

Gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung

Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder

Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger



Herausgegeben von
Ursula Carle
und
Gisela Koeppel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B02

Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder

Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen



Ursula Carle

Dr. Ursula Carle ist seit 2000 Professorin für Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Sie leitete das Projekt „PiK - Profis in Kitas“ an der Universität Bremen von 2005 bis 2011 (www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/pik_bremen.html). An der Universität Bremen ist sie für die Einrichtung des ersten Studiengangs für die gemeinsame Ausbildung von Elementar- und Grundschulpädagogik verantwortlich.

Universität Bremen
Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
Postfach 330440
28334 Bremen
ucarle@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de
www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de



Heike Hegemann-Fonger

Dr. Heike Hegemann-Fonger ist Diplom-Pädagogin und Volkskundlerin. Seit 2011 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin (zur Habilitation) am Arbeitsgebiet für Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen. 1994 promovierte sie über „Zum Wandel des Kinderspielens. Eine empirische Analyse des Freizeitverhaltens von Grundschulern“. 2008 startete sie zum Jahr der Mathematik das Projekt der "Bremer Matheboxen" (www.bremermathebox.de/), ab 2009 auch für den Einsatz im Kindergarten.

Universität Bremen
FB 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
Postfach 330440
28334 Bremen
hege@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de

Impressum

Herausgegeben von

Ursula Carle

und

Gisela Koepfel

Text

Ursula Carle
Heike Hegemann-Fonger

Layout

Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild

Photocase

Entstanden
im Rahmen des Programms
PiK – Profis in Kitas
der Robert Bosch Stiftung

Bremen, Januar 2012

Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder

Ursula Carle und Heike Hegemann–Fonger

Einleitung: Förderung und Diagnostik im Elementarbereich

- I. Beobachtungsverfahren zur Diagnose im Elementarbereich
 - A. Kinder durch Beobachtung besser kennenlernen
 - B. Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes
 - C. Beobachtung bei erkannten Problemen
- II. Testbasierte und systematisch erweiterte Verfahren zur Diagnose am Übergang im Elementarbereich
 - A. Verfahren zur Überprüfung von schulrelevanten Fähigkeiten
 - B. Das Portfolio zur Langzeitdokumentation
 - C. Kind-Umfeld-Analyse zur Erschließung von Ressourcen
- III. Qualifikationsziele und Kompetenzen der Begleitung
 - A. Kompetenzziele zur „Diagnostik“ in der Berufseinstiegsphase
 - B. Inhalte der Begleitveranstaltungen
 - C. Fragen zur Selbstreflexion

Literatur

Abbildungsverzeichnis

Einleitung: Förderung und Diagnostik im Elementarbereich

Darin sind sich Pädagoginnen und Pädagogen einig: Die Basis für eine bessere Bildung liegt in guten pädagogischen Angeboten. Aber über das Wirkgefüge pädagogisch-didaktischen Handelns geben die vorhandenen Untersuchungen nur für Schule Auskunft. Alle Untersuchungen zeigen jedoch, dass der frühe Förderung bzw. der Besuch einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung vor allem Wirkung auf die kognitive Entwicklung der Kinder zeigt, die bis in schulische Leistungen hinein nachgewiesen werden kann (Biedinger/Becker 2006). Neuere Langzeituntersuchungen in Fortsetzung der EPPE-Studien lassen sich dahingehend interpretieren, dass dafür das gesamte Setting verantwortlich ist,

in dem Kinder aufwachsen, jedoch vor allem der Qualität der Vorschulerziehung eine nachweisliche Rolle zukommt. Eine bessere Wirkung wird auf die Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehung, auf die höhere Qualifikation des Personals, auf mehr curriculares Fachwissen sowie auf ein hochwertiges pädagogisches Angebot zurückgeführt. Zugleich konnte die EPPSE-Studie, die Kinder vom dritten bis zum 16. Lebensjahr begleitet, zeigen, dass eine solche hohe Qualität frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung auch die emotionale Entwicklung unterstützt und sogar hypermotorischem Verhalten bis in das Grundschulalter hinein vorbeugen kann (Siraj-Blatchford 2011, S. 1f).

Beobachtung und Diagnostik kann die Qualität der pädagogischen Arbeit unterstützen, weil sie ein höheres Maß an Reflexion ermöglicht und diese auf eine methodisch abgesicherte Basis stellt. Gleichwohl lässt sich

aus Beobachtung und Diagnose eine Förderung der Kinder nicht unmittelbar ableiten. Um aus den Ergebnissen der Beobachtung und Diagnose zu lernen, ist Erfahrung notwendig, Erfahrung damit, welche Impulse sich bei einem bestimmten Kind für seine Förderung eignen. Man muss Kinder also gut kennen, wenn man sie fördern will. Deshalb kommt der Beobachtung eine besondere Rolle im Kindergarten zu.

Die Bedeutung des Themas „Beobachtung und Diagnostik“ in der Berufseinstiegsphase

Alleine die Tatsache, dass sich Förderung nur erfahrungsbasiert aus Beobachtung ableiten lässt, stellt sich in der Berufseinstiegsphase als Herausforderung dar, ist doch jene Erfahrung noch nicht vorhanden. Infolge wird es auch schwieriger die richtigen Beobachtungsverfahren auszuwählen oder die geeigneten diagnostischen Instrumente einzusetzen. Pädagogische Diagnostik, die auch die alltägliche Beobachtung der Kinder mit einschließt, ist zwar Gegenstand jedes Studiums mit Berufsziel pädagogischer Arbeit im Elementarbereich, doch gerade die Verbindung mit dem Alltag muss jetzt geleistet werden.

Methodische Grundlagen der Diagnostik

Auch wenn der Begriff der pädagogischen Diagnostik im Elementarbereich eher unüblich ist, verwenden wir ihn hier in einer Definition, die sowohl für die Arbeit im Kindergarten als auch in der Schule taugt. Unter pädagogischer Diagnostik werden zusammenfassend jene Erkenntnisbemühungen verstanden, die in einer pädagogischen Situation dem Ziel dienen, aktuelle pädagogische Entscheidungen zu treffen (Horstkemper 2006). Dem pädagogischen Anspruch wird die Diagnose dann gerecht, wenn sie pädagogischen Kriterien genügt, die davon ausgehen, dass jedes Kind anders ist und dennoch in seiner persönlichen Art kompetent (Prengel 2006). Diagnostisches Handeln soll vor allem helfen, die Kinder in ihren tätigen Bildungsprozessen zu unterstützen:

„Die Welt der Kinder ist Erwachsenen jedoch nicht unmittelbar zugänglich. Zudem ist der Prozess des Verstehens

nie abgeschlossen. Selbst wenn zwischen einer erfahrenen DiagnostikerIn und dem Kind eine vertrauensvolle Beziehung besteht, bleiben viele Unsicherheiten in der Diagnose. In der empirischen Sozialforschung versucht man durch eine klar formulierte Fragestellung und eine nachvollziehbare, methodische Vorgehensweise sowie den Einbezug mehrerer Quellen bzw. Perspektiven Unsicherheiten zu minimieren... Erhebungen werden engpass- und ergebnisorientiert gestaltet, um der Gefahr einer Datenflut zu entgegen. In der pädagogischen Diagnostik erreicht man Mehrperspektivität durch fallbezogene Arbeit im Team und durch den Einsatz verschiedener Tests, Beobachtungen und Befragungen nicht nur des Kindes, sondern auch seines außerschulischen und des schulischen Umfeldes. Durch die klare Fragestellung ‚Wer oder was kann wodurch und wie die Lernprozesse des Kindes fördern‘ orientiert pädagogische Diagnostik auf individuelle Lern- und Entwicklungspläne und konkrete Förderangebote, die im ökosystemischen Sinne auch Einflüsse und Möglichkeiten des Umfeldes einbeziehen sollten.“

(Carle 2009, S. 831f).

Im Kindergarten entsteht vor allem mit Hilfe von Beobachtungen die Wissensbasis für das pädagogische Handeln, dessen Ergebnis selbst wiederum Gegenstand von Beobachtungen ist (Honig 2010). Die im Kindergarten praktizierte professionelle Beobachtung trägt im Unterschied zu anderen diagnostischen Beobachtungen zur Achtung des Kindes, zu seiner Förderung und keinesfalls zur Etikettierung bei (siehe auch Kazemi-Weisar 2004). Dieser Besonderheit der elementarpädagogischen Diagnostik ist es geschuldet, dass ihr ein eigener Baustein gewidmet wird. Im Kapitel 1 stehen ausgewählte beobachtungszentrierte Verfahren im Vordergrund. Im darauf folgenden Kapitel 2 werden testbasierte und schließlich systemisch erweiterte diagnostische Verfahren exemplarisch vorgestellt. Eine praktische Umsetzung der pädagogischen Schlussfolgerungen aus diesen Diagnosen wird im Baustein „Die Unterstüt-

zung von Übergängen im Elementarbereich“ dargestellt. Vorbereitend werden auch die hier vorgestellten Verfahren beispielhaft auf Übergänge bezogen. Sie sind jedoch tatsächlich für die Analyse über das ganze Kindergartenjahr hinweg zu gebrauchen.

I. Beobachtungsverfahren zur Diagnose im Elementarbereich

Professionelles pädagogisches Beobachten als Teil des pädagogisch-diagnostischen Handelns ist damit nicht unabhängig von einer bestimmten pädagogischen Situation und Fragestellung denkbar. *Beobachten ohne pädagogische Intention ist nicht professionell.* Es muss im Vorfeld klar sein, wozu die Beobachtung dienen soll. Wenn es darum geht, vor allem den eigensinnigen Selbstbildungsprozessen der Kinder auf die Spur zu kommen, erfordert das andere Methoden als etwa das Vorhaben, nächste Schritte im Spracherwerb eines gerade aufgenommenen Kindes mit Deutsch als Zweitsprache zu erkennen, um für das Kind einen Förderplan zu erstellen. Es erfordert wieder andere diagnostische Methoden, wenn Eltern ihr Kind zum ersten Mal in den Kindergarten bringen und die Elementarpädagogin von der Bezugsperson des Kindes Tipps braucht, wie sie an die elterlichen Praktiken anschlussfähig werden kann. Für jede pädagogische Situation ist es also grundlegend, sich Klarheit über das Beobachtungsziel zu verschaffen. Welches ist

- der Grund der Beobachtung (Warum?)
- der Gegenstand der Beobachtung (Was? In welcher Situation?)
- die Person oder Gruppe (Wen?)

Davon ist die Form der Beobachtung abhängig. Schließlich muss überlegt werden, wie die Beobachtung protokolliert werden kann, damit die Daten später zur Auswertung zur Verfügung stehen. Die Interpretation der Auswertung ermöglicht schließlich die Entwicklung von Fördermaßnahmen. Doch damit ist es noch nicht getan. Schließlich soll die Förde-

rung im Tagesgeschehen ihren integrierten Platz finden. D. h. dass sie in die Planung für den Tag so eingebaut werden muss, dass dadurch jedes der Kinder erreicht wird. Auf jeden Fall sollte probiert werden, ob und wie die diagnostischen Grundlagen der Förderung in einer Kindergruppe erfolgen kann.

