

Ute Koglin, Franz Petermann, Ulrike Petermann

ENTWICKLUNGSBEOBACHTUNG UND -DOKUMENTATION

EBD 48–72 Monate

Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte
in Kindergärten und Kindertagesstätten

7.
Auflage

mit
CD-ROM

Cornelsen

Ute Koglin, Franz Petermann, Ulrike Petermann
Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation
EBD 48–72 Monate

Prof. Dr. phil. Ute Koglin hat den Lehrstuhl für Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie an der C. v. O. Universität Oldenburg.

Prof. Dr. phil. Franz Petermann (†2019) hatte einen Lehrstuhl für Klinische Psychologie und Diagnostik an der Universität Bremen und ist Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation (ZKPR) der Universität Bremen.

Prof. em. Dr. phil. Ulrike Petermann war Inhaberin des Lehrstuhls für Klinische Psychologie mit Schwerpunkt Kinderpsychologie am Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation (ZKPR) der Universität Bremen.

Ute Koglin, Franz Petermann, Ulrike Petermann

Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48–72 Monate

Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte
in Kindergärten und Kindertagesstätten

7. Auflage

Cornelsen

Titel

Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. EBD 48–72 Monate

Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Kindertagesstätten

Autor/Autorin

Ute Koglin, Franz Petermann, Ulrike Petermann

Umschlagmotiv

© Thirteen – Shutterstock.com

Fotos im Innenteil

© Dorothee von Swiontek-Brezezinski: S. 10, 55, 83, 99, 103, 109, 121; © Vladislav Lazutin – Shutterstock.com: S. 9; © ESB Professional – Shutterstock.com: S. 37; © Pixel Memoirs – Shutterstock.com: S. 83; © Purino – Shutterstock.com: S. 105; © chomplearn – Shutterstock.com: S. 127; weitere Fotos: privat

Lektorat

Mareike Kerz, Mainz

Umschlaggestaltung

Ungermeyer, grafische Angelegenheiten, Berlin

Layout

Claudia Adam Graphik-Design, Darmstadt

Technische Umsetzung

LemmeDESIGN, Berlin

Druck

Heenemann GmbH & Co. KG, Berlin, DE

CD-Herstellung

Optimal media GmbH, Röbel/Müritz, DE

Verlag an der Ruhr

Mülheim an der Ruhr

www.verlagruhr.de

Urheberrechtlicher Hinweis

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen oder außerhalb dieser Bedingungen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Im Werk vorhandene Kopiervorlagen dürfen vervielfältigt werden, allerdings nur für den eigenen Gebrauch in der jeweils benötigten Anzahl. Editierbare Vorlagen dürfen darüber hinaus bearbeitet, gespeichert und vervielfältigt werden. Die dazu notwendigen Informationen (Buchtitel, Verlag und Autor/-innen) haben wir für Sie als Service bereits mit eingedruckt. Diese Angaben dürfen weder verändert noch entfernt werden.

Der Verlag untersagt ausdrücklich das digitale Speichern und Zurverfügungstellen dieser Materialien in Netzwerken (das gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen), per E-Mail, Internet oder sonstigen elektronischen Medien außerhalb der gesetzlichen Grenzen. Kein Verleih. Keine gewerbliche Nutzung. Näheres zu unseren Lizenzbedingungen können Sie unter www.verlagruhr.de/lizenzbedingungen/ nachlesen. Soweit in diesem Produkt Personen fotografisch abgebildet sind und ihnen von der Redaktion fiktive Namen, Berufe, Dialoge u. Ä. zugeordnet oder diese Personen in bestimmte Kontexte gesetzt werden, dienen diese Zuordnungen und Darstellungen ausschließlich der Veranschaulichung und dem besseren Verständnis des Inhalts.

7. Auflage 2020, Nachdruck 2022

Ursprünglich unter der ISBN 978-3-589-15958-1 bei Cornelsen Verlag GmbH, Berlin erschienen

© 2010 Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin

© 2016 Cornelsen Verlag GmbH, Berlin

© Verlag an der Ruhr 2021

ISBN 978-3-8346-65142-6

Inhalt

Vorwort	7
----------------	----------

1. Entwicklungsüberprüfung in Tageseinrichtungen	8
---	----------

2. Die Entwicklungsbereiche	10
------------------------------------	-----------

2.1	Haltungs- und Bewegungssteuerung	11
2.2	Fein- und Visuomotorik	13
2.3	Sprachentwicklung	13
2.4	Kognitive Entwicklung	17
2.5	Emotionale Entwicklung	19
2.6	Soziale Entwicklung	22

3. Entwicklungs- und Verhaltensstörungen bei Kindern im Kindergarten	24
---	-----------

3.1	Merkmale von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen	24
3.2	Verhaltens- und emotionale Störungen	25
3.3	Umschriebene Entwicklungsstörungen	28
3.4	Tiefgreifende Entwicklungsstörungen	29

4. Konzeption der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD 48–72)	30
---	-----------

5. Durchführung der Beobachtungen	32
--	-----------

5.1	Material	32
5.2	Hinweise zur Durchführung der Beobachtungen	33
5.3	Altersgruppen	36
5.4	Protokollierung der Beobachtungen	36
5.5	Praktische Hilfestellungen	38

6.	Auswertung und Interpretation der Beobachtungen	41
6.1	Auswertung der Beobachtungen	42
6.2	Interpretation der Beobachtungen	43
6.3	Fallbeispiele	44
6.3.1	Mara und die anderen Kinder	45
6.3.2	Leon – der Fußballer	47
6.3.3	Ramon – „Don't worry be happy“	49
6.3.4	Tom – Der Computerspieler	51
7.	Förderung der Kinder	55
7.1	Ableitung von Bildungszielen und Übungen	55
7.2	Beispiele für Aufgabenvariationen	56
7.3	Verwendung der EBD 48–72 im Rahmen der Elternarbeit	60
7.4	Kooperation mit Fachdiensten, Kinderärzten und Kinderpsychologen	63
8	Ergebnisse zur Überprüfung der EBD 48–72	65
8.1	Beschreibung der Kinder	65
8.2	Ergebnisse der Studie	66
8.3	Zusammenfassende Betrachtungen	66
9.	Beobachtungsaufgaben für die jeweiligen Altersgruppen	68
	48 Monate	69
	54 Monate	81
	60 Monate	93
	66 Monate	105
	72 Monate	117
	Literatur	129
	Anhang	134
	Protokollbögen zum Aufgabenkatalog	134
	Übersicht über den Entwicklungsverlauf	144
	Beobachtungskalender	146
	CD-ROM	

Vorwort

Vor über zehn Jahren haben wir unsere Arbeitshilfe Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder im Alter zwischen 3 und 48 Monaten (EBD 3–48; in der siebten Auflage: Petermann, Petermann & Koglin, 2017) veröffentlicht. Im Rahmen unserer gemeinsamen Arbeit mit pädagogischen Fachkräften haben wir vielfältige positive Rückmeldungen dazu erhalten und es wurde der Wunsch an uns herangetragen, dieses Verfahren für die Beobachtung von Kindern bis zum Ende des Kindergartenalters fortzuführen.

