feinfühligkeit beinhaltet somit die Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth, 1969; Grossmann, 1977a; Grossmann et al., 1997; Grossmann & Grossmann, 2001; Grossmann & Grossmann, 2008; Ahnert, 2010).

Entsprechend diesen Ausführungen handeln unsensible Mütter nach ihren Wünschen und Stimmungen. Sie haben eine verzerrte Wahrnehmung, interpretieren das Verhalten ihrer Kinder um bzw. können es nicht interpretieren. Ihnen scheinen nur die offensichtlichsten Signale ihrer Kinder aufzufallen und sie zeigen häufig keinerlei Reaktionen (Ainsworth, 1969; Grossmann, 1977a).

Damit nun eine sichere Bindung zwischen Mutter und Kind entstehen kann, ist ein feinfühliges Entgegenkommen seitens der Mutter bezüglich der Signale ihres Kindes unabdingbar. Dementsprechend sind die Kinder wenig feinfühligter Mütter unsicher gebunden (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Grossmann & Grossmann, 2008; Ahnert, 2010).

6.2 Die Feinfühligkeitsskala nach Mary Ainsworth

Die Skala „mütterliche Feinfühligkeit“ wurde entwickelt, um das Verhalten von Müttern und Kindern beurteilen zu können. Sie besteht aus neun Abstufungen, wobei fünf Ankerpunkte dieser Beurteilungsskala definiert wurden. Klaus E. Grossmann (1977a) übersetzte sie ins Deutsche, worauf nun näher eingegangen werden soll:

Ausprägung 9 sehr feinfühlig: Die sehr feinfühlige Mutter kann sich in die Lage des Kindes versetzen und reagiert prompt und angemessen auf seine Signale. Sie ist in der Lage, subtile und wenig offensichtliche Zeichen ihres Kindes wahrzunehmen und zu deuten. Die Mutter gewährt ihm großteils die Bedürfnisse, die es zur Schau stellt. Die Interaktionen zwischen den beiden wirken reibungslos und aufeinander abgestimmt, weshalb beide Partner zufrieden sind.

Ausprägung 7 feinfühlig: Die feinfühlige Mutter ist gut auf die Signale ihres Kindes eingestellt und zeigt zeitlich kontingente und angemessene Reaktionen, wobei hier das Einfühlungsvermögen unter jenem der sehr feinfühiligen Mutter liegt. Ihr gelingt es zudem weniger gut, alle Signale des Kindes wahrzunehmen, weil sie möglicherweise Schwierigkeiten hat, ihre Aufmerksamkeit komplett ihrem Kind zu widmen. Die oben angeführten vier Merkmale der Feinfühligkeit – Wahrnehmung und Interpretation der Signale sowie Promptheit und Angemessenheit der Reaktion auf diese – sind nicht so stark ausgeprägt wie bei sehr feinfühiligen Müttern.

Ausprägung 5 unbeständig feinfühlig: Wie die Bezeichnung dieses Ankerpunktes bereits vermuten lässt, zeigen sich Fluktuationen im Ausmaß der mütterlichen Feinfühligkeit. So gelingt es ihr manchmal gut, dann wieder weniger, sich in die Lage des Kindes zu versetzen und aufmerksam zu sein. Es werden Verzerrungen in ihrer Wahrnehmung deutlich. Zeitweise sind die mütterlichen Reaktionen durch Promptheit und Angemessenheit gekennzeichnet, während die Mutter manchmal zu langsam ist oder nicht adäquat reagiert. Das feinfühlige Verhalten überwiegt hier noch gegenüber dem uneinfühiligen.

Ausprägung 3 wenig feinfühlig: Diese Ausprägung trifft auf Mütter zu, deren Fähigkeit, die Dinge aus der Sicht des Kindes zu betrachten, eher gering ausgeprägt ist. Die Reaktionen auf die kindlichen Signale sind oft unangemessen und verzögert, obwohl auch Situationen vorkommen, in denen das nicht der Fall ist. Die Mutter beschäftigt sich häufig mit anderen Aktivitäten und nimmt die Kommunikationen ihres Kindes nicht oder unzulänglich wahr und interpretiert diese dann auch falsch oder entsprechend ihren eigenen Bedürfnissen. Zudem kann es vorkommen, dass die Mutter eine adäquate Reaktion startet, diese aber zu früh abbricht, bevor das Kind zufriedengestellt ist, so dass die Interaktionen einen unvollständigen, halbherzigen bzw. oberflächlichen Eindruck hinterlassen.

Ausprägung 1 fehlende Feinfühligkeit: Die uneinfühlige Mutter orientiert sich nahezu nur an ihren Bedürfnissen und ignoriert jene ihres Kindes. Eine Reaktion auf kindliche Signale zeigt sie oft verzögert und erst dann, wenn diese sehr offensichtlich sind und sich

wiederholt bemerkbar machen. Es werden Verzerrungen und das Ignorieren der Bedürfnisse des Kindes deutlich, wodurch die Reaktionsweisen der Mutter inadäquat sind und nur unvollständige Interaktionen zulassen.

6.3 Zusammenhänge zwischen der Feinfühligkeit und verschiedenen Charakteristiken der Bezugs- bzw. Betreuungspersonen und jenen der Kinder

Dieses Subkapitel beschäftigt sich mit neueren Erkenntnissen der Feinfühligkeit von Betreuungspersonen und soll aufzeigen, welche Auswirkungen diese auf diverse kindliche Variablen hat.

Es hat sich gezeigt, dass die Feinfühligkeit mit einer Vielzahl positiver Verhaltensweisen in Verbindung steht (Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess & Unzner, 1985).

Eine feinfühlige Betreuung hängt mit den kindlichen kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten über die ersten drei Lebensjahre zusammen (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2000). So spielen die Kinder feinfühligster Mütter zum einen konzentrierter (Schildbach et al., 2009) und werden zum anderen in ihren Kommunikationen von den Müttern unterstützt, wodurch Fortschritte in deren sprachlicher Entwicklung erzielt werden. Ein kindgerechter Sprachstil einer feinfühligsten Mutter gilt als vorhersagend für die ersten spontanen Wörter des Kindes, den 50-Wörter-Wortschatz und der Fähigkeit, über Vergangenes zu sprechen (Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001).

Begegnen Mütter ihren Kindern feinfühlig, dann stellt dies einen Prädiktor für ein höheres Niveau der sozialen Entwicklung dar (Stams, Juffer & Van IJzendoorn, 2002). Diesen positiven Zusammenhang zwischen Feinfühligkeit und kindlichem prosozialem Verhalten konnten auch Volland und Trommsdorff (2003) nachweisen.

An weiteren positiven Auswirkungen feinfühligsten Verhaltens konnten Grossmann und Kollegen (1977b) festhalten, dass Kinder, die solche Verhaltensweisen erleben, wenig Ärger, Aggressionen oder Ängstlichkeit in den Interaktionen mit ihrer Mutter äußern.

Zudem stehen die sensiblen mütterlichen Verhaltensweisen mit geringeren Symptomen der Trennungsangst bei den Kindern in Verbindung (Dallaire & Weinraub, 2005).

Eine verminderte Belastung und weniger Ausweichverhalten weisen Kinder auf, denen Feinfühligkeit entgegengebracht wird. Für dieselben Kinder trifft eine positivere Selbsteinschätzung sowie ein höheres Maß an Selbstständigkeit zu (Schildbach et al., 2009). So beteiligen sie sich im Krabbelalter in ausgeglichenem Maße an selbstständigem Spiel und Freude am Kontakt mit der Mutter (Ainsworth et al., 1978; Grossmann et al., 1985).

Dem gegenüber zeigt sich bei Kindern von eher uneinfühlig Müttern mehr Distress (Volland & Trommsdorff, 2003).

Wenn man sich nun den Charakteristiken feinfühlig Betreuungspersonen zuwendet, dann wird deutlich, dass solche Mütter prompter auf das Weinen ihrer Kinder reagieren und es seltener als uneinfühlig Mütter ignorieren. Zudem benötigen Erstere weniger Interventionen, um bei ihrem Kind wieder Beruhigung zu erreichen (Grossmann et al., 1985).

Die Feinfühligkeit von PädagogInnen stellt ein wichtiges Element in deren Interaktionen mit Kindern dar, was wiederum einen Beitrag zur Gesamtqualität dieser Beziehung leistet.

Die Wahrscheinlichkeit für positive Interaktionen hängt mit der Kapazität der PädagogInnen und dementsprechend mit der Fähigkeit zusammen, den Bedürfnissen der Kinder adäquat begegnen zu können (Gerber, Whitebook & Weinstein, 2007). So weist die Feinfühligkeit signifikante, negative Zusammenhänge mit der Gruppengröße bzw. dem PädagogInnen-Kind-Verhältnis auf (Ghazvini & Mullis, 2002; Thomason & La Paro, 2009). Dies trifft laut Ahnert und Kollegen (2006) vor allem auf die dyadische Feinfühligkeit zwischen PädagogIn und Kind zu. Je höher die Zahl der zu betreuenden Kinder wird, desto schwieriger wird es, immer feinfühlig allen Kindern gegenüber zu sein (Goosens & van IJzendoorn, 1990).

Betreuungspersonen, die durch Feinfühligkeit charakterisiert werden, befinden sich in Gruppen mit höheren Qualitätswerten. Sie werden außerdem als weniger gleichgültig und bestrafend, aber dafür als warm und herzlich angesehen (Ghazvini & Mullis, 2002).

Verfügen Betreuungspersonen über einen behutsamen Redestil, verglichen zu einem spielerisch-unbekümmerten oder einem neutralen, dann werden sie als feinfühlicher eingestuft (Grossmann & Grossmann, 2008).

Eine Untersuchung zu feinfühligem Verhalten in unterschiedlichen Kontexten kam zu dem Schluss, dass ein solches mit einer hohen Ausprägung in freien Spielsituationen zu finden ist. In einer Aufgaben- bzw. Arbeitssituation, im Vergleich zum Spiel, fällt die beurteilte Feinfühligkeit niedriger aus. Dies ist einerseits durch die alleinige Beschäftigung mit einem Kind in der Spielsituation, sowie andererseits durch das Fehlen von Ablenkungen durch andere Anforderungen beim Freispiel bedingt (Goosens & Melhuish, 1966).

6.4 Zusammenfassung

Die Feinfühligkeit kann charakterisiert werden als die Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen, diese richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth, 1969; Grossmann, 1977a).

Klaus E. Grossmann (1977a) übersetzte die Feinfühligkeitsskala nach Mary Ainsworth ins Deutsche und nahm eine Einteilung von sehr feinfühlig, über feinfühlig und unbeständig feinfühlig, bis zu wenig feinfühlig und unfeinfühlig vor, wobei die Abstufungen dieser nach dem vollständigen Vorhandensein der oben geforderten Charakteristiken der Feinfühligkeit bis zum Fehlen derselben erfolgt.

Zusammenhänge zwischen einer feinfühligten Betreuung und der kognitiven, sprachlichen und sozialen Entwicklung der Kinder konnten belegt werden.

Die Bedeutung der Feinfühligkeit zur Beurteilung der Beziehungsqualität und die diversen Ausprägungen bzw. Abstufungen dieser spielen auch in der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Rolle. So wird, wie später noch ersichtlich wird, auf einen Vergleich der Feinfühligkeit in verschiedenen Kontexten sowie auf die Berücksichtigung der Anzahl der beteiligten Kinder in den beobachteten Interaktionen Wert gelegt.

7. Das Portfoliokonzept der Wiener Kinderfreunde

Der Begriff Portfolio bezeichnet eine Mappe oder einen Ordner, in der Blätter zusammengetragen und gesammelt werden. Portfolios spiegeln die „systematische Dokumentation der Entwicklung und Bildung des Kindes“ wider, das sich in einem Festhalten des „Weges“, wie Fortschritte oder Bemühungen, als auch des „Zieles“, wie dem Erwerb von Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen, äußert (Hilzensauer & Hornung-Prähauser, 2006; Wiener Kinderfreunde, 2010, S. 5). Sie stellen ein Mittel zur Bewertung von Leistung dar und verdeutlichen die Veränderbarkeit von Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Interessen im Laufe der Zeit (Peters, Hartley, Rogers, Smith & Carr, 2009).

Die Bildungsbereiche, die die/der KindergartenpädagogIn in die Portfolioarbeit einbetten soll, orientieren sich am Österreichischen Bildungsrahmenplan und am Wiener Bildungsplan und beinhalten (Wiener Kinderfreunde, 2010):

- Soziales und Gesellschaft
- Sprache, Kommunikation und Medien
- Phantasie, Kreativität und Künstlerisches Gestalten
- Mathematik, Naturwissenschaft und Technik
- Musik
- Wahrnehmung, Emotion und Kognition
- Körper, Umwelt und Gesundheit sowie
- Motorik.

Wenn das Kind in den Kindergarten kommt, wird es hinsichtlich seiner erreichten Entwicklung eingestuft, um festzuhalten, welche Lernziele das Kind bereits geschafft hat. Verschiedene Ziele, die erreicht werden sollen, sind an bestimmten Zielplänen und an der Entwicklung von 0- bis 6-Jährigen orientiert. Im Laufe des Jahres kann die/der KindergartenpädagogIn anhand der Zielchecks absolvierte Ziele dokumentieren, einen Überblick über die Entwicklung des Kindes bekommen, das Erreichen von Lernzielen und Kompetenzen überprüfen, sowie gegebenenfalls Fördermaßnahmen festlegen (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Anhand des sogenannten Lotusplans wird ein Thema für das Monat oder ein Bildungsbereich festgelegt, welcher wiederum in Subthemen gegliedert wird. Jedem von diesen werden anschließend Ziele und Aktivitäten hinzugefügt, die ihren Ursprung in den Zielpänen haben. Der Lotusplan wird dann von einer Kindergärtnerin bzw. einem Kindergärtner, von ganzen Gruppen oder vom gesamten Team herangezogen, um die pädagogische Arbeit danach auszurichten. Mit Hilfe eines Wochenplans, in dem die acht Bildungsbereiche festgehalten sind, soll den PädagogInnen und MitarbeiterInnen eine gute Übersicht über Ereignisse, Feiern, Aktivitäten und Bildungsangebote gegeben werden (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Die Aufgabe der Kindergärtnerin bzw. des Kindergärtners ist es, dem Kind die Portfolioarbeit zu erläutern, diese zu begleiten und dabei eine „kindzentrierte Haltung“ einzunehmen. Die/ Der PädagogIn soll in dieser Arbeit den Entwicklungsstand des Kindes und seine Interessen berücksichtigen, es sensitiv unterstützen und in seinem Tun bestärken (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Das Portfolio soll das Lernen bewusster gestalten und dazu beitragen, dass das Kind mehr Verantwortung für sein Tun übernimmt. Dies gelingt, indem eine Beobachtung der eigenen Entwicklung und eine Reflexion desselben statt findet. Während das Kind spielt, zeichnet, baut, singt und entdeckt, findet ein Lernprozess über es selbst und die Menschen um es herum statt. Die eigenen Handlungen und Entwicklungen werden reflektiert und somit erkannt, was dem Kind gut gelingt und wo noch Bemühungen erforderlich sind.

Das Portfolio ist dabei ressourcenorientiert ausgerichtet und fokussiert dementsprechend auf Stärken, Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes und nicht auf dessen Defizite (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Außerdem stellt es ein Hilfsmittel für Kommunikation und Interaktion dar (Peters et al., 2009).

Jedes Kind bekommt eine eigene Mappe, an dessen Rücken sich der Name, ein Foto und das Zeichen des Kindes befinden. Die Mappen werden an einen Platz gestellt, wo sie für alle Kinder gut zugänglich sind.

Das Portfolio gilt als Eigentum des Kindes und daher trifft es selbst die Entscheidung, was in seiner Portfoliomappe gesammelt wird, wann neue Blätter hinzukommen, sowie wer diese anschauen darf.

In den Portfolioordnern wird in der Ich-Form geschrieben, wobei eine kindgerechte Sprache verwendet wird und auf Bewertungen und Interpretationen verzichtet werden soll (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Die Zeichnungen, Arbeitsblätter, Bilder, Bastelarbeiten oder Fotos von unterschiedlichen Erlebnissen und Ereignissen werden in den Mappen der Kinder gesammelt. Diese Portfolioblätter werden in fünf Kategorien unterteilt: Das sind

1. ICH, in der die Entwicklung des Kindes auf Blättern wie „Das bin ich“, „Selbstporträt“, „Wo ich wohne“, „Mein Körper“, „Mein Geburtstag“ etc. festgehalten werden;
2. ICH KANN soll dokumentieren, was das Kind geschafft hat, z.B. „Das kann ich gut“, „Mein Zahlenblatt“, „Mein Schreibblatt“, „Eine tolle Entdeckung“ usw.;
3. FAMILIE UND FREUNDE beinhaltet Portfolioseiten wie „Meine Familie“, „Meine Gruppe“ oder Fotogeschichten;
4. WAS WIR IM KINDERGARTEN ALLES MACHEN, worunter Naturbeobachtungen, Experimente, „Ein Kindergarten tag“ oder „Wo ich schon überall war“ eingeordnet werden und
5. ICH „EMP“FINDE, das Blätter mit dem Titel „So gefällt es mir im Kindergarten“, „Das mag ich besonders gerne“, „Das will ich lernen“, „Mein Lieblingsbuch“, „Geschichten über mich“ etc. bezeichnet.

(Wiener Kinderfreunde, 2010)

Anhand der beiden Arbeitsblätter (Abbildung 1 und Abbildung 2) soll die Portfolioarbeit von Kindern aus den, in der vorliegenden Arbeit zur Datenerhebung herangezogenen, Kindergärten der Wiener Kinderfreunde veranschaulicht werden.

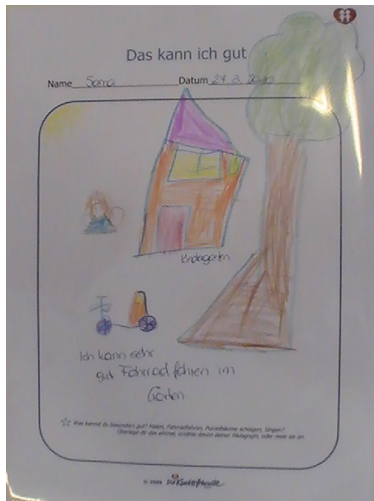


Abb.1: Portfolioblatt
„Das kann ich gut“



Abb. 2: Portfolioblatt
„Wir messen meinen Körper“

Was das Zeitmanagement betrifft, ist es von Kindergartengruppe zu Kindergartengruppe bzw. von Kindergarten zu Kindergarten verschieden, ob die Portfolioarbeit mit den Kindern an bestimmten Tagen in der Woche, in einer ganzen Portfoliowoche komprimiert oder je nach vorhandener Zeit spontan am Vor- oder Nachmittag durchgeführt wird (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Beobachtungen der Portfolioarbeiten haben gezeigt, dass das Kind selbst die Kindergärtnerin bzw. den Kindergärtner immer öfter auf das Geschaffte und auf erlangte Fertigkeiten aufmerksam macht. Mit der Zeit wird das Kind immer bestrebt, Portfolioblätter mit Erlebnissen, Bildern oder Fotos zu füllen und diese Ereignisse damit festzuhalten. Es schaut die Portfoliomappe zusehends öfter durch und tauscht sich dabei mit der/m KindergartenpädagogIn oder Freunden im Kindergarten aus (Wiener Kinderfreunde, 2010).

Beim Übertritt in die Volksschule hat das Kind die Möglichkeit, seine Portfoliomappe mitzunehmen, um die Schuleingangsphase leichter zu gestalten. Damit soll dem Kind gezeigt werden, dass das Lernen einen lebenslangen Prozess darstellt (Wiener Kinderfreunde, 2010).

8. Wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung

Die Verhaltensbeobachtung stellt neben anderen Methoden ein wichtiges „Instrument“ zur Datengewinnung dar. Da sich die vorliegende Arbeit auf Informationen aus durchgeführten Beobachtungen stützt, soll nun näher auf diese Methode der Datenerhebung eingegangen und diverse Aspekte dieser vorgestellt werden.

Das Beobachten eines Geschehens schließt das Treffen von Entscheidungen darüber ein, was in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken soll und wie das Beobachtete zu interpretieren bzw. zu deuten ist. Es handelt sich um einen zielgerichteten Prozess, indem etwas aktiv und absichtlich zu einem Aufmerksamkeitsobjekt wird (Greve & Wentura, 1997; Bortz & Döring, 2006).

Während der Beobachtung hat der/die BeobachterIn nun die Absicht, die Wahrnehmung erst in bestimmte qualitative Einheiten zu strukturieren oder Beziehungen zwischen verschiedenen Inhalten zu erkennen. In jedem Fall findet eine Selektion derart statt, dass manche Aspekte bewusst betrachtet, andere wiederum vernachlässigt werden. Im Zuge einer wissenschaftlichen Beobachtung ist eine reflektierte Wahrnehmung des Geschehens mittels Standardisierung und systematischer Planung des Vorgehens entscheidend (Faßnacht, 1995; Greve & Wentura, 1997; König, 2009).

8.1 Klassifikationsmöglichkeiten der Beobachtung

Greve und Wentura (1997) unterscheiden grundsätzlich die „systematische“ von der „unsystematischen“ Beobachtung. Letztere bezeichnen sie als freie oder heuristische Beobachtung im Sinne eines nicht gesteuerten Vorgehens ohne Fragestellung. Das Beobachtete wird dabei eher deskriptiv und qualitativ kodiert (Mackowiak, 2001).

Die Bezeichnung „systematisch“ schreiben Greve und Wentura (1997) der wissenschaftlichen Beobachtung zu, die sie auch als deduktiv charakterisieren. Kubinger (2003) betont, dass die systematische Verhaltensbeobachtung die zu beobachtenden Verhaltensausschnitte, Kontexte und Beschreibungskategorien im Vorhinein bestimmen muss. Bortz und Döring (2006) ergänzen diese Forderungen um die Notwendigkeit eines Beobachtungsplans, der klären soll, ob bzw. in welcher Weise das Beobachtete gedeutet

werden darf, sowie wie die Beobachtungen zu protokollieren sind. Auf diese Weise soll die Gliederung und Quantifizierung des beobachteten Verhaltens gelingen (Mackowiak, 2001).

Die wissenschaftlichen bzw. systematischen Verhaltensbeobachtungen, die im Sinne einer Fremdbeobachtung erfolgen, können wie folgt klassifiziert werden:

8.1.1 Teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung

Von einer teilnehmenden Beobachtung spricht man, wenn die/der BeobachterIn selbst einen Teil des beobachteten Geschehens darstellt. Diese(r) kann somit weitere, aktive Rollen im Geschehen einnehmen. Dem gegenüber steht das nicht-teilnehmende Beobachtungsverfahren, wo die/der BeobachterIn nicht in der Situation anwesend ist, sondern diese von außen beobachtet (Greve & Wentura, 1997; Mackowiak, 2001; Kubinger, 2003; Bortz & Döring, 2006).

Der Vorteil der teilnehmenden Beobachtung liegt in der Möglichkeit, Einblicke zu erhalten, die Außenstehenden verborgen bleiben. Ein gleichzeitiges Beobachten und Protokollieren scheint in diesem Fall aber ausgeschlossen, was wiederum für eine nicht-teilnehmende Beobachtung sprechen würde, wo sich die/der BeobachterIn auf die Geschehnisse und das Festhalten der Beobachtungen konzentrieren kann (Mackowiak, 2001; Bortz & Döring, 2006). Greve und Wentura (1997) fügen zur Diskussion über die Vor- und Nachteile der teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtung die Problematik von Reaktivitätseffekten bei teilnehmender Beobachtung hinzu, die sich auf die Gefahr bezieht, dass die beobachteten Personen bestimmte Reaktionen auf das Beobachtet-Werden zeigen.

Eine Unterscheidung kann hier noch zwischen aktiv-teilnehmend und passiv-teilnehmend getroffen werden. Ersteres sieht die Beobachterin bzw. den Beobachter als integriertes Gruppenmitglied, während Letzteres das Ziel hat, Interaktionen mit den zu beobachtenden Personen möglichst gering zu halten (Kubinger, 2003).

8.1.2 Offene vs. verdeckte Beobachtung

Eine offene Beobachtung ist gegeben, wenn die beobachteten Personen Kenntnis darüber besitzen, dass sie beobachtet werden. Ist dies nicht der Fall, dann spricht man von einer verdeckten Beobachtung.

Der Nachteil der offenen Beobachtung liegt darin, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen über Ziel und Zweck der Beobachtung spekulieren und sich folglich sozial erwünscht oder auch antikonform verhalten können. Ethische Bedenken tauchen wiederum im Falle einer verdeckten Beobachtung auf (Greve & Wentura, 1997; Kubinger, 2003; Bortz & Döring, 2006).

8.1.3 Beobachtung im Labor vs. im Feld

Die Unterscheidung dieser beiden Beobachtungsarten geht auf den Ort, in dem bzw. die Umgebung, in der die Beobachtung statt findet, zurück. So kann dies im natürlichen Umfeld einer Person (im Feld) oder im Labor vor sich gehen. Für die Beobachtung im Labor spricht eine größere Kontrollierbarkeit, während die geringere Aussagekräftigkeit der auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse, verglichen mit jenen im Feld, einen Nachteil darstellt. Mit der Feldbeobachtung können dagegen Daten gewonnen werden, die ein typisches und repräsentatives Verhalten darstellen, da Verzerrungen aufgrund der gewohnten Umgebung weniger zu erwarten sind (Greve & Wentura, 1997; Mackowiak, 2001; Kubinger, 2003).

8.1.4 Technisch vermittelte vs. unvermittelte Beobachtung

Greve und Wentura (1997) nennen als Unterscheidungsmerkmal zwischen der technisch vermittelten und der unvermittelten Beobachtung, ob zwischen dem Beobachtungsgegenstand und der/dem BeobachterIn ein Hilfsmittel als Informationsträger „zwischengeschaltet“ ist oder nicht. So erfolgt die technische Vermittlung des Beobachteten anhand von Video- und Tonbandgeräten, die eine Speicherung und damit ein wiederholtes Abspielen ermöglichen. Daraus ergibt sich auch die Möglichkeit einer genaueren Analyse der aufgenommenen Geschehnisse. Ein großer Nachteil der technisch vermittelten Beobachtung stellt jedoch die Tatsache dar, dass das Verhalten der UntersuchungsteilnehmerInnen selten vom Vorhandensein einer Kamera unbeeinflusst bleibt (Kubinger, 2003; Bortz & Döring, 2006).

