

Projektantrag im Rahmen der Schwerpunktsetzung des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung

1 Titel und Antragsteller

Qualität in der Bildung und Entwicklung unter 3

Sprachliche, emotionale und soziale Entwicklungsverläufe von Kindern in der Tagespflege und der Krippe unter der Zielperspektive von Inklusion

Timm Albers

Allgemeine und Integrative Behindertenpädagogik

geb. am 01.11.1974, Nationalität: deutsch

Institut für Sonderpädagogik, Philosophische Fakultät, Universität Hannover

Schloßwender Str.1, 30159 Hannover

0511/762-17371; Sekretariat 0511/762-17377; Fax 0511/762-17408

tim.albers@ifs.phil.uni-hannover.de

Prof. Dr. phil. Bettina Lindmeier

Professorin für Allgemeine und Integrative Behindertenpädagogik

geb. am 31.07.1967, Nationalität: deutsch

Institut für Sonderpädagogik, Philosophische Fakultät, Universität Hannover

Schloßwender Str.1, 30159 Hannover

0511/762-17373; Sekretariat 0511/762-17377; Fax 0511/762-17408

bettina.lindmeier@ifs.phil.uni-hannover.de

Prof. Dr. phil. Tanja Jungmann

Juniorprofessorin für Sonderpädagogische Psychologie

geb. am 26.04.1972, Nationalität: deutsch

Institut für Sonderpädagogik, Philosophische Fakultät, Universität Hannover

Schloßwender Str.1, 30159 Hannover

0511/762-17450; Sekretariat 0511/762-17377; Fax 0511/762-17408

tanja.jungmann@ifs.phil.uni-hannover.de

2 Inhaltsverzeichnis

1	Titel und Antragsteller	1
2	Inhaltsverzeichnis	2
3	Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt.....	3
3.1	Kenndaten	3
3.1.1	Ansprechpartner des Forschungsvorhabens	3
3.1.2	Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte.....	3
3.1.3	Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler	3
3.2	Projekt	3
3.2.1	Zusammenfassung.....	3
3.2.2	Ausgangspunkt und Genese des Projekts.....	4
3.2.3	Ziele des Forschungsprojektes	6
3.2.4	Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte in das Gesamtprojekt und Vernetzung.....	6
3.2.5	Eingliederung in die wissenschaftliche Landschaft.....	6
3.2.6	Eigene Vorarbeiten	11
3.2.7	Darstellung des Forschungsprogramms	13
3.2.8	Relevante Kooperationspartner und Kooperationen.....	18
3.3	Inhaltlich-strukturelle Einbindung des Forschungsprojektes in die Hochschule/das Institut	18
3.4	Zeitplan.....	18
	Literatur	22

3 Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt

3.1 Kenndaten

3.1.1 Ansprechpartner des Forschungsvorhabens

Timm Albers

Allgemeine und Integrative Behindertenpädagogik

geb. am 01.11.1974, Nationalität: deutsch

Institut für Sonderpädagogik, Philosophische Fakultät, Universität Hannover

Schloßwender Str.1, 30159 Hannover

0511/762-17371; Sekretariat 0511/762-17377; Fax 0511/762-17408

<http://timm.albers.phil.uni-hannover.de>

timm.albers@ifs.phil.uni-hannover.de

3.1.2 Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte

Nicht zutreffend

3.1.3 Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler

Name, Vorname, akad. Grad	Fachrichtung	Bezeichnung des Hochschulinstituts	Stelle soll aus den Mitteln des Antrags finanziert werden
Albers, Timm	Allg. und Integrative Behindertenpädagogik	Institut für Sonderpädagogik	
Lindmeier, Bettina, Prof. Dr.	Allg. und Integrative Behindertenpädagogik	Institut für Sonderpädagogik	
Jungmann, Tanja, Prof., Dr.	Sonderpädagogische Psychologie	Institut für Sonderpädagogik	

3.1.4 Förderzeitraum und Fördersumme

2 Jahre, 160.680 €

3.2 Projekt

3.2.1 Zusammenfassung

Gegenstand der Untersuchung ist die vergleichende Betrachtung der sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklungsverläufe von normal entwickelten und entwicklungsgefährdeten Kindern unter drei Jahren in unterschiedlichen Formen institutionalisierter Tagesbetreuung (Krippen, Tagesmütter). Den Bezugsrahmen bildet der durch die Familienpolitik eingeleitete Ausbau der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Sie geht einher mit kontroversen Diskussionen um mögliche negative Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder durch die frühe Trennung von der primären Bindungsperson und eine unzureichende Qualität der Betreuungsangebote. Im deutschen Sprachraum liegen

derzeit noch kaum systematische Daten über die Entwicklungsverläufe von Kindern vor, die ab oder unter einem Jahr in Krippen oder in der Tagespflege betreut wurden. Dies gilt in besonderem Maße für entwicklungsgefährdete Kinder, da die Diskussion um die Ausweitung der Krippenbetreuung im Allgemeinen und der integrativen Krippenbetreuung im Besonderen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern noch in den Anfängen steckt. Durch die enge Kopplung sprachlicher Kompetenzen an kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten ergibt sich über Konsequenzen für den späteren Schulbesuch hinaus ein erhöhtes Risiko für überdauernde soziale und emotionale Entwicklungsbeeinträchtigungen. Besondere Chancen bieten in diesem Zusammenhang diagnostische Verfahren, die möglichst frühzeitig verlässliche Aussagen darüber treffen können, ob ein Kind über ein ausreichendes Maß sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen verfügt, ob es eine Sprachförderung im Kindergarten benötigt oder ob eine Sprachstörung vorliegt. Pädagogische Prozessqualität wird sich daran messen lassen müssen, ob es der pädagogischen Institution und den Fachkräften gelingt, eine Umwelt bereit zu stellen, die die Interaktion in der Gruppe der Gleichaltrigen unterstützt und sprachliche Strukturen bereitstellt, die die Entwicklung altersadäquater Sprachkompetenz ermöglicht.

Die Erfassung der Entwicklungsverläufe erfolgt zu mehreren Zeitpunkten mittels standardisierter Verfahren und wird durch qualitative Methoden (teilnehmende Beobachtung mit Interaktionsanalysen) ergänzt. Die Settings institutionalisierter Tagesbetreuung werden ebenfalls mittels standardisierter Verfahren erfasst. Die vergleichende Interpretation von Entwicklungsverläufen und Rahmenbedingungen soll differenzierte Aussagen zu entwicklungsförderlichen Bedingungen für Kleinstkinder ermöglichen und so Hinweise für die Gestaltung des weiteren Ausbaus institutionalisierter Tagesbetreuung geben.

3.2.2 Ausgangspunkt und Genese des Projekts

Die Entwicklung von Kindern verläuft individuell unterschiedlich. Auch in Regelkindergärten wird heute ein erheblicher Anteil von Kindern betreut, die in vielfältiger Weise von einer normalen Entwicklung abweichende Muster zeigen und deren spätere Schulfähigkeit damit zumindest potentiell in Frage gestellt ist. So schwankt der Anteil der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in den Kindergärten zwischen 13% und 35%. Auch Sprachstörungen haben in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zugenommen, der Anteil variiert zwischen 10% bei den deutschsprachigen Kindern und sogar 70% bei den Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Grimm, Aktas, Jungmann, Peglow, Stahn & Wolter, 2004).

Mittlerweile existieren in allen Bundesländern gesetzliche Rahmenbedingungen für die integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Heimlich, Behr 2006, 211). Für einen Teil der Kinder mit Behinderung wird im Rahmen von Integrationsgruppen oder über Modelle der Einzelintegration Fördermöglichkeiten bereit gestellt. Ein anderer Teil wird über zusätzliche Angebote in Frühförderstellen oder Therapieeinrichtungen ergänzend gefördert. Die Situation für Kinder, die nicht als behindert oder als von Behinderung bedroht gelten, gleichwohl aber ein erhöhtes Risiko für Entwicklungsbeeinträchtigungen tragen, ist dabei jedoch ungeklärt, da im Alter unter drei Jahren eine Diagnose von Behinderung in vielen Fällen nicht abgesichert erfolgen kann. Die aktuelle Rechtslage betont dabei das Recht von Menschen mit Behinderung auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf Vermeidung von Benachteiligungen. Die Salamanca-Konferenz (UNESCO 1994) bekräftigt in diesem Zusammenhang das Recht jedes Menschen auf Bildung, unabhängig von persönlichen Merkmalen und individuellen Unterschieden. Der Begriff der Inklusion (‘inclusion’), der in der deutschen Fassung der Erklärung missverständlich mit Integration übersetzt wird, bezeichnet dabei jedoch mehr als die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung, bei der für die Zuweisung eines teilstationären heilpädagogischen Bedarfs zunächst eine Behinderung festgestellt werden muss. Inklusion wird vielmehr als ein Begriff verstanden, der auf die Notwendigkeit integrativer Pro-

zesse auf individueller, interaktioneller, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Ebene verweist, alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit ins Auge fasst, der ihre individuelle pädagogische Unterstützung einfordert und auf ein Umfeld hin arbeitet, in dem der Heterogenität in jeder Gruppe Rechnung getragen werden kann.

Hier bietet der Ausbau der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahre zum einen die Möglichkeit, dass erfahrene Erzieherinnen schon im Krippenalter auf Entwicklungsrückstände aufmerksam werden. Dies setzt allerdings die Fähigkeit zur systematischen Beobachtung und Dokumentation sowie die Verfügbarkeit entsprechender Instrumente voraus. Krippen könnten, wenn diese Ressource genutzt würde, Teil eines Früherkennungssystems werden, das die Wahrscheinlichkeit deutlich verringert, dass auffällige Entwicklungen bei Kindern nicht oder nicht rechtzeitig bemerkt werden (vgl. 3.2.6 Instrumententwicklung für das Vorschulalter, Projekte unter der Leitung von Prof. Dr. Grimm und unter Mitarbeit von Tanja Jungmann (2000-2003). Inhaltlich handelt es sich um eine sinnvolle Fortsetzung des aktuellen Modellprojektes Pro Kind, Leitung der Begleitforschung Prof. Dr. Tanja Jungmann).