Das bewährte Beobachtungs- und Dokumentationsmuster aus der EBD 3–48 wird in diesem Buch weitergeführt. Es ist somit möglich, die Beobachtungen mit der EBD 3–48 nahtlos fortzusetzen. Im Grundlagenteil präsentieren wir eine erweiterte Darstellung der Entwicklungsbereiche, die sich auf den Altersbereich vier bis sechs Jahre bezieht. Manche Teile des Buches, wie etwa die Durchführung und Auswertung der Beobachtungen, sind notwendigerweise mit dem Vorgängerband weitgehend identisch. Eine Erweiterung stellt hingegen das Kapitel 3 „Entwicklungs- und Verhaltensstörungen“ dar. Dadurch liefern wir wichtige Hintergrundinformationen für die pädagogische Arbeit und nehmen auch Entwicklungsabweichungen in den Blick. Unser zentrales Anliegen ist es jedoch, durch die Arbeit mit der EBD 48–72 individuelle Entwicklungs- und Bildungsziele abzuleiten.

Die Ausarbeitung und Veröffentlichung eines Praxisbuchs stellt immer eine Gruppenleistung dar. Aus diesem Grund möchten wir vielen Beteiligten unseren Dank ausdrücken:

- Besonderer Dank geht an die pädagogischen Fachkräfte, die uns über ihre Arbeit mit der EBD 3–48 berichtet und uns dazu ermuntert haben, eine Erweiterung zu erstellen.
- Die Anschaulichkeit der EBD 48–72 wird nicht zuletzt durch die vielen Fotos gewährleistet. Einige der abgebildeten Kinder waren bereits in der EBD 3–48 zu sehen, sodass wir Ihnen auch in dieser Form eine Entwicklungsdokumentation präsentieren können. Unser herzlicher Dank dafür geht an Emma, Jonas, Aliya, Philip, Celiene, Leoni, David und Maxim sowie an ihre Eltern.
- Den Mitarbeitern im ZKPR, vor allem Dr. Thorsten Macha und Dr. Nicole Gust, danken wir herzlich für Hilfen und Hinweise bei der Erstellung einzelner Beobachtungsaufgaben. Ganz besonderer Dank gilt Frau Gust, die uns seit Jahren bei der Arbeit mit der EBD unterstützt.
- Dem Cornelsen Verlag (Berlin) und besonders der Lektorarbeiten von Frau Sigrid Weber (Freiburg) und Mareike Kerz (Mainz) möchten wir sehr herzlich danken.
- Außerdem möchten wir uns bei Frau Tanja Dell und Manuela Künkel für das überlassene Bildmaterial bedanken.

Allen Anwendern stehen wir für Hinweise oder Rückfragen gerne zur Verfügung (E-Mail: ute.koglin@uni-oldenburg.de und upeterm@uni-bremen.de) – nicht zuletzt entstand aus dem Austausch mit den Anwendern der EBDs die vorliegende Arbeitshilfe. Wir wünschen uns, dass unser Verfahren die pädagogische Arbeit erleichtert und für die Kinder eine effektive Hilfe darstellt.

Oldenburg und Bremen, im März 2018

Ute Koglin
Franz Petermann
Ulrike Petermann



Entwicklungsüberprüfung in Tageseinrichtungen

Die ganzheitliche Beobachtung der kindlichen Entwicklung gehört schon lange zum Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Der aktuelle Trend nach Methoden zur systematischen Entwicklungsdokumentation führte auf dem Buchmarkt zu einem vielfältigen Materialangebot. Dabei variieren der Beobachtungsfokus (z. B. auf Ressourcen oder Defizite, kindliche Interessen), die Art der Dokumentation (z. B. Portfolio oder Beobachtungsbögen) sowie der Grad der Strukturiertheit. Im besten Fall ist die Auswahl eines Verfahrens an das pädagogische Konzept einer Einrichtung gekoppelt. Der kleinste gemeinsame Nenner aller Formen der Entwicklungsdokumentation liegt wohl im Anspruch, Hinweise für eine individuelle Förderung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu erhalten. Die ausgewählte Entwicklungsdokumentation bestimmt ganz entscheidend mit, welche Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei einem Kind sichtbar gemacht werden und damit auch einer Förderung zugänglich sind. Vor diesem Hintergrund stellt die Auswahl eines Verfahrens zur Entwicklungsbeobachtung eine besondere Anforderung an pädagogische Fachkräfte dar.

Die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder im Alter zwischen 48 und 72 Monaten (EBD 48–72) stellt ein hochstrukturiertes Verfahren dar. Sie führt die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder im Alter zwischen drei und 48 Monaten (EBD 3–48; Petermann, Petermann & Koglin, 2018) fort und bietet vom vierten bis zum sechsten Lebensjahr in Halbjahresschritten spezifische Aufgaben zu sechs Entwicklungsbereichen an:

- Haltungs- und Bewegungssteuerung
- Fein- und Visuomotorik
- Sprache
- Kognitive Entwicklung
- Soziale Entwicklung
- Emotionale Entwicklung.

Die ausgewählten Aufgaben orientieren sich am sogenannten Grenzstein-Prinzip der Entwicklung. Nach diesem Konzept muss jedes Kind, unabhängig davon, wie unterschiedlich die Entwicklung teilweise zwischen verschiedenen Kindern verlaufen kann, innerhalb eines bestimm-

ten Zeitrahmens in allen Bereichen bestimmte Fertigkeiten erworben haben. Das Prinzip der Grenzsteine geht vor allem auf die Arbeiten von Michaelis und Niemann (2010) zurück. In unterschiedlicher Form wird es auch in der kinderärztlichen Vorsorgediagnostik und der kinderpsychologischen Diagnostik verwendet. Bei den Grenzsteinen handelt es sich um motorische, perzeptive, kognitive, sprachliche und soziale Fertigkeiten, die für eine ungestörte Entwicklung zentral sind. 90 bis 95 % aller gesunden Kinder erreichen diese Grenzsteine im vorgegebenen Zeitrahmen. Sie werden als notwendige Schritte in der Entwicklungsabfolge angesehen; fehlen sie, dann ist ein Entwicklungsrückstand wahrscheinlich. Des Weiteren wurden in die EBD 48–72 Aufgaben aufgenommen, die in anerkannten psychologischen Tests ebenfalls von ca. 90 % aller Kinder gelöst werden. Damit beinhaltet die EBD 48–72 eher leichte Aufgaben mit dem Ziel, diejenigen 5 bis 10 % aller Kinder zu entdecken, die im Vergleich zu Gleichaltrigen den geringsten Entwicklungsfortschritt aufweisen. Die in der Beobachtung auffälligen Kinder können dann einer weiterführenden, abklärenden Diagnostik und gezielten Fördermaßnahmen zugeführt werden.

Dieser Orientierung an Grenzsteinen und einer normgerechten (durchschnittlichen) Entwicklung liegt der Anspruch zugrunde, entwicklungsgefährdete Kinder zu identifizieren. Für die Autoren ist die Beobachtung jedoch nur ein Ausgangspunkt für die darauf folgende individuelle Förderung der Kinder. Daher wird in der EBD 48–72 explizit auf die Förderung der Kinder mithilfe der EBD eingegangen. Bewältigt ein Kind Aufgaben aus seinem Altersbereich, dann werden Entwicklungs- und Bildungsziele mit den Aufgaben der nächsthöheren Altersstufe gestellt. So ist es möglich zu erkennen, an welchen Aufgaben (Entwicklungsbereichen) ein Kind besondere Freude hat und Stärken aufweist. Obwohl heute verstärkt über Defizite in der kindlichen Entwicklung diskutiert wird, bildet die normale Entwicklung noch immer die Regel und nicht die Ausnahme.



Abbildung 1: Verstecken macht Spaß!