Faßnacht (1995) spricht in diesem Zusammenhang von Live- und Videobeobachtungen, denen er Vor- und Nachteile zuschreibt. So verfügen Live-Beobachtungen, im Gegensatz zu jenen, die per Kamera aufgenommen werden und wo die/ der BeobachterIn nicht teilnimmt, über den Vorzug, näher an das Gesamtgeschehen heranzuführen. Außerdem bringen sie einen Zeitgewinn mit sich, weil mit dieser Methode direkt verwertbare Daten gewonnen werden können. Demgegenüber ermöglicht die Videobeobachtung eine umfassende Registrierung des Geschehens, die Reproduzierbarkeit des beobachteten Verhaltens sowie eine genaue Analyse der Daten, was wiederum den großen technischen Aufwand dieser Methode verdeutlicht.

8.2 Einheitenbildung in der Verhaltensbeobachtung

Dieses Kapitel soll sich den Möglichkeiten der Einheitenbildung in der Verhaltensbeobachtung widmen.

Mit Hilfe der Alltagssprache kann aus wissenschaftlicher Perspektive nur bedingt die Abbildung von „Verhaltens-Wirklichkeiten“ geschehen. Die Alltagssprache greift für ihre Verständigung meist auf aktuelle Kontexte zurück. Um die Kontextunabhängigkeit der Bedeutung wissenschaftlicher Begriffe zu gewährleisten, ist die Bildung von Beobachtungseinheiten erforderlich (Faßnacht, 1995). Dafür eignet sich das Schema der kaskadierten Prädikation, auf das nun näher eingegangen wird.

8.2.1 Das Schema der kaskadierten Prädikation

Beobachtungseinheiten können nach diesem Schema auf vier Ebenen gebildet werden (Faßnacht, 1995):

1. Gegenstands-Einheit: Damit sind einzelne Individuen, Dyaden, interagierende Gruppen, Menschenansammlungen oder das Zusammenführen mehrerer Individuen gemeint. Anstatt Personen können auch Verhaltensweisen Gegenstand der Beobachtung sein.
2. Prädikator-Einheit: Auf dieser Ebene entscheidet die Einheitenwahl darüber, was am Gegenstand untersucht wird (z.B. aggressives Verhalten, Streit, emotionales Verhalten usw.). Prädikatoren können mit einer sprachlichen Abgrenzung begrifflich festgelegt werden.

3. Prädikatorwert-Einheit: Die Prädikatorwert-Einheit umfasst quantitative und qualitative Einheiten. So kann beispielsweise der Prädikator „aggressives Verhalten“ qualitativ (verschiedene Variationsformen) und quantitativ (Intensität) variieren. Bei Prädikatorwerten reicht keine begriffliche Festlegung, sondern es ist eine empirische Bestimmung notwendig.
4. Zeitwert-Einheit: Der Beginn und das Ende eines Verhaltens sind in der Wahrnehmung diffuse Übergangszonen. Während die Einheitenbildung aus inhaltlicher oder begrifflicher Sicht weniger schwierig erscheint, ist die Abgrenzung auf der zeitlichen Ebene problematischer. Zeitwerte sind immer als Zeitpunkte zu sehen und nicht als Dauer, selbst wenn die Wahrnehmung einer Zeitspanne erfolgt.

8.3 Methoden und Techniken der Quantifizierung

Nach Faßnacht (1995) kann das Verhalten auf vier Arten quantifiziert werden, die

- Häufigkeit
- Dauer
- Intensität sowie
- Ganzes

umfassen.

Als Methoden und Techniken der Quantifizierung in der Verhaltensbeobachtung können das Event-sampling-, das Time-sampling- und das Rating-Verfahren genannt werden. Diese drei Verfahren sind nicht Teil eines bestimmten Quantifizierungstyps, jedoch können gewisse Ähnlichkeiten zwischen ihnen gefunden werden. So zeichnen sich das Event- und Time-sampling-Verfahren meist durch die Messung von Häufigkeiten und Zeiten aus, während die beiden oben zuletzt angeführten Arten (Intensität und Ganzheit) häufig geratet werden (Faßnacht, 1995).

8.3.1 Das Event-sampling-Verfahren

Unter der Bezeichnung „event sampling“ wird einerseits die genaue sprachliche Beschreibung eines bestimmten Ereignisses und andererseits die exakte, kontinuierliche,

zeitliche Erfassung von zumindest einer oder auch mehrerer Verhaltensweisen verstanden (Cranach & Frenz, 1969; Faßnacht, 1995).

So sollen eben diese Verhaltensweisen vor Beginn der Erhebung zusammengestellt und genau definiert werden, um anschließend nicht mehr zu erfassen, als im Vorhinein festgelegt wurde (Faßnacht, 1995).

Mit dem Event-sampling-Verfahren lassen sich die folgenden deskriptiven, quantitativen Maße ableiten (Faßnacht, 1995):

- die realen Anfangs- und End-Tageszeitpunkte,
- die durchschnittliche Dauer sowie deren Varianz,
- die Gesamtdauer, absolut und relativ betrachtet,
- die absoluten und relativen Häufigkeiten,
- die Frequenzen, d.h. die Häufigkeiten pro Zeiteinheit,
- die empirischen Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen einzelnen Verhaltensweisen sowie
- die Verteilungen dieser Maße.

8.3.1.1 Techniken der Quantifizierung des Event-sampling-Verfahrens

Die technische Realisierung des Event-sampling-Verfahrens erfolgt mittels sogenannter Ereignisschreiber. Dabei kann über eine Tastatur zwischen zwei Möglichkeiten – Ja oder Nein bzw. Ein oder Aus – gewählt werden. Ein tragbarer Schreiber mit einer interaktiven Erhebungstechnik auf Computerbasis sei laut Faßnacht (1995) die Methode der Wahl, jedoch führt er auch die Nachteile der portablen Geräte, die sich aufgrund deren Größe und der, wegen der Kurzlebigkeit der Batterien bedingten, geringen Betriebsdauer ergeben, an. Zudem nennt er die Größe von Notebooks als Problem, um im Feld verdeckt beobachten zu können.

8.3.1.2 Event-sampling in der Videobeobachtung

Um Videos entsprechend dem Event-sampling-Verfahren zu kodieren, führt Faßnacht (1995) vier Methoden an:

1. Zeit-Einblendung: Bei dieser Methode erfolgt die Einblendung einer Uhr bereits während der Aufnahme oder nachträglich in das Bild. Die Anfangs- und Endzeitpunkte bestimmter Verhaltensweisen können so einfach erfasst und festgehalten werden, wobei die Weiterverarbeitung der Daten durch eine direkte Verbindung mit einem PC erleichtert wird.
2. Merkmal-kontingente Koppelung: Bei diesem Verfahren geht die Kodierung des Videogeschehens, ähnlich einer Live-Beobachtung, ohne zeitliche Koppelung mit einem Ereignisschreiber vonstatten. Die Problematik des kontinuierlichen Kodierens bestimmter Sequenzen ohne Anzuhalten sowie des Findens des zeitlichen Anfangs im Falle einer Kodierwiederholung kann man umgehen, in dem man mit markanten akustisch-visuellen Stellen startet.
3. CTL-Koppelung: Hier wird ein Ereignisschreiber, wie z.B. ein PC, über die Control Tracking Line (CTL) mit der Videoaufnahme gekoppelt. Dabei ergeben sich ähnliche Probleme wie bei der zuvor angeführten Methode, die man durch das Setzen einer Anfangs-Marke lösen kann.
4. Zeitkode-Koppelung: Bei dieser vierten Methode wird der Ereignisschreiber über den Zeitkode der Videoaufnahme kodiert. Dies kann über einen LTC-Zeitkode (Longitudinal Time Code) erfolgen, der auf eine bestimmte Zeitkode-Spur des Videorekorders aufgespielt wird oder es kann ein VITC-Zeitkode (Vertical Interval Time Code) eingesetzt werden, der in die unsichtbare Bildinformation eingeschrieben wird. Die Vorteile der letztgenannten Möglichkeit liegen in der Exaktheit und Video-Bildgenauigkeit.

8.3.2 Das Time-sampling-Verfahren

Das Time-sampling-Verfahren stellt eine Methode zur Quantifizierung von Verhalten im Feld dar. Diese Methode diente ursprünglich dazu, quantitative Verhaltensmaße im Sinne von Häufigkeiten und Zeitangaben grob zu erheben. Daraus lässt sich folgern, dass die

gewonnenen Maße ungenauer als jene des Event-sampling-Verfahrens sind und es als ein Spezialfall dieses Verfahrens bezeichnet werden kann.

Beim Time-sampling-Verfahren erfolgt eine Aufteilung des Zeitstroms in kurze, aufeinanderfolgende Einheiten, deren Anfangs- und Endpunkte für die/den BeobachterIn deutlich erkennbar sind. Diese Zeiteinheiten werden Einheitsintervalle genannt. Während der Verhaltensbeobachtung trifft die/der BeobachterIn nun für jedes Einheitsintervall die Entscheidung, ob ein bestimmtes, vorab definiertes, Verhalten auftritt oder nicht, wobei die Kodierung des Verhaltens, unabhängig von der Häufigkeit, mit der dieses auftritt, im Sinne eines Alles-oder-nichts-Prinzips, erfolgt (Faßnacht, 1995; Mackowiak, 2001; Schölmerich, 2011).

Von dem eben beschriebenen kontinuierlichen Time-sampling-Verfahren kann das diskontinuierliche unterschieden werden. Letzteres lässt sich durch längere Pausenintervalle, durch die kurze Einheitsintervalle voneinander getrennt sind, charakterisieren.

Während bei der PIS-Methode (partial interval sampling; partielles Time-sampling) eine Kodierung des Intervalls auch vorgenommen wird, wenn es nur teilweise ausgefüllt ist, zeichnet sich das momentane Time-sampling (MTS-Methode: momentary time sampling) dadurch aus, dass in Bezug auf Zeitpunkte und nicht auf Intervalle kodiert wird (Faßnacht, 1995).

8.3.2.1 Anwendung des Time-sampling-Verfahrens

Die Erläuterungen der Anwendung eines Time-sampling-Verfahrens umfassen die Kodiermöglichkeiten, die Länge der Intervalle sowie Notationspausen (Faßnacht, 1995).

Kodiermöglichkeiten

Aus der Sicht des/der Beobachters/in können verschiedene Ausfüllungsgrade der Einheitsintervalle entstehen. Diese kommen durch eine feinere Wahrnehmung auf Seiten der/des BeobachterIn, als es die durch das Intervall festgelegte, zeitliche Auflösung zulässt, zustande. Diese Kodierfälle sind:

- Eine Verhaltensweise erstreckt sich kontinuierlich über den Beginn und das Ende eines Intervalls.
- Eine Verhaltensweise fängt innerhalb eines Einheitsintervalls an und geht über dessen Ende hinaus.
- Eine Verhaltensweise beginnt vor dem Anfang eines Intervalls und endet in diesem.
- Eine oder mehrere gleiche Verhaltensweisen befinden sich vollständig im Einheitsintervall.

Um nun eine Entscheidung zu treffen, wie die Kodierung erfolgen soll, werden verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen:

1. *One-zero-Sampling*: Hier sollen alle vier oben genannten Fälle gleich behandelt und jeweils einmal kodiert werden.
2. *Predominant Activity Sampling* (PAS): Wenn das Intervall zum großen Teil von der Verhaltensweise ausgefüllt ist, dann wird eine Kodierung von diesem durchgeführt (Hutt & Hutt, 1974). Dieser Weg scheint besonders dann sinnvoll, wenn im selben Intervall gleichzeitig verschiedene Verhaltensweisen auftauchen, die sich gegenseitig ausschließen (Faßnacht, 1995).
3. *Whole interval sampling*: Bei dieser Möglichkeit können nur die Intervalle kodiert werden, die vollständig von der Verhaltensweise ausgefüllt sind (Powell, Martindale, Kulp, Martindale & Bauman, 1977).
4. Erfolgt die Kodierung einer Verhaltensweise nur dann, wenn sie sich mit dem Ende eines Intervalls deckt, dann spricht man von *instantaneous sampling*, *scan sampling*, *momentary sampling* oder *point sampling* (Tyler, 1979).
5. *Zufallsentscheidungen*: Ist das Intervall nicht komplett abgedeckt (Fälle 2, 3 und 4), dann kann nach dem Zufallsprinzip entschieden werden. Die Kodierung könnte unabhängig vom Ausfüllungsgrad erfolgen und die Anfangs- und Endintervalle können nachträglich nach dem Zufallsprinzip als kodiert oder nicht kodiert weiter verwendet werden. Wahrscheinlich müsste man bei derartigen Zufallsentscheidungen mit dem geringsten Genauigkeitsverlust rechnen (Faßnacht, 1995).

Länge des Einheitsintervalls

Bei der Wahl der Länge eines Einheitsintervalls scheint es sinnvoll, dieses an die Dauer der zu beobachtenden Verhaltensweise anzupassen. Dafür sind Kenntnisse in Bezug auf die zeitliche Ausdehnung des interessierenden Verhaltens notwendig.

Da mit kürzer werdenden Intervallen eine Zunahme der Genauigkeit der zeitlichen Erfassung ermöglicht wird, sollten dementsprechend möglichst kurze Einheitsintervalle eingesetzt werden. Üblicherweise umfassen diese 5, 10, 15, 20, 25 oder 30 Sekunden (Faßnacht, 1995).

Notationspausen

Nimmt die Kodierung des Verhaltens von der/dem BeobachterIn soviel Aufmerksamkeit in Anspruch, dass sie bzw. er vorübergehend keine Zeit zum weiteren Beobachten findet, dann sind Notationspausen zu empfehlen, um nicht aus dem Intervallrhythmus zu fallen. Dies ist natürlich nur bei Live-Beobachtungen der Fall, wo eine umfangreiche Liste mit Verhaltensweisen vorhanden ist bzw. bei Listen, deren Verhaltensweisen häufig auftreten. Wird auf eine vollständige Erhebung bzw. Kontinuität des Verhaltens Wert gelegt, dann muss auf das Einlegen von Pausen verzichtet werden (Faßnacht, 1995).

8.3.2.2 Techniken der Quantifizierung des Time-sampling-Verfahrens

Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten der Realisierung des Time-sampling-Verfahrens angeführt (Faßnacht, 1995):

Stoppuhr. Die Verwendung einer Stoppuhr, um die Intervalle zu kodieren, erfordert von den beobachtenden Personen eine erhöhte visuelle Aufmerksamkeit. So erfolgt jeweils zu vorher festgelegten Zeitpunkten eine Kodierung des beobachteten Verhaltens.

Piepston. Eine andere Möglichkeit stellt die Markierung des Einheitsintervalls auf einem akustischen Wege, durch einen sich wiederholenden Piepston, dar. Legt man während der Beobachtung Notationspausen ein, so sollte ein anderer Ton gewählt werden, um diese anzuzeigen.

Strichliste bzw. Checkliste. Bei Strichlisten, bei denen sich zeilenweise die Verhaltenseinheiten und senkrecht die Einheitsintervalle befinden, kann die Kodierung der Verhaltensweisen durch Striche in den jeweiligen Feldern erfolgen. Bei der Anwendung des Time-sampling-Verfahrens kann pro Feld nur ein Strich gesetzt werden. Eine zusätzliche Synchronisationszeile kann helfen, den Zeitrhythmus einzuhalten und sicherzustellen, dass das Intervall kodiert wurde, unabhängig davon, ob die entsprechende Verhaltensweise aufgetreten ist oder nicht. Eine weitere Hilfestellung ist die Markierung jeder vollen Minute durch visuelle Synchronisationsmarken, mit Hilfe einer etwas dickeren Trennungslinie, um so mehrere Intervalle zu größeren Intervallblöcken zu bündeln. Das Setzen akustischer Marken kann realisiert werden, indem das Ende eines größeren Zeitintervalls durch einen Ton signalisiert wird, der sich von den akustischen Zeichen der Einheitsintervalle und eventueller Notationspausen abhebt.

8.3.3 Das Rating-Verfahren

Die dritte Möglichkeit der Quantifizierung von Verhalten stellt das Rating-Verfahren dar, das als Einstuf-Verfahren bezeichnet werden kann. Es wird als Abschätzung des Ausprägungsgrades von Verhaltensweisen oder bestimmten Aspekten dieser, wie z.B. Intensität oder Häufigkeit, und die anschließende Einstufung auf einer Messskala definiert. Letztere entspricht einer Strecke, die in mehrere Einheiten unterteilt wird und denen Zahlenwerte zugeordnet werden (Faßnacht, 1995). Die Abschnitte eines Merkmalkontinuums sollen von den Urteilenden als gleich groß bewertet werden. Dabei können z.B. Zahlen von 1 bis 5 oder positive und negative Zahlenwerte mit einer neutralen Mitte (0) eingesetzt werden (Bortz & Döring, 2006).

Weiters kann eine Anwendung inhaltlich differenzierter Skalen erfolgen, wobei hier eine Zuordnung bestimmter Bedeutungen in Form von Verhaltensbeispielen zu den Skalenpunkten geschieht.

Faßnacht (1995) führt an Kritikpunkten des Rating-Verfahrens die Unbestimmtheit des Bezugsrahmens, das heißt die Tatsache, dass bei der Abgabe der Urteile die Referenzmenge, an der man sich orientieren könnte, unbekannt ist, sowie das Skalenniveau, das selten über jenem von Ordinalskalen liegt, an. Fraglich sind, seiner Ansicht nach, auch die intersubjektive Übereinstimmung der Schätzurteile und die

intrasubjektive Konsistenz. Den angeführten Nachteilen steht die Ökonomie der Durchführung gegenüber, bei der sich der materielle und organisatorische Aufwand in Grenzen hält (Faßnacht, 1995).

Eine Anwendung dieses Verfahrens zur Quantifizierung von Verhalten wird in Kapitel 11 beschrieben, wo die Feinfühligkeit der Kindergartenpädagogin anhand einer Rating-Skala abgebildet wird.

8.4 Beobachtungs- und Beschreibungssysteme

Faßnacht (1995) führte die beiden Begriffe Beobachtungs- und Beschreibungssystem ein und versteht unter ersterem die Zusammenfassung von Wahrnehmungen nach bestimmten Gesichtspunkten, oder auch empirisches Relativ genannt. Ein Beschreibungssystem stellt für ihn dagegen zum einen ein formales Relativ dar, wenn für die genannte Zusammenstellung konventionelle Zeichen entworfen werden, und zum anderen ein numerisches Relativ, wenn es ein Zahlensystem ist.

Eine Unterscheidung kann dabei hinsichtlich spezieller und allgemeiner Beobachtungs- und Beschreibungssysteme vorgenommen werden. Abhängig davon, ob die Einheiten verschieden oder gleich sind und je nachdem, welche Beziehungen zwischen den Einheiten bestehen, können vier verschiedene Beschreibungssysteme angeführt werden, die im Anschluss näher erläutert werden (Faßnacht, 1995):

1. Verbal-Systeme
2. Nominal-Systeme
3. Dimensional-Systeme und
4. Struktural-Systeme

8.4.1 Verbal-Systeme

Ein Verbal-System bezeichnet ein Beschreibungssystem, das sich der gesprochenen und geschriebenen Umgangssprache bedient. Die Relationen der Zeichen untereinander sind durch die Satzlehre der verwendeten Sprache gegeben, wobei die Einheiten des Verbal-Systems, wie der Name schon sagt, Wörter sind.

Zum Verbal-System können Tagebuchaufzeichnungen, Selbstaufzeichnungen (Mischung aus subjektiven Erlebnissen und Verhaltensweisen), Fremdaufzeichnungen, das Verlaufsprotokoll (Nachzeichnung des gesamten Verhaltensgeschehens kontinuierlich, unmittelbar und minutiös) sowie die Methode der kritischen Vorfälle (Beschreibung bestimmter Vorfälle oder Ereignisse unter Einhaltung eines Schemas mittels Umgangssprache) subsumiert werden (Faßnacht, 1995). Schölmerich (2011) sieht den Vorteil von Verbal-Systemen in der simplen Durchführung, bei der keine speziellen Kodiersysteme entwickelt werden müssen, während die Belastung der/des BeobachterIn durch Mitschreiben einen Nachteil darstellt.

8.4.2 Nominal-Systeme

Bei diesem Beschreibungssystem spricht man von einem qualitativen Klassifikationssystem, bei dem definierte semantische Einheiten, sprachliche, graphische oder ikonische Zeichen Verwendung finden. Bei den Nominal-Systemen kann eine Unterscheidung in Index- und Kategorien-Systeme getroffen werden.

- a) Index-Systeme: Diese bedienen sich einer Menge im Vorhinein definierter Zeichen, die meist für einen übergeordneten Aspekt stehen, wie z.B. ein Konstrukt, einen Charakterzug oder einen abstrakten Begriff, der Prädikatorwert genannt wird. Beim Index-System können die Relationen der Zeichen gleichzeitig auftreten, da sie untereinander nicht bestimmt, die Einheiten eben verschieden sind. Somit kann eine Einschätzung der Intensität eines Verhaltensaspekts gelingen.
- b) Kategorien-Systeme: Erfolgt eine Beobachtung mittels Kategorien-System, so wird versucht, den gesamten Verhaltensstrom zu erfassen und den einzelnen Kategorien zuzuordnen. Die Relationen der Einheiten untereinander sollen dabei den Prädikator vollständig abdecken und sich gegenseitig ausschließen. Es handelt sich dementsprechend um ein geschlossenes, vollständiges System, bei dem der Prädikator als vorhanden (ja) oder nicht vorhanden (nein) kodiert werden kann. Da diese beiden Kategorien nicht immer gewählt werden können, führt man eine Oberkategorie *Unkodierbar* ein, die gewählt wird, wenn das Beobachtungsobjekt verdeckt oder nicht mehr im Bild ist und eine Rest-Kategorie, die die verbliebenen

Möglichkeiten einschließt. In der Forschung wird dieses System seltener als Index-Systeme eingesetzt (Faßnacht, 1995; Schölmerich, 2011).

Die Verwendung der Kategorien setzt viel Erfahrung und Umgang mit diesen voraus.

8.4.3 Dimensional-Systeme

Dimensional-Systemen kann die Bezeichnung direkte Quantifizierungssysteme zugeschrieben werden. Sie zeichnen sich durch eine räumliche Ordnung aus, wobei die Einheiten gleich sind und sich die Relationen der Einheiten zueinander erschöpfend verhalten.

Drei verschiedene Dimensional-Systeme können unterscheiden werden (Faßnacht, 1995):

1. Ordinalskala: Die Bestimmung der Prädikatorwerte auf einer Ordinalskala erfolgt unabhängig von ihren Differenzen und ihrem absoluten Betrag nur noch in ihrer Reihenfolge. Diese Skala besitzt, streng genommen, keinen Nullpunkt und verfügt über die schwächste Ordnung.
2. Intervallskala: Bei einer Intervallskala werden absolute Werte nicht berücksichtigt und Objekte nur in der Reihenfolge und nach dem Verhältnis ihrer Differenzwerte bestimmt. Hier sind die gleichen Abstände zwischen in einer Ordnungsrelation benachbarten Objekten gegeben (Greve & Wentura, 1997). Der Nullpunkt dieser Skala ist verschiebbar, also relativ.
3. Ratioskala: Hier kann man von der stärksten Ordnung sprechen. Bei der Ratioskala kann eine Bestimmung der Reihenfolge aller Prädikatorwerte erfolgen, das Verhältnis der Differenzwerte sowie das Verhältnis der absoluten Werte der Prädikatoren kann angeführt werden. Im Falle dieser Skala kann von einem absoluten Nullpunkt ausgegangen werden.

8.4.4 Struktural-Systeme

Bei den Struktural-Systemen handelt es sich um eine Verallgemeinerung der dimensional Systemen. Als Bezugsordnungen zur Beschreibung von Verhalten werden nicht nur eine Gerade, sondern irgendwelche räumlichen Gebilde herangezogen.

Struktural-Systeme können aus Index-, Kategorien- und Dimensional-Systemen aufgebaut sein, wobei die Einheiten gleich oder auch verschieden sein können.

8.5 Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung

In den folgenden Ausführungen sollen die wichtigsten Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung, nämlich die Objektivität, Reliabilität und Validität, genauer betrachtet werden.

8.5.1 Objektivität

Faßnacht (1995) versteht unter Objektivität eine innersubjektive Übereinstimmung, die er als ein allgemein akzeptiertes Wahrheitskriterium bezeichnet. Zur Bestimmung der Objektivität sollten mindestens zwei Erhebungen durchgeführt werden. Diese können im Sinne einer zeitparallelen oder einer sukzessiven Erhebung von statten gehen. Mit der Höhe des gewonnenen Objektivitätsmaßes steigt auch der „Wahrheitsgehalt“ der resultierenden Daten. Die Wahl des Kodiersystems, die Strukturiertheit der Aufzeichnungsmethode, die Exaktheit der Beobachtungseinheiten und das Training der BeobachterInnen nehmen Einfluss auf die Objektivität (Mackowiak, 2001).

Die Objektivität in der Verhaltensbeobachtung hat das Ziel, dass verschiedene BeobachterInnen dasselbe Verhalten möglichst ähnlich wahrnehmen. Zur Bestimmung der Beobachterübereinstimmung können prozentuelle Übereinstimmungen, Korrelationen oder das Kappa-Maß herangezogen werden. Die Wahl des jeweiligen Objektivitätsmaßes ist von der Fragestellung, dem Skalenniveau der Daten sowie der Anzahl der BeobachterInnen abhängig (Faßnacht, 1995).

8.5.1.1 Korrelationen

Um zu überprüfen, ob bzw. wie zwei Variablen zusammenhängen, können Korrelationen berechnet werden. Dabei resultieren drei Arten von Zusammenhängen; diese können positiv, negativ oder nicht gegeben sein. Mittels Korrelationen lässt sich aussagen, ob Veränderungen einer Variable mit ähnlichen Veränderungen in einer anderen Variable einhergehen.

Der Korrelationskoeffizient kann dabei Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei Ersteres dafür steht, dass ein perfekter negativer Zusammenhang vorliegt, d.h. wenn eine Variable in ihrer Ausprägung zunimmt, dann nimmt die andere in einer proportionalen Menge ab. Während 0 das Fehlen einer linearen Beziehung ausdrückt, steht -1 dafür, dass zwei Variablen miteinander perfekt positiv korrelieren, d.h. die Zunahme einer Variable ebenso einen Zuwachs der anderen zur Folge hat (Field, 2009).