Geeignete Rahmenbedingungen für die Beobachtung sind eine geeignete Situation, ein brauchbares Verfahren, ein freundlicher ungestörter Raum und ein ausreichendes Zeitfenster. Im Gruppenalltag ist das möglich, wenn im Team gearbeitet wird. Zudem erfährt jede pädagogische Beobachtung am Übergang eine Begründung durch den pädagogischen Kontext:

- durch das pädagogische Konzept
- durch den definierten Übergang
- durch ein durch die Beobachtung zu erhellendes Problem

Was beobachtet werden soll, hängt von dem zu erhellenden Problem ab. Beispiele:

- Wie findet sich das Kind am ersten Kindergarten tag in der Einrichtung zurecht? Welche Kontakte knüpft es von sich aus? Wie reagiert es auf andere Kinder und Erwachsene?
- Ist der Aufbau einer Beziehung zur ErzieherIn des Kindes gelungen? Wovon lässt sich das erkennen?
- Welche Verhaltensweisen des Kindes kann ich nicht interpretieren und muss daher die Eltern fragen, wie sie das Beobachtete einschätzen.

Erst, wenn das alles geklärt ist, kann die Entscheidung für eine bestimmte Beobachtungsmethode erfolgen: Soll ein Individualverfahren oder ein Gruppenverfahren gewählt werden, liegt also der Fokus auf dem Kind oder auf dem Kind in der Kindergruppe? Möchte ich etwas mir Unbekanntes explorieren oder habe ich bereits dezidierte Hypothesen, denen ich nachgehen möchte. Vom Beobachtungsausschnitt, der für meine Fragestellung oder mein Problem relevant ist, hängt es ab, ob ich eine Momentaufnahme untersuche oder einen längeren Prozess der Entwicklung des Kindes, für den eine ganze Reihe Momentaufnahmen

erforderlich sind. Will man etwas ganz genau verstehen, dann bietet sich die teilnehmende Beobachtung an.

Das heißt, die Pädagogin/der Pädagoge spielt mit den Kindern und beobachtet dabei, wie das Kind spielt. Die Beobachtung und Protokollierung kann in den meisten Fällen offen erfolgen, verdecktes Handeln ist meist nicht erforderlich. Denn die Kinder sind selbst daran interessiert, beobachtet zu werden und auch das Ergebnis zu hören. Je nachdem, welche Fragestellung ich habe, reicht vielleicht eine Strichliste für die Protokollierung aus - oder aber wenn komplexe Zusammenhänge beobachtet werden sollen, dann muss auch eine Protokollierungsmethode eingesetzt werden, die die relevanten Ausschnitte der Situation erfasst. Videoprotokolle, manchmal auch Fotodokumentationen, bieten sich an. Demgegenüber sind standardisierte Beobachtungen im Kindergarten i. d. R. nur im Zusammenhang mit Tests erforderlich, für die spezielle Fachleute benötigt werden.

In der Auswertung werden die Daten einer Interpretation zugänglich gemacht. I. d. R. benötigt man dafür ein schriftliches Protokoll. In schwierigen Situationen sollte unbedingt im Team beraten werden, wie die Beobachtungen zu interpretieren sind und welche Förderungen sich daraus ergeben.

Kühnert u. a. (2006) weisen in ihrer Schrift „Systematisch Beobachten und Dokumentieren“ vorhandene Beobachtungsmethoden und -instrumente bestimmten Zwecken zu, die alle am Übergang in den Kindergarten oder von dort in die Schule relevant sein können. Hier die drei Beobachtungsziele:

1. Kinder durch Beobachtung besser kennenlernen
2. den Entwicklungsstand des Kindes einschätzen
3. spezielle Beobachtungen bei bereits bekannten Problemen

Wir haben diese Klassifizierung und die Empfehlungen übernommen, jedoch um weitere Methoden bzw. Instrumente und um Erfahrungsberichte ergänzt:

4. Zur Dokumentation empfehlen wir ein Portfolio, das beim Übergang in die Grundschule der künftigen Lehrperson

zur Information und Weiterführung durch die Eltern überreicht werden kann.

Die verschiedenen Instrumente können nicht ohne intensive Auseinandersetzung mit deren jeweiliger Zielsetzung verwendet werden. Steht doch hinter jedem Instrument ein mehr oder weniger ausgefeiltes Theoriegebäude. Erst nach einer dezidierten Einarbeitung in diese, ist es möglich die Instrumente erfolgreich einzusetzen.

I. A. Kinder durch Beobachtung besser kennenlernen

Im Alltag ist es wichtig, jedes Kind möglichst gut kennen zu lernen. Um es in seiner Entwicklung unterstützen zu können ist es nötig, sich in das Kind hineinzusetzen und seinen eigenen Lernprozessen auf die Spur zu kommen. Die hier vorgeschlagenen Beobachtungsverfahren fokussieren auf persönlichkeitsbildende Aspekte und auf die Interessen der Kinder. Am Übergang in den Kindergarten liefern sie wertvolle Hilfen, um das Kind zu verstehen. Sie sind eine wichtige Basis für eine gelingende Kooperation mit dem Kind. Außerdem lassen sich aufgrund der Beobachtungen Schlüsse für die Gestaltung der Lernumgebung ziehen. Im Folgenden werden die Methoden nur kurz skizziert und zur Vertiefung Literaturhinweise gegeben. Das Buch „*Sieh mir zu beim Brückenbauen*“ (Carle u.a. 2007) zeigt, wie FrühpädagogInnen die Beobachtungsmethoden am Übergang in den Kindergarten oder in die Schule einsetzen: Praktische Erfahrungen an Übergängen mit *Bildungs- und Lerngeschichten* sowie mit der *Leuvenner Engagiertheitskala* im Vergleich beschreiben Diana Wenzel und Simone Levermann. Siegrun Reindl hat verschiedene Erhebungsmethoden angewendet und zeigt in ihrem Beitrag wie sie die Ergebnisse ausgewertet und zu einer Lerngeschichte zusammengefasst hat (2007). Schließlich zeigt Simone Levermann, wie man verschiedene Beobachtungsmethoden am Übergang in die Kindertageseinrichtung einsetzen und mit Hilfe eines Mind-Maps auswerten kann. Das Buch ist ein Ergebnis des Weiterbildenden Studiums Frühkindliche Bildung an der Universität Bremen. Um die Kinder besser kennen zu lernen eignen sich u. a.:

- Bildungs- und Lerngeschichten nach Margaret Carr (Neuß 2007; DJI o. J.)
- Die Leuener Engagiertheitskala nach (Laevers 1997)
- Die Themen der Kinder (Andres 2002b) und die multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner (2002)
- Der Entwicklungsstern, Senatorin für Arbeit... (2009, S. 18) im Rahmen der „Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation“ (Sickinger 2010)

Bildungs- und Lerngeschichten

Bildungs- und Lerngeschichten entstehen aus der Beobachtung von Kindern in alltäglichen, also nicht speziell diagnostisch vorstrukturierten Situationen. Die pädagogische Fachkraft beschreibt, was das Kind tut. Eine solche Beschreibung bildet das Tun des Kindes immer aus dem Blickwinkel der Beobachterin/des Beobachters ab. D. h. dass der Text die Eindrücke und Interpretationen der Fachkraft mit einschließt. Es handelt sich quasi um „*entdeckendes Beobachten*“ (Schäfer 2004, S. 8). Bildungs- und Lerngeschichten sind folglich in besonderem Maße von der Erfahrung der Fachkraft abhängig. Das soll durch die Diskussion im Team, das Gespräch mit dem Kind und den Eltern relativiert werden, die dem Beschreiben folgen soll. Erst das Ergebnis wird dokumentiert und als Basis für pädagogische Entscheidungen angesehen. Bildungs- und Lerngeschichten orientieren sich an den Ideen von Margaret Carr (Downloadmaterial unter DJI o. J.). Kernstück des Konzepts ist das *Denken in Lern dispositionen*. Gemeint ist das Repertoire an Lernstrategien und die Motivation des Kindes. Man könnte auch fragen, was das Kind antreibt und mit welchen lernmethodischen Kompetenzen es arbeitet. D. h. was nimmt das Kind als Lerngelegenheit wahr und was macht es daraus, wie geht es also mit neuen Herausforderungen um? Bei der Auswertung der Beobachtungen können nach Carr fünf Lern dispositionen unterschieden werden:

- interessiert sein
- engagiert sein

- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten
- sich ausdrücken und mitteilen
- an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen.

Die Leuener Engagiertheitskala

Die Leuener Engagiertheitskala wurde Ende der 1980er Jahre entwickelt und 1994 veröffentlicht (Laevers 1997), also in einer Zeit, als selbstgesteuertes Lernen im Mittelpunkt zahlreicher Studien stand (zusammenfassend Carle u. a. 2008, S.40). Sie basiert auf einem stark am Wohlbefinden und an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes orientierten pädagogischen Ansatz. Emotionales Wohlbefinden und Engagiertheit des Kindes, also eine Art Flow-Erlebnis, Spiel im Eins-Seins mit sich und der Welt ist nach Laevers Voraussetzung für Entwicklung. Emotionales Wohlbefinden setzt z. B. die Befriedigung aller Grundbedürfnisse voraus. Nur wenn das gegeben ist, wird das Kind seinem Forscherdrang folgen. Laevers nennt Kriterien wie Vitalität, Offenheit, Vertrauen, Selbstbewusstsein etc., „die Rückschlüsse darauf erlauben, wiewohl sich ein Kind in seiner Haut fühlt“ (Ulich/Mayr 1996, S. 5). Wohlbefinden und Engagiertheit (Involvement) des Kindes zusammen lassen dann Rückschlüsse darauf zu, ob das Kind zusätzliche Unterstützung und Anregung benötigt. Der Grad der Engagiertheit wird mit der Leuener Engagiertheitskala einschätzbar gemacht. Allerdings muss man wissen, dass Laevers von einem konstruktivistischen Grundverständnis ausgeht – er bezieht sich u. a. auf Piaget. Er nimmt an, dass der Mensch auf Selbstbildung ausgerichtet ist, dass er also von sich aus nach Bildungsinhalten und -anlässen sucht, mit deren Hilfe er seine eigenen Konzepte, seine Schemata verändert, wenn er damit nicht weiterkommt (hierzu auch Schnabel 2009). Laevers (1993) bezeichnet das als „*deep level learning*“, man könnte es mit „*vertieftem Lernen*“ übersetzen.

Die Leuener Engagiertheitskala ist ein teilstandardisiertes Verfahren, das zweimal jährlich zum Einsatz kommen soll. Die Dokumentation, also die Werke der Kinder und die Dokumentationsbögen können in das Portfolio Eingang finden. Die Leuener Engagiertheits-

skala beschreibt Niveaustufen. Allerdings sind diese nicht an einem Normalentwicklungsmodell orientiert, sondern zeigen nur jeweils die Zone der nächsten Entwicklung an. D. h., dass Kinder unterschiedlichen Alters auf der gleichen Stufe sein können. Wichtig ist, dass es nicht um den Inhalt der Tätigkeit geht, also, dass beispielsweise nicht eine bestimmte domänenspezifische Entwicklung wie das Schreibenlernen beobachtet wird, sondern losgelöst davon lediglich die Engagiertheit des Kindes. Die Stufen lassen sich wie folgt beschreiben:

1. Stufe: keine Aktivität – das Kind wirkt entweder teilnahmslos oder wiederholt stereotyp ohne innere Beteiligung.
2. Stufe: häufig unterbrochene Aktivität – man könnte auch sagen: wenig genutzte Lernzeit oder oberflächliche Auseinandersetzung.
3. Stufe: mehr oder weniger andauernde Aktivität – das Kind ist überwiegend tätig, aber engagierte Tätigkeit wechselt sich mit oberflächlicher ab.
4. Stufe: Aktivität mit intensiven Momenten – das Kind zeigt in mehr als der Hälfte der Zeit deutliche Zeichen für Vitalität, Offenheit, Vertrauen, Selbstbewusstsein, Zufriedenheit, oder es geht die gesamte Zeit über zwar Routinetätigkeiten nach, das aber ausdauernd und intensiv.
5. Stufe: anhaltend intensive Aktivität – das Kind geht die ganze Zeit über intensiv, konzentriert und begeistert einer Tätigkeit nach, die es herausfordert.