Zum zweiten ist der Bildungsauftrag der Krippe zu betonen. Die Krippe und auch die Kindertageseinrichtung realisieren diesen Auftrag in enger Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder, jedoch als eigenständige Aufgabe. Diese Festlegung ist durchaus sinnvoll, denn unabhängig vom Einfluss der Familie leistet die Kindertagesstätte einen eigenen Beitrag zur Entwicklung der Kinder. Dabei spielt die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte eine gewichtige Rolle. In einer Untersuchung von Tietze (1998) konnte beispielsweise gezeigt werden, dass der Unterschied in der Qualität der Arbeit zwischen einer sehr schlechten Einrichtung und einer sehr guten für das Kind hinsichtlich wichtiger Teile seiner Sprachfähigkeit bis zu knapp einem Jahr Entwicklungsunterschied ausmachen kann. Kindertageseinrichtungen tragen allerdings die Verantwortung für diese Heterogenität in den Leistungen nicht allein. Orientierungspläne für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2005) sind unverzichtbar, um zu einer größeren Klarheit, was unter Bildungsprozessen im Kindergartenalter oder in der Kinderkrippe verstanden werden soll, beizutragen. Es liegen inzwischen Kenntnisse aus der Säuglingsforschung über die frühen Bildungsprozesse vor, die noch keineswegs überall Eingang in die Erzieherinnenaus- und -fortbildungen oder in die alltägliche Praxis in den Kindertageseinrichtungen gefunden hätten (für einen Überblick vgl. Rauh, 2000). (vgl. 3.3 entsprechendes Profil in der Sonderpädagogogen-Ausbildung am IfS „Qualität in der frühkindlichen Bildung“).

Zum dritten bietet der Ausbau der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren für Eltern entwicklungsgefährdeter Kinder, die Chance auf ein Leben in größerer Normalität. Mütterliche Berufstätigkeit wird in höherem Umfang möglich, durch die Entlastung von Pflege und Betreuung wird die Bewältigung der mit der Entwicklungsgefährdung zusammenhängenden Aufgaben erleichtert. Bei Vorliegen einer schweren Behinderung kann durch die Entlastung der Hauptbetreuungsperson eine frühe Heimaufnahme möglicherweise verhindert oder hinausgezögert werden. Die kontroversen Diskussionen um mögliche negative Auswirkungen führen aber besonders bei dieser Gruppe von Eltern zur Verunsicherung, da für den Großteil der Eltern die optimale Förderung ihre Kinder Priorität vor eigenen Bedürfnissen hat (vgl. Engelbert, 1999). Andererseits deuten Untersuchungen darauf hin, dass die Entlastung der Hauptbetreuungsperson eine wichtige Voraussetzung für eine positive Entwicklung der Bindungsbeziehung und für die Aufrechterhaltung eines entwicklungsfördernden Familienklimas ist (vgl. Weiß, Neuhäuser, Sohns, 2004, S. 111f) (vgl. 3.2.6 Projekt ‚Wege zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme‘ unter Leitung von Prof. Dr. Walter Thimm, 1999-2001 und unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bettina Lindmeier).

Über die Kooperationsstrukturen, die durch gemeinsame Anträge von Transferprojekten im Rahmen des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung mit Trägern und Praxiseinrichtungen in Niedersachsen aufgebaut wurden, können Synergieeffekte zwischen den in der Antragsphase befindlichen Transferprojekten (siehe 3.2.6) hergestellt und genutzt werden. Alleinstellungsmerkmal des vorliegenden Forschungsprojekts ist dabei neben dem deutlichen Forschungsbezug insbesondere die Altersgruppe der unter Dreijährigen Kinder. Entsprechend hat sich die Projektidee im Schnittfeld bisheriger Mitarbeit in Forschungs- und Transferprojekten entwickelt. Das Projekt wurde bisher nicht bei anderen Drittmittelgebern eingereicht.

3.2.3 Ziele des Forschungsprojektes

Die zentralen Projektziele sind a) die Identifizierung von entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen für die Bildung und Erziehung von Kleinstkindern im Allgemeinen und von entwicklungsgefährdeten Kleinstkindern im Besonderen und b) gesicherte Aussagen zu deren Entwicklungsverläufen in unterschiedlichen Betreuungsformen.

Folgende Forschungsfragen stehen im Mittelpunkt:

- Wie sind die verschiedenen Betreuungsangebote in den Settings konzipiert?
- Wie sieht die konkrete Ausgestaltung der integrativen Betreuungsangebote in den unterschiedlichen Settings aus (strukturelle Rahmenbedingungen, pädagogisches Konzept und dessen Umsetzung/Umsetzbarkeit; Gestaltung der Eingewöhnungsphase)?
- Wie entwickeln sich entwicklungsgefährdete Kleinstkinder in Krippen in den Bereichen Sprache, Interaktion und sozial-emotionale Entwicklung im Vergleich zu nicht behinderten Kindern?
- Wie entwickeln sich entwicklungsgefährdete Kleinstkinder in Krippen hinsichtlich dieser Entwicklungsbereiche im Vergleich zu Kindern in Tagespflege?
- Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen verschiedenen Angeboten und den Entwicklungsverläufen feststellen?

Auf dieser Grundlage sollen Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Krippen im Allgemeinen und im Besonderen hinsichtlich integrationsförderlicher Rahmenbedingungen (disability mainstreaming; Inklusion) und der Erweiterung pädagogischer Prozessqualität gegeben werden.

3.2.4 Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte in das Gesamtprojekt und Vernetzung

Nicht zutreffend

3.2.5 Eingliederung in die wissenschaftliche Landschaft

Hinsichtlich der Entwicklung behinderter und entwicklungsgefährdeter Kinder liegen keine gesicherten Daten vor. Allerdings gilt eine qualitativ gute Krippenerziehung als entwicklungsförderlich, da Erzieherinnen über Vergleichsmöglichkeiten verfügen, die ihren Blick für Auffälligkeiten in der Entwicklung oder im Verhalten von Kindern schärfen. Auch auf der Basis von Untersuchungsergebnissen ist belegbar, dass das Urteil von Erzieherinnen in dieser Hinsicht oft genug mit den Resultaten einer Fachdiagnostik übereinstimmt. Erfahrene Erzieherinnen, die ein Kind täglich sehen, könnten schon im Krippenalter auf Entwicklungsrückstände aufmerksam werden. Wenn diese Ressourcen genutzt würden, könnten Krippen Teil eines Früherkennungssystems werden, das die Wahrscheinlichkeit deutlich verringern könnte, dass auffällige Entwicklungen bei Kindern nicht oder nicht rechtzeitig bemerkt wer-

den. Es käme allerdings darauf an, den Erzieherinnen zu helfen, ihre Beobachtungen zu systematisieren und zu dokumentieren. Dazu könnten Instrumente hilfreich sein, durch die die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen und die Formulierung der beobachteten Sachverhalte angeleitet werden kann. Vor dem Hintergrund systematischer Beobachtung und Dokumentation können gezielte Angebote zur Förderung dieser Kinder gemacht werden.

Als entwicklungsförderlich kann sicherlich auch die Entlastung der Betreuungspersonen, in der Regel die Mütter, betrachtet werden. Dadurch entsteht eine insgesamt günstigere Familiensituation, im Extremfall kann sogar frühe Heimunterbringung vermieden werden. Mehrere neuere Studien zur Situation von Familien mit behinderten Kindern (Engelbert 1994, Thimm/Wachtel; Heckmann 2005) haben die Annahme einer generellen Gefährdung des Familiensystems durch die Entwicklungsgefährdung oder Behinderung eines Kindes allerdings widerlegt. Engelbert zeigt, dass die Diagnose einer Behinderung ein kritisches Lebensereignis ist, zu dessen Bewältigung (Coping) durch Familien in sehr unterschiedlichem Umfang Strategien entwickeln, die in Zusammenhang mit ihren Ressourcen und ihrer Problemdefinition stehen. Zu den familiären Ressourcen zählt sie sowohl personale Ressourcen der Familienmitglieder und Merkmale des Familiensystems, ihre soziale Stellung und ihr Netzwerk als auch regionale Angebotsstrukturen. Obwohl Engelbert Eltern von Vorschulkindern befragte, werden keine Aussagen zu möglicher Entlastung durch eine Krippenbetreuung getroffen. Es gibt allerdings eine Reihe von Hinweisen dafür, dass die Möglichkeit, eigene Lebensperspektiven aufrechtzuerhalten, für Mütter behinderter Kinder von zentraler Bedeutung ist; dies betrifft insbesondere die Verbindung von Beruf und Familie (vgl. Thimm et al 1997; Hirschert 2004). Zugleich scheint es aber nötig zu sein, in der Tagesbetreuung der Kinder ein qualitativ hochwertiges Angebot bereit zu stellen, da die Förderung der Kinder für ihre Mütter einen weitaus höheren Stellenwert hat als die eigene Entlastung (vgl. Engelbert 1999, Thimm/Wachtel 2002). Dies gilt möglicherweise auch für die Abwägung zwischen der bestmöglichen Förderung der Kinder einschließlich ihres Kontaktes mit Gleichaltrigen und der Umsetzung von Zielen wie die finanzielle Absicherung, Fortsetzung der Ausbildung oder berufliche Tätigkeit; zu dieser Frage liegen allerdings bisher keine Daten vor.

Auch bei guter Gruppenatmosphäre und emotional unterstützenden Beziehungsstrukturen sollten erzieherische Anregungen nicht nur spontan entstehen, sondern strukturiert und gut vorbereitet angeboten werden. Das Forschungsprojekt Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK, Heimlich & Behr, 2007), das die vier integrativen Krippen der Stadt München untersuchte, fokussiert insbesondere die Ebene der Organisations- und Personalentwicklung. Dabei werden zwei Ziele verfolgt: zum einen die Bestandsaufnahme zur Qualität in integrativen Kinderkrippen und deren Beschreibung, zum zweiten die Ableitung und Festlegung von Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in integrativen Kinderkrippen. Zur Feststellung pädagogischer Qualität wurde die revidierte Fassung der standardisierten Krippenskala (KRIPS-R, Tietze et al., 2005) eingesetzt. Außerdem wurden die Konzeptionen der Einrichtungen analysiert und Einschätzungen von Erzieherinnen und Eltern bezüglich der Qualität der integrativen Arbeit erhoben. Daten zu den Entwicklungsverläufen der in den Krippen betreuten Kinder wurden allerdings nicht erfasst. Somit bleiben die Auswirkungen unterschiedlicher pädagogischer Qualitätsstandards auf die Kinder ungeprüft. Darüber hinaus lassen sich aus den Forschungsergebnissen keine Rückschlüsse ableiten, ob die weiterentwickelten Standards tatsächlich die Betreuungs- und Bildungssituation normal entwickelter und entwicklungsgefährdeter Kinder verbessern.

