

**Interventionsstudie zur Genauigkeit von  
Beobachtungseinschätzungen elementarpädagogischer  
Fachpersonen**

*Empirische Untersuchung diagnostischer Kompetenzfacetten mittels Videovignettentest*

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften – zur Erlangung des Grades eines Doktor der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Herrn  
Lars Eichen geboren am 06.02.1979 in Pinneberg

**Erstreferentin:**

PD Dr. Catherine Walter-Laager

**Korreferent:**

Prof. Dr. Wolfgang Tietze

**Korreferentin:**

Prof. Dr. Katrin Liebers

Tag der Disputation: Montag, 21.12.2015

## Inhalt

## Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	III
Zusammenfassung.....	VI
Abstract.....	VII
1. Einleitung.....	1
<b>TEIL I: THEORETISCHER RAHMEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE.....</b>	<b>3</b>
2. Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen.....	3
2.1. Professionsbildung.....	4
2.2. Professionalisierung.....	8
3. Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich.....	15
3.1. Fehlerquellen im Beobachtungs- und Dokumentationsprozess.....	18
3.1.1. Beobachten als Wahrnehmungsprozess.....	18
3.1.2. Dokumentation als Ergebnis der Beobachtung.....	20
3.1.3. Einschätzungen von Beobachtungen und deren Genauigkeit.....	22
3.2. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.....	29
4. Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten.....	41
4.1. Kindliche Entwicklung.....	44
4.2. Kindliches Lernen.....	46
4.3. Fachwissen elementarpädagogischer Fachpersonen zum Bereich Lernen und Entwicklung.....	49
5. Zusammenfassung und resultierende Fragestellungen.....	54
<b>TEIL II: METHODIK.....</b>	<b>59</b>
6. Forschungsdesign.....	59
7. Stichprobe.....	63
8. Instrumente.....	66
8.1. Online-Fragebogen.....	66
8.1.1. Entwicklungspsychologisches Fachwissen.....	66
8.1.2. Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation.....	67
8.1.3. Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz.....	67
8.1.4. Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren.....	68
8.2. Videovignettentest.....	69
8.3. Intervention.....	71
9. Datenerhebung.....	74

## Inhalt

10.	Datenanalyse .....	76
10.1.	Verteilungen einzelner Variablen .....	76
10.2.	Zusammenhänge einzelner Variablen .....	77
10.3.	Einfluss einzelner Prädiktorvariablen auf die Übereinstimmung von Beobachtungseinschätzungen.....	78
<b>TEIL III: ERGEBNISSE .....</b>		<b>79</b>
11.	Univariate Analyseergebnisse .....	79
11.1.	Entwicklungspsychologisches Fachwissen .....	79
11.1.1.	Entwicklungspsychologisches Fachwissen Interventions- und Kontrollgruppe .....	85
11.2.	Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation .....	87
11.2.1.	Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation der Interventions- und Kontrollgruppe .....	89
11.3.	Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz .....	93
11.3.1.	Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz Interventions- und Kontrollgruppe.....	96
11.4.	Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren .....	97
11.4.1.	Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren Interventions- und Kontrollgruppe.....	101
11.5.	Beobachtungseinschätzungen (Pretest) .....	103
11.5.1.	Beobachtungseinschätzungen (Pretest) Interventions- und Kontrollgruppe .....	106
11.6.	Beobachtungseinschätzung (Posttest).....	106
11.6.1.	Beobachtungseinschätzung (Posttest) Interventions- und Kontrollgruppe .....	110
12.	Bivariate Analyseergebnisse .....	110
13.	Ergebnisse der Regressionsanalyse .....	112
14.	Diskussion.....	115
14.1.	Diskussion des methodischen Vorgehens .....	115
14.1.1.	Diskussion des online-Fragebogens.....	116
14.1.2.	Diskussion der Videovignettentests .....	117
14.1.3.	Diskussion der Intervention .....	118
14.2.	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	121
14.2.1.	Entwicklungspsychologisches Fachwissen.....	121
14.2.2.	Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation .....	124
14.2.3.	Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz .....	125
14.2.4.	Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren .....	127

## Inhalt

14.2.5.	Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen .....	128
14.2.6.	Modelldiskussion diagnostischer Kompetenzen.....	130
15.	Zusammenführender Ausblick.....	133
16.	Literaturverzeichnis .....	135
17.	Anhang.....	147
17.1.	Ergebnisse der Pilotierung zur Videovignettenauswahl .....	147
17.2.	Gesamtaufbau Online-Fragebogen .....	149
	Erklärung.....	154

## Tabellenverzeichnis

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	<i>Auszug aus dem Aufbau einer Kompetenzmatrix (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 234) .....</i>	13
Tabelle 2	<i>Individuale Bezugsnorm (Amrhein-Kreml et al., 2008, S. 40) .....</i>	24
Tabelle 3	<i>Soziale Bezugsnorm (Amrhein-Kreml et al., 2008, S. 39) .....</i>	24
Tabelle 4	<i>Kriteriale oder Sachliche Bezugsnorm (Amrhein-Kreml et al., 2008, S. 40) .....</i>	25
Tabelle 5	<i>Nutzung (für alle Kinder) von Beobachtungsverfahren (in Prozent) (Viernickel et al., 2013, S. 89) .....</i>	33
Tabelle 6	<i>Typologie von Entwicklungstheorien (Schneider &amp; Lindenberger, 2012, S. 32) .....</i>	44
Tabelle 7	<i>Kompetenzmatrix zum Wissen pädagogischer Fachpersonen bezüglich Lern- und Entwicklungsverläufen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S.237 ff.)</i>	51
Tabelle 8	<i>Übersicht zur Datenerhebung .....</i>	62
Tabelle 9	<i>Stichprobendarstellung Interventions- und Kontrollgruppe nach Ausbildungsformen .....</i>	64
Tabelle 10	<i>Stichprobendarstellung Interventions- und Kontrollgruppe nach Alter und pädagogischer Vorerfahrung .....</i>	65
Tabelle 11	<i>Skala zur Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation .....</i>	67
Tabelle 12	<i>Skala zum beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz.....</i>	68
Tabelle 13	<i>Skala zur Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren .....</i>	69
Tabelle 14	<i>Beispiel der Skala für die Beobachtungseinschätzungen des Videovignettentests.....</i>	70
Tabelle 15	<i>Ausgewählte Lern- und Entwicklungsschritte in den Bereichen Motorik und Musik zur Erstellung von Videobegleitmaterialien.....</i>	71
Tabelle 16	<i>Übersicht der Prädiktorvariablen des Untersuchungsmodells.....</i>	74
Tabelle 17	<i>Verteilung der Beobachtungseinschätzungen aller Teilnehmenden im Pretest .....</i>	105
Tabelle 18	<i>Verteilung der Beobachtungseinschätzungen aller Teilnehmenden im Posttest.....</i>	109
Tabelle 19	<i>Ergebnisse der Korrelationsanalyse<sup>2</sup> (Pearson-Koeffizient) .....</i>	111

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 20	<i>Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse zu den Beobachtungseinschätzungen im Posttest</i> .....	113
Tabelle 21	<i>Ergebnisse der Pilotierung zur Videovignettenauswahl</i> .....	147
Tabelle 22	<i>Darstellung des Onlinefragebogens berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz</i> .....	150
Tabelle 23	<i>Darstellung des Onlinefragebogens Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren</i> .....	150
Tabelle 24	<i>Darstellung des Onlinefragebogens entwicklungspsychologisches Fachwissen im Bereich Motorik</i> .....	151
Tabelle 25	<i>Darstellung des Onlinefragebogens entwicklungspsychologisches Fachwissen im Bereich Musik</i> .....	153

## Abbildungsverzeichnis

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	<i>Ein Rahmenmodell empirischer Professionalisierungsforschung (Mischo &amp; Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 6).....</i>	9
Abbildung 2	<i>Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann &amp; Pietsch, 2011; überarbeitete Fassung von 2014, Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 14).....</i>	12
Abbildung 3	<i>Zyklus des Beobachtens und der Lernbegleitung (Walter-Laager et al., 2014, S. 157).....</i>	17
Abbildung 4	<i>Zwei physikalisch gleich lange Striche (Guski, 2000, S. 20).....</i>	19
Abbildung 5	<i>Beobachtungseinschätzungen im Bereich Feinmotorik (geschützter Mitgliederbereich; fiktives Beispiel; (Walter-Laager, Pfiffner &amp; Schwarz, 2013)).....</i>	40
Abbildung 6	<i>Auswertungsdarstellung zum individuellen Lern- und Entwicklungsstand in KiDiT® (geschützter Mitgliederbereich; fiktives Beispiel; (Walter-Laager, Pfiffner &amp; Schwarz, 2013)).....</i>	40
Abbildung 7	<i>Handlungsbausteine für pädagogische Fachpersonen (Meyer &amp; Walter-Laager, 2012, S. 39).....</i>	42
Abbildung 8	<i>Modifizierter Zyklus des Beobachtens und der Lernbegleitung nach Walter-Laager, Pfiffner, Bruns und Schwarz (2014).....</i>	55
Abbildung 9	<i>Forschungsdesign im Überblick (Cohen, Manion &amp; Morrison, 2007, S. 283).....</i>	59
Abbildung 10	<i>Prädiktorenmodell zur Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen.....</i>	60
Abbildung 11	<i>Bilder zu den Videobegleitmaterialien „Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“ .....</i>	72
Abbildung 12	<i>Bilderfolge zum Videobegleitmaterial „trifft manchmal zu“ für den Lern- und Entwicklungsschritt „Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“ .....</i>	72
Abbildung 13	<i>Bilderfolge zum Videobegleitmaterial „trifft zu“ für den Lern- und Entwicklungsschritt „Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“ .....</i>	73
Abbildung 14	<i>Verlaufsplan der Erhebungssitzung.....</i>	75
Abbildung 15	<i>Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen aller Teilnehmenden in den Bereichen Motorik und Musik (gesamt).....</i>	79
Abbildung 16	<i>Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen aller Teilnehmenden in dem Bereich Motorik.....</i>	80

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 17	<i>Antwortverteilung zum Item „Das Kind beugt seinen Körper beim Fangen eines Balls nach vorne und beugt die Arme beim Fangen.“</i> .....81
Abbildung 18	<i>Antwortverteilung zum Item „Das Kind geht frei die Treppe auf und ab, es setzt dabei das zweite Bein nach (Nachstellschritt).“</i> .....82
Abbildung 19	<i>Antwortverteilung zum Item „Das Kind springt aus dem Stand 20 cm weit.“</i> .....83
Abbildung 20	<i>Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen aller Teilnehmenden in dem Bereich Musik</i> .....84
Abbildung 21	<i>Antwortverteilung zum Item „Das Kind bewegt sich zur Musik (noch nicht im Rhythmus der Musik).“</i> .....85
Abbildung 22	<i>Verteilung der Anzahl richtiger Antworten der Interventions- und Kontrollgruppe im Zuordnungstest zum entwicklungspsychologischen Fachwissen in den Bereichen Motorik und Musik (gesamt)</i> .....86
Abbildung 23	<i>Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.“</i> .87
Abbildung 24	<i>Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.“</i> .88
Abbildung 25	<i>Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.“</i> .....89
Abbildung 26	<i>Antwortverteilung Interventions- und Kontrollgruppe zum Aussagesatz „Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.“</i> .....90
Abbildung 27	<i>Antwortverteilung Interventions- und Kontrollgruppe zum Aussagesatz „Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.“</i> .....91
Abbildung 28	<i>Antwortverteilung Interventions- und Kontrollgruppe zum Aussagesatz „Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.“</i> .....92
Abbildung 29	<i>Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz aller Teilnehmenden</i> .....93
Abbildung 30	<i>Prozentuale Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich kann den Lern- und Entwicklungsstand von Kindern im Alter zwischen 0 und 4 Jahren korrekt einschätzen.“</i> .....94

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 31	<i>Prozentuale Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Bewegung.“</i> .....95
Abbildung 32	<i>Prozentuale Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Musik.“</i> .....96
Abbildung 33	<i>Antwortverteilung der Interventions- und Kontrollgruppe zum beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz.....</i> 97
Abbildung 34	<i>Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren aller Teilnehmenden</i> 98
Abbildung 35	<i>Antwortverteilung zum Item „Erzieherinnen und Erzieher müssen sich jeden Tag Zeit zur Beobachtung und Dokumentation nehmen.“</i> .....99
Abbildung 36	<i>Antwortverteilung zum Item „Beobachten gehört zu den zentralen Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern.“</i> .....100
Abbildung 37	<i>Antwortverteilung zum Item „Beobachtungen sind die Grundlage für die Gestaltung von gutem pädagogischem Alltag.“</i> .....101
Abbildung 38	<i>Antwortverteilung der Interventions-/Kontrollgruppe zur Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren</i> .....102
Abbildung 39	<i>Verteilung richtiger Beobachtungseinschätzungen (Pretest) aller Teilnehmenden.....</i> 103
Abbildung 40	<i>Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Pretest) vom Expertenwert (Summenscore) aller Teilnehmenden</i> .....104
Abbildung 41	<i>Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Pretest) vom Expertenwert (Summenscore) bei der Interventions- und Kontrollgruppe</i> .....106
Abbildung 42	<i>Verteilung richtiger Beobachtungseinschätzungen (Posttest) aller Teilnehmenden.....</i> 107
Abbildung 43	<i>Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Posttest) vom Expertenwert (Summenscore) aller Teilnehmenden....</i> 108
Abbildung 44	<i>Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Posttest) vom Expertenwert (Summenscore) bei der Interventions- und Kontrollgruppe</i> .....110

### Zusammenfassung

Der Auftrag zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung ist in allen Bildungsplänen des Elementarbereichs in Deutschland und der Deutschschweiz vorgesehen. Die vorliegende quasi-experimentelle Untersuchung fragt, wie dispositionelle Merkmale und eine Intervention zu entwickelten Videobegleitmaterialien auf die Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen frühkindlicher Lern- und Entwicklungsschritte angehender elementarpädagogischer Fachpersonen wirken. In einem Pre-Posttest-Design mit Kontrollgruppe ( $N = 94$ ) wird diesbezüglich ein Variablenmodell untersucht. Die Ergebnisse zeigen wenig genaue Beobachtungseinschätzungen angehender elementarpädagogischer Fachpersonen. Als Hauptergebnis stellen das berufliche Selbstkonzept bezüglich diagnostischer Kompetenz und die Intervention je einen signifikanten Prädiktor zur Vorhersage der Varianz der Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen dar. Dabei wirkt der Prädiktor Intervention kontraintendiert. Es ergeben sich Impulse für die Aus- und Fortbildung elementarpädagogischer Fachpersonen hinsichtlich der Beobachtung und Dokumentation.

## Abstract

### Abstract

Observation and documentation of the steps of development of every child is part of nearly every formal curriculum in Germany and Switzerland. This quasi-experimental study asks whether dispositional characteristics and developed additional video material affect the objectivity of the observational assessments of pre-school practitioners. In addition, using a pre-/posttest-design with a non-equivalent control group ( $N = 94$ ). The results show that few accurate observational assessments are made by trainee pre-school practitioners. The primary outcome of the study is that it illustrates the professional self-concept regarding diagnostic expertise and intervention predicting the variance of the accuracy of observational assessments are provided. But the prediction of the intervention is on the other way, how it should be. The results give fresh impetus for training on observation and recording of observations to provided for pre-school practitioners diagnostic.

### 1. Einleitung

In den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen wird auch die institutionelle Betreuung von Kindern vor dem Eintritt in die Schule fokussiert, dabei werden unterschiedlichste Ebenen der institutionellen Kinderbetreuung angesprochen. Einer der zentralen Punkte ist deren Qualität, weil ausschließlich Betreuungseinrichtungen mit einer hohen pädagogischen Qualität positive Effekte auf die kindliche Entwicklung ausüben (Sylva et al., 2004).

In Bezug auf die institutionelle Kinderbetreuung wird die pädagogische Qualität häufig in drei Bereiche aufgeteilt (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Dabei beschreibt der Bereich der Orientierungsqualität die Ebene der in den Einrichtungen handelnden Erwachsenen und deren Überzeugungen und pädagogischen Einstellungen sowie deren Glaubenssysteme. Die Prozessqualität fokussiert die Interaktion des Kindes mit anderen Kindern wie auch mit Erwachsenen. Darüber hinaus schließt dieser Bereich die Qualität der kindlichen Erfahrungen und somit auch die Qualität der pädagogischen Stimulationen mit ein. Der dritte Bereich beschreibt mit der Strukturqualität Rahmenbedingungen der Kindesbetreuung. Dazu zählen beispielsweise die räumlichen Bedingungen genauso wie das Ausbildungsniveau der Bezugspersonen (ebd.). Smidt (2012) ergänzt diese Beschreibungen, indem er die zielkindbezogene und die gruppenbezogene Qualität unterscheidet.

Die hier vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die Arbeit pädagogischer Fachpersonen des Elementarbereichs<sup>1</sup> und setzt sich somit auch mit einzelnen Aspekten der Qualitätsbereiche vertieft auseinander. Im Zentrum der Studie steht die in allen Landesbildungsplänen formulierte Aufgabe elementarpädagogischer Kindertageseinrichtungen, die kindliche Entwicklung zu beobachten und auf besonderen Förderbedarf zu reagieren. Dieser Förderauftrag rückt dabei jedes Kind individuell in den Blick der elementarpädagogischen Fachpersonen.

Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen. (*Achtes Buch Sozialgesetzbuch - Kinder- und Jugendhilfe* -, 2013, §22 Abs.3)

Der Förderauftrag ist, gekoppelt mit systematischen Beobachtungsdokumentationen, eine normative Setzung, welche noch geringen wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenübersteht. Für den deutschsprachigen Raum liegen empirische Ergebnisse vor, die sich vorwiegend mit

---

<sup>1</sup> Laut KMK zählen zum Elementarbereich alle Einrichtungen für Kinder von wenigen Monaten bis zum Schuleintritt (Lohmar & Eckhardt, 2013).

## Einleitung

den Praktiken der Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag und mit Hinweisen zum Dokumentationsverhalten der Fachpersonen beschäftigen (Brée & Kieselhorst, 2011; Cloos & Schulz, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Strohmer, Nentwig-Gesemann & Leu, 2011b; Walter-Laager & Pfiffner, 2011). Darüber hinaus liegen Arbeiten vor, die mithilfe von Selbstaussagen elementarpädagogischer Fachpersonen den Einsatz und die Wirkung unterschiedlicher Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren untersuchen (Leu, 2006; Marie Meierhofer Institut für das Kind, 2011). Weiterhin bleiben allerdings viele Fragen offen. So ist beispielsweise unklar, inwiefern die Beobachtungsdokumentationen die tatsächlich getätigten Beobachtungen der pädagogischen Fachpersonen widerspiegeln beziehungsweise welche Übersetzungsprozesse von der Beobachtung zur Dokumentation greifen und wie genau entsprechend die dokumentierten Beobachtungseinschätzungen sein können.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen helfen, den wissenschaftlichen Erkenntnisstand bezüglich der systematischen Beobachtung und Dokumentation von Kindern im Elementarbereich zu erweitern. Als Teil des Beobachtens und Dokumentierens werden in der vorliegenden empirischen Studie die Beobachtungseinschätzungen angehender elementarpädagogischer Fachpersonen in ihrer Genauigkeit untersucht. Es wird überprüft, ob und inwieweit unterschiedliche diagnostische Kompetenzfacetten miteinander in Zusammenhang stehen und diese in einem noch zu bestimmenden Maße die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen vorhersagen können. Zudem wird eine mögliche Wirkung einer Intervention auf die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen untersucht.

## TEIL I: THEORETISCHER RAHMEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE

### 2. Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

Wenn pädagogische Fachpersonen im Rahmen einer institutionellen Einrichtung tätig sind, wird erwartet, dass sie die Arbeit mit hoher professioneller Kompetenz vollführen, um die gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüche an die (mit)finanzierenden Institutionen zu erfüllen. Dabei legen die Rahmenbedingungen innerhalb der Institutionen sowie die Überwachungs- und Steuerungsprozesse die Grenze der Handlungsmöglichkeiten von Fachkräften fest. Das Fachwissen sowie die Handlungskompetenz bestimmen die Qualität der Handlungen (Anders, 2012; Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). All dies sind Aspekte der Professionalität, welche in der Professionalisierungsdebatte systematisiert und durch weitere Gesichtspunkte angereichert werden.

Die PISA-Studie 2000 (Baumert, 2001) stieß in den letzten Jahren diese Professionalisierungsdebatte neu an. Im sich immer weiter schärfendem Bewusstsein, die institutionelle Betreuung von Kindern vor dem Schuleintritt als Teil der Bildungskette zu begreifen, werden folglich thematisch eng verknüpfte Debatten zur Professionalisierung aktuell auch für den Elementarbereich geführt. Dabei ist die Professionalisierung pädagogischer Fachpersonen seit Jahren ein immerwährendes Feld für theoretisch wenig strukturierte Debatten (Thole, 2008). Im Fokus stehen dabei drei unterschiedliche Bestimmungsansätze von Professionalität (Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2011). Vornehmlich werden dabei der strukturtheoretische und der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz fokussiert, allerdings nicht theoretisch systematisch aufgearbeitet (Thole, 2008). Der von Terhart (2011) beschriebene berufsbiographische Bestimmungsansatz wird in der bezüglich der Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen geführten Debatte nicht explizit identifiziert, weshalb dieser in den folgenden Kapiteln nicht weiter beachtet wird.

Der strukturtheoretische Ansatz nimmt Funktionen und Merkmale des Berufsstandes in den Blick. Als Folge werden Tätigkeiten beschrieben, die sich durch Antinomien und widersprüchliche Anforderungen auszeichnen. Ziel ist es, auf diese Weise den strukturellen Kern des professionellen Handelns anzugeben, um eine ideale Schablone dafür zu rekonstruieren (Helsper, 2011). Dieser Ansatz ist nach Meyer und Walter-Laager (2012) „für die Elementarpädagogik interessant, weil er ein klares Kriterium benennt, das auch für Elementarpädagoginnen gilt: Entscheidend ist die offene, nicht-mechanisierbare Struktur und das dadurch entstehende Anspruchsniveau der Arbeit.“ (S. 194)

Während dieser Ansatz einen gesamten Berufsstand als bedürftig ausweist, wendet sich der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz dem individuellen Kompetenzprofil einzelner pädagogischer Fachpersonen zu. Für den Schulbereich haben Kunter et al. (2011) basierend auf den Ausführungen von Shulman (1987) ein Kompetenzmodell entwickelt; aber auch für pädagogische Fachpersonen im Elementarbereich werden explizite Kompetenzmodelle für unabdingbare professionelle Handlungskompetenzen beschrieben (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011; Rabe-Kleberg, 2008; Thole, 2008). Eher als Zusammenführung dieser Bestimmungsansätze kann Professionalität auch aus berufsbiographischer Perspektive beschrieben werden. Dabei verschränkt sich auf Individualebene die private Lebensgeschichte mit dem beruflichen Weg. Auf diese Weise bilden beispielsweise Belastungserfahrungen und eine langfristige Kompetenzentwicklung thematische Schwerpunkte des Ansatzes. Es werden mit Hilfe empirischer Befunde einzelne und kollektive Berufsbiographien zusammengeführt und verdichtet, um eine *erfolgreiche* Berufsbiographie für Lehrpersonen identifizieren und bestimmen zu können (Terhart, 2011). Im Elementarbereich sind hierzu erste Ansätze nur in Bezug auf weiterqualifizierende Aus- und Weiterbildungen vollzogen worden (Balluseck, 2008; Thole, 2013).

Kühl (2008) schlägt für die angeführte Diskussion eine begriffliche Unterteilung in Professionalisierung und Professionsbildung vor.

### *2.1. Professionsbildung*

Die Professionsbildung beschreibt durch die Gesellschaft kommunizierte beziehungsweise entwickelte Erwartungen und Handlungsaufträge, welche den Angehörigen der Professionen bestimmte Rechte und Pflichten zuschreiben (Kühl, 2008). Die Professionssoziologie versucht mittels typischer Charakteristika und der gesellschaftlichen Bedeutung unterschiedliche Modelle der Professionsbildung zu unterscheiden (Combe & Helsper, 1996). Dem Begriff Professionsbildung können als Auszug der Diskussion unter anderem vier Modelle zugrunde gelegt werden. Unterschieden werden können beispielsweise machtheoretische, funktionalistische, strukturtheoretische und interaktionistische Modelle (Thole, 2008).

Der machtheoretische Modellansatz beschreibt die Bildung von Professionen als einen Prozess, der als Folge von sozialer Macht und Ungleichheiten entsteht. Auf diese Weise bilden sich Professionen aus, die ganze Berufsfelder besetzen und Zuständigkeiten für den Berufsstand beanspruchen (Combe & Helsper, 1996). Bezugnehmend auf das Merkmal der Ungleichheit beschreibt Miege (2006) für die Bildung einer Profession ein Abhängigkeitsverhältnis. Die erwähnte Zuständigkeit der Profession für den Berufsstand kann sich beispielsweise am Gemeinwohl orientieren, sodass die Abhängigkeit der Klienten von den Professionsangehöri-

gen auf dieser Grundlage dargestellt und gerechtfertigt werden kann (ebd.). Um die Entlohnung der Arbeit (durch Geld) und die Selbstbestimmung innerhalb ihres Berufsfeldes zu erweitern, kann der Strang des Gemeinwohls als Legitimation weiter ausformuliert werden. Somit wird die öffentliche Meinung als Ausgangspunkt, die staatlichen Instanzen zur Durchführung und der Arbeitsplatz als Handlungsfeld herangezogen (Nittel, Helsper & Tippelt, 2011). Da kein stringenter Aufbau innerhalb einer solchen Kette im Elementarbereich vorherrscht, wird auf machtheoretische Ansätze nur sehr selten zurückgegriffen (Thole, 2008).

Ein zweiter Modellansatz zur Professionsbildung, der näher an den Berufsstand von pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich rückt, ist der funktionalistische Ansatz. Während sich beim machtheoretischen Ansatz aus Ungleichheiten Professionen bilden, werden sie beim funktionalistischen Ansatz durch gesellschaftliche Aufgaben entwickelt. Daraus resultieren für die entsprechende Profession und deren Mitglieder zu beschreibende Pflichten und auch Rechte (Parsons, 1964). Durch eine Bestimmung der gesellschaftlichen Aufgaben des Berufsstandes gelingt es, eindeutige Kriterien von Professionen abzuleiten und zu beschreiben (Thole, 2008). Im Allgemeinen werden nach dieser Theorie gebildete Professionen auch wie beim machtheoretischen Modellansatz zunächst durch auf das Gemeinwohl zielende Handlungen der Professionsangehörigen charakterisiert. Zusätzlich wird als Kriterium eine systematische und wissenschaftliche Fundierung des Wissens einer Profession bei diesem Ansatz gefordert (Combe & Helsper, 1996). Mit der Forderung einer professionseigenen Kommunikationspraxis mittels spezieller Publikationsformen und innerhalb professionszugehöriger Institutionen und Organisationen ergänzt Thole (2008) diese Kriterienbeschreibung. Als ein kaum zutreffendes Kriterium für die Beschreibung pädagogischer Fachpersonen im Elementarbereich als Profession werden nach dem funktionalistischen Modellansatz eine Selbstkontrolle des Berufsstandes und eine exklusive Zugangsberechtigung gefordert. Durch dieses Kriterium wird es nach der Theorie des funktionalistischen Ansatzes schwer, den Berufsstand pädagogischer Fachpersonen im Elementarbereich als Profession zu bezeichnen. Da die Profession als Teil von Professionalität diskutiert wird, ist es als Folge für diesen Berufsstand schwer, auf Basis dieses Modellansatzes von hinreichender Professionalität zu sprechen (ebd.).

Weniger auf der formalen Legitimationsebene zur Bildung einer Profession, wie die zunächst beschriebenen Modellansätze, als auf einer Ebene der Beschreibung bezüglich des Charakteristikums einer pädagogischen Profession befinden sich die zwei folgenden Modellansätze. Aufgrund des Handlungsfeldes der Profession angehöriger Berufe wird die Professionsbildung beim strukturtheoretischen Modellansatz anhand pädagogischer Beziehungen und unabdingbarer professioneller Handlungskompetenzen begründet (Mieg, 2006). Demnach werden Professionen gebildet, indem die Strukturen, Eigenschaften, Dynamiken und Logiken

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

des professionellen Handelns aufgedeckt und benannt werden. Daraus wird für die betroffenen Berufe ein Ideal definiert (Helsper, 2011). Oevermann (2002) hat diesen Modellansatz zur Professionsbildung für Berufsfelder beschrieben, in denen pädagogische Beziehungen vorherrschen und pädagogisches Handeln erforderlich ist. Er zielt auf eine resultierende Handlungsproblematik, die die Konstellationen dieser Berufsfelder mit sich bringt, ab und setzt diese als Grundlage zur Bildung einer entsprechenden Profession voraus. Die Art der Handlungsproblematik beschreibt er als therapeutisch und es gilt, dass die sich zu bildende Profession für das Klientel imstande ist, Probleme zu lösen. Dafür benötigt es eine Vereinbarung zwischen den Professionsangehörigen auf der einen und den Klientinnen und/oder Klienten auf der anderen Seite, um sich allumfassend auszutauschen. Für eine solche Bündnisvereinbarung benötigt es nach Ansicht von Oevermann (2002) einen gewissen Leidensdruck seitens des Klientel. Die Professionsangehörigen übernehmen für ihre Klientel demnach stellvertretend die Krisenlösung. Wenn ein so beschriebener Kontext (Voraussetzungen und Rahmenbedingungen) und die darauf folgenden jeweiligen professionellen Handlungen vorliegen, beschreibt dies eine Profession (Oevermann, 2002). Für Lehrpersonen und für pädagogische Fachpersonen im Elementarbereich können nicht alle diese genannten Merkmale hin zu einer Profession als erfüllt beschrieben werden. Gänzlich fehlt der Leidensdruck der Klientinnen und Klienten. Weder Schülerinnen und Schüler noch Kinder im Elementarbereich begeben sich bewusst in eine Beziehung mit pädagogischen Fachpersonen, damit sie ihnen helfen, ihr Leiden beziehungsweise ihre Krise zu lösen. In die Zukunft gerichtet, kann das pädagogische Handeln dieser Berufsgruppen durchaus für die Lösung möglicherweise auftretender Krisen der Klientel beschrieben werden. Lehrerinnen und Lehrer sorgen beispielsweise durch die Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen für deren persönliche Entfaltungsmöglichkeiten. Diese Möglichkeiten liegen im Bereich der eigenen Autonomie und ihrer seelischen wie körperlichen Gesundheit. Auf dieser Basis schreibt Helsper (2011) dem Handeln von Lehrpersonen eine prophylaktisch-therapeutische Bedeutung zu, welche sich aufgrund der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von einer rein therapeutischen Bedeutung nach Oevermann (2002) unterscheidet. Wegen dieser Unterscheidung kann nach dem strukturtheoretischen Ansatz für den Berufsstand von Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich nicht von einer Profession ausgegangen werden. Somit gelten auch nach diesem Ansatz diese Berufsstände als professionalisierungsbedürftig (Helsper, 2011).

Ein Professionsbildungsbegriff auf der theoretischen interaktionistischen Annahme fokussiert ebenso das professionelle Handeln und die sich ergebenden Widersprüche bis hin zu Paradoxien der Handlungen beziehungsweise deren Anforderungen. Nach diesem Ansatz müssen für die jeweiligen Berufsstände strenge Widersprüche gefunden und beschrieben werden, um darauf eine Profession bilden beziehungsweise formulieren zu können (Schütze, 1996). Für das pädagogische Handlungsfeld können beispielsweise die geforderte Nähe und

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

Distanz von Professionsangehörigen und der Klientel als eine solche Paradoxie umrissen werden (Helsper, 1996). Helsper (1996) beschreibt noch vier weitere Paradoxien für das Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern: Subsumtion versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation versus Interaktion/Kommunikation und Heteronomie versus Autonomie. Eine noch strengere Unterscheidung für dieses Berufsfeld trennt zwischen Paradoxien und Antinomien (Baumert & Kunter, 2006). Am Beispiel der Nähe- und Distanzansprüche kann dies wie folgt erklärt werden: Nähe kann als eine andere Deutung der Distanz verstanden und ausgelegt werden. Die Begrifflichkeiten *Nähe* und *Distanz* stehen nicht logisch gegeneinander, sondern lediglich weit entfernt. Eine aufgrund der unterschiedlichen Deutung entstehende Handlungsproblematik lässt die Nähe zum vorher beschriebenen strukturtheoretischen Modellansatz erkennen. Der Nähe- und Distanzanspruch als Antinomie liegt vor, wenn diese Begriffe sich logisch ausschließen. Dann ist Nähe nicht als Unterschied zur Distanz zu verstehen, sondern als logischer Gegensatz, was den Ausschluss zur Folge hat. Daraus resultiert, wenn Nähe vorliegt, kann nicht auch Distanz vorliegen. Dem pädagogischen Handlungsfeld zur Begleitung von Bildungsprozessen liegen solche Antinomien zugrunde, was bedeutet, dass die Professionsangehörigen diese Aufgaben nicht lösen können (Helsper, 1996). Es gibt als praktische Handlungsideen unterschiedliche Ansätze, beispielsweise ein ausgehandeltes Arbeitsbündnis, die diese gegensätzlichen Ansprüche auflösen können (Helsper, Hummrich, Breidenstein & Schütze, 2008). Sollte ein solches Arbeitsbündnis zustande kommen, wäre auch dieser Modellansatz nicht passgenau für diese Berufsstände hinsichtlich einer Profession, da somit die Widersprüche aufgehoben wären.

Eine Bestimmung nach strukturtheoretischen Ansätzen, die ausschließlich anhand der unterschiedlichen Kriterien der verschiedenen Ansätze allein vorgenommen wird, führt nicht zu einer Professionalisierung im aktuell diskutierten Sinn, weil sie nicht in konkrete pädagogische Handlungskonzeptionen mündet. Aber die theoretischen Modelle zur Bildung einer Profession für diesen Berufsstand bilden auf gesellschaftlicher und organisatorischer Ebene die Grundlage für zu schaffende Rahmenbedingungen hinsichtlich weiterer Professionalisierungsprozesse und berühren somit die Strukturqualität der Kindesbetreuung (Balluseck, 2008; Tietze et al., 2005). Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter (2011) beschreiben davon ausgehend:

Die Frühpädagogik befindet sich insofern auf dem Weg zu einer Profession, als sie davon ausgeht, dass die zentrale Grundlage für professionelles frühpädagogisches Handeln eine wissenschaftlich-theoretische, durch Forschung grundlegende Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) ist, die sich dann auf der Performanzebene allerdings in einer fall- und situationsadäquaten, nicht standardisierbaren und klientenzentrierten Handlungskompetenz zeigt. (S. 9)

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

Dieses Zitat beschreibt für den Weg hin zu einer Profession vor allem individuelle Merkmale der Fachpersonen und des Handelns. Wie die umrissene Professionalisierungsdebatte aufzeigt, werden andere Initiativen und Programme eben auf dieser Individualebene der pädagogischen Fachpersonen und somit der Professionalisierung zugeordnet (Thole, 2008).