Die Entwicklungsbereiche

Entwicklung vollzieht sich durch die aktive Auseinandersetzung eines Kindes mit seiner Umwelt (Petermann & Macha, 2005). Die Gene und damit die Entwicklung des zentralen Nervensystems bestimmen den Rahmen der Entwicklung; sie legen aber nicht fest, wie eine Fähigkeit in einem bestimmten Alter ausgebildet wird. Hier spielt die Umwelt eines Kindes, das heißt seine Lern- und Lebensbedingungen, eine große Rolle.

Aktuell können wir auf keine allumfassende Theorie zurückgreifen, die Entwicklung in den verschiedenen Bereichen erklären kann. Einige Theorien erläutern mehr oder weniger umfassend oder spezifisch die Entwicklung in bestimmten Bereichen. Die Theorie zur kognitiven Entwicklung von Piaget (1975a, 1975b) beschreibt zum Beispiel, wie sich beim Kind mentale Strukturen herausbilden. Diesen Prozessen wird ein Stufenmodell zugrundegelegt. Eine solche Stufenfolge kann aber nicht für jeden Entwicklungsbereich beschrieben werden; wenn auch von einer stufenförmigen Entwicklung ausgegangen wird, so heißt das nicht, dass ein Kind alle Stufen durchlaufen muss, um sich positiv entwickeln zu können. Ein Kind kann be-

stimmte Stufen überspringen, was nicht unmittelbar mit einer Entwicklungsabweichung gleichgesetzt werden kann.

Darüberhinaus lässt sich beobachten, dass Kinder in den verschiedenen Bereichen einen sehr unterschiedlichen Entwicklungsstand aufweisen können. So kann ein Kind in der Haltungs- und Bewegungssteuerung sehr gut entwickelt sein, aber Probleme mit feinmotorischen Aufgaben haben. Neben dieser kindbezogenen Variabilität können sich aber auch Gleichaltrige deutlich im Entwicklungsstand voneinander unterscheiden und dennoch „normal“ entwickelt sein.

Im Folgenden werden die Entwicklungsbereiche kurz dargestellt, die mit der EBD 48–72 beobachtet werden können. Dabei wird jeweils der Fähigkeitsbereich beschrieben, wichtige Entwicklungsschritte werden nachvollzogen und Hinweise auf die Vernetzung mit anderen Entwicklungsbereichen gegeben.

2.1

Haltungs- und Bewegungssteuerung

Die Bedeutung von motorischen Fähigkeiten in der kindlichen Entwicklung ist unbestritten und durch Studien gut belegt (vgl. Jaščenoka & Petermann, 2017). Die Entwicklung der Haltungs- und Bewegungssteuerung lässt sich besonders gut in den ersten Lebensjahren von Kindern beobachten. Innerhalb eines Jahres werden aus den Säuglingen mit einer sehr geringen körperlichen Kontrolle Kleinkinder, die krabbeln, sitzen, gehen, nach Objekten greifen und mit diesen spielen können. Zweijährige beginnen bereits zu rennen, Dreirad zu fahren und Treppen zu steigen. Bis zum Eintritt in den Kindergarten haben Kinder eine Reihe von Grenzsteinen in der Haltungs- und Bewegungssteuerung bewältigt. Grundlegende Fertigkeiten, die den Haltungs- und Stellsinn betreffen, aber auch Abstützreaktionen oder die Fähigkeit, das Gleichgewicht zu halten, sind bei vielen Kindern bereits automatisiert. Im Vordergrund steht nun das Erlernen komplexer Bewegungsabläufe, wie es beispielsweise beim Turnen oder Fußballspielen nötig ist. Solche komplexen Bewegungsabläufe sind nur möglich, wenn ein Kind bereits in der Lage ist, sein Handeln zu planen und über automatisierte Handlungsabläufe verfügt. Jede neue Bewegung muss also gelernt und ständig wiederholt werden, bis sie schließlich automatisch abläuft. Je mehr Bewegungsabläufe schon beherrscht werden, desto leichter können neue Bewegungen ähnlicher Art eingeübt werden. Daher haben die Anforderungen oder Aufforderungen aus der Umwelt eine entscheidende Bedeutung im Hinblick darauf, welche Bewegungsmuster ein Kind erlernt.

Bewegung spielt im Kindesalter eine herausragende Rolle. Sie ist Voraussetzung dafür, dass sich Kinder altersentsprechend – auch in anderen Entwicklungsbereichen – entwickeln können. Defizite in der Grob- und Feinmotorik können das Ausführen alltäglicher Handlungen



Abbildung 2: Wirbelwind Emma

erschweren und sich negativ auf die psychosoziale Entwicklung auswirken, etwa in Form sozialer Isolation und einem verringerten Selbstwertgefühl. Bewegung ist eng mit anderen Entwicklungsbereichen verzahnt, wie mit der kognitiven, sprachlichen und emotionalen Entwicklung (Jaščenoka & Petermann, 2013). Es konnte belegt werden, dass Kinder mit geringeren motorischen Leistungen häufiger auch durch Defizite in der Sprachentwicklung auffallen (Bishop, 2002), insbesondere im Bereich Aussprache. Man vermutet, dass den Problemen bei der Artikulation und der Motorik eine gemeinsame genetische oder neurologische Ursache zugrunde liegt. Gute motorische Fähigkeiten stellen dagegen einen lebenslangen Schutzfaktor zur Bewältigung der alltäglichen Anforderungen dar (Jaščenoka & Petermann, 2017). Sie unterstützen bei einem Kind weitere wichtige Bereiche wie Selbstvertrauen, Unabhängigkeit und Gesundheitsverhalten.

Kinder mit einer Störung der motorischen Koordination wirken oft unbeholfen: Sie stolpern, stürzen und lassen häufig Sachen zu Boden fallen. Beim Malen oder Basteln wirken sie eher ungeschickt. Studien deuten darauf hin, dass sich Defizite im Bereich der motorischen Entwicklung nicht auf das Kindesalter beschränken, sondern bis ins Erwachsenenalter

bestehen bleiben können (vgl. Jaščenoka & Petermann, 2013; Kastner & Petermann, 2009). Da motorische Defizite relativ stabil sind, sollte man bemüht sein, solche Probleme früh abzuklären und motorische Kompetenzen zu fördern.

Jaščenoka & Petermann (2017) zeigen in einer aktuellen Übersicht auf, dass auch ein Zusammenhang zwischen der motorischen und der kognitiven Entwicklung von Kindern besteht. Sie berichten, dass Kinder mit einer guten motorischen Entwicklung auch kognitiv leistungsfähiger sind. Kinder, die beispielsweise auf einem Klettergerüst klettern, lernen gleichzeitig etwas über die Orientierung im Raum. Beim Verstecken spielen können Kinder im Gebüsch entdecken, wie die Rinde eines Baumes aussieht. Das heißt, es muss insbesondere im Vorschulalter die motorische Entwicklung gefördert werden, damit sich auch die kognitiven Fähigkeiten vollständig entfalten können. Motorische Kompetenzen können durch ausreichende Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten sowie durch viele Gelegenheiten zum körperlichen Ausagieren gefördert werden. Sehr wichtig ist, Vorschulkindern mit motorischen Defiziten rechtzeitig zu identifizieren und dementsprechend zu fördern.