Sprache als Schlüssel zur Peerinteraktion

Voraussetzungen für Prozesse der Integration finden sich nicht nur auf der institutionellen, sondern auch auf der interaktionalen Ebene. So stellt die Gestaltung von gelingender Peer-Interaktion zwi-

schen Kindern mit und ohne Behinderung eine wichtige Aufgabe für Erzieherinnen im pädagogischen Alltag einer integrativen Einrichtung dar. Das Entstehen von Freundschaften in Kindertageseinrichtungen spiegelt wesentliche Aspekte sozial-kommunikativer Fähigkeiten wider. Diese umfassen die Initiierung und Aufrechterhaltung von Kontakten, die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Interaktionspartner, sozial-emotional adäquates Verhalten gegenüber Spielpartnern und die Koordination von Spielprozessen (vgl. Fritz 2004, 71). In der Interaktion mit der Gruppe der Gleichaltrigen entwickeln Kinder ‚Peer-Kulturen‘, die nach der Definition Corsaros (2008, 15) durch zwei zentrale Aspekte bestimmt werden: Das Bemühen nach selbstbestimmter Lebensgestaltung und das Streben danach, „die Früchte dieser Bemühungen mit ihren Peers zu teilen.“ (ebd.)

Freundschaften in der Peergroup beziehen sich im Kindergarten hauptsächlich auf aktuelle Spielsituationen und ergeben sich in der frühen Kindheit meist zufällig aus dem gemeinsamen Interesse an bestimmten Gegenständen oder Spielzeugen. Zur Etablierung und Aufrechterhaltung dieser koordinierten Spielhandlungen gehören die Kompetenz zur sprachlichen Initiierung und die adäquate Reaktion auf sprachliche Äußerungen des Spielpartners. Die „typischen erweiternden Äußerungen des Partners und dessen Rückbezug [spielen] eine, vielleicht die ausschlaggebende Rolle für die auf den gemeinsamen Gegenstand (das Thema, Ziel) bezogene Kommunikation...: Das Kind antwortet mit themenbezogenen Inhalten.“ (Oerter 1999, 127)

Das Streben der Kinder nach selbstbestimmter Interaktion führt in Kindertageseinrichtungen häufig jedoch auch zu Prozessen der Exklusion, die sich dadurch kennzeichnen, dass anderen Kindern der Zugang zu Spielhandlungen verwehrt wird. Der Erwerb von Zugangsstrategien zur Peer-Interaktion stellt daher eine große Herausforderung für Kinder dar und erfordert komplexe Strategien, um den Widerstand der Peers überwinden zu können, da sie bei ihren Versuchen vielfach und wiederholt auf Ablehnung stoßen (vgl. Corsaro 2008, 15f.). Als effektive Verhaltensweisen werden in diesem Zusammenhang vor allem indirekte Strategien hervorgehoben, mit denen sich Kinder zunächst aus der Distanz einen Überblick über die Situation und das Spielmotiv verschaffen, um dann zu signalisieren, dass man mitspielen kann, ohne das Spiel der Anderen zu stören. Der Erwerb dieser komplexen Zugangsstrategien ist für Kinder nur dann möglich, „wenn sie durch ihren eigenen Einsatz und nicht dank des autoritären Eingreifens Erwachsener in eine Gruppe aufgenommen werden“ (ebd., 17).

Da davon ausgegangen werden kann, dass das Beherrschen grundlegender Kommunikationsstrategien ausschlaggebend ist für den Status und die Beliebtheit in der Peer-Gruppe, besteht die Gefahr, dass Kinder mit geringer Sprachkompetenz weniger Freunde und Spielpartner finden (vgl. Wilde 1996, 211). Die fehlende Fähigkeit, in einen Diskurs mit Gleichaltrigen zu treten, ihn aufrecht zu erhalten oder auf Gesprächseröffnungen von Gleichaltrigen angemessen zu reagieren, kann zu einem völligen Ausschluss von Peer-Interaktion führen. Betroffene Kinder entwickeln kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie eine stärkere Abhängigkeit zu Erwachsenen zeigen oder eigene Dialogbeiträge verkürzen (vgl. Rice 1993, 112f). In der Folge geraten diese Kinder in einen Kreislauf, der durch die Verfestigung eines negativen Selbstbildes und sozialen Rückzug geprägt ist, der wiederum mit einem verringerten sprachlichen Input aufgrund von sozialer Exklusion einhergeht.

Insgesamt zeigt sich in der Erhebung von Rice (1993, 117), dass Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen weniger häufig Adressaten von Spielhandlungen sind und die eigenen Versuche, Interaktionen zu etablieren, im Vergleich zu denen sprachlich kompetenter Peers doppelt so häufig abgelehnt werden. Schon Kinder im Alter unter drei Jahren zeigen für solche sprachspezifischen Entwicklungsunterschiede innerhalb der Peergroup eine hohe Sensitivität und suchen sich ihre Interaktionspartner in Abhängigkeit von deren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten aus. Der Peerstatus nimmt einen wesentlichen Stellenwert beim Zugang zu Interaktionsprozessen ein. Während ein Wechsel des Beliebtheitsstatus durchaus möglich ist, erweist sich der Status des Zurückgewiesenen

dabei jedoch als besonders dauerhaft (vgl. Kreuzer 2008, 24). Ytterhus (2008, 127) bezeichnet „die Membran zwischen inkludierendem und exkludierendem Umgang“ in der Peergroup als sehr dünn, die Instabilität der Struktur im sozialen Umgang der Kinder kann von kompetenten pädagogischen Fachkräften jedoch durchaus „in die gewünschte Richtung justiert werden“ (ebd. 128).

Im Umgang mit dem kindlichen Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion kommt der pädagogischen Bezugsperson insbesondere bei Kindern, die aufgrund mangelnder sprachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen Schwierigkeiten haben, sich Zugang zu einer Spielsituation zu verschaffen, demnach eine anspruchsvolle Aufgabe zu: Während das Eingreifen eines Erwachsenen sich kurzfristig als eine erfolgreiche Strategie erweisen kann, wenn aufgrund neuer Rollenzuweisungen neue Spielpartner in die Spielgruppe einbezogen werden können, zeigen die Beobachtungen Corsaros jedoch, dass in vielen Fällen „die von außen forcierte Aufnahme eines neuen Gruppenmitglieds zum Zusammenbruch des Spielmotivs und zur Auflösung der ursprünglichen Gruppe führen“ (2008, 19). Corsaro stellt in diesem Zusammenhang ein zurückhaltendes Erzieherinnenverhalten als hilfreich im Umgang mit der Problematik des Zugangs zu Spielprozessen heraus: Erst wenn deutlich wird, dass Kinder nicht in der Lage sind, untereinander einen Lösungsweg zu finden, greifen Erzieherinnen unterstützend ein. Dabei ermutigen die pädagogischen Fachkräfte zunächst die von der Interaktion ausgeschlossenen Kinder, sich mit der Peergroup auseinanderzusetzen, um eine Lösung herbeizuführen (ebd.).

Der Einfluss einer Behinderung auf die soziale Beteiligung innerhalb einer Kindergartengruppe wird von Kreuzer (2008, 25f.) anhand einer Analyse integrativer Modellprojekte in Deutschland herausgearbeitet. Zusammenfassend stellt er für die Grade der Beteiligung der einzelnen Kinder als Einflussfaktoren das Alter und Geschlecht, die Dauer der Zugehörigkeit und der Status in der Gruppe, Verhaltenseigenheiten, sowie Basisfähigkeiten zur Initiierung und Erwidern von Interaktion heraus. Erschwernisse in der Peerinteraktion treten dabei unabhängig von der Diagnose einer Behinderung auf und können ebenso für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Kinder aus Familien in Problemlagen, Kinder mit ungesteuertem Verhalten und entwicklungsgefährdete Kinder gelten. Pädagogische Unterstützung wird dann nötig, wenn Kinder nicht in der Lage sind, aufgrund ihrer Kompetenzen befriedigende Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrecht zu erhalten (vgl. Kron 2008, 198).

Casey (2008, 233ff) verweist in diesem Zusammenhang auf die Rolle des Erwachsenen als empathischer Spielgefährte und Mittler, wenn er bemerkt, dass sich ein Spiel aufzulösen droht oder Prozesse der Exklusion offensichtlich werden. Die Autorin nennt dabei „subtile und effektive Strategien“, um die Kommunikation zwischen den Kindern zu ermöglichen oder zu erleichtern. Durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte kann der Erwachsene beispielsweise die Weiterentwicklung eines Spiels so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden würden. Für die Gruppe der unter Dreijährigen besteht in diesem Zusammenhang eine Forschungslücke, die sich sowohl auf entwicklungspsychologische Theoriebildung als auch auf konkrete pädagogische Konsequenzen bezieht.

Qualität in der Erwachsenen-Kind-Interaktion

Im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion in Tageseinrichtungen für Kinder wird verstärkt auch die Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion in den Vordergrund gestellt. Im Rahmen der Studien EPPE (Effective Provision of Preschool Education) und REPEY (Researching Effective Pedagogy in the Early Years) arbeiten Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford und Taggart (2004) Effekte der frühkindlichen Fremdbetreuung auf die kindliche Entwicklung heraus. Die Befunde lassen darauf schließen, dass pädagogische Settings, die sowohl Soziabilität als auch Kognition gleichermaßen berücksichtigen, sich besonders günstig auf die Entwicklung der Kinder auswirken.

Als effektive pädagogische Strategie zur Förderung der kognitiven Entwicklung der Kinder erweist sich dabei das langandauernde gemeinsame Denken in der verbalen Interaktion zwischen Erzieherin und Kind oder in der dyadischen Peer-Interaktion („sustained shared thinking“):

Sustained shared thinking is defined here as an interaction where two or more individuals 'work together' in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative (Siraj-Blatchford / Sylva 2004, 718)

Derartige Interaktionsprozesse setzen ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache voraus, die auf gleicher Wertigkeit der Äußerungen beruht und durch wechselseitigen Bezug gekennzeichnet ist. Sie finden sich insbesondere beim Versuch, ein Problem gemeinsam zu lösen, in Rollenspielen und bei der Klärung und Absprache gemeinsamer Aktivitäten wieder. Eine sehr günstige Lernumwelt zeichnet sich nach Siraj-Blatchford und Sylva (2004, 722) dadurch aus, dass eine Balance zwischen strukturierten Phasen und Freispiel im Kindergartenalltag geschaffen wird. Den Erwachsenen kommt dabei die Aufgabe zu, den Kontext so zu planen und zu gestalten, dass Situationen des gemeinsamen Denkens ermöglicht werden und ein Gleichgewicht zwischen kindinitiiert und erwachseneninitiiert Interaktion hergestellt wird.