### *2.2. Professionalisierung*

Die Professionalisierung fokussiert individuell zu entwickelnde Handlungskompetenzen und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln. Ziel eines so verstandenen Professionalisierungsbegriffs kann die Ausbildung von Expertinnen und Experten innerhalb der Berufsgruppe der pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich sein (Wildgruber, Becker-Stoll, Helsper & Tippelt, 2011) Modelle für Professionalisierungsprozesse versuchen Kompetenzen von pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich zu bestimmen und zu beschreiben. Es wird statt einer Professionstheorie eher eine Theorie des professionellen Handelns gesucht. Zu diesem Zweck beschäftigt sich ein Großteil der aktuellen Forschung mit den Kernaktivitäten des pädagogischen Berufsfeldes (Cloos, 2008). Insgesamt bilden empirische Studien der Professionalisierungsforschung im Elementarbereich eine hohe inhaltliche Heterogenität ab, da sie sehr unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen in den Blick nehmen. Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011) beschreiben als Startpunkt der Entwicklung von Professionalität den „Besuch von institutionalisierten Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung, der zur Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen beitragen soll“ (S. 6). Vor diesem Hintergrund beschreiben die Autoren, dass individuelle Faktoren ebenso auf die Entwicklung von Professionalität einwirken wie politische, gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen (ebd.). Folgender Vorschlag als Rahmenmodell zur Professionalisierungsforschung im Elementarbereiche wird entsprechend dargestellt:

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

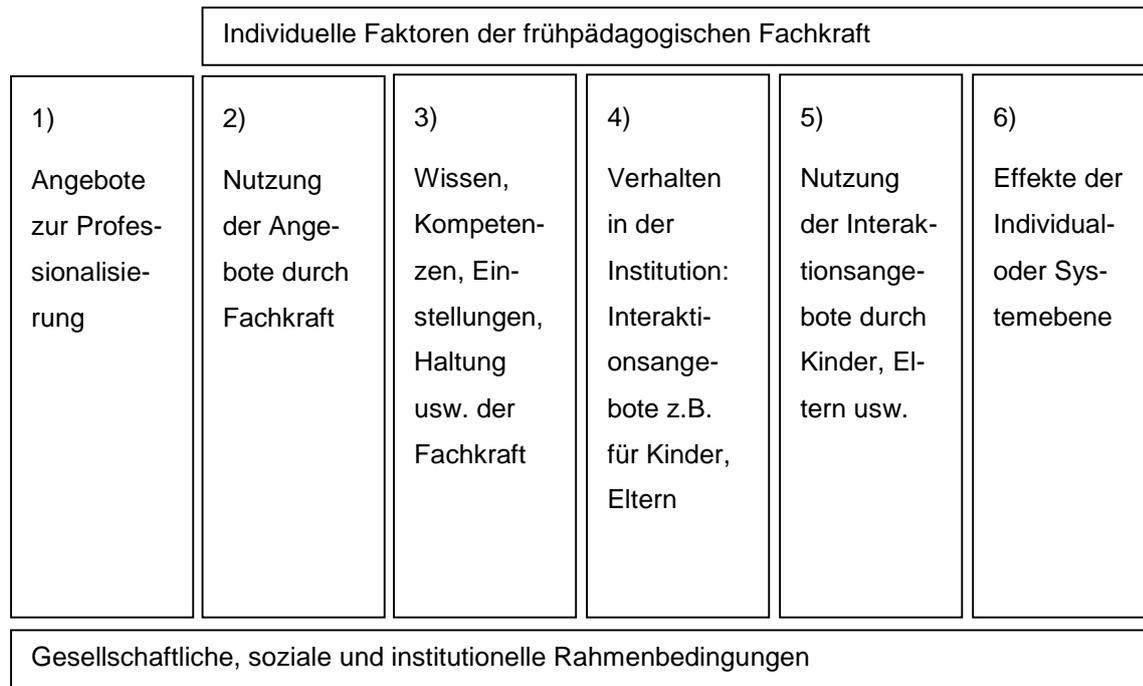


Abbildung 1

*Ein Rahmenmodell empirischer Professionalisierungsforschung (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 6)*

Die beeinflussenden Rahmenbedingungen und die individuellen Faktoren umschließen sechs aufgeführte inhaltliche Bereiche der Professionalisierungsforschung. Zur Beschreibung dieser Bereiche zeigen Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011) jeweils eine beispielhafte Fragestellung auf. Für eine empirisch fundierte Formulierung einer Theorie des professionellen Handelns muss bemerkt werden, dass die teilweise noch fehlende empirische Basis zu vorhandenen Kompetenzen von pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich, dies erst beschränkt zulässt (Thole, 2008).

Auch wenn es in theoretischen Überlegungen zum Teil große Schnittmengen gibt, kann festgestellt werden, dass kein Konsens über zu fordernde Kompetenzen von pädagogischen Fachpersonen vorherrscht (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Strohmer, Mischo & Hendl, 2012). Das liegt unter anderem an dem unterschiedlichen Verständnis von Professionalität, welches den Ansätzen zugrunde liegt. In einigen theoretischen Überlegungen wird das Augenmerk auf effektives, messbares Handeln und dessen Qualität gelegt (Thole, 2008). Basierend auf diesem Verständnis wird Professionalität an einer gezielten Handlungsplanung festgemacht. Diese können beispielsweise auf praktischen Erfahrungen und fachlich fundierten Deutungs- und Handlungskompetenzen basieren (Baumert & Kunter, 2006).

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

Eine Variante von Modellen der Professionalisierung widmet sich auf der Individualebene den personalen Kompetenzen. Diese personalen Kompetenzen zeigen sich in ihrer Anwendung in der Praxis (Thole, 2008). Faas und Treptow (2010) fordern daher auch die „Situationsangemessenheit des Handelns und eine entsprechende Variabilität des Handlungsrepertoires als zentrale Aspekte frühpädagogischer Handlungskompetenz zu verankern“ (S. 170).

Diesen Zugang über die tatsächlichen Handlungen der pädagogischen Fachpersonen für die Ableitung eines Kompetenzmodells wählen als einen Schritt auch Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch, und Rauh (2014) für die Erstellung der Expertise „Kompetenzen frühkindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“. Im Folgenden wird diese Expertise ausführlich dargestellt, weil sie aufgrund der Vorgehensweise versucht, unterschiedliche Kompetenzmodelle, empirische Befunde und normative Vorgaben zu verbinden, um daraus Empfehlungen bezüglich der Handlungskompetenzen von elementarpädagogischen Fachpersonen abzuleiten.

Um zunächst einen normativen *SOLL-Stand* von geforderten Kompetenzen elementarpädagogischer Fachpersonen zu beschreiben, wurden politische und normative Papiere recherchiert und analysiert. Darüber hinaus wurden die Orientierungsrahmen und vorliegenden empirischen Studien diesbezüglich analysiert. In einem zweiten Schritt wurden in einer Sekundäranalyse beispielsweise die NUBBEK-Daten (Tietze et al., 2013) und auch der Forschungsbericht *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz und Zenker, 2013) gesondert analysiert. Es wurde unter anderem geprüft, ob sich Zusammenhänge zwischen KES-Ergebnissen zur Prozessqualität und der Qualifikationsstruktur der pädagogischen Fachpersonen zeigen. Diese Sekundäranalysen wurden vornehmlich zur Generierung von Qualitätsparametern genutzt und eher nicht, um ein Spektrum von Kompetenzen pädagogischer Fachpersonen zu beschreiben. Im Anschluss wurden Fallanalysen in Kitas mit guter Praxis bezüglich der Kompetenz- und Aufgabenverteilung vorgenommen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Als zentrale Frage wird herausgearbeitet, inwiefern fachliche Qualitätsanforderungen mit den bis dato in der Praxis vorfindbaren Aufgabenbereichen und Kompetenzen der Fachkräfte einhergehen (vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Forschungserkenntnisse), wo sich Diskrepanzen aufzeigen lassen und welche Schlussfolgerungen hieraus für die zukünftige Gestaltung des Tätigkeitsfeldes Kita (insbesondere im Hinblick auf Aufgabendifferenzierungen durch den Aufbau multiprofessioneller Teams) gezogen werden können. (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 5)

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

Es werden als theoretischer Bezugsrahmen der Expertise exemplarisch drei Formen von Kompetenzmodellen dargestellt, die sich in der aktuellen Debatte für den Elementarbereich zeigen: Strukturmodelle, Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle und Prozessmodelle. Die Form der Prozessmodelle bildet dabei den aktuellen Stand der *Kompetenz(entwicklungs)modelle* ab. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie das professionelle Handeln und den prozessualen Charakter fokussieren (ebd.). „Dieses wird als kontinuierlicher Zirkel von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche, Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation verstanden“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 13). Die kompetente pädagogische Fachperson wird somit nicht an der bloßen Zuschreibung von Kompetenzen festgemacht, sondern durch die situationsangemessene Umsetzung beschrieben. Dies wird im pädagogischen Alltag immer wieder neu gefordert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Für eine Grundlage der als ein Ziel der Expertise zu entwickelnden Kompetenzmatrix und um das dahinter liegende Verständnis von Kompetenzen pädagogischer Fachpersonen im Elementarbereich zu beschreiben, wird das weiterentwickelte Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011, 2014<sup>2</sup>) angeführt und erläutert.

In diesem Kompetenzmodell wird zwischen der Dispositions- und der Performanzebene unterschieden. Die Dispositionsebene setzt sich aus vier Bausteinen zusammen, welche die Potentiale der pädagogischen Fachperson, in einer Situation auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln, abbilden. Die Performanz hingegen beschreibt das Können beziehungsweise den tatsächlichen Handlungsvollzug der pädagogischen Fachperson (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

---

<sup>2</sup> Die überarbeitete Fassung ist noch nicht veröffentlicht, weshalb sich auf die Beschreibungen von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) und Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch und Rauh (2014) bezogen wird.

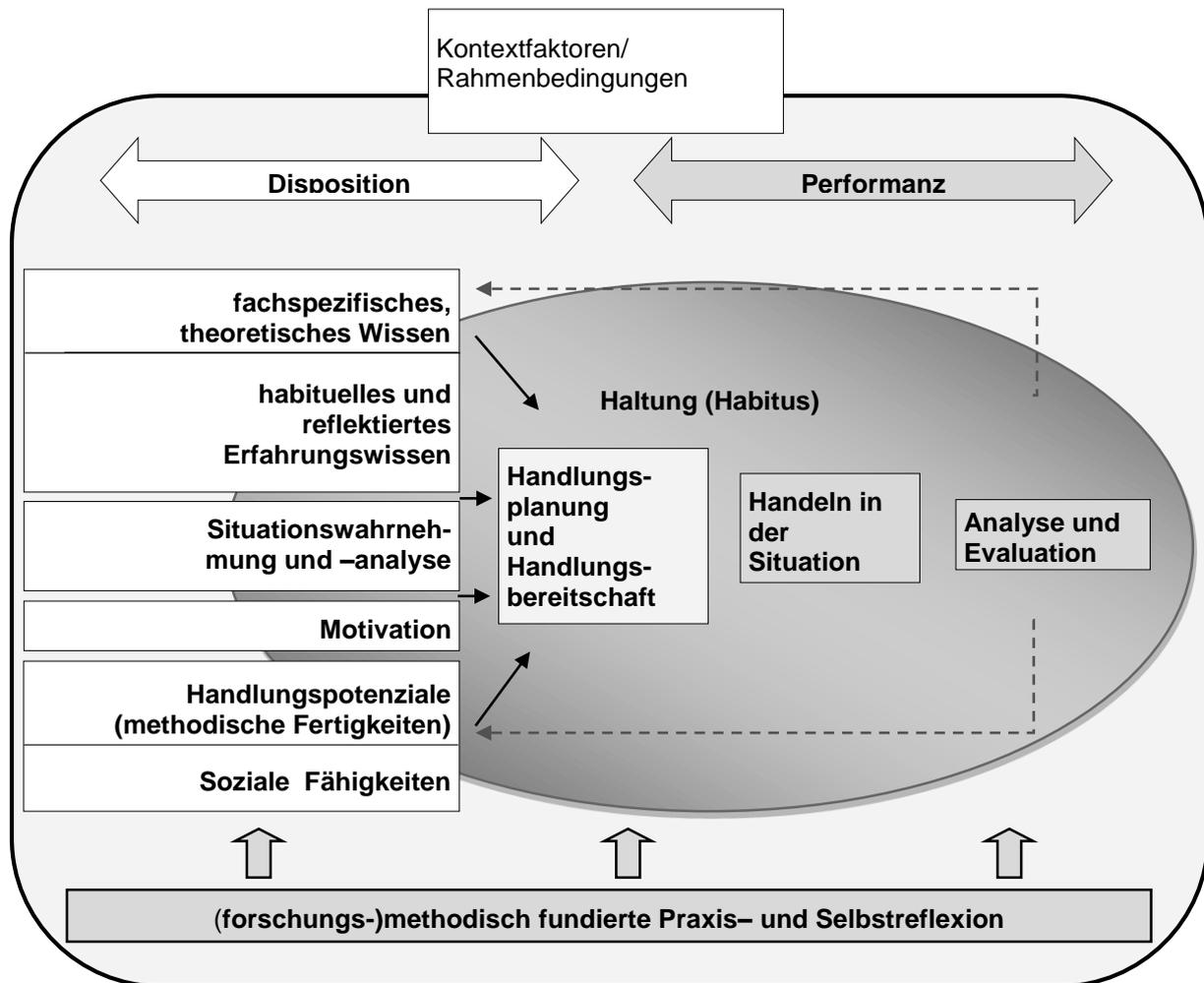


Abbildung 2

*Kompetenzmodell* (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; überarbeitete Fassung von 2014, Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 14)

Das Modell wird durch Kontextfaktoren/Rahmenbedingungen umschlossen. Diese Faktoren ergeben sich aus den strukturellen Begebenheiten der institutionellen Kindesbetreuung und situationsbedingten Kontextfaktoren im pädagogischen Alltag. Sie wirken stets ebenso wie die aktuelle Motivation der pädagogischen Fachperson auf die Handlungsplanung und –bereitschaft und somit auf die Performanz. Als „relativ stabiles, situationsabhängiges Element“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 15) liegt bei diesem Kompetenzmodell die professionelle Haltung als Grundlage hinter beiden Ebenen. Damit sind bei den Fachpersonen manifestierte pädagogische Werte und Einstellungen gemeint, die sich durch Reflexion von Erfahrungen in der Praxis, durch Biografiearbeit und durch die weitere Ausdifferenzierung des eigenen Wissens verändern können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Um dies ermöglichen zu können, bedarf es nach Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2014) eines Motors der Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit. Diese Fähigkeit soll (forschungs-)methodisch fundiert sein, um so zu einer

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

forschenden Haltung an sich werden zu können, die somit eine einsetzbare Kompetenz der elementarpädagogischen Fachpersonen darstellt. Die Dispositionsebene wird in vier Bereiche unterteilt: In der ersten Fassung hießen diese Wissen, Situationswahrnehmung und –analyse, Motivation und Handlungspotenziale (Fröhlich-Gildhoff, et al., 2011). In der Weiterentwicklung, wie sie die Abbildung 2 zeigt, werden die Bereiche Wissen und Handlungspotenziale nochmals differenzierter dargestellt. Für das Wissen wird das fachspezifische, theoretische Wissen von dem reflektierten Erfahrungswissen unterschieden. Die Handlungspotenziale werden durch die sozialen Fähigkeiten ergänzt. Auf der Performanzebene werden in Form einer Abfolge die Handlungsplanung und –bereitschaft, Handeln in der Situation und folgend die Analyse und Evaluation dargestellt. Die Dispositionsebene und alle Einzelbereiche haben einen direkten Einfluss auf die Handlungsplanung und –bereitschaft. Die realisierte Handlung der Fachpersonen und deren Analyse wirkt zudem reflexiv auf die Dispositionsebene (Fröhlich-Gildhoff, et al., 2011).

Die Analysen und Ergebnisse der Expertise „Kompetenzen frühkindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis.“ fokussieren vier grundlegende Handlungsfelder: (1) Arbeit mit Kind(ern)/Gruppe, (2) Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien, (3) Arbeit in und mit der Institution (unter Einschluss von Management), Organisation und (4) Vernetzung und Kooperation. In diesen Handlungsfeldern gehen die Fachkompetenzen der pädagogischen Fachpersonen auf. Die *Personale Kompetenz* mit ihren Merkmalen (1) Überzeugungen, 2) Vorstellungen, 3) motivationale Orientierungen (1–3 analog „professionelle Haltung“; handlungsleitende Orientierungen) plus: 4) selbstregulative Fähigkeiten) komplettiert die beiden herausgearbeiteten Kompetenzebenen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Um übergreifend für Fachpersonen aller Ausbildungsformen eine Grundlage an Kompetenzen zu beschreiben, über die jede pädagogische Fachperson im Elementarbereich verfügen sollte, werden Basiskompetenzen beschrieben. Diese werden durch Kompetenzen ergänzt, die bezüglich weiterer sich ergebenden Tätigkeiten im Elementarbereich erforderlich werden können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Für die Kompetenzmatrix wird folgende Struktur gewählt:

Tabelle 1

*Auszug aus dem Aufbau einer Kompetenzmatrix* (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 234)

<p><i>Kompetenz- ebene 1 bzw. 2</i></p>	<p><i>Kompetenzen im Prozess</i></p> <p><i>Beobachtung → Wissen, Analyse und ggf. Recherche → Handlungsplanung → Handlung → Evaluation und Reflexion</i></p>	<p><i>Mögliche Differenzierun- gen</i></p>
---	--	--

## Professionalisierung elementarpädagogischer Fachpersonen

Ziel der Analysen war es, unter anderem Differenzierungsmöglichkeiten aufzuzeigen, um unterschiedliche Kompetenzniveaus abzubilden, die wiederum unterschiedliche Qualifikationen erfordern. Diese Differenzierungsmöglichkeiten werden, sofern vorhanden, in der letzten Spalte beschrieben. Mit Hilfe dieser Struktur wurde eine umfassende Kompetenzmatrix zusammengetragen. Aufgrund der Ergebnisfülle kann inhaltlich nur eine exemplarische Erläuterung angefertigt werden.

Die Forderungen an die pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich hinsichtlich der systematischen Beobachtung und Dokumentation der Kinder ist in den Rahmenvereinbarungen aller Bundesländer verankert und kann als eine zentrale Aufgabe beschrieben werden (Kultusministerkonferenz, 2004). Darüber hinaus bieten nach Viernickel (2011b) ressourcen- und dialogorientierte Beobachtungsansätze eine große Chance der Professionalisierung, weshalb exemplarisch Ergebnisse aus dem Handlungsfeld *Arbeit mit Kind(ern)* erläutert werden. Auf der Kompetenzebene 1 werden dazu als Unterdimension *Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe* angeführt. Diese wird auf der Kompetenzebene 2 untergliedert in die *Systematische Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsverläufen* sowie das *Erkennen und Fördern der Bedürfnisse und Interessen von Kindern*. Für die *Systematische Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsverläufen* wird unter *Kompetenzen im Prozess* beschrieben, dass die Fachperson in der Lage sein soll, unvoreingenommen wahrzunehmen. Zudem muss die Fachperson um die Bedeutung von Beobachtungen und um die Instrumente der Beobachtung und Dokumentation wissen. Inhaltlich sind weitere Unter Aspekte dazu beschrieben. Als Komponenten der Handlung werden das Dokumentieren von Entwicklungsverläufen und die Nutzung von Beobachtungserkenntnissen und die geforderten Kompetenzen en détail beschrieben. Für die Tätigkeit der pädagogischen Fachperson (Handlung) werden keine Kompetenzen angegeben. Die Kompetenzen der Evaluation und Reflexion beziehen sich auf den Austausch mit dem Kind bezüglich der Beobachtung und Dokumentation und die „Reflexion von Subjektivität, Grenzen und Präferenzen in der Beobachtung“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 237 f.). Differenzierungsmöglichkeiten werden im Wissen um Früherkennung und Instrumente und deren Umgang genannt (ebd.).

Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft sowohl ihr theoretisches, fachliches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen vermag, dass sie Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation abstimmen kann . . . (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 13)

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Das bedeutet, dass die beschriebenen Kompetenzen im Bereich der Beobachtung und Dokumentation immer wieder der Situation angepasst werden müssen, damit von professionellem Handeln gesprochen werden kann. Eine Doppelrolle kommt diesem Bereich zu, wenn bedacht wird, dass das Beobachten und Dokumentieren selbst der Professionalisierung zuträglich sein kann (Viernickel, 2011b). Deshalb wird im Folgenden dargestellt, was das Handeln in diesem Bereich beschreibt, welche empirischen Ergebnisse zu pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich bereits vorliegen und welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren den pädagogischen Fachpersonen zur Verfügung stehen.

### 3. Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Anforderungen an die elementarpädagogischen Fachpersonen hinsichtlich der Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung von Entwicklungsprozessen der Kinder werden durchgehend in den Orientierungs- und Bildungsplänen beschrieben.

Das regelmässige und systematische Beobachten, Reflektieren und Dokumentieren der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern gehört zu den Kernaufgaben von Erziehenden. (Wustmann Seiler & Simoni, 2012, S. 50)

Der Auftrag zur Beobachtung und Dokumentation für die pädagogischen Fachpersonen wird im Elementarbereich allgemein umschrieben, allerdings nicht, was das Beobachten als Tätigkeit explizit beschreibt. Berwanger et al. (2010) beschreiben beispielsweise in einer Handreichung zum „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ eine Zieldimension von Beobachtungen wie folgt:

Eine individuelle Stärkung der Kompetenzen von Anfang an setzt voraus, den Lern- und Entwicklungsverlauf eines jeden Kindes einschätzen zu können und Einblick in sein Lernen und seine Entwicklung zu bekommen. Nur so kann es gelingen, Kinder besser zu verstehen, sie entwicklungsangemessen am Bildungsgeschehen zu beteiligen und gezielt zu unterstützen und zu stärken. Eine prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation macht den individuellen Lern- und Entwicklungsverlauf des Kindes nachvollziehbar. (S. 140)

Das Zitat gibt das bessere Verstehen der Kinder als Ziel der Beobachtung und Dokumentation an. Auf der Basis der Beobachtungen soll das Kind entwicklungsangemessen unterstützt und gestärkt werden. Dafür werden die Lern- und Entwicklungsverläufe jedes Kindes in den Fokus der Beobachtungen gerückt. Eine vergleichbare Zielrichtung ist übergreifend in allen Bundesländern Deutschlands gegeben (Kultusministerkonferenz 2004).

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Diagnostische Kompetenzen versetzen elementarpädagogische Fachpersonen in die Lage, den Lern- und Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes passend zu beurteilen und Lern- und Entwicklungsanforderungen richtig einzuschätzen. Diese Beschreibung ist adaptiert an eine Beschreibung von Lorenz und Artelt (2009), da vermutet wird, dass mit Bezug zur pädagogischen Diagnostik sinnvolle Anleihen aus dem Schulbereich gemacht werden können. Das scheint aufgrund der Nähe der beiden Berufsgruppen für eine weitläufige Übertragung legitim, obwohl dies keine empirische Fundierung ersetzt. Es erscheint zumindest solange sinnvoll, bis empirische Befunde und theoretische Ableitungen auch für den Elementarbereich vorhanden sind. Solche Einschätzungen können als diagnostische Urteile bezeichnet werden (Helmke, 2005). Abgeleitet aus dem medizinisch-psychologischen Bereich hat sich eine als eigenständig zu bewertende Pädagogische Diagnostik entwickelt (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Die Pädagogische Diagnostik „lässt sich als Informationsbeschaffung und -verarbeitung zum Zwecke pädagogischer Entscheidungen kennzeichnen“ (Schrader, 2011, S. 683). Die Beurteilung der Informationen wird dabei an einem vorgegebenen Kriterium gemessen (Helmke, 2005). Es ist eine der Herausforderungen für Lehrpersonen, dass diese Einschätzungen möglichst genau und passend für jedes einzelne Kind sind, da dies die Lernleistung und die Steuerung der weiteren Lernprozesse bedingt (Helmke, 2012). Übertragen auf den Elementarbereich würden auf dieser Grundlage die Lern- und Entwicklungsverläufe der Kinder auch von den diagnostischen Kompetenzen der pädagogischen Fachpersonen abhängen. Für eine genauere Unterscheidung von pädagogischen Diagnosen können alle Urteile in implizite und explizite Diagnoseprozesse münden. Implizite Diagnosen werden innerhalb von Unterrichtsprozessen (eher beiläufig) angefertigt. Es geschieht meist plötzlich, also akut in einer Situation, um Entscheidungen für den weiteren Unterrichtsverlauf treffen zu können. Eine solche ungeplante Informationsaufnahme und -verarbeitung für implizite pädagogische Diagnosen geschieht dabei nicht auf einer vorher ausgewählten Urteilsgrundlage, sondern auf der Basis subjektiver und intuitiver Anlage. Die Fehleranfälligkeit ist in dem akuten Anforderungsprofil und den subjektiven Grundlagen zu sehen (Schwabe Gebauer und McElvany, 2012). Im Unterschied dazu sind die expliziten Diagnosen geplant. Daraus ergibt sich, dass die Daten gezielt hinführend für eine Diagnose (beispielsweise durch Tests) aufgenommen werden (Schrader & Helmke, 2002). Die expliziten Diagnosen zielen nicht auf kurzfristig zu treffende Entscheidungen im Unterrichtsprozess, sondern auf weiterführende Planungsentscheidungen der jeweiligen Lernprozesse. Daraus ergibt sich eine hohe Korrektheitsanforderung dieser Diagnosen, da sie weitreichende Folgen hinsichtlich der Selektionsentscheidung in Bildungssystemen haben können (Hosenfeld, Helmke und Schrader, 2002; Schwabe et al., 2012).

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Folgenden *Beobachtungs- und Vorbereitungszyklus* stellen Walter-Laager, Pfiffner, Bruns und Schwarz (2014) für die anspruchsvolle Herausforderung, den sich die elementarpädagogischen Fachpersonen ausgesetzt sehen, dar:

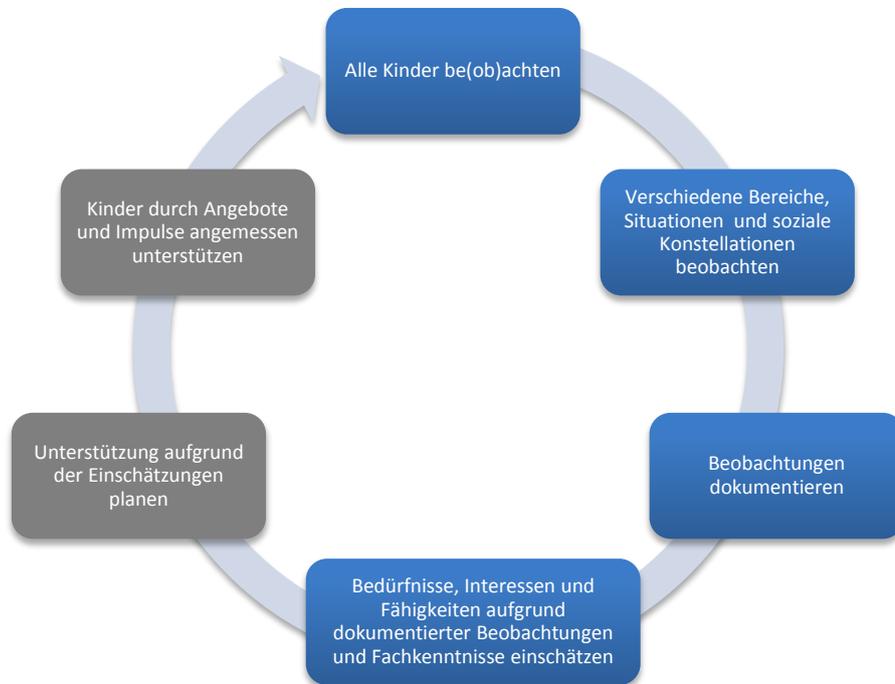


Abbildung 3

*Zyklus des Beobachtens und der Lernbegleitung* (Walter-Laager et al., 2014, S. 157)

In diesem Zyklus beschreiben die ersten vier Schritte (von oben im Uhrzeigersinn) den Beobachtungs- und Dokumentationsanteil. Den Ausgangspunkt des Zyklus stellt die Beobachtung aller Kinder dar, welche dazu dienen soll, jeweils die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes aufzuspüren. Der zweite Schritt fokussiert eine systematische und somit übergreifend anwendbare Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, die es den Fachpersonen ermöglicht, auf unterschiedliche Kontexte zu reagieren und sie einzubeziehen. Des Weiteren sollen die jeweiligen Beobachtungen dokumentiert werden, damit keine Beobachtungen über die Zeit hinweg verloren gehen. Zudem kann durch die Zusammenführung der dokumentierten Beobachtungen unterschiedlicher Art (beispielsweise freie Notizen und vorformulierte Beobachtungspunkte) ein umfassendes Bild des Kindes ausgearbeitet werden. Auf dieser Grundlage können die elementarpädagogischen Fachpersonen mit Hilfe ihres Fachwissens beispielsweise den Lern- und Entwicklungsstand einschätzen. Diese Einschätzungen bilden wiederum die Grundlage für die weiteren Planungsschritte der pädagogischen Fachpersonen, die in der Abbildung 3 aufgeführt sind. Dadurch kann erkannt werden, wie wichtig das korrekte Beobachten, Dokumentieren und Einschätzen ist.

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

### *3.1. Fehlerquellen im Beobachtungs- und Dokumentationsprozess*

Es zeigt sich, dass im pädagogischen Alltag, nach Angaben tätiger pädagogischer Fachpersonen, nur selten Beobachtungen für die ganze Gruppe angefertigt werden. Weiter finden Beobachtungen nur selten systematisch statt (Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer, Nentwig-Gesemann und Leu, 2011). Als besonderes Merkmal werden fehlende inhaltliche Kriterien genannt, nach denen der Beobachtungsprozess ausgerichtet wird (Walter-Laager & Pfiffner, 2011). Für die Urteilsgenauigkeit in der pädagogischen Diagnostik bedarf es eines Standards (Kriteriums), an dem sich Einschätzungen festmachen lassen (Helmke, 2005). Die Notwendigkeit einer systematischen Beobachtung, Dokumentation und Einschätzung kann auch für die diagnostische Tätigkeit von elementarpädagogischen Fachpersonen erkennbar werden, wenn die folgenden Hürden dieses Prozesses beschrieben werden.

#### *3.1.1. Beobachten als Wahrnehmungsprozess*

B[eobachtung] ist ein aufmerksam, methodisch, nach gewissen Gesichtspunkten planmäßig ausgeführtes Wahrnehmen (Auffassen), insofern vom einfachen Wahrnehmen verschieden. Die einfache Wahrnehmung ist der Akt, welcher schlicht gegebene Inhalte erfasst; insofern ist sie Voraussetzung des B. (Rombach, 1960, S.12)

Es braucht somit die Wahrnehmung als Voraussetzung, um beobachten zu können. Bei der Wahrnehmung geht es um das Erfassen von Inhalten. Menschen nehmen unablässig wahr. Wahrnehmung ist demnach ein fortlaufender Prozess; eben das planmäßig ausgeführte Wahrnehmen wird als Beobachtung bezeichnet. Die Beobachtung beschreibt damit einen Teilaspekt des Wahrnehmungsprozesses (Guski, 2000).

Unter Wahrnehmung kann „die Aufnahme von vorhandenen Informationen in das Gehirn“ (Guski, 2000, S. 34) verstanden werden. Es können dabei interne und externe Informationen unterschieden werden. Gerade unter dem Aspekt des Beobachtens im elementarpädagogischen Alltag bezieht sich Wahrnehmung vornehmlich auf externe Informationen, da es sich dabei um Informationen handelt, die in der Umwelt der pädagogischen Fachpersonen vorhanden sind. Die Aufnahme externer Informationen findet mit Hilfe der den Menschen zur Verfügung stehenden Sinnes- oder Wahrnehmungssysteme statt (Guski, 2000). Für Beobachtung im pädagogischen Kontext spielen vorwiegend das auditive und das visuelle Wahrnehmungssystem eine tragende Rolle (Becker-Stoll, Niesel und Wertfein, 2012). Dabei wird zwischen bewusster und unbewusster Wahrnehmung unterschieden. Bei der bewussten Wahrnehmung handelt es sich um eine gesteuerte Informationsaufnahme; es werden Informationen aufgenommen, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet wird. Zusätzlich findet ein großer Teil der Wahr-

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

nehmung unbewusst statt, was bedeutet, dass Informationen aufgenommen werden, auf denen nicht die Aufmerksamkeit beziehungsweise der Fokus liegt. Guski (2000) beantwortet die Frage *Wozu wahrnehmen?* mit einer Zieldeutung hin zum Handeln. Das bedeutet, Wahrnehmung wird gesteuert, indem folgende Handlungen fokussiert werden. Diese Art der Wahrnehmung ist angesprochen, wenn von *Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe* im Elementarbereich ausgegangen wird.

In Bezug auf die Korrektheit der menschlichen Wahrnehmung gibt die Psychologie eine Vielzahl unterschiedlicher Fehlerquellen an. Die Gestaltpsychologie beispielsweise beschreibt bezüglich der Formwahrnehmung unterschiedliche Gesetze, nach denen Menschen Figuren und Formen wahrnehmen. Dabei wird herausgestellt, dass sich diese Wahrnehmung nicht gänzlich durch die Reizgegebenheit beschreiben lässt (Kebeck, 1997). Es wird dabei auf die fehlerhafte Wahrnehmung einer Reizgegebenheit, also einer Information aus der Umwelt, verwiesen. Als Beispiel dafür kann folgende sogenannte *Vertikaltäuschung* beschrieben werden:



Abbildung 4

*Zwei physikalisch gleich lange Striche* (Guski, 2000, S. 20)

Obwohl beide Striche gleich lang sind, erscheint der senkrechte Strich länger als der waagerechte. Diese Art der fehlerhaften Wahrnehmung ist bei der Beobachtung von Kindern im Elementarbereich eher nicht zu erwarten. Individuelle Unterschiede bei der Wahrnehmung der pädagogischen Fachpersonen hingegen sind wahrscheinlicher. Sie treten vor allem dann auf, wenn die Reizstärke sehr gering ist und sich die Einstellungen beziehungsweise Handlungsabsichten der Individuen stark unterscheiden (Guski, 2000). Geringe Reizstärke in der visuellen Wahrnehmung ist im elementarpädagogischen Alltag gegeben, wenn die Kinder beispielsweise weit entfernt spielen oder in einem Versteck, welches nur schwer einsehbar ist. Die sichtbaren Informationen, also die visuellen Reize, sind dementsprechend weniger deutlich. Die Einstellungen beziehungsweise Handlungsabsichten der pädagogischen Fachpersonen können sich diesbezüglich beispielsweise durch den grundsätzlichen Fokus der Beobachtung unterscheiden. Wie auch in Abbildung 3 dargestellt, kann das Informationsinteresse der Fachpersonen auf die Bedürfnisse, Interessen oder Fähigkeiten der Kinder gerichtet sein.