Studien zeigen auf, dass vielfältige Faktoren die motorische Entwicklung von Kindern fördern oder hemmen können. Zu den familiären Einflussfaktoren zählen das Bewegungsverhalten der Familienmitglieder und besonders das Verhalten der Eltern, da es den Kindern als Vorbild dient. Aktuelle Ergebnisse aus der KiGGS-Studie zeigen auf, dass Kinder aus Familien mit einem hohen Sozialstatus „fitter“ sind als Kinder aus Familien mit einem geringen Sozialstatus (Finger et al., 2018). Sie sind zudem häufiger als Mitglied in einem Sportverein angemeldet. Nach der WHO sollten Kinder täglich mind. 60 Minuten mäßig bis sehr körperlich aktiv sein (WHO, 2010). Aus der KiGGS-Studie geht hervor, dass dies jedoch nur 48,2% der Mädchen und 49,5% der Jungen im Kindergartenalter realisieren (Finger et al., 2018).

Die zunehmende Verstädterung kann dazu führen, dass Kinder im direkten Lebensumfeld kaum Möglichkeiten für Bewegungsspiele, Radfahren oder anderes haben. Kindbezogene Faktoren, wie die körperliche Konstitution, kognitive, motivationale und emotionale Faktoren (z. B. Ängstlichkeit), beeinflussen ebenfalls die motorischen Leistungen.

Exkurs: Waren die Kinder früher motorisch besser?

In den letzten Jahren wird in der Öffentlichkeit vermehrt diskutiert, ob motorische Leistungen von Kindern im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich schlechter wurden und zurzeit wenig befriedigend ausfallen. Diese Annahme wurde in einer aktuellen Studie empirisch überprüft (Krombholz, 2011). Dazu wurde die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren untersucht und anschließend mit Ergebnissen von Motoriktests aus den 1970er Jahren verglichen. Die Analyse dieser Daten konnte die Annahme hinsichtlich einer drastisch verringerten motorischen Leis-

tungsfähigkeit bei Vorschulkindern nicht bestätigen (Krombholz, 2011).

Bei einigen Aufgaben erzielten die Kinder in den 1970er Jahren bessere Ergebnisse und bei anderen Aufgaben die Kinder aus dem Jahr 2000. Deutlich wurden jedoch einige Geschlechtsunterschiede: Mädchen erzielten bei Aufgaben, die die Gesamtkörperkoordination erfassen (z. B. rückwärts balancieren) bessere Leistungen als Jungen. Diese waren hingegen bei Aufgaben, wie dem Weitsprung aus dem Stand, den Mädchen gegenüber im Vorteil.

2.2

Fein- und Visuomotorik

Feinmotorische Fähigkeiten beziehen sich auf die feinen Bewegungen der Finger, der Hand und des Armes zum Greifen und zum Manipulieren von Gegenständen. Sie werden in der Regel durch visuelle Informationen gesteuert. Die Entwicklung der Fein- und Visuomotorik beginnt bereits im Säuglingsalter. Bei Neugeborenen kann man sie nur in einer rudimentären Form beobachten; ein gezieltes Greifen nach Gegenständen ist noch nicht möglich. Die Koppelung des Beugens und Streckens eines Armes mit dem Beugen und Strecken der Finger verliert sich erst etwa ab dem zweiten Lebensmonat. Kinder können nun zunehmend besser und zielgerichteter nach Objekten greifen. Bis zum Ende des ersten Lebensjahres verfeinern sich die Greifformen immer mehr. Ein Kind kann immer kleinere Gegenstände greifen. So entwickelt sich aus dem sogenannten Scherengriff (Greifen zwischen der Basis von Daumen und Zeigefinger) die feinste Greifform, der Pinzettengriff (Greifen mit den Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger). Dadurch werden präzise Greifbewegungen zur Manipulation kleiner Gegenstände möglich und der Grundstein für die weitere Entwicklung der Auge-Hand-Koordination ist gelegt (Macha & Petermann, 2016).

Die Fein- und Visuomotorik erfordert von Kindern motorische, kognitive und perzeptuelle Kompetenzen. Motorisch müssen sie dazu fähig sein, feine Bewegungen auszuführen, die sie genau planen. Dies ist nur möglich, wenn wahrgenommene Informationen integriert verarbeitet werden, wie beispielsweise beim Schuhebinden. Im Kindergartenalter werden vor allem die räumlich-zeitliche Genauigkeit visuomotorischer Kompetenzen, die zuverlässige Bewegungsausführung bis hin zu automatisierten Bewegungsabfolgen weiter ausgebaut und die Geschwindigkeit der Bewegungen erhöht.

Eine unzureichend entwickelte Feinmotorik kann sich auf andere Entwicklungsbereiche negativ auswirken (vgl. Holle, 2000). Kann ein Kind nicht mit entsprechenden Materialien umgehen, bleiben ihm viele Erfahrungen verschlossen. Beim Hantieren mit Bauklötzen lernt es den Umgang mit Raumdimensionen, Oberflächenbeschaffenheit und Gewichten. Beim Ausführen von Steckspielen erfährt es Form- und Größenzuordnungen. Die Selbstständigkeitsentwicklung wird behindert, wenn ein Kind Schwierigkeiten im Umgang mit Knöpfen und Reißverschlüssen hat. Besonders nachhaltig wirkt sich eine unterentwickelte Visuomotorik zum Beispiel auf das Schreibenlernen aus, aber auch auf alle anderen Bereiche, in denen das genaue Wahrnehmen und Reproduzieren von Symbolen eine Rolle spielt.

Frühgeborene Kinder haben oftmals Probleme mit der Fein- und Visuomotorik. Diese Schwierigkeiten können auch bei einer unauffälligen kognitiven Entwicklung auftreten. Die Kinder haben dann Probleme, schreiben zu lernen (vgl. Jaščenoka & Petermann, 2017). Schreiben stellt eine komplexe Leistung dar, bei der feinmotorische Bewegungsabläufe, die visuelle Wahrnehmung, Raum-Lage-Wahrnehmung und die Auge-Hand-Koordination von Bedeutung sind. Bei Defiziten in einem der Bereiche ist das Erlernen des Schreibens deutlich erschwert.

2.3

Sprachentwicklung

Der Erwerb der Sprache stellt eine der wesentlichen Herausforderungen der ersten Lebensjahre dar. Die Sprache ist die elementare Voraussetzung des Kommunizierens und Sich-Mitteilens. Sie spielt eine zentrale Rolle in der sozial-emotionalen Entwicklung und beim Wissenserwerb eines Kindes; damit kommt ihr auch beim Erwerb höherer kognitiver Funktionen ein besonderer Stellenwert zu. Erst durch die Fähigkeit, Sprache zu verarbeiten, das heißt, sprachliche Äußerungen zu verstehen und zu produzie-



Abbildung 3: Talisha mag bunte Schmetterlinge

ren, werden Teilhabe an und Integration in Kultur und Gesellschaft möglich (Jungmann, 2017).

Obwohl Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen bestehen, folgen die meisten Kinder beim Spracherwerb einem nahezu identischen Zeitplan. Zuerst sprechen sie einzelne Worte, dann Zweiwortsätze, gefolgt von komplexen Kombinationen. Diese Entwicklung vollzieht sich in der Regel zwischen dem Ende des ersten und fünften Lebensjahres (Nußbeck, 2007). Kinder beherrschen in diesem Alter die Grundstruktur ihrer Muttersprache und können sich nun fast so gut wie Erwachsene mitteilen. Zwar sind Ausdrucksvermögen und Wortschatz noch eingeschränkt, doch ist die sprachliche Kompetenz voll ausgeprägt. Die Sprachentwicklung verläuft in Phasen, die eng mit der Hirnreifung verknüpft sind; ebenso abhängig ist sie jedoch von reichhaltigen Anregungen durch die soziale Umwelt.