In diesem Zusammenhang misst König (2007, 11) auf der Basis der Befunde der Interaktions- und Interessenforschung dem ‚Involvement‘ der Individuen im Interaktionsprozess hohe Bedeutsamkeit zu. Als wichtigen Indikator zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Herstellung langanhaltender gemeinsamer Denkprozesse stellt sie die Bereitschaft des Individuums heraus, sich auf die Interaktion einzulassen und die Aufmerksamkeit darauf auszurichten. Eng verknüpft mit dem Konstrukt des ‚Involvements‘ sind in diesem Zusammenhang interessentheoretische Aspekte. Interesse kennzeichnet sich in Anlehnung an Krapp (2002, 386) durch die besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand:

(...) interest is mostly understood as a phenomenon that emerges from an individual's interaction with his or her environment. This postulate is also a starting point of a theoretical approach that has been variously discussed under the label "person-object theory of interest" (POI).

Ein ‚object of interest‘ kann dabei sowohl ein konkretes Objekt bezeichnen, als auch für ein Gesprächsthema, eine abstrakte Idee oder einen anderen kognitiv repräsentierten Inhalt stehen. In der Wahrnehmung der Person zeigt sich das Interesse durch die Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Valenzen und einer hohen subjektiven Wertschätzung des Interessengegenstandes. Dieses gegenstandsbezogene Interesse stellt demnach eine grundlegende Voraussetzung für einen gelingenden Lernprozess und ein positives Lernergebnis dar (vgl. Krapp 2002, 384). Um die Interaktionsprozesse unterstützen zu können, kommt pädagogischen Fachkräften in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, sich bewusst dem Denken der Kinder anzunähern und Situationen des ‚shared thinking‘ zu etablieren, die auf dem Interesse der Kinder basieren (König 2007, 12).

Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass die Potenziale interessenbezogener Interaktion in langandauernden gemeinsamen Denkprozessen für die frühpädagogische Praxis nicht ausgeschöpft werden, auch wenn sie Eingang in Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen gefunden haben. Im nationalen Kriterienkatalog zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (Tietze / Viernickel 2007, 105) heißt es beispielsweise als Indikator für hohe Qualität: „Im gesamten Tagesgeschehen ist die Erzieherin aufmerksam und zum Dialog mit den Kindern bereit. Sie zeigt ihnen, dass

sie an ihren Gesprächen und Äußerungen interessiert ist.“In den Untersuchungen von Siraj-Blatchford und Sylva (2004) können jedoch nur selten Prozesse beobachtet werden, die die Merkmale des ‚sustained shared thinking‘ aufweisen, in Einrichtungen, deren Praxis als qualitativ hochwertig eingeschätzt wird, finden sich diese jedoch signifikant häufiger vor.

3.2.6 Eigene Vorarbeiten

Timm Albers: *Abgeschlossenes Dissertationsprojekt: „Sprachstand und sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen. Quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung des Erst- und Zweitspracherwerbs im Deutschen“:* Untersuchung der Fragen, welche sprachlichen und kommunikativen Strategien in der Interaktion von drei- bis sechsjährigen Kindern in der Peergroup und mit pädagogischen Fachkräften vorzufinden sind und inwiefern die sprachliche Umwelt im Kindergarten einen förderlichen Einfluss auf die Sprachentwicklung erhalten kann. Kombiniertes Forschungsdesign, quer- und längsschnittliche Analyse sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen im Elementarbereich anhand von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Die Ergebnisse stellen dabei insbesondere die hohe Bedeutung des Zugangs zu Interaktionsprozessen in der Peergroup für eine gelingende Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen heraus.

Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur Teilhabe: Unter Vorbehalt bewilligtes nibe-Transferprojekt in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen in Niedersachsen und Bremen. Qualitative Analyse (episodische Interviews von Eltern und Erzieherinnen) der pädagogischen Arbeit in integrativen elementarpädagogischen Institutionen.

Tanja Jungmann:*Mitarbeit an der Normierung und Validierung der Sprachentwicklungstests für zwei- und für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK-2, Grimm, 2000; SETK 3-5, Grimm, 2001):* Untersuchung von 170 Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren im Rahmen der Normierung der Sprachentwicklungstests für zweijährige Kinder und für drei- bis fünfjährige Kinder. Im Rahmen der Validierung dieser Verfahren wurden außerdem 26 Kinder mit dem Wiener Entwicklungstest für 3-6jährige Kinder (WET, Kastner-Koller & Deimann, 1998) sowie acht Kinder mit der Kaufman-Assessment Battery (K-ABC, dt. Fassung Melchers & Preuß, 1994) untersucht. Des Weiteren wurden zur Erfassung der Kriteriumsvalidität klinische Stichproben einbezogen, u.a. 15 unreif geborene Kinder, die der Gesamtstichprobe von 50 Kindern des Dissertationsprojektes „Biologische Risikobelastung und Sprachentwicklung bei unreif geborenen Kindern“ (Jungmann, 2003) entstammen.

Mitarbeit an der Planung, Durchführung und Auswertung einer flächendeckenden Analyse zum Sprachförderbedarf in Bielefelder Kindergärten (Grimm, Aktas, Jungmann, Stahn, Peglow & Wolter, 2004): Untersuchung von insgesamt 1490 Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren in allen Bielefelder Stadtteilen mit dem Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV, Grimm, 2003b), um herauszufinden, wie viele Kinder sprachauffällig sind und einer Förderung oder Therapie bedürfen. Zusätzlich zu den Screeningdaten wurden bei den Leiterinnen der 99 Tageseinrichtungen Informationen zur Erstsprache der Kinder erhoben. Gefragt wurde nach der dominanten Sprache der Kinder, nach der Sprache, die zu Hause gesprochen wird, nach der Sprache, die die Kinder in den Tageseinrichtungen sprechen sowie nach dem Anteil der Kinder in den Einrichtungen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Dieser Modellversuch Bielefeld hat erbracht, dass annähernd 10% der deutschsprachigen Kinder einer Sprachtherapie bedürfen. Annähernd 70% der Migrantenkinder weisen keine zureichende deutsche Sprachkompetenz auf und bedürfen daher einer gezielten Förderung.

Längsschnittliche Untersuchung zur Sprach- und Kognitionsentwicklung bei biologischen Risikokindern im Vorschulalter (2-5 Jahre) (Jungmann, 2003, 2007): Im Rahmen eines kombinierten Quer-Längsschnittdesigns wurden insgesamt 50 unreif geborene Kinder mit Sprachentwicklungstests (SETK-2 bzw. SETK 3-5) sowie allgemeinen Entwicklungs- und Intelligenztests (Items des BSID-II; WET; K-ABC) im Altersbereich von zwei bis fünf Jahren untersucht. Neben den biologischen Risikofaktoren Geburtsgewicht und Gestationsdauer wurden die aufgetretenen medizinischen Komplikationen erfasst und ein medizinischer Indikator der Risikobelastung (MIR) gebildet. Dabei handelt es sich um einen gewichteten Summenwert klinisch bedeutsamer Einzelrisiken. Der MIR ist im Vergleich zum Geburtsgewicht und zur Gestationsdauer ein geeigneterer Prädiktor der späteren sprachlichen Fähigkeiten. Nach ihrem Risikopunktwert im MIR lassen sich drei Subgruppen unreif geborener Kinder identifizieren, die unterschiedliche Sprachleistungsprofile zeigen. Die Subgruppenunterschiede in den Sprachleistungen sind nicht auf Intelligenzunterschiede zurückführbar und haben sich als äußerst zeitstabil erwiesen. Dabei ist der prognostische Wert von frühen Sprachmaßen bei Kindern mit hoher biologischer Risikobelastung größer als bei gering risikobelasteten Kindern.

Leitung der Begleitforschung zum Modellprojekt „Pro Kind“ in Kooperation mit dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) e.V. (www.kfn.de, www.stiftung-pro-kind.de, Finanzierung: BMFSFJ, TUI-Stiftung, Reimann-Dubbers-/Dürr-Stiftung): Das Modellprojekt „Pro Kind“ basiert auf dem evidenzbasierten Nurse-Family-Partnership-(NFP-)Programm (Olds, Henderson, Kitzman, Eckenrode, Cole, & Tatelbaum, 1999; Olds, Kitzman, Cole, Robinson, Sidora, Luckey, Henderson, Hanks, Bondy & Holmberg, 2004). Dabei handelt es sich um ein Hausbesuchsprogramm für erstgebärende Frauen und ihre Familien in sozial schwierigen Lebenssituationen, das Ende der 70er Jahre aus den sozialen Bewegungen, der Gesundheitspsychologie und der gemeindenahen sozialen Arbeit in den USA entstanden ist. Die frühe Hilfe in Form des Begleitungsangebotes beginnt während der Schwangerschaft und endet mit dem zweiten Geburtstag des Kindes. In den USA ermutigen so genannte „Nurses“ die Teilnehmerinnen bei der Entdeckung der eigenen Stärken und geben ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie. Ziel ist es, die mütterliche und kindliche Gesundheit bereits in der Schwangerschaft positiv zu beeinflussen, die vorhandenen, wenn auch vielfach verschütteten, elterlichen Erziehungsfähigkeiten zu kräftigen und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestaltet werden können. Somit steht dieser Ansatz ganz im Zeichen des Empowerment-Ansatzes (Zimmermann, 2000). Wie auch das NFP-Programm wird das bundesdeutsche Modellprojekt „Pro Kind“ durch eine umfassende dreigliedrige Forschung, bestehend aus Implementationsforschung, biopsychosozialer Evaluation und Kosten-Nutzen-Analyse, begleitet.