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Als aktiver Prozess beginnt die Wahrnehmung bereits bei der Auswahl der Informationen, die verarbeitet werden. Entscheidend für diese Auswahl ist die Steuerung der Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Informationen. Eine gezielte Selektion der Aufmerksamkeit ist notwendig, da ein permanentes Überangebot an sensorischen Informationen besteht. Für eine gezielte Wahrnehmung des jeweils aktuellen Umweltausschnittes ist die Auswahl der Aufmerksamkeit an die Erfordernisse und eigenen Interessen anzupassen (Kebeck, 1997). Zu einer näheren Beschreibung von Beobachtung im Elementarbereich kann eine Abgrenzung von systematischen und unsystematischen Beobachtungen beitragen. Bei beiden Beobachtungsmöglichkeiten steht immer das Kind mit seinem Verhalten, seinen Fähigkeiten und Interessen im Beobachtungsfokus der pädagogischen Fachperson. Es ist dabei möglich, dass die jeweilige pädagogische Fachperson in die Situation involviert oder von ihr distanziert ist. Unsystematische Beobachtungen können dazu genutzt werden, die Aktivitäten von Kindern oder der ganzen Gruppe spontan und zufällig im pädagogischen Alltag aufzunehmen. Auf diese Weise ist es den pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich möglich, alltägliche Aktivitäten des Kindes zu dokumentieren. Bei den systematischen Beobachtungen orientiert sich die pädagogische Fachperson an bestimmten Leitfragen. Diesen Leitfragen können auch die unsystematischen Beobachtungen in einer reflektierenden Betrachtung zugeordnet werden oder bleiben zusätzlich sinnvolle Ergänzungen (Kilchenmann, Walter und Fasseing, 2002). Im Elementarbereich spielt eine Vielzahl möglicher Leitfragen, beispielsweise durch die Bildungs- und Orientierungspläne beschrieben, eine tragende Rolle. Zusätzlich wird im Elementarbereich die Auswahl von Beobachtungssituationen maßgeblich von den verwendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mitbestimmt (Schulz & Cloos, 2011). Die selektive Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachpersonen hängt unter anderem auch von der Auswahl der Beobachtungssituation ab. Durch die gezielte Auswahl der Situation ermöglichen sich die Fachpersonen, bestimmte Informationen bewusst wahrzunehmen und andere auszublenden (Kebeck, 1997).

### 3.1.2. *Dokumentation als Ergebnis der Beobachtung*

Dokumentierte Beobachtungen bilden die Basis, um den Lern- sowie Entwicklungsstand und damit die Möglichkeiten sowie Bedürfnisse der Kinder richtig einzuschätzen und mit dem Kind über seine Aktivitäten reflektieren zu können. (Walter-Laager et al. 2014, S. 157)

Unterschiedliche empirische Ausarbeitungen zur Beobachtung im Elementarbereich schließen die Dokumentation mit ein beziehungsweise nutzen die Dokumentationen als Indikator, um so zu Aussagen über das Beobachtungsverhalten zu gelangen (Fröhlich-Gildhoff et

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

al., 2011; Walter-Laager et al., 2011). Auf diese Weise wird die Dokumentation als die Darstellung oder auch das Ergebnis der Beobachtung verstanden. Beispielsweise beschreiben Walter-Laager, Pfiffner und Schwarz (2011) zwei Faktoren für die Beobachtungsintensität auf diese Weise. Sie haben zum einen herausgefunden, dass pädagogische Fachpersonen mit einem Dienstalder von 10 Jahren oder mehr besonders viele Beobachtungseinträge (Dokumentationen) zu den Kindern aufweisen. Den zweiten bedeutenden Faktor für die Beobachtungs- und Dokumentationsintensität bildet die Einschätzung der Kinder durch die pädagogische Fachperson im Bereich des sozialen Handelns. Als Ergebnisse können rein quantitativ gegensätzliche Zusammenhänge gezeigt werden. Je kompetenter das jeweilige Kind im Bereich *Soziales Handeln* von der pädagogischen Fachperson eingeschätzt wird, desto weniger freie Notizen, aber desto mehr standardisierte Beobachtungspunkte werden für das jeweilige Kind dokumentiert (Walter-Laager et al., 2011). In Anlehnung an die Kritik von Bollig (2011) werden beide Faktoren über die Analysen der Dokumentationen hergeleitet, um so eine Aussage über die Tätigkeit der Beobachtung zu machen. Dadurch rücken allfällige Übersetzungsprozesse zwischen diesen Tätigkeiten in den Hintergrund (Bollig, 2011). Es bleibt die Frage offen, ob die angegebenen Übersetzungsprozesse und die eventuell auftretenden Schwierigkeit berücksichtigt werden.

Einen Hinweis darauf, welche Herausforderungen die elementarpädagogischen Fachpersonen bewältigen müssen, wenn sie ihre Beobachtungen schriftlich dokumentieren, bietet eine Evaluation der Early Excellence Zentren des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin. Staeger et al. (2011) haben sich in einem empirisch-analytischen Beitrag mit den Auslegungsprozessen elementarpädagogischer Fachpersonen bezüglich konzeptioneller Begriffe und Leitgedanken auseinandergesetzt. *Wertfrei* wird als ein zentraler Begriff des *Early-Excellence* - Ansatzes zur Beschreibung der Beobachtungssituation und der Handlung des beobachteten Kindes herausgestellt. Um die Auslegung des Begriffs durch die pädagogischen Fachpersonen zu erheben, wurden innerhalb der Evaluation in zwei Kindertageseinrichtungen in Berlin Gespräche während der teilnehmenden Beobachtung geführt oder Unterhaltungen dokumentiert. Gerade für den Bereich der wahrgenommenen Gefühle der Kinder zeigen sich für die pädagogischen Fachpersonen Schwierigkeiten bei einer wertfreien Beschreibung. Für die Auflösungen dieser Probleme werden unterschiedliche Strategien angewendet. Es wird versucht, auf Wertungen zu verzichten und die Dokumentation auf die Beschreibung von physischen Bewegungen zu reduzieren. Wenn Bewertungen und Interpretationen vorgenommen werden, dann sind diese explizit als solche gekennzeichnet. Wahrgenommene negative Gefühle der Kinder wurden meist verschleiert dokumentiert. Staeger, Eden und Durand (2011) deuten dies als Ausblendungspraktik und führen es auf das Konzept des *positiven Blicks* zurück. So interpretiert, erlaubt es den pädagogischen Fachpersonen eben nicht, negative Gefühle zu dokumentieren,

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

was zu einem Weglassen in der Dokumentation führt (Staege et al., 2011). Es kann erkannt werden, dass die Tätigkeit der Dokumentation und vor allem das Dokumentierte selbst aufgrund der konzeptionellen Auslegung der pädagogischen Fachperson nicht mit der gemachten Beobachtung übereinstimmt. Demnach wäre der Kritik von Bollig (2011) einer Gleichsetzung beider Tätigkeiten zu folgen, obwohl weiterhin die Dokumentation auf Beobachtungen basieren sollte und die Dokumentation eine Quelle ist, um den nicht sichtbaren Prozess des Beobachtens fassbar zu machen. Da es an empirischen Studien fehlt, die sich einzig auf die schriftliche Dokumentation beziehen, bleibt zunächst offen, welche Schwierigkeiten diese Übersetzungsprozesse der beiden Tätigkeiten ausmachen (Bollig, 2011).

### 3.1.3. *Einschätzungen von Beobachtungen und deren Genauigkeit*

Um Handlungen für die angemessene Unterstützung durch Impulse und Aktivitäten aus den Beobachtungen abzuleiten, wie es die Abbildung 3 beschreibt, können die Beobachtungsdokumentationen nicht für sich stehen bleiben. Sie müssen interpretiert, gedeutet und eingeschätzt werden. Um eine möglichst hohe Genauigkeit zu gewährleisten, bedarf es eines Kriteriums (Helmke, 2005).

Für die Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern können folgende Beurteilungsfehler beschrieben werden. Im Sinne pädagogisch diagnostischer Urteile können diese Fehler ebenso bei der Einschätzung von Lern- und Entwicklungsschritten im Elementarbereich auftreten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009).

*Halo-Effekt.* Halo kommt aus dem englischen Sprachraum und bedeutet Heiligenschein. Bestimmte marginal auftretende Informationen eines Kindes werden verdichtet und wertend auf das Kind verallgemeinert (Helmke, 2005). Gebrauchsspuren an der Kleidung eines Kindes und ungekämmte Haare würden beispielsweise zu der Einschätzung eines insgesamt ungepflegten Kindes führen.

*Logischer Fehler.* Dieser Fehler ist ein ähnlicher Beurteilungsfehler wie der Halo-Effekt, nur werden nicht mehrere kleine schwache Informationen verallgemeinert, sondern es wird von einem Merkmal des Kindes auf ein weiteres geschlossen. Dabei findet dieser Schluss ohne empirische Absicherung statt. Das Kind weist beispielsweise Mängel in der Feinmotorik auf, also wird davon ausgegangen, dass es auch keine guten sprachlichen Fähigkeiten hat (Helmke, 2005).

*Milde-Effekt.* Das beobachtete Kind wird von einer pädagogischen Fachperson grundsätzlich positiver bewertet und eingeschätzt als es der Realität entspricht oder es andere pädagogische Fachpersonen tun (ebd.). Beispielweise wird das Kind der eigenen Gruppe in einer Kindertagesstätte besser eingeschätzt als die Kinder einer anderen Gruppe.

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

*Fehler der zentralen Tendenz.* Die elementarpädagogische Fachperson verzichtet auf extreme Beurteilungen der Beobachtungen. In der Schule würde dies bedeuten, dass es bei der Benotung beispielsweise keine 1 oder auch 5 und 6 gibt (Helmke, 2005). Übertragen auf den Elementarbereich würde sich dieser Fehler weniger auf die Benotung als auf die Einschätzungen zu Ausprägungen der Lern- und Entwicklungsschritte beziehen. Somit würden bei keinem Kind im motorischen Bereich ein Lern- und Entwicklungsvorsprung beziehungsweise eine Lern- und Entwicklungsverzögerung festgestellt werden.

*Tendenz zu extremen Urteilen.* Im Gegensatz der Tendenz zur Mitte beurteilt die pädagogische Fachperson alle Ausprägungen im Extremen. Es wird bei der Einschätzung beobachteter Lern- und Entwicklungsschritte nur differenziert in *Kann das Kind sehr gut* oder *Kann das Kind gar nicht*. Dazwischen werden keine Abstufungen in den Urteilen gemacht.

*Referenzfehler.* Dabei handelt es sich um die Beurteilung abseits eines objektiven Kriteriums. Die pädagogische Fachperson beurteilt nicht, wie die Ausprägung des jeweiligen Lern- und Entwicklungsschrittes ist, beziehungsweise was das Kind kann, sondern vergleicht beispielsweise die Kinder untereinander (Helmke, 2005).

Gerade nach dieser, nicht erschöpfenden, Auflistung möglicher Beurteilungsfehler ist zu bemerken, dass Beobachtungen von elementarpädagogischen Fachpersonen bewusst aber auch unbewusst bewertet und interpretiert werden. Dabei greifen die pädagogischen Fachpersonen auf theoretisches Wissen zu Entwicklungsverläufen von Kindern und je nach Berufserfahrung auch auf praktisch angeeignetes Wissen zurück (Kilchenmann et al., 2002). Für die Bewertungen schulischer Leistungen können die folgenden Normen als mögliche Grundlage beschrieben werden.

Die *individuale Bezugsnorm* bezieht sich auf einen zeitlichen Verlauf der gezeigten Leistungen eines Kindes. Das bedeutet, dass die Lehrperson wiederholt auf die Ergebnisse schaut, die das Kind erreicht. Auf diese Weise ist es der Lehrperson möglich, über einen Zeitraum auftretende Leistungsunterschiede zu erkennen, um daran anschließend zu einem diagnostischen Urteil zu gelangen. Ein solches Urteil bezieht somit allein auf das einzelne Kind und den individuellen Leistungsstand und blendet einen sozialen Vergleich mit anderen Kindern aus (Rheinberg, 2002).

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Tabelle 2

*Individuale Bezugsnorm* (Amrhein-Kreml et al., 2008, S. 40)

Die Beurteilung umfasst den Lernzuwachs eines Lernenden in einem bestimmten Zeitraum.	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Lernfortschritt Einzelner wird gewürdigt.</li> <li>• Lernzuwächse gehen direkt in die Beurteilung ein.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überdauernde Leistungsunterschiede werden ausgeblendet.</li> <li>• Soziale Vergleiche sind nicht möglich.</li> </ul>

Bei der *sozialen Bezugsnorm* werden die Leistungen der Lernenden von der beurteilenden Person gegenübergestellt und beurteilt. Auf diese Weise ist es möglich, die Lernenden herauszufiltern, die beispielsweise in einer Gruppe oder Schule die höchsten und die niedrigsten Leistungen aufweisen. Allerdings sind diese Beurteilungen nur innerhalb der gewählten Gruppe gültig, was zu entscheidenden Fehlurteilen führen kann. Zudem werden kleinere Leistungsunterschiede im sozialen Vergleich nicht beziehungsweise kaum gewürdigt. Diese Bezugsnorm ist geeignet, wenn es darum geht, die *besten* Lernenden in einer Gruppe festzustellen, um dies in die weitere Planung einfließen lassen zu können (Rheinberg, 2002).

Tabelle 3

*Soziale Bezugsnorm* (Amrhein-Kreml et al., 2008, S. 39)

Einzelleistungen werden mit den Leistungen der Gruppe verglichen	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es gibt keine starre Verknüpfung zwischen Fehlerzahl und Note.</li> <li>• Man kann die Besten herausfinden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Vergleich ist nur innerhalb der Gruppe möglich.</li> <li>• Der Lernzuwachs der Gruppe wird nicht sichtbar.</li> </ul>

Als letztes soll die *kriteriale oder sachliche Bezugsnorm* skizziert werden. Wenn Leistungen von Lernenden bezogen auf diese Norm beurteilt werden, so liegen den Beurteilungen eindeutig beschriebene Lernziele zugrunde. Auf diese Weise werden erfolgreiche Leistungen sichtbar und können als positiv von der pädagogischen Fachperson erkannt werden und den Lernenden bewusst gemacht werden. Zusätzlich werden aber auch mögliche Defizite erkannt,

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

auf die pädagogisch angemessen reagiert werden kann. Die kriteriale oder sachliche Bezugsnorm ist vornehmlich anwendbar bei operationalisierbaren Lernzielen (Rheinberg, 2002).

Tabelle 4

*Kriteriale oder Sachliche Bezugsnorm* (Amrhein-Kreml et al., 2008, S. 40)

Der Beurteilung liegen sachlich-fachliche Anforderungen zugrunde.	
+	-
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kompetenzen und Defizite werden sichtbar.</li><li>• Lernfortschritte können sofort gewürdigt werden.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es wird nur über genau beschriebene Fertigkeiten informiert.</li><li>• Komplexe Kompetenzen lassen sich oft nicht operationalisieren und daher auch nicht als Lernziele formulieren.</li></ul>

Die Beschreibungen machen deutlich, dass die für operationalisierbare Lern- und Entwicklungsschritte sinnvolle kriteriale oder sachliche Bezugsnorm zur Beurteilung in einem wiederholten Vorgang von den pädagogischen Fachpersonen später auch zur Beurteilung auf Basis der individuellen Bezugsnorm überführt werden kann. Dies kann sinnvoll erscheinen, da der individuellen Bezugsnorm eine leitende Funktion bei der Beurteilung zukommt und diese in Verbindung mit anderen Bezugsnormen genutzt werden sollte (Rheinberg, 2002).

Die unterschiedlichen Bezugsnormen zur Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstandes der Kinder ermöglichen den Fachpersonen, den angesprochenen Beurteilungsfehler bewusst und systematisch entgegenzuwirken. Darüber hinaus bedarf es einer diagnostischen Kompetenz auf Seiten der Fachpersonen, um die Beobachtungen passgenau für jedes Kind einzuschätzen (Lorenz & Artelt, 2009).

Für die Identifizierung der diagnostischen Kompetenz kann eine Unterscheidung in drei Komponenten gemacht werden, die sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen. Als Basis der diagnostischen Kompetenz ist die sogenannte Rangordnungs- oder Korrelationskomponente zu nennen (Helmke, 2012). Diese Komponente beschreibt, wie genau die Lehrerinnen und Lehrer Leistungen von einer bestimmten Anzahl Lernenden in einem bestimmten Bereich einschätzen, in dem sie diese in eine Rangreihenfolge bringen. Diese Einschätzungen werden mittels Korrelationsanalyse mit der tatsächlichen Rangreihenfolge verglichen. Die tatsächliche Rangreihenfolge wird aus den gemessenen Leistungen der Lernenden erstellt (ebd.). Auch wenn mithilfe von Korrelationen nicht direkt auf die diagnostische Kompetenz geschlossen werden kann, sind empirische Befunde zu unterschiedlichen Aspekten herausgefiltert worden.

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Fakt ist, dass bei einzelnen Lehrpersonen nicht von einer allgemeinen diagnostischen Kompetenz gesprochen werden kann. Die individuelle diagnostische Kompetenz unterscheidet sich je nach Fach und Urteilskomponente (Lorenz & Artelt, 2009; Spinath, 2005a). Bereits 1987 konnte festgestellt werden, dass sich die diagnostische Kompetenz über die einzelnen Lehrpersonen hinweg stark unterscheidet. Die Spanne reichte von eher laienhaften Diagnostikerinnen und Diagnostikern, wo Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen und den tatsächlichen Leistungen eher zufällig schienen, bis hin zu exzellenten Diagnostikerinnen und Diagnostikern, deren Einschätzungen nahezu deckungsgleich mit den Testleistungen der Lernenden waren (Schrader & Helmke, 1987). Bis zur heutigen Zeit scheint sich nach einer aktuelleren Studie von Anders, Kunter, Brunner, Krauss und Baumert (2010) diese Spanne statt verringert sogar noch vergrößert zu haben. Schlüssig erscheint so auch, dass gleich mehrere Studien eine eher geringe Qualität der Einschätzungen von Lehrpersonen zeigen. Je nach Bereich und Urteilskomponente unterscheiden sich diese Ergebnisse deutlich (Anders et al., 2010; Brunner, Anders, Hachfeld und Krauss, 2011; Lorenz und Artelt, 2009; McElvany et al., 2009; Spinath, 2005). Die große Heterogenität, die sich bei der Güte der diagnostischen Urteile der Lehrpersonen zeigt, könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass es sich bei Lehrpersonen um einen Berufsstand mit minderer diagnostischer Kompetenz handelt. Für eine solch schwerwiegende Aussage fehlen allerdings Studien, die einen gesamten Prozess pädagogischer Diagnostik von der Beobachtung über die Diagnose bis hin zur weiteren pädagogischen Planung untersuchen (Schrader, 2009).

Eine zweite Komponente zur Untersuchung diagnostischer Kompetenz ist die Niveauebene. Dabei werden die mittleren Leistungen von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Bereichen zu den mittleren Einschätzungen von Lehrpersonen im jeweils gleichen Bereich ins Verhältnis gesetzt (Helmke, 2012). Kongruent zu den Ergebnissen bezüglich der Rang- oder Korrelationskomponente weisen die Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Niveauebene in unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich akkurate Einschätzungen auf: Von einer Unterschätzung (beispielsweise Fähigkeitswahrnehmung, Lernmotivation) über eine passgenaue Einschätzung (beispielsweise IQ-Werte) bis hin zu einer deutlichen Überschätzung (Leistungsängstlichkeit) der Leistungen ist alles festzustellen (Spinath, 2005). Weitere Studien belegen dieses inkonsistente Bild bezüglich der Niveauebene bei Lehrpersonen, indem sie abweichend von einer fast gegensätzlichen Unter- beziehungsweise Überschätzung bei den Einschätzungen von Leistungen der Lernenden ausgehen (Brunner et al., 2011; McElvany et al., 2009; Schrader & Helmke, 1987; Hosenfeld et al., 2002).

Es könnte vermutet werden, dass sich die gleiche Heterogenität auch bei der dritten Komponente, der Streuungskomponente, zeigt. Doch es liegen Ergebnisse vor, die diese Annahme

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

nicht bestätigen. Es handelt sich bei der Streuungskomponente um einen Vergleich der tatsächlichen Streuung bei den Leistungen der Lernenden und den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrern eben dazu (Helmke, 2012). Die Leistungsstreuungen der Schülerinnen und Schüler werden zumeist von den Lehrpersonen überschätzt oder recht genau eingeschätzt (Brunner et al., 2011; Spinath, 2005).

Auf der Basis der vorgelegten Ergebnisse der einzelnen Komponenten kann bemerkt werden, dass bei den Einschätzungen der Fachpersonen eine starke Heterogenität bezüglich der Akkuratheit auf verschiedenen Ebenen vorherrscht. Wie vorgestellt unterscheiden sich die diagnostischen Kompetenzen auch intraindividuell deutlich je nach Fach- oder Leistungsbereich. Unter anderem daraus kann abgeleitet werden, dass bei der diagnostischen Kompetenz nicht von einem starren Modell ausgegangen werden sollte, sondern zu beachten ist, dass sich unterschiedliche Parameter auf unterschiedlichen Ebenen gegenseitig bedingen (Spinath, 2005).

Die diagnostische Kompetenz beschreibt die Ebene der Fachperson hinsichtlich der Genauigkeit der Einschätzung. Wie die Ergebnisse zeigen, gilt die Forderung nach hoher diagnostischer Kompetenz für die Fachpersonen als legitim. Doch auch diese garantiert nicht hinreichend die Qualität der Einschätzung als Beobachtungsergebnis (Ulber & Imhof, 2014). Es führt zu einer weiteren Qualitätsfrage. Nach Fröhlich-Gildhoff (2009) kann die Forderung nach jeglicher pädagogisch-diagnostischer Informationsgewinnung auf drei Gütekriterien bezogen werden: Objektivität, Reliabilität und Validität (Bortz & Döring, 2006). Als wichtigstes Gütekriterium ist die Validität eines Tests zu bezeichnen. Sie gibt an, inwieweit der jeweilige Test dasjenige misst, was er angibt zu messen. Neben anderen Bereichen der Validität kann beispielsweise die Inhaltsvalidität genannt werden. Damit ist gemeint, dass der Inhalt der Items die wichtigsten Aspekte des jeweils zu messenden Konstrukts fokussiert (ebd.). Übertragen auf die Beobachtung und Dokumentation im Elementarbereich bedeutet dies, dass Einschätzungen von pädagogischen Fachpersonen inhaltlich präzise und passend erfolgen müssen. Wenn beispielsweise der Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes im Bereich *Motorik* erfasst werden soll, zielt eine inhaltlich valide Beobachtung und Einschätzung dazu nicht auf das Sozialverhalten.

Ein zweites Gütekriterium stellt die Reliabilität dar, welche wie folgt in der klassischen Testtheorie beschrieben wird: „Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird.“ (Bortz & Döring, 2006)

Die perfekte Reliabilität eines Tests würde erlangt werden, wenn dieser in der Lage ist, den wahren Wert der Merkmalsausprägung zu erfassen und es somit keine Fehlereinflüsse

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

geben würde. Allerdings ist die perfekte Reliabilität eines Tests eine Utopie, da sich Fehlereinflüsse nicht ganz ausschließen lassen (ebd.). Wird für die Einschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen von beobachteten Lern- und Entwicklungsschritten bei Kindern die Reliabilität ebenso als Genauigkeitsmaß gedeutet, repräsentieren die Einschätzungen den wahren Wert der Merkmalsausprägung des Kindes hinsichtlich des beobachteten Lern- und Entwicklungsschrittes. Um das Maß zu bestimmen, müsste der wahre Wert der Ausprägung des beobachteten Lern- und Entwicklungsschrittes bekannt sein. Für den Grad der Genauigkeit (Reliabilität) der Einschätzungen kann somit auch nur eine Angabe reichen, die eine Varianz der Genauigkeit beinhaltet (Bortz & Döring, 2006). Um eine Beobachtungseinschätzung als reliabel zu beschreiben, muss diese Einschätzung replizierbar sein: „Man ermittelt, ob und in welchem Maß zwei Beobachter derselben Situation zu einem übereinstimmenden Ergebnis kommen, oder man lässt eine Beobachterin dieselbe Szene mehrfach kodieren.“ (Ulber & Imhof, 2014, S. 76–77)

Ein weiteres Gütekriterium ist mit der Objektivität zu beschreiben. Damit ist das Ausmaß gemeint, mit dem beschrieben wird, wie sehr die Testergebnisse von den Testanwenderinnen beziehungsweise den Testanwendern abhängen. Objektivität ist demnach gegeben, wenn unabhängig von den Testanwenderinnen beziehungsweise -anwendern dasselbe Testergebnis vorliegt (Bortz & Döring, 2006). Die Deutung des Testgütekriteriums der Objektivität auf die Einschätzungen der pädagogischen Fachpersonen von beobachteten Lern- und Entwicklungsschritten bei Kindern könnte bedeuten, dass diese Resultate auch unabhängig von pädagogischen Fachpersonen sein sollten. Objektivität der Einschätzungen ist also gegeben, wenn mehr als eine pädagogische Fachperson einen Lern- und Entwicklungsschritt bei einem Kind beobachtet und die beobachtenden Fachpersonen zu übereinstimmenden Einschätzung gelangen. Verkürzt dargestellt aus der voran gegangenen Beschreibung und übertragen auf Beobachtungseinschätzungen, geht es bei der Objektivität um die Einschätzungsübereinstimmung von elementarpädagogischen Fachpersonen.

Unabhängig davon, welches Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren die pädagogischen Fachpersonen einsetzen, um in den Einschätzungen den Anforderungen dieser Kriterien zu genügen, erlangen die pädagogischen Fachpersonen Informationen über die von ihnen beobachteten Kinder. Bei der Interpretation und Deutung dieser Informationen durch die pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich sind meist nicht die angegebenen Kriterien des jeweils eingesetzten Verfahrens ausschlaggebend (Brée & Kieselhorst, 2011). Es können bezüglich einzelner Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren deutliche Unterschiede zwischen dem praktischen Umgang im pädagogischen Alltag mit Informationen auf der Basis von Beobachtungen und den jeweiligen Verfahrensvorschlägen dazu beschrieben werden (Cloos,

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

2011; Müller & Zipperle, 2011; Wildgruber, 2010). Eine konsensfähige Deutung dieser Feststellungen ist in der Wissenschaft aktuell nicht auszumachen (Cloos & Schulz, 2011; Müller & Zipperle, 2011). Es besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass somit die Beobachtungsergebnisse oberflächlich bleiben, da sie nicht den Verfahrensvorschlägen entsprechend verarbeitet werden (Müller & Zipperle, 2011). Eine andere Deutung bezieht sich auf vielfältige Lösungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachpersonen. Es wird nicht von Anwendungsfehlern ausgegangen, sondern von Anpassungen für die pädagogische Praxis (Cloos & Schulz, 2011). Es scheint durch diese Befunde geboten, Zweifel anzumerken bezüglich der Qualität diagnostischer Urteile der elementarpädagogischen Fachpersonen.

### *3.2. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren*

Für den Elementarbereich entwickelte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren fokussieren unterschiedliche pädagogische Ziele. Viernickel und Völkel (2009) kategorisieren dafür Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in drei Säulen.

Eine Säule der Beobachtungsverfahren erfasst die Kompetenzen und Fertigkeiten der Kinder und misst diese an Altersnormen. Damit sollen die jeweiligen Lern- und Entwicklungsstände festgestellt werden. Dafür werden meist standardisierte Lern- und Entwicklungsschritte als Items formuliert. Diese Verfahren können dazu beitragen, Elterngespräche zu strukturieren und den Eltern Informationen bezüglich des Lern- und Entwicklungsstandes ihres Kindes zukommen zu lassen. Neben den Stärken können auch eventuelle Verzögerungen in Lern- und Entwicklungsbereichen festgestellt werden, die die Eltern und die pädagogischen Fachpersonen weiter intensiv beobachten sollten. Darauf aufbauend können jeweils Förderangebote konzipiert werden oder bei verstärkten Verzögerungen eventuell weitere Expertinnen oder Experten konsultiert werden. Die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren dieser Säule helfen den pädagogischen Einrichtungen, ihrer Beobachtungs- und Dokumentationsverantwortung nachzukommen, indem sie alle Kinder in den zielgerichteten Blick der pädagogischen Fachpersonen stellen (Viernickel & Völkel, 2009).

Die zweite Säule der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren stellt die Lernprozesse und Aktivitäten der Kinder in Mittelpunkt. Es werden im Vorfeld keine Ziele für die Beobachtung der Kinder vorgegeben, sondern die Kinder werden beobachtet, um ihre eigenen Ziele (und somit ihre Interessen) zu erfahren. In selbst gewählten Situationen werden die Kinder in ihrem Tun beobachtet. Erst in der Reflexion sind die Situationen und das Handeln des Kindes in Augenschein zu nehmen. Dabei sollen anhand der Beobachtungen Lernstrategien, Fähigkeiten und Interessen der Kinder mit Hilfe von Nachbesprechungen erkannt werden. Diese Nachbesprechungen fallen dabei von Verfahren zu Verfahren sehr unterschiedlich aus. Sie haben

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

alle zum Ziel, die Auswertungen zu nutzen, um dem einzelnen Kind weitere, an ihren Interessen und Fähigkeiten orientierte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Diese Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren dienen hauptsächlich der individuellen Beobachtung eines Kindes. Der Beobachtungsfokus wird dabei auf ein Kind gerichtet. Es werden keine konkreten Beobachtungszeitangaben für alle Verfahren gegeben. Die Beobachtungen sollen in alltäglichen Situationen und regelmäßig erfolgen. Die Auswertungen können von den pädagogischen Fachpersonen als Gesprächsanlässe mit den Eltern oder/und den Kindern genutzt werden (Viernickel & Völkel, 2009).

Die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der dritten Säule sollen den pädagogischen Fachpersonen helfen, mit relativ geringem Aufwand festzustellen, „bei welchen Kindern eventuell ein Entwicklungsrisiko besteht“ (Viernickel & Völkel, 2009, S. 30). Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Säulen fokussieren sich diese Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren auf die Defizite bei Kindern. Der Blick der pädagogischen Fachpersonen wird auf Entwicklungsrückstände oder -risiken der Kinder gerichtet. Die so entdeckten Defizite sollen dokumentiert werden, um geeignete entgegenwirkende Maßnahmen ergreifen zu können. Den beobachteten und dokumentierten Defiziten der Kinder entsprechend, können die pädagogischen Fachpersonen spezielle Angebote bereitstellen, um den Kindern aus eigenem Antrieb zu ermöglichen, etwaige Entwicklungsrückstände aufzuholen. Zusätzlich können sie die Ergebnisse dazu nutzen, die Eltern für mögliche Entwicklungsrisiken des Kindes zu sensibilisieren und eine weitere genauere Diagnostik zu empfehlen (ebd.).

Ein Beobachtungssystem einer elementarpädagogischen Einrichtung sollte nach Viernickel und Völkel (2009) aus Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aller drei Säulen bestehen. Die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der dritten Säule sollen den pädagogischen Fachpersonen helfen, mit relativ geringem Aufwand festzustellen, für welche Kinder möglicherweise ein Entwicklungsrisiko vorherrscht. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Säulen fokussieren sich diese Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren auf die Defizite bei Kindern. Der Blick der pädagogischen Fachpersonen wird auf Entwicklungsrückstände oder -risiken der Kinder gerichtet. Die so entdeckten Defizite sollen dokumentiert werden, um geeignete entgegenwirkende Maßnahmen ergreifen zu können.

Im pädagogischen Alltag zeigt sich innerhalb dieser drei Säulen eine große Vielfalt an möglichen einsetzbaren Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Zusätzlich werden in der Praxis häufig selbst Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren von den pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich entwickelt (Viernickel et al., 2013). Ein kurzer Schluss könnte dazu führen, dass dies als eher negativ zu bewerten ist. Jedoch werden Kin-

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

der, die von pädagogischen Fachpersonen mit selbst entwickelten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren betreut werden, am häufigsten beobachtet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).

Darüber, welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eingesetzt werden sollten, besteht weder in der pädagogischen Praxis im Elementarbereich noch auf begleitender wissenschaftlicher Seite Einigkeit. Begründungen zum Einsatz des einen oder anderen Verfahren entbehren einer empirischen Grundlage, da zum Einsatz und Nutzen von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kaum empirische Daten abseits von Selbstaussagen vorliegen, obwohl zur Wirkung für einige Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zumindest theoretische Überlegungen bereits vorliegen (Viernickel, 2011). Resultierend daraus werden die Diskussionen um den Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren durch einen „gewissen Dogmatismus der konkurrierenden Lager“ (Viernickel, 2011) bestimmt.

Eine Übersicht über die im Elementarbereich eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bietet als ein Teilergebnis der Forschungsbericht „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel et al., 2013). Meist werden Verfahren für einzelne vorausgewählte Kinder und nicht die gesamte Gruppe genutzt. Auf diese Weise werden von 91 Prozent

( $n = 804$ ) der Fachpersonen systematische Beobachtungen mit Hilfe eines Verfahrens für mindestens ein Kind durchgeführt. 72 Prozent ( $n = 804$ ) der Fachpersonen nutzen mindestens ein Beobachtungsverfahren für die gesamte Gruppe (Viernickel et al. 2013). Die Forderung nach der Aufgabe der Beobachtung und Dokumentation, proklamiert durch die Bildungspläne, hat bis auf die Ebene der pädagogischen Fachpersonen mehrheitlich ihren Weg gefunden. Allerdings kann die Studie anhand der Daten keine Aussage machen, ob kontinuierlich beobachtet wird, und welche Qualität die Beobachtungen haben. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass keine Angaben zu Quellen gemacht werden können, aus denen die am häufigsten eingesetzten Beobachtungsbögen aus den Portfolios stammen. Zudem werden in einem Drittel der Einrichtungen dieser Studie nach die Kinder nicht systematisch beobachtet. Weiter zeigen die Ergebnisse, dass es keine einheitliche Beobachtungs- und Dokumentationspraxis im Elementarbereich gibt (Viernickel et al., 2013).

Am häufigsten richten die pädagogischen Fachkräfte in den befragten Einrichtungen ( $n = 1.214$ ) ihre Beobachtungen auf den Entwicklungsfortschritt (96%) bzw. Entwicklungsbesonderheiten (86%) der Kinder. Ein großer Teil der Befragten, rund 70%, richtet den Beobachtungsfokus auf die Themen und Interessen des Kindes bzw. dessen emotionales Befinden (vgl. Abb. 36). (Viernickel et al., 2013, S. 92)

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Es werden auszugweise Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aus folgender Tabelle beschrieben:

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Tabelle 5

*Nutzung (für alle Kinder) von Beobachtungsverfahren (in Prozent) (Viernickel et al., 2013, S. 89)*

<b>Beobachtungsverfahren</b>	<b>n</b>	<b>Verfahren wird genutzt</b>	<b>Verfahren wird nicht genutzt</b>
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen mit schriftlichen Notizen	1.199	52,5	47,5
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen ohne schriftliche Notizen	1.143	65,2	34,8
Unser eigenes Verfahren	1.044	55,2	44,8
Beobachtungsbögen aus Portfolios	1.053	42,4	57,6
Bildungs- und Lerngeschichten (DJI)	1.034	29,2	70,8
Grenzsteine der Entwicklung (Infans)	1.034	27,0	73,0
Entwicklungstabelle von Beller	1.021	10,5	89,5
Themen der Kinder (Infans)	985	9,8	90,2
SELDAK (IFP)	1.008	8,4	91,6
PERIK (IFP)	990	7,4	92,6
Leuveners Engagiertheitsskala	998	7,4	92,6
SISMIK (IFP)	1.015	6,2	93,8
Soziogramm	978	6,1	93,9
Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Kiphard)	992	5,1	94,9
Bielefelder Screening	994	4,9	95,1
Baum der Erkenntnis	992	4,4	95,6
Videographie	973	3,4	96,6
Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kita in die Grundschule (Schleswig-Holstein)	988	3,4	96,6
Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (Barth)	979	2,9	97,1
Die sieben Intelligenzen nach Gardner	994	2,5	97,5
Beobachtungsbogen evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder	995	2,0	98,0

## Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen - diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Für die vier Beobachtungsverfahren, die die prozentual größte Nutzung für alle Kinder aufweisen (siehe Tabelle 5), kann keine Beschreibung erfolgen. Beispielsweise ist bei den Beobachtungsbögen in den Portfolios unklar, auf welche Quellen diese zurückzuführen sind (Viernickel et al., 2013). Um ferner einen Einblick in die zehn meistgenutzten Beobachtungsverfahren in der pädagogischen Praxis zu erlangen, werden folgende Verfahren ausführlicher vorgestellt:

- Bildungs- und Lerngeschichten (DJI)
- Grenzsteine der Entwicklung (Infans)
- Entwicklungstabelle von Beller
- Themen der Kinder (Infans)
- SELDAK (IFP)
- PERIK (IFP)

### *Bildungs- und Lerngeschichten (Leu, 2007)*

Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten basiert auf dem von Margret Carr entwickelten Konzept der learning stories aus Neuseeland. Hans Rudolf Leu hat das Verfahren für den deutschen Elementarbereich übersetzt. Bei den Bildungs- und Lerngeschichten werden die individuellen Lernprozesse der Kinder beschrieben. Die Fachpersonen sollen befähigt werden, die Lernwege der Kinder nachzuvollziehen und zu unterstützen. Grundlage des Verfahrens bilden die folgenden fünf Lerndispositionen:

- a) interessiert sein,
- b) engagiert sein,
- c) standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten,
- d) sich ausdrücken und mitteilen,
- e) an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen.