Sprachlich normal entwickelte Kinder beherrschen im Alter von drei Jahren bereits die grundlegenden Satzmuster und Strukturen der jeweiligen Muttersprache. Zudem sind sie in der Lage, Mehrzahl und Pronomina korrekt zu ver-

wenden und sie verstehen gebräuchliche Vergleiche (größer/kleiner). Mit vier bis fünf Jahren treten zunehmend komplexe Satzformen (Relativsätze, Temporalsätze usw.) sowie verbindende Wörter (bevor, nachdem, als, falls, seit, aber, obwohl usw.) hinzu (Jungmann, 2017).

In Studien zur Sprachentwicklung wurde jedoch nicht nur beobachtet, welche Sprachäußerungen Kinder in welchem Alter beherrschen, sondern auch die typischen Fehler, die sie machen. Es ist nachvollziehbar, weshalb Vierjährige Formen wie „gingte“ und „kamte“ verwenden: Diese Irrtümer resultieren aus einer Verallgemeinerung. Das Kind nimmt ein unregelmäßiges Verb und versucht ein regelmäßiges, schwach konjugiertes daraus zu machen. Solche Fehler kommen mehrere Jahre lang immer wieder vor. Das Erstaunliche dabei ist, dass sie in der Sprache sehr junger Kinder häufig nicht auftreten. Oft konjugieren sie einige unregelmäßige Verben richtig (z. B. gekommen, gegangen), ehe sie merken, dass hierfür eine Regel gilt; erst dann fangen sie an, „gekommt“ und „gegeht“ zu sagen. Der Abbau dieser nicht regelentsprechenden Verallgemeinerungen wird durch die tägliche Sprachhörpraxis bewirkt: Je sicherer ein Kind im Umgang mit der Sprache wird, desto seltener treten solche Abruffehler auf.

In der Regel beherrschen Kinder mit vier Jahren sämtliche Laute; nur schwierige Konsonantenverbindungen wie „kl“ und „dr“ und Zischlaute bereiten manchmal noch Schwierigkeiten. Im Alter von sechs Jahren werden zumeist alle Laute beherrscht und ein Kind verwendet die Sprache weitgehend korrekt (Nußbeck, 2007).

Im Alter von vier Jahren ist die Sprachentwicklung in groben Zügen abgeschlossen. Danach werden vor allem Wortschatz, Ausdrucksvermögen und Erzählfähigkeit erweitert. Kinder, die die oben beschriebenen Grenzsteine im Alter von vier Jahren noch nicht erreicht haben, müssen deshalb eine besondere Beachtung finden, damit effektive Fördermaßnahmen bereitgestellt werden.

Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung differenzieren Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter aus, indem sie von Monologen zu längeren Gesprächen übergehen. Besonders wichtig ist dabei zunächst die Fähigkeit, ihre Erlebnisse in zusammenhängenden Erzählungen darzustellen. Mit vier Jahren sind Kinder zunehmend in der Lage, komplexere Sätze zu verstehen und zu bilden, bis sie schließlich kleine Geschichten erzählen können. Für die sprachliche Entwicklung spielt das Erzählen von Geschichten eine wichtige Rolle und es ist überdies eine Vorläuferkompetenz für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz. Im Hinblick auf die Schulvorbereitung wird es für die Kinder zunehmend wichtiger, zusammenhängende Texte zu verstehen. Ein gutes Sprachverständnis kann als eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in die Schule angesehen werden (Zollinger, 2004). Insbesondere Kinder mit Sprachverständnisstörungen zeigen jedoch vermehrt Schwierigkeiten, wenn sie Fragen zu einem vorgegebenen Text beantworten sollen (Gebhard, 2008). Sie reagieren häufig mit Unruhe und Desinteresse, was fälschlicherweise als Unaufmerksamkeit gedeutet wird (Nußbeck, 2007; Zollinger, 2004).

Die meisten Kinder sind bis zum Schulalter sprachlich so weit entwickelt, dass sie sich in ihrer Muttersprache bis auf wenige Ausnahmen grammatikalisch korrekt verständigen können. Das zugrundeliegende Regelsystem wird aber nicht bewusst verwendet. Vielmehr handelt es sich bis zum sechsten Lebensjahr um ein implizites Sprachwissen, mit dem intuitiv richtig gesprochen wird (Jungmann, 2017). Mit sechs Jahren kann sich ein Kind selbstständig spontan korrigieren. Im Vergleich mit jüngeren Kindern ist es auch erfolgreicher beim Lösen von Korrekturaufgaben, die man ihm vorlegt. Die metasprachliche Kompetenz bildet sich stetig weiter aus, das heißt, Kinder sind jetzt in der Lage, über Sprache zu kommunizieren. Deutlich wird dies zum Beispiel an Äußerungen wie: „Wie meinst du das?“ oder „Sprich leiser!“

Zahlreiche Studien deuten daraufhin, dass die phonologische Bewusstheit sowohl für den Sprech- und Spracherwerb als auch für den Lese-Rechtschreiberwerb von großer Bedeutung ist (Schnitzler, 2008) und dass Defizite in der phonologischen Bewusstheit bei Kindern im Vorschulalter maßgeblich an der Entstehung einer Lese-Rechtschreibstörung beteiligt sind (Marx, Weber & Schneider, 2001; Ziegler, Perry, Ma Wyatt, Ladner & Schulte-Körne, 2003). Unter dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ wird die Fähigkeit verstanden, die Aufmerksamkeit unabhängig vom Inhalt oder der Bedeutung des Gesagten auf die formal-lautlichen Aspekte der Sprache zu richten (Ptok et al., 2007). Die phonologische Bewusstheit bezeichnet keine isolierte Fähigkeit, sondern ein komplexes Konzept, dessen Entwicklung bereits im Vorschulalter beginnt. Kinder lernen, dass man Sprache in kleinere Einheiten zerlegen und diese auch wieder zu größeren Einheiten zusammenfügen kann. So lernen sie beispielsweise, dass eine Hose ein Kleidungsstück darstellt (inhaltliche Information). Darüber hinaus erfahren sie, dass man das Wort „Hose“ in zwei Silben teilen kann, dass es sich auf „Dose“ reimt und dass „Hose“ am Anfang des Wortes genauso klingt wie zum Beispiel „Haus“ (formale Information).

Eine allgemeingültige Erklärung für den rasanten Fortschritt beim Spracherwerb eines Kindes gibt es bis heute nicht. Es finden sich verschiedene Annahmen darüber, wie sich der Spracherwerb vollzieht. Die einzelnen Schritte verlaufen bei allen Kindern in der gleichen Abfolge. Jedoch kann der Zeitpunkt des Erreichens von einem dieser sprachlichen Grenzsteine gerade in der frühen Lebensphase stark variieren. Das Erlernen der Sprache scheint an die Lateralisierung der Hirnhälften gebunden zu sein. Das bedeutet, dass es zur Ausbildung eines sogenannten Sprachzentrums in einer der beiden Hirnhälften kommt. Bei über 90% der Menschen liegt dieses in der linken Hirnhälfte. Diese Hemisphärendominanz scheint sich bereits mit fünf bis zwölf Monaten auszubilden und ist bis zum fünften Lebensjahr weitgehend abgeschlos-

sen (Holowka & Petitto, 2002). Damit bildet die Zeit zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr ein entscheidendes diagnostisches und therapeutisches Zeitfenster, das genutzt werden sollte.