Liegen Daten mit Intervallskalenniveau vor und handelt es sich bei einer der beiden Variablen um eine kategoriale, dann kann auf die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zurückgegriffen werden. Verfügen beide Variablen nicht annähernd über Normalverteilung und besitzen sie ein niedrigeres Skalenniveau, dann wird auf nicht-parametrische Verfahren, wie z.B. den Korrelationskoeffizienten nach Spearman oder jenen nach Kendall Tau zurückgegriffen (Field, 2009).

Die Kritik an der Berechnung mittels Korrelationskoeffizienten bezieht sich darauf, dass nichts darüber ausgesagt werden kann, welche Variable die andere bedingt (Field, 2009). Greve und Wentura (1997) charakterisieren die Korrelation als ein Gütemaß, das wenig streng ist.

8.5.2 Reliabilität

Die Reliabilität oder Zuverlässigkeit kann als das Verhältnis von wahrer Varianz einer Variable zu ihrer Gesamtvarianz definiert werden. Da jede Messung fehlerbehaftet ist, kann sie als umso reliabler bezeichnet werden, je geringer der Fehleranteil am Ergebnis ist.

Die Reliabilität einer/s BeobachterIn kann abgeschätzt werden, in dem sie/er dasselbe Verhalten mehrfach beobachtet und bewertet. Bei genauer Betrachtung wird auf diese Weise nicht die Fehlerbelastetheit einer Person ermittelt, sondern lediglich die Konsistenz der/s BeobachterIn. Das Ziel ist daher, dasselbe Verfahren bei mehreren BeobachterInnen anzuwenden.

Die Reliabilität von Daten kann auch ermittelt werden, indem eine Messung unter theoretisch äquivalenten Bedingungen wiederholt wird oder verschiedene Instrumente derselben Art bei der gleichen Gelegenheit zur Anwendung kommen (Greve & Wentura, 1997).

8.5.2.1 Intraklassenkorrelation

Als Maß der Übereinstimmung bei Ratingskalen bzw. zur Berechnung der Übereinstimmung zwischen mehreren BeurteilerInnen wird die Intraklassenkorrelation eingesetzt. Voraussetzung für dieses Verfahren sind intervallskalierte Daten (Shrout & Fleiss, 1979; McGraw & Wong, 1996; Greve & Wentura, 1997; Wirtz & Caspar, 2002).

Die Intraklassenkorrelation kann, wie auch andere Korrelationsmaße, Werte im Bereich von -1 bis +1 annehmen. Da Reliabilitäten jedoch zwischen 0 und 1 liegen, entsprechen resultierende negative Werte einer Reliabilität von 0. Der gefundene Zusammenhang bzw. die Reliabilität ist umso höher, je näher diese(r) bei 1 liegt (Wirtz & Caspar, 2002). Nach Bortz und Döring (2006) kann eine Reliabilität von 0.8 und höher als gut, jene ab 0.9 als hoch bezeichnet werden.

Wirtz und Caspar (2002) unterscheiden zwei verschiedene Intraklassenkorrelations-Koeffizienten. Im Falle des justierten Intraklassenkorrelations-Koeffizienten (ICC_{just}) werden Mittelwertsunterschiede zwischen den BeurteilerInnen aus der Fehlervarianz herausgerechnet. Die Unterschiede zwischen den BeobachterInnen wirken sich folglich nicht weiter aus. Die Einschätzung ein- und derselben Person muss lediglich in Bezug zum eigenen Mittelwert zuverlässig erfolgen. Der unjustierte Intraklassenkorrelations-Koeffizient (ICC_{unjust}) stellt ein strengeres Maß dar. Die Mittelwertsunterschiede bleiben hier Teil der Fehlervarianz. Der ICC_{unjust} wird eingesetzt, wenn die Beurteilungen mittels absoluten Werten getätigt werden. Das unjustierte Maß ist, im Vergleich zum ICC_{just} , dann hoch ausgeprägt, wenn die Mittelwerte der BeurteilerInnen ähnlich sind und nicht zu sehr voneinander abweichen (Wirtz & Caspar, 2002).

Aufgrund der Tatsache, dass auch bei einer hohen Übereinstimmung niedrige Reliabilitäten auftauchen können, was darauf hindeutet, dass eine geringe Varianz der Merkmale in der Stichprobe vorliegt, sollten neben Reliabilitätsmaßen auch Übereinstimmungsmaße berechnet werden (Wirtz & Caspar, 2002). Dies findet sich für die erhobenen Variablen der vorliegenden Stichprobe unter dem Kapitel „Darstellung der Ergebnisse“ (Kapitel 13.4).

8.5.3 Validität

Die Validität, auch Gültigkeit genannt, soll angeben, ob und inwieweit tatsächlich das gemessen wurde, was gemessen werden sollte. Nach Greve und Wentura (1997) und Bortz und Döring (2006) stellt die Validität unter den Gütekriterien der Beobachtung das wichtigste Kriterium dar. So lässt sich für eine hohe Validität feststellen, dass eine hohe Reliabilität zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dafür ist. So kann ein Messinstrument sehr zuverlässig auch das Falsche messen. Jedoch stellt eine hohe Validität eine hinreichende Bedingung für eine hohe Reliabilität dar (Greve & Wentura, 1997).

Bei der Gültigkeit kann zwischen drei verschiedenen Arten differenziert werden, die im Folgenden kurz erläutert werden:

1. Inhaltsvalidität: Laut Kubinger (2006) ist die inhaltliche Gültigkeit eines Verfahrens dann gegeben, wenn dieses selbst, „quasi definitionsgemäß, das optimale Kriterium des interessierenden Merkmals darstellt“ (S. 51). Die Inhaltsvalidität ist am leichtesten mit einem Expertenrating herstellbar. Im Zuge dessen wird jedes einzelne Item so geprüft, dass deutlich wird, ob es „in Bezug auf die gegebene operationale Definition dessen“, was ein Verfahren messen soll, passend erscheint (Kubinger, 2006, S. 51). Einen Aspekt der inhaltlichen Gültigkeit stellt die Augenscheinvalidität (face-validity) dar, wo offensichtlich ist, was gemessen werden soll (Greve & Wentura, 1997; Mackowiak, 2001; Kubinger, 2006).
2. Konstruktvalidität: Dieses Gütekriterium steht dafür, dass ein Verfahren gewisse theoretische oder theoriegeleitete Vorstellungen in Bezug auf irgendein „Konstrukt“ (nicht direkt beobachtbares Phänomen oder Zustand, wie Angst oder Stress) erfüllen muss (Kubinger, 2006).
3. Kriteriumsvalidität: Die Kriteriumsvalidität wird von Jäger (1986, S. 275) definiert als „der Grad der Genauigkeit, mit dem von den Ergebnissen eines Tests direkt auf ein Kriteriumsverhalten geschlossen werden kann“. Dabei wird eine Korrelation zwischen einer als relevant angesehenen Variable (sog. „Außenkriterium“) und dem interessierenden Verfahren berechnet (Mackowiak, 2001; Kubinger, 2006).

8.6 Beobachtungsfehler

Die Beobachtung ist ein komplexer Vorgang, bei dem auf jeder Stufe – Wahrnehmung, Interpretation, Erinnerung und Wiedergabe (Greve & Wentura, 1997) – Probleme auftauchen und damit Fehler entstehen können. Da kein Geschehen vollständig erfasst werden kann, nehmen BeobachterInnen Selektionen vor, die die Gefahr bergen, dass etwas Relevantes übersehen wird (Kubinger, 2006).

Um jene Fehler, auf die man als BeobachterIn Einfluss nehmen kann, unter Kontrolle halten zu können, sollte man Kenntnis über diese besitzen und sie auf diese Weise möglichst vermeiden.

In den folgenden Ausführungen soll auf die Vielzahl von möglichen Fehlerquellen, die von Greve und Wentura (1997) diskutiert werden, genauer eingegangen werden.

8.6.1 Fehler zu Lasten der/s BeobachterIn

Die eigentliche Beobachtung, die Verarbeitung der „Information“ findet in der/dem BeobachterIn bzw. durch sie/ihn selbst statt. Die Fehlerquellen können sich auf die bereits oben angeführten Stufen der Beobachtung beziehen, die eine Unterteilung in Wahrnehmungs-, Interpretations-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler zulassen.

8.6.1.1 Wahrnehmungsfehler

Wie die Bezeichnung schon deutlich macht, werden unter diesem Punkt jene Fehler zusammengefasst, die durch eine Verzerrung bewusst wahrgenommener Inhalte entstehen.

Konsistenzeffekte

Greve und Wentura (1997) verstehen darunter die Tendenz, eine Konsistenz in den eigenen Äußerungen, Meinungen und Urteilen zu erreichen, also widerspruchsfrei zu sein.

Ein bekanntes Beispiel dafür ist der sogenannte Halo-Effekt, wo einzelne Urteile von einem bestehenden Gesamteindruck oder einem hervorstechenden Merkmal beeinflusst werden. Die Tendenz zur Bestätigung früherer Äußerungen oder Überzeugungen im

Zweifelsfall, gegenüber der Widerlegung derselben, kann durch den Generalisierungsfehler (einmaliges Verhalten wird generalisiert), den Nachbarschaftseffekt oder den Vorwissenfehler beschrieben werden.

Einfluss vorangehender Information

Unter diesem Punkt lassen sich Informationen über Berichte anderer BeobachterInnen („Konformität“), über die Erwartung der UntersuchungsleiterInnen („Erwartungseffekt“) und über selbst im Vorhinein behauptetes und tatsächlich Wahrgenommenes („Konsistenzeffekt“) subsumieren, die einen Einfluss auf den Wahrnehmungsvorgang nehmen.

Projektion

Unter Projektion versteht man die Tendenz, in den beobachteten Personen genau das wiederzuerkennen, was man bei sich selbst sieht, sehen möchte oder eben nicht sehen will. Außerdem können die ungerechtfertigte Wahrnehmung von einer Nähe oder Ähnlichkeit zur beobachteten Person genannt werden.

Abhilfe kann hier der Einsatz mehrerer BeobachterInnen schaffen, da diese Fehler zwischen verschiedenen beobachtenden Personen zufallsverteilt sein sollten (Greve & Wentura, 1997).

Erwartungseffekt des/r BeobachterIn

Bei diesem Wahrnehmungsfehler sind die Beobachtungen in einer bestimmten Richtung verzerrt. So neigen die BeobachterInnen zu hypothesenkonformen Einschätzungen und führen ihre Beurteilung entsprechend einer impliziten Theorie durch. Hier sind die UntersuchungsleiterInnen durch die Tendenz charakterisiert, das zu finden, was sie zu finden erwarten.

Emotionale Beteiligung

Das persönliche Interesse an den beobachteten Personen und die daraus resultierende Beeinflussung in den Urteilen kann eine weitere Fehlerquelle darstellen.

Logischer oder theoretischer Fehler

Dieser Fehler bezieht sich auf jene Problematik, bei der ein(e) BeobachterIn bestimmte Annahmen bzw. Theorien mit einbringt oder die Wahrnehmung so vor sich geht, dass ein diesen Theorien entsprechendes Bild entsteht.

„Observer drift“

Unter „Observer drift“ versteht man eine zunehmende Ermüdung, nachlassende Motivation, Gewöhnung, das Vergessen von erlernten oder geübten Kriterien oder auch eine verbesserte Wahrnehmungsstärke durch vermehrtes Üben sowie veränderte Einstellungen. Bei regelmäßiger Überprüfung der Beobachterübereinstimmung sollte dieser Fehler deutlich werden. Dies trifft auf den „consensual drift“ weniger zu. Dabei verändern die BeobachterInnen gleichsinnig allmählich die ursprünglich aufgestellten Kriterien oder Standards (Greve & Wentura, 1997).

8.6.1.2 Interpretationsfehler

Die unten aufgelisteten Fehlerquellen beziehen sich auf die Beeinflussung von bereits wahrgenommenen Inhalten.

Zentrale Tendenz

Darunter versteht man die Tendenz, bei Schätz- oder Ratingskalen zur Mitte hin zu urteilen und extreme Urteile zu vermeiden.

Persönliche Tendenzen und Dispositionen

Diese Urteilsfehler schließen persönliche Neigungen, generell mild oder streng zu urteilen, auch in Abhängigkeit von bestimmten Eigenschaften der beurteilten Person mit ein. Unter diesem Punkt lassen sich weiters die Tendenz zur Zustimmung oder auch „Ja-sage“-Tendenz, die Tendenz zur Kontrastbildung (ein Urteil wird mit einem anderen oder dem Selbstbild kontrastiert) und die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit (Urteile in einer bestimmten Richtung abzugeben, die für sozial erwünscht angesehen wird) anführen (Greve & Wentura, 1997).

8.6.1.3 Erinnerungsfehler

Erinnerungsfehler können nur dann auftreten, wenn es zu einer verzögerten Protokollierung des Beobachteten kommt.

Kapazitätsgrenzen

Beim Menschen sind der Aufnahme- und Verarbeitungskapazität von Informationen Grenzen gesetzt. In diesem Zusammenhang lässt sich der „primacy-recency“-Effekt erwähnen, bei dem ein zeitlicher Einfluss der Wahrnehmungsinhalte auf das Beobachtungsurteil vorliegt. So können der erste und letzte Reiz aus einer Reihe von Eindrücken ein Urteil beeinflussen (Faßnacht, 1995). Primacy-Effekte kann man vermeiden, indem man zwischen den präsentierten Informationsmengen eine Pause macht oder sich einer anderen Aktivität widmet, sowie wenn man Personen bittet, kein Urteil vor der Präsentation aller Informationen zu fällen (Forgas, 1999).

Systematische Erinnerungsverzerrungen und –selektionen

Bei der Wahrnehmung werden Inhalte nicht einfach abgespeichert, sondern in ein Netz von Erfahrungen und Vorwissen eingebaut. Im Zuge dessen sowie beim späteren Abruf werden diese Inhalte modifiziert oder rekonstruiert und dabei können Fehler auftreten.

8.6.1.4 Wiedergabefehler

Eine Fehlerquelle bei der Wiedergabe der beobachteten Inhalte stellt die Möglichkeit dar, dass BeobachterInnen ihre Urteile so weiter- bzw. wiedergeben, wie sie sie „empfinden“. Außerdem kann die Wiedergabe fehlerbehaftet sein, wenn UntersuchungsleiterInnen Interesse an den Ergebnissen haben und ihre Protokolle bewusst verändern.

8.6.2 Fehler zu Lasten der Beobachtung

Unter diesem Abschnitt werden zum einen Probleme der adäquaten Wiedergabe von beobachteten Inhalten aufgrund des gewählten Vorgehens und zum anderen Fehlerquellen, die aufgrund der statt findenden Beobachtung, die den Beobachtungsgegenstand beeinflusst, behandelt.

Reaktivität

Reaktivität bezieht sich darauf, dass sich beobachtete Menschen aufgrund der Beobachtung nicht so verhalten, wie sie das in unbeobachteten Momenten tun würden oder getan hätten. Das Wissen darüber, Beobachtungsgegenstand zu sein, kann möglicherweise das Verhalten verändern, das von Interesse ist. Faktoren, die dies beeinflussen können sind das Alter oder persönliche Eigenschaften und Attribute der/s BeobachterIn wie äußere Erscheinung, Hautfarbe etc., Ablenkbarkeit oder „Empfindlichkeit“, Motivation oder Gewöhnung auf Seiten der beobachteten Personen (Greve & Wentura, 1997; Mackowiak, 2001).

Ein wichtiger Reaktivitätseffekt ist der Erwartungseffekt der Beobachteten, beim dem sich diese so verhalten, wie dies, ihrer Meinung nach, die/der BeobachterIn erwartet. Um dieser Fehlerquelle entgegenzuwirken muss der oder die BeobachterIn „blind“ gegenüber den Untersuchungsbedingungen sein und die beobachtete Person muss „blind“ gegenüber den Erwartungen der/s UntersuchungsleiterIn sein (Greve & Wentura, 1997).

Beobachtungs- und Untersuchungsbedingungen

In Abhängigkeit von der Fragestellung muss eine Entscheidung getroffen werden, ob das „echte“ Verhalten der zu beobachtenden Personen eher im Labor oder im Feld gewonnen werden kann.

Fehlerquellen, die auf die Beobachtungsbedingungen zurückgeführt werden können sind z.B. störende bzw. laute Geräusche, schlechte Lichtverhältnisse, aber auch Verzerrungen, die sich durch die technischen Geräte, mit denen die Beobachtung von statten gehen soll (z.B. Verzerrungen des Tonfalls bei Bandaufnahmen), erklären lassen (Greve & Wentura, 1997).

Probleme des Beobachtungssystems

Durch die Wahl oder Zusammenstellung eines falschen Beobachtungssystems werden unter Umständen die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Beobachtung verloren gehen. Eine Verzerrung der Beobachtung kann durch die falsche Auswahl der Beobachtungsgegenstände oder der für die vorgesehene Untersuchungsabsicht ungeeigneten Personenstichprobe eintreten (Greve & Wentura, 1997). Das

Beobachtungssystem sollte sich in seiner Komplexität und Struktur durch Angemessenheit auszeichnen und nicht zu Überlastungen führen (Mackowiak, 2001).

8.6.3 Vorbeugung von Beobachtungsfehlern

Abgesehen von einem Beobachtertraining zur Optimierung des Beobachtungsvorgangs, führen Greve und Wentura (1997) einige Vorschläge an, die helfen, die oben aufgelisteten Fehlerquellen zu vermeiden. Dies sind:

- eine sorgfältige Erstellung des Beobachtungsschemas
- eine exakte und eindeutige Trennung der Kategorien durch die Definition der Begriffe
- Aufmerksamkeit bei der Interaktion von BeobachterIn mit den beobachteten Personen
- eine gute Vorbereitung auf die Beobachtung
- die Gewöhnung der zu beobachtenden Personen an das Beobachtet-Werden.

Faßnacht (1995) betont außerdem die Wichtigkeit eines freien, ungestörten Sicht- und Hörfeldes sowohl für Videoaufnahmen, als auch im Zuge einer Live-Beobachtung.

8.7 Verhaltensbeobachtung in der Entwicklungspsychologie und der psychologischen Diagnostik

Die Verhaltensbeobachtung stellt eine wichtige Datenerhebungsmethode in den Bereichen Forschung und Diagnostik dar.

Für manche Fragestellungen braucht es die Verhaltensbeobachtung, um sie beantworten zu können. So kann beispielsweise das Problem der sozialen Erwünschtheit, das bei direkten Befragungen auftauchen kann, im Falle von Beobachtungen vermieden werden. Zudem kann dabei die Problematik von verzerrten Informationen umgangen werden.

Ein wichtiger Einsatzbereich ist die Erfassung der Beziehung zwischen Personen. Zudem eignet sich die Verhaltensbeobachtung insbesondere bei Kleinkindern, um Aufschluss über deren Entwicklung zu bekommen. Dies ist vor allem darin begründet, dass im vorsprachlichen Alter die Kommunikationsmöglichkeiten fehlen, um auf direktem Wege mittels Befragung, Informationen zu erhalten (Spinath & Spinath, 2004; Gloger-Tippelt & Reichle, 2007).

8.8 Zusammenfassung

Die Verhaltensbeobachtung als wichtige Methode der Datengewinnung kann anhand verschiedener Kriterien in mehrere Formen klassifiziert werden. Diese umfassen die teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung, in der die Rolle der/s BeobachterIn als Teil des Geschehens oder als nicht anwesend das Unterscheidungskriterium darstellt. Weiters kann die offene von der verdeckten Beobachtung unterschieden werden, bei der die beobachteten Personen wissen bzw. nicht wissen, dass sie Beobachtungsgegenstand sind. Die Beobachtung im Labor vs. im Feld bezieht sich auf den Ort der Beobachtung, während für die technisch vermittelte, im Gegensatz zur unvermittelten, Beobachtung Video- oder Tonbandgeräte herangezogen werden.

Zur Quantifizierung von Verhalten können das Event-sampling-, das Time-sampling- und das Rating-Verfahren unterschieden werden (Faßnacht, 1995). Ersteres umfasst eine genaue zeitliche Erfassung des Verhaltens, wobei die Menge der Verhaltensweisen bzw. deren Definitionen vorab erfolgen müssen. Für den Beobachtungsvorgang werden Ereignisschreiber herangezogen, wo zwischen Ja und Nein bzw. Ein und Aus gewählt werden kann.

Beim Time-sampling-Verfahren wird der Zeitstrom in kurze Einheiten aufgeteilt, die aufeinander folgen und für die/ den BeobachterIn eindeutig erkennbar sind. Pro Intervall wird entschieden, ob ein bestimmtes Verhalten auftritt oder nicht. Vorab ist die Länge des Einheitsintervalls zu wählen, sowie eine Entscheidung darüber zu treffen, ob Notationspausen in Anspruch genommen werden oder nicht (Faßnacht, 1995).

Um die Ausprägung eines Verhaltens bzw. die Intensität oder Häufigkeit dieses einzuschätzen, kann im Zuge eines Rating-Verfahrens mittels einer Messskala, der Zahlenwerte zugeordnet sind, ein Urteil abgegeben werden.

Faßnacht (1995) unterteilt Beobachtungs- und Beschreibungssysteme in Verbal-, Nominal-, Dimensional- und Struktural-Systeme. Während es sich bei den Einheiten des Verbal-Systems um Wörter handelt, sind es beim Nominal-System sprachliche, graphische oder ikonische Zeichen. Letzteres System kann weiters in Index- und Kategoriensystem unterteilt werden. Während bei Ersterem die Einheiten gleichzeitig auftreten können,

schließen sich diese bei Letzterem aus, da es sich um ein geschlossenes, vollständiges System handelt.

Dimensional-Systeme zeichnen sich durch eine räumliche Ordnung aus und sind durch gleiche Einheiten, deren Relationen zueinander erschöpfend sind, charakterisiert. Hier können die Ordinal-, von der Intervall- und Ratioskala unterschieden werden.

Bei den Struktural-Systemen gelten räumliche Gebilde als Bezugsordnung.

Neben den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, dürfen auch Beobachtungsfehler im Zuge der Diskussion der wissenschaftlichen Verhaltensbeobachtung nicht unerwähnt bleiben.

Dabei können zum einen Fehler unterschieden werden, die auf die Beobachterin bzw. den Beobachter zurückgehen, bzw. jene, die ihren Ursprung in der Beobachtung selbst haben. Zum anderen lassen sich die Fehler – je nach Stufe des Beobachtungsprozesses - in Wahrnehmungs-, Interpretations-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler klassifizieren (Greve & Wentura, 1997).

Bei Konsistenz- und Erwartungseffekten, Projektion, emotionaler Beteiligung oder „Observer drift“ ist bereits die Wahrnehmung fehlerbehaftet, während dies bei der zentralen bzw. bei persönlichen Tendenz(en) die Interpretation betrifft. Erinnerungsfehler beziehen sich auf Kapazitätsgrenzen bzw. Erinnerungsselektionen der Person. Bei der Wiedergabe können Inhalte fälschlicherweise so dargeboten werden, wie sie „empfunden“ werden.

Probleme des Beobachtungssystems, Reaktivität der Beobachteten oder Schwierigkeiten mit den Untersuchungsbedingungen, wie laute Geräusche oder schlechte Lichtverhältnisse, sind Fehler, die nicht auf die/ den BeobachterIn, sondern auf die Beobachtung selbst zurückgeführt werden können.

EMPIRISCHER TEIL

9. Zielsetzung der Untersuchung und Fragestellungen

In den folgenden Ausführungen wird stets die Bezeichnung *Kindergartenpädagogin* bzw. *Pädagogin* verwendet, da es sich bei den beobachteten erwachsenen Personen nur um weibliche handelte.

Die vorliegende Untersuchung widmet sich der Frage, ob bzw. wie sich die Interaktion zwischen den Kindern und der Kindergartenpädagogin über den Untersuchungszeitraum verändert. Dies bezieht sich vor allem auf Beobachtungen während der Portfolioarbeit der Kinder und dabei unter spezieller Berücksichtigung der Kind-Perspektive.

Die Einschätzung der Interaktion stützt sich vorwiegend auf die Arbeit von Aigner (2004) und das von ihr entwickelte Beobachtungssystem, mit dem sie die Qualität der Mutter-Kind-Interaktionen aufgrund der Rückmeldungen der Mutter, der Joint Attention, die zwischen ihr und ihrem Kind gegeben ist sowie der Feinfühligkeit auf Seiten der Mutter beurteilte. Dementsprechend sollen hier die Rückmeldungen, die die Kinder erhalten, die Joint Attention, die zwischen den Kindern und der Kindergartenpädagogin beobachtet werden kann und die Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird, näher beleuchtet werden. Eine zweite Zielsetzung beinhaltet den Vergleich der Interaktion zwischen Kind und Kindergartenpädagogin bei der Portfoliobearbeitung und einer weiteren Situation im Laufe eines Kindergarten-tages, wo es sich schlussendlich um den Morgenkreis, einer gemeinsamen Aktivität der gesamten Kindergartengruppe, handelte. Außerdem möchte diese Untersuchung klären, ob sich Veränderungen in den Entwicklungsbedenken, die den Kindern von der Pädagogin entgegengebracht werden, über den Beobachtungszeitraum ergeben.

10. Untersuchungsplan und Durchführung der Untersuchung

Nach Kontaktaufnahme mit Kindergärten der Wiener Kinderfreunde wurde mit den dortigen LeiterInnen der Ablauf der Untersuchung besprochen. Geplant waren drei Beobachtungswochen pro Kindergarten von März bis Juni 2011, wobei drei Mal wöchentlich Beobachtungen statt finden sollten. Dafür wurde das Einverständnis der Eltern eingeholt, dass ihre Kinder an der Untersuchung teilnehmen dürfen bzw. ob sie auf Video aufgenommen werden dürfen oder nicht (Einverständniserklärung siehe Anhang). Da dieses nur teilweise gegeben wurde, wurden die Interaktionen zwischen den Kindern und der Pädagogin zum Teil mit der Kamera aufgezeichnet, während zum anderen Teil Livebeobachtungen und unmittelbare Einschätzungen der Qualität der Interaktion vorgenommen werden mussten. Bei Letzterem erfolgte das Anzeigen der Intervalle anhand von auditiven Signalen bzw. visuell durch die Kontrolle der Sekundenzeiger auf einer Armbanduhr.