Die Fachpersonen ermitteln mithilfe dieses Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens, welche Lerndisposition das Kind in seinem Lernprozess auf welche Art und Weise anwendet. Die Lerndispositionen werden als Ergebnis des Zusammenwirkens von Kind und Umwelt gesehen. Dem Lernen wird eine Umwelt im pädagogischen Alltag vorausgesetzt, die anregungsreich und kindgerecht gestaltet ist. Im Beobachtungsfokus stehen alltägliche Aktivitäten des Kindes. Das Kind kann also jederzeit und in jeder Situation beobachtet werden und die Beobachtungen können mit Hilfe vorgefertigter Kopiervorlagen dokumentiert werden. Die

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

pädagogischen Fachpersonen sollen bei der Formulierung der Dokumentationen darauf achten, dass die Sprache für die Kinder verständlich ist, wertschätzend, beschreibend und dass wörtliche Rede verwendet wird. Ferner sollen der Lernprozess und das Interesse der Kinder eingeschätzt, interpretiert und daraus die nächsten Schritte abgeleitet werden. Dafür wird zunächst die Situation detailliert beschrieben. Anschließend sollen die Beschreibungen anhand der fünf Lerndispositionen analysiert und die Lernmöglichkeiten der Situation herausgearbeitet werden. Für den letzten Punkt soll die elementarpädagogische Fachperson sich an den Bildungsbereichen des Curriculums orientieren. Zum Schluss einer jeden Beobachtung wird eine Lerngeschichte in Form eines Briefes an das Kind geschrieben. Zudem wird vorgeschlagen, die Bildungs- und Lerngeschichten in Portfolios zu sammeln.

*infans-Konzept* (Andres und Laewen 2011)

Das *infans*-Konzept beinhaltet unterschiedliche Beobachtungsinstrumente, die sich in ihrer Strukturiertheit unterscheiden. Ein Beobachtungsverfahren innerhalb dieses Konzepts stellen die *Grenzsteine der Entwicklung* (Andres & Laewen, 2011) dar. Dieses Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren dient der frühzeitigen Erkennung von Entwicklungsrisiken bei Kindern. Hans Joachim Laewen entwickelte das Verfahren auf Grundlage der *Meilensteine der Entwicklung* von Michaelis und Haas (1994). Es besteht aus einem Einschätzungsbogen mit fünf bis zwölf Fragen, je nach Alter des Kindes. Die Fragen beziehen sich auf Entwicklungsziele aus den Bereichen Körpermotorik, Hand- und Fingermotorik, Sprachentwicklung, kognitive Entwicklung sowie soziale und emotionale Kompetenz. 90 bis 95 Prozent der Kinder der jeweiligen Altersstufe haben diese Kompetenzen erreicht. Andres und Laewen (2011) beschreiben, dass ein Entwicklungsrisiko vorliegen kann, wenn ein Kind diese Kompetenzen nicht erreicht. Im Fokus dieses Beobachtungsverfahrens steht das einzelne Kind. Zur Dokumentation der Beobachtungsergebnisse dient der Beobachtungsbogen, in dem die Fragen zu den Lernzielen mit ja oder nein beantwortet werden. Wenn eine Frage mit nein beantwortet wird, wird die Untersuchung durch eine Fachperson empfohlen. Enthalten im *infans*-Konzept ist des Weiteren der Beobachtungsbogen *Themen der Kinder*. Dieser Beobachtungsbogen stellt die Beobachtung und Identifizierung der Bildungsthemen der Kinder in den Mittelpunkt. Die Interessen der Kinder sollen erkundet werden. Andres und Laewen (2011) gehen davon aus, dass die Kinder Aktivitäten nachgehen, deren Sinn den Erwachsenen nicht immer ersichtlich ist. Zunächst wird jeweils die Situation möglichst detailliert und wertneutral beschrieben. In der Folge beschreibt die pädagogische Fachperson die vorherrschenden Gefühle in der Situation. Zusätzlich versetzen sich die pädagogischen Fachpersonen in die Lage des Kindes und versuchen die Bedeutung der Situation für das Kind zu beschreiben. Als letztes wird in Anlehnung an die Leuener Engagiertheitsskala (Laevers, 2007) mithilfe von elf Fragen der

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Grad der Engagiertheit des Kindes bestimmt. Der Beobachtungsbogen enthält 10 Bildungsmodule. Es müssen in der Einrichtung zunächst Bildungsziele vereinbart werden, aus denen sich Themen ergeben, die mit den Kindern entdeckt und erforscht werden. Daraufhin werden die materiellen und räumlichen Rahmenbedingungen der Einrichtung auf diese Ziele hin analysiert.

*Kuno Bellers Entwicklungstabelle* (Beller & Beller, 2010)

Kuno Beller stellte bereits 1980 die erste Version seines Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens vor. Mit diesem Verfahren soll der aktuelle Entwicklungsstand der Kinder bestimmt werden. Das Instrument ist für Kinder zwischen 0 und 6 Jahren einsetzbar. Die Dokumentation der Beobachtungen findet auf speziellen Formblättern statt. Die Kinder werden in acht unterschiedlichen Entwicklungsbereichen (Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition, Grob- und Feinmotorik) beobachtet. Zu jedem Entwicklungsbereich gibt es Items (insgesamt 649), die nach aufsteigendem Schwierigkeitsgrad in 14 Phasen eingeteilt sind. Diesen Phasen werden die Kinder aufgrund ihres Alters zugeteilt. Dabei beginnt die Beobachtung der Kinder in der Phase, die unter der Phase liegt, die dem Alter des Kindes entspricht. Damit die Items für das Kind eingeschätzt werden können, sollte es zuvor zwei Wochen beobachtet worden sein.

Als Ergebnis der Beobachtung und Dokumentation erhalten die elementarpädagogischen Fachpersonen den Entwicklungsstand des Kindes als Schaubild in den acht Entwicklungsbereichen. Kuno Beller stellt heraus, dass nicht zwangsläufig alle Kompetenzen des Kindes beobachtet wurden, sondern eventuell nur, was das Kind zeigt. Die elementarpädagogischen Fachpersonen müssen also im Anschluss der Beobachtung reflektieren, ob das Kind überhaupt die Möglichkeiten hatte, alle Kompetenzen zu zeigen. Außerdem gibt die Auswertung keine Einschätzung bezüglich der Altersnorm, sondern bezieht sich nur auf das beobachtete Kind.

*SELDAK* (IFP) (Ulich & Mayr, 2006b)

Das Beobachtungsverfahren SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) fokussiert die Sprachentwicklung von Kindern im Alter ab vier Jahren bis zum Schuleintritt. Das Verfahren besteht aus einem strukturierten Beobachtungsbogen und einem Begleitheft. Der Aufbau ist vergleichbar mit dem zeitlich vorher entwickelten Beobachtungsbogen des SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in der Kindertageseinrichtung) (Ulich & Mayr, 2006a). Das Begleitheft ist in zwei Teile untergliedert. Im ersten Teil werden die theoretische Verortung sowie der konzeptionelle Aufbau des Beobachtungsbogens dargestellt. Zusätzlich werden Hinweise für die Umsetzung

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

und den Einsatz im pädagogischen Alltag beschrieben. Der zweite Teil bezieht sich auf die Förderung von Literacy.

Bezüglich der Sprachentwicklung stehen bei diesem Beobachtungsverfahren das Interesse und die Motivation der Kinder im Vordergrund. Die pädagogischen Fachpersonen sind angehalten zu beobachten und einzuschätzen, wann und wie sehr sich die Kinder in sprachlichen Situationen einbringen, engagieren und interessieren. Beobachtet wird auch, in welchen Situationen dies stattfindet. Darüber hinaus wird der Fokus der pädagogischen Fachpersonen auch auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder gesetzt. Dabei wird der Blick mit insgesamt 68 zu beantwortenden Fragen für jedes Kind auf unterschiedliche Aspekte von Sprache wie beispielsweise Zuhören/Sinnverstehen, Wortschatz und Verstehen und Umsetzen von Aufforderungen gerichtet. Die pädagogischen Fachpersonen haben mit diesem Beobachtungsbogen die Möglichkeit, die strukturierten Fragen zu beantworten und zusätzlich freie Notizen anzufertigen. Es wird für die Beobachtung und Dokumentation ein zeitlicher Aufwand von 45-60 Minuten pro Kind angegeben.

Für die Beantwortung der Fragen gibt der Beobachtungsbogen ein Antwortraster mit unterschiedlichen Skalen (drei- bis sechstufig) vor. Diese Beobachtungseinschätzungen werden durch Quantifizierung, wie es das Verfahren vorgibt, in einen Summenscore übersetzt. Auf diese Weise erhält die pädagogische Fachperson die Möglichkeit einer individuellen Auswertung für jedes Kind. Die Werte jedes Kindes können für einzelne Bereiche der Sprachentwicklung mit angegebenen Normwerten verglichen werden. Die freien Notizen können zusätzlich für qualitative Auswertungen durch die pädagogischen Fachpersonen genutzt werden.

*Perik – positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Mayr & Ulich, 2009)*

Die theoretische Grundlage für dieses Verfahren bildet das Konzept der Salutogenese. Es setzt die körperliche und seelische Gesundheit als Grundvoraussetzung für die gelingende Entwicklung. Das Hauptaugenmerk dieses Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens liegt auf der Begleitung der sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder im Alter von 3,5 bis 7 Jahren. Das Verfahren bietet die Möglichkeit, ein umfassendes Bild von der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern dieser Altersgruppe zu erlangen. Die sechs Entwicklungsbereiche Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude bilden den Beobachtungsschwerpunkt. Zu jedem Bereich werden von der pädagogischen Fachperson sechs Fragen auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt. In der Auswertung wird der gesamte Bildungsbereich und jede einzelne Frage berücksichtigt. Durch die Auswertung der einzelnen Fragen können die Stärken und

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

Schwächen der Kinder identifiziert werden. Mit der Auswertung der Bereiche kann eine langfristige Entwicklung beobachtet und zudem die Entwicklung des Kindes im Verhältnis zu einer Vergleichsstichprobe betrachtet werden.

In Tabelle 5 ist kein computergestütztes oder gänzlich digitales Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aufgeführt. Es scheint, als haben sich diese Verfahren (noch) nicht in der pädagogischen Praxis etabliert. Aufgrund unterschiedlicher Aspekte ist möglicherweise die Digitalisierung lediglich noch nicht für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich zugänglich oder brauchbar. Weil diese Verfahren zum Teil empfohlene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sind, sollen beispielhaft drei Verfahren ebenfalls dargestellt werden (Kanton Zürich, 2014).

*MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years)* (Pauen et al., 2012)

Dieses Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wurde von Sabina Pauen entwickelt. Die Grundlage für das Verfahren bildeten theoretische und praktische Überlegungen. Mithilfe dieses Verfahrens sollen wichtige Etappen der kindlichen Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern im Alter von 0 bis 3 Jahren unter Einbeziehung aktueller Forschung abgebildet werden. Die Beobachtungen und Dokumentationen beziehen sich auf acht allgemeine Entwicklungsbereiche (Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung, Denken, Sprache, soziale Beziehungen, Selbstregulation, Gefühle). In diesen Entwicklungsbereichen beobachtet die pädagogische Fachperson konkrete Fähigkeiten bei den Kleinkindern. Die sogenannten Meilensteine lassen sich im Alltag beobachten. Alle Meilensteine sind von Kindern bis zum Ende ihres dritten Lebensjahrs typischerweise festzustellen. Verschiedene Begleitmaterialien zu den einzelnen Meilensteinen sollen den Blick der Beobachtung fokussieren.

Von den elementarpädagogischen Fachpersonen wird dokumentiert, ob und wann ein Kind einen Meilenstein und die so beschriebene Fähigkeit gezeigt hat. Für die Dokumentation stehen drei unterschiedliche Formate (Entwicklungstagebuch, Kurzsкала, MONDEY-Interaktiv) zur Verfügung, die sich in ihrer Auswertung nicht unterscheiden. In der Auswertung wird der Entwicklungsstand des Kindes mit Normwerten verglichen. Werden Daten an das Projekt übermittelt, kann ein Feedback zu einzelnen Kinder in drei unterschiedlichen Formen (Entwicklungsgeschichte, -kalender, -profil) gegeben werden. Dafür wird eine Normstichprobe herangezogen, um einzuschätzen, ob sich ein Kind normal, schnell oder langsam entwickelt.

*Kompik (Kompetenzen und Interessen von Kindern)* (Mayr, 2012)

Kompik wurde von einer Arbeitsgruppe des Staatsinstituts für Frühpädagogik unter der Leitung von Beate Irskens entwickelt. Die Grundlagen bei der Entwicklung stellten die Bil-

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

dungspläne der deutschen Bundesländer und entwicklungspsychologische und frühpädagogische Konzepte dar. Dieses Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nimmt die Kompetenzen und Interessen der Kinder im Alter von 3,5 bis 6 Jahren in den Blick. Dieser Blick wird präzisiert in elf Entwicklungs- und Lernbereichen (Motorik, Soziale Kompetenzen, Emotionale Kompetenzen, Motivation, Sprache und frühe Literacy, Mathematik, Naturwissenschaft, Bildnerisches Gestalten, Musik, Gesundheit, Wohlbefinden und soziale Beziehungen). Diese Bereiche sind jeweils nochmals untergliedert. Insgesamt werden auf dem Dokumentationsbogen 154 Fragen von den elementarpädagogischen Fachpersonen ausgefüllt und auf einer fünfstufigen Skala (von *trifft nicht zu* bis *trifft völlig zu*) eingeschätzt. Zusätzlich können auf den Dokumentationsbögen freie Notizen gemacht werden.

Für die Auswertung der Dokumentationen stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung. Die dokumentierten Ergebnisse können entweder in ein EDV-Tool eingegeben werden, das unterschiedliche Darstellungsformen der Ergebnisse ermöglicht, oder die jeweils für ein Kind ausgefüllten Fragen und Kompetenzen werden von den elementarpädagogischen Fachpersonen ausgewertet. Die jeweilige Auswertung kann qualitativ oder quantitativ erfolgen. Die quantitative Auswertung bedeutet, dass Werte errechnet werden, anhand derer die Entwicklung der Kinder individuell (Mittelwertprofil) oder im Abgleich mit Normwerten (Entwicklungsübersicht) betrachtet werden kann.

*KiDiT® (KinderDiagnose Tool) (Walter-Laager et al., 2013)*

Das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren KiDiT® wurde 2008 von Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner und Jürg Schwarz entwickelt. Die Beobachtungen und Dokumentationen von Kindern im Alter von 0,5 bis 10 Jahren finden in Form von freien Notizen und standardisierten Beobachtungspunkten statt. Die Beobachtungen können geschlossen wie offen in unterschiedlichen Bereichen (beispielsweise Körper - Bewegung – Gesundheit, Sprache und Sprechen) für jedes Kind dokumentiert werden. Das KinderDiagnoseTool KiDiT® unterstützt die elementarpädagogischen Fachpersonen in ihrer pädagogisch fachlichen Urteilsbildung bezüglich des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes jedes Kindes. Aufgrund differierender Bildungs- und Orientierungspläne stehen unterschiedliche Versionen bereit, die jeweils an die entsprechenden Pläne der Bundesländer angepasst verwendet werden. Zusätzlich ändern sich nach dem Alter des Kindes richtend, automatisch die zu beobachtenden Lern- und Entwicklungsschritte. Dafür dienen standardisierte Items, die gezielt von den pädagogischen Fachpersonen beobachtet und mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala (siehe Abbildung 5), wie im folgenden Beispiel im Bereich Feinmotorik, eingeschätzt und dokumentiert werden.

Beobachten, Dokumentieren, Einschätzen -  
diagnostische Tätigkeiten im Elementarbereich

## Jella Muster (1 Jahre 0 Monate)

Bewertung Feinmotorik  100%

Nr	Frage	n.b.*	1	2	3	4	5
1	Das Kind greift zielgerichtet Gegenstände.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2	Das Kind greift im Pinzettengriff eine Murmel.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Das Kind wechselt einen gegriffenen Gegenstand von der einen in die andere Hand.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	Das Kind trinkt selbstständig aus einem Glas.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Das Kind stellt Dinge aufeinander.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Das Kind isst mit einem Löffel.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Speichern und weiter

\* **Einstufung:**

- n.b. nicht beobachtet
- 1 trifft nicht zu
- 2 trifft eher nicht zu
- 3 trifft manchmal zu
- 4 trifft eher zu
- 5 trifft zu

Abbildung 5

*Beobachtungseinschätzungen im Bereich Feinmotorik* (geschützter Mitgliederbereich; fiktives Beispiel; (Walter-Laager, Pfiffner & Schwarz, 2013))

Wie die Abbildung 5 verdeutlicht, reicht die fünfstufige Einschätzungsskala von *trifft nicht zu* bis zu *trifft zu*. Die jeweiligen Item-Werte werden dabei als digitale Daten erfasst.

Für die Auswertungen der Beobachtungsdokumentationen bietet das Tool unterschiedliche Darstellungsformen, die es ermöglichen, den individuellen Lern- und Entwicklungsstand des Kindes zu erkennen und abzubilden (Walter-Laager, Pfiffner & Schwarz, 2011).

## Michaela Baum (5 Jahre 4 Monate)

1. Semester 2011/2012



16. 08. 2011 - Julia

Michaela hat heute mit Tom für eine halbe Stunde auf dem Rasen gespielt. Dies war das erste Mal, dass ich beobachten konnte, dass sie für eine längere Zeit mit einem anderen Kind spielt.

Abbildung 6

*Auswertungsdarstellung zum individuellen Lern- und Entwicklungsstand in KiDiT®* (geschützter Mitgliederbereich; fiktives Beispiel; (Walter-Laager, Pfiffner & Schwarz, 2013))

## Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten

Als Beispiel wird in der Abbildung 6 die individuelle Auswertung dargestellt. Diese enthält für jeden Bereich einen (mehrfarbigen) Balken, in dem ein Sternchen den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand des Kindes anzeigt. Dieses Sternchen wird aus den Einschätzungen aller Fragen des jeweiligen Bereichs im strukturierten Format errechnet. Mit zunehmendem Alter des Kindes erhöhen sich die Anforderungen an das Kind und somit auch die bewertenden Einschätzungen von KiDiT®. Die Ausdehnung der grünen, orangen und roten Gebiete in der Auswertungsgrafik verändert sich daher mit dem Alter der Kinder. Unter dem Balken werden alle freien Notizen zu dem jeweiligen Fachbereich angezeigt.

Für den Einsatz beziehungsweise als Anlass für die Beobachtung der Kinder haben Walter-Laager und Pfiffner (2011) in und um das internationale Forschungsprojekt KiDiT® anstehende Elterngespräche ausgemacht. Doch auch wenn die pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich hinsichtlich der Beobachtung und Dokumentation ein positives Selbstkonzept besitzen und die Einschätzung des Förderbedarfs und der Ressourcen der Kinder für sich selbst und Kolleginnen und Kollegen bei 80 Prozent für gut bis sehr gut eingeschätzt werden (Behrensen et al., 2011), bleibt offen, wie sie es tatsächlich tun und was dabei im Fokus steht. Ein möglicher Fokus ist in der Entwicklung und im Lernen der Kinder gegeben.

### 4. Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten

Um die Kinder als aktive Lernende im Elementarbereich wirkungsvoll zu unterstützen, leiten Meyer und Walter-Laager (2012) aus unterschiedlichen theoretischen Positionen eine Mischform aus angeleitetem und selbstbestimmtem Lernen als Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachpersonen ab. Dabei kommen den pädagogischen Fachpersonen unterschiedliche Rollen zu. Die Fachpersonen können sich dabei in ihrer Planung jeweils für eine der folgenden Form bewusst entscheiden:

Baustein 1:

### **Selbstbestimmte Aktivität (Freispiel)**

Die Kinder wählen bewusst oder unbewusst eigene Zielsetzungen und verfolgen diese auf persönlichen Wegen. Dabei gibt die Pädagogin mit dem Materialangebot einen Rahmen mit herausfordernden Lernsituationen vor.



Baustein 2:

### **Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität**

Die Pädagogin nimmt sich Zeit, in die Spielwelt der Kinder einzutauchen und mit ihnen zu spielen, um ihr Vorstellungs- und Handlungswelt kennen zu lernen und „partnerschaftliche zu erweitern.“

Spielabläufe werden variiert, Rollen werden lustvoll verändert oder getauscht, Ideen werden ausdifferenziert und inhaltliche Ergänzungen gemacht.



Baustein 3:

### **Angeleitete Aktivität**

Die Pädagogin legt Ziele für angeleitete Sequenzen fest. Sie plant einen Weg, um diese zu erreichen und passt diesen in der konkreten Umsetzung den kindlichen Bedürfnissen an. Die angeleiteten Aktivitäten geben den Kindern Einblicke in verschiedenen (Bildungs-)Bereiche. Werden die angeleiteten Aktivitäten mit vielen Kindern gemeinsam gemacht (beispielsweise bei Projekten) legen sie eine Basis für die Gruppe, auf welche alle zurückgreifen können.



Baustein 4:

### **Vertiefung der angeleiteten Aktivität**

Vertiefende Aktivitäten geschehen im Anschluss an gemeinsam angeleitete Aktivitäten oder auch während der Selbstbestimmten Aktivitäten. Sie nehmen Aspekte aus angeleiteten Aktivitäten auf und ermöglichen den Kindern eine Vertiefung eben dieser. Dabei werden die Ziele für einzelne Kinder oder auch für die ganze Gruppe geöffnet oder variiert (innere Differenzierung), so dass alle Kinder Neues lernen können.



Abbildung 7

*Handlungsbausteine für pädagogische Fachpersonen* (Meyer & Walter-Laager, 2012, S. 39)

## Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten

Die geführte Aktivität zentriert sich um die elementarpädagogische Fachperson. Sie dient beispielsweise dazu, Handlungsabläufe und Inhalte einzuführen. Die pädagogische Fachperson verfolgt in diesen Sequenzen ein Lernziel und bereitet ihren Tag für die ganze Gruppe vor, sodass möglichst alle Kinder dieses Lernziel erreichen können. Die geführte Aktivität bereitet so die Basis für die individuellen Lernschritte der Kinder (Meyer & Walter-Laager, 2012; Walter & Fasseing, 2002).

In der vertiefenden Aktivität können die Inhalte der geführten Aktivität durch selbstständige Wiederholung der Kinder geübt und vertieft werden. Während dieser Phasen können sich die Kinder gemäß ihrem Lerntempo mit den Materialien auseinandersetzen und die neuen Informationen mit ihrem Wissen verknüpfen. An dieser Stelle ist eine Differenzierung möglich. Die pädagogische Fachperson bereitet Spielideen und Materialien für einzelne Kinder, Kindergruppen oder auch die gesamte Gruppe vor und begleitet die vertiefenden Aktivitäten der Kinder.

Innerhalb der selbstbestimmten Aktivität entscheiden die Kinder nach eigenem Interesse ihre Spiel- und Lernaktivitäten frei. Sie wählen aus einem vielfältigen Spiel- und Materialangebot. In der selbstbestimmten Aktivität können die Kinder ihren Interessen nachgehen, eigene Entdeckungen machen und auf diese Weise ihre Kompetenzen und Fertigkeiten erweitern. Dabei beobachten die elementarpädagogischen Fachpersonen die Kinder und erfassen so ihren Lern- und Entwicklungsstand, ihre Stärken und Schwächen (ebd.).

Aufbauend auf diesen Beobachtungen bieten die Fachpersonen unterstützende Aktivitäten innerhalb der selbstbestimmten Aktivität an. Auf diese Weise können die Lernwege der Kinder unterstützt und Impulse für weitere Erfahrungen und den Aufbau neuer Interessen gegeben werden (Meyer & Walter-Laager, 2012; Walter & Fasseing, 2002). Diese Grundformen beschreiben die Möglichkeiten pädagogischer Settings, um jedem Kind einen angemessenen individuellen Lern- und Entwicklungsweg zu arrangieren. Meyer und Walter-Laager (2012) fordern für eine gute Bildungsarbeit von pädagogischen Fachpersonen eine geschickte und fantasiereiche Kombination der vier Bausteine. Um eine solche Kombination begründet und geplant auszuführen, scheint es für die pädagogischen Fachpersonen geboten, über Fachwissen bezüglich der kindlichen Entwicklung und des kindlichen Lernens zu verfügen. Bevor im Kapitel 4.3 Fachwissen elementarpädagogischer Fachpersonen zum Bereich Lernen und Entwicklung dargestellt wird, wie die Forderung zum Fachwissen von pädagogischen Fachpersonen beschrieben wird, sind die kindliche Entwicklung und das kindliche Lernen zu beschreiben.

#### 4.1. Kindliche Entwicklung

Innerhalb der Entwicklungspsychologie findet sich keine einheitliche Verwendung des Begriffs *Entwicklung* (Flammer, 2009). Einen Überblick über grundlegende und neuere Entwicklungstheorien hat August Flammer (2009) zusammengestellt. In der Einleitung macht er deutlich, welche unterschiedlichen Aspekte zum wissenschaftlichen Verständnis für den Entwicklungsbegriff dienen. Er resümiert sein Verständnis des Entwicklungsbegriffs wie folgt:

Nach meinem Verständnis umfasst Entwicklung alle nachhaltigen Veränderungen von Kompetenzen. Das sind sowohl die bleibenden einzelnen Veränderungen als auch jene kurzzeitige Veränderungen, die weitere nach sich ziehen. (Flammer, 2009, S. 23)

Für eine Feldübersicht der Entwicklungspsychologie dient folgende Darstellung:

Tabelle 6

*Typologie von Entwicklungstheorien* (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 32)

	Umwelt		
		aktiv	nicht aktiv
Subjekt	aktiv	Transaktionale Modelle	Aktionale Modelle
	nicht aktiv	Exogenistische Modelle	Endogenistische Modelle

Transaktionale Modelle gehen von einer Wechselwirkung des sich entwickelnden Subjekts und allen umgebenden Entwicklungskontexten aus. Grundlage bilden dabei angenommene systemische Zusammenhänge bezüglich der Gestaltungseinflüsse auf die Entwicklung des Subjekts. Kinder entwickeln sich demnach als Teile und innerhalb verschiedener beispielsweise sozialer Systeme, welche die ihnen zugehörigen Personen wie Eltern, Geschwister, Freunde mit einschließen. Alle Modelle dieses Typs haben als weiteren Grundgedanken, dass die Summe dieser umweltlichen Systeme und das Kind als Entwicklungssubjekt zusammen das Gesamtsystem bilden. Die Systemteile haben alle Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und auch das Kind hat Einfluss auf die Teile des Systems, woraus resultiert, dass das Subjekt selbst auch ein aktiv gestaltender Teil der eigenen Entwicklung ist (Schneider & Lindenberger, 2012).

## Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten

Eine solche aktive Mitgestaltung der eigenen Entwicklung wird dem Menschen auch bei den aktionalen Modellen zugesprochen. Allerdings werden bei diesen Modellen die Einflüsse der Entwicklungskontexte nicht in dem Ausmaße wie bei der vorigen Gruppe von Modellen gesehen. Es wird von einer konstruktivistischen Sicht der Entwicklung ausgegangen. Menschen stellen sich selbst vor Probleme, in denen ihre Handlungen nicht zu den von ihnen gewünschten Zielen führen. Um ihre Ziele besser verfolgen zu können, werden neue leistungsfähigere Handlungs- und Wissensstrukturen gebildet. Äußere Einflüsse können beispielsweise von Personen ausgehen, indem sie bei den Kindern kognitive Konflikte oder Widersprüchlichkeiten aufwerfen (Schneider & Lindenberger, 2012).

Ein wesentlich engeres Bild von Entwicklung wird in den exogenistischen und endogenistischen Modellen gezeichnet. Bei radikal exogenistischen Modellen wird die Entwicklung als ausschließlich von äußeren Einflüssen bestimmt gesehen und somit durch Lernen gänzlich beschrieben. Dies zieht eine Doppelung der Begriffe nach sich und macht den Begriff der Entwicklung überflüssig (Krettenauer, 2014). Die endogenistischen Modelle gehen von einem angelegten und zeitlich durch Lebensperioden beziehungsweise durch Reife bestimmten und gestalteten Entwicklungsprogramm aus. Äußere Einflüsse wirken nur zu bestimmten Zeitpunkten auf die Entwicklung ein. Dabei erklärt die Entwicklung selbst, wann dies für äußere Einflüsse möglich ist. Aufgrund neuerer Entwicklungen ist mittlerweile zu erkennen, dass weder die exogenistischen noch die endogenistischen Modelle die Entwicklung gültig beschreiben (Krettenauer, 2014). Nach Betrachtung unterschiedlicher Erweiterungen von Entwicklungsmodellen kann Entwicklung wie folgt beschrieben werden:

Entwicklung ist stets das Produkt des Zusammenwirkens von Anlage, Umwelt und aktivem Individuum. Losgelöst von einem der drei Faktoren kann keine Entwicklung stattfinden. Mehr noch: Entwicklung kann als Verzahnung von Anlage, Umwelt und aktivem Individuum verstanden werden (Abb 1.3). (Krettenauer, 2014, S. 9)

Aufgrund des Zusammenwirkens der drei Faktoren kann erkannt werden, dass sich für Kinder im frühkindlichen Bereich starke zeitliche Unterschiede im Entwicklungsverlauf ergeben können, da die drei Faktoren interindividuell unterschiedlich stark ausgeprägt sind beziehungsweise unterschiedlich stark wirken. „Es gibt kein Verhalten, das bei allen Kindern im selben Alter auftritt und gleich ausgeprägt ist.“ (Largo, 2010, S. 9)

Neben dem zeitlichen Unterschied ist auch die Ausprägung bestimmter Verhaltensweisen und Fähigkeiten von Kind zu Kind stark unterschiedlich. Zusätzlich muss bemerkt werden, dass die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche (kognitiv, emotional, sozial, körperlich) eng miteinander zusammenhängen und sich bei einem Kind nicht gänzlich getrennt voneinander entwickeln (Boeger, 2009). Aufgrund der Kenntnis und der Berücksichtigung zentraler Erklä-

rungskonzepte für Entwicklung wie Reifung, Entwicklung als Konstruktion, Reifestand und sensible Perioden, Entwicklung als Sozialisation und Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse (Schneider & Lindenberger, 2012) wird als ein zeitgemäßer Begriff folgende Beschreibung vorgeschlagen: „Entwicklung lässt sich damit zusammenfassend charakterisieren als holistischer, organisierter und zugleich kontextgebundener, lebenslanger Veränderungsprozess, der in gewissem Umfang plastisch ist.“ (Krettenauer, 2014, S. 17)

### 4.2. Kindliches Lernen

Um den Begriff *Lernen* zu definieren, können Blicke in verschiedene wissenschaftliche Disziplinen dienen. Kaiser und Kaiser (2007) führen folgende Vorstellung des Begriffs Lernen an: Unter Lernen versteht man „den relativ dauerhaften Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung“ (Kaiser & Kaiser, 2007, S. 102). Diese kurze und allgemein gehaltene Definition des Begriffs wird zu Beginn eines Kapitels gegeben, welches der Lernpsychologie zuzuordnen ist, um darauf folgend das sogenannte behavioristische Lernverständnis zu skizzieren (ebd.). Dafür werden die klassische Konditionierung nach Pavlov (1972), operante Konditionierung nach Skinner (1973) und das Lernen als Versuch und Irrtum nach Thorndike (1922) angeführt. Diese unterschiedlichen behavioristischen Lerntheorien beschreiben verschiedene Möglichkeiten des Lernens. Das angeführte Zitat bezieht Lernen auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen.

Steiner (2006) differenziert den Begriff des Lernens weiter aus. Er unterscheidet das Lernen als Verhaltensänderung und das Lernen als Wissenserwerb und gibt dabei folgende Definition für das Lernen als Verhaltensänderung an: „Lernen ist ein Prozess, der ein Individuum – aufgrund eigener, meist wiederholter Aktivitäten - zu relativ überdauernden Verhaltensänderungen führt“ (Steiner, 2006, S. 140). Das aus dem Horizont der Pädagogischen Psychologie stammende Zitat liefert eine Beschreibung, wie gelernt wird, nämlich durch „eigene, meist wiederholte Aktivitäten“. Das Lernen äußert sich nach dieser Auffassung, indem sich das Verhalten des Lernenden verändert. Steiner (2006) verortet die behavioristischen Lerntheorien als Verhaltensänderung und fügt den oben genannten noch das Lernen am Modell, welches auf die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1979) zurückzuführen ist, hinzu. Daran inhaltlich anknüpfend beschreibt Largo (2010): „Bereits der Säugling hat ein starkes Bedürfnis nachzuahmen. Er imitiert einfache mimische Ausdrucksweisen und Laute. [...] Über die Nachahmung lernt das Kind zudem den funktionellen Gebrauch von Gegenständen“ (S. 21). Bandura (1979) bemerkt diesbezüglich, dass es sich dabei in den ersten Entwicklungsjahren um sofortige Reproduktion beziehungsweise Nachahmung handelt. Erst wenn Kinder in der Lage, sind symbolische Erfahrungen zu machen, sind sie in der Lage, auch verzögerte Nachbildungen eines Modells zu produzieren (ebd.). Gerade durch die bei Kindern früh auftretende sofortige Nach-

## Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten

ahmung wird erkenntlich, welche eine wichtige Rolle die elementarpädagogischen Fachpersonen bereits ab den ersten Monaten für die Kinder einnehmen und dass sie das Lernen der Kinder von Beginn an beeinflussen, denn während der Betreuungszeit stellen sie für das Kind das *Modell* dar.

Als zweite Form beschreibt Steiner (2006) Lernen als Wissenserwerb: „Lernen im Sinne von Wissenserwerb kann als Aufbau und fortlaufende Modifikation von Wissensrepräsentationen definiert werden“ (Steiner, 2006, S. 163). Dieses Zitat betont die aktive und fortwährende Komponente des Lernens, indem es die „fortlaufende Modifikation von Wissensrepräsentationen“ beschreibt. Durch diesen Aspekt kann das Lernen als Wissenserwerb, wie es hier beschrieben wird, dem konstruktivistischen Lernverständnis zugeschrieben werden (Hasselhorn & Gold, 2009).