Sprache dient dem Austausch von Informationen, Gedanken und Gefühlen. Sprachstörungen behindern demzufolge nicht nur die Aneignung neuen Wissens, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung (von Suchodoletz, 2013). Sie

sind daher oftmals mit gravierenden Folgen sowohl für die kognitive, speziell die schulische, als auch für die sozial-emotionale Entwicklung verbunden (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2016). Obwohl Kinder in der Regel effiziente und robuste Sprachlerner sind, ist kein anderer Entwicklungsbereich so häufig von Störungen betroffen wie der sprachliche. So bilden Störungen der Sprachentwicklung die größte Gruppe unter den Entwicklungsstörungen (Grimm,

Exkurs: Bilingualismus

Bilingualismus oder Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit eines Sprechers oder einer Sprachgemeinschaft, zwei Sprachen oder mehrere Sprachen auf annähernd gleichem Niveau zu sprechen. Da weltweit die Hälfte aller Kinder regelmäßig mit mehr als einer Sprache konfrontiert ist, hat dieses Thema auch eine große gesellschaftliche Bedeutung. Häufig wird in der Diskussion um zweisprachig aufwachsende Kinder die Frage nach den möglichen Nachteilen für Kinder gestellt. Studien zum bilingualen Spracherwerb zeigen indessen eher Vorteile auf. Verschiedene Studien belegen, dass ein Kleinkind, das in dem Moment, in dem es zu sprechen beginnt, mit zwei Sprachen in Berührung kommt, beide Sprachen scheinbar ohne Mühe erlernen kann. Es nimmt beide Sprachsysteme in sich auf und kann entweder in der einen oder der anderen Sprache „denken“ (Rißling, Melzer & Petermann, 2017). Dennoch ist das Erlernen zweier Sprachen mühevoller als das Erlernen nur einer, sodass Kinder, die zweisprachig aufwachsen, häufig zunächst in ihrer sprachlichen Leistungsfähigkeit etwas hinter ihren einsprachigen Altersgenossen zurückliegen (Oller & Pearsen, 2002). Sowohl der Verlauf als auch die Geschwindigkeit der Entwicklung sind jedoch bei monolingualen und bilingualen Kindern im Allgemeinen sehr ähnlich.

Vielfach wird die Zweitsprache verzögert erworben, so dass ein Kind zum Beispiel erst im Laufe seiner Vorschulzeit beginnt, eine Zweitsprache zu erwerben. Vielfach geht man davon aus, dass sich die Zweitsprache nur auf der Grundlage des gelungenen Erwerbs der Erstsprache entwickeln kann und dass dann auch die Erstsprache von der Zweitsprache profitiert (vgl. Rißling et al., 2017). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass wenn ein Kind die Erstsprache nicht richtig erworben hat, es Gefahr läuft, keine von beiden Sprachen richtig zu beherrschen. Studien aus jüngerer Zeit haben gezeigt, dass bei Zweisprachigkeit manchmal beide Sprachen nicht beherrscht werden. Die Betroffenen können sich zwar in beiden Sprachen ausdrücken, sprechen aber häufig keine von beiden fehlerfrei. Typisch ist das „Switching“, das heißt der Wechsel von der einen in die andere Sprache (Triarchi-Herrmann, 2005). Die PISA-Studie hat verdeutlicht, dass das Bildungsrisiko für mehrsprachige Kinder in Deutschland sehr viel höher ist als in anderen Ländern mit vergleichbaren Einwanderungsquoten. Viele Kinder, die mit anderen Muttersprachen als Deutsch aufwachsen, scheitern in unserem Bildungssystem. Dies liegt jedoch nicht daran, dass sie mit ihrer Mehrsprachigkeit prinzipiell überfordert wären, sondern daran, dass eine frühzeitige Förderung dieser Kinder nicht erfolgt.

2003). Die Auftretenshäufigkeit wird mit 5 bis 8 % angegeben, wobei Jungen zwei- bis dreimal so oft betroffen sind wie Mädchen (von Suchodolez, 2013).

2.4

Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung umfasst verschiedene Aspekte des Lernens, Denkens und der Intelligenzentwicklung. Eine Reihe von Erkenntnissen zur kognitiven Entwicklung wurde maßgeblich von Piaget (1975a, 1975b) geprägt; sie sind bis heute mit Ergänzungen gültig.

Nach Piaget und Inhelder (2000) kann die kognitive Entwicklung eines Kindes nur über eine Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgen, in deren Verlauf die bereits erworbenen Denk- und Handlungsschemata durch eine kognitive Umorganisation immer wieder an neue Situationen angepasst werden.

Zur globalen Einteilung der kognitiven Entwicklung beschrieb Piaget vier qualitativ unterscheidbare Stufen:

- Im *sensumotorischen Stadium* von der Geburt eines Kindes bis zum Alter von zwei Jahren modifiziert ein Kind seine angeborenen Reflexe zu strukturierten Verhaltensmustern und erlangt unter anderem die Fähigkeit der symbolischen Repräsentation.
- Im *vor-operatorischen Stadium*, das sich etwa vom zweiten bis zum siebten Lebensjahr erstreckt, lernt das Kind insbesondere, Zustände und Ereignisse mental zu repräsentieren.
- Im *konkret-operatorischen Stadium* erwirbt das Kind im Alter von etwa sieben bis elf Jahren ein Verständnis von Kategorien oder Klassen und kann von gegebenen Informationen abstrahieren, das heißt, ein Kind kann nun mit konkreten Gegenständen mental operieren. Es entwickelt die Fähigkeit, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen.

- Das *Stadium formaler Operationen* ab etwa dem elften Lebensjahr ist durch die Unabhängigkeit der logischen Operationen von konkreten Problemen gekennzeichnet.

Piaget betrachtete die kognitive Entwicklung als fortlaufenden Prozess der aktiven Anpassung des Individuums an seine Umwelt, um einen kognitiven Gleichgewichtszustand zu erreichen (Äquilibration). Diese Anpassung erfolgt entweder durch die Aufnahme von Informationen in bereits vorhandene kognitive Schemata (Assimilation) oder indem die Schemata durch die Aufnahme der Informationen verändert werden (Akkommodation).

Neuere Erkenntnisse im Anschluss an die Theorie Piagets deuten darauf hin, dass er die kognitiven Fähigkeiten von Kindern in den einzelnen Entwicklungsstadien zu unterschätzen schien (Schneider & Niklas, 2017). Darüber hinaus werden das starre Stufenmodell und die konsequente Vernachlässigung interindividueller Differenzen bemängelt. Aktuelle Annahmen zufolge verläuft die kognitive Entwicklung im Kindes- und Jugendalter nicht linear und unterliegt bis zum sechsten Lebensjahr relativ starken Schwankungen, bevor sie sich etwa ab dem siebten Lebensjahr stabilisiert (Holling, Preckel & Vock, 2004). Dennoch bauen die meisten späteren Annahmen zur kognitiven Entwicklung auf dem Modell von Piaget auf.