Bei der Beobachtung während der Portfoliobearbeitung standen pro Kindergarten vier bis sechs Zielkinder im Fokus, deren Auswahl durch die Pädagoginnen erfolgte. So wurden diese gebeten, aus ihrer Gruppe Mädchen und Buben, jüngere und ältere Kinder sowie solche mit und ohne Entwicklungsauffälligkeiten zu nennen. Über diese Kinder wurden dann Einschätzungen hinsichtlich verschiedener Entwicklungsbereiche bzw. Bedenken in diesen von ihrer Kindergartenpädagogin zu Beginn und gegen Ende des Untersuchungszeitraumes erfragt.

Entgegen des aufgestellten Plans, neben der Portfoliobearbeitung zwei weitere Vergleichssituationen heranzuziehen, um die Interaktionen in verschiedenen Kontexten zu untersuchen, konnte schlussendlich nur der Morgenkreis herangezogen werden, da der Kindergarten tag in den besuchten Kindergärten keine weiteren strukturierten Situationen bot, in denen eine gezielte und längere Interaktion zwischen Kind und Pädagogin beobachtet hätte werden können.

Die Beobachtungen fanden meist vormittags in diesen vier Monaten statt, wobei der Kindergarten tag sehr unterschiedlich strukturiert war. Teilweise waren geregelte Abläufe mit Morgenkreis und Portfolioarbeit vorgesehen, während teilweise der Vormittag spontan zur Bearbeitung von Portfolioblättern herangezogen wurde oder nur mit Freispiel gestaltet wurde.

Die Beobachtungen wurden auf drei Zeitpunkte aufgeteilt, die dem Beginn, der Mitte und dem Ende des Untersuchungszeitraums entsprechen.

Da nicht, wie vorgesehen bzw. geplant, in allen Kindergärten nur eine Pädagogin in Interaktion mit den Zielkindern trat, wurden für die Auswertung nur jene Beobachtungen herangezogen, in denen die Kinder einer Gruppe mit derselben Pädagogin interagierten.

Es stellte sich heraus, dass die Anzahl der Kinder, die an der Portfoliobearbeitung mit der Pädagogin teilnahmen, relativ stark variierte. Aus diesem Grund wurde die Gruppengröße bei jeder Beobachtung miterhoben und in die Auswertung miteinbezogen.

11. Untersuchungsinstrumente

In den folgenden Ausführungen soll auf das angewandte Beobachtungssystem mit den darin enthaltenen Variablen und den Änderungen zu den, als Grundlage herangezogenen, Beobachtungssystemen von Dreßler (1999) und Aigner (2004) näher eingegangen werden. Zudem werden der Bedenken-Fragebogen, die Art seiner Anwendung sowie weitere Informationen, die zu den Kindern erhoben wurden, erläutert.

11.1 Beschreibung des Beobachtungssystems

Mit Hilfe des Beobachtungssystems (siehe Anhang) soll eine Einschätzung der Qualität der Interaktionen zwischen Kind und Pädagogin anhand der Variablen Rückmeldung, Joint Attention und Feinfühligkeit gelingen.

Die beiden erstgenannten Themenbereiche werden in 20-Sekunden-Intervallen eingeschätzt bzw. eine Kategorie aus diesen gewählt, während die Beurteilung der Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird, alle zwei Minuten erfolgt.

Das in dieser Untersuchung angewandte System unterscheidet sich in einigen Punkten von jenem, das Aigner (2004) entwickelt hat. Auf diese Unterschiede soll nun näher eingegangen werden.

11.1.1 Das Indexsystem *Rückmeldung*

In der vorliegenden Untersuchung sollen Rückmeldungen bei Handlungen gegeben werden, die den Wissenserwerb umfassen. Verhaltensaspekte spielen nur insofern eine Rolle, als wenn diese durch die Pädagogin getadelt oder bei einem dahingehend auffälligen Kind gelobt werden. Fragen der Pädagogin nach aktuellen Tätigkeiten wie z.B. „Wen zeichnest du gerade?“, „Was machst du zuerst?“ bedürfen nach deren Beantwortung keiner Rückmeldung, ebenso wie Fragen nach Personen auf Fotos, wenn diese nur den Namen bzw. Verwandtschaftsgrad der Personen betreffen (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Analog zu den Ausführungen bei Aigner (2004) wurden in der vorliegenden Untersuchung positive, korrigierende und negative Rückmeldungen erhoben, die die Kinder erhalten,

sowie die Kategorie „Keine Rückmeldung“. Den Definitionen dieser Variablen entsprechen jene von Aigner (2004), wobei Ergänzungen bzw. Änderungen im Sinne einer Ausrichtung auf Pädagoginnen anstatt Mütter erfolgten.

Zudem wurde eine Adaptierung nach den ersten Beobachtungen vorgenommen, indem zusätzlich die Kategorie „Kein Anlass zur Rückmeldung“ eingefügt wurde, da sich zeigte, dass häufig Situationen auftauchen, in denen das Wählen dieser sinnvoll erschien.

11.1.1.1 Positive Rückmeldung

Bei der positiven Rückmeldung handelt es sich um Lob, d.h. Handlungen verbaler oder nonverbaler Art, die die Leistungen, Ideen oder Handlungen des Kindes positiv hervorheben und es insgesamt in seinem Verhalten ermutigen und bestärken. Dies bedeutet, dass auf positive (emotionale) Art eine grundsätzliche Zustimmung/Verstärkung hinsichtlich des kindlichen Verhaltens erfolgt (Dreßler, 1999; Aigner, 2004).

Im Pädagoginnenverhalten äußert sich die positive Rückmeldung in einem positiven Blickkontakt, Lächeln, Zuzwinkern, aus freudiger Überraschung in die Hände klatschen, Streicheln des Kindes oder Zunicken.

Das bloße Wiederholen der kindlichen Äußerung – gleich in welcher Tonlage – ist keine Entsprechung für eine positive Rückmeldung. Hierfür sind positive Adjektive wie beispielsweise „gut“, „richtig“, „ja“ notwendig, oder die Bestätigung der richtigen Antwort durch Wörter wie „genau“ etc. (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Weitere Beispiele für eine positive Rückmeldung sind „Sehr gut“, „Super“, „Schau, wie gut du das schon kannst“ oder „Das hast du gut gemacht“.

11.1.1.2 Korrigierende Rückmeldung

Die Äußerungen der Pädagogin sind inhaltlich negativ oder kritisch, erfolgen aber in neutralem oder positivem Tonfall (Aigner, 2004). Hierbei können auch die Verhaltensweisen der Pädagogin auftreten, die im Rahmen der positiven Rückmeldung angeführt wurden. Ein Nachfragen der Pädagogin oder die Bitte um Konkretisierung genügen nicht der Kategorie der korrigierenden Rückmeldung (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Beispiele für diese Kategorie sind „Setz dich bitte ordentlich hin“, „Malt auch die Ecken aus“, „Klebe es so, dass man es sieht“, „Du musst das Blatt umdrehen - auf die Klebeseite“, „Schau mich bitte an“ oder „Leg das bitte auf den Tisch und gib dann den Kleber drauf“.

11.1.1.3 Negative Rückmeldung

Negative Rückmeldung umfasst Kritik und negative Äußerungen der Pädagogin bezüglich der Person des Kindes und/oder dessen Ergebnisse oder Handlungen. Das heißt, dass die Pädagogin ihre Ablehnung/Unzufriedenheit bezüglich des kindlichen Verhaltens auf eine negative (emotionale) Art ausdrückt (Dreßler, 1999; Aigner, 2004). So werden die Handlungen des Kindes missbilligt, es wird herabgewürdigt oder es kommt zu Vorwürfen oder Tadeln des Kindes in Bezug auf sein Verhalten. Dies wird durch Ausrufesätze, erhobene Stimme und nonverbal durch Stirnrunzeln und Kopfschütteln deutlich.

Wird durch die Pädagogin versucht, das Verhalten des Kindes durch Handlungen wie Festhalten verschiedener Körperteile des Kindes, Änderung der Position des Kindes durch Wegziehen etc. oder einen verweisenden Blick auf das Kind zu unterbinden, wird dies als negative Rückmeldung vermerkt (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

An weiteren Beispielen, die zu dieser Kategorie zugeordnet werden können, lassen sich Aussagen wie „Lass das liegen“, „Weil wir das so machen“ oder „Nein, setz dich zurück“ anführen.

11.1.1.4 Keine Rückmeldung

Die Pädagogin zeigt keine Reaktion auf die Leistungen, Ideen oder Handlungen des Kindes, obwohl sie diese zuvor wahrgenommen hat. Sie behält in der Kommunikation mit dem Kind einen neutralen Gesichtsausdruck und spricht das geäußerte Verhalten nicht an.

11.1.1.5 Kein Anlass zur Rückmeldung

Die Situation bietet der Pädagogin keinen Anlass, auf Leistungen, Ideen oder Handlungen des Kindes zu reagieren. Beispiele hierfür sind das gänzliche Fehlen von Leistungen, Ideen und Handlungen des Kindes, Leistungen, Ideen und Handlungen, die keiner Rückmeldung bedürfen oder das Beobachten einer Interaktion von Kindern untereinander,

bei der die Pädagogin keine Rückmeldung zu geben hat. Auch Situationen, in denen die Pädagogin Dinge erklärt oder über Ereignisse erzählt, sind Beispiele, in denen keine Rückmeldung notwendig ist (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Außerdem besteht mit der Zeile „Unkodierbar“ die Möglichkeit, eine Kodierung vorzunehmen, wenn das Verhalten nicht sichtbar ist (z.B. wenn die Sicht auf die zu beobachtende Person verdeckt ist, die Mimik nicht zu erfassen ist) bzw. die Äußerungen der Pädagogin (z.B. aufgrund eines zu hohen Geräuschpegels) unverständlich sind (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Die Kategorie „Nicht zuordenbar“ wird gewählt, wenn ein Verhalten auftritt, das dem/der BeobachterIn nicht in die vorhandenen Kategorien (positiv, korrigierend, negativ, keine Rückmeldung oder kein Anlass zur Rückmeldung) einordenbar erscheint (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

11.1.2 Das Kategoriensystem *Joint Attention*

Im Gegensatz zu der von Aigner (2004) vorgenommenen Unterteilung der Joint Attention in Initiierung, aktive Aufrechterhaltung der Joint-Attention-Episode auf Handlungs- und verbaler Ebene, passive Aufrechterhaltung der Joint-Attention-Episode, Aufmerksamkeitslenkung im laufenden Spiel, Aufmerksamkeitswechsel zu einem neuen/ anderen Spiel und keine Joint Attention (Aigner, 2004), findet sich in dem vorliegenden Beobachtungssystem ausschließlich eine Unterteilung der Joint Attention in „gegeben“ und „nicht gegeben“.

11.1.2.1 Joint Attention gegeben

Die Pädagogin und das Kind richten ihren Aufmerksamkeitsfokus gemeinsam auf ein Objekt oder eine gemeinsame Kommunikation aus.

Die Pädagogin folgt dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus auf ein bestimmtes Objekt oder Ereignis, orientiert sich am Interesse des Kindes und greift die Möglichkeit zur Interaktion oder verbalen Anregung auf (Attention following). Die Pädagogin versucht, die Interaktion direkt zu beeinflussen.

Beispiele hierfür sind das Zeigen von Bildern im Morgenkreis, das Auffordern eines Kindes durch die Pädagogin, im Rahmen der morgendlichen Begrüßung aller Kinder durch die Kindergärtnerin, zu grüßen oder die gemeinsame Bearbeitung von Kind und Pädagogin an Portfolioblättern (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

11.1.2.2 Joint Attention nicht gegeben

Die Pädagogin und das Kind richten ihren Aufmerksamkeitsfokus nicht auf ein gemeinsames Objekt oder eine übereinstimmende Kommunikation aus.

Die Pädagogin setzt ihren Fokus nicht auf ein bestimmtes Objekt oder Ereignis, orientiert sich nicht am Interesse des Kindes und greift die Möglichkeit zur Interaktion oder verbalen Anregungen nicht auf. Die Pädagogin versucht nicht, die Interaktion direkt zu beeinflussen.

Hierzu zählen Momente, in denen sich die Pädagogin nahe am Kind befindet und sich aufgrund der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf ein Telefonat, eine Kollegin oder ein anderes Kind nicht oder nicht ausreichend mit dem Kind befasst. Dies wird dadurch deutlich, dass das Kind eine Haltung bzw. einen Gesichtsausdruck annimmt, auf den die Pädagogin – würde es sich um eine feinfühlig handeln – mit Zuwendung reagieren würde (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Auch hier findet sich die Kategorie „Unkodierbar“, deren Definition der unter 11.1.1.5 angeführten auf der vorhergehenden Seite entspricht. Unter „Nicht zuordenbar“ fällt ein Verhalten, das dem/der BeobachterIn nicht in die vorhandenen Kategorien (gegeben, nicht gegeben) einordenbar erscheint. Auch unklare Verhaltensmuster finden hier ihren Niederschlag. Sollten während des beobachteten Intervalls keine Situationen der Joint Attention auftreten, wird dies hier kodiert.

Das Singen von Liedern, Vorlesen von Geschichten, Erzählen von Ereignissen oder Erklären von Dingen stellen Situationen dar, in denen die Joint Attention als nicht zuordenbar festgehalten werden kann (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

11.1.3 Die Skala „Feinfühligkeit“

Entgegen der Arbeit von Aigner (2004), die sieben Ankerpunkte verwendete, um die Feinfühligkeit der Mutter in Abstufungen zu definieren, umfasst die Feinfühligkeit des hier angewandten Beobachtungssystems, auch aufgrund der vorzunehmenden Einschätzung bei Live-Beobachtungen, nur fünf Stufen, die von „sehr hoch“, „eher hoch“ über „mittel“ bis „eher gering“ und „sehr gering“ gehen.

11.1.3.1 Sehr hoch

Die Situation wird dadurch bestimmt, dass die Pädagogin all ihre ursprünglichen Handlungen auf themenspezifische Inhalte der kindlichen Äußerungen abstimmt und ihre eigenen Ideen in den Hintergrund rücken. So ist sie fähig, sich in die kindliche Sichtweise hineinzusetzen. Sie reagiert prompt und angemessen auf die kindlichen Signale und erkennt, wann und in welcher Weise das Kind Unterstützung benötigt, um ein Erfolgserlebnis, aber auch selbstständiges, forschendes, kreatives Arbeiten zu ermöglichen. Die Pädagogin regt durch ihre emotionale Beteiligung und kontinuierliche, motivierende Rückmeldungen die kindlichen Äußerungen an.

Die Pädagogin orientiert sich in ihrem Sprachstil am Entwicklungsstand des Kindes und ist darauf bedacht, sich stets verständlich auszudrücken.

Der/ Die BeobachterIn gewinnt den Eindruck einer reibungslosen, harmonischen Interaktion (Dreßler, 1999; Aigner, 2004; siehe auch Esch, in Vorbereitung).

11.1.3.2 Eher hoch

Für die Situation ist kennzeichnend, dass sich die Pädagogin überwiegend an den themenspezifischen kindlichen Äußerungen orientiert, meist liebevoll auf die Ideen des Kindes reagiert, und ihr eigenes Tätigsein in den Hintergrund stellt, dies allerdings nicht konsistent. Zwar schaut sie dem Kind teilweise zu, arbeitet dann aber doch wieder an ihrer eigenen Sache weiter. Beide beschäftigen sich gemeinsam mit etwas, allerdings nicht pausenlos, da sich die Pädagogin zwar häufig, aber nicht immer auf die kindlichen Ideen, Initiativen und Aktivitäten einzustellen vermag. Die Pädagogin nimmt die meisten kindlichen Signale wahr und es gelingt ihr relativ gut, darauf in angemessener Weise zu reagieren.

Sie bemüht sich, selbstständiges Problemlöseverhalten zu fördern, greift dann aber häufig kurz vor der Vollendung bzw. Lösung des Problems in das kindliche Geschehen ein, da sie sich nicht zurückhalten kann, stellt sich jedoch bei Aufgaben zur Verfügung, wenn das Kind die Lösung nicht alleine finden kann. Die Pädagogin ist überwiegend daran interessiert, das Kind zu neuen Ideen und Handlungen anzuhalten, was sie durch lobendes Feedback und würdigende Äußerungen zu erreichen versucht. Die sprachliche Verständigung zwischen den beiden funktioniert recht gut, da die Pädagogin meist bemüht ist, sich kindgemäß auszudrücken (Dreßler, 1999; Aigner, 2004; siehe auch Esch, in Vorbereitung).

11.1.3.3 Mittel

Die Pädagogin dominiert die Situation oft, oder das Kind setzt seine Ideen häufig alleine um. Die Pädagogin lässt es zu, dass seine Ideen vom Kind ausgeführt werden, oder stellt manchmal ein Handlungsangebot in den Raum, dass das Kind ablehnen oder annehmen kann. Schwierigkeiten des Kindes erkennt sie manchmal schon vor dem Aussprechen und reagiert so, dass dem Kind ab und zu, jedoch nicht kontinuierlich, eine selbstständige Problemlösung möglich ist. Es gelingt der Pädagogin manchmal gut, dann wieder weniger, sich dem Kind gegenüber verständlich auszudrücken und ihren Sprachstil dem kindlichen Entwicklungsstand anzupassen (Dreßler, 1999; siehe auch Esch, in Vorbereitung).

11.1.3.4 Eher gering

Die Pädagogin lenkt die Situation vorwiegend, da ihre Ideen eher häufig durch sie realisiert werden, manchmal auch durch das Kind, das dabei aber die Vorschläge der Pädagogin, die zum Teil als Anweisung formuliert sind, ausführt. Subtilere Kind-Signale nimmt die Pädagogin nicht wahr, und es kann vorkommen, dass sie aufgrund falscher Interpretationen in die Lernerfahrung „wohlmeinend“ helfend eingreift, obwohl das Kind zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht Hilfesignale ausgesendet hat und an einer Unterstützung (noch) nicht interessiert ist. Kindliche Initiativen, Wünsche und Ideen, die das Kind hat, werden nur teilweise aufgegriffen und vom Kind bzw. der Pädagogin umgesetzt. Wenn die Pädagogin vorwiegend tätig ist, wird das Kind nicht in ihre Handlungen einbezogen. Es schaut entweder zu, oder baut an seinem Werk weiter. Es kann auch vorkommen, dass

sich die Pädagogin grundsätzlich nur wenig in das Lerngeschehen einbringt und das Interesse des Kindes an einer Beteiligung häufig ignoriert. Kindliche Aktivitäten und Zwischenergebnisse bleiben häufig unbeachtet und meist ohne adäquate Rückmeldung. Tauchen Probleme des Kindes auf, werden sie von der Pädagogin überwiegend eigenständig gelöst, ohne das Kind einzubeziehen. Sie zeigt nur wenig emotionale Beteiligung an der Interaktion und es fällt ihr meist schwer, den kindlichen Blickwinkel einzunehmen. Es gelingt der Pädagogin nur manchmal, sich dem Kind gegenüber verständlich auszudrücken und ihren Sprachstil dem kindlichen Entwicklungsstand anzupassen (Dreßler, 1999; Aigner, 2004; siehe auch Esch, in Vorbereitung).

11.1.3.5 Sehr gering

Die Pädagogin zeigt kein Interesse daran, sich einer gemeinsamen Sache mit dem Kind zu widmen. Sie macht keine Anstalten, sich im Interesse des Kindes am Lerngeschehen zu beteiligen bzw. ihr Handeln auf das Kind abzustimmen. Es fällt der Pädagogin offensichtlich schwer bzw. es gelingt ihr nicht, in der Interaktion den Blickwinkel des Kindes einzunehmen und eine allgemeine Freude am Lehren zu zeigen. Die Pädagogin orientiert sich an den eigenen Ideen und verfolgt ihre eigenen Handlungsabsichten, ohne den Versuch zu unternehmen, das Kind einzubeziehen, oder um Erlaubnis für ihr Eingreifen zu fragen. Sie regt weder die kindlichen Aktivitäten an, noch greift sie die kindlichen Initiativen auf. Auf kindliche Wünsche und Ideen wird nicht eingegangen. So unterbricht sie das Kind oft in dem, was es von sich gibt.

Nonverbale Signale des Kindes (z.B. Zeigegesten, Blickkontakt,...) werden nicht wahrgenommen. Folglich muss sich das Kind verbal Aufmerksamkeit verschaffen, was nicht unbedingt beim ersten Versuch gelingt, da die Pädagogin intensiv mit den eigenen Tätigkeiten beschäftigt ist. Hat das Kind Schwierigkeiten, bemerkt sie diese erst, wenn das Kind sein Problem äußert. Das Kind wird nicht motiviert, da die Pädagogin keinerlei Rückmeldungen gibt oder emotionale Beteiligung an der Interaktion zeigt. Der Sprachstil der Pädagogin ist nicht kindgemäß. Wenn das Kind nicht sofort versteht, reagiert sie unangemessen und ungeduldig, ohne den Sprachstil dem kindlichen Entwicklungsstand anzupassen (Dreßler, 1999; Aigner, 2004; siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Außer der bereits oben angeführten Kategorie „Unkodierbar“ findet sich hier auch „Nicht zuordenbar“, das gewählt wird, wenn ein Verhalten auftritt, das dem/der BeobachterIn nicht in die vorhandenen Kategorien (sehr hoch, eher hoch, mittel, eher gering, sehr gering) einordenbar erscheint. Sollten innerhalb des Messzeitraumes keinerlei einschätzbare Momente der Feinfühligkeit auftreten, erfolgt in dieser Zeile eine Kodierung.

Das Singen von Liedern, Vorlesen von Geschichten, Erzählen von Ereignissen oder Erklären von Dingen stellen Situationen dar, in denen die Feinfühligkeit als nicht zuordenbar festgehalten werden kann (siehe auch Esch, in Vorbereitung).

Die Kodierung der Videos erfolgte, orientiert an dem von Aigner (2004) gewählten Vorgehen, in zumindest zwei Durchgängen. Zuerst sollte eine Einschätzung der Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird, gelingen und anschließend wurde in einem zweiten bzw. dritten Durchgang die Rückmeldungen, die die Kinder erhalten und die Joint Attention, die zwischen ihnen und der Kindergartenpädagogin besteht, eingeschätzt.

11.2 Beschreibung des Fragebogens zu den Entwicklungsbedenken

Ausgehend von der Parents' Evaluation of Developmental Status von Francis P. Glascoe (1997; 1999; 2003) wurden den Kindergartenpädagoginnen Fragen über diverse Entwicklungsbereiche der Kinder in Form eines Interviews vorgegeben. Der Fragebogen wird Punkt für Punkt durchgegangen und dabei werden mit der Frage „Hast du Bedenken hinsichtlich...“ zuerst Bedenken allgemein bezüglich Lernen, Verhalten und Entwicklung erfragt und anschließend wird auf einzelne Bereiche näher eingegangen. So umfassen die Folgefragen die Bereiche Sprache, kognitiver Bereich, Lernfähigkeit und Gedächtnis, Fein- und Grobmotorik, Wahrnehmung und Umgang mit anderen.

Die Bedenken zu den diversen Entwicklungsbereichen wurden im März, zu Beginn der Untersuchung, und am Ende, im Mai bzw. Juni, erhoben. Im Zuge dessen wurde auch das Geschlecht der Kinder, ihr Geburtsdatum, ihre Staatsbürgerschaft, ihre Muttersprache, der Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten und die Dauer der Portfoliobearbeitung erfasst.

Für eine genaue Betrachtung des Fragebogens wird auf den Anhang verwiesen.

12. Beschreibung der Stichprobe

Die Zusammensetzung der Stichprobe resultierte aus der Auswahl der Pädagoginnen bzw. der Anzahl der Beobachtungen, die zwischen dem Kind und der Pädagogin statt fanden. Von ursprünglich 20 Kindern mussten zwei aufgrund von zu häufigem Fehlen bzw. Abwesenheit beim Beginn der Untersuchung ausgeschlossen werden. Die übrigen 18 Kinder waren zumindest an zwei Zeitpunkten bei der Portfoliobearbeitung in Interaktionen mit der Kindergartenpädagogin beteiligt und konnten deshalb in der Stichprobe verbleiben. Diese setzt sich aus 10 Buben und 8 Mädchen zusammen, die zu Beginn der Untersuchung zwischen 37 und 76 Monate, d.h. zwischen drei Jahren und einem Monat und 6 Jahren und 4 Monaten, alt waren.

Die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt zwischen einem halben und fast viereinhalb Jahren im Kindergarten, wobei das Alter der Kinder beim Kinderkrippen- bzw. Kindergarteneintritt zwischen 11 und 70 Monaten schwankte.

Der Großteil der Kinder, nämlich 14 (77.8%), ist an der Portfoliobearbeitung seit eineinhalb Jahren, also seit der Einführung des Portfolios, beteiligt, während ein Kind seit 16 Monaten seine Portfoliomappe besitzt, dies auf zwei Kinder für ein halbes Jahr zutrifft und ein Kind erst vor vier Monaten ihr erstes Portfolioblatt bearbeitete.

Betrachtet man die Durchschnittswerte jener Variablen, die zur Charakterisierung der Interaktion zwischen den Kindern und der Kindergartenpädagogin herangezogen wurden, dann wird deutlich, dass die Häufigkeiten des Feedbacks von dem positiven ausgehend, über das korrigierende und negative immer mehr abnehmen (Abbildung 3). So erhalten die Kinder pro kodiertes Intervall, das heißt alle 20 Sekunden (bzw. pro Minute) zwischen .09 und .18 (.03 und 1.22 minütlich) positive, ungefähr .06 (.67) korrigierende und so gut wie keine negativen Rückmeldungen (.00 - .08).