Es wird ersichtlich, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was Lernprozesse auslöst und wie Gesetzmäßigkeiten des Lernens beschrieben werden können.

Hasselhorn und Gold (2009) beschreiben dazu vier einflussreiche Auffassungen und erweitern die bereits beschriebenen zwei Auffassungen um die Aspekte des Lernens als Assoziationsbildung und das Lernen als Konstruktion von Wissen (Hasselhorn & Gold, 2009).

Allen unterschiedlichen Auffassungen zum Trotz können einige zusammenführende Gemeinsamkeiten erkannt werden. Lernen ist dem Menschen als Potenzial gegeben, welches notwendigerweise von jedem Menschen abgerufen wird. In welchem Ausmaße dieses Potenzial abgerufen wird, ist dabei interindividuell unterschiedlich. Es reicht beispielsweise vom Auswendiglernen bis zur Aneignung von Fertigkeiten. Menschen lernen bewusst und unbewusst. Die Empfindungen der Lernenden, die mit dem Erlernten in Zusammenhang gebracht werden, können positiv wie auch negativ ausfallen (Hasselhorn & Gold, 2009). Als inhaltlich gemeinsamer Ausgangspunkt aller Auffassungen gilt: „Lernen ist ein Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt“ (Hasselhorn & Gold, 2009, S. 37). Auch wenn dieses Zitat aus der Pädagogischen Psychologie einen gemeinsamen Kern liefert, herrscht gerade im Elementarbereich kein Konsens darüber, welcher bildungstheoretische Ansatz das Lernen beziehungsweise die Lernprozesse von Kindern im Elementarbereich treffend und umfänglich beschreibt. Mit unterschiedlichen Abstufungen lassen sich zwei vorherrschende bildungstheoretische Konzeptionen im Elementarbereich identifizieren, die in divergierender Darstellung gesehen werden können (Cloos & Tervooren, 2013). Eine der Konzeptionen stellt der ko-konstruktivistische Ansatz dar (Fthenakis, 2002; Gisbert, 2004). Dieser Ansatz versteht den Auftrag von Einrichtungen im Elementarbereich als zielgerichtet. Es wird von Bildungsinstitutionen ausgegangen, deren Zielvorgaben sich nach den Orientierungs- und Bildungsplänen richten, um für die Kinder beispielsweise Anschlussmöglichkeiten im Fortlauf des Bildungssystems generieren zu können. Dadurch sollen Kinder

auf eine vielschichtige und komplexe Welt vorbereitet werden. Die dazu nötigen Kompetenzen können Kinder nach diesem Ansatz allerdings nicht gänzlich allein beziehungsweise ohne Unterstützung aufbauen, sondern sie benötigen soziale Kontakte, die es ihnen ermöglichen, auf individuelle Weise ihren Bildungsprozess zu vollziehen (Fthenakis, 2002; Roßbach, 2008). Als zweite vorherrschende bildungstheoretische Konzeption im Elementarbereich kann der Selbstbildungsansatz beschrieben werden (Schäfer, 2003, 2007). Anders als beim Ansatz der Ko-Konstruktion lehnt es der Selbstbildungsansatz ab, als eine Zielvorgabe die gezielte Anschlussfähigkeit im Bildungssystem zu benennen. Der Ansatz zielt auf die Förderung der in den Kindern a priori enthaltenen Selbstbildungspotenziale. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Kinder aus eigenem Antrieb heraus ein Weltbild erschaffen, welches für sie jeweils aktuell Sinn ergibt. Dabei nutzen die Kinder alle Sinne für die Wahrnehmung ihrer Umwelt und setzen sich mit der daraus für sie ergebenden Wirklichkeit auseinander (Schäfer, 2006). Die sich auf diese Weise anbahnenden Lernprozesse der Kinder vollziehen sich dabei in Alltagssituationen und nicht durch didaktische Settings oder aufgebauten Druck von Erwachsenen. Das Moment der Eigenaktivität des Kindes ist für die Prozesse ausschlaggebend und generiert die Initiierung ganz individueller Bildungsprozesse. Dabei ist eine Einschränkung beziehungsweise bestimmende Einmischung Erwachsener nicht vorgesehen und die Verantwortung für die Bildungsprozesse liegt somit beim Kind selbst (Schäfer, 2007). Unter anderem auf diesen Aspekt der Verantwortungszuschreibung zielen kritische Anmerkungen, da dies das Kind mit der Entscheidung, was es wann und wie Lernen will beziehungsweise müsse, zu überfordern droht. Zudem blendet dieser Ansatz die Dimension der pädagogischen didaktischen Potenziale Erwachsener für die Bildungsprozesse der Kinder gänzlich aus (Grell, 2010).

Zusammenfassend werden mit Lernschritten und Entwicklungsschritten Prozesse beschrieben, die zu zeitlich (relativ) überdauernden Veränderungen im Verhalten des Kindes beziehungsweise des Menschen beitragen. Es ergeben sich verbindende und auch abgrenzende Elemente beider Begriffe. Beim Begriff der Entwicklung wird meist auch das Lernen, also eher kurzfristige Lernprozesse, mitgedacht, vor allem dann, wenn diese Lernprozesse länger anhaltende Veränderungen bewirken. Als Unterscheidungsmerkmal können Reifungsprozesse angeführt werden, die für die Entwicklung einen Faktor darstellen, während sie beim Lernen ausdrücklich ausgeschlossen werden. Gerade in der aktuellen Ausweitung des Lernbegriffs werden Prozesse mit einbezogen, die in ihrer Summierung auch als Entwicklungsprozesse verstanden werden können, und umgekehrt, können Entwicklungsschritte ebenfalls die Grundlage für neue Lernprozesse sein (Flammer, 2009). Es erscheint daher sinnvoll, stets beide Dimensionen in den pädagogischen Blick zu rücken, sodass in dieser Untersuchung gleichzeitig von zu beobachtenden Lern- sowie Entwicklungsschritten ausgegangen wird.

#### 4.3. Fachwissen elementarpädagogischer Fachpersonen zum Bereich *Lernen und Entwicklung*

Unter Fachwissen (CK) wird das vertiefte, konzeptuelle Hintergrundwissen und vertiefte Verständnis der Inhalte im jeweiligen Bildungsbereich verstanden. Grundsätzlich ist hier an alle im Kindergartenbereich relevanten und in den Bildungsplänen beschriebenen Bildungsbereiche zu denken (z. B. Sprache, Naturwissenschaften, Mathematik, Musik, Kunst, Motorik). (Anders, 2012, S. 18)

Auch aufgrund mangelnder empirischer Ergebnisse wird kontrovers diskutiert, wie wichtig inhaltliches fundiertes Fachwissen der pädagogischen Fachpersonen für die Begleitung der Kinder in ihren Lernprozessen im Elementarbereich ist. Die Argumentationspfade erstrecken sich von eher untergeordnet gegenüber dem fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Wissen bis hin zur unabdingbaren Notwendigkeit (Anders, 2012). Werden bezüglich der kindlichen Entwicklung beispielhaft die beiden Bereiche *Motorik* und *Musik* herausgegriffen und beschrieben, zeigt sich folgendes Bild:

Die Motorik mit all ihren dazugehörigen Aspekten nimmt eine zentrale Rolle sowohl in der kindlichen Entwicklung als auch in der Welt der Erwachsenen ein. Jeglicher Ausdruck des Kindes und jede Einflussnahme auf die Umwelt kann mit Motorik in Zusammenhang gebracht werden. Die motorische Entwicklung berührt Fähigkeiten und Fertigkeiten wie beispielsweise sich fortzubewegen, Dinge zu greifen und zu gebrauchen, Aufrechthaltung, Mimik, Gestik, Schreiben und auch das Sprechen. Diese Beispiele sind keinesfalls erschöpfend, lassen aber erkennen, dass die Motorik im Verlaufe des Lebens eines jeden Individuums eine tragende Rolle spielt (Largo, 2010). Die Entwicklung vollzieht sich nicht in einzelnen Bereichen, sondern stets parallel. So können beispielsweise Zusammenhänge zwischen der motorischen Entwicklung zur Fortbewegung und dem Sozialverhalten von Kindern aufgezeigt werden (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012). Weiter gilt für die motorische Entwicklung: „Die motorische Entwicklung ist überwiegend ein Reifungsprozess, der nach inneren Gesetzmäßigkeiten abläuft.“ (Largo, 2010, S. 139)

Dadurch wird ersichtlich, dass die motorische Entwicklung nicht beliebig gefördert oder modelliert werden und fortschreiten kann. Ein Beispiel: „Laufübungen werden ein Kind im Alter von fünf Monaten nicht dazu bringen, alleine zu gehen, während die gleichen Übungen ein paar Monate später durchaus sinnvoll sind“ (Pauen, 2011, S. 14).

Die Stufen- und Phasenmodelle in der allgemeinen Entwicklungspsychologie sind zu starr in ihren Darstellungsmustern, um Normwerte, festgemacht am Alter, für alle Entwicklungsbereiche zu generieren. Doch da die Reifung eine große Rolle in der motorischen Entwicklung einnimmt, herrscht hier eine gewisse Stabilität vor. Somit können unter Berücksichtigung der

## Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten

interindividuellen und intraindividuellen Unterschiede altersbezogene Angaben als grobe Richtwerte aufgeführt werden (Scheid, 2009). Bei der frühkindlichen motorischen Entwicklung unterscheiden sich zwei Entwicklungsrichtungen. Sie werden als cephalo-caudale und proximo-distale Entwicklungsrichtung beschrieben (Pauen, 2011; Scheid, 2009). Die cephalo-caudale Entwicklungsrichtung gibt dabei an, dass sich das motorische Verhalten vom Kopf angefangen abwärts bis hin zu den Beinen entwickelt. Zusätzlich zu der vertikalen Beschreibung der Entwicklungsrichtung gibt die proxi-modistale Entwicklungsrichtung eine eher horizontale Dimension an, indem sie eine motorische Entwicklung von innen nach außen angibt. Auf diese Weise bilden sich zunächst grobmotorische Ganzkörperbewegungen aus, bis sich danach die feinmotorischen Bewegungen ausdifferenzieren (Pauen, 2011; Scheid, 2009). Als grundlegend für weitere motorische Entwicklungen können fundamentale Bewegungsformen beschrieben werden. Diese erwirbt der Säugling bedingt durch die Reifung selbstständig. Die Körperaufrichtung und aufrechte Fortbewegung, ergänzt durch das Greifen, beschreiben die fundamentalen Bewegungsformen. Aufbauend auf diesem Fundament an Bewegungen eignen sich Kinder weitere Bewegungsformen an und vervollkommen sie, sodass sich ein umfangreicher Fundus an elementaren Bewegungsformen beschreiben lässt, der beispielsweise das Gehen und Laufen, Klettern und Steigen als auch das Werfen und Fangen beinhaltet (Scheid, 2009).

Auch der Bereich der musikalischen Entwicklungsforschung hat sich zunächst an der Entwicklungstheorie Jean Piagets orientiert und diese im Nachgang weiterentwickelt. Auf diese Weise sind neuere musikspezifische Entwicklungstheorien entstanden (Gembris, 1998). Die unterschiedlichen Theorien zur musikalischen Entwicklung, wie sie beispielsweise Gembris (1998) zusammengefasst dargestellt hat, können im Spektrum der vorgestellten Tabelle 6 eingeordnet werden. Den unterschiedlichen Konzeptionen zur musikalischen Entwicklung liegt zugrunde, dass ein Kind normalerweise in seiner Entwicklung die biologisch-organischen Voraussetzungen mitbringt, um bereichsspezifische Fähigkeiten zu entwickeln. Auch bei der musikalischen Entwicklung zeigen sich starke interindividuelle Unterschiede (Stadler Elmer, 2000). Ebenso analog zur vorgestellten motorischen Entwicklung kann auch die musikalische Entwicklung nicht als unbeeinflusst von anderen Aspekten wie beispielsweise sozial-emotionalen Bezügen beschrieben werden (ebd.). Unter der musikalischen Entwicklung versteht Gembris (1998) „auf das Lebensalter bezogene Veränderungen in produktiven, reproduktiven und rezeptiven musikalischen Fähigkeiten, musikalischen Interessen und Einstellungen“ (S. 51). Allgemeine musikalische Lernprozesse beziehen sich auf elementare musikalische Aktivitäten, die als Basis der musikalischen Entwicklung die Grundvoraussetzungen darstellen. Dazu zählt nach Stadler Elmer (2000) das Hören, Laute und Klänge erzeugen und das Sich-Bewegen. Die Lautbildung bezieht sich auf die Fähigkeit, mithilfe der Stimme Laute bilden zu können. Sie stellt über die Sprachmelodie bis hin zum Gesang einen fließenden Lern- und

## Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten

Entwicklungsprozess dar. Als dritte musikalisch-elementare Aktivität kann Klangbildung mit der Bewegung kombiniert gesehen werden, da vor allem durch feinmotorische Bewegungen mit den Händen und Füßen mit und ohne Instrumente unterschiedliche Klänge erzeugt werden können. Breit gesehen ist unter Bewegung als musikalisch-elementare Aktivität auch das Tanzen zu fassen (Stadler Elmer, 2000).

Kann bei der motorischen Entwicklung aufgrund starker nachgewiesener Kopplung an Reifungsprozesse noch eine gewisse Altersspanne als Richtwert für einzelne Lern- und Entwicklungsschritte angegeben werden, ist bei der musikalischen Entwicklung aufgrund zu großer interindividueller Unterschiede darauf zu verzichten. Zudem liegen gerade für die frühe Kindheit kaum Forschungsergebnisse vor, die es ermöglichen würden, von durchschnittlichen Entwicklungen zu berichten (Stadler Elmer, 2000).

Ohne einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich bei den Kinder entwickeln beziehungsweise die sie in den Bereichen erlernen zu explizieren, kann anhand dieser groben Skizzierung erkannt werden, dass die pädagogischen Fachpersonen ganz unterschiedliches Fachwissen in den verschiedenen Bereichen aufbauen müssen. Wie bereits erwähnt, besteht in der Diskussion bezüglich der Relevanz des Fachwissens für die Lernbegleitung der Kinder kein Konsens darüber, was die pädagogischen Fachpersonen an Fachwissen in den Bereichen mindestens benötigen (Anders, 2012). Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) führen aus unterschiedlichen Kompetenzmodellen der Frühpädagogik, Ausbildungscurricula und empirischen Ergebnissen eine Kompetenzmatrix zusammen. Der Bereich *Lernen und Entwicklung* ist im Handlungsfeld *Arbeit mit Kind(ern)* angesiedelt und expliziert zwei entsprechende Aufgabenbereiche: Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsverläufe sowie Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Diese Aufgabenbereiche werden in die darin enthaltenen Kompetenzebenen unterteilt und dafür das zu fordernde Wissen der pädagogischen Fachpersonen beschrieben.

Tabelle 7

*Kompetenzmatrix zum Wissen pädagogischer Fachpersonen bezüglich Lern- und Entwicklungsverläufen* (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S.237 ff.)

Kompetenzebene 1 bzw. 2		Wissen
Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs-	Systematische Beobachtung und Dokumentation von	<u>Wissen um die Bedeutung von Beobachtungen</u> Wissen um die Bedeutung von Wahrnehmung, Beobachtung und Einschätzung für die Initiierung von Entwicklungs- und Lernprozessen, Wissen um Früherkennung

und Bildungs- verläufe	Entwicklungs- und Bildungs- verläufen	<p>von Risikokindern und Kenntnis der einrichtungsspezifischen Vorgehensweise, Wissen um Beobachtungsfehler</p> <p><u>Wissen um Instrumente der Beobachtung und Dokumentation</u></p> <p>Wissen um ein professionell gestaltetes Beobachtungssetting</p>
	Erkennen und Fördern der Bedürfnisse und Interessen von Kin- der	<p><u>Entwicklungspsychologisches Wissen aus ganzheitlicher Perspektive</u></p> <p><u>Wissen um Bedürfnisse von Kindern</u></p> <p>Wissen um die Entwicklung aller Kinder entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung), Wissen um die Grundbedürfnisse von Kindern (Autonomie, Einbindung, Kompetenzerfahrung)</p> <p><u>Wissen um die Bedeutung von Interessen</u></p> <p>Wissen um die Bedeutung der Beziehungen zwischen Kindern für Interesse und Motivation, Wissen um die Bedeutung kindlicher Interessen für die emotionale und kognitive Entwicklung, Wissen um die Bedeutung von Interessen für die Entwicklung des Selbst</p>
Gestaltung von Entwick- lungs- und Bildungspro- zessen	Beachtung kindlicher Zu- gangsweisen auf die Welt	<p><u>Wissen über Zugangsweisen und Entwicklungsthemen</u></p> <p>Wissen um Ganzheitlichkeit kindlicher Lernprozesse, Wissen um unterschiedliche Präferenzen der Kinder bezüglich der Zugangsweisen, Wissen um unterschiedliche Lernstrategien von Kindern</p>
	Nutzung des Bildungspo- tentials von Situationen	<p><u>Wissen um das Bildungspotential von Situationen</u></p> <p>Wissen um die Bedeutung unterschiedlicher Dimensionen pädagogischer Situationen (Raum, Zeit, Beteiligte, geforderte Kompetenzen, mögliche Bildungs- und Lernpro-</p>

		<p>zesse), Wissen um die Bedeutung der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen für Bildungs- und Lernprozesse,</p> <p>Wissen über die aktuelle Fachdiskussion zur Bedeutung von Lernen im Alltag, praxisorientierte Anwendung des erworbenen Wissens zum Bildungspotential alltäglicher Situationen</p>
	Gestaltung und Begleitung kindlicher Bildungs- und Lernprozesse	<p><u>Wissen um individuelle Bildungsprozesse und individualisierte Bildungsplanung</u></p> <p>Wissen um Bildungsprozesse und deren Individualität, neurophysiologische Grundlagen, altersspezifische Lerntheorien, den Zusammenhang zwischen emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Aspekten, Wissen um die Bedeutung individueller Vorerfahrungen und um den Einfluss der individuellen Lebenslage auf die Erfahrungsmöglichkeiten, Wissen über den aktuellen Fachdiskurs zum Unterstützung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse</p>
	Ermöglichung und Gestaltung unterschiedlicher Lernsettings	<p><u>Wissen um die Gestaltung von Lernsettings</u></p> <p>Wissen zu lernförderlichen Bedingungen verschiedener Bildungsbereiche, Wissen um Möglichkeiten und Grenzen des ausgewählten Lernsettings</p> <p><u>Wissen um Elementar Didaktik und Methoden</u></p> <p>Wissen um die Bildungsbereiche</p>

Die aufgeführten Aufgabenbereiche in Tabelle 7 zeigen zehn übergeordnete Wissensfacetten. Diese sind weiter untergliedert, was eine genauere Beschreibung des benötigten Wissens pädagogischer Fachpersonen darstellt. Die Wissensfacetten sind unterschiedlich detailliert expliziert. Allgemein beschrieben ist beispielsweise das Wissen um ein professionell gestaltetes Beobachtungssetting, während das Wissen um die Entwicklung aller Kinder entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung) etwas konkreter beschrieben ist. Insgesamt stellt dieser Auszug der Kompetenzmatrix zwar eine Angabe des Fachwissens dar, welches pädagogische

## Zusammenfassung und resultierende Fragestellungen

Fachpersonen im Elementarbereich benötigen. Doch auch diese Matrix schließt nicht die Lücke für eine Beschreibung, was pädagogische Fachpersonen an Fachwissen benötigen (Anders, 2012). Vielmehr gibt sie Zieldimensionen an, in denen es noch genauer zu bestimmen gilt, was letztendlich das Basisfachwissen dieser Wissensfacetten beschreibt.

Einzelne empirische Studien nähern sich diesem Aspekt, indem sie in ihren Untersuchungen das Fachwissen der pädagogischen Fachpersonen oder Fachpersonen in der Ausbildung fokussieren. Erste Arbeiten nehmen den Bereich Mathematik in den Blick (Jenßen et al., im Druck; Lee, 2010). Dabei zeigt sich für angehende elementarpädagogische Fachpersonen ein Zusammenhang zwischen mathematischem Fachwissen, mathematikdidaktischem Wissen und allgemein-pädagogischem Wissen (Jenßen et al., im Druck). Weiter wurden hohe direkte Effekte des mathematikdidaktischen Wissens auf die Situationswahrnehmung und der Situationswahrnehmung auf die Handlungsplanung gemessen (Dunekacke, Jenßen und Blömeke, 2015). In einem weiteren Projekt *Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen* werden die Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachpersonen in unterschiedlichen Handlungsfeldern untersucht. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den Kompetenzen bezüglich der Sprachförderung. Dazu wird durch Testung das Fachwissen „über die Bereiche Sprache, Sprachentwicklung und Sprachdiagnostik, die diagnostische Kompetenz [...] und die Sprachförderkompetenz“ (Mischo, 2014, S. 246) erhoben. Es wird über das Ende der Ausbildungsphase bis hin zum Einstieg in die Berufspraxis untersucht, ob sich Veränderungen in diesen Wissensfacetten ergeben (ebd.). Beide Studien beginnen ihre Untersuchung bezüglich des Fachwissens in der Ausbildungsphase pädagogischer Fachpersonen. Es werden mögliche Zusammenhänge untersucht. Auch wenn über die Zeit geschaut wird, wie sich diese Wissensfacetten bezüglich der Situationswahrnehmung und Handlungsplanung (Dunekacke et al., 2015) oder des alltäglichen Handelns (Mischo, 2014) auswirken, bleibt offen, welches Fachwissen jeweils benötigt wird, um die Lern- und Entwicklungswege der Kinder angemessen zu begleiten und zu gestalten. Hin zu einer solchen Beschreibung scheinen jedoch beide Studien erste Schritte darzustellen.

### 5. Zusammenfassung und resultierende Fragestellungen

In Bezug auf unterschiedliche Aspekte von Professionalität pädagogischer Fachpersonen im Elementarbereich wird eine sich an dem Schulbereich orientierende Debatte geführt. Zusammenfassend ist der Berufsstand elementarpädagogischer Fachpersonen gerade im Begriff, sich als Profession zu bilden (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Die vorliegende Studie ist dem Feld 3 *Wissen, Kompetenzen, Einstellungen der Fachkraft* zuzuordnen. Die so fokussierten personalen Kompetenzen offenbaren sich in ihrer Anwendung und müssen situationsangemessen und variabel von den pädagogischen Fachpersonen

## Zusammenfassung und resultierende Fragestellungen

eingesetzt werden können (Faas und Treptow, 2010; Thole, 2008). Diese empirische Untersuchung nimmt dafür das fachspezifische theoretische Wissen, habituelle und reflektierte Erfahrungswissen, die Situationswahrnehmung und –analyse und die Motivation auf der Dispositionsebene in den Blick (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Es wird davon ausgegangen, dass die Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen pädagogischer Fachpersonen von diesen Kompetenzfacetten auf der Dispositionsebene abhängt.

Dem Beobachten und Dokumentieren kann bezüglich der Professionalisierung pädagogischer Fachpersonen eine Doppelrolle zugeschrieben werden (Viernickel, 2011a). Als Ziel gilt dabei immer die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft. Einen Überblick, wie pädagogische Fachpersonen ihren Auftrag zur Beobachtung jedes Kindes mit der gerade skizzierten Zielstellung zur Handlungsplanung wahrnehmen können, bietet der folgende Zyklus:

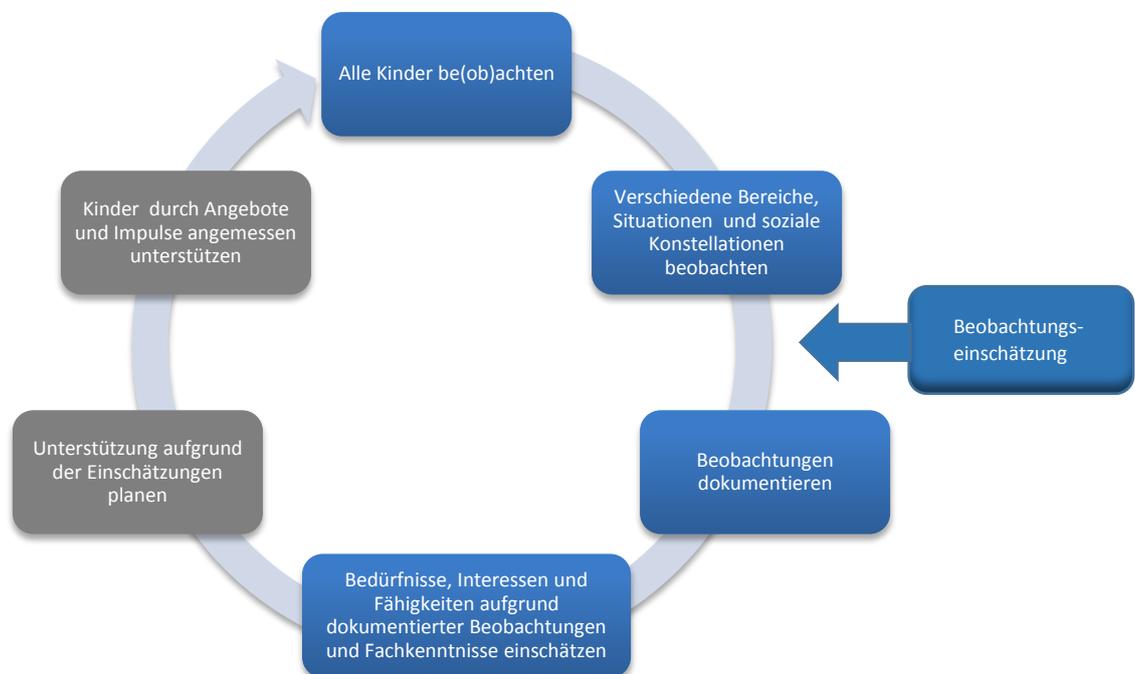


Abbildung 8

*Modifizierter Zyklus des Beobachtens und der Lernbegleitung nach Walter-Laager, Pfiffner, Bruns und Schwarz (2014)*

Für den Prozess hin zur Handlungsplanung wird die schrittweise Tätigkeit des Beobachtens, Dokumentierens und Einschätzens skizziert. Um möglichst genaue Einschätzungen zum Lern- und Entwicklungsstand der Kinder vornehmen zu können, benötigen die pädagogischen Fachpersonen hohe diagnostische Kompetenzen. Doch auch wenn diese Forderung erfüllt ist, garantiert dies nicht zwangsläufig adäquate Einschätzungen (Ulber & Imhof, 2014). Beispielsweise weist Bollig (2011) daraufhin, dass mögliche Schwierigkeiten im Übersetzungsprozess von der Beobachtung zur Dokumentation bisher keine Beachtung fanden und häufig beides

## Zusammenfassung und resultierende Fragestellungen

gleichgesetzt wird. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an. Dazu wird der Zyklus des Beobachtens und der Lernbegleitung um das Feld *Beobachtungseinschätzung zwischen Verschiedene Bereiche, Situationen und soziale Konstellationen beobachten* und *Beobachtungen dokumentieren* erweitert (siehe Abbildung 8).

Warum wird genau an dieser Stelle in dem Zyklus angesetzt, wenn das eigentliche Ziel die Handlungsplanung ist?

Um pädagogische Entscheidungen zu treffen, bedarf es diagnostischer Urteile (Schrader, 2011). Um für jedes Kind angemessene Entscheidungen treffen zu können, müssen diese Urteile (explizite Diagnosen) möglichst genau sein, da die Lern- und Entwicklungsverläufe der Kinder davon beeinflusst werden (Helmke, 2012). Die unterschiedlichen diagnostischen Kompetenzfacetten der pädagogischen Fachpersonen zeigen sich in der Anwendung als Beobachtungseinschätzungen. Bezogen auf das allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) bedeutet dies, dass die dokumentierten Beobachtungseinschätzungen auf der Performanzebene zu sehen sind, was einen zentralen Aspekt dieser Untersuchung bedeutet.

Um pädagogische Entscheidungen hinsichtlich der Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Kinder zu treffen, nutzen die elementarpädagogischen Fachpersonen verschiedene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Diese fokussieren unterschiedliche pädagogische Ziele (Viernickel & Schwarz, 2009). Es werden sowohl offene und strukturierte Verfahren als auch durch die pädagogischen Fachpersonen selbst entwickelte Verfahren eingesetzt (Viernickel et al., 2013).

Viernickel und Schwarz (2009) plädieren dafür, dass das Beobachtungssystem einer Einrichtung aus der Kombination strukturierter und offener Verfahren bestehen soll. Zusätzlich schlagen sie ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren vor, um eventuelle Entwicklungsrisiken bei Kindern feststellen zu können (ebd.). Es zeigt sich allerdings, dass die sogenannten Screeningverfahren nicht regelmäßig im pädagogischen Alltag für die Beobachtung und Dokumentation von Kindern eingesetzt werden (Viernickel et al., 2013). Diese Empfehlung basiert darauf, dass Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren immer nur einen Bereich in den Blick der pädagogischen Fachpersonen nehmen. Das Infans-Konzept geht mit der Forderung von Viernickel und Schwarz (2009) insofern konform, als dass Verfahren angegeben sind, die parallel eingesetzt werden.

Wenn bedacht wird, dass die pädagogischen Fachpersonen im Elementarbereich anders handeln als es die angewendeten Verfahren vorschlagen, so birgt die größere Anzahl zusätzlich eingesetzter Verfahren möglicherweise weitere Schwierigkeiten (Brée & Kieselhorst, 2011). Zusätzlich müssen die pädagogischen Fachpersonen in der Anwendung größere zeitliche Ressourcen aufbringen und die jeweiligen Einschätzungen aufeinander abstimmen, um

## Zusammenfassung und resultierende Fragestellungen

ihr pädagogisches Handeln zu planen. Neuere Verfahren wie beispielsweise KiDiT® weisen diesbezüglich einige Vorteile auf. KiDiT® ermöglicht es den pädagogischen Fachpersonen, offene und strukturierte Beobachtungsdokumentationen anzufertigen und auf unterschiedliche Weise auszuwerten. Die unterschiedlichen Auswertungen für die strukturierten Beobachtungspunkte werden digital und automatisiert durchgeführt und je nach Auswahl der pädagogischen Fachpersonen grafisch dargestellt (Walter-Laager et al., 2013). Durch die automatisierten Auswertungs- und Darstellungsmöglichkeiten können die Abweichungen der pädagogischen Fachpersonen von den Verfahrensvorschlägen eventuell reduziert werden. Beide Aspekte können, im Vergleich zu zwei parallel eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, zu einer Reduzierung des zeitlichen Aufwands führen. Durch die digitale Form des Tools ist zusätzlich eine stetige Weiterentwicklung gewährleistet, die durch Updates problemlos den Weg in die pädagogische Praxis im Elementarbereich finden kann.

Hinsichtlich der diagnostischen Informationsgewinnung bieten alle Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eine Unterstützung an, indem sie beispielsweise bestimmte Aspekte fokussieren oder durch ihre Offenheit den Raum für eine möglichst wertfreie Beobachtung und Dokumentation bieten. Nach Fröhlich-Gildhoff (2009) muss sich jegliche diagnostische Informationsgewinnung an den drei Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität messen lassen. Somit sind auch die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren einer Prüfung und Beurteilung hinsichtlich dieser Gütekriterien unterworfen. Empirische Studien weisen unter anderem für die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren Grenzsteine der Entwicklung und KiDiT® die (Konstrukt-)Validität der einzusetzenden Skalen nach (Andres & Laewen, 2011; Walter-Laager et al., 2011). Bezüglich der Objektivität und der Reliabilität sind für keines der von den pädagogischen Fachpersonen am häufigsten genutzten Verfahren empirische Studien bekannt. Aufgrund dieser fehlenden empirischen Evidenz scheint es nur schwer möglich, eine Aussage über die Qualität der einzelnen Verfahren zu machen (Viernickel et al., 2013).

Dies wiegt vor allem dann schwer, wenn die hohe Anforderung der Passgenauigkeit pädagogischer Diagnosen für jedes Kind beachtet werden soll (Helmke, 2012). Diese Anforderung gilt für alle elementarpädagogischen Fachpersonen ebenso wie für alle eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Im Idealfall würde dies bedeuten, dass die Einschätzung eines Kindes bezüglich eines Lern- und Entwicklungsschrittes unabhängig von der pädagogischen Fachperson und dem eingesetzten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sei. Dann wäre Objektivität gegeben. Dies scheint erstrebenswert, da auf diese Weise intersubjektive Unterschiede und Verfahrensunterschiede ausgeschlossen würden. Allein scheint es allerdings lediglich ein erster Schritt hin zu einer genauen Einschätzung zu sein, da die Objektivität noch keine Aussage über die Reliabilität zulässt. Aber die Objektivität ist eine hinreichende Bedingung für reliable Einschätzungen, zumindest wenn von Einschätzungen

## Zusammenfassung und resultierende Fragestellungen

mehrerer pädagogischer Fachpersonen ausgegangen wird. Die optimale Inter-Rater-Reliabilität würde dann beschreiben, dass mehrere pädagogische Fachpersonen für dasselbe Kind die gleiche genaue Einschätzung abgeben, welche die genaue Merkmalsausprägung darstellt (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Etwas allgemeiner formuliert bedeutet es, dass die pädagogischen Fachpersonen alle zur gleichen und richtigen Einschätzung des Kindes gelangen. Um jedes Kind „entwicklungsangemessen am Bildungsgeschehen zu beteiligen und gezielt zu unterstützen und zu stärken“ (Berwanger, Reichert-Garschhammer und Spindler, 2010, S. 140), ist dies ein anzustrebendes Ziel.

In dieser Untersuchung wird aufgrund der beschriebenen Vorteile das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren KiDiT<sup>®</sup> genutzt. Es gewährleistet, dass sowohl offene wie auch strukturierte Beobachtungen gemacht und dokumentiert werden können. Somit kommt das Verfahren unter anderem der Kombinationsforderung von Viernickel und Schwarz (2009) nach. Zusätzlich ist für dieses Verfahren zumindest die Konstruktvalidität gewährleistet. Des Weiteren ermöglicht das digitale Tool spezifische Datenanalysen von Beobachtungsdokumentationen wie auch die Einspeisung von temporären Erweiterungen für den Forschungsprozess.

Die hier vorliegende Untersuchung soll, wie in der Abbildung 8 Modifizierter Zyklus des Beobachtens und der Lernbegleitung nach Walter-Laager et al. (2014) erkennbar ist, den ersten möglichen Schritt fokussieren, in dem sich die Genauigkeit und die Objektivität bei den Beobachtungseinschätzungen zeigen würden und sich gegebenenfalls beeinflussen ließen. Ziel ist es, die pädagogischen Fachpersonen bei der Überwindung möglicher Schwierigkeiten der Übersetzungsprozesse von der Beobachtung zur Dokumentation der Einschätzung zu unterstützen, um übereinstimmende Einschätzungen vornehmen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass dies mit Hilfe einer entsprechenden Intervention möglich ist, wenn diese ein Kriterium für die Beobachtungseinschätzung herstellen kann (Helmke, 2005).

Abgeleitet aus den theoretischen Hintergründen und der aktuell fehlenden empirischen Evidenz ergeben sich diesbezüglich für diese Untersuchung folgende leitende Forschungsfragen:

- 1) Wie beeinflussen Dispositionsmerkmale angehender pädagogischer Fachpersonen die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen zum Lern- und Entwicklungsstand von Kindern mithilfe eines ausgewählten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens?
- 2) Wie verändert sich durch eine Intervention die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen angehender pädagogischer Fachpersonen zum Lern- und Entwicklungsstand von Kindern mithilfe eines ausgewählten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens?