Nachuntersuchung ehemals extrem unreif geborener Kinder im Alter von 10 Jahren in Kooperation mit dem KKH auf der Bult und dem SPZ Hannover (Voss, Neubauer, Jungmann; bewilligter Förderantrag bei der Ärztekammer Niedersachsen, Kaufmännische Krankenkasse): Im Rahmen einer Längsschnittstudie des Kinderkrankenhauses auf der Bult in Kooperation mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum Hannover wird der Frage nachgegangen, welche Komplikationen und Erkrankungen bei ehemals frühgeborenen Kindern auftreten und wie diese sich langfristig entwickeln. Aufbauend auf den bisherigen Studienergebnissen wurde in Kooperation mit dem „Zentrum für Qualität und Management“ der Ärztekammer Niedersachsen ein niedersachsenweites Nachuntersuchungsprogramm aufgelegt, das bereits angelaufen ist. Angestrebt ist nun die Totalerhebung des Kollektivs der Längsschnittstudie im Alter von 10 Jahren. Die geplanten 5- und 10-Jahres-Nachuntersuchungen der niedersachsenweiten

Studie werden dann nach dem Vorbild und den Erfahrungen aus dem Hannoveraner Kollektiv für alle niedersächsischen SPZ entworfen.

Bettina Lindmeier: *Mitarbeit im Forschungsprojekt: Wege zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme (Projektleitung Prof. Dr. Walter Thimm; Finanzierung: Bundesministerium für Familie; Laufzeit: 1999-2001):* Ziel des vom BMFSFJ geförderten Projekts ‚Wege zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme‘ (Projektleitung Prof. Dr. Walter Thimm, 1999-2001) war es, die ‚Passung‘ von Unterstützungsangeboten und familiären Bedarfen zu analysieren. Zu den in unserem Zusammenhang wesentlichen Ergebnissen des Projektes gehört, dass diese Passung von Angeboten des Unterstützungssystems und Bedarfslagen der Familien noch immer unzureichend ist. Es gibt in der Bundesrepublik und innerhalb einzelner Bundesländer noch immer gravierende Disparitäten, und es gibt Gruppen behinderter Kinder, die in besonderem Maße Ausgrenzung erfahren. Zu ihnen gehören schwer mehrfach behinderte Kinder, insbesondere Kinder mit medizinischem Pflegebedarf wie Sondenernährung oder Beatmung; Kinder mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten und behinderte Kinder aus weniger belastbaren familiären Systemen. Auf der Seite der Angebotsstruktur sind vor allem niedrigschwellige Angebote wie wohnortnahe, verlässliche, integrative Betreuungsangebote und flexible, unbürokratisch nutzbare Entlastungsangebote unzureichend, was zu häufig zu Überlastung der Familien oder irreversiblen Einschnitten in das Familiensystem wie die Heimaufnahme von Kindern führt.

Organisation der Fachtagung: ‚Von Anfang an dabei. Frühkindliche Bildung für alle Kinder‘. Eintägige Fachtagung des Instituts für Sonderpädagogik in Kooperation mit der Lebenshilfe für geistig behinderte Menschen Landesverband Lebenshilfe am 15.3.2007 in Hannover

3.2.7 Darstellung des Forschungsprogramms

Begriffsklärung und Zielgruppe

Nach dem Sozialgesetzbuch IX gelten Menschen als behindert, wenn „ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft beeinträchtigt ist“ (SGB IX, § 2). Behinderung wird bei Kindern dieser Altersgruppe daher nur in seltenen Fällen diagnostiziert, da selbst Schädigungen der Körperfunktionen und –strukturen vielfach noch nicht eindeutig zu diagnostizieren und in ihren Auswirkungen einzuschätzen sind. Ein Beispiel bietet die Diagnose der Cerebralparese, die bei einem schweren Verlauf oft schon nach der Geburt, bei leichteren Formen mitunter aber erst im zweiten Lebensjahr diagnostiziert wird. Die Zahl der Behinderungen, die auf eindeutige Schädigungen zurückzuführen sind, zu denen u.a. Down-Syndrom und Spina bifida gehören, ist zudem kontinuierlich rückläufig. Als Ergänzung des Begriffs ‚Behinderung‘ kennt das deutsche Sozialrecht daher auch die „drohende Behinderung“ (ebd.); Kinder mit dieser ‚Verdachtsdiagnose‘ sind nicht eindeutig behindert, haben aber den Anspruch auf die gleichen Leistungen wie behinderte Kinder.

Eine ausschließliche Orientierung an der Dimension der Körperfunktionen und Körperstrukturen und ihrer Schädigung würde die Erfassung der Zielgruppe ungemein erleichtern. Sie ist aber aus fachlicher Sicht nicht vertretbar, weil sie - zusätzlich zu den bereits geschilderten praktischen Schwierigkeiten - einen enormen Rückschritt hinter die in der International Classification of Functioning and Disability (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) bedeuten würde. Behinderung wird von der WHO als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, zu dem neben Körperfunktionen und Strukturen auch die

Dimensionen der Aktivität und Partizipation gehören. Alle Dimensionen stehen in Wechselwirkung miteinander sowie mit den personenbezogenen und umweltbezogenen Kontextfaktoren. Behinderung wird nicht als Zustand einer Person, sondern einer Situation verstanden. Dieser starken Betonung des sozialen Charakters von Behinderung würde ein allein an Schädigung orientierter Behinderungsbegriff nicht gerecht. Die Bedeutung des biologischen und sozialen Charakters von Behinderung kommt auch in weiteren internationalen Dokumenten zum Ausdruck: Artikel 1 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bezieht sich auf die Definition der WHO: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen (im Original: impairments [Schädigungen]) haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Vereinte Nationen 2008).

In der Frühförderung wird zur Erfassung von behinderten Kindern, von Behinderung bedrohten Kindern und Kindern, die in ihrer Entwicklung besonderen Risiken ausgesetzt sind, der Begriff der Entwicklungsgefährdung als Oberbegriff vorgeschlagen (vgl. Weiß, Neuhäuser, Sohns, 2004, S. 56). Dieser Begriff umfasst neben Behinderungen biologische und psychosoziale Entwicklungsrisiken und mit entwicklungspsychologischen Verfahren diagnostizierbare Entwicklungsverzögerungen unterhalb des Schweregrades einer Behinderung. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Kinder, die heute in Frühförderstellen gefördert werden, sich in Verhalten und Entwicklungsstand gegenüber früheren Generationen verändert haben, wie Sohns (2001) es beispielhaft für Mecklenburg-Vorpommern untersucht hat: „Im Vordergrund stehen immer stärker zunehmend ‚allgemeine Entwicklungsverzögerungen‘, Kinder, bei denen eine eindeutige und betreuungsbedürftige Entwicklungsauffälligkeit besteht, ohne dass sich zu diesem Zeitpunkt diagnostisch die Ursache für die Auffälligkeit feststellen lässt“ (zit. n. Weiß, Neuhäuser, Sohns 2004, 57). Ein so verstandener Begriff Entwicklungsgefährdung ist sowohl anschlussfähig an den Begriff von Funktionsfähigkeit und Behinderung der WHO als auch an das Risiko- und Resilienzkonzept, das auch den Kontext des Forschungsprojekts bildet. Entwicklungsgefährdung wird – ebenso wie Behinderung und im Unterschied zu den individuumszentrierten Begriffen Entwicklungsauffälligkeit oder Entwicklungsverzögerung – in ihrer Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt verstanden, so dass das Konzept es erlaubt, neben Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung auch Schutzfaktoren, wie eine gelungene Eltern-Kind-Bindung oder die kompensatorische Bindungsbeziehung des Kindes zu einer Erzieherin, zu identifizieren.

Der entwicklungspsychologisch fundierte Begriff Entwicklungsgefährdung ist im Rahmen des Untersuchungsansatzes stimmig: Er erlaubt eine eindeutige Zuordnung der Kinder, da der Prätest eine Überprüfung bisheriger Diagnosen und Einschätzungen der Erzieherinnen darstellt. Kinder, bei denen der Prätest eine eindeutige Zuordnung als entwicklungsgefährdet ermöglicht, werden in die entsprechende Gruppe „entwicklungsgefährdet“ aufgenommen. Die Kinder, die altersentsprechende Werte im Entwicklungstest erzielen, kommen in die Gruppe „nicht entwicklungsgefährdet“.

Er erlaubt außerdem die Untersuchung der Wechselwirkung zwischen der Entwicklung eines Kindes und Bedingungen seiner Umwelt, insbesondere der Betreuungssituation, und die Identifikation entwicklungsförderlicher Bedingungen.

Angaben zum Design und zur Durchführung

In einem ersten Schritt sieht der Untersuchungsansatz die Erhebung der konzeptuellen und tatsächlichen Rahmenbedingungen in rund 10 niedersächsischen Krippen (Standorte: Braunschweig, Hannover, Wolfsburg) unter Verwendung der Krippen-Skala in ihrer revidierten Fassung (KRIPS-R, Tietze, Bolz & Grenner, 2005) vor. Das Ergebnis und daraus abgeleitete Empfehlungen werden jeder Krippe

in einem Nachgespräch mitgeteilt. Nach Ablauf von 1,5 Jahren werden durch eine erneute Untersuchung Veränderungen erfasst.

Die Betreuungssituation bei 10 Tagesmüttern wird mit Hilfe der Tagespflege-Skala (TAS, Tietze, Knobloch, Gerszonowicz, 2007) erhoben. Es ist angestrebt, 5 Tagesmütter zu akquirieren, die entwicklungsgefährdete Kinder betreuen. Den Hinweis der Gutachter, ersatzweise zu Hause betreute Kinder in die Untersuchungsgruppe aufzunehmen, nehmen wir gern an. In diesem Fall würden wir auf der Grundlage der TAS ein eigenes Instrument entwickeln, um die häusliche Situation zu berücksichtigen.

In einem zweiten Schritt werden die Entwicklungsverläufe entwicklungsgefährdeter und normal entwickelter Kinder in diesen Krippen im Vergleich zu Kindern, die bei Tagesmüttern betreut werden, betrachtet. Die Diagnose Entwicklungsgefährdung wird im Pretest gestellt und laufend überprüft. Die Entwicklungsverläufe werden zu drei Zeitpunkten erfasst.

Für die Durchführung der Testverfahren ergibt sich ein 2 x 2 Design mit den unabhängigen zweistufigen Variablen Entwicklungsstatus (entwicklungsgefährdet vs. nicht entwicklungsgefährdet) und Bildungsort ((integrative) Krippe vs. Tagesmutter).