Die Beobachtung ist nicht einfach. Ist es doch möglich, dass ein Kind gleichzeitig mehreren Tätigkeiten nachgeht, oder dass es beeinflusst durch die Gruppe von einer in die nächste Tätigkeit wechselt. Deshalb muss zu Beginn der Beobachtung festgelegt werden, wie vorgegangen werden soll. Auch dieses Verfahren erfordert eine anschließende Diskussion der Beobachtungen im Team.

Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen

Die multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner (1991, 2002) lassen sich am ehesten begreifen, wenn wir seine Formulierungen im

Original heranziehen. Er schreibt: „Ich habe behauptet, dass alle Menschen auf mindestens sieben verschiedene Arten fähig sind, die Welt zu erfahren – Arten, die ich an anderer Stelle die *sieben menschlichen Intelligenzen* genannt habe. Dieser Analyse zufolge können wir alle die Welt mit Hilfe der Sprache, des logisch-mathematischen Denkens, der räumlichen Vorstellung, des musikalischen Denkens, der Verwendung des Körpers bei der Lösung von Problemen oder der Herstellung von Gegenständen, mit Hilfe des Verstehens anderer Menschen oder des Verständnisses für uns selbst begreifen. Die Unterschiede zwischen den Menschen bestehen in der relativen Ausprägung dieser Intelligenzen – dem sogenannten *Profil der Intelligenzen* – und in der Art, in der diese Intelligenzen herangezogen und kombiniert werden, um unterschiedliche Aufgaben auszuführen, Probleme zu lösen und Wissensbereiche zu erschließen.“ (Gardner, 1991, S. 26) In seinem zweiten Buch zu den multiplen Intelligenzen geht Gardner darauf ein, dass zudem ein moralisches Bewusstsein berücksichtigt werden muss, damit die Lebensgrundlagen des Menschen erhalten bleiben und nicht das Recht des Stärkeren einkehrt. Laewen und Andres schließen sich den theoretischen Grundlagen, die Howard Gardner geschaffen hat, an und resümieren für das von ihnen entwickelte Beobachtungsinstrument, dass es das Wichtigste sei, „auf die unterschiedlichen Wege zu achten, auf denen Kinder ihren Zugang zur Welt strukturieren“ (2002, S. 164).

Joachim Laewen und Beate Andres (Infans e. V. Berlin) haben ein offenes Beobachtungsinstrument entwickelt und in mehreren Bundesländern erprobt, das die Theorie der multiplen Intelligenzen aufgreift. Um „jedem Kind in seinen Interessen- und den Bedeutungszusammenhang antworten zu können“ (Andres 2002a, S.100) ist es erforderlich zu wissen, mit welchen Themen sich das Kind gerade beschäftigt. Hierzu soll die kontinuierliche Beobachtung des Kindes in einem vierstufigen Konzept dienen: Zuerst erfolgt eine offene Beobachtung. Die Vorgehensweise entspricht dem entdeckenden Beobachten bei Gerd Schäfer. Der Protokollbogen umfasst neben Daten über die Beobachtungssituation vier Bereiche:

- Was geschieht? Was tun, was sagen die Kinder?
- Was macht diese Situation mit mir? Welche Reaktionen werden hervorgerufen? Was berührt mich?
- Perspektivenübernahme: Wenn ich das Kind wäre, welche Bedeutung hätte die Situation für mich? Wie fühlen sich die einzelnen Kinder aus meiner Sicht?
- Fachliche Reaktion im Team

Es wird Wert darauf gelegt zwischen den Anteilen der Kinder und denen der ErzieherIn in der Beobachtungssituation zu unterscheiden. Mit Bezug zu den sieben Intelligenzen von Gardner wird schließlich versucht die Eigenständigkeit des Kindes tiefgreifend zu verstehen.

Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation

Der Bremer Entwicklungsstern zu den Lerndispositionen ist Bestandteil der „Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation“, die auch auf die hier bereits beschriebenen Beobachtungsverfahren zurückgreift und diese ergänzt. Das Besondere ist, dass mit dem Entwicklungsstern außerdem unmittelbar übergangsrelevante Kompetenzen entwickelt werden können. Die Kinder

- „entwickeln mit Hilfe des Erwachsenen zunächst die Fähigkeitskriterien (entlang der Frage: ‚Was muss man bei Euch in der Gruppe alles können, um gut klar zu kommen?‘)
- beschreiben dann den Ausprägungsgrad ihrer jeweiligen Fähigkeit (als Farbe auf der Sternzacke) und
- äußern den Wunsch für eine erweiterte Fähigkeit („Wenn über Nacht eine weitere Zacke wachsen könnte, welche würdest du nehmen?“)“ (Senatorin für Arbeit 2009, S. 17)

Die „Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation“ ist ein umfangreiches und sehr gelungenes praktisch erprobtes und gut einsetzbares Werk, das zudem kostenfrei im Internet verfügbar ist. Es stelle dar, wie die

hier vorgestellten Ideen zu einer Einheit zusammengefügt werden können. Die Dokumentationsmaterialien erleichtern die Arbeit.

I. B. Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes

Für die aktuelle Einschätzung des Entwicklungsstandes sind Kategorien und Entwicklungsstufungen erforderlich, an denen man sich bei der Einschätzung des Entwicklungsstandes und seines Fortschrittes orientieren kann. Allerdings ist es nicht sinnvoll, das Kind hauptsächlich an der Normalentwicklung zu messen, vielmehr gilt auch hier der Fokus auf den Entwicklungsfortschritt zu setzen. Der Grund für den Einsatz der Instrumente ist immer die bessere Fundierung der Förderung.

- Die *Entwicklungstabelle* nach Kuno und Sabine Beller (2002)
- *Diagnostische Einschätzskalen DES* zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit nach Karl-Heinz Barth (2005)
- *Baum der Erkenntnis* nach Marianne und Lasse Berger (2008)

Mit der *Entwicklungstabelle* von Beller und Beller (2002) beobachtet die ElementarpädagogIn die Kinder über einen längeren Zeitraum. Das Instrument ist sehr umfangreich: 649 Items in den 8 Bereichen Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition, Grob- und Feinmotorik. Das Verhalten des Kindes wird auf den Items in drei Skalenwerte eingestuft, denen Punkte zugeordnet werden: „tut es“ 1 Punkt, „tut es teilweise“ 0,5 Punkte, „tut es nicht“ 0 Punkte. In der Auswertung werden drei Linien gebildet: die Basis, der Durchschnitt und die Decke der Fähigkeiten, die das Kind entwickelt hat. Es handelt sich um ein während des Kindergartenbetriebs in der Gruppe nur schwer durchführbares Individualverfahren, das das Umfeld und die Ressourcen für eine Förderung dort nicht berücksichtigt. Es gibt einige grundlegende Aussagen zur Förderung.

Die *Diagnostischen Einschätzskalen DES* sind ein Screeninginstrument. Die Skalen dienen der Einschätzung der Schulfähigkeit. Da-

bei kommen verschiedene Beobachtungsaspekte in den Blick (z. B. Grobmotorik, Wahrnehmung, Sprachgedächtnis, Merkfähigkeit). Es handelt sich um ein Individualverfahren und kann also nicht ohne weiteres im Kindergartenalltag integriert eingesetzt werden. Es muss über mehrere Wochen verteilt angewendet werden, damit das Kind nicht überfordert ist. Die Auswertung ergibt sich anhand von Skalen. Das Verfahren bezieht das Umfeld nicht mit ein, man kann also auch keine Ressourcen im Umfeld damit erfassen. Zudem bietet das Buch keine konkreten Förderhinweise. Das heißt, dass von den ElementarpädagogInnen gefordert ist, die Übersetzung in Förderung selbst begründet zu entwickeln.

Der *Baum der Erkenntnis* ist eine Art Kompetenzraster, welches in Form eines Baumes dargestellt ist. In den Wurzeln des Baumes ist die Entwicklung des jungen Kindes dargestellt und zwar die soziale, gefühlsmäßige, intellektuelle, motorische und sprachliche Entwicklung. Die Krone beinhaltet die Ziele der 9-jährigen schwedischen Grundschule. So kann man abschätzen wie die Entwicklung des Kindes in bestimmten Bereichen verlaufen wird. Dabei werden die Entwicklung personaler Kompetenzen, die Entwicklung von Werthaltungen und die Aneignung von Wissen in den unterschiedlichen fachlichen Bereichen als Einheit betrachtet. Systematische und dokumentierte Beobachtungen können anhand des Baums der Erkenntnis besser interpretiert werden. Das Instrument bietet dann auch eine gute Basis, um Eltern zu zeigen, wie der Entwicklungsweg ihres Kindes verläuft.

I. C. Beobachtung bei erkannten Problemen

Die nachfolgend kurz beschriebenen Tests sind unserem Erachten nach für die pädagogische Arbeit im Kindergarten eher weniger geeignet:

- Sensomotorisches Entwicklungsgitter (nach Ernst J. Kiphard 1994)
- Validierte Grenzsteine der Entwicklung, (nach Richard Michaelis 2006)

Das *Sensomotorische Entwicklungsgitter* gehört zu den Screeningverfahren mit deren

Hilfe erkannte Probleme in der Entwicklung eines Kindes hinsichtlich ihrer sensomotorischen Basis näher untersucht werden können. Kiphard (1994, S. 15) sieht den Grund von Wahrnehmungsstörungen darin, dass die Weiterleitung von Reizen aufgrund einer frühkindlichen Hirnschädigung gestört ist, was zu Teilleistungsschwächen führe. Jeweils 48 Items stehen in den fünf Funktionsbereichen zur Verfügung.

- A) Sehen und optisch wahrnehmen
- B) Greifen sowie Hand- und Fingergeschick
- C) Fortbewegung und Gesamtkörperkontrolle
- D) Mundgeschick und aktiver Sprachschatz
- E) Hören und akustisch wahrnehmen (Sprachverständnis)

Diese Entwicklungsskala für die ersten 4 Lebensjahre beschreibt Entwicklungsanforderungen im Halbjahresabstand, geht also von Mindestanforderungen an eine Normalentwicklung aus. Es kann halbjährlich durchgeführt werden, so dass die Entwicklung des Kindes verfolgt werden kann. Das Verfahren ist nicht selbsterklärend. Auch mit den Erläuterungen im Buch dürfte es ohne sonderpädagogische Ausbildung nicht einfach sein, mit diesem Instrument zu geeigneten Fördermaßnahmen zu gelangen, wenngleich ein Übungsprogramm zur Verfügung gestellt wird.

Die Validierten *Grenzsteine der Entwicklung* nach Michaelis (2006) sollen ein einfach handhabbares Frühwarnsystem bzgl. möglicher Risikolagen darstellen. Folgenden sechs Entwicklungsbereichen gilt dabei besonderes Augenmerk:

- Körpermotorik
- Hand-Fingermotorik
- Kognitive Entwicklung
- Spracherwerb
- Soziale Kompetenz („Emotionale Kompetenz“)

In exakt definierten, halbjährlichen Intervallen (vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr) werden die Kinder entsprechend vorgegebe-

ner Fragestellungen hinsichtlich konkreter Fähigkeiten und Verhaltensweisen beobachtet. Können die gegebenen Grenzsteine, die 90 – 95 % der gesunden Kinder unseres Kulturraumes erreichen, nicht eindeutig bestätigt werden, ist eine Entwicklungsdiagnostik zu veranlassen. Das Grenzstein-Konzept selbst ist keine Diagnoseinstrument oder Entwicklungstest, sondern soll Entwicklungsauffälligkeiten oder -gefährdungen frühzeitig verdeutlichen.