## TEIL II: METHODIK

### 6. Forschungsdesign

Aufbauend auf den genannten Fragestellungen werden in der vorliegenden Studie Kompetenzfacetten der Dispositionsebene untersucht. Zudem wird die Beobachtungsgenauigkeit elementarpädagogischer Fachpersonen mithilfe eines Vignettestes vor und nach einer Intervention überprüft.

Um die Abhängigkeit der Beobachtungseinschätzungen von unterschiedlichen diagnostischen Kompetenzfacetten und einer Intervention zu untersuchen, sind beide Komponenten in einem gemeinsamen Design verbunden worden. In einem ersten Schritt werden mehrere dispositionale Kompetenzfacetten bei angehenden pädagogischen Fachpersonen aus dem deutschsprachigen Raum erfasst. Zudem schätzen die untersuchten angehenden Fachpersonen mithilfe des für die Untersuchung exemplarisch gewählten Instrumentes KiDiT® kindliches Verhalten in Vignetten mit Kitzszenen ein. Danach nimmt die eine Hälfte der angehenden pädagogischen Fachpersonen an einem zielgerichteten Training (Intervention) teil, während die andere Hälfte ohne Training als Vergleichsgruppe fungiert. Nach einer Intervention schätzen alle Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ähnliche Situationen anhand neuer Videovignetten ein zweites Mal ein.

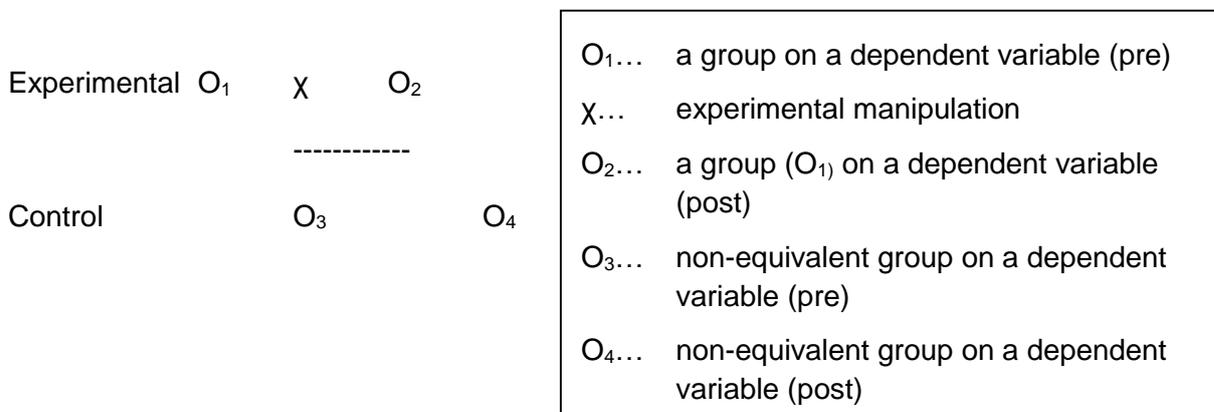


Abbildung 9

Forschungsdesign im Überblick (Cohen, Manion & Morrison, 2007, S. 283)

Um innerhalb des quasi-experimentellen Pre-Post-Designs die relevanten Daten adäquat zu erheben, wird folgendes Variablenmodell zugrunde gelegt:

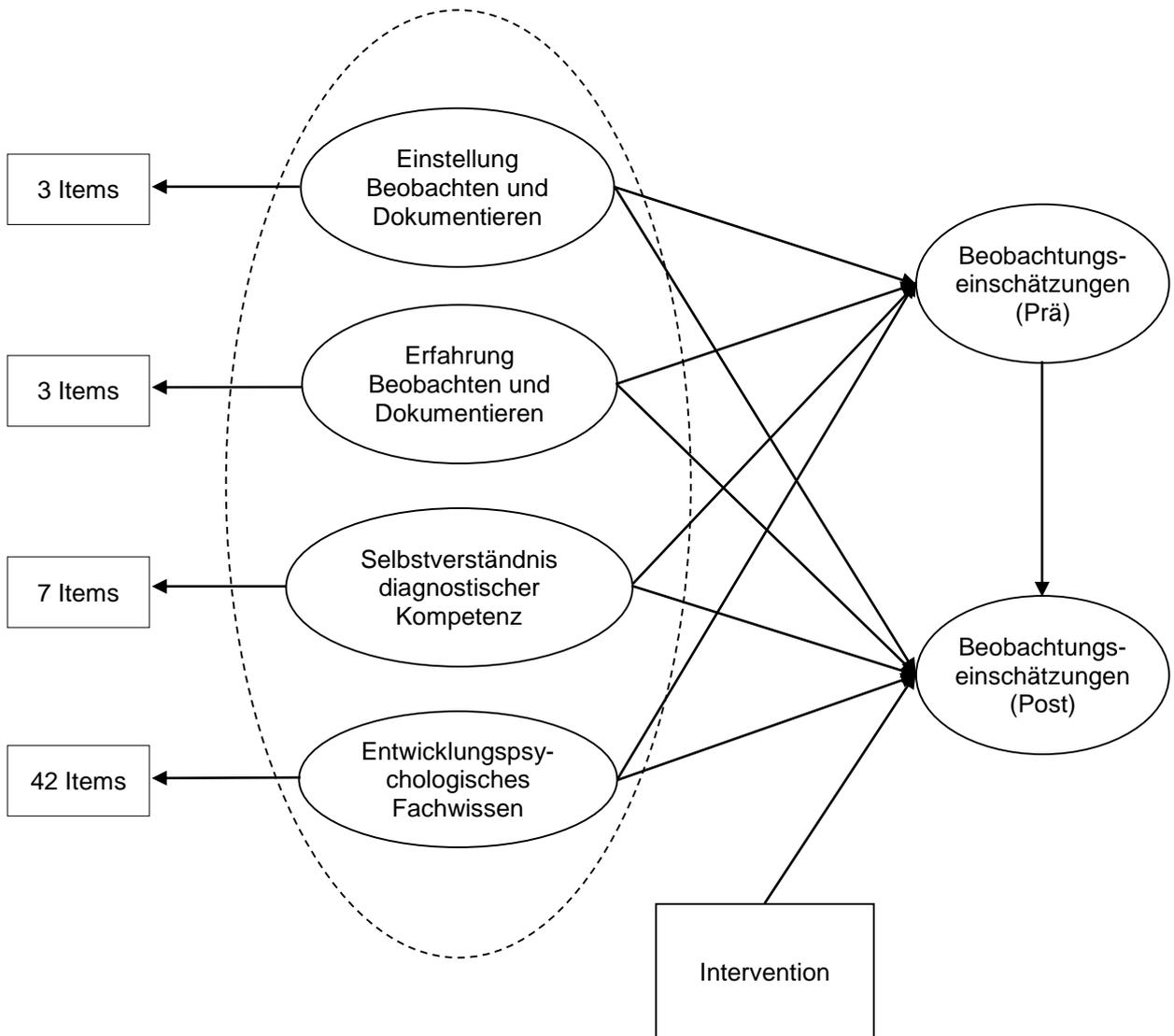


Abbildung 10

*Prädiktorenmodell zur Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen*

Die Kriteriumsvariable in der Abbildung 10 *Prädiktorenmodell zur Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen* ist die Beobachtungseinschätzung (diagnostische Performanz). Für die Interpretation der Beobachtungseinschätzung gilt, je höher der Wert ist, desto genauer ist die Beobachtungseinschätzung. Für die Untersuchung dieser Kriteriumsvariable bestehen die Prädiktorvariablen aus vier unterschiedlichen diagnostischen Kompetenzfacetten. Zusätzlich werden die zwei Prädiktorvariablen Intervention und die Beobachtungseinschätzung im Pre-test in das Modell eingeführt.

## Forschungsdesign

Zur besseren Kontrolle wurde eine künstliche Situation für die Beobachtung von Kindern per Videovignetten außerhalb des Feldes der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich hergestellt. Auf diese Weise war es derselben Untersuchungsleitung beispielsweise möglich, eine möglichst exakte Wiederholung der Untersuchungsanordnung in den beteiligten Gruppen zu gewährleisten. Zudem konnte dieselbe Untersuchung bei mehreren pädagogischen Fachpersonen stattfinden und so eine höhere Anzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingebunden werden (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010).

## Forschungsdesign

Tabelle 8

### Übersicht zur Datenerhebung

	Stichprobe	Instrumente	Ziele
Pretest	$n^1 = 52$ $n^2 = 42$	Online-Fragebogen Videovignettentest 1	Erhebung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungspsychologisches Fachwissen (exemplarisch in den Bereichen Motorik und Musik)</li> <li>• Einstellungen zur Beobachtung und Dokumentation</li> <li>• Erfahrung und berufliches Selbstverständnis im Bereich Beobachtung und Dokumentation</li> <li>• Beobachtungseinschätzungen zu ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritten</li> </ul>
Intervention	$n^1 = 52$	Einführung KiDiT® + Training	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thematische Hinführung</li> <li>• Kennenlernen (Umgang) der Begleitmaterialien für die Experimentalgruppe</li> </ul>
	$n^2 = 42$	Einführung KiDiT®	
Posttest	$n^1 = 52$ $n^2 = 42$	Videovignettentest 2	Erhebung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtungseinschätzungen zu ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritten</li> </ul>

Anmerkungen:  $n^1$  = Interventionsgruppe,  $n^2$  = nicht-äquivalente Kontrollgruppe

## Stichprobe

Wie Tabelle 8 Übersicht zur Datenerhebung zeigt, fand die Evaluation in zwei Teilstichproben (Interventions- und Kontrollgruppe) statt. In beiden Gruppen kamen zum Pre- und Posttestzeitpunkt dieselben Instrumente (Online-Fragebogen und Videovignettentest) zum Einsatz. Zwischen den beiden Testzeitpunkten wurden beide Gruppen in das KinderDiagnoseTool KiDiT<sup>®</sup> eingeführt. Lediglich mit der Interventionsgruppe wurde zusätzlich ein Training durchgeführt, um die Videobegleitmaterialien kennenzulernen.

### 7. Stichprobe

Für die Studie wurde eine nicht-zufällige, anfallende Stichprobe gewählt. Angesprochen wurden zu diesem Zweck Lehrende und Studierende aus verschiedenen Ausbildungsgängen. Bezüglich der Herkunft der Teilnehmenden wurde eine hohe geografische Bandbreite angestrebt, um die Ergebnisse nicht auf einzelne regionale Besonderheiten zurückführen zu müssen und somit die externe Validität der Ergebnisse nicht zu gefährden. Es wurden  $N = 94$  angehende<sup>3</sup> pädagogische Fachpersonen gewonnen, die sich zum Testzeitpunkt etwa in der Mitte ihrer Ausbildung befanden.

Die Stichprobenauswahl umfasste unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten, da alle Ausbildungsformen einen möglichen Zugang für die Arbeit im Elementarbereich darstellen.

Eine Gruppe von  $n = 34$  Lernenden absolviert eine Ausbildung zur Fachfrau/zum Fachmann im Bereich Kinderbetreuung (FABK). Der Altersdurchschnitt der Teilnehmenden beträgt  $M = 20.1$  Jahre. Nahezu alle angehenden pädagogischen Fachpersonen (91.2%) bringen pädagogische Vorerfahrungen von mindestens einem Jahr mit.

Die  $n = 27$  Lernenden einer Höheren Fachschule qualifizieren sich für die Begleitung, Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von 0-15 Jahren. Das Alter der Teilnehmenden liegt im Mittel bei  $M = 27.9$  Jahre. Alle Teilnehmenden dieser Gruppe bringen pädagogische Vorerfahrungen von mindestens einem Jahr mit.

Von einer Schweizer Universität nahmen  $n = 20$  Studierende aus dem Masterstudiengang Erziehungswissenschaften mit der Option Frühkindliche Bildung und Pädagogische Beratung teil. Diese Gruppe weist einen Altersdurchschnitt von  $M = 29.1$  Jahren auf. Es haben 28.6% der Studierenden bis zu drei Jahre Erfahrung, ein Drittel zwischen drei und sechs Jahren, 23.8% zwischen 7 und 15 Jahre und 14.3% über 15 Jahre.

---

<sup>3</sup> Dieser Begriff wird verwendet, obwohl eine Klasse der Höheren Fachschule zum Teil aus bereits ausgebildeten pädagogischen Fachpersonen bestand, die sich jetzt aber für den Bereich Begleitung, Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von 0–15 Jahren weiterbilden.

## Stichprobe

Eine vierte Gruppe besteht aus  $n = 13$  Bachelor-Studierenden einer deutschen Universität, die das Berufsziel Lehrerin oder Lehrer verfolgen. In ihrer Zusammensetzung weist diese Gruppe einen Altersdurchschnitt von 22.3 Jahren auf. Insgesamt bringen hier 12 (92.3%) der Studierenden pädagogische Vorerfahrungen mit, lediglich eine teilnehmende Person dieser Gruppe hat keine pädagogische Vorerfahrung.

Die Interventions- und die nicht-äquivalente Kontrollgruppe wurden aufgrund der Teilnehmerzahl bestimmt. In den Ausbildungsgängen der Berufsfachschule, Höheren Fachschule und der Universität in der Schweiz haben angehende Fachpersonen aus je zwei Klassen/Seminaren teilgenommen. Aus organisatorischen Gründen konnten die Klassen/Seminare nicht gemeinsam untersucht werden, daher musste bereits im Vorfeld, ohne vorherige Kontrolle etwaiger Variablen, die Zuordnung in die Gruppen erfolgen. Die kleinere Gruppe wurde der Kontrollgruppe zugeordnet. Lediglich bei den Lehramtsstudierenden in Deutschland ergab sich eine andere Zuordnung, weil diese nicht kontrolliert werden konnte.

Tabelle 9

*Stichprobendarstellung Interventions- und Kontrollgruppe nach Ausbildungsformen*

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Berufsfachschule	20	38.5	14	33.3
Höhere Fachschule	15	28.8	12	28.6
Universität (CH)	11	21.2	9	21.4
Universität LA (D)	6	11.5	7	16.7

Es nahmen so  $n = 52$  Lernende an der Intervention teil (Interventionsgruppe), die übrigen  $n = 42$  Teilnehmenden wurden der nicht-äquivalenten Kontrollgruppe zugeordnet. Die Interventionsgruppe umfasst  $n = 20$  Teilnehmende aus der Berufsfachschule,  $n = 15$  Teilnehmende aus der Höheren Fachschule,  $n = 11$  Studierende der Schweizer Universität und  $n = 6$  Studierende der deutschen Universität. Hierbei befindet sich zum Testzeitpunkt der größte Teil im 3. Semester der Ausbildung (90.4%), jeweils eine Person im 1., 5. bzw. 7. sowie zwei Teilnehmende im 2. Semester. Die Kontrollgruppe teilt sich in  $n = 14$  Teilnehmende aus der Berufsfachschule,  $n = 12$  Teilnehmende der Höheren Fachschule,  $n = 9$  Studierende der Schweizer Universität und  $n = 7$  Studierende der deutschen Universität auf. In der Kontrollgruppe befindet

## Stichprobe

sich zum Testzeitpunkt ebenfalls der mehrheitliche Teil im 3. Semester (54.8%), zudem insgesamt 33.3% im 1. und darüber hinaus jeweils eine Person im 2., 7. bzw. 10. Semester. Zwei Teilnehmende befinden sich zudem im 5. Semester der Ausbildung. Der überwiegende Teil der beiden Gruppen ist weiblich. In der Experimentalgruppe sind es  $n = 46$  Teilnehmende (88.5%), in der nicht-äquivalenten Kontrollgruppe  $n = 36$  (85.7%).

Tabelle 10

*Stichprobendarstellung Interventions- und Kontrollgruppe nach Alter und pädagogischer Vorerfahrung*

	Interventionsgruppe					Kontrollgruppe				
	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter (in Jahren)	52	18	55	24.15	6.20	42	18	48	25.09	7.93
Pädagogische Vorerfahrung	52	1	5	2.65	.79	42	1	5	3.21	1.14

Anmerkungen: Skala pädagogische Vorerfahrung (fünfstufig) von keine pädagogische Vorerfahrung bis mehr als 15 Jahre

Die Teilnehmenden der Interventionsgruppe sind im Mittel  $M = 24.15$  Jahre alt ( $Min. = 18.00$ ,  $Max. = 55.00$ ,  $SD = 6.20$ ) und weisen pädagogische Vorerfahrungen von im Mittel  $M = 2.7$  Jahren auf. Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe sind im Mittel  $M = 25.09$  Jahre ( $Min. = 18.00$ ,  $Max. = 48.00$ ,  $SD = 7.93$ ) mit einer pädagogischen Vorerfahrung von  $M = 4.04$  Jahren. In beiden Gruppen bringen nahezu alle angehenden pädagogischen Fachpersonen bereits pädagogische Vorerfahrungen in Form von einer Arbeit bei Pfadfindern, im Sportverein, im CVJM oder Ähnlichem mit.

Insgesamt zeigt sich, dass die eher geringfügigen Unterschiede der beiden Gruppen in zentralen Ausgangsmerkmalen wie Ausbildungsstand, Geschlechterverteilung, Altersstruktur und der pädagogischen Vorerfahrung einen Vergleich der Ergebnisse zulassen.

## 8. Instrumente

Für die Datenerhebung zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden ein selbstkonzipierter Online-Fragebogen und Videovignettentest eingesetzt.

### *8.1. Online-Fragebogen*

Der Online-Fragebogen zur Datenerhebung während des Pretests bestand aus sechs Teilen (siehe Kapitel 17.2 Gesamtaufbau Online-Fragebogen):

- Persönliche Daten
- Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation
- Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz
- Einstellungen zur Beobachtung und Dokumentation
- Entwicklungspsychologisches Fachwissen im Bereich Motorik und Musik

Es wurde für die Erhebung ein Online-Fragebogen verwendet, da auf diese Weise die Anzahl der fehlenden Daten minimiert werden konnte. Mögliche (Übertragungs-)Fehler von schriftlichen Daten in die digitale Form konnten dadurch ausgeschlossen werden.

Im ersten Teil des Fragebogens wurde von den angehenden pädagogischen Fachpersonen das Geschlecht, das Alter, die Ausbildungsform, das aktuelle Semester sowie die pädagogische Vorerfahrung erhoben. Diese Merkmale sind für den Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe als Ausgangspunkt der Untersuchung genutzt worden (siehe Kapitel 7 Stichprobe).

#### *8.1.1. Entwicklungspsychologisches Fachwissen*

Das entwicklungspsychologische Fachwissen in den Bereichen Motorik und Musik wurde mithilfe einer Zuordnungsaufgabe erfasst. Diese beiden Bereiche wurden zum einen herausgegriffen, da sich die aktuellen Beschreibungen entwicklungspsychologischer Konzeptionen in zentralen Aspekten unterscheiden (siehe Kapitel 4 Lernen und Entwicklung im Elementarbereich gestalten) , zum anderen bezieht sich der selbstentwickelte Videovignettentest auf diese beiden Entwicklungsbereiche.

Im Bereich Motorik wurden 28 Lern- und Entwicklungsschritte vorgegeben (Largo, 2013; Pauen, 2011; Scheid, 2009). Der jeweilige Lern- und Entwicklungsschritt ist von den Teilnehmenden einer Altersstufe zu zuordnen , wobei die Altersstufen in Sechsmonatsschritten von 0 bis über 37 Monate eingeteilt sind.

Für den Fachbereich Musik wurden 13 Lern- und Entwicklungsschritte ausgewählt und formuliert, die ebenfalls von angehenden pädagogischen Fachpersonen den Altersstufen zugeordnet werden sollten. Aufgrund der beschriebenen Unterschiede in der Entwicklung der

## Instrumente

Bereiche sind die Altersstufen in dem Bereich Musik in Zwölfmonatsschritten vorgegeben. In beiden genannten Bereichen wurde durch den Abgleich der Antworten der Lernenden mit den Angaben aus der Literatur ein Wert für das entwicklungspsychologische Wissen der Lernenden generiert (Gembris, 1998; Stadler Elmer, 2000).

### 8.1.2. *Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation*

Um den möglichen vermuteten Einfluss vorheriger Berufserfahrung auf die Beobachtungseinschätzungen bei angehenden pädagogischen Fachpersonen untersuchen zu können (Kilchenmann et al., 2002), wurden die bisherigen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Bereich Beobachtung und Dokumentation erfasst. Dafür wurden drei geschlossene Fragen mit jeweils 4-5 Antwortmöglichkeiten formuliert (siehe Tabelle 11).

Eine Reliabilitätsanalyse ergab allerdings eine fragwürdige interne Konsistenz (3 Items, Cronbach-alpha = .56), sodass die Items in der Analyse folglich nicht als gemeinsames Konstrukt, sondern einzeln betrachtet wurden.

Tabelle 11

#### *Skala zur Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation*

<b>Item (3 Items, Cronbach-<math>\alpha</math> = .56)</b>	
1)	Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.
2)	Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.
3)	Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.

### 8.1.3. *Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz*

Für die Erhebung des beruflichen Selbstverständnisses der Lernenden in Bezug auf ihre diagnostische Kompetenz wurde eine weitere Itembatterie entwickelt. Jedes Statement sollte auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet werden (von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme völlig zu*). Mangels Studien zum Selbstverständnis von elementarpädagogischen Fachpersonen beziehungsweise zum Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz wurden alle Statements neu entwickelt. Mit einem Cronbach-alpha = .86 zeigte die Skala eine hinreichende Konsistenz, weshalb sie für die Untersuchung übernommen wurde.

Tabelle 12

*Skala zum beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz*

<b>Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz (7 Items, Cronbach-<math>\alpha</math> = .86)</b>
1) Ich kann den Lern- und Entwicklungsstand von Kindern im Alter zwischen 0 und 4 Jahren korrekt einschätzen.
2) Ich habe die Fähigkeiten eine Kita im Bereich <i>Beobachtung und Dokumentation</i> zu beraten.
3) Ich habe die Fähigkeiten <i>eine Kollegin des Kita-Teams</i> im Bereich <i>Beobachtung und Dokumentation</i> zu beraten.
4) Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich <i>Musik</i> .
5) Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich <i>Bewegung</i> .
6) Ich kann beschreiben, was die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Beobachtungsverfahren sind.
7) Ich kann erklären, wie man Interesse beim Kind erkennt.

#### 8.1.4. *Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren*

Um einen Hinweis auf die Motivation der angehenden pädagogischen Fachpersonen zur Beobachtung und Dokumentation zu erheben, wurde mithilfe von vier Items der Stellenwert für die Lernenden für den Bereich Beobachtung und Dokumentation erhoben. Für die Auswertung wurde das Item „Im Alltag fehlt oft die Zeit, um jedes Kind individuell zu beobachten.“ umcodiert. Die Reliabilitätsanalyse zeigte allerdings, dass die Skala sich nach Ausschluss dieses Items deutlich verbesserte (von Cronbach-alpha = .66 auf Cronbach-alpha = .75). Für die weiteren Analysen dieser Untersuchung wurde dieses Item folglich ausgeschlossen. Alle Statements wurden analog zur Einschätzung zum beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz auf der fünfstufigen Likert-Skala von den Lernenden bewertet.

Tabelle 13

*Skala zur Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren*

<b>Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren (3 Items, Cronbach-<math>\alpha</math> = .75)</b>
1) Erzieherinnen und Erzieher müssen sich jeden Tag Zeit zur Beobachtung und Dokumentation nehmen.
2) Beobachten zähle ich zu den Kernelementen des Berufsauftrages der Erzieherin.
3) Erst die Beobachtungen und die daraus abgeleiteten Handlungen machen guten pädagogischen Alltag möglich.

### 8.2. Videovignettentest

Videovignetten werden in der Schul- und Unterrichtsforschung vor allem zur Erfassung von Kompetenz- und Wahrnehmungskonstrukten mit Bezug zum Lehren und Lernen eingesetzt (Blömeke et al., 2014; Lindmeier, 2013). Der Methode wird dabei das Potential zugeschrieben, im Vergleich zu schriftlichen Maßen eine höhere Validität zu erreichen (Lindmeier, 2013). Für die Erfassung der diagnostischen Kompetenzfacetten wurden zu den untersuchten Lern- und Entwicklungsschritten jeweils verschiedene Videovignetten erstellt. Angenommen wird, dass das professionelle Wissen der Lernenden kontext- und situationsgebunden ist, Videomaterial kann geeignet sein, um dieses Wissen zu aktivieren (Prenzel, Seidel, Jahn & Stürmer, 2011).

Die entwickelten und eingesetzten Videovignetten sind in Alltagssituationen in drei Kindertageseinrichtungen entstanden und bestehen aus ein- bis zweiminütigen Ausschnitten pro Lern- und Entwicklungsschritt. Es ist immer mindestens ein Kind bei der Ausübung einer Tätigkeit, bezogen auf einen ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritt, in dem Video zu sehen.

Um den Schwierigkeitsgrad bezüglich der zu tätigenen Beobachtungseinschätzungen der einzelnen Videovignetten zu ermitteln, wurden die Videovignetten mit sieben wissenschaftlichen Fachpersonen der Erziehungswissenschaften pilotiert und dazu wurden für jeden ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritt zwei bis vier Vignetten ausgewählt. Die Pädagoginnen und Pädagogen wurden aufgefordert, die entsprechende Ausprägung des Kindes bezüglich des ausgewählten Lern- und Entwicklungsschrittes in der vorliegenden Vignette auf der fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen (siehe Kapitel 17.1 Ergebnisse der Pilotierung zur Videovignettenauswahl). Als Kriterium für den Einsatz der Vignetten während der Datenerhebung diente die Übereinstimmung der Beobachtungseinschätzungen der sieben Pädagoginnen bzw. Pädagogen. Stimmten die Beobachtungseinschätzungen weniger überein, so zeigte

## Instrumente

dies, dass der Vignettentest eine gewisse Herausforderung birgt und er wurde für die Untersuchung genutzt. Analog dazu hatten die Übereinstimmungen der Beobachtungseinschätzungen Einfluss auf die Frage, welche der zwei ausgewählten Videovignetten für einen Lern- und Entwicklungsschritt während des Pre- beziehungsweise Posttests eingesetzt wurde. Wenn also die Streuung der Beobachtungseinschätzungen bei einer Videovignette in der Pilotierung größer war, wurde diese im Posttest eingesetzt, um mögliche differenzierende Effekte zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe unmittelbar feststellen zu können.

Der Test besteht aus den Videovignetten und einer jeweils für den Lern- und Entwicklungsschritt dargestellten fünfstufigen Likert-Skala, wie sie auch im KiDiT<sup>®</sup> verwendet wird, in folgender Form:

Tabelle 14

*Beispiel der Skala für die Beobachtungseinschätzungen des Videovignettentests*

<b>Lern- und Entwicklungsschritt</b>	<b>Trifft nicht zu</b>	<b>Trifft eher nicht zu</b>	<b>Trifft manchmal zu</b>	<b>Trifft eher zu</b>	<b>Trifft zu</b>
Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.					

Für die Lern- und Entwicklungsschritte:

- Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.
- Das Kind springt über eine Linie.
- Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen.

wurden diese Skalen um ein Freitextfeld für kurze Begründungen zu den Beobachtungseinschätzungen ergänzt. Die Beobachtungseinschätzungen zum Pretest werden als Prädiktorvariable im Zusammenhang mit den Beobachtungseinschätzungen des Posttests analysiert (siehe Abbildung 10).

Um die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen der angehenden pädagogischen Fachpersonen zu den einzelnen Videovignetten untersuchen zu können, wurde mithilfe entsprechender Literatur für die Bereiche Motorik (Largo, 2013; Pauen, 2011; Scheid, 2009) und Musik (Gembris, 1998; Stadler Elmer, 2000) die angemessene Beobachtungseinschätzung für jede Videovignette bestimmt. Diese Einschätzungen wurden durch eine Fachexpertenbefragung zusätzlich abgesichert.

### 8.3. Intervention

In dieser Untersuchung wird als Intervention ein Training zum Kennenlernen der Begleitmaterialien verstanden (Renner, Heydasch & Ströhlein, 2012). Es wurden für folgende Lern- und Entwicklungsschritte Videobegleitmaterialien entwickelt:

Tabelle 15

*Ausgewählte Lern- und Entwicklungsschritte in den Bereichen Motorik und Musik zur Erstellung von Videobegleitmaterialien*

Item
1) Das Kind fängt Bälle dadurch, dass es die Arme zur Brust zieht.
2) Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.
3) Das Kind springt über eine Linie.
4) Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.
5) Das Kind isst mit einem Löffel.
6) Das Kind gießt sich aus einer Kanne etwas zu trinken ein.
7) Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen.
8) Das Kind bedient mindestens 2 Instrumente sachgerecht.

Um einen möglichst gleichen Stimulus zu erzeugen, beginnen alle Videobegleitmaterialien mit dem eingeblendeten KiDiT<sup>®</sup>-Logo und der gleichen Klangfolge. Danach wird der jeweilige Lern- und Entwicklungsschritt und die entsprechende Beobachtungseinschätzung, für die das Video das Ankerbeispiel darstellt, als Text gezeigt und gesprochen. Es folgt das eigentliche Video, welches mindestens ein Kind bei der Ausübung der fokussierten Tätigkeit zeigt.

Als Kernstück des Trainings wird das Begleitmaterial zu dem folgenden Lern- und Entwicklungsschritt beispielhaft erläutert:

## Instrumente

*trifft nicht zu*

Das Kind steigt die Treppe **nicht** auf und ab, oder das Kind **krabbelt** die Treppe auf und ab.

*trifft manchmal zu*



*trifft zu*



Abbildung 11

*Bilder zu den Videobegleitmaterialien „Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“*

Zum Lern- und Entwicklungsschritt *Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.* wurde für die Beobachtungseinschätzung *trifft nicht zu* kein Video mit bewegten Bildern entwickelt. Wenn dieses Video genutzt wird, so wird nach dem Item der abgebildete Schriftzug (siehe Abbildung 11) gezeigt und vorgelesen.

Auf dem Bild zur Beobachtungseinschätzung *trifft manchmal zu* (siehe Abbildung 12) ist ein Kind zu erkennen, das mit beiden Beinen auf einer Stufe steht beziehungsweise das linke Bein leicht anhebt. In dem Video steigt das Kind die Treppe auf, indem es sich meist mit beiden Händen an den Geländerstangen festhält. Auf diese Weise ist der Körper des Kindes dem Geländer zugewandt, während es im Nachstellschritt die Treppe aufsteigt.



Abbildung 12

*Bilderfolge zum Videobegleitmaterial „trifft manchmal zu“ für den Lern- und Entwicklungsschritt „Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“*

## Instrumente

Das Kind in dem Videobegleitmaterial zur Beobachtungseinschätzung *trifft zu* steigt die Treppe im Nachstellschritt ab, wie es auf dem Bild in Abbildung 13 zu erkennen ist. Die Körperhaltung des Mädchens ist aufrecht. Der Blick ist nach vorn gerichtet und beim Absteigen der Treppe hält es sich mit einer Hand am Geländer fest.



Abbildung 13

*Bilderfolge zum Videobegleitmaterial „trifft zu“ für den Lern- und Entwicklungsschritt „Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“*

Die Begleitmaterialien wurden in dem geschützten Bereich des KinderDiagnoseTools KiDiT® auf der Ebene der Beobachtungspunkte eingebunden. Die Teilnehmenden konnten über einen Informationsbutton *i* Ankerbeispiele abrufen, die die Ausprägungen der Einschätzungsskala entsprechend verdeutlichen.

In dem Training der Interventionsgruppe wurde das Videobegleitmaterial zum Lern- und Entwicklungsschritt *Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.* gezeigt, welches als Ankerbeispiel zur Beobachtungseinschätzung *trifft manchmal zu* steht. Die Gruppe wurde gefragt, welche Kriterien ihrer Meinung nach charakteristisch für diese Beobachtungseinschätzung sind. Die Versuchsleitung hat dann zusammengefasst, dass es aufgrund der beidhändigen Hilfe und der Körperhaltung zu den Geländerstangen als Ankerbeispiel für die Beobachtungseinschätzung *trifft manchmal zu* steht. Daraufhin wurden die Teilnehmenden gebeten, sich die weiteren Videobegleitmaterialien im KinderDiagnoseTool KiDiT® für die acht untersuchungsrelevanten Lern- und Entwicklungsschritte anzusehen. Die Untersuchungsleitung hat sichergestellt, dass dies für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer auch technisch möglich war, indem es im Vorwege an jedem Laptop beziehungsweise PC kontrolliert wurde. Anschließend wurden ihnen 20 Minuten zur Ansicht zur Verfügung gestellt, um danach erneut acht Videovignetten zu den Lern- und Entwicklungsschritten zu zeigen.

Mithilfe der vorgestellten Erhebungsinstrumente werden folgende Kriteriumsvariablen und Prädiktorvariablen bezüglich ihres Zusammenhangs und möglicher Effekt erfasst und untersucht:

## Datenerhebung

Tabelle 16

### *Übersicht der Prädiktorvariablen des Untersuchungsmodells*

<b>Prädiktorvariablen</b>
1) Entwicklungspsychologisches Fachwissen
2) Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation
3) Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz
4) Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren
5) Intervention
6) Beobachtungseinschätzung (Pretest)

Die Kriteriumsvariable des Modells (siehe Abbildung 10) ist die Beobachtungseinschätzung (Posttest). Jede teilnehmende Person hat zu den acht Videovignetten im Posttest, je eine Beobachtungseinschätzung auf der fünfstufigen Likert-Skala (KiDiT<sup>®</sup>) vorgenommen. Jede Beobachtungseinschätzung wird mit dem Wert der korrekten Beobachtungseinschätzung verglichen, um die Genauigkeit bestimmen zu können.

## 9. Datenerhebung

Die Datenerhebung fand jeweils an einem Tag in einem Zeitraum von 90 Minuten statt. Es konnten die Räumlichkeiten und die technische Ausstattung der Institutionen genutzt werden. Die Erhebungen fanden zur regulären Ausbildungs- beziehungsweise Studienzeit statt. Das Ziel war es, eine über alle Gruppen hinweg konstante Erhebungssituation herzustellen. Es wurden also für die Untersuchung sogenannte Laborbedingungen gewählt. Der Aufbau der 90-minütigen Erhebungssitzung war dabei wie folgt strukturiert:

## Datenerhebung



Abbildung 14

### *Verlaufsplan der Erhebungssitzung*

Die Erhebung wurde stets von den beiden selben Personen als Untersuchungsleitung durchgeführt. Der Erhebungsschritt *Training zu den Begleitmaterialien* wurde mit der Interventions- und Kontrollgruppe zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Um die Wirksamkeit der Intervention überprüfen zu können, fand das Training der Interventionsgruppe vor und das Training der Kontrollgruppe nach der zweiten *Einschätzung von acht Videovignetten zu ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritten* statt. Für die Datenerhebung der Beobachtungs-

## Datenanalyse

einschätzung der Teilnehmenden erfolgte ein standardisierter Arbeitsauftrag für jede Videovignette. Ziel des Auftrags war es, die angehenden pädagogischen Fachpersonen aufzufordern, von ihren Beobachtungen bezüglich der jeweils gezeigten Videovignette auf die Fähigkeiten des Kindes zu schließen. Diese Einschätzung sollte dann mithilfe der fünfstufigen Likert-Skala auf dem Einschätzungsbogen dokumentiert werden.