Tab. 1: Übersicht über das Forschungsdesign mit zu erwartenden Zellenbesetzungen

		Bildungsort		Gesamt
		Krippe	Tagesmutter	
Entwicklungsstatus	nicht entwicklungsgefährdet	n = 20	n = 5	n = 25
	entwicklungsgefährdet	n = 20	n = 5	n = 25
Gesamt		n = 40	n = 10	N = 50

Zur Erfassung der abhängigen Variablen sprachlicher Entwicklungsstand und sozial-emotionale Entwicklung und Verhalten, kommen die folgenden standardisierten Testverfahren zum Einsatz:

Sprachlicher Entwicklungsstand

Der Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA 1 und ELFRA 2, Grimm & Doil, 2006) wird zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes im Alter von einem und zwei Jahren sowie der Abklärung von Entwicklungsstörungen eingesetzt. Standardisierte Elternfragebögen als Screeninginstrumente sind zum einen international konkurrenz- und anschlussfähig, zum anderen sind sie in der Praxis sehr leicht und schnell einsetzbar (Durchführungsdauer: 20 Minuten). Der diagnostische Nutzen und die Einsatzmöglichkeiten dieser Screeninginstrumente in der Forschung sind durch unabhängige empirische Studien belegt. Der Elternfragebogen ELFRA 1 misst bei 12 Monate alten Kindern den erreichten Entwicklungsstand bei der Sprachproduktion, dem Sprachverständnis, dem gestischen Verhalten sowie der Feinmotorik. Beim Elternfragebogen ELFRA 2 für 24 Monate alte Kinder stehen der produktive Wortschatz sowie die wichtigsten grammatikalischen Entwicklungsschrit-

te im Vordergrund. Bei Kindern mit bekannten Entwicklungsschädigungen (z.B. geistige Behinderung, Autismus, sensorische Behinderungen) können die Elternfragebögen auch noch im höheren Alter eingesetzt werden. Dem Verfahren liegen außerdem Elternratgeber bei, die den Eltern von Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung ausgehändigt werden können. Die interne Konsistenz der einzelnen Entwicklungsskalen variiert zwischen .84 und .98. Beide Elternfragebögen bilden sehr differenziert die erreichten Entwicklungsschritte mit 12 und 24 Monaten ab. Unabhängige empirische Untersuchungen belegen die inhaltliche Validität, die Differenzierungsfähigkeit sowie die prognostische Validität.

Zusätzlich zum ELFRA 2 wird im Alter von 24 Monaten der Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2, Grimm, 2000) eingesetzt. Zu weiteren Testzeitpunkten kommt die Kurzform des Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5, Grimm, 2001), das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV, Grimm, 2003b) zum Einsatz.

Der SETK-2 erfasst mit vier Untertests (Verstehen I, Verstehen II, Produktion I und Produktion II) anhand von kindgerechtem Testmaterial die rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeit. Für die Untersuchung des erreichten rezeptiven und produktiven Niveaus der Sprachentwicklung bei Kindern mit bekannten Entwicklungsschädigungen (u.a. Hörschädigungen, geistige Behinderung, Autismus, sensorische Behinderungen) kann der Test auch bei älteren Kindern angewandt werden. Mit Hilfe einer Kurzform des Verfahrens kann, im Sinne eines Screeninginstrumentes, eine Identifikation von Risikokindern erfolgen. Mit dem SETK-2 ist es im deutschsprachigen Raum erstmalig möglich, umfassende und valide Aussagen über das Sprachniveau so junger Kinder zu treffen. Die Durchführung dauert maximal 25 Minuten.

Das SSV ermöglicht die standardisierte Erfassung des erreichten Sprachentwicklungsstands. Bei dreijährigen Kindern gibt es die Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter und Morphologische Regelbildung. Bei 4-5 Jährigen wird ebenfalls der Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter verwendet sowie der Untertest Satzgedächtnis. Das SSV erlaubt eine standardisierte Erfassung des erreichten Sprachentwicklungsstands und damit die Identifikation von Risikokindern im späteren Vorschulalter. Es existieren zwei Kurzformen. Die Objektivität bei der Auswertung ist gegeben. Angaben für die interne Konsistenz der Untertests fallen zwischen .62 und .89 aus. Beide Kurzformen weisen hohe Korrelationen mit dem Gesamttest SETK 3-5 auf (zwischen $r = .83$ und $r = .89$). Die Durchführung nimmt maximal 10 Minuten in Anspruch.

Sozial-emotionale Entwicklung und Verhaltensauffälligkeiten

Die Child Behavior Checklist (CBCL 1½-5 Jahre, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 2000a) und die Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF 1½-5, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 2000b) sind die weltweit gebräuchlichsten Fragebogenverfahren zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei so jungen Kindern. Die deutsche Fassung der CBCL 1½-5 umfasst ebenso wie die deutsche Fassung der C-TRF 1½-5 99 Problem-Items, wobei 83 der 99 Items einander entsprechen. Aus den Items werden jeweils sechs Problemskalen (Emotionale Reaktivität; Ängstlichkeit; Depressivität; Körperliche Beschwerden; Sozialer Rückzug; Schlafprobleme; Aufmerksamkeitsprobleme und Aggressives Verhalten) sowie drei übergeordnete Skalen gebildet, die externalisierende Auffälligkeiten, internalisierende Auffälligkeiten und die Gesamtauffälligkeit abbilden. Außerdem ist es möglich DSM-orientierte Skalen zu bilden. Untersuchungen mit der deutschsprachigen Fassung zur Überprüfung der internen Konsistenzen werden derzeit unternommen. Da kulturvergleichende Analysen bisher keine bedeutsamen Unterschiede in den Skalenmittelwerten zwischen den Niederlanden,

den USA, Kanada und Deutschland aufzeigten, kann die amerikanische Normierung vorläufig als Orientierung für den deutschen Sprachraum dienen, bis eine deutsche Normierung erfolgt ist.

Analyse der Interaktion innerhalb der teilnehmenden Beobachtung

Ergänzend zu den quantitativen Verfahren werden Beobachtungen zu den Gruppenstrukturen (Soziogramm), zur Interaktion und zum Spielverhalten in der Kindergruppe oder im Kontext der Tagespfle-geperson mittels Videoanalysen durchgeführt. Das von Albers (2008) eingesetzte, auf der linguisti-schen Gesprächsanalyse beruhende Verfahren der spracherwerbsspezifischen Interaktionsanalyse strukturiert dabei die Beobachtungen im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsprozesse in der Peer-gruppe.

Kernelement des Vorgehens bei der teilnehmenden Beobachtung ist die persönliche Teilnahme des Forschers an den Interaktionen der Personen des Forschungsfeldes auf dem Hintergrund, dass durch die unmittelbare Erfahrung der Situation Aspekte des Handelns und Denkens beobachtet werden können, die in einer Außenperspektive nicht zugänglich wären (vgl. FLICK 2002, 80). Die teilneh-men-de Beobachtung wird also dort eingesetzt, „wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht“ (LAMNEK 2005, 548). Der Vorteil der teilnehmenden Beobachtung gegenüber standardisierten Beobachtungsverfahren aus der empirischen Sozialforschung besteht darin, dass sie dem Prinzip der Offenheit gemäß die Entwicklung neuer Forschungsfragen in der Auseinandersetzung mit dem For-schungsfeld zulässt. Die Kommunikation realisiert sich im vorliegenden Forschungsvorhaben in die-sem Verständnis sowohl als Gegenstand der Forschung als auch als Schlüssel zum Feld. So ist zu-nächst das Vertrauen der Kinder nötig, um das Sprachscreening in der eins-zu-eins Situation durch-führen zu können, im weiteren Verlauf der Beobachtung ist darüber hinaus nicht ausgeschlossen, dass Einfluss auf Interaktionen genommen wird, um sprachliche Strukturen zu evozieren. Die Struktu-rierung ergibt sich erst während des Forschungsprozesses, in dem Hypothesen nicht nur falsifiziert, sondern modifiziert und erweitert werden (vgl. GIRTLE 2001, 55f.). Wie in der Darstellung der Frage-stellung ersichtlich, ergibt sich aufgrund der hohen Komplexität der Erforschung von sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern neben der theorie- und hypothesengeleiteten Systematik auch die Notwendigkeit eines explorativen Zugangs.

Methodentriangulation

Bei der Bestimmung des Forschungsgegenstandes sind die Aspekte der Sprachverwendung und der Kontext der Interaktion nicht voneinander zu trennen. Für die Umsetzung des Forschungsvorhabens verlangt dieses Verständnis von kindlichem Verhalten einen mehrperspektivischen diagnostischen Zugang, der das interdependente Bedingungsgefüge von Sprache, sprachlicher Interaktion und Ver-halten im Entwicklungskontext des Kindes berücksichtigt. Da bisher keine Instrumente vorliegen, die diese Entwicklungskontexte im Zusammenhang berücksichtigen, wird hier eine Kombination von Ver-fahren vorgeschlagen, die eine Integration von Testverfahren auf der einen Seite sowie Assessments bzw. Beobachtungen auf der anderen Seite anstrebt. Unter dem im Kontext der Auswertung quantita-tiver und qualitativer Daten genannten Begriff der Methodentriangulation versteht man den Einsatz verschiedener Erhebungsverfahren innerhalb derselben Studie , wobei von einer wechselseitigen Ergänzung der Forschungsmethoden im Sinne einer komplementären Kompensation der Schwächen und blinden Flecke der jeweiligen Einzelmethode ausgegangen wird.