II. Testbasierte und systematisch erweiterte Verfahren zur Diagnose am Übergang im Elementarbereich

Auch in den folgenden Diagnoseverfahren spielt die Beobachtung der Kinder eine wichtige Rolle. Allerdings werden diese im Rahmen von Tests oder von umfassenderen Diagnoseverfahren als ein zusätzliches Instrument eingesetzt. Auch für die folgenden Verfahren gilt das Primat der Förderung.

II. A. Verfahren zur Überprüfung von schulrelevanten Fähigkeiten

Kieler Einschulungsverfahren (KEV)

Das Kieler Einschulungsverfahren (KEV) ist ein Gruppenverfahren. Es dient der Feststellung der Schulfähigkeit und soll eine positive Einstellung des Kindes zur Schule fördern. Das formale Vorgehen gliedert sich dabei in drei Einheiten:

- Elterngespräch
- Unterrichtsspiel
- Einzeluntersuchung

Alle am Übergang des Kindes Beteiligten wirken bei diesem Verfahren zusammen: Eltern, ErzieherInnen, KooperationslehrerInnen und die Schulleitung. Das Verfahren basiert also auf einem *ökosystemischen Ansatz*. Ergeben die *Elterngespräche* keine klare Entscheidung, kann das Kind zunächst am Unterrichtsspiel teilnehmen. Je nach Ergebnis kann sich daran eine Einzeluntersuchung anschließen.

Das *Unterrichtsspiel* findet in einer von der SpielleiterIn geleiteten Gruppensituation von vier bis sechs Kindern – in einem vorbereiteten Raum (z. B. Klassenraum) – statt. Pro zwei Kinder wird ein Beobachter benötigt, für alle Kinder wird vorgegebenes, gleiches Schreib- und Bastelmaterial bereitgestellt. Außerdem werden ein Ball und Wandbilder bereitgehalten. Innerhalb des Unterrichtsspiels werden dabei vier Bereiche erfasst:

- Kognitive Aspekte
- Soziale Aspekte
- Emotionale Aspekte
- Motivationale Aspekte

Durch die Beobachtung und die Gespräche soll so insgesamt eine differenzierte Erkenntnis über Stärken und Schwächen des Kindes möglich werden. Eine Übersicht findet sich dazu im Katalog der Testzentrale unter dem Stichwort „Kieler Einschulungsverfahren“ (ausführlich bei Fröse/Mölders/Wallrödt 1988).

Auf dem Weg zur Schrift / Auf dem Weg in die Welt der Zahlen

Während das Kieler Einschulungsverfahren der einmaligen Feststellung von allgemeiner Schulfähigkeit dient, handelt es sich bei den folgenden um prozessbegleitende Verfahren, die auf die iterative Erhebung und Förderung relevanter Fähigkeiten „Auf dem Weg zur Schrift“ und „Auf dem Weg in die Welt der Zahlen“ (Geiling u. a. 2011) zielen.

Stellvertretend für Verfahren, die unmittelbare Vorläuferfähigkeiten für den Schriftenerwerb überprüfen, soll hier das sehr bekannte Instrument „*Hören, Lauschen, Lernen*“ (Küspert/Schneider 1999)¹ aufgeführt werden. Das Übungsprogramm wird sechs Monate lang täglich durchgeführt. Es handelt sich um ein Gruppentraining, das aus sechs Übungseinheiten (Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Silben, Anlaute, Phoneme) besteht. Es soll den Kindern spielerisch Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache ermöglichen. Dies ist eine zentrale Voraussetzung für Schriftenerwerb. Begleitend kann ein Diagnoseverfahren eingesetzt werden: ARS (Anlaute hören, Reime

¹ Nähere Ausführungen siehe Webseite des Projekts „Phonologische Bewusstheit“ (Schneider o. J.).

finden, Silben klatschen), das bereits ab etwa einem Alter von 4,5 Jahren nutzbar ist (Martschinke u. a. 2005). Es handelt sich um einen Individualtest, der in 10-15 Minuten durchgeführt werden kann. „Der Rundgang durch Hörhäuser“ schließt im Grundschulalter an (Martschinke u. a. 2001). Dieses Individualverfahren dient der Früherkennung von Lese- und Rechtschreibproblemen im ersten Schuljahr und wird zu Beginn des zweiten Schuljahres wiederholt (siehe Lith 2006). In diesem Kontext gibt es eine ganze Reihe weiterer Diagnoseinstrumente, z. B. das Bielefelder Screening. Es erfasst zusätzlich zur phonologischen Bewusstheit auch die Gedächtnisleistung (Jansen u. a. 1999).

Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang (ILEA T)

Die „Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang (ILEA T)“ wird derzeit unter wissenschaftlicher Begleitung der Universität Halle in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und im Schweizer Kanton Luzern erprobt. Der nachfolgende Text bezieht sich auf die von Geiling, Liebers und Prengel herausgegebene erste Erprobungsfassung vom August 2011 (ebd.). Das Instrument steht in der Tradition der individuellen Lernstandsanalysen in der Grundschule (ILeA), die unter Leitung von Katrin Liebers am LISUM in Brandenburg entwickelt wurden und mit Lehrer- und Schülerheft vom dem Bildungsserver Berlin Brandenburg kostenlos abrufbar sind. So umfasst ILeA 1 sieben Analyseinstrumente für den Schulanfang und weiteres Material für eine unmittelbar unterrichtsrelevante prozessbegleitende pädagogische Diagnostik (Prengel u.a. 2006). ILEA T erweitert die Reihe dieser Diagnostika für Kinder im Vorschulalter, genauer ausgedrückt ist der Anspruch, dass dieses Instrument sowohl im Kindergarten als auch in der Schule genutzt werden kann. Dahinter steht die Erkenntnis, dass sich Kinder am Schulanfang um bis zu drei Entwicklungsjahre in ihren Lernvoraussetzungen unterscheiden. Es gibt also hinsichtlich der Lernentwicklung einen breiten Überschneidungsbereich. ILEA T unterstützt daher die Beobachtung und Analyse eines breiten Spektrums an Leistungsniveaus.

Ziel ist es, mit ILEA T eine bessere Grundlage pädagogischer Angebote in Kindergarten und Grundschule zu erreichen, die sich an

der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung des Kindes orientieren – das, was das Kind mit Hilfe schon kann. Idealtypisch werden in einigen Bildungsbereichen, in denen Forschungsbefunde es zulassen, spezifische Stufenmodelle zugrunde gelegt, die es erleichtern, die nächste Zone der Entwicklung zu erkennen. Zudem sollen sich die Angebote an den Themen des Kindes orientieren, die Kind-Umfeld-Bedingungen mit einbeziehen und die Bildungsaufträge (Bildungspläne) der jeweiligen Institution berücksichtigen. Ein Unterschied zur Kind-Umfeld-Analyse (s. u.) ist hier jedoch, dass es nicht um das Entdecken von Ressourcen des Umfeldes geht, die für das Kind nutzbar gemacht werden können, sondern lediglich Wissen über die Rahmung des Bildungsprozesses des Kindes reflektiert wird, um das Verhalten des Kindes besser zu verstehen. Mit einer grafischen Darstellung der bio-psycho-sozialen Gesamtsituation versuchen die Autorinnen einen systemischen Blick auf das Entwicklungsgeschehen zu werfen. Sie beziehen dabei die verschiedenen weiter oben bereits ausgeführten Konstrukte mit ein: bindungstheoretische und stresstheoretische Faktoren, Wohlbefinden und Themen des Kindes finden sich wieder, hinzu kommt auch optisch sehr zentral: Literacy und Numeracy². Zusammenhänge zwischen den Bereichen und Ebenen des Schaubildes werden jedoch nicht erklärt. Weite Teile insbesondere des gängigen Literacy-Konzepts sind zumindest in der ersten Fassung von ILEA T ausgeblendet, insbesondere seine Grundlegung in mündlichem Sprachhandeln. Ähnlich verengt fällt der mathematische Bereich in der Erprobungsfassung aus, indem Zahlen sehr stark in den Mittelpunkt gerückt werden.

Interessant ist die Darstellung der Erhebungssituationen und diagnostischen Zugänge zu Literacy und Numeracy (Geiling u. a. 2011, S. 20). Die anzuwendenden Methoden umfassen die Beobachtung des Kindes, die Auswertung von Produkten des Kindes, die Befragung des Kindes und schließlich die Befragung seiner Bezugspersonen. Der Fokus weitet sich hier also von der sehr kindspezifischen Beobachtung bis hinein in sein Umfeld. Die Erhe-

² Zur Diagnose und Förderung mathematischer Kompetenz im Vorschulbereich siehe auch Korff 2007.

bungssituationen hingegen fokussieren sich sieblinienförmig immer mehr – ausgehend von einer unstrukturierten Alltagssituation über inszenierte Spiel- und Lernsituationen, standardisierte Anforderungssituationen bis hin zu Testsituationen bei besonders spezifischem Bedarf. Damit kann ILEA T der Komplexität der jeweiligen kindbezogenen Fragestellung (mit den genannten domänenbezogenen Einschränkungen) gerecht werden.

Family-Literacy-Programme

Family-Literacy-Programme sind im Kontext der ökosystemischen Denkweise entstanden. Ihr Begründer Denny Taylor (1983) versteht darunter die sprachlichen und schriftlichen Interaktionen in der Familie. Um das Kind in seiner sprachlichen und schriftbezogenen Entwicklung zu fördern, so die These, müsse die ganze Familie darin gefördert werden. Generationenübergreifende Familienbildungsprogramme zu Family Literacy entstanden Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre in den USA und in Großbritannien. Die Interaktion in der Familie steht dabei im Mittelpunkt. Sven Nickel stellt die Entwicklung in Deutschland vor. Er macht darauf aufmerksam, dass Literacy nicht einfach messbar ist: „Literale Praxen beschreiben somit nicht nur das konkrete, beobachtbare Verhalten, sondern auch die Einstellungen, Werthaltungen, das kulturelle Wissen, die Emotionen und sozialen Beziehungen, die Menschen in diese Praxen einbringen und die diese Praxen beeinflussen“ (Nickel 2007a S. 68). Als besonders bedeutsam für die spätere Arbeit mit Texten erscheint dabei das Vorlesen in Familien (Elias 2009). Die Handreichungen des PiK1-Projektes von Sven Nickel (2007b), Johannes Merkel (2007), Johannes G. Pankau (2007), Matthias Duderstadt (2007) und von Jochen Hering (2007) können zur Vertiefung dienen³.