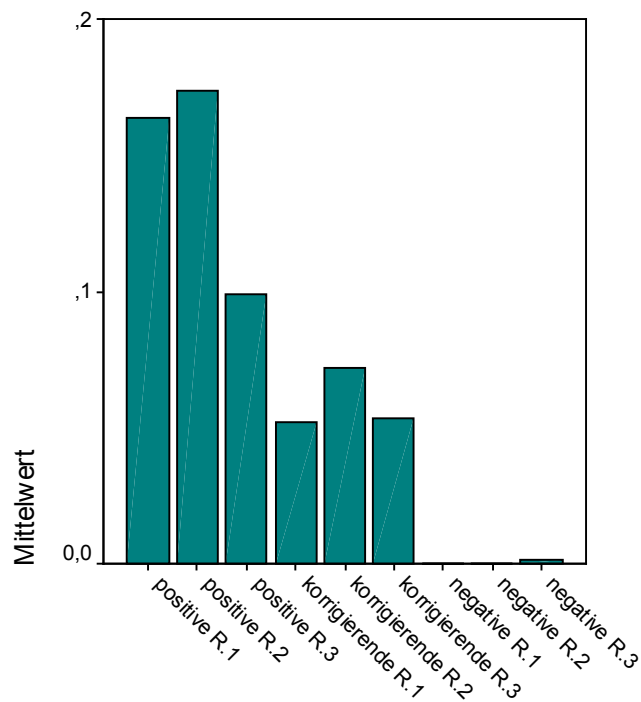


Abb. 3: Mittelwerte der Rückmeldungen zu den drei Zeitpunkten

Die Joint Attention zwischen den Kindern und der Pädagogin besteht über die Zeit durchschnittlich zu beinahe zwei von drei möglichen Intervallen pro Minute. Abbildung 4 zeigt die durchschnittliche Anzahl an Episoden zu den drei Zeitpunkten, in denen beide ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen koordinieren.

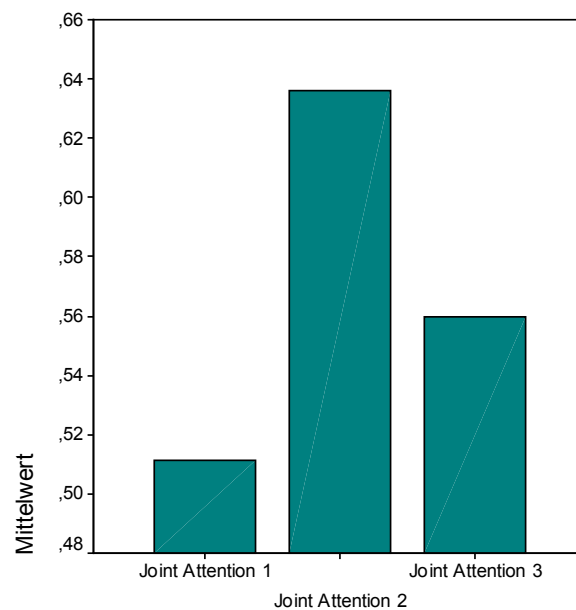


Abb. 4: Mittelwerte der Joint-Attention-Intervalle zu den drei Zeitpunkten

Die Feinfühligkeit schwankt zwischen 0, was für eine nicht einschätzbare bzw. unkodierbare Feinfühligkeit steht, und 4.42, wobei durchschnittlich ein Wert zwischen 2.4 und 3.2 resultiert. Abbildung 5 verdeutlicht, wie hoch die durchschnittlichen Feinfühligkeitswerte, die den Kindern zu Beginn, Mitte und Ende des Untersuchungszeitraumes entgegengebracht werden, liegen. Dabei bezeichnet der Wert fünf eine sehr hohe, vier eine eher hohe und drei eine mittlere Feinfühligkeit, während die Werte zwei und eins für eine eher geringe bzw. sehr geringe Feinfühligkeit stehen.

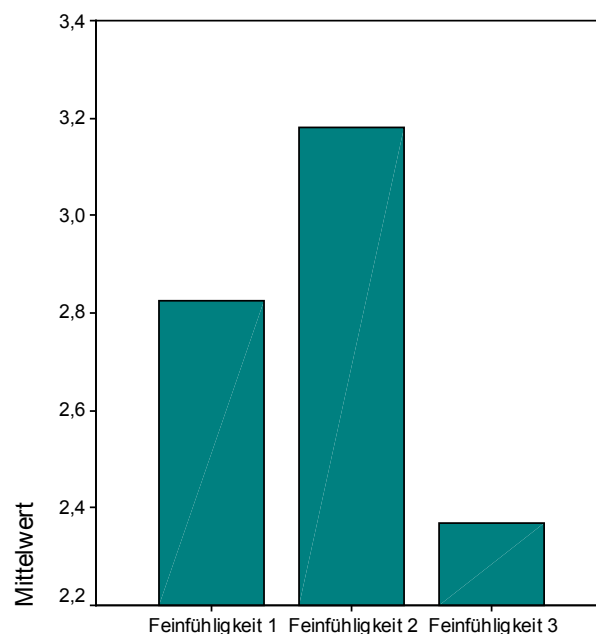


Abb. 5: Mittelwerte der Feinfühligkeit zu den drei Zeitpunkten

Beim Beginn der Untersuchung, zum 1. Zeitpunkt, wurde über ein Drittel der Kinder keine Bedenken geäußert, vier Kindern (22.2%) wurde eine Auffälligkeit in einem Bereich zugeschrieben, über drei Kinder wurden Bedenken in zwei Bereichen und über zwei in drei Bereichen genannt. Je ein Kind wies, laut Kindergartenpädagogin, Entwicklungsauffälligkeiten in vier, fünf und sechs Bereichen auf. Zum 3. Zeitpunkt, bei der zweiten Erhebung der Bedenken, waren es sieben Kinder, deren Entwicklung im Normal- oder überdurchschnittlichen Bereich lag. Über 16.7% (3) wurde eine Auffälligkeit in einem Bereich geäußert, bei zwei Kindern (11.1%) in zwei und bei je einem Kind (5.6%) in drei bzw. sechs Bereichen. Über 22% (4) der beurteilten Mädchen und Buben lagen mit ihrer Entwicklung in vier Fragen im auffälligen Bereich.

Allgemeine Bedenken im Bereich Lernen, Entwicklung und Verhalten werden, wie anhand der Tabelle 1 ersichtlich ist, zu beiden Zeitpunkten acht von 18 Kindern zugeordnet. In der Sprache werden sechs bzw. sieben Kinder als auffällig beschrieben, im kognitiven Bereich 11.1% bzw. 16.7% und bezüglich der Lernfähigkeit und dem Gedächtnis 11.1% bzw. 5.6%. Bedenken in der Feinmotorik werden zu beiden Zeitpunkten nur bei einem Kind und in der Grobmotorik bei vier Kindern geäußert. Zwei bzw. drei Kinder sind in ihrer Wahrnehmung auffällig, während dies bezogen auf den Umgang mit anderen zum ersten Zeitpunkt auf ein Drittel und zum dritten Zeitpunkt auf nahezu 28% der Kinder zutrifft.

Tabelle 1: Anzahl der Kinder mit und ohne Bedenken zu den beiden Zeitpunkten

	BEDENKEN		KEINE BEDENKEN	
	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 3	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 3
Lernen, Entwicklung und Verhalten	8	8	10	10
Sprache	6	7	12	11
Kognitiver Bereich	2	3	16	15
Lernfähigkeit und Gedächtnis	2	1	16	17
Feinmotorik	1	1	17	17
Grobmotorik	4	4	14	14
Wahrnehmung	2	3	16	15
Umgang mit anderen	6	5	12	13

13. Darstellung der Ergebnisse

Für die Auswertung der Daten wurden nur jene Beobachtungen herangezogen, in denen ein Kind mit ein- und derselben Pädagogin über mindestens zwei Zeitpunkte in Interaktionen trat. Dies war für alle 18 Kinder bei der Portfoliobearbeitung der Fall. Was den Morgenkreis betrifft, mussten vier Kinder ausgeschlossen werden, da zu jedem der drei Zeitpunkte der Morgenkreis von einer anderen Pädagogin geleitet wurde.

In den folgenden Ausführungen wird ein Überblick über die Ergebnisse zu den in Kapitel 9 genannten Fragestellungen gegeben.

13.1 Die Interaktion zwischen den Kindern und der Pädagogin beim Portfolio

Die Fragestellung, ob bzw. wie sich die Interaktion zwischen den Kindern und der Kindergartenpädagogin bei der Portfoliobearbeitung zwischen den drei Zeitpunkten – Beginn, Mitte und Ende des Beobachtungszeitraums – verändert, soll anhand der Rückmeldungen, die die Kinder erhalten, der Joint Attention, die zwischen ihnen und der Pädagogin besteht und der Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird, überprüft werden.

13.1.1 Die Rückmeldungen an die Kinder

Die Rückmeldungen, die den Kindern gegeben wurden, lassen sich, wie bereits oben ausgeführt, in positive, korrigierende und negative unterteilen. In jeder beobachteten Interaktion wurden die Häufigkeiten der jeweiligen Rückmeldungen erfasst und für die folgenden Berechnungen entsprechend der Dauer der Beobachtung bzw. der Anzahl der kodierten Intervalle relativiert, um auf diese Weise, unabhängig von der Länge der Interaktion, durchschnittliche Werte der positiven, korrigierenden und negativen Rückmeldungen zu bekommen.

13.1.1.1 Positive Rückmeldungen

Um die Frage, zu beantworten, ob sich die Anzahl der positiven Rückmeldungen, die die Kinder erhalten, über die Zeit verändert, wurde, nach Überprüfung der dafür notwendigen

Voraussetzungen, eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Dabei zeigt sich, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Zeitpunkten bestehen ($F = 4.029$, $p=.046$) und sich damit die Anzahl der positiven Rückmeldungen, die den Kindern gegeben wird, innerhalb eines Zeitraums von vier Monaten nicht bedeutend verändert.

Möchte man nun herausfinden, ob ein Einfluss des Geschlechts auf die Häufigkeit des positiven Feedbacks gegeben ist, so wird dies mittels Produkt-Moment-Korrelationen überprüft. Dabei zeigen sich keine signifikanten Ergebnisse [$r_1=.339$, $p_1=.184$; $r_2=.109$, $p_2=.678$; $r_3=.265$, $p_3=.340$].

Dasselbe trifft auf die Frage zu, ob zwischen jüngeren und älteren Kindern Unterschiede bestehen ($F=2.613$, $p=.134$). Dafür wurde die Stichprobe beim Median, der bei 65.5 Monaten liegt, in zwei Gruppen geteilt und eine Varianzanalyse für abhängige Stichproben eingesetzt, um diese Frage zu beantworten. Während sich über die drei Zeitpunkte keine Altersunterschiede feststellen lassen, besteht eine signifikante Wechselwirkung, die, wie man anhand der Graphik (Abbildung 6) sieht, zeigt, dass zu Beginn des Beobachtungszeitraums ältere Kinder mehr positive Rückmeldungen bekommen, während zu den beiden anderen Zeitpunkten die Jüngeren „überlegen“ sind ($F=6.954$, $p=.006$ mit Greenhouse-Geisser-Korrektur).

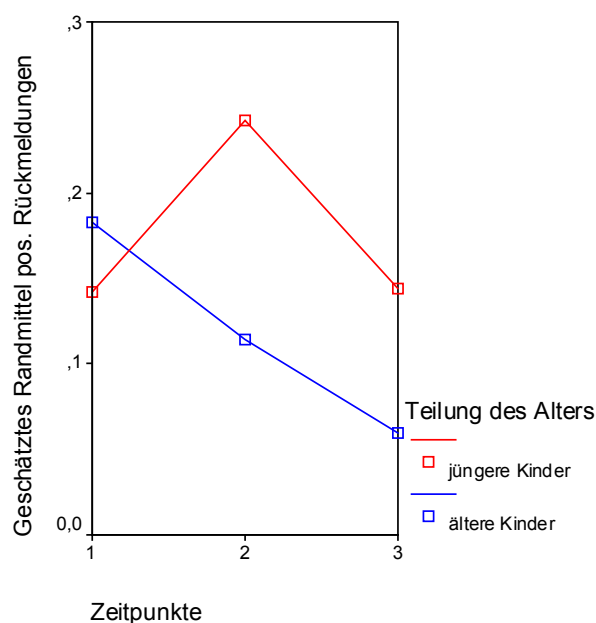


Abb. 6: Wechselwirkung zwischen den Altersgruppen und der positiven Rückmeldungen

Um der Frage nachzugehen, ob die Anzahl der Bedenken bzw. generell das Fehlen bzw. Vorhandensein von Entwicklungsbedenken, die über die Kinder geäußert werden, einen Einfluss auf den Erhalt eines positiven Feedbacks haben, wurden die Kinder zum einen in jene unterteilt, über die zu keinem Zeitpunkt Auffälligkeiten angesprochen wurden und jene, die in einem oder mehreren Bereichen Schwierigkeiten haben. Zum anderen fand eine Unterteilung der Gruppe derart statt, dass als Unterscheidungskriterium das Vorhandensein von Bedenken in lediglich einem Bereich vs. jenem in mehreren Bereichen galt. Die Berechnungen kommen hier in beiden Fällen zu keinen signifikanten Ergebnissen. Somit hat die Tatsache, ob überhaupt Bedenken über die Kinder geäußert werden oder nicht ($F=.188$, $p=.673$), bzw. ob Auffälligkeiten in einem Bereich oder in mehreren Bereichen genannt werden ($r_1=.275$, $p_1=.307$; $r_2=.385$, $p_2=.153$; $r_3=.445$, $p_3=.143$), keinen Einfluss auf die Anzahl der positiven Rückmeldungen, die die Kinder über die drei Zeitpunkte erhalten.

Eine weitere Fragestellung im Zusammenhang mit der Häufigkeit von verbalen bzw. nonverbalen Bekräftigungen widmet sich der Rolle der Gruppengröße. So zeigen sich signifikante, negative Zusammenhänge zwischen diesen beiden Variablen zur Mitte und Ende des Beobachtungszeitraums ($r_2=-.572$, $p_2=.002$; $r_3=-.491$, $p_3=.011$), während dies auf den ersten Zeitpunkt nicht zutrifft ($r_1=-.140$, $p_1=.233$). Es wird deutlich, dass je mehr Kinder am Portfolio gleichzeitig teilnehmen, desto weniger positive Rückmeldungen erhalten sie zu den beiden letzten Zeitpunkten.

13.1.1.2 Korrigierende Rückmeldungen

Zur Beantwortung der Frage, ob bzw. wie sich die Anzahl der korrigierenden Rückmeldungen verändert, fand eine Berechnung mittels Friedman-Test statt. Dieser wurde als Ersatzverfahren für die Varianzanalyse herangezogen, da sich die Voraussetzungen für Letztere als nicht gegeben herausstellten. Das Resultat weist darauf hin, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Zeitpunkten bestehen ($\chi^2=.039$, $p=.981$).

Zudem stellten sich die Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Kinder und der Häufigkeit der korrigierenden Rückmeldungen, die sie bekommen, als nicht signifikant heraus ($r_1=.124$, $p_1=.562$; $r_2=-.101$, $p_2=.630$; $r_3=-.106$, $p_3=.637$).

Bedeutende Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kindern machen sich hinsichtlich der Anzahl des erhaltenen korrigierenden Feedbacks über die Zeit bemerkbar ($F=13.541$, $p=.004$). Gegenüber den Jüngeren werden zu allen Beobachtungen mehr inhaltlich negative oder kritische Äußerungen mit positivem oder neutralem Tonfall getätigt, als bei jenen Kindern, die fünf Jahre und sechs Monate oder älter sind. Diese signifikante Wechselwirkung wird anhand der Graphik (Abbildung 7) veranschaulicht ($F=5.016$, $p=.016$).

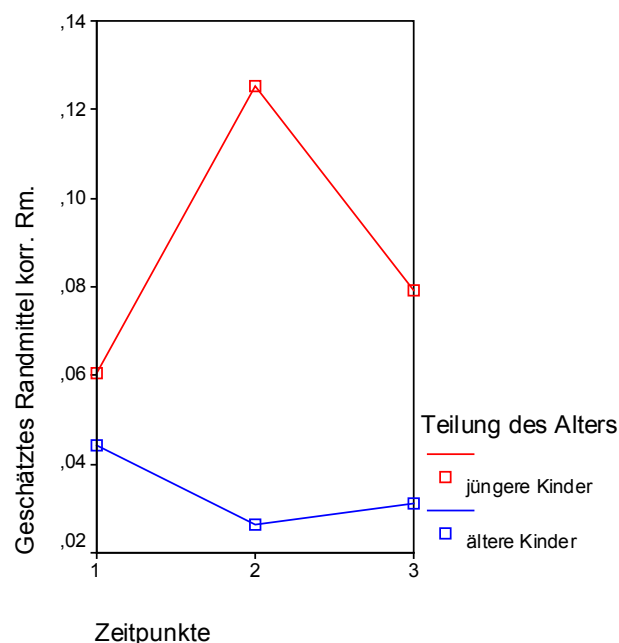


Abb. 7: Unterschiede in den korrigierenden Rückmeldungen zwischen jüngeren und älteren Kindern

Mittels Rangkorrelationen wurde deutlich, dass es keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Fehlen bzw. Vorhandensein von Entwicklungsbedenken und der durchschnittlichen Anzahl korrigierender Rückmeldungen zu den drei Zeitpunkten gibt ($r_1=.075$, $p_1=.724$; $r_2=.021$, $p_2=.920$; $r_3=.186$, $p_3=.409$). Dasselbe gilt bei den Beobachtungen in der Mitte und am Ende des Untersuchungszeitraums im Falle der Unterscheidung von Kindern mit Auffälligkeiten in einem Entwicklungsbereich und

jenen, denen Schwierigkeiten in mehreren Domänen zugeschrieben werden ($r_2=.440$, $p_2=.102$; $r_3=.535$, $p_3=.079$). Dagegen besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bedenken und den korrigierenden Rückmeldungen zum ersten Zeitpunkt ($r_1=.611$, $p_1=.024$), was darauf hinweisen dürfte, dass Kinder, bei denen Auffälligkeiten in zwei oder mehr Bereichen geäußert werden, auch häufiger korrigierendes Feedback erhalten.

Ein bedeutender Einfluss der Gruppengröße bei der Portfoliobearbeitung, im Sinne eines signifikanten negativen Zusammenhangs, auf die Häufigkeit von Äußerungen, die inhaltlich negativ oder kritisch sind, aber von einem positiven oder neutralen Tonfall begleitet werden, konnte anhand der Daten der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden ($r_1=-.183$, $p_1=.172$; $r_2=-.087$, $p_2=.329$; $r_3=-.266$, $p_3=.105$).

13.1.1.3 Negative Rückmeldungen

Um die Frage nach Veränderungen in der Anzahl der negativen Rückmeldungen, die die Kinder innerhalb der vier Beobachtungsmonate erhalten, zu beantworten, wurde auf den parameterfreien Friedman-Test zurückgegriffen. Dieser lieferte keine signifikanten Ergebnisse, was als Indikator dafür gilt, dass keine bedeutenden Unterschiede in der Kritik, die über die Kinder geäußert wird, über die Zeit bestehen ($\chi^2=6.0$, $p=.050$).

Weiters konnte weder ein Einfluss des Geschlechts ($r_3=.154$, $p_3=.545$), noch des Alters ($r_3=.028$, $p_3=.898$) auf die Häufigkeit festgestellt werden, mit der Kinder negatives Feedback bekommen. Aufgrund dessen, dass die negativen Rückmeldungen zum Beginn und der Mitte des Untersuchungszeitraums konstant, das heißt in diesem Fall immer null, sind, kann die Auswertung der Fragestellungen immer nur bezogen auf den dritten Zeitpunkt erfolgen.

So wird mittels Einsatz von Rangkorrelationen ersichtlich, dass zum einen kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Tatsache, ob Entwicklungsbedenken überhaupt angeführt werden oder nicht und der durchschnittlichen Anzahl negativer Äußerungen, besteht ($r_3=-.115$, $p_3=.650$). Zum anderen zeigt sich, dass dies auch dann der Fall ist, wenn

zwischen Auffälligkeiten in einem bzw. in mehreren Bereich(en) unterschieden wird ($r_3=.276$, $p_3=.423$).

Die Berechnungen machen außerdem deutlich, dass keine signifikanten negativen Korrelationen zwischen der Anzahl der Kinder, die gleichzeitig am Portfolio arbeitet, und der Häufigkeit von negativen oder kritischen Äußerungen ihnen gegenüber vorhanden sind ($r_3=-.168$, $p_3=.241$).

13.1.2 Die Joint Attention zwischen den Kindern und der Pädagogin

Die folgenden Berechnungen beinhalten Durchschnittswerte der Joint-Attention-Intervalle pro Zeitpunkt. So werden hier, wie bei den Rückmeldungen, Werte verwendet, die unabhängig von der Dauer der beobachteten Interaktion sind.

Mit Hilfe einer Varianzanalyse mit Messwiederholung soll die Frage beantwortet werden, ob sich die Joint Attention, die zwischen dem Kind und der Kindergartenpädagogin beobachtet wird, über die Zeit verändert. Dabei resultiert ein nicht signifikantes Ergebnis, was darauf hinweist, dass keine bedeutenden Unterschiede in der Häufigkeit der Joint-Attention-Episoden zwischen den drei Zeitpunkten vorliegen ($F=1.490$, $p=.247$ bei Greenhouse-Geisser-Korrektur).

Mit demselben Verfahren sollten Geschlechtseffekte nachgewiesen werden. Es wurde jedoch deutlich, dass keine Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in der Anzahl der Joint-Attention-Episoden, die zwischen ihnen und der Pädagogin bestehen, gegeben sind ($F=1.883$, $p=.197$).

Zudem stellten sich die Zusammenhänge zwischen dem Alter der Kinder und der Häufigkeit, mit der sie ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf die Kindergartenpädagogin koordinieren, beim Beginn, der Mitte und dem Ende des Beobachtungszeitraums als nicht signifikant heraus ($r_1=.076$, $p_1=.771$; $r_2=-.395$, $p_2=.117$; $r_3=-.302$, $p_3=.274$).

Zwei weitere Fragestellungen in diesem Kontext widmen sich den Entwicklungsbedenken. Dabei zeigt sich zum einen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern, über die keinerlei Auffälligkeiten geäußert werden und jenen, denen Schwierigkeiten zugeschrieben werden, bezüglich der Anzahl der Joint-Attention-Episoden mit der Pädagogin bestehen ($F=.049$, $p=.829$). Zum anderen liegen ebenso keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Tatsache, ob über die Kinder Bedenken in einem oder in mehreren Bereich(en) angesprochen werden und der Häufigkeit ihrer gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung zu den drei Zeitpunkten vor ($r_1=.276$, $p_1=.411$; $r_2=.321$, $p_2=.336$; $r_3=.652$, $p_3=.057$).

Ein bedeutender Einfluss der Gruppengröße bei der Portfoliobearbeitung, im Sinne signifikanter negativer Zusammenhänge, kann, unter Berücksichtigung eines Signifikanzniveaus von 5% bei einer einseitigen Fragestellung, auf die Anzahl der Joint-Attention-Episoden für die Mitte und den Abschluss des Beobachtungszeitraums belegt werden ($r_2=-.520$, $p_2=.004$; $r_3=-.475$, $p_3=.013$), nicht jedoch für den ersten Zeitpunkt ($r_1=-.245$, $p_1=.100$). Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass umso weniger Phasen, in denen die Kinder und die Pädagogin ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen koordinieren, vorhanden sind, je mehr Kinder gleichzeitig Portfolioblätter bearbeiten, und zwar dann, wenn es sich um die Mitte und das Ende des Untersuchungszeitraums handelt.

13.1.3 Die Feinfühligkeit gegenüber den Kindern

Die Feinfühligkeit wurde, wie bereits angemerkt, während der Beobachtungen alle zwei Minuten eingeschätzt. Für die Beantwortung der folgenden Fragestellungen wurden, wie schon im Falle der Rückmeldungen und der Joint Attention, durchschnittliche Werte gebildet. Diese setzen sich aus der Summe aller einzelnen Feinfühligkeitswerte für jedes Kind pro Zeitpunkt, relativiert an der Menge der Intervalle, in denen Einschätzungen vorgenommen wurden, zusammen.

Statistische Auswertungen mittels Varianzanalysen für abhängige Stichproben belegen, dass sich die Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird, nicht innerhalb der

vier Monate, die zur Beobachtung herangezogen wurden, verändert ($F=1.847$, $p=.177$ bei Greenhouse-Geisser-Korrektur).

Dasselbe Verfahren macht deutlich, dass weder signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Buben ($F=1.442$, $p=.247$), noch zwischen jüngeren und älteren Kindern ($F=.070$, $p=.794$) hinsichtlich der eingeschätzten Feinfühligkeitswerte bestehen.

Zwei andere Fragestellungen beschäftigen sich damit, ob Verbindungen zwischen der Anzahl der Bedenken oder generell dem Fehlen bzw. Vorhandensein von Entwicklungsbedenken, die über die Kinder geäußert werden, und der Feinfühligkeit, die sich in den Interaktionen zeigt, gegeben sind. In diesem Kontext resultieren keine signifikanten Zusammenhänge zu allen drei Zeitpunkten. So hat die Tatsache, ob Bedenken genannt werden oder nicht, keinen Einfluss auf die durchschnittlichen Feinfühligkeitswerte ($r_1=-.133$, $p_1=.512$; $r_2=.096$, $p_2=.639$; $r_3=-.290$, $p_3=.159$). Dasselbe trifft darauf zu, ob Auffälligkeiten in einem Entwicklungsbereich geäußert werden oder in mehreren ($r_1=-.118$, $p_1=.644$; $r_2=.072$, $p_2=.781$; $r_3=.391$, $p_3=.136$).

Durchgeführte Rangkorrelationen konnten aufgrund der Daten der vorliegenden Stichprobe nicht belegen, dass signifikante negative Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Kinder, die am Portfolio teilnehmen, und den Feinfühligkeitswerten, die ihnen entgegengebracht werden, zu irgendeinem Zeitpunkt vorhanden sind ($r_1=-.147$, $p_1=.221$; $r_2=-.287$, $p_2=.072$; $r_3=-.209$, $p_3=.163$).

13.2 Der Vergleich der Interaktionen beim Portfolio und dem Morgenkreis

Die zweite Hauptfragestellung strebt einen Vergleich der Interaktionen zwischen den Kindern und der Pädagogin in zwei verschiedenen Bedingungen, nämlich bei der Portfolioarbeit und dem Morgenkreis, bei dem die gesamte Gruppe anwesend ist, an. Die Einschätzung der Qualität der Interaktionen passiert wiederum anhand der Rückmeldungen, der Joint Attention und der Feinfühligkeit. Aufgrund der größtenteils differierenden Kinderanzahl in den beiden Kontexten, wird von höheren Werten bei Interaktionen, die sich im Rahmen der Portfoliobearbeitung ergeben, ausgegangen.

13.2.1 Die Rückmeldungen an die Kinder

Dieser Abschnitt widmet sich möglichen Unterschieden in den positiven, korrigierenden und negativen Rückmeldungen, die in den Interaktionen beim Portfolio und beim Morgenkreis registriert wurden.