3.2.8 Relevante Kooperationspartner und Kooperationen

Timm Albers

- Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen in Niedersachsen/Bremen e.V. (größter Träger integrativer Krippen in Niedersachsen)
- Diakonisches Werk Niedersachsen (größter Träger integrativer Kindergärten in Niedersachsen)
- Lebenshilfe Niedersachsen e.V. (Heilpädagogische Kindergärten, größter Anbieter von Frühförderung)
- Arbeiterwohlfahrt Region Hannover
- Mitglied im Beirat des nifbe, Regionalnetzwerk Mitte

Tanja Jungmann

- Enge Kooperationsbeziehungen zum Kinderkrankenhaus auf der Bult und dem SPZ Hannover
- Kooperation mit der Akademie für Rehabilitationsberufe gGmbH, Hannover (Fachliche Leitung der Langzeitfortbildung Autismus, Fortbildung zu Anforderungen an eine professionelle Kleinkindbetreuung)
- Kooperation mit dem Gesundheitsamt Wolfsburg (Dr. Habermann)

Bettina Lindmeier

- Enge Kooperationsbeziehungen zur Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Landesverband Niedersachsen e.V. (Ausschuss Kindheit und Jugend) und zum Ortsverband der Lebenshilfe Braunschweig
- Kooperationsbeziehungen zum Landesverband evangelische Behindertenhilfe

3.3 Inhaltlich-strukturelle Einbindung des Forschungsprojektes in die Hochschule/das Institut

Im Rahmen der strategischen Entwicklungsplanung der Philosophischen Fakultät der LUH liegt der Schwerpunkt der Forschungsaktivitäten in Zukunft im Bereich der Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte des Instituts für Sonderpädagogik (IfS) sind im Bereich der Bildung und Entwicklung unter erschwerten Bedingungen zu verorten, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der frühkindlichen Bildung und Entwicklung liegt. Derzeit wird ein Curriculum „Qualität in der frühkindlichen Bildung“ implementiert, in dessen Rahmen die Absolventen im polyvalenten Bachelorstudiengang „Sonderpädagogik“ in die Lage versetzt werden, die Konzeptentwicklung von Kindertageseinrichtungen mit zu gestalten und sowohl auf der Ebene der Arbeit mit einzelnen Kindern, der Gestaltung des Gruppenalltags und der Kontakte zu Eltern fachlich begründet zu handeln. Studierende können zum einen im Rahmen des vorliegenden Projektes eigene Forschungserfahrungen zu sammeln, zum anderen können die Forschungsergebnisse einen unmittelbaren Beitrag zu dem Qualitätsentwicklungsprozess der Lehre in diesem Curriculum leisten.

3.4 Zeitplan

Die Entwicklungstestungen werden bei allen Kindern zu drei Testzeitpunkten im Antragszeitraum durchgeführt (*Panel-Untersuchung mit Prätest*). Zwei Follow-up Untersuchungen bis zum Schuleintritt

sind geplant, um die langfristigen Auswirkungen des Krippenbesuchs zu erfassen (vgl. Belsky et al, 2007). Der Zugang zu der Stichprobe in Krippen ist auf der Grundlage bereits bestehender Kontakte und Kooperationsbeziehungen als unproblematisch einzuschätzen. Der Kontakt zu Tagesmüttern wird über Jugendämter, Gesundheitsämter (bei Vorliegen einer manifesten Behinderung), Selbsthilfegruppen und –verbände sowie den Verband der Tagesmütter hergestellt. Falls es trotz dieser aufwändigen Akquirierung nötig werden sollte, ergänzend Kinder in der Familiensituation zu gewinnen, ist die Suche über die Sozialpädiatrischen Zentren in Niedersachsen, regionale Frühförderstellen und Ortsvereinigungen der Lebenshilfe e.V., zu denen an den Untersuchungsstandorten bereits Kooperationsbeziehungen bestehen, möglich.

Im Prätest kommen die genannten Entwicklungstests in den unterschiedlichen Bildungsorten bei den N = 50 entwicklungsgefährdeten und normal entwickelten Kindern zum Einsatz. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse ausgewertet und in Bezug zu den ebenfalls erhobenen Rahmenbedingungen gesetzt. Erste Publikationen sind bereits in dieser Phase zu erwarten.

Beim ersten Posttest wird der Entwicklungsstand der Kinder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen erfasst und mit den kontextuellen Rahmenbedingungen im Prätest in Beziehung gesetzt. Ab dem ersten Posttest sind erste Aussagen über differentielle Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit vom Entwicklungsstatus und Bildungsort möglich. Das Vorgehen beim zweiten Posttest ähnelt dem im Prätest. Hier werden neben dem Entwicklungsstand der Kinder auch die kontextuellen Rahmenbedingungen nochmals erfasst, um Stabilität bzw. Veränderung dieser Rahmenbedingungen einschätzen zu können. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Interaktionseffekt Entwicklungsstatus x Bildungsort, da hier wichtige Implikationen für die relative Effektivität der Bildungsangebote für behinderte/entwicklungsgefährdete sowie nichtbehinderte/nicht entwicklungsgefährdete Kinder liegen. Über den gesamten Zeitraum des Projekts werden in den Phasen der teilnehmenden Beobachtung mit Hilfe der Videoaufnahmen die natürlichen Interaktionen aufgezeichnet.

Die letzten zwei Monate der Projektphase sind für die Auswertung der Längsschnittdaten, die Publikationstätigkeit sowie die Fertigstellung des Abschlussberichtes vorgesehen.

Arbeitsplan:

Zeitraum	Tätigkeit	Personal
Juni 2009 – August 2009	Durchführung und Auswertung der KRIPS-R und TAS Teilnehmende Beobachtung	Wissenschaftlicher Mitarbeiter 1, Wissenschaftlicher Mitarbeiter 2, wissenschaftliche Hilfskraft, studentische Hilfskraft
September 2009 – Dezember 2010	Durchführung und Auswertung der Entwicklungstests	Wissenschaftlicher Mitarbeiter 1, Wissenschaftlicher Mitarbeiter 2, wissenschaftliche Hilfskraft, studentische Hilfskraft
Januar 2010 – Mai 2010 Juni 2010 – September 2010	Teilnehmende Beobachtung, fokussierte Interaktionsanalyse Durchführung und Auswertung der Entwicklungstests	Wissenschaftlicher Mitarbeiter 1, Wissenschaftlicher Mitarbeiter 2, wissenschaftliche Hilfskraft, studentische Hilfskraft
Oktober 2010 – Dezember 2011	Durchführung und Auswertung der KRIPS-R und TAS Teilnehmende Beobachtung	Wissenschaftlicher Mitarbeiter 1, Wissenschaftlicher Mitarbeiter 2, wissenschaftliche Hilfskraft, studentische Hilfskraft
Januar 2011– März 2011	Durchführung und Auswertung der Entwicklungstests	Wissenschaftlicher Mitarbeiter 1, Wissenschaftlicher Mitarbeiter 2,

		wissenschaftliche Hilfskraft, studentische Hilfskraft
April 2011 – Mai 2011	Statistische Auswertung und Schreiben des Abschlussberichts	Projektleitung 1, 2, 3 Wissenschaftlicher Mitarbeiter 1, Wissenschaftlicher Mitarbeiter 2, wissenschaftliche Hilfskraft, studentische Hilfskraft

3. Beantragte Fördermittel

Siehe Kalkulation

4. Anhang

4.1. Kurzbiographien und Schlüsselublikationen der beteiligten leitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Kurzbiografie Albers

2008: Promotion

seit 2005: Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Allgemeine und Integrative Behindertenpädagogik

2005: Fachseminarleiter am Studienseminar Helmstedt für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen

2004-2005: Fachseminarleiter am Studienseminar Wolfenbüttel für das Lehramt für Sonderpädagogik

2003-2005: Förderschullehrer an der Pestalozzischule Wolfsburg (Förderschule Schwerpunkt Lernen)

2002: 2. Staatsexamen

2001-2002: Vorbereitungsdienst an der Helen-Keller-Schule für Lernhilfe, Braunschweig. Studienseminar Wolfenbüttel für das Lehramt für Sonderpädagogik

2000: 1. Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen; Ergänzungsstudium Sport, 1. Staatsexamen

1998-2000: Schwerpunktstudium: Sonderpädagogische Psychomotorik

1995-2000: Studium Lehramt an Sonderschulen, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften Fachrichtungen: Sprachbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Germanistik

Schlüsselpublikationen Albers

Albers, T. / Jungmann, T.: Integrative Krippenbetreuung - Hohe Qualität als Schlüssel zur Chancengleichheit unter Drei. In: Auf-lagE 1 (2008) 16-18

Albers, T. / Jungmann, T.: Chancengleichheit unter Drei - Gemeinsame Bildungsprozesse in der integrativen Krippe. In: klein&groß 4 (2008) 28-31

Albers, T. / Lindmeier, B.: Spielraum Bildung - Bedarfssteuerung und Angebotsgestaltung im Interesse behinderter Kleinstkinder. In: Informationsdienst der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Landesverband Niedersachsen e.V. 4 (2007) = Dokumentation der Fachtagung 'Von Anfang an dabei - Frühkindliche Bildung für alle Kinder'

Jungmann, T. Albers, T.: Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) 2008

Albers, T.: Sprachstand und sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen – Quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Drei- bis sechsjährigen unter Berücksichtigung des Erst- und Zweitspracherwerbs im Deutschen

Kurzbiografie Lindmeier

Seit 2/2008 Universitätsprofessorin am Institut für Sonderpädagogik, Allgemeine Behindertenpädagogik und Behindertensoziologie, Universität Hannover

2004 Habilitation zum Thema „Weiterentwicklung sonderpädagogischer Unterstützungsstrukturen“ an der Universität Oldenburg

11/2003 bis 1/2008 Juniorprofessorin am Institut für Sonderpädagogik, Allgemeine Behindertenpädagogik, Universität Hannover

9/1999 bis 10/2003 wiss. Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Oldenburg (Prof. Thimm)

9/1999-12.2001 Mitarbeit im Forschungsprojekt „Familien mit Behinderten Kindern“

5/97-12/1998 Wiss. Mitarbeiterin in der Begleitforschung zur Enthospitalisierung geistig Behinderter aus den bayerischen Bezirkskrankenhäusern

1997 Promotion: Dissertation zum Thema: „Die Pädagogik des Rauhen Hauses“ an der Universität Würzburg

Schlüsselpublikationen Lindmeier

Lindmeier, B. (2008): Familienunterstützende Hilfestrukturen und Konzepte. In: Orthmann, Dagmar/Stein, Roland (Hrsg.): Förderung privater Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Kindes- und Jugendalter (im Druck)

Albers, T & Lindmeier, B. (2007): Spielraum Bildung – Bedarfssteuerung und Angebotsgestaltung im Interesse behinderter Kleinstkinder. In: Informationsdienst der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Landesverband Niedersachsen e.V., Ausgabe 4/2007 (= Dokumentation der Fachtagung ‚von Anfang an dabei. Frühkindliche Bildung für alle Kinder‘)

Lindmeier, B. (2004): Mitten im Wohlstandsland. Kinder in Unterversorgungslagen. In: Becker, G. et al. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft 22 (2004), 32-35

Lindmeier, B. (2002): Blick über den Zaun – Eindrücke aus ausgewählten europäischen Ländern. In: Thimm, W.; Wachtel, G. (Hrsg.): Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme. Weinheim und München, 215-240 (= Forschungsbericht)

Thimm, W.; Drabent, R.; Hirschert, A.; Kemme, D; Kurawe, D; Lindmeier, B.; Wachtel, G (2002): Wege der Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern – Erkenntnisse, neue Fragen, Trends, Perspektiven. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Familien mit behinderten Angehörigen. Lebenswelten – Bedarfe – Anforderungen. Marburg 2002, 55-94

Kurzbiografie Jungmann

seit 10/06 Professorin als Juniorprofessorin am Institut für Sonderpädagogik, Psychologie bei sonderpädagogischem Förderbedarf, Universität Hannover.

seit 03/06-09/06 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik, Psychologie bei sonderpädagogischem Förderbedarf, Universität Hannover.

seit 2006 Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Fachgruppen: Entwicklungspsychologie, Klinische Psychologie und Psychotherapie

seit 10/05 Leiterin der Begleitforschung zum Modellprojekt „Pro Kind“ am bzw. seit 03/06 in Kooperation mit dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) e.V., Hannover.