II. B. Das Portfolio zur Langzeitdokumentation

Das Portfolio dokumentiert die Schätze des Kindes und macht so Lernspuren nicht nur sichtbar, sondern auch über die ganze Kinder-

gartenzeit hinweg nachvollziehbar. Dazu kann ein Ordner oder eine Mappe dienen, aber ebenso gut eine Schatzkiste oder ein digitaler Ordner. Welche Form Sie und die Kinder wählen, hängt von Ihren Vorlieben und Ihren Gestaltungsideen ab. Im Portfolio wird nicht alles gesammelt, sondern nur das, was die Lernspuren des Kindes, seine Entwicklungsschritte und Lernfortschritte sichtbar macht. Die Produkte werden dort im Original aufbewahrt, fotografiert oder in digitaler Form gesammelt. Die Schatzkiste enthält die Werke des Kindes und die Beobachtungsprotokolle der ElementarpädagogIn. Am Ende der Kindergartenzeit gibt das Portfolio der künftigen Lehrperson der Grundschule einen guten Einblick über die Kompetenzen des Kindes. Hier präsentiert das Kind sein Wissen und Können durch seine eigenen Werke und lässt der Lehrperson die Möglichkeit der Interpretation. Zur Erläuterung dienen die ausgewählten Beobachtungsprotokolle, ausgewertete Tests und evtl. Lerngeschichten.

Das Portfolio ist auch für die Eltern wichtig, können sie doch darin die Fortschritte ihres Kindes an seinen eigenen Arbeiten nachvollziehen. Für die Kinder ist es sehr interessant, weil sie mit dem Portfolio ihren eigenen Fortschritt auch über einen längeren Zeitraum sehen und erfassen können. Das dient nicht nur der Entwicklung einer realistischen Selbstsicht, sondern auch der Entwicklung einer Einstellung zum Lernen, die stärker auf den Weg als auf das Ergebnis ausgerichtet ist. Kinder lernen durch die Auswahl der Produkte selbst Verantwortung für die Darstellung ihres Lernprozesses zu übernehmen. Im Gespräch mit der ElementarpädagogIn erkennen sie Lernfortschritte und setzen sich neue Ziele. Folgende Fehler führen häufig zum Abbruch der Arbeit mit dem Portfolio:

- Die Funktion des Portfolios wurde zu Beginn nicht ausreichend geklärt, wodurch die gezielte Auswahl der Produkte nicht gelingt.
- Das Portfolio wurde nicht in das Gesamtkonzept der pädagogischen Arbeit eingeordnet, blieb dadurch Fremdkörper und machte auf Dauer keinen Sinn.

³ Zum Download dieser Handreichungen siehe Carle o. J., Dokumentenwebseite des PiK I-Projekts.

- Für die Arbeit mit dem Portfolio wurde kein Zeitfenster im Kindergartenalltag etabliert, so dass es zu einer lästigen Arbeit nebenbei verkommen ist.

Wie die Beobachtungen muss also auch die Arbeit mit dem Portfolio langfristig geplant und in der Rhythmisierung der Woche verortet werden. Es ist nur im Gesamtkontext einer kindorientierten Bildungsarbeit über einen langen Zeitraum hinweg interessant. Die Organisation der Portfolioarbeit muss gut durchdacht und transparent festgehalten werden. Bei der Übergabe des Portfolios sind datenschutzrechtliche Fragen dadurch bewältigbar, dass die Eltern von Beginn an schriftlich einwilligen, dass das Portfolio übergreifend bis in die Grundschulzeit hinein geführt wird und daher an die Schule weitergegeben wird. Alternativ kann man es auch den Eltern überlassen, ob sie das Portfolio an die Schule weitergeben wollen. Auf jeden Fall muss vereinbart und festgelegt werden, wer Einsicht in das Portfolio nehmen darf. Das Portfolio kann folgendermaßen gegliedert werden (Personalblatt formalisiert):

- Ich als Baby
- Das bin ich beim Eintritt in den Kindergarten
- Meine Familie
- Mein erstes Kindergartenjahr (was ich gelernt habe, was ich jetzt gut kann, was ich lernen möchte)
- Mein zweites Kindergartenjahr (was ich gelernt habe, was ich jetzt gut kann, was ich lernen möchte)
- Mein drittes Kindergartenjahr (was ich gelernt habe, was ich jetzt gut kann, was ich lernen möchte)

Je nachdem, wie sorgfältig ein Portfolio gepflegt wird und wie gut die Portfolio in die alltägliche Kindergartenarbeit integriert ist, kann das Produkt eine objektivere Selbst- und Fremdeinschätzung befördern.

II. C. Kind-Umfeld-Analyse zur Erschließung von Ressourcen

Die kindliche Umwelt ist zugleich Bedingung der kindlichen Entwicklung, Aneignungsziel und Entwicklungsmotor als Quelle der tätigen Auseinandersetzung. Dieser Prozess schließt die Auseinandersetzung mit Tätigkeiten anderer Personen ein. Im Kontext von Family Literacy (s. o.) wurde das bereits deutlich. Familien, in denen Lesen und Schreiben zum Alltag gehört, in denen regelmäßig vorgelesen wird, entwickeln die Kinder Bezüge zu schriftlicher Kommunikation. Sie sind sehr viel besser in der Lage Abläufe selbst darzustellen, Geschichten zu Ende zu erzählen und selbst Geschichten zu erfinden. Durch einen größeren Wortschatz verstehen sie gelesene Texte besser. Auf alle Vorerfahrungen des Kindes übertragen würde das bedeuten, dass die Lernvoraussetzungen eines Kindes vorwiegend von seinen bisherigen Handlungsmöglichkeiten abhängen. Die Schule bietet dabei nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Möglichkeitsraumes. Institutionelle Förderung reicht i. d. R. alleine nicht, um in der frühen Kindheit versäumte Anregungen nachzuholen. Es liegt daher nahe, nach zusätzlichen Förderressourcen im Umfeld des Kindes zu suchen. Für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde von Sander (2002) ein Verfahren entwickelt, das sich auch für den Schulanfang eignet und durchaus nicht nur für sonderpädagogische Förderdiagnostik (Carle 1997; 2008; Willenbring 2011). Zentrale Merkmale sind:

- Ein konsequent ressourcenorientierter Fokus
- Erweiterung der diagnostischen Perspektive auf das Umfeld
- Ansatzpunkt: Übergänge

Ressourcen „sind Quellen, aus denen all das geschöpft werden kann, was zur Gestaltung eines zufriedenstellenden Lebens benötigt wird. Was zudem gebraucht wird, um Probleme zu lösen oder mit Schwierigkeiten zurechtzukommen. Das können sehr verschiedenartige Bedingungen sein, denn jeder Mensch ist anders, und jede Situation, jede Herausforderung und Lebensphase braucht andere Res-

sourcen“ (Willenbring, 2004, S. 10f). Für die Erarbeitung der Ressourcen des Kindes können daher alle Beobachtungsinstrumente gewählt werden, die prozessbegleitend eingesetzt werden können und auf Entwicklungsbegeleitung ohne defizitäre Sichtweise gerichtet sind. In diesem Band sind davon folgende näher beschrieben:

- Bildungs- und Lerngeschichten nach Margaret Carr (Neuß 2007)
- Die Leuener Engagiertheitsskala nach (Laevers 1997)
- Die Themen der Kinder (Andres 2002b) und die multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner (2002)
- Der Entwicklungsstern, Senatorin für Arbeit... (2009, S. 18) im Rahmen der „Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation“ (Sickinger 2010)

Die Kind-Umfeld-Analyse sucht die Ressourcen des Kindes nicht nur bei ihm selbst, sondern auch im Umfeld z. B. im Elternhaus, im Freundeskreis, im Kindergarten, den das Kind besucht, im Verein, der Kirche oder anderen sozialen Zusammenhängen, in denen das Kind aktiv ist.

Es werden im Laufe der Kind-Umfeld-Analyse drei Analyseebenen berücksichtigt: Das Kind, seine Lebenswelt und die gesellschaftlichen Bedingungen. Auf der Ebene des Kindes geht es darum, die anstehenden Entwicklungsaufgaben zu erkennen. Auf der Ebene der Lebenswelt des Kindes gilt es das Spektrum der Anregungen oder Tätigkeitsangebote zu erfassen, um mögliche noch nicht genutzte Ressourcen mit dem Kind erschließen zu können. Am Übergang in die Schule spiegeln sich die gesellschaftlichen Bedingungen besonders in der neuen Welt, in die das Kind wechselt.

Kind-Umfeld-Analyse		<i>Analysegegenstände</i>
Analysebereiche		Aktuelle Umfeldbedingungen
	Gesellschaft	Sozioökonomische Bedingungen
	<ul style="list-style-type: none"> • außerschulische Lebensfelder • schulische Situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsbereiche und bevorzugte Bezugspersonen des Kindes • Schulart, Klasse, bevorzugte Bezugspersonen, Sozial- und Lernbereiche
		Bisherige Entwicklungsmöglichkeiten
	Lebenswelt	Spektrum der Tätigkeitsangebote:
<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Nachbarschaft • Einrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • im familiären Umfeld: Eltern, Geschwister, Großeltern, weitere Verwandte, Familienfreunde • in der Nachbarschaft: Nachbarn, Freunde, Bekannte • im institutionellen Umfeld: Vereine, Kindergarten, Vorschule, Schule etc. 	
	Anstehende Entwicklungsaufgaben	
Kind	Ausstattung mit Lebenstüchtigkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Sachkompetenz • Ichkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft miteinander zu lernen und zu leben • differenziertes Umweltverständnis und wichtige Basisfähigkeiten • Selbstvertrauen und Selbstlenkungsfähigkeit 	

Abbildung 1: : Analysegegenstände und –bereiche der Kind-Umfeld-Analyse

Fragen im Laufe einer Kind-Umfeld-Analyse könnten sein (vgl. Carle 1997):

- Welche Handlungsbereiche und welche Bezugspersonen spielen derzeit für das Kind eine wichtige Rolle?
- Welche Erfahrungen hat das Kind mit diesen Handlungsbereichen und Bezugspersonen früher gemacht?
- Wie stellt sich die emotionale Situation in den einzelnen Bereichen derzeit und biographisch dar (Sicherheit / Freiheit, Geborgenheit / Vertrauensvorschuss, Angenommensein / Abgelehntwerden etc.)?
- Wie ist die Beziehungsintensität? Welche Beziehungen wirken entwicklungsförderlich, welche entwicklungshemmend?
- Welche Handlungsangebote erhält das Kind in den einzelnen Bereichen (Anregungsgehalt, Entwicklungsadäquanz, Bildungsgehalt)?
- Welche Möglichkeiten der Einflussnahme hat das Kind in den einzelnen Bereichen?
- Welche Möglichkeiten der Einflussnahme hat die ErzieherIn in den einzelnen Bereichen?
- Welche Möglichkeiten der Einflussnahme hat die Gleichaltrigengruppe?
- Welche Möglichkeiten der Einflussnahme hat die Familie?
- usw.

Es geht also darum, herauszufinden, welchen Einfluss die jeweiligen Bezugspersonen und Einrichtungen auf das Kind haben. In einem nächsten Schritt wird dann gefragt, welche Ressourcen das Kind in seinem Umfeld bereits nutzt und welche es noch zu erschließen gilt. So kann es möglich sein, dass die Eltern nicht adäquat in der Lage sind, das Kind beim Übergang vom Kindergarten in die Schule zu begleiten. Es gilt dann andere Bezugspersonen zu finden, die dem Kind in der Übergangssituation Sicherheit geben können. Das könnten z. B. die Großeltern sein oder auch enge Freunde des Kindes.

Eine Ressource des Kindergartens sind Möglichkeiten der Schulvorbereitung im geschützten Raum. Durch Geschichten, durch Rollenspiele und durch Besuche kann der Kindergarten helfen, dass das Kind sich ein möglichst realistisches Bild davon machen kann, was es in der Schule erwartet. Gefährlich sind aber Gerüchte, die ältere Kinder gerne verbreiten. Es ist daher notwendig auch die älteren Kinder, die schon die Schule besuchen, als Ressource zu sehen. Sie können – mit etwas Anleitung – selbst eine das Kind im Übergang unterstützende Perspektive einnehmen. Das wird vor allem in Schulen mit einer jahrgangsgemischten inklusiven Schuleingangsphase offensiv gehandhabt. Die Älteren haben die Aufgabe die Neuen einzuführen.