Zwischen drei und sechs Jahren bilden Kinder bereits wichtige Vorläuferfähigkeiten für den Erwerb des Lesens, Schreibens und Rechnens aus. Dabei spielt die Entwicklung in allgemeinen Fähigkeitsbereichen wie der Intelligenz, der Gedächtniskapazität und der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit eine Rolle. Der größte Zuwachs der Gedächtnisspanne vollzieht sich bei Kindern im Alter zwischen drei bis sieben Jahren und sinkt danach wieder ab. Durchschnittlich können Kinder zwischen drei bis fünf Jahren sechs bis acht Wörter eines vorgeprochenen Satzes wiedergeben (vgl. Daseking & Petermann, 2009). Eine gesteigerte Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistung trägt dazu

bei, dass sich Kinder Wissen aneignen und zunehmend besser Handlungen planen und Probleme lösen können (Daseking & Petermann,

2008). Die Fähigkeit, Aufmerksamkeit auf bestimmte Reize zu lenken und sie aufrechtzuerhalten, bildet eine grundlegende Voraussetzung

Exkurs: Qualität der Kinderbetreuung und kognitive Entwicklung der Vorschulkinder

Die Inanspruchnahme einer institutionellen Kinderbetreuung hat in den letzten 50 Jahren deutlich zugenommen. Die Rolle dieser Betreuung für die frühkindliche kognitive und sprachliche Entwicklung wurde in mehreren Studien bereits untersucht. Die Qualität der Kinderbetreuung scheint dabei von besonderer Bedeutung zu sein. Um mehr darüber zu erfahren, haben Côté und Kollegen (2012) den Zusammenhang zwischen der Qualität der Kinderbetreuung bei zwei, drei, und vier Jahre alten Kindern und vorschulischen Leistungen wie Schulbereitschaft, rezep tive sprachliche Fähigkeiten, Vorläuferfähigkeiten im Rechnen der Kinder im Alter von vier Jahren untersucht. Das Ziel dieser Studie war herauszufinden, ob und welche Dimensionen der Kinderbetreuungsqualität die kognitiven Leistungen der Kinder voraussagen und beeinflussen. In dieser Studie wurden zum einen die Darbietung der Lerninhalte im Rahmen einer Kinderbetreuung und zum anderen die Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern untersucht. Eine hohe Beziehungsqualität in dieser Studie zeichnet sich aus durch

- einen intensiven sprachlichen Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern zur Förderung der sprachlichen Entwicklung,
- gute Konfliktlösefähigkeit der pädagogischen Fachkräfte,
- angemessene Interaktionen mit den Kindern sowie
- Herzlichkeit im Umgang mit Kindern.

Außerdem wurde eine weitere Dimension der Kinderbetreuung – die Lernbedingungen – analysiert. Die Lernbedingungen in der Kin-

derbetreuung werden in dieser Studien als die Verfügbarkeit, die Zugänglichkeit und die Vielfalt der Aktivitäten, die die Kinder mit Unterstützung der Fachkräfte für sich entdecken können, definiert: feinmotorische Aktivitäten, schauspielerischer Ausdruck, Körperbeherrschung, symbolisches Spiel, Kunst und Ähnliches. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine hohe Qualität bei der Darbietung der Lerninhalte und eine intensive Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Alter von zwei bis vier Jahren mit Kompetenzen bezüglich Vorläuferfertigkeiten im Rechnen, rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten und der Schulbereitschaft der Kinder in Verbindung stehen. Im Allgemeinen lässt sich folgern, dass diese Ergebnisse mit Befunden aus anderen Studien einhergehen und bestätigen, dass eine hohe Qualität der Kinderbetreuung die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern positiv beeinflusst. Dabei scheint die Sprachförderung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte von besonderer Bedeutung zu sein. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass die pädagogischen Fachkräfte insbesondere die Kommunikation der Kinder unterstützen sollten. Dabei sind sowohl die Gleichaltrigeninteraktionen als auch die Erwachsenen-Kind-Interaktionen zu beachten. Es sollte ein Gleichgewicht zwischen Zuhören und Sprechen hergestellt werden. Das Ergebnis dieser Studie liefert Hinweise darauf, wie ideale Bedingungen zur Förderung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder aussehen sollten. Demnach bietet eine hohe Qualität der Kinderbetreuung eine sehr gute Basis der kognitiven Entwicklung für Vorschulkinder.

für Lernprozesse. Sie ist bei Kindern ab dem zweiten Lebensjahr nachgewiesen (Blumberg & Torenberg, 2005). Von der Kindheit über das Jugendalter bis zum frühen Erwachsenenalter steigen die Aufmerksamkeitsleistungen an. Durch Reifungsprozesse und Lern- sowie Übungsprozesse können Kinder immer besser ihre Aufmerksamkeit intensivieren, schneller auf Reize reagieren und die Aufmerksamkeit länger auf eine Tätigkeit richten, wie beispielsweise beim Bauen eines Turms aus Bauklötzen (vgl. Krampen, 2008). Die Aufmerksamkeitsintensität entwickelt sich dabei schneller als selektive Aufmerksamkeitsleistungen, wie die Koordination von zwei parallel auszuführenden Aufgaben. Für die Reaktionsgeschwindigkeit und -genauigkeit gelingt dies beispielsweise erst Jugendlichen ab dem Alter von 16 Jahren so gut wie Erwachsenen (Fimm, 2007).

Für den Schriftspracherwerb und das Rechnen lassen sich neben der Intelligenz, der Gedächtniskapazität und der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit weitere spezifische Fähigkeitsbereiche benennen. Nach Daseking und Petermann (2008) sind für das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens auditive Prozesse besonders wichtig (→ Kap. 2.3, Ausführungen zur phonologischen Bewusstheit), während dem Rechnen eher visuelle Verarbeitungsprozesse zugrundeliegen. Kinder im Kindergartenalter erkennen bereits Mengenunterschiede im Sinne von „größer“ oder „mehr“ und sie können Mengen mit bis zu vier Elementen vergleichen (z. B. vier rote und drei gelbe Bausteine). Zunehmend können sie die Zahlenreihenfolge für das Zählen und einfaches Rechnen verwenden. Die im Vorschulalter erworbene Fähigkeit von Kindern, zu zählen und mit geometrischen Figuren umzugehen, steht im Zusammenhang mit späteren Rechenleistungen von Kindern in der Grundschule (vgl. Daseking & Petermann, 2008).

2.5

Emotionale Entwicklung

Emotionen bilden einen Teil der genetischen Ausstattung des Menschen. Sie dienen als eine Art Radar, um Situationen zu bewerten, oder als schnelles Alarmsystem, um auf Reize zu reagieren. Damit tragen sie entscheidend zum Überleben der Menschen bei. Emotionen sind die Werkzeuge, mit denen wir Erfahrungen bewerten und nach denen wir unser Handeln ausrichten. Nehmen wir z. B. eine Situation als gefährlich wahr, bereitet diese Bewertung unser Handeln vor. Emotionen sind keine Zustände, sondern beziehen sich auf einen Prozess, den wir mehr oder weniger bewusst wahrnehmen und der manchmal auch von anderen beobachtet werden kann, und zwar dann, wenn eine Emotion mit starker Intensität auftritt.

Bei der Entwicklung von Emotionen spielen Vererbung ebenso wie Umwelteinflüsse eine Rolle. Darüber, in welchem Ausmaß die Gene oder die Umwelt von Bedeutung sind, gibt es aktuell keine einhellige Meinung. Unstrittig ist, dass Emotionen auch mit bestimmten körperlichen Reaktionen und einem spezifischen Gesichtsausdruck verbunden sind, wodurch Emotionen bereits im frühen Kindesalter unterschieden werden können. Andere Studien belegen, dass die Emotionsentwicklung stärker von der sozialen Umwelt geprägt wird. Dies sei daran zu erkennen, dass Säuglinge zunächst ein grobes Emotionserleben zeigen und dieses durch Erfahrung zunehmend ausdifferenzieren (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2016). Bei Säuglingen können zunächst Distress und Zufriedenheit und erst ab ca. dem dritten Lebensmonat die Emotionen Wut oder Freude beobachtet werden.