10/04 bis 08/05 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universitätsklinik Jena.

04/98 bis 09/05 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Allgemeine und angewandte Entwicklungspsychologie an der Universität Bielefeld.

2003 Promotion: Dissertation zum Thema „Biologische Risikobelastung und Sprachentwicklung bei unreif geborenen Kindern“ an der Universität Bielefeld.

1997 Diplom in Psychologie: Diplomarbeit zum Thema „Hörverständnis vs. Leseverständnis: Beziehung und Entwicklung im Grundschulalter“ an der Universität Bielefeld.

Schlüsselpublikationen Jungmann

Albers, T. & Jungmann, T. (2008). Chancengleichheit unter Drei. Gemeinsame Bildungsprozesse in der integrativen Krippe. *klein & groß*, 4, 28-31.

Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung Interdisziplinär*, 23, S. 108-117.

Jungmann, T. (2007). Frühgeburtlichkeit und ihre Risiken. Sprach- und Kognitionsentwicklung. VDM-Verlag.

Jungmann, T. (2008). Chancen und Grenzen psychomotorisch orientierter Sprachförderung aus entwicklungspsychologischer Perspektive. *Die Sprachheilarbeit*, 1/08, 26-42.

Jungmann, T. (2007). Anforderungen an eine professionelle Kleinstkindbetreuung. In: Informationsdienst der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Landesverband Niedersachsen e.V., Ausgabe 4/2007 (= Dokumentation der Fachtagung ‚Von Anfang an dabei. Frühkindliche Bildung für alle Kinder‘)

Literatur

Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (2000a). *Elternfragebogen über das Verhalten von Klein- und Vorschulkindern (CBCL 1 ½-5)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).

Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (2000b). *Fragebogen für ErzieherInnen von Klein- und Vorschulkindern (Caregiver-Teacher Report Form, C-TRF 11/2-5)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).

Ahnert, L. & Rickert, (2000). Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 189–200.

Ahnert, L., Pinquart, & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664-679.

Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development (BSID-II, dt. Fassung)*. Harcourt Test Services.

Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K. & Owen, M.T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 681-701.

Beckman, P. (1991): Comparison of mother's and father's perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 95, 585-595.

Beckwith, L., Rozga, A. & Sigman, M. (2002). Maternal sensitivity and attachment in atypical groups. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, Vol. 30 (pp. 231-274). San Diego: Elsevier Science.

Biringen, Z., Robinson, J.L., Emde, R.N. (1998). *The Emotional Availability Scales (3rd ed.)*. Department of Human Development & Family Studies. Colorado State University.

Biringen, Z., Fidler, D.J., Barrett, K.C. & Kubicek, L. (2005). Applying the Emotional Availability Scales to children with disabilities. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 26 (4), 369-391.

- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319-376). Bern: Huber.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt/Main: GEW.
- Calvet-Kruppa, C., Ziegenhain, U. & Derksen, B. (1999). Kinder mit Down Syndrom: Entwicklungspsychologische Elternberatung. In J. Kühl (Hrsg.), *Autonomie und Kreativität im Dialog – das junge Kind in der Frühförderung* (S. 80-86). München: Reinhardt.
- Casey, T. (2008). Die Rolle des Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (219-238). München: Reinhardt.
- Cicchetti, D. & Sroufe, G. (1978). An organizational view of affect: Illustrations from the study of Down's syndrome infants. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *The development of affect* (pp. 309-350). New York: Plenum.
- Cierpka, M. (2004). Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention im Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.
- Corsaro, W. A. (2008). Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (14-21). München: Reinhardt.
- Dittrich, G. (2002). Integrationsplätze für behinderte Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Zahlenspiegel - Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder*. München: DJI.
- Easterbrooks, M.A., Chaudhuri, J.H. & Gestsdottir, S. (2005). Patterns of emotional availability among young mothers and their infants: a dyadic, contextual analysis. *Infant Mental Health Journal*, 26 (4), 309-326.
- Fritz, J. (2004). Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim: Juventa.
- Grimm, H. (2000). *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003a). *Störungen der Sprachentwicklung (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003b). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. (2006). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K.E. (1987). Die natürlichen Grundlagen zwischenmenschlicher Bindungen. In C. Niemitz (Hrsg.), *Erbe und Umwelt. Zur Natur von Anlage und Selbstbestimmung des Menschen* (S. 200-235). Frankfurt: Suhrkamp.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2007). *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Abschlussbericht)*. Forschungsbericht Nr. 8. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF).
- Heimlich, U. & Behr, I. (2006). Integrative Erziehung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.). *Pädagogik der frühen Kindheit* (211-215). Weinheim: Beltz.
- Hirchert, A.: Frauen zwischen Kind und Beruf: Mütterliche Erwerbsarbeit in Familien mit einem behinderten Kind – Realität und Selbstverständnis, Würzburg 2004
- Howes, C., Hamilton, C.E. & Philipson, L.C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69, 418-426
- Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. Cambridge: MIT Press.
- Klein, Gabriele / Kreie, Gisela / Kron, Maria / Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München: DJI

- Klein, Gerhard (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart: Kohlhammer
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: *Bildungsforschung* 4, 1, 1-21
- Krapp, Andreas (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction* 12, 383-409
- Krapp, A. (2006): Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 286-294
- Kreuzer, Max (2008): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgun (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Reinhardt, 22-33
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: *Inklusion-Online* 1. Im Internet unter: http://www.inklusion-online.net/print.php?reporeid_print=17
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to a level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68, 860 – 879.
- McCartney, Kathleen (1984): Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology* 1984, 20, S. 244-260
- NICHD Early Child Care Research Network (2003a). Does amount of time spent in child care predict social emotional development during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003b). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: age differences and behavioural correlates. *Child Development*, 74, 1006-1020.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003c). Families matters: even for kids in child care. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24, 58-62.
- Oerter, Rolf (1999): *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Neue Schritte zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung in der Berliner Schule. *Forderungen des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung (AK GEM)*. *Gemeinsam leben*, 6 (4), 169-172.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 669-720). New York: Wiley.
- Papousek, M. (1999). Regulationsstörungen in der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen. In R. Oerter, H.C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch* (S. 148-169). Weinheim: Beltz.
- Rauh, H. (2002). Bindungsqualität bei Kindern mit Down Syndrom – Eine Entwicklungsressource? Dokumentation des Fachkongresses „Gewalt gegen behinderte Kinder – ein vernachlässigtes Thema im Kinderschutz?“, 4.-6. Dezember in Stuttgart. <http://www.kinderschutz-zentren.org/> [30.01.2008].
- Rauh, H. (2004). At-risk concept. In B. Hopkins (Hrsg.), *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rauh, H. & Ziegenhain, U. (1996). Krippenerfahrung und Bindungsentwicklung. In W. Tietze (Hrsg.), *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen* (S. 97-113). Neuwied: Luchterhand.
- Rauh, H. & Calvet, C. (2004). Ist Bindungssicherheit entwicklungsfördernd für Kinder mit Down Syndrom? *Kindheit und Entwicklung*, 13 (4), 217-225.

- Schick, A. & Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 158-169). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U. (1985). Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter (47-68)*. Weinheim: VCH.
- Siraj-Blatchford, Iram / Sylva, Kathy (2004): Researching Pedagogy in English Preschools. In: *British Educational Research Journal*, 30, 5, 713-730
- Sylva, Kathy / Melhuish, Edward / Sammons, Pam / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda (2004): The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. The EPPE Symposium at the British Educational Research Association (BERA). London: Institute of Education
- Thurmair, Martin / Naggl, Monika (2003): *Praxis der Frühförderung*. München: Reinhardt.
- Tietze, W., Boltz, M. & Grenner, K. (2005). *Krippenskala – Revidierte Fassung (KRIPS-R)*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Knobloch, J. & Gerszonowicz, E. (2007). *Tagespflege-Skala (TAS)*. Weinheim: Beltz.
- Thimm, W. & Wachtel, G (2002). *Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme*. Weinheim: Juventa.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June. Paris: UNESCO.
- Vaughn, B.E., Goldberg, S., Atkinson, L., Marcovitch, S., MacGregor, D. & Seifer, R. (1994). Quality of toddler attachment in children with Down Syndrome: Limits to interpretation of Strange Situation behavior. *Child Development*, 65, 95-108.
- Vereinte Nationen (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung vom Januar 2008.
- Weiß, H., Neuhäuser, G.; Sohns, A (2004). *Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie*. Weinheim: Beltz.
- Wiefel, A., Wollenweber, S., Oepen, G., Lenz, K., Lehmkuhl, U. & Biringen, Z. (2005). Emotional availability in infant psychiatry. *Infant Mental Health Journal*, 26 (4), 392-403.
- Wilde, S. (1996): Beziehungen zwischen kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen im Vorschulalter. Eine vergleichende Untersuchung von dysphasisch-sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bielefeld
- Ziegenhain, U., Rauh, H. & Müller, B. (1998). Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei - Theorien, Tatsachen* (S. 82-98). Göttingen: Hogrefe.
- Ziegenhain, U. & Wolff, U. (2000). Der Umgang mit Unvertrautem – Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 176-188.