Eine weitere positive Einflussgröße ist Erfolg. Hat das Kind in der Schule mit Freundschaften und/oder Schulleistung beständig Erfolgserlebnisse, kann davon ebenfalls ein positiver Einfluss auf die Übergangsbewältigung ausgehen (vgl. Urieta 2010). Demnach erscheint insbesondere für Kinder aus Familien mit niedriger Bildungsaspiration wichtig, dass sie Leistungserfolge in der Schule erleben können, die seitens der Schule wertgeschätzt werden. Ein besonders adaptiver und dennoch leistungsfreundlicher Unterricht müsste also in der Lage sein, Übergangsprobleme bewältigen zu helfen. Die Frage stellt sich: Wie werden am Übergang Erfolgserlebnisse sichergestellt? (Carle u. a. 2011, S. 21).

Die Kind-Umfeld-Analyse hat die Vorteile eines sehr umfassenden Vorgehens. Die förderungsbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern, Vereinen etc. führt zu einer Öffnung des Kindergartens und der Schule. Sie ist jedoch recht aufwendig und zur alltäglichen Vorbereitung der Bildungsangebote daher nur wenig geeignet. Es dürfte ausreichen, sich mit Hilfe der Kind-Umfeld-Analyse nur bei besonderem Bedarf ein grundlegendes Bild von den Handlungsmöglichkeiten zu machen, die ein Kind im Kindergarten, in seinem persönlichen Umfeld hat und die ihm künftig in der Schule eröffnet werden können.

III. Qualifikationsziele und Kompetenzen der Begleitung

Anregungen für die hier formulierten Qualifikationsziele entstammen vor allem den Werken von Wilfried Griebel und Renate Niesel zu Transitionen im Kindesalter (vgl. Griebel/Niesel 2002; Griebel/Niesel 2004) und sind in ihrem Aufbau an den Bausteinen des Qualifikationsrahmens für Frühpädagogik der Robert-Bosch-Stiftung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 62 ff; Pasternack/Schulze 2010) angelehnt. Die Empfehlungen der JFMK/KMK (2010) wurden berücksichtigt. Darüber hinaus hat sich während der Begleitung der BerufseinsteigerInnen gezeigt, dass Übergänge sehr zentrale Handlungsbereiche sind, für die auch ein hoher Grad praktischer Erfahrung notwendig ist, um die komplexen Zusammenhänge zu überschauen, einschätzen und in geeigneter Weise auf die notwendige Förderung schließen zu können.

Die Qualifikationsziele dieses Bausteins „Beobachtung und Diagnostik“ und die Ziele weiterer Bausteine überschneiden sich deshalb teilweise, weil Beobachtung und Diagnostik gegenüber dem pädagogischen Handeln eine dienende Funktion hat. Deshalb tauchen einige Ziele auch in anderen Bausteinen auf.

III. A. Kompetenzziele zur „Diagnostik“ in der Berufseinstiegsphase

Folgende Kompetenzen erwerben ElementarpädagogInnen in der Berufseinstiegsphase mit dem Ziel, pädagogische Situationen diagnostisch angemessen einzuschätzen und zu begleiten:

Allgemeine Kompetenzen zur Grundlegung von Beobachten und Diagnostizieren

- ElementarpädagogInnen wissen, dass Kinder sich zugleich in verschiedenen Bereichen entwickeln und dass die Handlungsmöglichkeiten des Kindes in seinem Umfeld - Kindergarten, Elternhaus - hierfür eine hohe Bedeutung haben.
- Sie wissen, dass Beobachtungsergebnisse Eltern verunsichern können, aber

auch ihrer Information dienen. Ergebnismeldungen bereiten sie daher gut vor.

- Wenn Eltern durch Beobachtung und Diagnose verunsichert werden, hat das Rückwirkungen auf die Kinder. Deshalb nehmen ElementarpädagogInnen die Perspektiven aller Beteiligten wahr und reagieren darauf angemessen.
- Die Bezugspersonen des Kindes beziehen sie als Experten in Förderüberlegungen ein.
- Sie orientieren sich auch beim Beobachten und beim Einsatz von Diagnosewerkzeugen an den Bedürfnissen des Kindes, gehen respektvoll mit den Kindern um und gehen adäquat auf ihre Handlungen ein.

Beobachtung für Bildungsprozesse

- ElementarpädagogInnen wissen, dass Bildung mit der Geburt beginnt. Sie sind in der Lage Bildungsprozesse auch von sehr jungen Kindern wahrzunehmen und zu unterstützen.
- Sie bieten Aktivitäten im Alltag an, die die Neugierde, den Forscherdrang und das eigenständige Lernen der Kinder fördern. Dazu beobachten systematisch wie die Kinder die Angebote annehmen und wie sie mit Impulsen umgehen. Sie kennen die Relevanz teilnehmender Beobachtung, um die Ideenwelten der Kinder zu verstehen.
- ElementarpädagogInnen regen auch ohne vorgefertigte Materialien aus den Tätigkeiten der Kinder heraus Bildungsprozesse in der Zone der nächsten Entwicklung an, sowohl bei Kindern im Alter von unter drei Jahren, als auch bei Kindern, deren Können den traditionellen Rahmen der Arbeit im Kindergarten sprengen (z. B. weil sie schon lesen können).
- Jedes Spiel, jede selbst gesetzte Aufgabe eines Kindes bietet zugleich diagnostische Möglichkeiten. ElementarpädagogInnen sind zugleich in der Lage durch Impulse auch im Spiel der

Kinder Anforderungen systematisch zu variieren.

- Sie unterstützen professionell die bereichsspezifische Entwicklung der Kinder mit Blick auf eine kontinuierliche Bildungsbiografie und können darüber begründete Auskunft erteilen.
- ElementarpädagogInnen kennen die Bildungspläne von Kindergarten und Grundschule, um das Anspruchsniveau über eine längere Entwicklungsspanne in der Biografie des Kindes einschätzen zu können.
- Das Ergebnis ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten einschließlich der relevanten Beobachtungen kommunizieren ElementarpädagogInnen ressourcenorientiert mit den LehrerInnen der Grundschule.
- Beobachten, Planen und Fördern sehen ElementarpädagogInnen als Einheit. Sie besprechen mit den LehrerInnen auch die darin enthaltene diagnostische Arbeit und ziehen daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung.

Kenntnis von Beobachtungs- und Diagnoseverfahren

- ElementarpädagogInnen kennen Möglichkeiten der beobachtungsgestützten Entwicklungsbegleitung.
- Sie setzen sinnvolle Beobachtungsinstrumente gezielt ein, werten ihre Beobachtungen theoretisch begründet aus und suchen nach Möglichkeiten der Unterstützung bzw. bieten diese gezielt an.
- Sie kennen ein breites Spektrum von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.
- Sie bewerten Sinn und Ziel dieser Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und setzen diese je nach Schwerpunkt sinnvoll ein.
- ElementarpädagogInnen denken ressourcenorientiert und setzen in Beobachtung, Auswertung und Interpretation einen entsprechenden Fokus.

- Sie planen Beobachtung langfristig ein, entwickeln ein System, wie die Beobachtungsarbeit im Alltag untergebracht werden kann und wie die Ergebnisse im Team ausgewertet werden können.
- Sie erkennen, welche SpezialistInnen sie ansprechen müssen und können, wenn die Mittel des Kindergartens für eine spezielle Diagnose und Förderung nicht ausreichen.
- Sie schätzen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit kritisch ein und bewerten diese mit Blick auf spezifische Fragestellungen.
- Sie führen pädagogische Schuleingangsdiagnostik selbst durch, werten sie aus und ziehen daraus Schlüsse. Sie dokumentieren diesen Prozess nachvollziehbar.
- Sie schätzen diagnostisch gestützt ein, was zur Schulvorbereitung sinnvoll ist und erarbeiten geeignete Angebote selbst.
- Sie beherrschen die Kind-Umfeld-Analyse und setzen sie ein, wenn Schwierigkeiten zu erwarten sind, für deren Lösung Ressourcen aus dem Umfeld hilfreich sein könnten.
- ElementarpädagogInnen interessieren sich auch für die diagnostische Arbeit des schulärztlichen Dienstes, der Sprachstandserhebungen sowie heilpädagogischer und psychologischer Spezialkräfte. Sie erfragen, was jeweils gemessen wird, wie dabei vorgegangen wird und welche Ergebnisse zustande kamen. Sie setzen sich konstruktiv kritisch mit der Arbeit der SpezialistInnen auseinander.

III. B. Kompetenzziele zur „Diagnostik“ in der Berufseinstiegsphase

Die inhaltliche Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen (Selbststudium) zu Beobachtung und pädagogische Diagnostik basiert auf den konkreten Erfahrungen und Bedürfnissen (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen

in der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung.

Mit der Methode „kollegiale Fallberatung“ kann insbesondere in der Kennenlern- und Orientierungsphase eine (Selbst-)Reflexion der Beziehungsgestaltung mit Kindern helfen, die eigenen Anteile im wechselseitigen Beziehungsprozess zu verstehen und die Bedürfnisse nach Nähe und Distanz und die Empfindungen und Gefühle konstruktiv zu beantworten. Ohne reflektierte professionelle Distanz zu den Kindern ist Beobachtung und Diagnostizieren nicht möglich. Zugleich dient die kollegiale Beratung dazu, Förderideen zu entwickeln. Die BerufseinsteigerInnen können so von der Erfahrung der KollegInnen profitieren, die an der Veranstaltung teilnehmen. Umgekehrt bringen sie ihre theoriegestützte Perspektive in die Interpretation ein.

Es ist sinnvoll, gerade Fragen der Übergangsbegleitung von Kindern gemeinsam zu

reflektieren und neue Verhaltensweisen gezielt außerhalb der Ernstsituation einzuüben, z. B. den Umgang mit Eltern, die eine andere Vorstellung vertreten als die ElementarpädagogIn, oder zur Frage des feinfühligem Verhaltens in der Eingewöhnungsphase. Es macht Sinn in der Gruppe Erfahrungen und Erfolge in der Vorbereitung und Durchführung von Übergangstätigkeiten auszutauschen und sich gegenseitig zu beraten.

Wenn in einer Einrichtung noch kein geeignetes System der Beobachtung und Analyse vorhanden ist, kann die Elementarpädagogin dazu beitragen, eines zu entwickeln. Hospitationen in Einrichtungen, die bereits geeignete Systeme eingeführt haben, sind hilfreich. In einer Begleitveranstaltung zum Berufseinstieg wäre auch zu thematisieren, wie eine BerufseinsteigerIn ihre Ideen in das Kollegium einbringen kann.

III. C. Kompetenzziele zur „Diagnostik“ in der Berufseinstiegsphase

Die Fragen zur Selbstreflexion dieses Bausteins überschneiden sich teilweise mit denen anderer Bausteine. Deshalb tauchen einige Fragen in mehreren Bausteinen auf.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen bezogen auf Beobachtung und Diagnostik?
- Welche Vorbehalte und Befürchtungen haben Sie?
- Welchen Gewinn erwarten Sie von einer regelmäßigen und systematischen Beobachtung aller Kinder?