In den ersten Lebensjahren müssen Kinder den angemessenen Umgang mit eigenen Emotionen und den Emotionen anderer erlernen. Um welche Fähigkeiten es sich dabei handelt, kann aus Konzepten zur emotionalen Kompetenz abgeleitet werden. Nach Saarni (2002) handelt es



Abbildung 4: Emma reguliert die Emotionen ihrer Mitmenschen

sich um acht Schlüsselfertigkeiten, deren effektiver Einsatz in sozialen Interaktionen emotionale Kompetenz kennzeichnet (→ Kasten 4). Sind Kinder dazu in der Lage, emotionale Kompetenzen effektiv einzusetzen, erleben sie sich als selbstwirksam. Emotionale Kompetenz wird deshalb nach Saarni (2002) als Selbstwirksamkeit in sozialen Situationen definiert.

Die Entwicklung dieser emotionalen Fertigkeiten kann nur in sozialen Beziehungen gelingen, das heißt, in den Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern, zu Gleichaltrigen oder auch zu Erziehenden.

Einen wichtigen Kompetenzbereich stellt die selbstständige Regulation der eigenen Emotionen dar (Kullik & Petermann, 2012). Eine mangelnde Emotionsregulation wird mit einer Reihe von psychischen Störungen in Zusammenhang gebracht, wie Ängste, trotziges und aggressives Verhalten. Die regulierende Funktion von Emotionen kann auf zwei Ebenen betrachtet werden: Zunächst regulieren Emotionen zwischenmenschliche Beziehungen, indem beispielsweise Weinen andere zum Trösten anregt. Das Trösten wiederum kann die Beziehung beeinflussen, in-

Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz

- Die eigenen Gefühle erkennen
- Die Gefühle anderer erkennen und verstehen
- Die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular zu verstehen und einzusetzen
- Sich in andere einfühlen können
- Wissen, dass Gefühlserleben und Gefühlsausdruck unterschiedlich sein können
- Mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können
- Wissen, dass soziale Beziehungen durch emotionale Kommunikation mitgeprägt werden
- Emotionales Selbstwirksamkeitserleben

Kasten 4: Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz nach Saarni (2002)

dem es diese stärkt oder deren Qualität verändert. Die andere Ebene der Emotionsregulation meint die Fähigkeiten eines Kindes, seine Emotionen zu verändern in Bezug auf deren Häufigkeit, Intensität und Art.

Der Prozess der Emotionsregulation bezieht sich auf die Veränderung einer aktuell erlebten Emotion. Ein Kind wird wütend, weil ihm ein anderes Kind seinen Platz weggenommen hat. Richtet es nun die volle Aufmerksamkeit auf das andere Kind und denkt dabei, dass es absichtlich den Platz besetzt hat, würde dies zu einer Verstärkung seiner Wut beitragen (Beisp. 1). Würde es jedoch denken, das andere Kind habe unabsichtlich gehandelt, weil es nicht wusste, dass der Platz besetzt ist, würde sich die Wut verringern (Beisp. 2). Die Emotionsregulationsstrategien entsprechen also der Fokussierung

der Aufmerksamkeit auf das frustrationsauslösende Objekt (Beisp. 1: auf das andere Kind) oder einer kognitiven Strategie (Beisp. 2: Neubewertung der Situation; → Kasten 5).

Ab dem zweiten Lebensjahr haben Kinder zunehmend mehr Fähigkeiten, selbstständig Emotionen zu regulieren. Beispielsweise wenden sie weniger häufig körperliche Selbstberuhigungsstrategien wie Nuckeln an, sondern nehmen aktiv Interaktionen mit Erwachsenen auf, um

ihnen mitzuteilen, warum sie sich ärgern, weinen oder sich freuen.

Die Fähigkeit eines Kindes, eigene Emotionen zu regulieren, ist eine wichtige Voraussetzung für den Beziehungsaufbau und -erhalt zu Gleichaltrigen oder zu Erwachsenen. Diese Fähigkeit beeinflusst auch das Denken eines Kindes, da Emotionen die Aufmerksamkeit lenken, das Durchdenken sozialer Probleme verhindern oder fördern können und damit das Wohlbefinden entscheidend bestimmen.

Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit

Interaktive Regulationsstrategien

- Im Säuglings- und Kleinkindalter: etwa eigenständig Kontakt mit Bezugspersonen aufnehmen, um Unterstützung bei der Bewältigung der emotionsauslösenden Situation zu erhalten
- Im Vorschulalter: z. B. Unterstützung durch Eltern oder Gleichaltrige suchen

Aufmerksamkeitslenkung

- Die Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle abwenden und auf einen anderen Reiz lenken

Selbstberuhigungsstrategien

- Im Säuglings- und Kleinkindalter: etwa durch selbstberuhigende Verhaltensweisen wie Saugen oder Schaukeln;
- Im Vorschulalter: etwa durch beruhigende Verhaltensrituale oder Selbstgespräche

Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation

- Zum Beispiel mit zunehmenden motorischen Fähigkeiten wegkrabbeln oder weglaufen

Manipulation der emotionsauslösenden Situation

- Etwa durch eine spielerische Aktivität

Kognitive Regulationsstrategien

- Im Vorschulalter: zum Beispiel innengesteuerte Aufmerksamkeitslenkung, positive Selbstgespräche, kognitive Neubewertung der emotionsauslösenden Situationen, Verleugnung von Gefühlen

Externale Regulationsstrategien

- Emotionen beispielsweise körperlich ausagieren

Einhalten von Regeln und Normen beim Emotionsausdruck

- Im Vorschulalter: etwa erlebte Emotion im Ausdruck maskieren (sich „verstellen“)

Kasten 5: Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit nach Petermann und Wiedebusch (2016, S. 83–87)

Alles, was sie wissen müssen!

Wie kann die kindliche Entwicklung von Kindern systematisch beobachtet und dokumentiert werden? Und wie können Stärken und Schwächen identifiziert werden, so dass eine individuell auf das Kind abgestimmte gezielte Förderung möglich ist? Diese Arbeitshilfe gibt pädagogischen Fachkräften das hierfür notwendige Instrumentarium an die Hand.

Auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse wurden für Kinder zwischen 48 und 72 Monaten Beobachtungsaufgaben in folgenden Entwicklungsbereichen konzipiert:

- Haltungs- und Bewegungssteuerung
- Fein- und Visuomotorik
- Sprache
- Kognitive Entwicklung
- Soziale Entwicklung
- Emotionale Entwicklung

Mithilfe von Protokollbögen können die Beobachtungen systematisch erfasst und ausgewertet werden, so dass ein profundes Bild zum Entwicklungsstand des Kindes entsteht. Fallbeispiele und zahlreiche Fotos veranschaulichen die Vorgehensweise. Ausführungen zu Entwicklungs- und Verhaltensstörungen im Kindergartenalter sensibilisieren dafür, wann Hilfe von externen Experten hinzuzuziehen ist.

Eine unentbehrliche Arbeitshilfe für die Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. Mit Kopiervorlagen im Buch und editierbaren Pdf-Dateien auf der CD-ROM.

Cornelsen

ISBN 978-3-8346-5142-6



9 783834 651426