Für die Teilnehmenden der Interventionsgruppe erfolgte im Anschluss an die Bearbeitung des Online-Fragebogens (Personenmerkmale + diagnostische Kompetenzfacetten) das Training zu den Begleitmaterialien, indem die gesamte Gruppe als Beispiel das Videobegleitmaterial für den Lern- und Entwicklungsschritt *Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält*. zu der Beobachtungseinschätzung *trifft manchmal zu* vorgestellt bekam. Mit der Gruppe wurden anschließend die Merkmale besprochen, die für diese Beobachtungseinschätzung ausschlaggebend sind. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde transparent gemacht, dass sie im Anschluss an die anschließende 20-minütige Trainingsphase erneut acht Videovignetten zur Beobachtungseinschätzung für diese Lern- und Entwicklungsschritte bekommen. Die Sichtung der Begleitmaterialien wurde stichprobenartig kontrolliert. Der Arbeitsauftrag für die dann folgenden Videovignetten war der gleiche wie zu Beginn der Sitzung.

## 10. Datenanalyse

Die erhobenen Daten werden in drei Schritten analysiert. Bevor die in Folge beschriebenen Analyseschritte gegangen werden, sind die erhobenen Daten in eine entsprechende Datenmatrix überführt worden. Das bedeutet, dass die digital erfassten Daten zu den Personenmerkmalen mit den Paper-pencil-Daten der Beobachtungseinschätzungen in einem Datensatz für das Statistikprogramm *IBM SPSS Statistics 22* zusammengeführt wurden. Vor der Durchführung der Analysen wird die Datenmatrix der gesamten Stichprobe überprüft und bereinigt. Einzeln nicht ausgefüllte Fragen oder Items von Teilnehmenden werden in den Analysen entsprechend berücksichtigt, indem diese Fälle aus der Matrix entfernt werden.

### 10.1. Verteilungen einzelner Variablen

Die Auswertungen beginnen bei der explorativen Darstellung der Daten zu den Prädiktorvariablen. Dafür werden ausschließlich deskriptive Verfahren eingesetzt. Ziel ist es, einen differenzierten Einblick über die Daten zu gewährleisten.

Die Daten zum entwicklungspsychologischen Fachwissen in den Teilbereichen Musik und Motorik werden zu je einem Summenscore pro Bereich verdichtet. Es werden zunächst die Häufigkeitsverteilungen und die zentrale Tendenz der gesamten Stichprobe für einen gebildeten Gesamtscore zum entwicklungspsychologischen Fachwissen untersucht. Im Anschluss werden diese Analysen in den einzelnen Bereichen Musik und Motorik ebenfalls durchgeführt

## Datenanalyse

und anschließend getrennt in Interventions- und Kontrollgruppe ausgeführt und dargestellt. Für einzelne relevante Zuordnungsaufgaben werden die Verteilungen in Form von Grafiken dargestellt.

Für die Skala zur Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation werden mithilfe deskriptiver Verfahren die Häufigkeitsverteilungen der Daten der gesamten Stichprobe zu den einzelnen Items analysiert. Über die Verteilungen und Analysen zur zentralen Tendenz wird geprüft, ob sinnvolle Kategorien in dem Bereich gebildet werden können. Diese Auswertungen werden auch getrennt nach Interventions- und Kontrollgruppe durchgeführt, um diese im Vergleich zu analysieren und statistische Entscheidungen im weiteren Prozess treffen zu können.

Analog werden zunächst für die Items der Skalen zum beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz, den Einstellungen zur Beobachtung und Dokumentation für die gesamte Stichprobe die Häufigkeitsverteilungen überprüft. Für die einzelnen Items dieser Skalen wird auf die zusätzliche Analyse für die Interventions- und Kontrollgruppe verzichtet, da diese Skala mittels eines gebildeten Summenscores zusammengefasst wird. Dieser Summenscore wird hinsichtlich der Verteilungen ebenfalls analysiert. Mithilfe dieser Ergebnisse wird geprüft, ob sich sinnvolle Kategorien ergeben, die in einer weiteren Analyse entsprechende Häufigkeitsverteilungen beschreiben werden. Zudem werden diese Auswertungen auch getrennt für die Interventions- und Kontrollgruppe vorgenommen.

Mittels von Häufigkeitsverteilungen der erhobenen Beobachtungseinschätzungen werden die Daten in grafischer und tabellarischer Form dargestellt. Es wird für die Abbildung der Streuung die Standardabweichung angegeben, um eine leichte Interpretation in Bezug auf die verwendete fünfstufige Likert-Skala zu gewährleisten. Diese Analysen werden sowohl für die gesamte Stichprobe wie auch aufgeteilt nach Interventions- und Kontrollgruppe durchgeführt.

### *10.2. Zusammenhänge einzelner Variablen*

Im Anschluss werden deskriptive Analysen zu bivariaten Häufigkeitsverteilungen erstellt, um die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen in Abhängigkeit unterschiedlicher Kontrollvariablen und Prädiktorvariablen zu beschreiben. Dadurch können mögliche Zusammenhänge dieser Variablen ersichtlich werden (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Eid et al., 2010; Müller-Benedict, 2011). Dieses Vorgehen wird für ausgewählte Kompetenzfacetten einzeln in Bezug auf die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen eingesetzt. Weitere mögliche Zusammenhänge zwischen den Prädiktorvariablen untereinander werden ebenfalls überprüft. Dafür wird der Pearson-Korrelationskoeffizient berechnet, da sich dieses Verfahren eignet, um ordinalskalierte Variablen zu analysieren (Field, 2013). Dadurch wird eine erste Aussage über mögliche Zusammenhänge einzelner Variablen getroffen.

### 10.3. *Einfluss einzelner Prädiktorvariablen auf die Übereinstimmung von Beobachtungseinschätzungen*

Um mithilfe der Prädiktorvariablen möglichst die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen zum Posttestzeitpunkt beschreiben zu können, wird das regressionsanalytische Verfahren der hierarchischen Regression verwendet. Es werden inhaltlich strukturierte Merkmale in Dispositionsmerkmale (diagnostische Kompetenzfacetten, diagnostische Performanz (Beobachtungseinschätzung Pretest) und Intervention unterschieden. Ziel ist es herauszufinden, welche Prädiktoren dazu geeignet sind, die Kriteriumsvariable möglichst genau vorherzusagen. Um dieses Verfahren trotz der kleinen anfallenden Stichprobe dieser Untersuchung nutzen zu können, werden die erhobenen Daten auf die nötigen Voraussetzungen geprüft. Es wird für die in das Modell eingeführten Prädiktorvariablen einzeln ein theoretisch begründeter linearer Zusammenhang angenommen. Diese Annahme wird unter Zuhilfenahme Streudiagrammen überprüft. Um die statistische Unabhängigkeit der Modellfehler nachzuweisen, findet eine Prüfung von Autokorrelationen nach Durbin und Watson statt. Ob die Varianz der Modellfehler unabhängig von dem jeweiligen Wert des Prädiktors ist (Homoskedastizität), wird durch die Sichtprüfung einer grafischen Darstellung der z-standardisierten vorhergesagten Werte der Kriteriumsvariable und der Residuen geprüft. Um das Modell auf Multikollinearität zu prüfen, wird eine Kollinearitätsdiagnose durchgeführt. Insgesamt ist das Verfahren ein relativ robustes Verfahren, welches lediglich tolerierbare Verzerrungen angibt, wenn es zu kleineren Verletzungen der Voraussetzungen kommt (Rudolf & Müller, 2012).

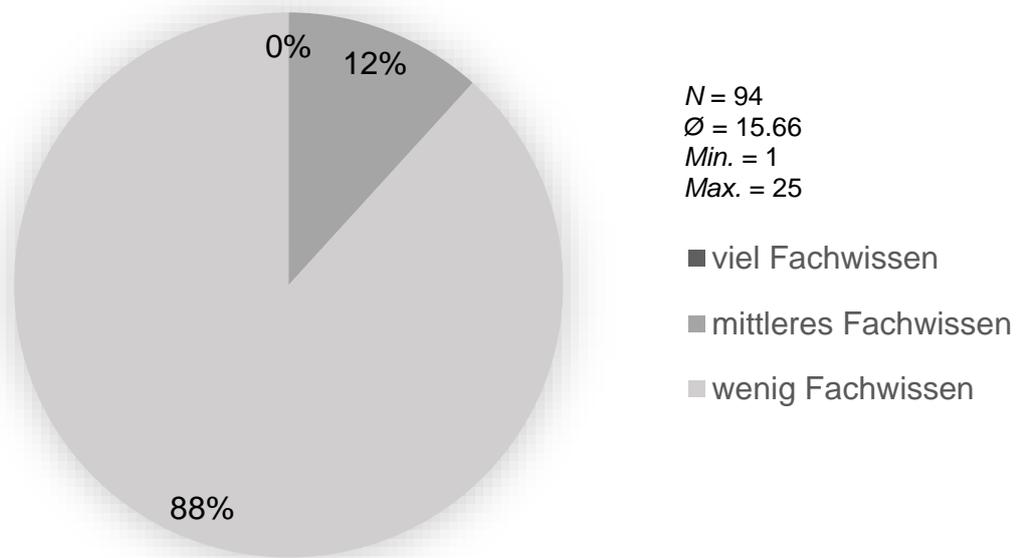
## TEIL III: ERGEBNISSE

### 11. Univariate Analyseergebnisse

Für die Darstellung der univariaten Analyseergebnisse werden unterschiedliche Tabellen- und Diagrammformate genutzt. Sowohl für die Ergebnisse der Prädiktoren als auch der Kriteriumsvariable werden zunächst immer die Ergebnisse der gesamten Stichprobe dargestellt, bevor eine Vorstellung der deskriptiven Ergebnisse, aufgeteilt in Interventions- und Kontrollgruppe, erfolgt.

#### 11.1. *Entwicklungspsychologisches Fachwissen*

Die Analyseergebnisse des Zuordnungstests für das entwicklungspsychologische Fachwissen der angehenden pädagogischen Fachpersonen werden einerseits gesamt und andererseits in die Bereiche Motorik und Musik getrennt dargestellt. Im Anschluss werden Auswertungen für einzelne Items angeführt, die für die Untersuchung weitere relevante Aussagen ermöglichen.



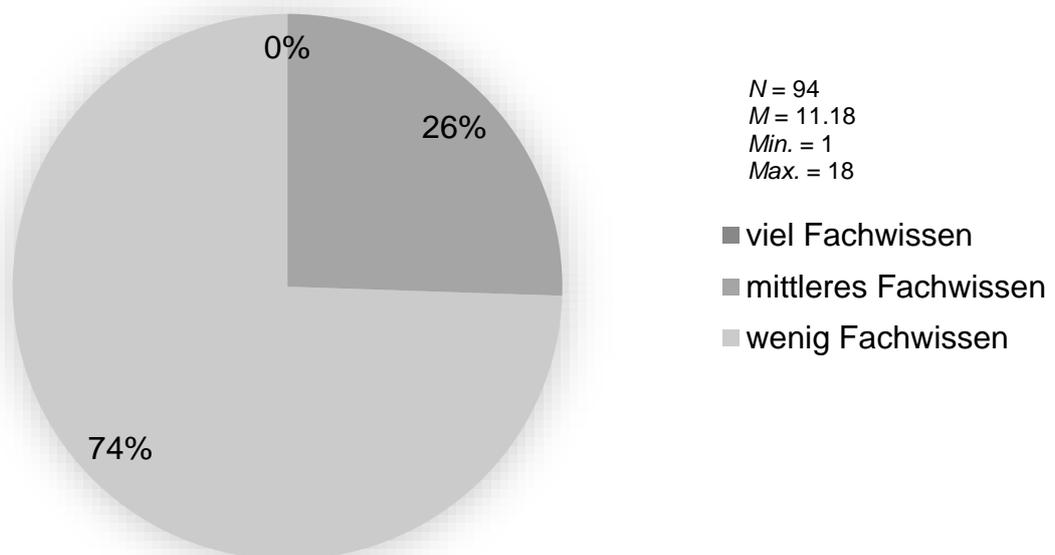
Anmerkungen: Zuordnungstest mit 42 Items; viel Fachwissen > 85% korrekt, mittleres Fachwissen = 85%-50% korrekt, wenig Fachwissen < 50% korrekt.

Abbildung 15

*Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen aller Teilnehmenden in den Bereichen Motorik und Musik (gesamt)*

## Univariate Analyseergebnisse

Insgesamt liegen von  $N = 94$  angehenden pädagogischen Fachpersonen gültige Werte vor. Mit 88% ( $n = 83$ ) weisen die angehenden Fachpersonen in den Bereichen Motorik und Musik zusammen wenig entwicklungspsychologisches Fachwissen auf. Mittleres Fachwissen zeigen  $n = 11$  Teilnehmende (12%). Die größte Anzahl richtiger Zuordnungsaufgaben liegt bei 25 von 42 möglichen. Im Gegensatz dazu liegt die niedrigste Anzahl bei einer richtigen Zuordnungsaufgabe. Die angehenden Fachpersonen weisen beim entwicklungspsychologischen Fachwissen einen Mittelwert von  $M = 15.66$  ( $SD = 4.06$ ,  $Min. = 1$ ,  $Max. = 25$ ) von richtig zugeordneten Antworten auf (siehe Abbildung 15).



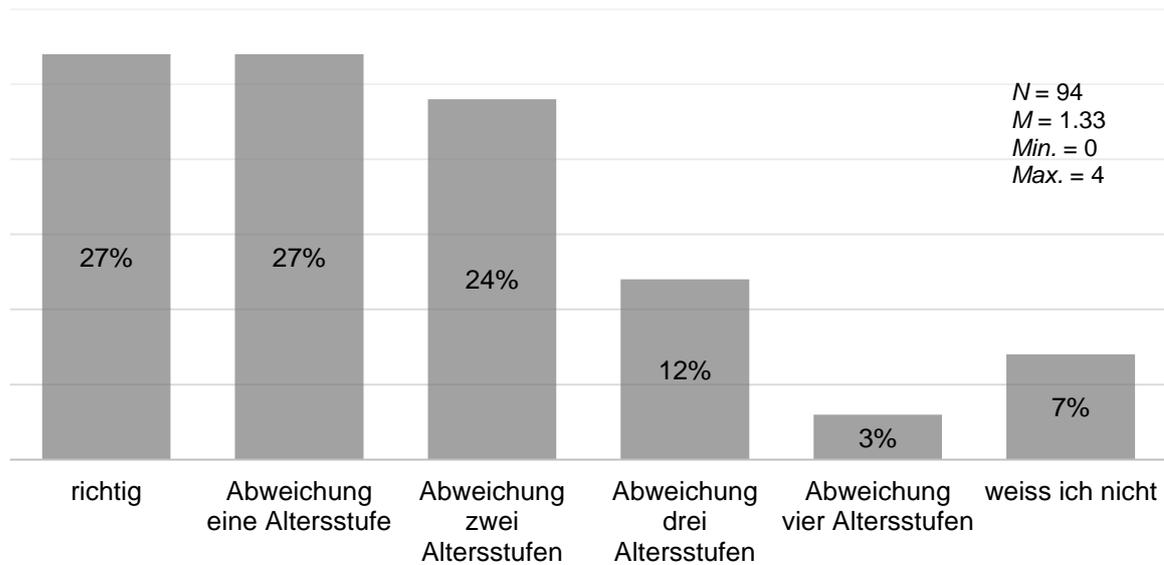
Anmerkungen: Zuordnungstest mit 28 Items; viel Fachwissen > 85% korrekt, mittleres Fachwissen = 85%-50% korrekt, wenig Fachwissen < 50% korrekt.

### Abbildung 16

*Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen aller Teilnehmenden in dem Bereich Motorik*

Für den Bereich Motorik zeigt Abbildung 16, dass 26% ( $n = 24$ ) der Teilnehmenden mittleres Fachwissen aufweisen und 74% ( $n = 70$ ) wenig Fachwissen. Der Mittelwert von  $M = 11.18$  ( $N = 94$ ,  $SD = 3.40$ ,  $Min. = 1$ ,  $Max. = 25$ ) liegt bei einem möglichen maximalen Score von 28 deutlich unter der Hälfte richtiger Zuordnungsaufgaben.

## Univariate Analyseergebnisse



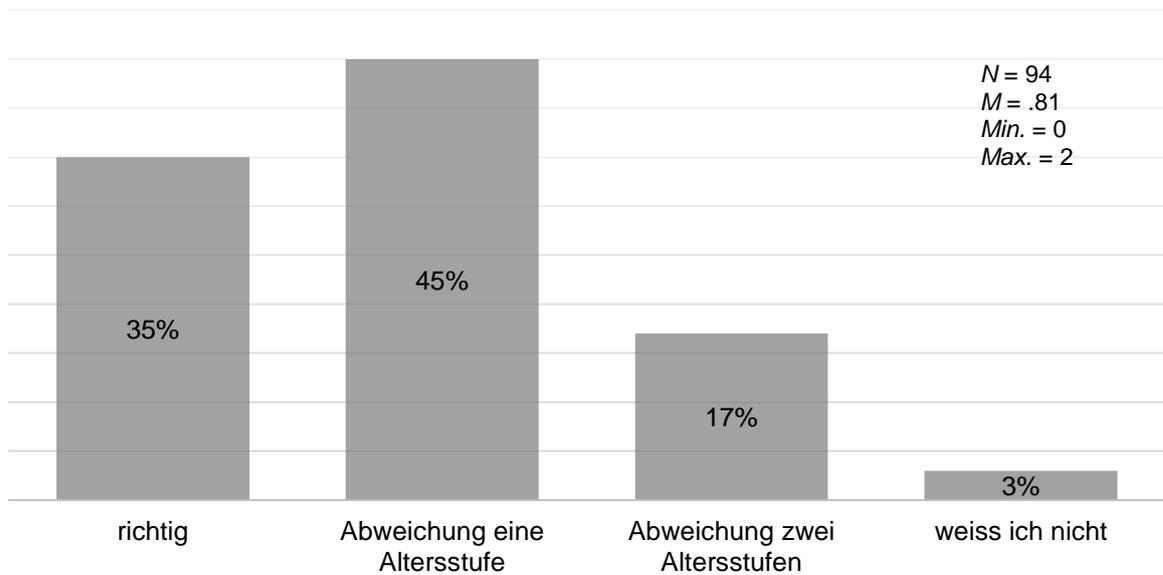
Anmerkungen: Abstand der Altersstufen je 0,5 Jahre; richtige Antwort: ab 3 Jahren; maximal mögliche Abweichung: fünf Altersstufen.

Abbildung 17

*Antwortverteilung zum Item „Das Kind beugt seinen Körper beim Fangen eines Balls nach vorne und beugt die Arme beim Fangen.“*

Die prozentuale Verteilung der Antworten zum Item „Das Kind beugt seinen Körper beim Fangen eines Balls nach vorne und beugt die Arme beim Fangen.“ in Abbildung 17 gibt an, dass 27% ( $n = 25$ ) der Teilnehmenden dieses Item der richtigen Altersstufe (ab 3 Jahren) zugeordnet haben, respektive 73% ( $n = 69$ ) abweichend antworteten. Im Mittel bedeutet dies eine Abweichung von  $M = 1.33$  ( $N = 94$ ,  $SD = 1.13$ ,  $Min. = 0$ ,  $Max. = 4$ ). Drei angehende pädagogische Fachpersonen (3%) ordneten dieses Item der Altersstufe 0,5 bis 1 Jahr zu. Dies bedeutet eine Abweichung von vier Altersstufen. Sieben Teilnehmende (7%) haben angegeben *weiss ich nicht*.

## Univariate Analyseergebnisse



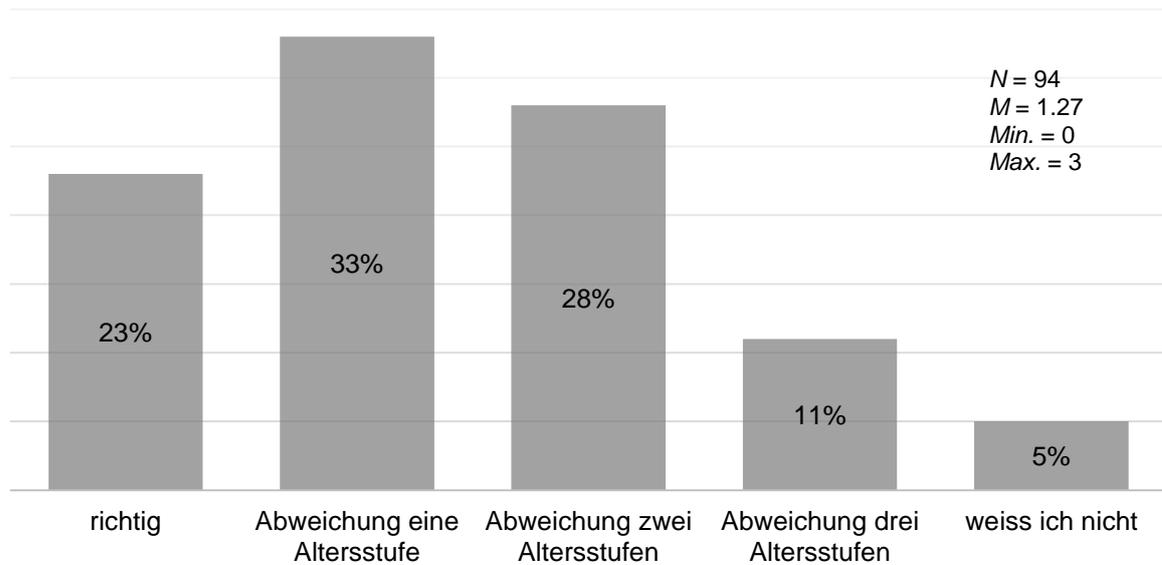
Anmerkungen: Abstand der Altersstufen je 0,5 Jahre; richtige Antwort: 25-36 Monate; maximal mögliche Abweichung: fünf Altersstufen.

Abbildung 18

*Antwortverteilung zum Item „Das Kind geht frei die Treppe auf und ab, es setzt dabei das zweite Bein nach (Nachstellschritt).“*

Die maximale Abweichung der Antworten zum Item „Das Kind geht frei die Treppe auf und ab, es setzt dabei das zweite Bein nach (Nachstellschritt).“ beträgt von  $n = 16$  Teilnehmenden (17%) zwei Altersstufen. Die maximal mögliche Abweichung bei diesem Item beträgt vier Altersstufen. 35% ( $n = 33$ ) der Zuordnungen ist korrekt. Drei Personen (3%) wissen dieses Item nicht einer Altersstufe zuzuordnen (siehe Abbildung 18). Der Mittelwert der Antworten beträgt  $M = .81$  ( $N = 94$ ,  $SD = .71$ ,  $Min. = 0$ ,  $Max. = 2$ ).

## Univariate Analyseergebnisse



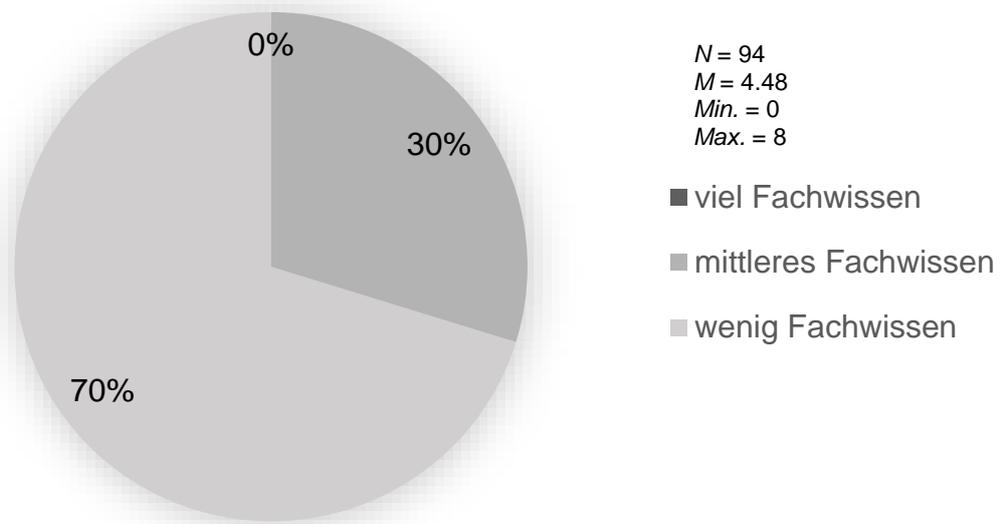
Anmerkungen: Abstand der Altersstufen je 0,5 Jahre; richtige Antwort: ab 3 Jahren; maximal mögliche Abweichung: fünf Altersstufen.

Abbildung 19

Antwortverteilung zum Item „Das Kind springt aus dem Stand 20 cm weit.“

Die korrekte Zuordnung für das Item „Das Kind springt aus dem Stand 20 cm weit.“ ist die Altersstufe ab 3 Jahren. 22 angehende pädagogische Fachpersonen (23%) haben diese Zuordnung vorgenommen. Somit ordneten 72 (77%) Teilnehmende das Item der falschen oder gar keiner Altersstufe zu. Die maximale Abweichung der Antworten beträgt drei Altersstufen (11%,  $n = 10$ ). Der Mittelwert der Antworten beträgt  $M = 1.27$  ( $N = 94$ ,  $SD = .96$ ,  $Min. = 0$ ,  $Max. = 3$ ). Fünf Teilnehmende (5%) haben dieses Item keiner Altersstufe zugeordnet (siehe Abbildung 19).

## Univariate Analyseergebnisse



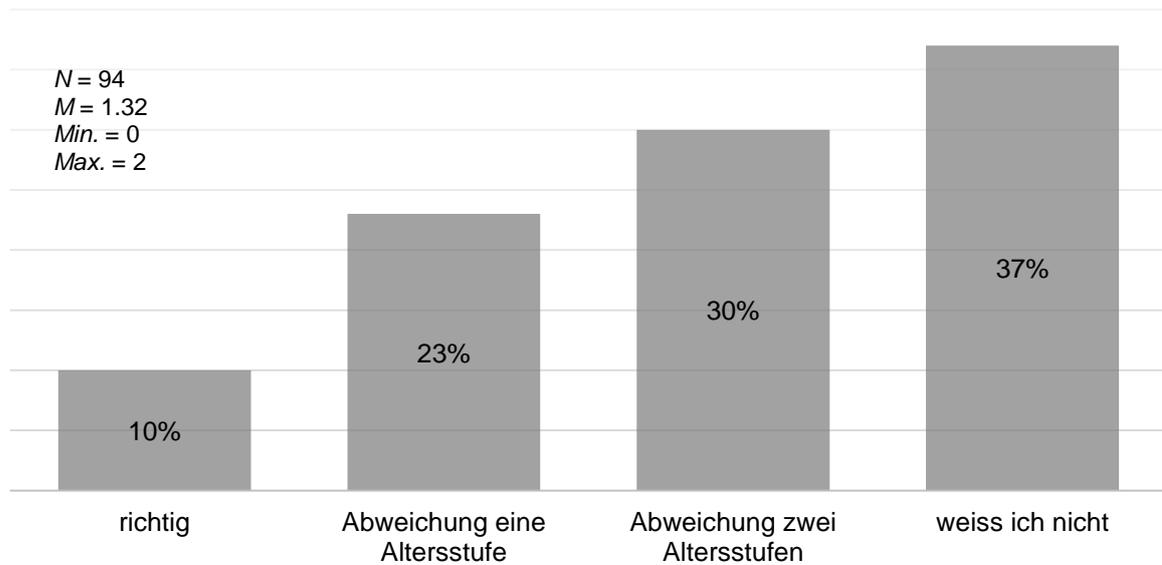
Anmerkungen: Zuordnungstest mit 14 Items; viel Fachwissen > 85% korrekt, mittleres Fachwissen = 85%-50% korrekt, wenig Fachwissen < 50% korrekt.

Abbildung 20

*Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen aller Teilnehmenden in dem Bereich Musik*

Auch für den Bereich Musik liegen von  $N = 94$  angehenden pädagogischen Fachpersonen gültige Werte vor (siehe Abbildung 20). Es weisen  $n = 66$  angehende Fachpersonen (70%) in dem Bereich Musik wenig entwicklungspsychologisches Fachwissen auf. Mittleres Fachwissen zeigen  $n = 28$  Teilnehmende (12%). Die größte Anzahl richtiger Zuordnungsaufgaben liegt bei 8 von 14 möglichen. Die niedrigste Anzahl ist keine richtige Zuordnungsaufgabe. Die angehenden Fachpersonen weisen beim entwicklungspsychologischen Fachwissen im Bereich Musik einen Mittelwert von  $M = 4.48$  ( $N = 94$ ,  $SD = .30$ ,  $Min. = 0$ ,  $Max. = 8$ ) auf.

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Abstand der Altersstufen je 1 Jahr; richtige Antwort: 1-2 Jahre; maximal mögliche Abweichung: fünf Altersstufen.

Abbildung 21

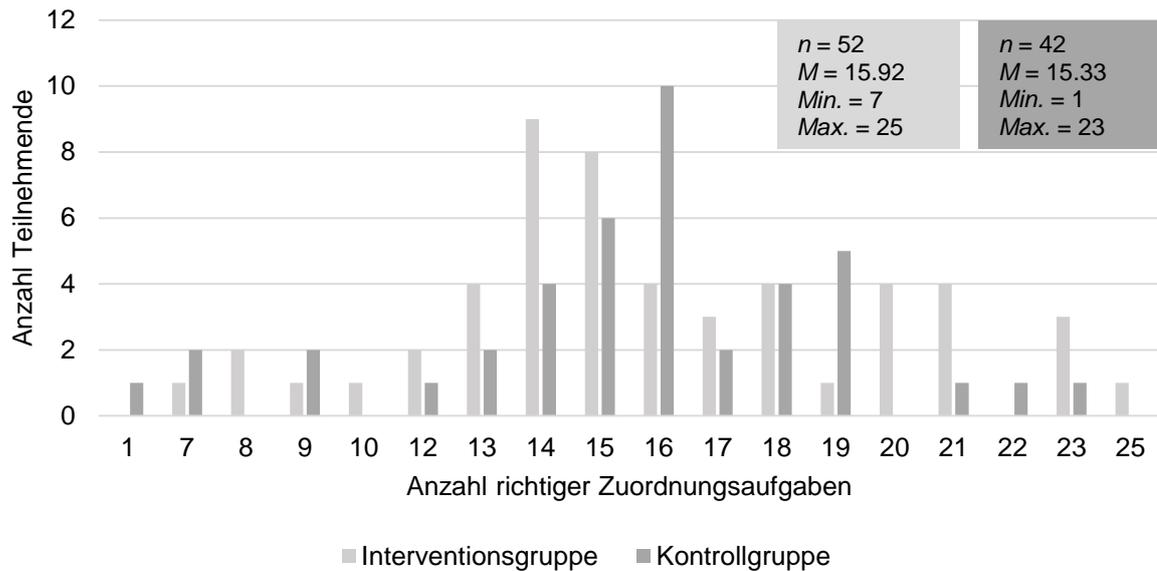
Antwortverteilung zum Item „Das Kind bewegt sich zur Musik (noch nicht im Rhythmus der Musik).“

Die maximale Abweichung der Antworten zum Item „Das Kind bewegt sich zur Musik (noch nicht im Rhythmus der Musik).“ beträgt von  $n = 28$  Teilnehmenden (30%) zwei Altersstufen, was bei diesem Item auch die maximal mögliche Abweichung darstellt. Lediglich 10% ( $n = 9$ ) der Zuordnungen ist korrekt. 35 Personen (37%) wissen dieses Item nicht einer Altersstufe zuzuordnen (siehe Abbildung 21). Der Mittelwert der Antworten beträgt  $M = .81$  ( $N = 94$ ,  $SD = 1.32$ ,  $Min. = 0$ ,  $Max. = 2$ ).

### 11.1.1. Entwicklungspsychologisches Fachwissen Interventions- und Kontrollgruppe

Das entwicklungspsychologische Fachwissen der Interventionsgruppe unterscheidet sich nicht signifikant von jenem der Kontrollgruppe (t-Test:  $t(92) = 0.70$ ,  $p = .486$ ,  $d = 0.14$ ). Die Verteilungen für das entwicklungspsychologische Fachwissen in den Bereichen Motorik und Musik stellen sich wie folgt dar:

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Zuordnungstest mit 42 Items; viel Fachwissen > 34 korrekt, mittleres Fachwissen = 34-21 korrekt, wenig Fachwissen < 21 korrekt.

Abbildung 22

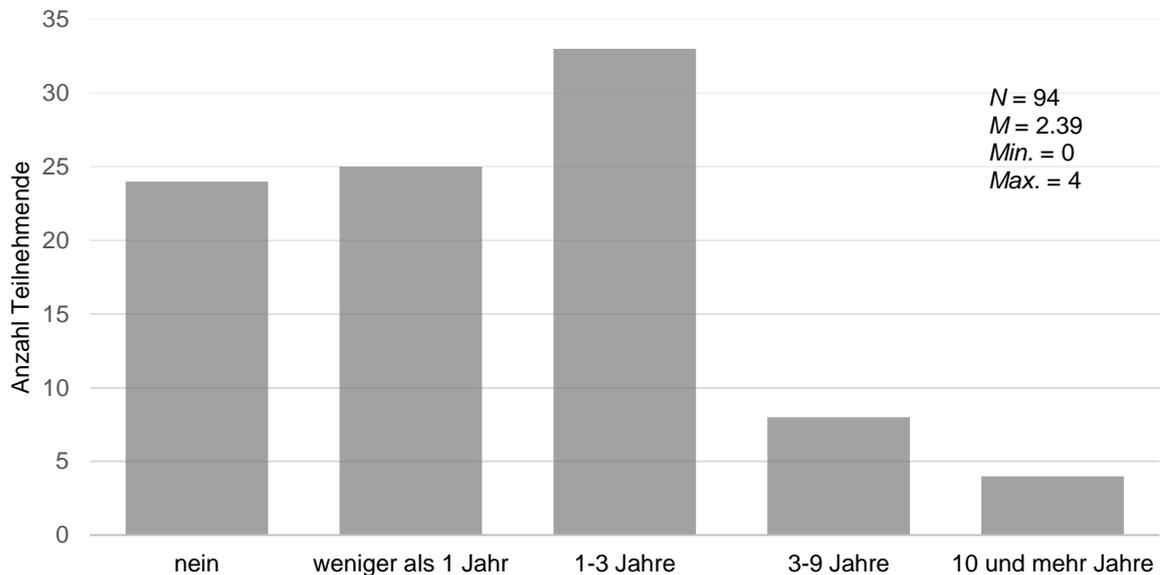
*Verteilung der Anzahl richtiger Antworten der Interventions- und Kontrollgruppe im Zuordnungstest zum entwicklungspsychologischen Fachwissen in den Bereichen Motorik und Musik (gesamt)*

Die  $n = 52$  Teilnehmenden der Interventionsgruppe erreichen bei den 42 Zuordnungsaufgaben in den Bereichen Motorik und Musik einen Mittelwert von  $M = 15.92$  ( $SD = 4.02$ ,  $Min. = 7$ ,  $Max. = 25$ ). Die Spanne der Anzahl richtiger Zuordnungen schwankt von  $Min. = 7$  bis  $Max. = 25$ . Diese Werte erreicht jeweils eine Person. Es zeigt sich für diese Gruppe, dass 15% ( $n = 8$ ) der Teilnehmenden mittleres Fachwissen aufweisen und 85% ( $n = 44$ ) wenig Fachwissen. Keine angehende pädagogische Fachperson zeigt viel entwicklungspsychologisches Fachwissen. Von der Kontrollgruppe hat eine Person nur eine Zuordnungsaufgabe von den 42 gestellten Aufgaben richtig beantwortet. Die meisten richtigen Zuordnungen in dieser Gruppe sind 23, ebenfalls von einer Person. Insgesamt zeigt sich bei der Gruppe ein Mittelwert von  $M = 15.33$  ( $n = 42$ ,  $SD = 4.12$ ,  $Min. = 1$ ,  $Max. = 23$ ). Auch in dieser Gruppe gibt es keine Teilnehmerin oder keinen Teilnehmer mit viel entwicklungspsychologischem Fachwissen. Mit 93% ( $n = 39$ ) ist die Gruppe derer mit wenig Fachwissen allerdings prozentual noch etwas höher als bei der Interventionsgruppe. Es bleiben noch  $n = 3$  (7%) Teilnehmende mit mittlerem Fachwissen (siehe Abbildung 22).