Eigene biografische Erfahrungen:

- An welche mit mir durchgeführten Beobachtungen, Test, Beurteilungen... erinnere ich mich?
- Welche Gefühle gehen mit dieser Erinnerung einher?
- Woraus resultieren diese Gefühle?
- Welche Schlüsse ziehen Sie daraus für ihre eigene Arbeit mit Kindern?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Konzepte der Beobachtung und Diagnostik werden in der Kindertageseinrichtung angewendet?
- Welche Beobachtungsverfahren ermöglichen in der Einrichtung eine prozessbegleitende Analyse der Bildungsprozesse der Kinder? Wie werden die Ergebnisse im Team besprochen und analysiert?
- Schließt die Förderung der Kinder an die Ergebnisse der beobachteten Prozesse an? Beschreiben Sie gelungene und weniger gelungene Beispiele.

- Welche diagnostischen Verfahren werden eingesetzt? Mit welchem Fokus?
- Wie geht der Kindergarten mit den Beobachtungsergebnissen um? Wie werden die Eltern eingebunden? Wie informieren sich die Fachkräfte untereinander? Welche Informationen aus dem Beobachtungsprozess werden – in welcher Form – für die Schule aufbereitet?
- Welche Netzwerkbeziehungen sind vorhanden, die bei Spezialfragen hilfreich sein könnten? Wie gestaltet sich in einem solchen Fall der Austausch der Beobachtungserkenntnisse?
- Welche diagnostischen Maßnahmen erscheinen mir nicht zielführend oder pädagogisch fragwürdig? Warum? Was könnte sie ersetzen?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Wie feinfühlig nehme ich die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Kinder und ihrer Eltern im Hinblick wahr?
- Welche Bedeutung und Tragweite hat meine Beobachtung, hat meine spezielle Diagnose für die Entwicklung eines Kindes?
- Gehe ich angemessen mit den Wünschen und Ängsten der beteiligten Akteure um und habe ich nach dialogischen Lösungsmöglichkeiten gesucht, bzw. Unterstützung geholt?
- Wie feinfühlig deute und interpretiere ich Verhaltensäußerungen (Ängste und Bedürfnisse) der Kinder?

Mögliche Fragen zur Kooperation mit Eltern und Umfeld:

- Wie ist meine Kontaktaufnahme von den einzelnen Eltern aufgenommen worden, als es um die Rückmeldung von Beobachtungen ging?
- Welche Teile des Elterngesprächs schätze ich als gelungen ein? Woran muss ich noch arbeiten?
- Welche Ressourcen im Umfeld der Schule konnte ich den Eltern empfehlen?
- Welche Schwierigkeiten entstanden bei der Beratung? Wie kann ich daran arbeiten?
- Wie verlief der Elternabend, auf dem über Beobachtung und Diagnostik informiert wurde? Woran lagen mögliche Pannen oder Missverständnisse? Handelte es sich um einen Planungs- und Vorbereitungsfehler oder um einen Fehler im angemessenen Auftreten meinerseits?
- Wie gestaltet sich meine Kooperation mit Fachkräften aus anderen Institutionen in den Fällen, wenn SpezialistInnen von außen beteiligt werden sollen?
- Wie gelingt mir die Kooperation mit Einrichtungen, aus denen Kinder neu in meine Gruppe kommen? Wie gelingt es mir Informationen über das Kind zu erhalten?
- Wie gelingt es mir Informationen über das Kind mit den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule zu besprechen? Schaffe ich es ressourcenorientiert zu argumentieren? Woran muss ich noch arbeiten?

Möglichkeiten der Veränderung und Verbesserung des eigenen diagnostischen Handelns:

- Wie kann ich meine Diagnosekompetenz weiter ausbauen?
- Wie schaffe ich es immer besser aus Diagnosen praktisch auf geeignete Förderangebote zu schließen und diese hinsichtlich ihrer Wirkung zu überprüfen?
- Wie kann ich noch bewusster die Perspektiven aller Beteiligten in Diagnoseprozessen wahrnehmen und in meine Handlungen einbeziehen?

Literatur

Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhardt, S. 256–277

Andres, Beate (2002a): Beobachtung und fachlicher Diskurs. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 100-108

Andres, Beate (2002b): Studiert eure Kinder, wohl wissend, dass ihr sie nie kennen werdet. Reihe Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) (2), S. 30-35

Barth, Karlheinz (2005): Die diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit. München: Ernst Reinhardt

Biedinger, Nicole; Becker, Birgit (2006): Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Arbeitspapier Nr. 97. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. URL: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf (Zugriff: 20120107)

Beller, Kuno E.; Beller, Simone (2002): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Berlin: Eigenverlag (Bezug über: beller@zedat.fu-berlin.de)

Beller, Kuno E.; Beller, Simone (2003): Beobachtung in den ersten drei Lebensjahren. In: KiTa aktuell Spezial (1), S. 14-17

Berger, Marianne; Berger, Lasse (2008/2003): Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren. Deutsche Übertragung des schwedischen Lehrplans Lpo 94. 5. Auflage. Bremen: Eigenverlag (Bestelladresse: Marianne und Lasse Berger, Rotdornallee 89, 28717 Bremen, Email: berger_LM@web.de)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007/2005): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Unveränderter Nachdruck 2007. Berlin: BMBF. URL: www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Zugriff: 20111212)

Carle, Ursula (Hrsg.) (o. J.): Hochschuldidaktische Handreichungen zur Entwicklung der Fachdidaktik in der Elementarpädagogik. PiK I - Profis in Kitas Bremen, Projektphase 1 (2005-2008). Dokumentenwebseite. Bremen: Universität Bremen, Lehrinheit Frühpädagogik. URL (Zugriff: 20111212): www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/PiK_Materialien.html

Carle, Ursula (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 711-730

Carle, Ursula (2008): Kind-Umfeld-Analyse als Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung. In: Graf, Ulrike/Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, hrsg. von Carle, Ursula; Esslinger-Hinz, Ilona; Panagiotopoulou, Argyro, Band 4. 2., überarbeitete Ausgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Carle, Ursula (2010): Pädagogische Diagnostik und Selbstevaluation als forschende Tätigkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage, erste Auflage 1997. Weinheim:

Juventa, S. 831-844. Online einsehbar, URL: books.google.de/books/about/Handbuch_Qualitative_Forschungsmethoden.html?hl=de&id=9FdKf9_NSyYC (Zugriff: 20111212)

Carle, Ursula; Grabeleu-Szczes, Dana; Levermann, Simone (Hrsg.) (2007): Sieh mir zu beim Brückenbauen. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor

Carle, Ursula; Košinár, Julia; Laskowski, Rüdiger; Leineweber, Sabine; Metzen, Heinz; Schmidt, Dana (unter Mitarbeit von: Berthold, Barbara; Schiffler, Sandra; Koslowski, Constanze; Heidepriem, Ann-Christin) (2011): Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Langfassung des Abschlussberichts der Wissenschaftlichen Evaluation. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik. URL: www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/download/770 (Zugriff: 20111212)

Carr, Margaret (2006/2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. 4th Reprint. London: Sage Publishing. Online einsehbar, URL: books.google.de/books/about/Assessment_in_early_childhood_settings.html?id=tNZ597GTkz4C&redir_esc=y (Zugriff: 20111212)

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (o. J.): Projekt: Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. Dokumentation des Projekts. Projektlaufzeit: 01.02.2004 - 31.01.2007. URL: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320 (Zugriff: 20111212)

Duderstadt, Matthias (2007): Sprachförderung und literarisch-ästhetische Arbeit. Vorlesen und Weitererzählen von Bilderbüchern in Kindertagesstätten. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, herausgegeben von Jochen Hering und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Bremen: Universität Bremen, Lehrinheit Frühpädagogik. URL: www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Duderstadt.pdf (Zugriff: 20111212)

Elias, Sabine (2009). Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der familialen Lesesozialisation. Weinheim: Juventa

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie. Frankfurt am Main: peDOCS, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). URL: www.pedocs.de/volltexte/2010/3001/pdf/HB1_09_10_22_Broschuere_TransKIGs_Endf_D_A.pdf (Zugriff: 20111212)

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2010): Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Bremen: Selbstverlag. URL (20111214): www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf (Zugriff: 20111212)

Fröse, Sigrun; Mölders, Ruth; Wallrodt, Wiebke (1988/1986): Kieler Einschulungsverfahren (KEV). Gesamtsatz inklusive Beiheft und Ordner mit Testmaterial für 30 Schüler, Schachtel mit Würfeln. 2. durchgesehene Auflage. Göttingen: Hogrefe Beltz Test

Gardner, Howard (1991): Abschied vom I. Q. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta; Original: (1983) „Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.“ New York: Basic Books, aus dem Amerikanischen übersetzt von Malte Heim

Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta; Original: (1999) „Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.“ New York: Basic Books; aus dem Amerikanischen von Ute Spengler

Geiling, Ute; Liebers, Katrin; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2011): Handbuch ILEA T – Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen fröhpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. URL: wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=21533&elem=2458836 (Zugriff: 20111212)

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2002): Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz

Hering, Jochen (2007): Vorlesen in Familien. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, hrsg. von Jochen Hering und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Bremen: Universität Bremen, Lehrinheit Frühpädagogik. URL (Zugriff: 20111212): www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Hering_Vorlesen.pdf

Honig, Michael-Sebastian (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: Schäfer, Gerd E.; Staeger, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim: Juventa, S. 91-101

Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich, Jahresheft XXIV (2006), S. 4-6

Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Marx, Harald; Skowronek, Helmut (1999): BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten), Göttingen: Hogrefe

JFMK-KMK, Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. URL: www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/Anlage_zum_JFMK_Beschluss_6_2010_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf (Zugriff: 20111212)

Kazemi-Veisari, Erika (2004): Wie Beobachten zu Achtung führt. Reihe TPS Profil. Seelze: Kallmeyer

Kieler Einschulungsverfahren (KEV): siehe Fröse u.a. 1988

Kiphard, Ernst J. (1994/1987): Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Überprüfung der Sinnes- und Bewegungsfunktionen. 8. Auflage. Dortmund: Modernes Lernen

Korff, Natascha (2007): Entwicklung, Diagnose und Frühförderung mathematischer Kompetenzen im Elementar- und Primarbereich. Reihe: Handreichungen zur Entwicklung der Mathematikdidaktik im Elementarbereich hrsg. von Dagmar Bönig im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Bremen: Universität Bremen, Lehrinheit Frühpädagogik. URL: www.mathedidaktik.uni-bremen.de/pdf/handbuch-elementarmathematik-diagnose.pdf (Zugriff: 20111212)

Kühnert, Simone; Merker, Michaela; Oehme, Gabriele; Petzold, Cordelia; Uhlig, Ulrike (2006): Systematisches Beobachten und Dokumentieren. Nachdruck mit Genehmigung des Diakonisches Werk der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens, Referat Kindertagesstätten. Kiel: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein. URL: www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/376404/publicationFile/SystematischesBeobachten.pdf (Zugriff: 20111212)

Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (2001, 3. Aufl.): Hören, lauschen, lernen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (1. Aufl. 1999)

Laevers, Ferre (1993): Deep Level Learning: An Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge; in: European Early Childhood Education, Research Journal, Vol.1, No. 1, S. 53-68

Laevers, Ferre (Hrsg.) (1997): Die Leuvenener Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Centre for Experiential Education, Belgien, Deutsche Fassung mit Video: Fachschule für Sozialpädagogik Erkelenz. Zuerst 1994

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2002): Arbeitsblätter 1-8. In: dies. (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim Beltz, S. 109-197