13.2.1.1 Positive Rückmeldungen

Mittels Berechnungen von T-Tests für abhängige Stichproben wurde deutlich, dass bedeutende Unterschiede in der Häufigkeit der verbalen bzw. nonverbalen Bekräftigungen zwischen den beiden Bedingungen, sowohl über die Zeit insgesamt betrachtet ($T=4.916$, $p=.001$), als auch pro Zeitpunkt ($T_1=6.481$, $p_1=.00$; $T_2=4.896$, $p_2=.00$; $T_3=3.118$, $p_3=.011$) gegeben sind. Anhand der Mittelwerte in der Tabelle (Tab. 2) zeigt sich, dass die Kinder mehr positives Feedback während der Bearbeitung der Portfolioblätter erhalten.

Tabelle 2: Durchschnittswerte der positiven Rückmeldungen pro Intervall

Positive Rückmeldungen	Portfolio	Morgenkreis
Gesamt	.1448	.0120
Zeitpunkt1	.1731	.0116
Zeitpunkt2	.1837	.0119
Zeitpunkt3	.0936	.0088

13.2.1.2 Korrigierende Rückmeldungen

Die Frage nach Unterschieden in den korrigierenden Rückmeldungen zwischen dem Portfolio und dem Morgenkreis kann wie folgt beantwortet werden: Wenn man die gesamten Interaktionen innerhalb der vier Monate, in denen beobachtet wurde, betrachtet, dann werden signifikante Unterschiede in jenen Äußerungen, die inhaltlich negativ oder kritisch sind, aber in einem neutralen oder positiven Tonfall erfolgten, zwischen den beiden Bedingungen ersichtlich ($T=2.683$, $p=.028$). Liegt nun das Augenmerk auf den einzelnen Zeitpunkten, dann trifft dies nur auf den ersten und den dritten zu ($T_1=2.732$,

$p_1=.018$; $T_3=5.321$, $p_3=.00$), während sich diese zum Zeitpunkt 2 nicht finden lassen ($T_2=1.723$, $p_2=.113$). Die Tabelle (Tab. 3) zeigt, dass die Mittelwerte bei der Portfoliobearbeitung höher liegen.

Tabelle 3: Durchschnittswerte der korrigierenden Rückmeldungen pro Intervall

Korrigierende Rückmeldungen	Portfolio	Morgenkreis
Gesamt	.0636	.0233
Zeitpunkt1	.0471	.0135
Zeitpunkt2	.0740	.0319
Zeitpunkt3	.0619	.0134

13.2.1.3 Negative Rückmeldungen

Keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Kritik oder negativer Äußerungen, die die Kinder beim Morgenkreis in der großen Gruppe oder bei der Bearbeitung von Portfolioblättern bekommen, konnten belegt werden. Dies zeigte sich sowohl insgesamt betrachtet ($T=-1.187$, $p=.269$), als auch zu den einzelnen Zeitpunkten ($Z_1=-1.604$, $p_1=.109$; $Z_2=-1$, $p_2=.317$; $Z_3=-.365$, $p_3=.715$).

13.2.2 Die Joint Attention zwischen den Kindern und der Pädagogin

Wird die Häufigkeit, mit der die Kinder und die Pädagogin beim Portfolio ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen koordinieren, mit jener beim Morgenkreis verglichen, dann zeigt sich, dass hier bedeutende Unterschiede bestehen ($T=6.260$, $p=.00$), und zwar zugunsten der erstgenannten Situation, wie auch anhand der Tabelle ersichtlich wird (Tab. 4). Dasselbe Bild taucht zum Beginn ($T_1=6.531$, $p_1=.00$), der Mitte ($T_2=6.979$, $p_2=.00$) und dem Ende ($T_3=6.624$, $p_3=.00$) des Beobachtungszeitraums auf.

Tabelle 4: Durchschnittswerte der Joint Attention pro Intervall

Joint Attention	Portfolio	Morgenkreis
Gesamt	.5528	.0987
Zeitpunkt1	.5426	.0606
Zeitpunkt2	.6465	.1302
Zeitpunkt3	.5539	.0789

13.2.3 Die Feinfühligkeit gegenüber den Kindern

Nach Überprüfung der notwendigen Voraussetzungen wurden T-Tests für abhängige Stichproben herangezogen, um die Frage zu beantworten, ob Unterschiede in den Feinfühligkeitswerten, die den Kindern bei der Portfoliobearbeitung und jenen, die ihnen beim Morgenkreis entgegengebracht werden, gegeben sind. Im Zuge dessen wurde deutlich, dass es solche sowohl insgesamt betrachtet gibt ($T=7.935$, $p=.00$), als auch bei Berücksichtigung der einzelnen Zeitpunkte ($T_1=5.197$, $p_1=.00$; $T_2=7.305$, $p_2=.00$; $T_3=4.186$, $p_3=.001$). Die Tabelle 5 soll veranschaulichen, in welcher Bedingung die eingeschätzten Feinfühligkeitswerte höher liegen.

Tabelle 5: Durchschnittliche Feinfühligkeitswerte pro 2-Minuten-Intervall

Feinfühligkeit	Portfolio	Morgenkreis
Gesamt	2.8129	.6548
Zeitpunkt1	2.6860	.4542
Zeitpunkt2	3.3240	.8577
Zeitpunkt3	2.4286	.6525

13.3 Die Bedenken über die Entwicklung der Kinder

Die dritte Hauptfragestellung möchte klären, ob sich die Entwicklungsbedenken, die über die Kinder geäußert werden, über die Zeit verändern. Es zeigte sich, dass kein signifikanter Unterschied in den genannten Auffälligkeiten zwischen dem Beginn und dem Ende des Untersuchungszeitraums bestehen ($Z=-.333$, $p=.739$). Dies kann, nach Überprüfung mittels Wilcoxon-Tests, auch bezüglich der einzelnen Bereiche, wie den *allgemeinen Bedenken* ($Z=.00$, $p=1$), jenen in der *Sprache* ($Z=-1$, $p=.317$), im *kognitiven Bereich* ($Z=-1$, $p=.317$) und bezogen auf die *Lernfähigkeit und das Gedächtnis* ($Z=-1$, $p=.317$) behauptet werden. Dasselbe Bild zeigt sich in der *Fein-* ($Z=0$, $p=1$) und *Grobmotorik* ($Z=.00$, $p=1$) der Kinder, im Bereich der *Wahrnehmung* ($Z=-1$, $p=.317$) und im *Umgang mit anderen* ($Z=-1$, $p=.317$).

Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Kinder und Auffälligkeiten konnten zu beiden Zeitpunkten in keinem, bis auf einen, Bereich gefunden werden. So resultierten signifikante, positive Korrelationen für die Bedenken im *Umgang mit anderen* ($r_1=.632$, $p_1=.009$; $r_3=.555$, $p_3=.022$), was darauf schließen lässt, dass über Buben mehr Schwierigkeiten in diesem Bereich geäußert werden.

Werden die Bedenken zusammengefasst über alle Bereiche und zu beiden Zeitpunkten betrachtet, dann findet sich kein Unterschied zwischen Mädchen und Buben ($T=-.502$, $p=.623$).

Dasselbe Ergebnis trifft auf den Vergleich zwischen jüngeren und älteren Kindern zu ($T=1.373$, $p=.189$), auch dann, wenn Zusammenhänge zwischen dem Alter der Kinder und den Bedenken in den einzelnen erfragten Entwicklungsbereichen betrachtet werden.

Weitere statistische Analysen in Form von Rangkorrelationen machen deutlich, dass weder das Alter der Kinder beim Eintritt in den Kindergarten ($r=-.128$, $p=.483$), noch die Dauer des Kindergartenbesuchs bisher ($r=.135$, $p=.475$) oder wie lange die Kinder bereits beim Portfolio mitmachen ($r=.342$, $p=.096$) einen Einfluss auf die Anzahl der gesamten Bedenken nehmen. Ebenso zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Muttersprache der Kinder und der Tatsache, in wie vielen Bereichen den Kindern Auffälligkeiten zugeschrieben werden ($r=-.162$, $p=.404$).

13.4 BeurteilerInnenübereinstimmung

Dieser Abschnitt widmet sich den Übereinstimmungen der Kodierungen der Autorin und eines weiteren Beobachters in Bezug auf die positive, korrigierende und negative Rückmeldung, sowie die Anzahl der Joint-Attention-Episoden und den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten anhand von zwölf zufällig ausgewählten Videos, die die Interaktionen zwischen Kindern und Pädagoginnen erfassten. Dabei werden durchschnittliche Gesamtwerte herangezogen und dementsprechend Werte miteinander in Beziehung gesetzt, die die gesamte Dauer einer Interaktion berücksichtigen.

Wie bereits im Kapitel 8.5 unter „Gütekriterien in der Verhaltensbeobachtung“ angeführt, sollen nun Übereinstimmungsmaße anhand von Korrelationen und Reliabilitäten berechnet werden. Für Letzteres wurde der Intraklassenkorrelations-Koeffizient mit unjustiertem Modell herangezogen. Anhand der „Average of Raters“ wird die Reliabilität der gemittelten Beurteilungen angegeben.

Nach Überprüfung der Normalverteilungen wurden außerdem Produkt-Moment-Korrelationen (r) berechnet.

Bezüglich der positiven Rückmeldungen konnten signifikante, positive und hohe Zusammenhänge zwischen den Kodierungen der beiden BeobachterInnen gefunden werden. Zudem zeigt sich ein hoher Intraklassenkorrelations-Koeffizient von .9894. Der Bereich, in dem der wahre Wert mit einer Sicherheit von 95% liegt, schwankt zwischen .9568 und .9971.

Wie man anhand der Tabelle sieht (Tab. 6) liegen die Werte der korrigierenden Rückmeldungen etwas niedriger.

Auf die Darstellung der negativen Rückmeldungen wurde hier verzichtet, da aufgrund dessen, dass diese nahezu gleichverteilt sind und dementsprechend (nahezu) keine Varianzen in den Ausprägungen gegeben sind, keine sinnvollen Berechnungen durchführbar sind.

Hohe Übereinstimmungen zwischen den BeurteilerInnen werden bezüglich der durchschnittlichen Joint-Attention-Episoden deutlich. Die Korrelation liegt hier bei .992, während die Reliabilität einen Wert von .9949 aufweist. Das Konfidenzintervall, in dem sich der wahre Wert befindet, hat als untere Grenze den Wert .9785, während die Obergrenze bei .9986 liegt.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Einschätzungen der Feinfühligkeitswerte sehr gut übereinstimmen. Die Werte der beiden BeobachterInnen korrelieren signifikant und hoch miteinander, wobei die Produkt-Moment-Korrelation einen Wert von .966 annimmt. Der Intraklassenkorrelations-Koeffizient kann mit .9571 ebenfalls als hoch bezeichnet werden.

Tabelle 6: Intraklassenkorrelationen und Produkt-Moment-Korrelationen

	ICC _{unjust}	r _{Pearson}
Positive Rückmeldungen	.9894	.983
Korrigierende Rückmeldungen	.9221	.897
Joint Attention	.9949	.992
Feinfühligkeit	.9571	.966

Die Ergebnisse weisen auf eine sehr gute Übereinstimmung in den vorgenommenen Kodierungen und Einschätzungen der beiden BeurteilerInnen hin. Die Definitionen der verwendeten Kategorien dürften verständlich und die Anwendungen dieser klar und eindeutig sein. Etwas niedrigere Werte zeigen sich im Falle der korrigierenden Rückmeldungen, wobei das Konfidenzintervall, in dem der wahre Wert mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% liegt, in einem Bereich zwischen .6365 und .9793 schwankt. In diesem Fall könnten möglicherweise noch präzisere Beschreibungen und eine bessere Abgrenzung zu den Definitionen der positiven und negativen Rückmeldungen hilfreich sein.

14. Diskussion und Kritik

Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, mögliche Einflüsse bzw. Auswirkungen des Portfolios auf die Beziehung zwischen Kindern und Pädagoginnen aufzudecken. Diese Untersuchung soll klären, ob Veränderungen in den Interaktionen zwischen den Kindern und der Kindergartenpädagogin bei der Portfoliobearbeitung über den Beobachtungszeitraum auftauchen. Außerdem wird eine weitere Bedingung, in der die Beobachteten miteinander interagieren, der Morgenkreis, herangezogen, wobei ein Vergleich zwischen den beiden Situationen angestellt werden soll. Zum anderen möchte diese Untersuchung der Frage nachgehen, ob die, über die Kinder erfragten, Entwicklungsbedenken innerhalb der vier Monate, in denen Daten erhoben wurden, Veränderungen unterliegen.

Die Einschätzung der Qualität der Interaktion erfolgt mittels der Häufigkeit der Rückmeldungen, die die Kinder erhalten, der Joint Attention, die zwischen ihnen und den Kindergartenpädagoginnen bestehen, sowie der Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird.

Die statistischen Analysen zeigen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Zeitpunkten und damit keine Veränderungen in den positiven, korrigierenden und negativen Rückmeldungen über die Zeit gegeben sind. Diese Aussage kann auch bezüglich der Joint Attention, sowie der Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird, getätigt werden.

Dies weist auf eine Beständigkeit in dem Feedback, das die Kinder erhalten, der Häufigkeit, mit der sie und die Pädagogin ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen koordinieren, und in dem feinfühligem Verhalten, das sich ihnen gegenüber bemerkbar macht, hin.

In der Literatur wird häufig von Geschlechtsunterschieden bezüglich Konflikten in den Beziehungen zwischen Kindern und PädagogInnen, sowie der darin bestehenden Nähe berichtet (z.B. Birch & Ladd, 1998; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Arbeau et al., 2010). Außerdem finden sich über die Mädchen beispielsweise Zuschreibungen von

höherer sozialer Kompetenz, während man über Buben herausfand, dass sie eher Interaktionen mit ihren Betreuungspersonen starten bzw. solche auch eher mit ihnen initiiert werden (Birch & Ladd, 1998; Rudasill, 2010).

Entgegen diesen Ausführungen konnten in der vorliegenden Untersuchung für Mädchen und Buben keine Unterschiede in den Rückmeldungen, die ihnen gegeben werden, festgestellt werden. Ebenso bestehen in Bezug auf die Joint Attention sowie auf die eingeschätzten Feinfühligkeitswerte keine Geschlechtsunterschiede. Dies würde darauf hinweisen, dass Kindergartenpädagoginnen ihre Interaktionen mit Mädchen und Buben gleich gestalten bzw. dass sich Kinder, egal ob es sich um Mädchen oder Buben handelt, gegenüber ihren Betreuungspersonen ähnlich verhalten.

Bei dieser Interpretation und den folgenden muss jedoch stets bedacht werden, dass sich die Stichprobe mit 18 Kindern nur aus einer relativ geringen Anzahl von Personen zusammensetzt, was das Tätigen repräsentativer Aussagen erschwert.

Alterseffekte zeigen sich bezüglich der positiven und korrigierenden Rückmeldungen. So sind es ältere Kinder, die zu Beginn des Beobachtungszeitraums mehr verbale und nonverbale Bekräftigungen erhalten, während dies zu den beiden anderen Zeitpunkten auf die Jüngeren zutrifft (siehe auch Kapitel 13, Abb. 6). Hinsichtlich der korrigierenden Rückmeldungen „übertreffen“ die jüngeren Kinder die älteren sowohl zu Beginn, als auch in der Mitte und am Ende des Untersuchungszeitraums. Diese Unterschiede dürften in der fein- und visumotorischen Entwicklung der Kinder begründet liegen. So beinhaltet die Bearbeitung von Portfolioblättern den Umgang mit der Schere, dem Kleber und mit Stiften, sowohl beim Zeichnen, als auch beim Anmalen. Ältere Kinder zeigen hier, eine durchschnittliche Entwicklung vorausgesetzt, einen geschickteren Umgang in der Feinmotorik. Dagegen soll jenen Kindern bis zum Alter von etwa 5 ½ Jahren mittels korrigierendem Feedback gezeigt werden, wie beispielsweise die Schere beim Ausschneiden richtig zu halten ist, oder dass nicht über die Umrisslinien eines Bildes hinausgemalt werden soll, um sie auf diese Weise in der Entwicklung dieser Fertigkeiten zu unterstützen.

Während keinerlei Unterschiede zwischen jenen Kindern, über die Entwicklungsbedenken geäußert wurden und jenen, denen keinerlei Auffälligkeiten zugeschrieben wurden,

hinsichtlich positiver, korrigierender und negativer Rückmeldungen über die Zeit bestehen, trifft dies zwar ebenso in all jenen Fällen zu, in denen Kinder mit Schwierigkeiten in lediglich einem Bereich oder jenen in mehreren Domänen über die Zeit, hinsichtlich der verschiedenen Rückmeldungsarten, verglichen werden, aber nicht wenn es sich um positives Feedback zum ersten Zeitpunkt handelt. Hier wird deutlich, dass jene Kinder, denen Bedenken in zwei oder mehr Entwicklungsbereichen zugeschrieben werden, häufiger korrigierendes Feedback erhalten. Dies könnte wiederum, wie auch oben erwähnt, auf die größere benötigte Unterstützung dieser Kinder bei der Portfolioarbeit zurückgeführt werden.

Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Auffälligkeiten bzw. generell dem Fehlen bzw. Vorhandensein von Entwicklungsbedenken und der Häufigkeit der beobachteten Joint-Attention-Episoden und der Feinfühligkeitswerte ließen sich nicht nachweisen. Es scheint somit für die Häufigkeit, mit der Kinder und die Pädagoginnen ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen koordinieren, unerheblich zu sein, ob es sich um Kinder ohne oder um solche mit Schwierigkeiten in einem oder mehreren Entwicklungsbereich(en) handelt. Ebenso scheint das feinfühlige Verhalten, das Kindern entgegengebracht wird, unabhängig davon zu sein, ob ihnen Entwicklungsauffälligkeiten zugeschrieben werden oder nicht. Dies spricht dafür, dass es sich, im Sinne einer Gleichbehandlung und der Berücksichtigung der Tatsache, dass alle Kinder, egal ob durchschnittlich entwickelt oder nicht, gemeinsame Interaktionen mit und Feinfühligkeit von den Kindergartenpädagoginnen benötigen, bei den hier gefundenen Ergebnissen um solche zu handeln, die den Anforderungen an Pädagoginnen, allen Kindern gerecht zu werden, entsprechen.

Ein Einfluss der Gruppengröße, das heißt der Anzahl der Kinder beim Portfolio, auf die Häufigkeit der Rückmeldungen konnte nur dort belegt werden, wo die Kinder verbale Bekräftigungen erhalten. Dasselbe Bild zeigt sich, wenn die Häufigkeit, mit der sie und die Pädagogin ihre Aufmerksamkeit gemeinsam ausrichten, von Interesse ist. So sinken mit zunehmender Zahl der anwesenden Kinder die positiven Rückmeldungen, die sie (zu den Zeitpunkten zwei und drei) bekommen, sowie die Anzahl der Joint-Attention-Episoden (zu den Zeitpunkten zwei und drei). Ein derartiger Zusammenhang wurde vermutet, da bei geringeren Gruppengrößen mehr Unterstützung von Seiten der Pädagogin

zu erwarten ist (De Schipper et al., 2006) bzw. allen Kinder nur dann volle Aufmerksamkeit geschenkt werden kann, wenn sich deren Zahl in Grenzen hält.

Die Daten der vorliegenden Stichprobe sprechen, entgegen den Annahmen (siehe Thomason & La Paro, 2009), nicht für bedeutende Verbindungen, im Sinne signifikanter negativer Zusammenhänge, zwischen der Gruppengröße und der Feinfühligkeit, die den Kindern entgegengebracht wird. So zeigt sich bei genauer Betrachtung der Daten, dass in manchen Fällen auch dann, wenn z.B. lediglich zwei Kinder mit der Pädagogin gemeinsam am Portfolio arbeiten, der durchschnittliche Feinfühligkeitswert, über die gesamte Dauer der Interaktion betrachtet, eher gering ausfällt, während wiederum in anderen Situationen, wo eine größere Gruppe teilnimmt, für das beobachtete Kind höhere Werte gefunden werden konnten. Diese „Ausreißer“ in die eine und andere Richtung, gemischt mit erwarteten Zusammenhängen, dürften dazu beitragen, dass hier kein signifikantes Ergebnis, wenn auch die Richtung der Korrelation der erwarteten entsprechen würde, resultiert. Letztlich scheint es doch auf der einen Seite vom Kind bzw. dessen Verhalten sowie auf der anderen Seite von der Persönlichkeit der Kindergartenpädagogin abhängig zu sein, ob Letztere den Bedürfnissen des Kindes mit Feinfühligkeit begegnet oder ob sie eher weniger einfühlsames Verhalten zeigt.

Die zweite Fragestellung strebt einen Vergleich der Interaktion beim Portfolio und dem Morgenkreis an.

Dabei zeigen sich hinsichtlich aller untersuchten Variablen, außer den negativen Rückmeldungen, bei denen, bedingt durch die generell niedrige Anzahl dieser, keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Bedingungen gefunden wurden, höhere Werte bei Interaktionen, die sich während der Bearbeitung von Portfolioblättern ergeben. So bekommen die Kinder in diesem Kontext sowohl mehr positives, als auch mehr korrigierendes Feedback, wie bereits in den Tabellen unter Kapitel 13 (Tab. 2 und Tab. 3) gezeigt wurde. Beim Portfolio koordinieren die Kinder und die Pädagogin außerdem häufiger ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen (Tab. 4) und die Feinfühligkeit, die sich Ersteren gegenüber bemerkbar macht, liegt höher (Tab. 5).

Diese Unterschiede lassen sich auf die Tatsache zurückführen, dass grundsätzlich weniger Kinder bei der Portfoliobearbeitung anwesend sind und folglich mehr Interaktionen zwischen ihnen und den Pädagoginnen in diesem Kontext zustande kommen können.

So weisen Goossens und van IJzendoorn (1990) sowie Ahnert (2010) darauf hin, dass es Betreuungspersonen nicht möglich ist, immer feinfühlig allen Kindern gegenüber zu sein. Selbst wenn die Signale der Kinder wahrgenommen und interpretiert werden, ist eine prompte und angemessene Reaktion auf diese in einer Gruppe nicht immer möglich.

Die „Überlegenheit“ des Portfolios, im Gegensatz zum Morgenkreis, bezüglich der zur Bestimmung der Qualität der Kind-Pädagogin-Beziehung herangezogenen Variablen, betont die Wichtigkeit von Interaktionen zwischen der Kindergartenpädagogin und dem einzelnen Kind bzw. kleinen Gruppen, um nicht nur Möglichkeiten zu schaffen, auf Handlungen des Kindes adäquate Rückmeldungen zu geben, die einen Beitrag zur Förderung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten leisten können, sondern den Kindern auch mit feinfühligem Verhalten zu begegnen, das mit ihrer kognitiven, sprachlichen und sozialen Entwicklung in Verbindung steht.

Die Frage nach Veränderungen der Entwicklungsbedenken, die über die Kinder geäußert wurden, kann folgendermaßen beantwortet werden: Es besteht kein Unterschied in den genannten Auffälligkeiten zwischen dem Beginn und dem Ende des Beobachtungszeitraums. Dies trifft auch auf die einzelnen Entwicklungsbereiche, nach denen gefragt wurde, wie *Sprache, Kognition, Lernfähigkeit und Gedächtnis, Fein- und Grobmotorik, Wahrnehmung und Umgang mit anderen* zu.

Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Kinder und den Bedenken konnten zu beiden Zeitpunkten nur für den Bereich *Umgang mit anderen* gefunden werden. So werden Buben in dieser Frage mehr Schwierigkeiten zugeschrieben als Mädchen, was über die Zeit gesehen, konstant bleibt. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus der Literatur, die darauf hinweisen, dass einerseits Mädchen, im Vergleich zu Buben, höhere soziale Kompetenzen zugeschrieben werden (Birch & Ladd, 1998), während andererseits Buben häufiger durch Verhaltensschwierigkeiten auffallen (Hamre & Pianta, 2001).

Die Anzahl der Bedenken verändert sich innerhalb des Untersuchungszeitraums nicht in Abhängigkeit vom Alter der Kinder.

Die Begründung für die fehlenden Veränderungen dürfte die, für markante Verbesserungen in den einzelnen Entwicklungsbereichen, zu geringe Zeitspanne, die zwischen den beiden Erhebungen lag, sein. So werden vier Monate nicht ausreichen, um beispielsweise Probleme im Umgang mit anderen Kindern, die auf Schüchternheit begründet sind, zu eliminieren oder motorische Defizite soweit zu beseitigen, dass von einer durchschnittlichen Entwicklung in diesem Bereich gesprochen werden kann und folglich keinerlei Auffälligkeiten genannt werden.

Die Frage, ob diese Bedenken auch beispielsweise an die Eltern kommuniziert wurden, oder ob bzw. in welchem Ausmaß Maßnahmen gesetzt wurden bzw. werden, um Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten von Seiten des Kindergartens oder von externer Seite zu unterstützen, bleibt offen.

Zusammenfassend kann das beständige Verhalten gegenüber den Kindergartenkindern, das sich durch, durchschnittlich betrachtet, unveränderte Rückmeldungen, gleich bleibende Joint-Attention-Episoden und annähernd konstante Feinfühligkeitswerte über die Zeit bemerkbar macht, angeführt werden. Zudem kann beim Portfolio, im Vergleich zum Morgenkreis, von einer höheren Qualität der Interaktionen zwischen den Kindern und der Pädagogin, im Sinne häufigerer positiver und korrigierender Äußerungen, mehr Phasen, in denen sie ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Objekt und auf den anderen richten, und höherer Feinfühligkeitswerte, gesprochen werden. Wie bereits angeführt, spielt hier die geringere Kinderanzahl eine entscheidende Rolle, was wiederum die Wichtigkeit von Eins-zu-eins-Interaktionen zwischen Kind und Pädagogin bzw. von Interaktionen in möglichst kleinen Gruppen, wie dies, im Großteil der Beobachtungen beim Portfolio der Fall war, herausstreicht. Veränderungen in den, über die Kinder geäußerten, Entwicklungsbedenken finden sich, über den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet, nicht.

14.1 Kritik und Verbesserungsvorschläge

In diesem Kapitel sollen Kritikpunkte an der vorliegenden Untersuchung, sowie Verbesserungsvorschläge für zukünftige ähnliche Arbeiten gegeben werden.

Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die Anzahl der untersuchten Kinder.

Von ursprünglichen 20 Kindern mussten zwei aus der Untersuchung genommen werden, da sie zu selten oder überhaupt nicht in der Interaktion mit der Pädagogin beobachtet werden konnten.

Zudem musste für die Berechnungen, in denen die Portfoliosituation mit dem Morgenkreis verglichen wird, auf weitere vier Kinder verzichtet werden, da diese, entgegen dem Ziel, die Kinder eines Kindergartens nur in der Interaktion mit ein- und derselben Pädagogin zu beobachten, über den gesamten Untersuchungszeitraum mit vier unterschiedlichen Kindergartenpädagoginnen am Morgenkreis teilnahmen. Da die Untersuchung darauf ausgerichtet war, den natürlichen Ablauf im Kindergarten weitestgehend aufrecht zu erhalten, konnte auf diesen Umstand kein Einfluss genommen werden.

Zur Anzahl der Kinder ist weiters zu erwähnen, dass es nicht gelang, alle 18 Kinder in Interaktionen zu Beginn, Mitte und Ende des Untersuchungszeitraums, zu beobachten. Dies liegt daran, dass es Kinder gab, mit denen häufig Portfolioblätter bearbeitet wurden, während dies für andere weniger zutraf. Einige Kinder waren an jenen Tagen, an denen Beobachtungen geplant und vereinbart waren, nicht im Kindergarten oder wollten sich lieber am Freispiel beteiligen. Aus diesem Grund gab es zu jedem Zeitpunkt zumindest eines, bis maximal drei, Kind(er), die in die Berechnungen nicht mit einfließen.

Diese Ausführungen weisen darauf hin, dass für zukünftige Untersuchungen eine Vergrößerung der Stichprobe sinnvoll erscheint, um genügend Daten zu bekommen und Aussagen treffen zu können, die repräsentativ sind.

Wie bereits unter dem Kapitel 10 (Untersuchungsplan und Durchführung der Untersuchung) angeführt, wurde das Einverständnis, die Kinder mit ihren Pädagoginnen per Kamera aufnehmen zu können, nicht von allen Eltern gegeben. Dementsprechend musste in diesen Fällen auf Live-Beobachtungen zurückgegriffen werden. Aufgrund dieser komplexen Situation, die sehr viel Aufmerksamkeit und Konzentration von Seiten der BeobachterInnen, und dies über eine längere Zeit, erfordert, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die/der BeobachterIn in manchen Fällen an ihre/seine Grenzen gestoßen ist bzw. aufgrund der begrenzten Aufnahmekapazität Informationen folglich verloren gegangen sein könnten. So sollte in jedem Fall, sofern die Voraussetzungen dafür gegeben sind, die Videobeobachtung die Methode der Wahl sein, da sie die Möglichkeit bietet, Sequenzen wiederholt anzuschauen und damit exaktere Kodierungen vorzunehmen.

Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Aufnahme der Interaktionen per Video Schwierigkeiten mit sich bringt. In den meisten Fällen war eine flexible Kameraführung notwendig, da die Kamera auf einem Stativ das Interaktionsgeschehen nur ungenügend erfassen hätte können. Ein Nachteil dieses Vorgehens stellt jedoch die Möglichkeit dar, die Interaktionen auf diese Weise (mehr) beeinflusst zu haben.

Zudem war es im Zuge der Einschätzung des Verhaltens, entsprechend der Variablen Rückmeldung, Joint Attention und Feinfühligkeit, bei manchen Videoaufnahmen aufgrund des Geräuschpegels im Kindergarten schwierig, die verbale Interaktion genau zu erfassen.

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt, wurde das verwendete Beobachtungssystem ursprünglich für Mütter konzipiert, die mit ihren Kindern alleine interagieren. Im Kindergarten ergibt sich eine vergleichbare Situation so gut wie nie, was es schwierig macht, die Feinfühligkeitsskala in diesem Kontext anzuwenden. Sollten im Zuge dieser Untersuchung Interaktionen in größeren Gruppen im Kindergarten beobachtet werden, dann war es teilweise sehr schwierig, die Feinfühligkeit zu beurteilen. So ergaben sich in einigen Fällen oft nur kurze Interaktionsmomente, wobei fraglich ist, ob diese als ausreichend anzusehen sind, um die Feinfühligkeit einschätzen zu können bzw. um zu zuverlässigen und aussagekräftigen Entscheidungen zu kommen. Eine Möglichkeit, die, ursprünglich auf Mutter-Kind-Interaktionen ausgerichtete, Feinfühligkeitsskala auch im Kindergarten bzw. auf Kind-Pädagoginnen-Interaktionen anzuwenden, wäre, bei zukünftigen Beobachtungen die Feinfühligkeit in kürzeren, anstatt 2-Minuten-Intervallen, einzuschätzen. So scheinen eine Reduktion der Intervalle und damit eine Beurteilung der Feinfühligkeit pro Minute oder in noch geringeren Abständen als geeigneter für diesen Kontext.

Ahnert und Lamb (2003) weisen auf die Berücksichtigung des Verhaltens der Betreuungspersonen, das auf die ganze Gruppe gerichtet ist, hin, da dieses eher die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und PädagogInnen forme, als dies bei Interaktionen mit einzelnen Kindern der Fall wäre. Ein Vergleich der Qualität der Beziehung in der Gesamtgruppe mit jener in einer kleinen Gruppe bzw. in Eins-zu-eins-Interaktionen in zukünftigen Untersuchungen, hinsichtlich der Variablen Rückmeldung, Joint Attention und Feinfühligkeit, könnte zu neuen interessanten Erkenntnissen und weiteren Aufschlüssen über die Kind-PädagogIn-Beziehung führen. So wäre insbesondere

die Berücksichtigung von Interaktionen zwischen Kindern und männlichen Betreuungspersonen von Interesse.

15. Zusammenfassung

15.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit widmet sich den Auswirkungen des Portfoliokonzeptes auf die Interaktionen zwischen Kindern und Kindergartenpädagoginnen in den Kindergärten der Wiener Kinderfreunde. Neben der Beurteilung der Qualität der Beziehungen zwischen diesen wurden Entwicklungsbedenken über die Kinder mit einer modifizierten Form des sogenannten PEDS-Fragebogens, der Parents' Evaluation of Developmental Status (Glascoe, 1997; 1999; 2000), erhoben. Die Einschätzung der Interaktionen erfolgte anhand der von Dreßler (1999) und Aigner (2004) in ihren Arbeiten verwendeten Kategorien, nämlich der Rückmeldungen, der Joint Attention und der Feinfühligkeit.

Der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit schloss die Bindung zwischen Mutter und Kind als Ausgangspunkt der Betrachtung der Beziehungen zwischen Kindern und Bezugspersonen, sowie jene zwischen Kindern und PädagogInnen mit ein. Des Weiteren wurde das Thema Einschätzung der kindlichen Entwicklung, die Rückmeldung, die Joint Attention und die Feinfühligkeit von Betreuungspersonen, das Portfolio sowie die wissenschaftliche Verhaltensbeobachtung näher betrachtet.

Die durchgeführte Untersuchung behandelt drei Hauptfragestellungen: So möchte sie erstens klären, ob bzw. wie sich die Interaktion beim Portfolio über die Zeit verändert. Zweitens wurden die Beobachtungen beim Portfolio mit jenen beim Morgenkreis anhand der drei angeführten Variablen verglichen. Das dritte Ziel bestand darin, herauszufinden, ob sich jene Bedenken, die über die Kinder geäußert wurden, über den Untersuchungszeitraum verändern.

Im Zuge dessen zeigte sich ein beständiges Verhalten der Kindergartenpädagoginnen den Kindern gegenüber, das sich durch das Fehlen von bedeutenden Veränderungen der positiven, korrigierenden und negativen Rückmeldungen, der Joint-Attention-Episoden und der Feinfühligkeitswerte belegen lässt. Jüngere Kinder erhalten zudem, verglichen mit älteren, mehr korrigierende Rückmeldungen, was als Unterstützung von Seiten der Kindergartenpädagoginnen zur Erlangung z.B. bestimmter feinmotorischer Fertigkeiten verstanden werden kann. Auch die Gruppengröße übt, wie aufgrund der Literaturbefunde vermutet wurde, Einfluss auf die Interaktionen zwischen Kindern und Pädagoginnen

derart aus, dass negative Zusammenhänge zwischen dieser und der Häufigkeit des positiven Feedbacks und der Joint-Attention-Episoden, bestehen.

Qualitätsvollere Interaktionen zeigen sich bei der Bearbeitung von Portfolioblättern, im Vergleich zum Morgenkreis, im Sinne häufigerer positiver und korrigierender Äußerungen, mehr Phasen, in denen die Aufmerksamkeit der Kinder und der Pädagogin gemeinsam ausgerichtet werden und höheren Feinfühligkeitswerten, die den Kindern entgegengebracht werden. Dies dürfte in der unterschiedlich großen Anzahl an anwesenden Kindern in den beiden Situationen begründet sein.

Keine Veränderungen wurden in den Entwicklungsbedenken, die über die Kinder genannt wurden, über den Beobachtungszeitraum von vier Monaten deutlich.

15.2 Abstract

The present thesis focuses on the effects of the portfolio concept on interactions between children and kindergarten teachers, which take place in the kindergartens of the Wiener Kinderfreunde. Apart from the evaluation of the quality of these relationships also concerns about the development of these children have been ascertained in a modified version of the so called PEDS questionnaire, the Parents' Evaluation of Developmental Status (Glascoe, 1997; 1999; 2000). The estimation of the interactions took place based on the categories, which Dreßler (1999) and Aigner (2004) used in their thesis, which are called feedback, joint attention and sensitivity.

The theoretical background of the present thesis includes the mother-child attachment, which can be rated as the initial point of the view of the relationships between children and caregivers, and the one between children and teachers in general, as well as kindergarten teachers. Additionally the topics estimation of the development of the children, feedback, joint attention and sensitivity of caregivers, as well as portfolio and observation of behavior will be examined in more detail.

The investigation, which has been carried out, addresses three main questions: It wants to resolve, if the interaction at the portfolio changes over time and if so, how does it change. Secondly, the observations at the portfolio have been compared to those at the morning

circle on the basis of the three variables mentioned above. The third goal consisted of figuring out, if the concerns, which have been uttered, change over the investigation period.

In the course of the analysis a stable behavior of the kindergarten teachers towards the children became apparent. This can be proved by a lack of significant changes of the positive, corrective and negative feedback, the episodes of joint attention and the sensitivity. Furthermore, younger children receive more corrective feedback, compared to older ones, which can be interpreted as support of the kindergarten teachers to obtain for example some fine motor skills. What's more, the group size has, as due to findings in the literature had been assumed, an effect on the interactions between children and kindergarten teachers. There are negative relationships between the group size and the frequency of positive feedback, which children get, as well as the episodes of joint attention.

Interactions of higher quality can be found when working with portfolio sheets, in comparison to participating at the morning circle, in terms of more frequent positive and corrective utterances, more episodes, in which children and kindergarten teachers focus their attention in common, and higher sensitivity, which the children experience. The explanation of these results may lay in the different number of present children in both situations.

No changes in the concerns of the development of the children, which had been mentioned, were found over the observation period of four months.

16. Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., Howell, C. T. (1987). Child/ Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin*, 101 (2), 213 – 232.
- Ahnert, L., Lamb, M. E., Seltenheim, K. (2000a). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior & Development*, 23, 197 – 209.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. (2000b). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior & Development*, 23, 211 – 222.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. (2003). Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. *Child Development*, 74(4), 1044 – 1049.
- Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 74(3), 664 – 679.
- Ahnert, L. (2008). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 256 - 277). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. (2011). Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 330 - 364). Bern: Verlag Hans Huber.
- Aigner, N. (2004). *Dimensionen der Beziehungsqualität zwischen Mutter und Kind in Pflegefamilien: Konstruktion eines Video-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Mutter-Kind-Interaktion*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Ainsworth, M. D. Salter (1969). Individual Differences in Strange-Situational Behaviour of One-Year Olds. In Schaffer, H. R. (Hrsg.), *The Origins of Human Social Relations* (S. 7 -22). London: Academic Press.

- Ainsworth, M. D. Salter, Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. Salter (1985). Patterns of Infant-Mother Attachments: Antecedents and Effects on Development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61 (9), 773 – 788.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade I. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259 – 269.
- Bakeman, R., Adamson, L. B. (1984). Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, 55, 1278 – 1289.
- Berger, F. (2008). *Die Einschätzungsgenauigkeit der Kindergartenpädagogin in Abhängigkeit vom Erzieher-Kind Schlüssel*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Bigelow, A. E., MacLean, K., Proctor, J. (2004). The role of joint attention in the development of infants' play with objects. *Developmental Science*, 7:5, 518 – 526.
- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 67 – 79.
- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934 – 946.
- Bortz, J., Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4.Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (4.Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt Verlag.
- Bowlby, J. (2009). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 17 – 26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bretherton, I. (2001). Innere Arbeitsmodelle von Bindungsbeziehungen als Vorläufer von Resilienz. In Röper, G., von Hagen, C., Noam, G. (Hrsg.), *Entwicklung und Risiko*.

- Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie* (S. 169 – 191). Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 255, 63 (4)*, 1 – 115.
- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., Feeney, B. C. (2003). Feedback Seeking in Children and Adolescents: Associations With Self-Perceptions, Attachment Representations, and Depression. *Child Development, 74 (2)*, 612 – 628.
- Chasiotis, A. (2011). Zur Psychobiologie der Umwelt von Kleinkindern. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 104 - 121). Bern: Verlag Hans Huber.
- Claussen, A. H., Mundy, P. C., Mallik, S. A., Willoughby, J. C. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development and Psychopathology, 14*, 279 – 291.
- Colonnesi, C., Stams, G. J., Koster, I., Noom, M. (2010). The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Developmental Review, 30 (4)*, 352 – 366.
- Coughlan, D., Kiing, J., Wake, M. (2003). Parents' evaluation of developmental status in the Australian day-care setting: Developmental concerns of parents and carers. *Journal of Pediatrics Child Health, 39*, 49 – 54.
- Cox, J. E., Huntington, N., Saada, A., Epee-Bounya, A., Schonwald, A. D. (2010). Developmental Screening and Parents' Written Comments: An Added Dimension to the Parents' Evaluation of Developmental Status Questionnaire. *Pediatrics, 126*, 170 – 178.
- Cranach, M. v., Frenz, H.-G. (1969). Systematische Beobachtung. In Gottschaldt, K., Graumann, C.-F. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie. Band 7* (S. 269 – 331). Göttingen: Hogrefe.
- Dallaire, D. H., Weinraub, M. (2005). Predicting children's separation anxiety at age 6: The contributions of infant-mother attachment security, maternal sensitivity, and maternal separation anxiety. *Attachment & Human Development, 7 (4)*, 393 – 408.

- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S., Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 122 – 134.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U. (2011). Maternal evaluations of young children's developmental status: A comparison of clinic- and non-clinic-groups. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53 (2), 214 – 227.
- De Schipper, J. C., Van IJzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W. C. (2004). Stability in Center Day Care: Relations with Children's Well-being and Problem Behavior in Day Care. *Social Development*, 13(4), 531 – 550.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77 (4), 861 – 874.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development*, 17 (3), 454 – 470.
- De Wolff, M. S., van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68 (4), 571 – 591.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588 – 599.
- Dreßler, U. (1999). *Konstruktion eines Live-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Erzieher-Kind-Interaktion im Vorschulalter*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Dunitz-Scheer, M., Scheer, P., Stadler, B., Kaimbacher, P. S. (2011). Interaktionsdiagnostik oder die Entmystifizierung der empathisch beobachtenden Interpretation zwischenmenschlichen Verhaltens. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 962 - 984). Bern: Verlag Hans Huber.

- Esch, P. (in Vorbereitung). Auswirkungen des Portfoliokonzeptes auf die Interaktion zwischen Kindergartenpädagogin und Kindern: Perspektive der Kindergartenpädagogin. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Etzion-Carasso, A., Oppenheim, D. (2000). Open mother-pre-schooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment & Human Development*, 2 (3), 347 – 370.
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3. Aufl.). Los Angeles: SAGE.
- Flender, J. (2005). *Früherkennung von Entwicklungsstörungen durch Erzieherinnen: Überprüfung der Gütekriterien des Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)*. Dissertation, Fakultät Rehabilitationswissenschaften Dortmund.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fremmer-Bombik, E. (2009). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 109 – 119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerber, E. B., Whitebook, M., Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. *Early Child Research Quarterly*, 22, 327 – 346.
- Ghazvini, A., Mullis, R. L. (2002). Center-Based Care for Young Children: Examining Predictors of Quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (1), 112 – 125.
- Giovannini, S., Haffner, J., Parzer, P., Steen, R., Klett, M., Resch, F. (2005). Verhaltensauffälligkeiten bei Erstklässlern aus Sicht der Eltern und der Lehrerinnen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54 (2), 104 - 125.
- Glascoe, F. P., MacLean, W. E. (1990). How Parents Appraise Their Child's Development. *Family Relations*, 39 (3), 280 – 283.
- Glascoe, F. P. (1997). Parents' Concerns about Children's Development: Prescreening Technique or Screening Test?. *Pediatrics*, 99 (4), 522 – 528.

- Glascoe, F. P. (1999). Using Parents' Concerns to Detect and Address Developmental and Behavioral Problems. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 4 (1), 24-36.
- Glascoe, F. P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioural surveillance using parents' concerns. *Child: Care, Health and Development*, 26 (2), 137 – 149.
- Glascoe, F. P. (2001). Can Teachers' Global Ratings Identify Children with Academic Problems? *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22 (3), 163 – 168.
- Glascoe, F. P. (2003). Parents' Evaluation of Developmental Status: How Well Do Parents' Concerns Identify Children With Behavioral and Emotional Problems?. *Clinical Pediatrics*, 133 – 138.
- Glascoe, F. P., Shouse, H., Robertson, A., Woods, S. K., Kennedy, A., Camp, M., Robertshaw, N. (2011). Welcome to PEDStest.com. Tools for Developmental-Behavioral Screening and Surveillance [Online im Internet].URL: <http://www.pedstest.com/default.aspx> [18.1.2011].
- Gloger-Tippelt, G., Reichle, B. (2007). Beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention im Kindesalter – Einführung in das Themenheft. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 395 – 409.
- Gloger-Tippelt, G., König, L., Zweyer, K., Lahl, O. (2007). Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs Jahre alten Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 209 – 219.
- Gloger-Tippelt, G. (2008). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 82 - 109). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Goossens, F. A., van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61 (3), 832 – 837.
- Goossens, F., Melhuish, E. C. (1996). On the ecological validity of measuring the sensitivity of professional caregivers: The laboratory versus the nursery. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (2), 169 – 176.
- Greve, W., Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.

- Grossmann, K. E. (1977a). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens von Mary D. S. Ainsworth: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. In Grossmann, K. E., *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 96 – 107). München: Kindler Verlag.
- Grossmann, K. E. (1977b). Frühe Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. In Grossmann, K. E., *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 145 – 183). München: Kindler Verlag.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G., Unzner, L. (1985). Maternal Sensitivity and Newborns' Orientation Responses as Related to Quality of Attachment in Northern Germany. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1/2), 233 – 256.
- Grossmann, K. E., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Kindler, H., Schieche, M., Spangler, G., Wensauer, M., Zimmermann, P. (1997). Die Bindungstheorie. Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (2. Aufl., S. 51 – 95). Bern: Verlag Hans Huber.
- Grossmann, K., Grossmann, K. (2000). Bindung, Exploration und interne Arbeitsmodelle – der Stand der Forschung. In Parfy, E., Redtenbacher, H., Sigmund, R., Schoberberger, R., Butschek, Ch. (Hrsg.), *Bindung und Interaktion. Dimensionen der professionellen Beziehungsgestaltung* (S. 13 – 38). Wien: Facultas.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. E. (2001). Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation über den Lebenslauf. In Röper, G., von Hagen, C., Noam, G. (Hrsg.), *Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie* (S. 143 – 168). Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2008). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit* (4.Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625 – 638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17 (1), 115 – 136.

- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81 – 112.
- Hilzensauer, W., Hornung-Prähauser, V. (2006). ePortfolios – Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen. [Online im Internet]. URL: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfg.pdf. [8.8.2011].
- Holmes, J. (2006). *John Bowlby und die Bindungstheorie* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hornik, R., Risenhoover, N., Gunnar, M. (1987). The Effects of Maternal Positive, Neutral, and Negative Affective Communications on Infant Responses to New Toys. *Child Development*, 58 (4), 937 – 944.
- Howes, C., Hamilton, C. E. (1992a). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63 (4), 859 – 866.
- Howes, C., Hamilton, C. E. (1992b). Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63 (4), 867 – 878.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 113 – 132.
- Howes, C., Shivers, E. M. (2006). New Child-Caregiver Attachment Relationships: Entering Childcare When the Caregiver Is and Is Not an Ethnic Match. *Social Development*, 15 (4), 574 – 590.
- Hutt, S. J., Hutt, C. (1974). *Direct observation and measurement of behavior* (2. Aufl.). Springfield: Charles C. Thomas.
- Jäger, A. O. (1986). Validität von Intelligenztests. *Diagnostica*, 32, 272 – 289.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915 – 945.
- Keller, H. (2008). Kultur und Bindung. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 110 - 113). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Kelley, S. A., Brownell, C. A., Campbell, S. B. (2000). Mastery Motivation and Self-Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. *Child Development*, 71 (4), 1061 – 1073.
- Koch, H. (2007). *Die Entwicklung von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Kindergartenpädagoginnen und Mütter*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C., Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 241 – 257.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6 (2), 218 – 223.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag* (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/ GMV Fachverlage GmbH.
- Kubinger, K. D., Jäger, R. S. (2003). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., Stouthamer-Loeber, M. (1991). Differences and Similarities Between Children, Mothers, and Teachers as Informants on Disruptive Child Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (1), 75 – 95.
- Mackowiak, K. (2001). Verhaltensbeobachtung. In Borg-Laufs, M. (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 2: Interventionsmethoden* (S. 141 – 166). Tübingen: Dt. Ges. für Verhaltenstherapie.
- Main, M. (1977). Sicherheit und Wissen. In Grossmann, K. E., *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 47 – 95). München: Kindler Verlag.
- Malhi, P., Singhi, P. (2002). Role of Parents' Evaluation of Developmental Status in Detecting Developmental Delay in Young Children. *Indian Pediatrics*, 39, 271 – 275.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425 – 442.

- Markus, J., Mundy, P., Morales, M., Delgado, C. E. F., Yale, M. (2000). Individual Differences in Infant Skills as Predictors of Child-Caregiver Joint Attention and Language. *Social Development*, 9 (3), 302 – 315.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2006). Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24 (4), 267 – 380.
- Matthews, D., Lieven, E., Tomasello, M. (2007). How Toddlers and Preschoolers Learn to Uniquely Identify Referents for Others: A Training Study. *Child Development*, 78 (6), 1744 – 1759.
- McGraw, K. O., Wong, S. P. (1996). Forming Inferences About Some Intraclass Correlation Coefficients. *Psychological Methods*, 1 (1), 30 – 46.
- Mittermayr, J. (2001). *Struktur und Dimensionalität von Einschätzungen des Verhaltens bei Kindergartenkindern durch Eltern und Kindergärtnerinnen. Ergebnisse der Wiener Längsschnittuntersuchung II. Kohorte 99*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E. F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. Schwartz, H. K. (2000). Responding to Joint Attention Across the 6-Through 24-Month Age Period and Early Language Acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (3), 283 – 298.
- Mundy, P., Gomes, A. (1998). Individual Differences in Joint Attention Skill Development in the Second Year. *Infant Behavior & Development*, 21 (3), 469 – 482.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71 (4), 960 – 980.
- O'Connor, E., McCartney, K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 8 (1), 87 – 98.
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Sagi-Schwartz, A. (2007). Emotion Dialogues Between Mothers and Children at 4.5 and 7.5 Years: Relations With Children's Attachment at 1 Year. *Child Development*, 78 (1), 38 – 52.

- Otto, H. (2011). Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 390 - 429). Bern: Verlag Hans Huber.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Development Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72 (5), 1534 - 1553.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., Carr, M. (2009). Early Childhood Portfolios as a Tool for Enhancing Learning during the Transition to School. *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, 4 – 15.
- Phillips, D., Adams, G. (2001). Child Care and Our Youngest Children. *The Future of Children*, 11 (1), 34 – 51.
- Pluess, M., Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (4), 396 - 404.
- Powell, J., Martindale, B., Kulp, S., Martindale, A., Bauman, R. (1977). Taking a closer look: Time sampling and measurement error. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 10, 325 – 332.
- Rauh, H. (1998). Frühe Kindheit. In Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4. Aufl., S. 165 – 248). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Renner, A. K. (2001). *Soziale Beziehungen im Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. Der Zusammenhang zwischen Kindergärtnerin-Kind- und Lehrerin-Kind-Beziehung und Verhaltensauffälligkeiten des Kindes*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451 – 470.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107 – 120.

- Rudasill, K. M. (2010). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Saxon, T. F., Colombo, J., Robinson, E. L., Frick, J. E. (2000). Dyadic Interaction Profiles in Infancy and Preschool Intelligence. *Journal of School Psychology*, 38 (1), 9 – 25.
- Schildbach, B., Loher, I., Riedinger, N. (2009). Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl., S. 249 – 264). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schölmerich, A. (2011). Verhaltensbeobachtung. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 768 - 791). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schönach, S. (1999). *Beziehung zwischen Kindergartenkindern im Vorschulalter und Kindergärtnerinnen*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. (1990). Lassen sich Lehrer bei der Leistungsbeurteilung von sachfremden Gesichtspunkten leiten? Eine Untersuchung zu Determinanten diagnostischer Lehrerurteile. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22 (4), 312 – 324.
- Shrout, P. E., Fleiss, J. L. (1979). Intraclass Correlations: Uses in Assessing Rater Reliability. *Psychological Bulletin*, 86 (2), 420 – 428.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 12 (3), 335 – 360.
- Spangler, G., Fremmer-Bombik, E., Grossmann, K. (1996). Social and Individual Determinants of Infant Attachment Security and Disorganization. *Infant Mental Health Journal*, 17 (2), 127 – 139.
- Spinath, B., Spinath, F. M. (2004). Verhaltensbeobachtungen in dyadischen Interaktionssituationen. Die deutsche Form des Riverside Behavioral Q-Sort (RBQ-D). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (2), 105 – 115.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2), 85 – 95.

- Stams, G-J. J. M., Juffer, F., Van IJzendoorn, M. H. (2002). Maternal Sensitivity, Infant Attachment, and Temperament in Early Childhood Predict Adjustment in Middle Childhood: The Case of Adopted Children and Their Biologically Unrelated Parents. *Developmental Psychology*, 38 (5), 806 – 821.
- Stapf, K. H., Fischer, P. M., Degner, U. (1986). Über die informationelle und motivationale Wirkung verschiedener Rückmeldungsmodalitäten beim Lernen. In Daumenlang, K., Sauer, J. (Hrsg.), *Aspekte psychologischer Forschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Erwin Roth* (S. 221 – 236). Göttingen: Hogrefe.
- Stipek, D., Miles, S. (2008). Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse?. *Child Development*, 79 (6), 1721 – 1735.
- Striano, T., Stahl, D. (2005). Sensitivity to triadic attention in early infancy. *Developmental Science*, 8 (4), 333 – 343.
- Striano, T., Höhl, S. (2011). Kontextuelle Einflüsse auf die kindliche Informationsverarbeitung. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 666 - 681). Bern: Verlag Hans Huber.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72, 748 – 767.
- Teisl, J. T., Mazzocco, M. M. M., Myers, G. F. (2001). The Utility of Kindergarten Teacher Ratings for Predicting Low Academic Achievement in First Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 286 – 293.
- Theeranate, K., Chuengchitraks, S. (2005). Parent's Evaluation of Developmental Status (PEDS) Detects Developmental Problems Compared to Denver II. *Journal of Medical Association of Thailand*, 88 (3), 188 – 192.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y. (2008). Task-related Interactions between Kindergarten Children and their Teachers: The Role of Emotional Security. *Infant and Child Development*, 17, 181 – 197.
- Thijs, J., Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behaviour appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 186 – 197.

- Thomason, A. C., La Paro, K. M. (2009). Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development*, 20(2), 285 – 304.
- Tschank, A. (2003). *Die Übereinstimmung der Verhaltenseinschätzung von Kindergärtnerinnen und Eltern bei Kindern mit „diskrepantem Verhalten“*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Tyler, S. (1979). Time-sampling: A matter of convention. *Animal Behavior*, 27, 801 – 810.
- Van den Boom, D. C. (1997). Sensitivity and Attachment: Next Steps for Developmentalists. *Child Development*, 64(4), 592 – 594.
- Van Hecke, A. V., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., Meyer, J. A., Neal, A. R., Pomares, Y. B. (2007). Infant Joint Attention, Temperament, and Social Competence in Preschool Children. *Child Development*, 78 (1), 53 – 69.
- Volland, C., Trommsdorff, G. (2003). Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern. Eine Beobachtungsstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (1), 2 – 11.
- Wiener Kinderfreunde (Hrsg.) (2010). *Handbuch zum Portfoliokonzept für den Kinderstuben- und Elementarbereich*.
- Winsler, A., Carlton, M. P. (2003). Observations of Children's Task Activities and Social Interactions in Relation to Teacher Perceptions in a Child-Centered Preschool: Are We Leaving Too Much to Chance?. *Early Education & Development*, 14 (2), 155 – 178.
- Wirtz, A., Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

17. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Portfolioblatt „Das kann ich gut“	49
Abbildung 2: Portfolioblatt „Wir messen meinen Körper“	49
Abbildung 3: Mittelwerte der Rückmeldungen zu den drei Zeitpunkten.....	89
Abbildung 4: Mittelwerte der Joint-Attention-Intervalle zu den drei Zeitpunkten.....	89
Abbildung 5: Mittelwerte der Feinfühligkeit zu den drei Zeitpunkten.....	90
Abbildung 6: Wechselwirkung zwischen den Altersgruppen und der positiven Rückmeldungen.....	93
Abbildung 7: Unterschiede in den korrigierenden Rückmeldungen zwischen jüngeren und älteren Kindern.....	95

18. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Kinder mit und ohne Bedenken zu den beiden Zeitpunkten.....	91
Tabelle 2: Durchschnittswerte der positiven Rückmeldungen pro Intervall.....	100
Tabelle 3: Durchschnittswerte der korrigierenden Rückmeldungen pro Intervall.....	101
Tabelle 4: Durchschnittswerte der Joint Attention pro Intervall.....	102
Tabelle 5: Durchschnittliche Feinfühligkeitswerte pro 2-Minuten-Intervall.....	102
Tabelle 6: Intraklassenkorrelationen und Produkt-Moment-Korrelationen.....	105

19. Anhang

- 1) Elternbrief
- 2) Beobachtungssystem
- 3) Bedenken-Fragebogen
- 4) Überblick über die Prüfung der Voraussetzungen für die Berechnungen
- 5) Lebenslauf

1) Elternbrief

UNIVERSITÄT



WIEN

Fakultät für Psychologie

**Institut für Entwicklungspsychologie
und Psychologische Diagnostik**

Liebe Eltern,

Wir studieren Psychologie an der Universität Wien und wollen im Rahmen unserer Diplomarbeit den Einsatz des Portfoliokonzepts im Kindergarten Ihres Kindes untersuchen.

Dazu werden wir als HospitantInnen in der Kindergartengruppe anwesend sein und die Kommunikation zwischen der Kindergartenpädagogin und den Kindern beobachten. Die Beobachtungen finden während des normalen Kindergartenbetriebes statt und werden von März bis Juni 2011 in monatlichen Abständen wiederholt.

Die Untersuchung wird anonym durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt und nur im Rahmen unserer Diplomarbeit anonymisiert verwendet.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Ihr Kind an unserer Untersuchung teilnehmen darf!

Mit freundlichen Grüßen,

Elisabeth Wohlmuth und Philipp Esch (Tel.Nr. --- und ---)

Betreuerinnen der Diplomarbeit:

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann (Tel.Nr. 4277/47867)

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller (Tel.Nr. 4277/47861)

Mein Kind darf an der Untersuchung teilnehmen.

Name des Kindes:

Geburtsdatum des Kindes: _____

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Es würde unsere Arbeit vereinfachen, wenn wir Videoaufzeichnungen von unseren Beobachtungen anfertigen dürfen, die selbstverständlich nach Abschluss der Untersuchung wieder gelöscht werden. Wenn Sie damit einverstanden sind, bitten wir Sie, den unteren Abschnitt auszufüllen:

☐ Ich bin damit einverstanden, dass die Beobachtungen auf Video aufgezeichnet werden.

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

2) Beobachtungssystem

RÜCKMELDUNG	1			2			3			4			5			6		
	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60	20	40	60
positiv																		
korrigierend																		
negativ																		
keine Rückmeldung																		
kein Anlass zu R.																		
unkodierbar																		
nicht zuordenbar																		
JOINT ATTENTION																		
gegeben																		
nicht gegeben																		
unkodierbar																		
nicht zuordenbar																		
FEINFÜHLIGKEIT		Minuten																
		2	4	6	8													
sehr hoch																		
eher hoch																		
mittel																		
eher gering																		
sehr gering																		
unkodierbar																		
nicht zuordenbar																		

3) Bedenken-Fragebogen

Entwicklungsbedenken

Datum:

Kindergarten:

Name des Kindes:

Geschlecht:

männlich

☐

weiblich

☐

Geburtsdatum:

Staatsbürgerschaft:

Muttersprache:

Eintritt in den Kindergarten:

Portfoliobearbeitung seit:

Hast du irgendwelche Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Sprache von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs (logisches Denken, allgemeines Wissen) von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik (Probleme beim Zeichnen, Fingerspiele, Steckspiele etc.) von ... ?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik (Laufen, Hüpfen etc.) von ...?

Hast du Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung (Hören, Sehen) von ...?

Hast du Bedenken darüber, wie sich ... im Umgang mit anderen
Kindern verhält?

4) Überblick über die Prüfung der Voraussetzungen für die Berechnungen

a1) Normalverteilungen bei den Rückmeldungen

Tests auf Normalverteilung

Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,208	13	,129	,880	13	,071
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,168	13	,200(*)	,944	13	,510
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,177	13	,200(*)	,917	13	,228
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen bei den Mädchen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,190	6	,200(*)	,970	6	,891
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,171	6	,200(*)	,978	6	,939
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,243	6	,200(*)	,887	6	,303
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen bei den Buben zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,325	7	,024	,806	7	,047
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,234	7	,200(*)	,895	7	,300
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,209	7	,200(*)	,880	7	,226
Positive Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
durchschnittliche Anzahl der positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt 1	,144	13	,200(*)	,971	13	,911
durchschnittliche Anzahl der positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt 2	,219	13	,089	,915	13	,214
durchschnittliche Anzahl der positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt 3	,220	13	,084	,777	13	,004
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern ohne Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,188	6	,200(*)	,885	6	,291
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,318	6	,057	,832	6	,113
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,233	6	,200(*)	,907	6	,414

Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,273	7	,125	,829	7	,079
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,259	7	,171	,720	7	,006
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,205	7	,200(*)	,910	7	,392
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kinder mit Bedenken in 2 oder mehr Bereichen						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,305	5	,146	,803	5	,086
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,285	5	,200(*)	,816	5	,109
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,192	5	,200(*)	,959	5	,802
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei jüngeren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,292	6	,121	,771	6	,032

Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,203	6	,200(*)	,932	6	,598
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,263	6	,200(*)	,839	6	,128
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei älteren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,188	7	,200(*)	,892	7	,287
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,226	7	,200(*)	,901	7	,338
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,185	7	,200(*)	,913	7	,415
Gruppengröße der Kinder zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der Kinder in der Gruppe inklusive dem Zielkind zum Zeitpunkt1	,329	13	,000	,708	13	,001
Anzahl der Kinder in der Gruppe inklusive dem Zielkind zum Zeitpunkt2	,335	13	,000	,785	13	,005
Anzahl der Kinder in der Gruppe inklusive dem Zielkind zum Zeitpunkt3	,320	13	,001	,761	13	,002
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,252	13	,023	,846	13	,026

Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,126	13	,200(*)	,980	13	,979
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,204	13	,144	,834	13	,018
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen bei den Mädchen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,328	6	,043	,795	6	,053
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,215	6	,200(*)	,899	6	,367
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,320	6	,055	,796	6	,054
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen bei den Buben zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,236	7	,200(*)	,934	7	,585
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,137	7	,200(*)	,947	7	,702
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,258	7	,174	,862	7	,157
Korrigierende Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
durchschnittliche Anzahl der korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt 1	,202	13	,150	,903	13	,146
durchschnittliche Anzahl der korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt 2	,256	13	,020	,842	13	,023
durchschnittliche Anzahl der korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt 3	,197	13	,180	,927	13	,309
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern ohne Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,369	6	,011	,697	6	,006
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,296	6	,108	,861	6	,194
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,159	6	,200(*)	,950	6	,744
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,203	7	,200(*)	,914	7	,426
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,278	7	,109	,826	7	,074

Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,298	7	,060	,795	7	,036
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken in 2 oder mehr Bereichen						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,179	5	,200(*)	,982	5	,946
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,327	5	,085	,774	5	,049
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,224	5	,200(*)	,882	5	,320
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen bei jüngeren Kindern zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,198	6	,200(*)	,892	6	,330
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,260	6	,200(*)	,911	6	,445
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,172	6	,200(*)	,951	6	,750
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen bei älteren Kindern zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 und jener zum Zeitpunkt1	,259	7	,173	,817	7	,060
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,186	7	,200(*)	,919	7	,465
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,299	7	,059	,809	7	,050
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,465	13	,000	,575	13	,000
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,465	13	,000	,575	13	,000
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen bei den Mädchen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,492	6	,000	,496	6	,000
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,492	6	,000	,496	6	,000
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen bei den Buben zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,432	7	,000	,645	7	,001

Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,432	7	,000	,645	7	,001
Negative Rückmeldungen zum Zeitpunkt 3						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
durchschnittliche Anzahl der negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt 3	,465	13	,000	,575	13	,000
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern ohne Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,406	6	,003	,683	6	,004
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,406	6	,003	,683	6	,004
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,504	7	,000	,453	7	,000
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,504	7	,000	,453	7	,000
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken in 2 oder mehr Bereichen						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,473	5	,001	,552	5	,000

Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,473	5	,001	,552	5	,000
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei jüngeren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,492	6	,000	,496	6	,000
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,492	6	,000	,496	6	,000
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei älteren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt1	,434	7	,000	,636	7	,001
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 und jener zum Zeitpunkt2	,434	7	,000	,636	7	,001
Alter der Kinder						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Alter des Kindes in Monaten bei Beginn der Untersuchung	,176	18	,148	,871	18	,018

* Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

a2) Normalverteilungen bei der Joint Attention

Tests auf Normalverteilung

Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,134	13	,200(*)	,945	13	,518
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,172	13	,200(*)	,938	13	,436
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,189	13	,200(*)	,917	13	,227
Messwertdifferenzen der Joint Attention bei Mädchen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,245	6	,200(*)	,854	6	,168
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,291	6	,122	,819	6	,086
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,299	6	,100	,863	6	,199
Messwertdifferenzen der Joint Attention bei den Buben zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,173	7	,200(*)	,924	7	,498
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,155	7	,200(*)	,930	7	,552
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,256	7	,185	,921	7	,474
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern ohne Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,229	6	,200(*)	,869	6	,223
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,227	6	,200(*)	,880	6	,268
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,243	6	,200(*)	,867	6	,213
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,222	7	,200(*)	,893	7	,292
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,193	7	,200(*)	,892	7	,287
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,180	7	,200(*)	,971	7	,908
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken in 2 oder mehr Bereichen						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,222	5	,200(*)	,922	5	,542
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,234	5	,200(*)	,906	5	,443
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,259	5	,200(*)	,928	5	,584
Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

durchschnittliche Anzahl der Intervalle zum Zeitpunkt1,in denen die Joint Attention gegeben war	,167	13	,200(*)	,975	13	,950
durchschnittliche Anzahl der Intervalle zum Zeitpunkt2,in denen die Joint Attention gegeben war	,188	13	,200(*)	,920	13	,251
durchschnittliche Anzahl der Intervalle zum Zeitpunkt3,in denen die Joint Attention gegeben war	,127	13	,200(*)	,969	13	,883
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei jüngeren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,204	6	,200(*)	,940	6	,662
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,212	6	,200(*)	,969	6	,884
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,177	6	,200(*)	,940	6	,662
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei älteren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,296	7	,064	,899	7	,324
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,189	7	,200(*)	,952	7	,749
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,325	7	,025	,841	7	,103

* Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

a3) Normalverteilungen bei der Feinfühligkeit

Tests auf Normalverteilung

Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,132	18	,200(*)	,956	18	,523
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,097	18	,200(*)	,966	18	,712
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,181	18	,125	,934	18	,228
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit bei den Mädchen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,162	8	,200(*)	,924	8	,462
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,209	8	,200(*)	,918	8	,416
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,281	8	,062	,835	8	,066
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit bei den Buben zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,253	10	,070	,900	10	,217
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,154	10	,200(*)	,971	10	,899
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,178	10	,200(*)	,947	10	,631
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern ohne Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,337	6	,032	,817	6	,083
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,263	6	,200(*)	,917	6	,481
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,349	6	,021	,742	6	,016
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,159	12	,200(*)	,949	12	,627
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,141	12	,200(*)	,936	12	,443
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,160	12	,200(*)	,947	12	,595
Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		

	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Summer aller Feinfühligkeitswerte zum Zeitpunkt1 relativiert an der Anzahl der Intervalle, in denen eine Kategorie der Variable Feinfühligkeit kodiert wurde	,169	18	,186	,901	18	,061
Summer aller Feinfühligkeitswerte zum Zeitpunkt2 relativiert an der Anzahl der Intervalle, in denen eine Kategorie der Variable Feinfühligkeit kodiert wurde	,207	18	,039	,818	18	,003
Summer aller Feinfühligkeitswerte zum Zeitpunkt3 relativiert an der Anzahl der Intervalle, in denen eine Kategorie der Variable Feinfühligkeit kodiert wurde	,234	18	,010	,865	18	,015
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken in 2 oder mehr Bereichen						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,194	9	,200(*)	,905	9	,280
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,189	9	,200(*)	,939	9	,575
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,154	9	,200(*)	,955	9	,740
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei jüngeren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,184	9	,200(*)	,921	9	,401
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,144	9	,200(*)	,956	9	,760

Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,225	9	,200(*)	,866	9	,112
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei älteren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 und jenen zum Zeitpunkt1	,204	9	,200(*)	,899	9	,248
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,171	9	,200(*)	,946	9	,644
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt2	,211	9	,200(*)	,941	9	,590

* Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

a4) Normalverteilungen beim Vergleich Portfolio – Morgenkreis

Tests auf Normalverteilung

Messwertdifferenz der positiven Rückmeldungen insgesamt						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,235	9	,163	,917	9	,372
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt1 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,251	9	,106	,867	9	,113

Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,259	9	,082	,882	9	,166
Differenz zwischen den durchschnittlichen positiven Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,262	9	,075	,750	9	,005
Messwertdifferenz der korrigierenden Rückmeldungen insgesamt						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,200	9	,200(*)	,892	9	,208
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt1 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,147	9	,200(*)	,972	9	,911
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,168	9	,200(*)	,965	9	,850
Differenz zwischen den durchschnittlichen korrigierenden Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,181	9	,200(*)	,879	9	,155
Messwertdifferenz der negativen Rückmeldungen insgesamt						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,209	9	,200(*)	,913	9	,341
Messwertdifferenzen der negativen Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt1 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,405	9	,000	,694	9	,001
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt2 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,519	9	,000	,390	9	,000
Differenz zwischen den durchschnittlichen negativen Rückmeldungen zum Zeitpunkt3 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,426	9	,000	,648	9	,000
Messwertdifferenz der Joint Attention insgesamt						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Joint Attention Intervallen zu den 3 Zeitpunkten beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,237	9	,155	,891	9	,202
Mittelwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen der durchschnittlichen Anzahl der Joint Attention Intervalle zum Zeitpunkt1 beim Morgenkreis und jener beim Portfolio	,128	9	,200(*)	,979	9	,960
Differenz zwischen der durchschnittlichen Anzahl der Joint Attention Intervalle zum Zeitpunkt2 beim Morgenkreis und jener beim Portfolio	,158	9	,200(*)	,945	9	,634

Differenz zwischen der durchschnittlichen Anzahl der Joint Attention Intervalle zum Zeitpunkt3 beim Morgenkreis und jener beim Portfolio	,190	9	,200(*)	,954	9	,737
Messwertdifferenz der Feinfühligkeit insgesamt						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zu den 3 Zeitpunkten beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,096	14	,200(*)	,972	14	,906
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt1 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,183	14	,200(*)	,906	14	,139
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt2 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,175	14	,200(*)	,917	14	,198
Differenz zwischen den durchschnittlichen Feinfühligkeitswerten zum Zeitpunkt3 beim Morgenkreis und jenen beim Portfolio	,194	14	,162	,900	14	,111

* Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

a5) Normalverteilungen bei den Bedenken

Tests auf Normalverteilung

Messwertdifferenz der Bedenken insgesamt zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den Bedenken gesamt zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,364	18	,000	,771	18	,001
Messwertdifferenz der allgemeinen Bedenken zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz

Differenz zwischen den allgemeinen Bedenken zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,444	18	,000	,477	18	,000
Messwertdifferenz der Bedenken im Bereich Sprache zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den Bedenken in der Sprache zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,538	18	,000	,253	18	,000
Messwertdifferenz der kognitiven Bedenken zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den Bedenken im kognitiven Bereich zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,538	18	,000	,253	18	,000
Messwertdifferenz der Bedenken im Bereich Lernfähigkeit und Gedächtnis zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den Bedenken in der Lernfähigkeit und dem Gedächtnis zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,538	18	,000	,253	18	,000
Messwertdifferenz der Bedenken in der Wahrnehmung zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den Bedenken in der Wahrnehmung zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,538	18	,000	,253	18	,000
Messwertdifferenz der Bedenken im Umgang mit anderen zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Differenz zwischen den Bedenken im Umgang mit anderen zum Zeitpunkt3 und jenen zum Zeitpunkt1	,538	18	,000	,253	18	,000
Gesamtzahl der Bedenken bei den Mädchen zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Gesamtzahl der Bedenken zu beiden Zeitpunkten	,259	8	,124	,777	8	,016
Gesamtzahl der Bedenken bei den Buben zu den beiden Zeitpunkten						

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Gesamtzahl der Bedenken zu beiden Zeitpunkten	,206	10	,200(*)	,908	10	,268
Gesamtzahl der Bedenken bei den jüngeren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Gesamtzahl der Bedenken zu beiden Zeitpunkten	,143	9	,200(*)	,938	9	,557
Gesamtzahl der Bedenken bei den älteren Kindern						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Gesamtzahl der Bedenken zu beiden Zeitpunkten	,233	9	,174	,814	9	,029
Gesamtzahl der Bedenken zu den beiden Zeitpunkten						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Gesamtzahl der Bedenken zu beiden Zeitpunkten	,172	18	,169	,872	18	,019
Alter des Kindes beim Kindergarteneintritt						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Alter des Kindes beim Kindergarteneintritt in Monaten	,248	18	,005	,818	18	,003
Dauer des Kindergartenbesuchs bisher						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Dauer des Kindergartenbesuchs in Monaten bei Beginn der Untersuchung	,235	18	,010	,897	18	,051
Dauer der Portfoliobearbeitung bisher						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Dauer des Portfolios in Monaten vom Portfoliostart bis zum Beginn der Untersuchung	,455	18	,000	,506	18	,000

* Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

a6) Normalverteilungen bei den Korrelationen der Beobachterübereinstimmung

Tests auf Normalverteilung

Positive Rückmeldungen von BeobachterIn 1 und 2						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der positiven Rückmeldungen von BeobachterIn1	,216	12	,128	,876	12	,078
Anzahl der positiven Rückmeldungen von BeobachterIn2	,224	12	,100	,882	12	,094
Korrigierende Rückmeldungen von BeobachterIn 1 und 2						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der korrigierenden Rückmeldungen von BeobachterIn1	,241	12	,053	,749	12	,003
Anzahl der korrigierenden Rückmeldungen von BeobachterIn2	,249	12	,039	,859	12	,047
Joint Attention von BeobachterIn 1 und 2						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Anzahl der Intervalle, in denen Joint Attention gegeben ist laut BeobachterIn1	,164	12	,200(*)	,931	12	,391
Anzahl der Intervalle, in denen Joint Attention gegeben ist laut BeobachterIn2	,178	12	,200(*)	,919	12	,276
Feinfühligkeitswerte von BeobachterIn 1 und 2						
	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
durchschnittliche Feinfühligkeitswerte insgesamt von BeobachterIn1	,114	12	,200(*)	,979	12	,979
durchschnittliche Feinfühligkeitswerte insgesamt von BeobachterIn2	,115	12	,200(*)	,987	12	,999

* Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

b1) Homogenität der Varianzen bei den Rückmeldungen

Mauchly-Test auf Sphärizität(b)

Innersubjekt effekt	Mauchly -W	Approximiertes Chi- Quadrat	df	Signifikanz	Epsilon(a)		
					Greenhouse -Geisser	Huynh- Feldt	Unter grenze
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten							
FAKTOR1	,208	17,254	2	,000	,558	,575	,500
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern ohne Bedenken							
FAKTOR1	,204	6,362	2	,042	,557	,602	,500
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken							
FAKTOR1	,184	8,463	2	,015	,551	,583	,500
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei jüngeren Kindern							
FAKTOR1	,471	3,008	2	,222	,654	,792	,500
Messwertdifferenzen der positiven Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei älteren Kindern							
FAKTOR1	,121	10,571	2	,005	,532	,552	,500
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei jüngeren Kindern							
FAKTOR1	,230	5,872	2	,053	,565	,618	,500
Messwertdifferenzen der korrigierenden Rückmeldungen zu den 3 Zeitpunkten bei älteren Kindern							
FAKTOR1	,458	3,907	2	,142	,648	,752	,500

b2) Homogenität der Varianzen bei der Joint Attention

Mauchly-Test auf Sphärizität(b)

Innersubjekt effekt	Mauchly -W	Approximiertes Chi- Quadrat	df	Signifikanz	Epsilon(a)		
					Greenhouse -Geisser	Huynh- Feldt	Unter grenze
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten							
FAKTOR1	,360	11,241	2	,004	,610	,642	,500
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei Mädchen							
FAKTOR1	,357	4,119	2	,128	,609	,701	,500
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei Buben							
FAKTOR1	,102	11,427	2	,003	,527	,543	,500
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern ohne Bedenken							
FAKTOR1	,206	6,310	2	,043	,558	,604	,500
Messwertdifferenzen der Joint Attention zu den 3 Zeitpunkten bei Kindern mit Bedenken							
FAKTOR1	,119	10,653	2	,005	,532	,551	,500

b3) Homogenität der Varianzen bei der Feinfühligkeit

Mauchly-Test auf Sphärizität(b)

Innersubjekt effekt	Mauchly -W	Approximiertes Chi- Quadrat	df	Signifikanz	Epsilon(a)		
					Greenhouse -Geisser	Huynh- Feldt	Unter grenze
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten							
FAKTOR1	,532	10,099	2	,006	,681	,720	,500
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei Mädchen							
FAKTOR1	,862	,891	2	,641	,879	1,000	,500
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei Buben							
FAKTOR1	,300	9,642	2	,008	,588	,624	,500
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei jüngeren Kindern							
FAKTOR1	,925	,545	2	,762	,930	1,000	,500
Messwertdifferenzen der Feinfühligkeit zu den 3 Zeitpunkten bei älteren Kindern							
FAKTOR1	,296	8,516	2	,014	,587	,627	,500

5) Lebenslauf

Angaben zur Person

Name: Elisabeth Wohlmuth

Geburtsdatum: 15.05.1986

Geburtsort: Eisenstadt

Staatsangehörigkeit: Österreich

Bildungsweg

1992-1996 Volksschule, Müllendorf

1996-2000 Hauptschule Theresianum, Eisenstadt

2000-2004 Oberstufenrealgymnasium Theresianum, Eisenstadt

2004 Beginn des Diplomstudiums Psychologie an der Universität Wien

2007 Fachpraktikum im Frauenhaus Eisenstadt

2008 Kinderbetreuung bei „Ferien in der Stadt“, Eisenstadt

2009 Fachpraktikum Verein Dialog, Wien