Levermann, Simone (2007): Auf der Suche nach einer praxisorientierten und pädagogisch sinnvollen Beobachtungsmethode am Übergang in die Kindertageseinrichtung. In: Carle, Ursula; Gabeleu-Szczes, Dana; Levermann, Simone (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München: Cornelsen, S. 191-225

Lith, Brigitte van (2006): Kurzdarstellung zu "Der Rundgang durch Hörhäuser. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit." In: Bausteine Deutschunterricht, Schulamt für die Stadt Köln. URL: www.studienseminare-sonderpaedagogik.nrw.de/k/Dokumente/Schriftspracherwerb/Hoerhausen.pdf (Zugriff: 20111212)

Ludwig, Miriam (2011): „Ene, meine, mistel!“ Wer ist als Nächste(r) dran? In: Die Grundschulzeitschrift, 25. Jg. (H. 250), S. 50-51

Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela; King, Monika; Forster, Maria, (2005): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Auer Verlag, Donauwörth

Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva Maria; & Frank, Angela (2001): Der Rundgang durch Hörhäuser. Das Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer

Merkel, Johannes (2007): Mündlichkeit. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, hrsg. von Jochen Hering, Jochen und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Universität Bremen. Online abrufbar: www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Merkel_Mundlichkeit.pdf (Zugriff: 20111212)

Michaelis, Richard (2006): Die ersten fünf Jahre im Leben eines Kindes. Wie sich Ihr Kind entwickelt - vom Baby bis zum Vorschulkind. Wie Sie das individuelle Entwicklungstempo erkennen. München: Knaur Ratgeber

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (MBSJ) (Hrsg.) (2010): Doku statt Deko. Systematisches Beobachten und Dokumentieren. Potsdam: MBSJ Brandenburg URL: www.mbsj.brandenburg.de/media_fast/5527/Kitadebatte_01-2011.pdf (Zugriff: 20111212)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (MBSJ) (Hrsg.) (2011): Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Grundsätze elementarer Bildung. Grenzsteine der Entwicklung. Kiliansroda: Das Netz. URL (20111214): www.luebbenau-spreewald.de/fileadmin/user_upload/Kulturamt/Sonderdruck-Grundsätze-Grenzsteine.pdf (Zugriff: 20111212)

Neuß, Norbert (Hrsg.) (2007): Bildungs- und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte, Methoden, Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor

Nickel, Sven (2007a): Family Literacy in Deutschland - Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett, S. 65-84

Nickel, Sven (2007b): Literacy. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, hrsg. von Hering, Jochen/Nickel, Sven im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Universität Bremen. Online abrufbar: www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf (Zugriff: 20111212)

Pankau, Johannes G. (2007): Kindertheater. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, hrsg. von Jochen Hering und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Universität Bremen. Online abrufbar: www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Pankau_Kindertheater.pdf

Pasternack, Peer; Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung. HoF-Arbeitsbericht 2'2010. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung HoF an der Universität Halle-Wittenberg (HoF). URL: www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf (Zugriff: 20111212)

Prenzel, Annedore (2006): Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen. In: Friedrich Jahresheft XXIV 2006, S. 26-28

Prenzel, Annedore; Liebers, Katrin; Scheerer-Neumann, Gerhard; Sasse, Ada; Klunler, Martina; Raudies, Monika (2006): ILeA 1 - Individuelle Lernstandsanalysen 1: Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Brandenburg: LISUM. URL: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html> (Zugriff: 20111212)

Reindl, Siegrun (2007): Interpretation von Verhaltensbeobachtungen am Übergang in die Kindertageseinrichtung. In Carle, Ursula; Grabeleu-Szczes, Dana; Levermann, Simone (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München: Cornelsen, S. 157-172

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. URL: www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf (Zugriff: 20111028)

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Online verfügbar unter: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (Zugriff: 20111023)

Sander, Alfred (2002): Kind-Umfeld-Analyse. Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf im Schulalter (ein Leitfaden). In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden (3. Aufl.) S. 32-44, Weinheim: Beltz

Schäfer, Gerd E. (2004): Beobachten und Dokumentieren. Professionelle Instrumente, um Lern- und Forschungsprozesse des Kindes herauszufordern und mit zu gestalten. In: KiTa aktuell NW 7/8, S. 148-152

Schnabel, Michael (2009): Das Konzept der Entwicklungsschemata – ein attraktiver Beobachtungsansatz für Eltern. In: Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik. URL (Zugriff: 20111212): www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/fruhe-kindheit/das-konzept-der-entwicklungsschemata-%E2%80%93-ein-attraktiver-beobachtungsansatz-fur-eltern

Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (o. J.): Die Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese- Rechtschreibproblemen durch eine Förderung der phonologischen Bewusstheit. Projektwebseite. Würzburg: Universität Würzburg, Institut für Psychologie, Lehrstuhl IV. URL: www.phonologische-bewusstheit.de/index.htm (Zugriff: 20111212)

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Freie Hansestadt Bremen; Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2009): TransKiGs. Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche Bildungsbiographie. Bremen: Senatorin für Arbeit. URL: www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bosch%FCre%20Transkids.pdf (Zugriff: 20111212)

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2010/2005): Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen. 2. Auflage. Bremen: Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. URL: www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf (Zugriff: 20111028)

Sickinger, Fridolin (2010/2005): Entwicklungssterne - Selbstbeschreibung, Handlungsorientierung, Dialog. In: Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen. 2. Auflage. Bremen: Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. URL: www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf (Zugriff: 20111028)

Siraj-Blatchford, Iram; Mayo, Aziza; Melhuish, Edward; Taggart, Brenda; Sammons, Pam; Sylva, Kathy (2011): Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study. London (GBR): Department for Education. URL: www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RB128.pdf (zuletzt 20120107)

Taylor, Denny (1983): Family literacy: young children learning to read and write. Exeter: Heinemann Educational Books

Ulich, Michaela; Mayr, Toni (1996): Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden. Eine neue Perspektive für die pädagogische Arbeit? In: Kindergarten Heute, (6), S. 4-9

Urieta, Kirstin (2011): Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Dissertation zur Erlangung des Dokortitels der Philosophie eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam 2010. Berlin: Curach Bhán Publications, Daniel Büchner

Wenzel, Diana; Levermann, Simone (2007): Bedeutung der Beobachtung in Übergangs- und Bildungssituationen. In: Carle, Ursula; Grabeleu-Szczes, Dana; Levermann, Simone (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen! Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 144-172

Willenbring, Monika (2004): Ressourcen- und kompetenzorientierte Diagnostik aus systemischer Sicht. Lernende Schule, 7 (26), S. 10-15

Willenbring, Monika (2011): Ökosystemische Diagnostik am Beispiel Sprache. In: Jungk, Sabine; Treiber, Monika; Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik. Bd. 4. Freiburg: FEL, S. 107-116

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 : Analysegegenstände der Kind-Umfeld-Analyse..... 13

Kurzer Abriss des Projekthintergrundes



„Das Programm PiK - Profis in Kitas war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von frühpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese PiK-Partnerhochschulen haben sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen frühpädagogischer Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden gewidmet.“ [\[weiter\]](#)

Die Universität Bremen, als eine der fünf Partnerhochschulen, übernahm zwischen 2005 und 2008 die Projektverantwortung dafür, einen doppelt qualifizierenden, gemeinsamen Studiengang für Elementar- und GrundschulpädagogInnen zu entwickeln. [\[weiter\]](#)

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der ElementarpädagogInnen (des Bremer Studiengangs) bilden die Basis für eine hochwertige professionelle pädagogische Arbeit. Im Zusammenhang mit ihren erziehungswissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer professionellen Haltung stellen sie eine Verbindung zwischen den Fragen / Themen der Kinder her und gestalten eine anregungsreiche Bildungs- und Lernumwelt.

In der zweiten Förderphase (PiK II 2009-2011) bildete die Fundierung der Ausbildungsqualität in der Berufseinstiegsphase der Bachelor-AbsolventInnen den Schwerpunkt der Bremer Entwicklungsarbeiten. [\[weiter\]](#)

In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept der Begleiteten Berufseinstiegsphase für Elementar- und KindheitspädagogInnen entwickelt (siehe Heft A03 "Begleitangebote zur Berufseinstiegsphase"). Teil dieses Projekts war es, in enger Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein übertragbares Konzept mit geeigneten Handreichungen hervorzubringen, das von allgemeinem Interesse ist und auch auf andere Bundesländer und andere B.A.-Abschlüsse übertragen werden kann.

Die „Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen B.A. der Universität Bremen“ sollen nachfolgenden Jahrgängen ein Instrument zur professionellen Begleitung von Elementar- und KindheitspädagogInnen an die Hand geben. Die Handreichungen richten sich an Lehrende und Fachkräfte, die BerufsanfängerInnen bzw. BerufseinsteigerInnen im ersten Berufsjahr begleiten. Sie sind also nicht streng auf eine spezielle Berufseinstiegsphase zugeschnitten und auch nicht ausschließlich für ein Berufspraktikum gedacht. Vielmehr sollen sie für unterschiedliche Berufseinstiege im Elementarbereich Anregungen bieten, die eigene praktische Tätigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu verbessern. Das über die Vermittlung von Wissen hinausgehende hochschuldidaktische Prinzip des „Forschenden Studierens“ ist auch der Konzeption der curricularen Bausteine für den Berufseinstieg von B. A.-AbsolventInnen im Elementarbereich zugrunde gelegt. Die Erstellung geschah in Kooperation mit Fachleuten aus der Praxis, die Erfahrung in der Begleitung von B. A.-AbsolventInnen am Berufseinstieg besitzen.

Zu den Handreichungen - URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Überblick über die Handreichungen

A. Begleitung des Berufseinstiegs

1. Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? – Sabine Leineweber
2. Das Bremer Begleitangebot zur Berufseinstiegsphase – Sabine Leineweber
3. Grundlagen und Struktur der curricularen Bausteine – Gisela Koeppel
4. Stellenwert und Charakter der Praxisprojekte in der Berufseinstiegsphase – Gisela Koeppel

B. Curriculare Bausteine

1. Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
2. Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
3. Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
4. Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
5. Paulas Reisen – Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch – Dagmar Bönig und Jochen Hering
6. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Elementarbereich - Corina Rohen-Bullerdiek
7. Bewegung im Elementarbereich – Monika Fikus
8. Musikalische Bildung im Elementarbereich – Johanna Schönbeck
9. Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn – Christoph Fantini
10. Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs – Sonja Howe
11. Leitung einer Kindertageseinrichtung – Petra Rannenbergschwerin

C. Praxisprojekte der BerufseinsteigerInnen

1. „Alles zusammen wird immer so braun!“ – Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich – Jennifer Brodersen
2. Wer ist denn das? Was wächst denn da? – mit Kindern der Natur auf der Spur – Kerstin Bäuning und Ina Sapiatz
3. Von der Entstehung einer Forscherwerkstatt – Ronja Manig
4. „Zwei Astronauten erforschen den Weltraum“ – Jörn Huxhold

Anhang

Literaturgesamtverzeichnis

Internetseite mit den gesamten Handreichungen:

Carle, Ursula; Koeppel, Gisela (Hrsg.) (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Internetseite. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Zitationsvorschlag für dieses Heft B02:

Carle, Ursula; Hegemann-Fonger, Heike (2012): Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Ursula Carle und Gisela Koeppel, Curriculare Bausteine, Heft B02. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/ - auf dieser Internetseite hinter „B02 Beobachtung und Diagnostik“ den [Link] anklicken



Arbeitsgebiet Elementar- und
Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
GW2 Raum A2521
28359 Bremen

www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de