## Univariate Analyseergebnisse

### 11.2. Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation

Die univariaten Analyseergebnisse für die Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation werden für einzelne Items dargestellt.



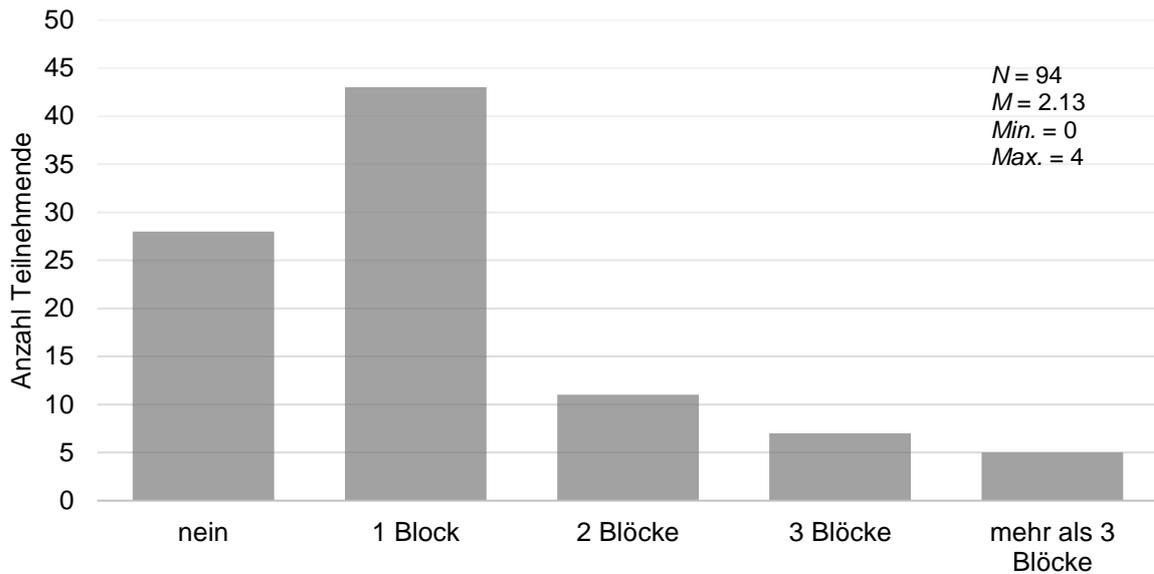
Anmerkungen: Fünfstufige Skala für die Zustimmung von *nein* bis *10 und mehr Jahre*.

Abbildung 23

*Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.“*

Abbildung 23 zeigt, dass 94 angehende pädagogische Fachpersonen Angaben zum Item „Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.“ vorgenommen haben. Bisher haben 24 angehende Fachpersonen keine Kinderbeobachtungen durchgeführt. Mit 33 Teilnehmenden setzen die meisten Kinderbeobachtungen und –dokumentationen zwischen einem und drei Jahren ein. Vier Fachpersonen tun dies bereits seit 10 und mehr Jahren. Der Mittelwert von  $M = 2.39$  ( $SD = 1.09$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = 10 \text{ und mehr Jahre}$ ) bedeutet, dass die Teilnehmenden im Mittel zwischen einem und drei Jahren Kinderbeobachtungen durchführen.

## Univariate Analyseergebnisse



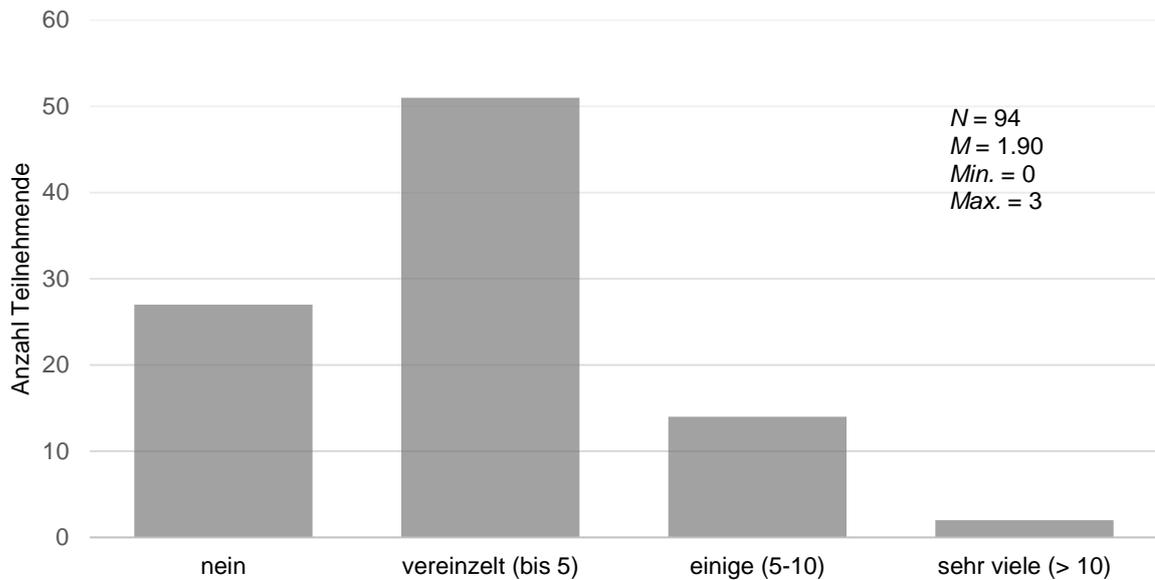
Anmerkungen: Fünfstufige Skala für die Zustimmung von *nein* bis *mehr als 3 Blöcke*.

Abbildung 24

*Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.“*

Die Verteilung der Antworten zum Item „Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.“ gibt an, dass 5 der Teilnehmenden mehr als drei Informationsblöcke zum Beobachten und Dokumentieren erhalten haben. Es liegen 28 angehende Fachpersonen mit ihrer Antwort bei bisher keinen Informationsblöcken. Im Mittel geben die Teilnehmenden an, bisher in ihrer Ausbildung 2 Informationsblöcke bekommen zu haben ( $N = 94$ ,  $M = 2.13$ ,  $SD = 1.09$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = \text{mehr als 3 Blöcke}$ ), wobei die meisten Teilnehmenden ( $n = 43$ ) bisher lediglich einen Informationsblock diesbezüglich erhalten haben (siehe Abbildung 24).

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Vierstufige Skala für die Zustimmung von *nein* bis *sehr viele (> 10)*.

Abbildung 25

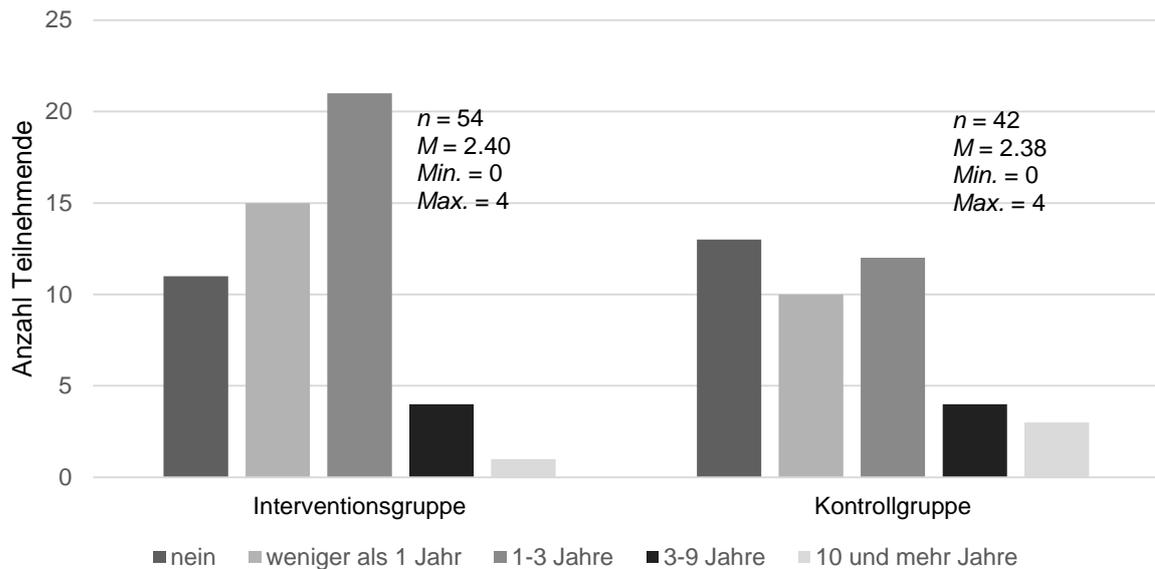
*Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.“*

Die maximale Anzahl an Büchern und Artikeln zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, also über 10, haben 2 Teilnehmende bisher gelesen. Demgegenüber haben 27 angehende pädagogische Fachpersonen noch keine Literatur gelesen. Die meisten Teilnehmenden ( $n = 51$ ) haben vereinzelt, also bis zu 5 Artikel oder Bücher über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen (siehe Abbildung 25). Das ergibt für die gesamte Stichprobe für den Aussagesatz „Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.“ einen Mittelwert von  $M = 1.90$  ( $N = 94$ ,  $SD = .72$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = \text{sehr viele (> 10)}$ ).

### 11.2.1. *Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation der Interventions- und Kontrollgruppe*

Zur Übersicht für den unmittelbaren Verteilungsvergleich der Interventions- und Kontrollgruppe werden die deskriptiven Analyseergebnisse zur Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation für die einzelnen Items dargestellt.

## Univariate Analyseergebnisse



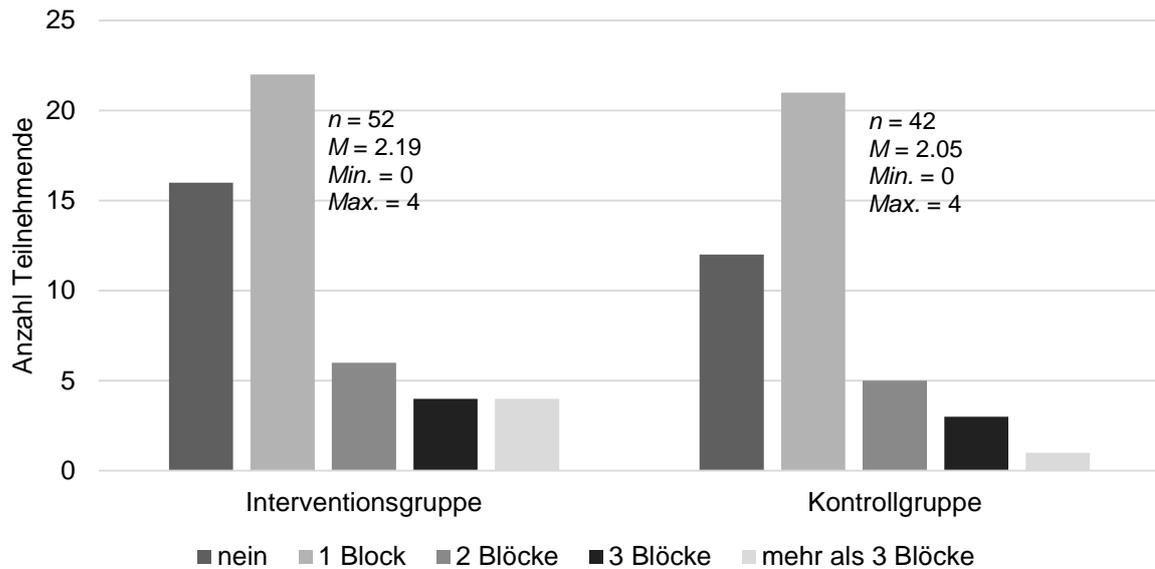
Anmerkungen: Fünfstufige Skala für die Zustimmung von *nein* bis *10 und mehr Jahre*.

Abbildung 26

*Antwortverteilung Interventions- und Kontrollgruppe zum Aussagesatz „Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.“*

Für den Einsatz von Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen zeigt Abbildung 26 für beide Gruppen einen nahezu identischen Mittelwert. Die Angaben der Teilnehmenden der Interventionsgruppe bilden einen Mittelwert von  $M = 2.40$  ( $n = 52$ ,  $SD = .98$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = 10$  und mehr Jahre). Der Mittelwert der Kontrollgruppe liegt bei  $M = 2.38$  ( $n = 42$ ,  $SD = 1.23$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = 10$  und mehr Jahre). In beiden Gruppen sind Teilnehmende zu finden, sodass jeweils die gesamte fünfstufige Skala Einträge enthält. Während in der Interventionsgruppe die meisten Teilnehmenden ( $n = 21$ ) bereits seit ein bis drei Jahren Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen einsetzen, liegen die Angaben bei der Kontrollgruppe mit bisher keinem Einsatz ( $n = 13$ ) und ebenfalls ein bis drei Jahren ( $n = 12$ ) fast gleichauf.

## Univariate Analyseergebnisse



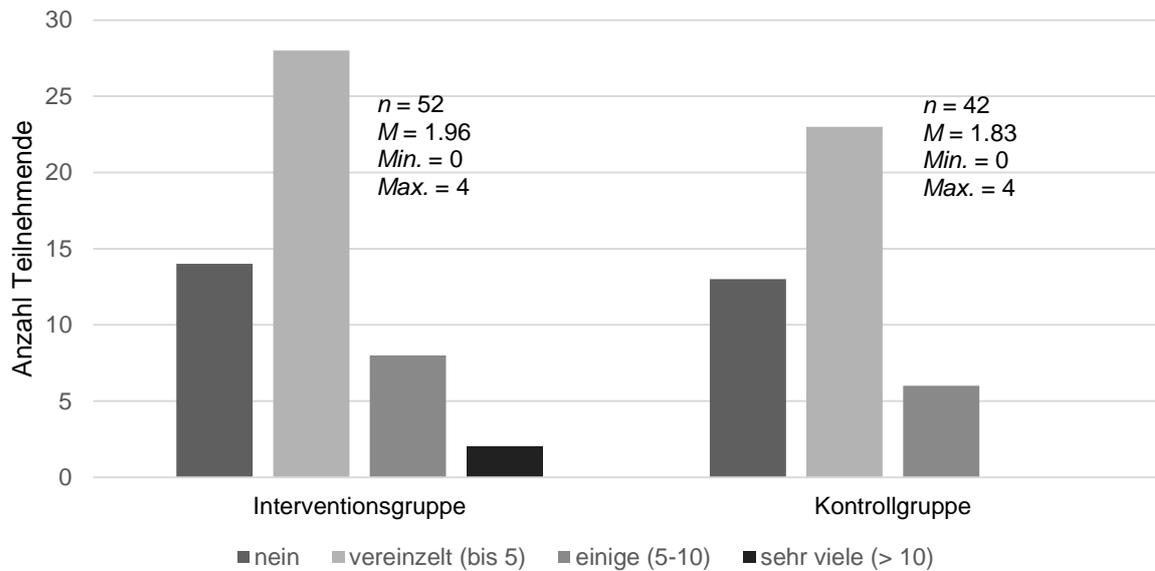
Anmerkungen: Fünfstufige Skala für die Zustimmung von *nein* bis *mehr als 3 Blöcke*.

Abbildung 27

*Antwortverteilung Interventions- und Kontrollgruppe zum Aussagesatz „Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.“*

Die Daten der Interventions- und Kontrollgruppe für das Item „Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.“ verteilen sich entlang der gesamten fünfstufigen Skala von *nein* bis *mehr als 3 Blöcke* (siehe Abbildung 27). Jeweils haben die meisten Teilnehmenden bisher einen Informationsblock über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten. Bei der Interventionsgruppe zeigt sich ein Mittelwert von  $M = 2.19$  ( $n = 52$ ,  $SD = 1.19$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = \text{mehr als 3 Blöcke}$ ) und bei der Kontrollgruppe einer von  $M = 2.05$  ( $n = 52$ ,  $SD = .96$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = \text{mehr als 3 Blöcke}$ ).

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Vierstufige Skala für die Zustimmung von *nein* bis *sehr viele* (> 10).

Abbildung 28

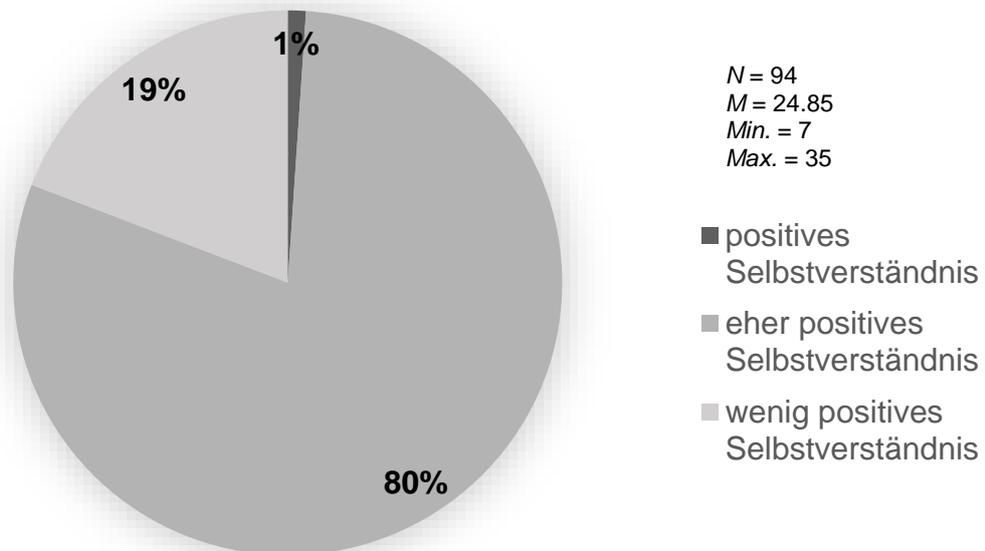
*Antwortverteilung Interventions- und Kontrollgruppe zum Aussagesatz „Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.“*

Die  $n = 52$  Teilnehmenden der Interventionsgruppe erreichen, wie in Abbildung 28 dargestellt, bei der Zustimmung zum Item „Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.“ einen Mittelwert von  $M = 1.96$  ( $SD = .77$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = \text{sehr viele (> 10)}$ ). Die meisten Zustimmungen in der Interventionsgruppe ( $n = 28$ ) sind der Angabe *vereinzelt bis (5)* zugeordnet, was sich bei der Kontrollgruppe zur gleichen Angabe sehr ähnlich verhält ( $n = 23$ ). Insgesamt zeigt sich bei der Kontrollgruppe ein Mittelwert von  $M = 1.83$  ( $n = 42$ ,  $SD = .66$ ,  $Min. = \text{nein}$ ,  $Max. = \text{einige 5 - 10}$ ).

## Univariate Analyseergebnisse

### 11.3. Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz

Die Analyseergebnisse der Antworten zu den Aussagesätzen für das berufliche Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz der angehenden pädagogischen Fachpersonen werden zunächst für die gesamte Stichprobe dargestellt. Im Anschluss werden Auswertungen für Items angeführt, die für die Untersuchung weitere relevante Informationen liefern.



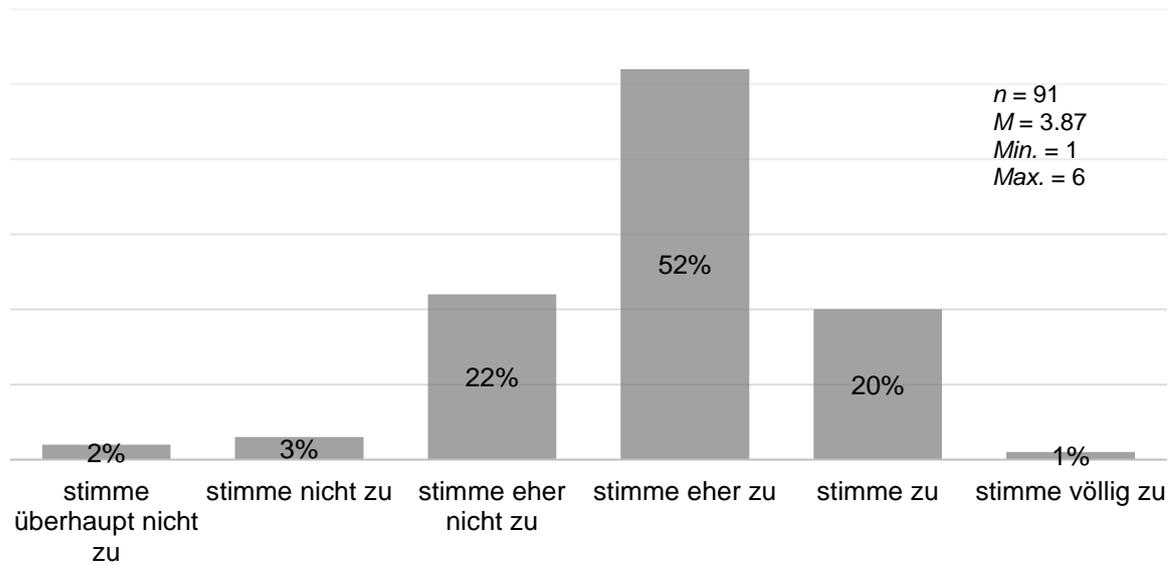
Anmerkungen: Zustimmungsskala mit 7 Items; sechsstufige Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*, maximal möglicher Zustimmungsscore 42; positives Selbstverständnis > 85%, eher positives Selbstverständnis = 85%-50%, wenig positives Selbstverständnis < 50%.

Abbildung 29

#### *Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz aller Teilnehmenden*

Es liegen von  $N = 94$  angehenden pädagogischen Fachpersonen gültige Werte vor (siehe Abbildung 29). Mit 80% ( $n = 75$ ) weisen die angehenden Fachpersonen ein eher positives Selbstverständnis auf. Ein wenig positives Selbstverständnis zeigen  $n = 18$  Teilnehmende (19%). Eine Person gibt ein insgesamt positives Selbstverständnis an. Der größte Zustimmungsscore liegt bei 35 von 42 Punkten, im Gegensatz dazu liegt die niedrigste Zustimmung bei 7 Punkten. Die angehenden Fachpersonen weisen beim Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz einen Mittelwert von  $M = 24.85$  ( $SD = 5.86$ ,  $Min. = 7$ ,  $Max. = 35$ ) auf.

## Univariate Analyseergebnisse



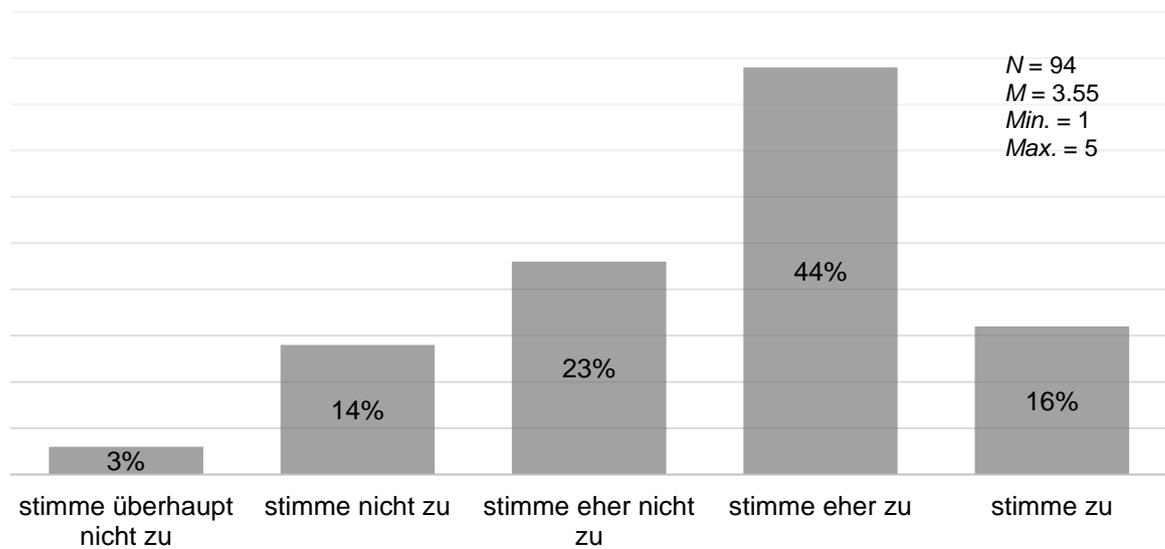
Anmerkungen: Sechsstufige Skala für die Zustimmung von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*; zusätzlich wählbar *kann ich nicht beurteilen*.

Abbildung 30

Prozentuale Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich kann den Lern- und Entwicklungsstand von Kindern im Alter zwischen 0 und 4 Jahren korrekt einschätzen.“

Die Zustimmung der Antworten zum Item „Ich kann den Lern- und Entwicklungsstand von Kindern im Alter zwischen 0 und 4 Jahren korrekt einschätzen.“ beträgt von  $n = 47$  Teilnehmenden (52%) *stimme eher zu*, was bei diesem Item auch die maximale Anzahl an Zustimmung darstellt. Lediglich 2% ( $n = 2$ ) stimmen überhaupt nicht zu. Eine Person (1%) stimmt völlig zu. Drei Teilnehmende (3%) können dieses Item nicht beurteilen (siehe Abbildung 30). Der Mittelwert der Zustimmungsangaben beträgt  $M = 3.87$  ( $n = 91$ ,  $SD = .89$ ,  $Min. = 1$ ,  $Max. = 6$ ).

## Univariate Analyseergebnisse



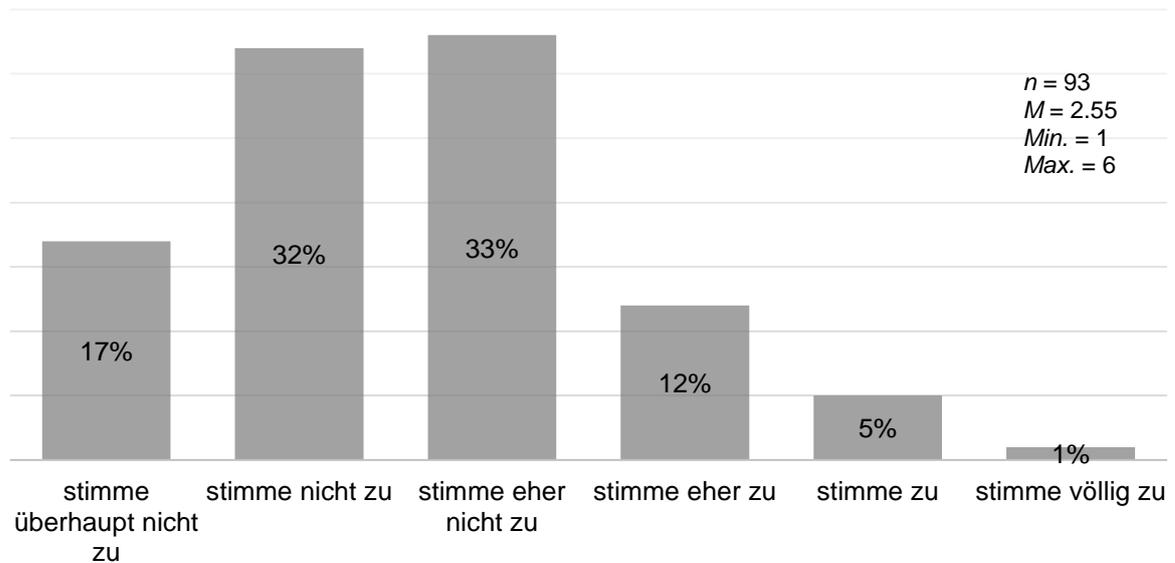
Anmerkungen: Sechsstufige Skala für die Zustimmung von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*; zusätzlich wählbar *kann ich nicht beurteilen*.

Abbildung 31

*Prozentuale Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Bewegung.“*

Die maximale Anzahl der Zustimmungen für den Aussagesatz „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Bewegung.“ liegt bei *stimme eher zu* (44%,  $n = 41$ ). Lediglich drei angehende pädagogische Fachpersonen stimmen für sich dem Item überhaupt nicht zu (siehe Abbildung 31). Der Mittelwert der Antworten beträgt  $M = 3.55$  ( $N = 94$ ,  $SD = 1.13$ ,  $Min. =$  stimme überhaupt nicht zu,  $Max. =$  stimme zu).

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Sechsstufige Skala für die Zustimmung von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*; zusätzlich wählbar *kann ich nicht beurteilen*.

Abbildung 32

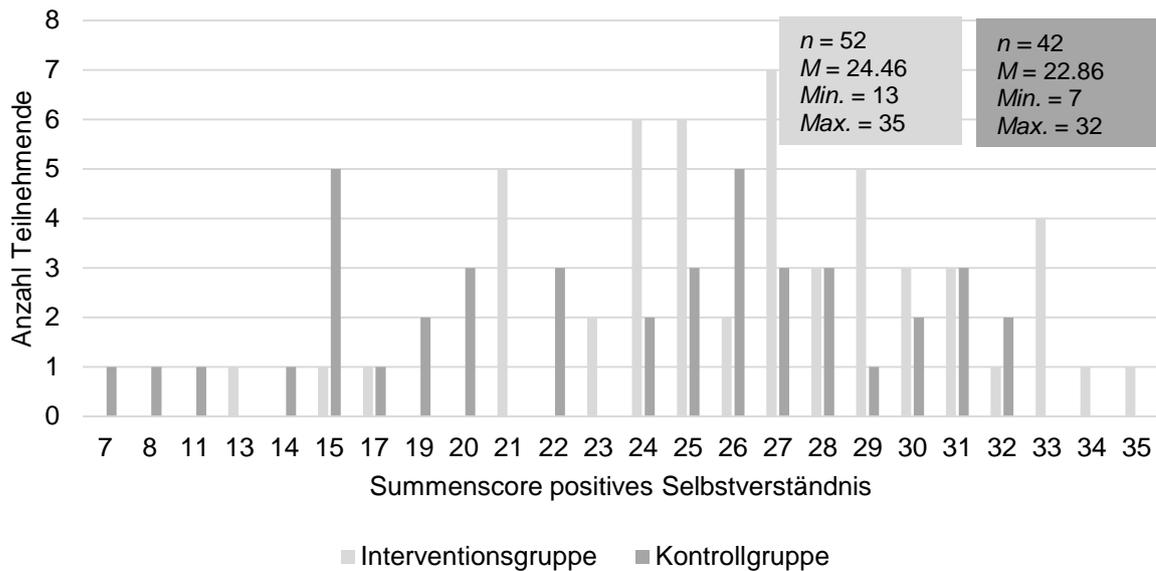
*Prozentuale Antwortverteilung zum Aussagesatz „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Musik.“*

Die prozentuale Verteilung der Antworten zum Item „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Musik.“ gibt an, dass 65% ( $n = 61$ ) der Teilnehmenden diesem Item nicht oder eher nicht zustimmen (siehe Abbildung 32) respektive 35% ( $n = 32$ ) auf die anderen Zustimmungsmöglichkeiten verteilt sind. Im Mittel bedeutet dies eine Zustimmung von  $M = 2.55$  ( $n = 93$ ,  $SD = 1.02$ ,  $Min. =$  stimme überhaupt nicht zu,  $Max. =$  stimme zu). Eine angehende pädagogische Fachperson kann das Item nicht beurteilen.

### 11.3.1. Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz Interventions- und Kontrollgruppe

Beim Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz unterscheidet sich die Interventionsgruppe hoch signifikant von der Kontrollgruppe (t-Test:  $t(92) = 3.10$ ,  $p = .004$ ,  $d = 0.54$ ). Die Interventionsgruppe weist ein positiveres Selbstverständnis auf. Die Verteilungen für das Selbstverständnis stellen sich wie folgt dar:

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Zustimmungsskala mit 7 Items; sechsstufige Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*, maximaler Zustimmungsscore sind 42.

Abbildung 33

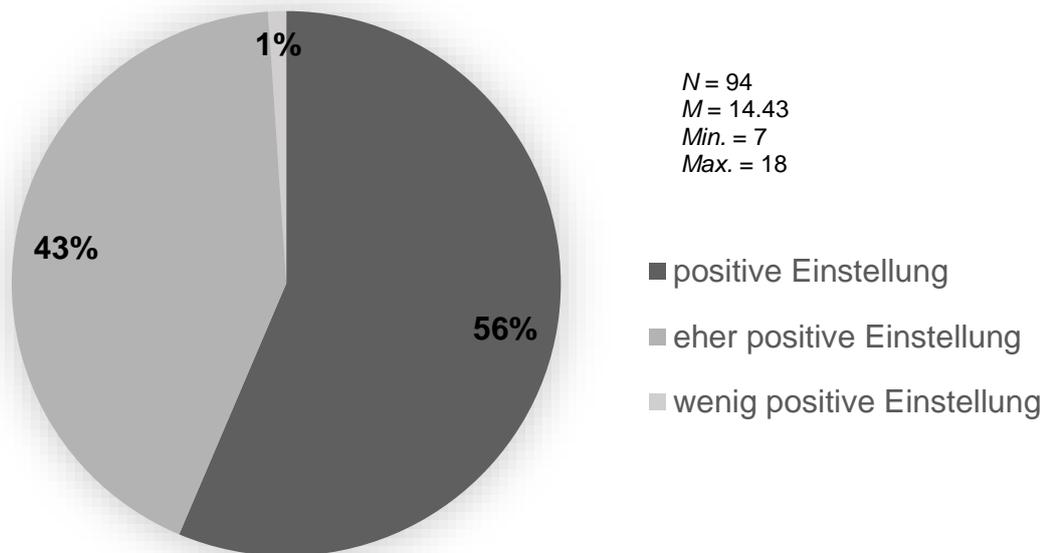
*Antwortverteilung der Interventions- und Kontrollgruppe zum beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz*

Die  $n = 52$  Teilnehmenden der Interventionsgruppe erreichen bei den sieben Items einen Mittelwert des Summenscores von  $M = 24.46$  ( $SD = 4.64$ ,  $Min. = 13$ ,  $Max. = 35$ ). Die Spanne der Anzahl von Zustimmungen schwankt von  $Min. = 13$  bis  $Max. = 35$  (siehe Abbildung 33). Die meisten angehenden Fachpersonen ( $n = 7$ ) der Interventionsgruppe weisen einen Summenscore von 27 Punkten auf. Von der Kontrollgruppe erreicht eine Person einen Summenscore von 13 Punkten. Die meisten Zustimmungspunkte in dieser Gruppe sind 32 von zwei Personen. Insgesamt zeigt sich bei der Kontrollgruppe ein Mittelwert von  $M = 22.86$  ( $n = 42$ ,  $SD = 6.61$ ,  $Min. = 13$ ,  $Max. = 32$ ).

### 11.4. Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren

Die univariaten Analyseergebnisse für die Einstellung zur Beobachtung und Dokumentation werden für die gesamte Skala kategorial und für einzelne Items dargestellt.

## Univariate Analyseergebnisse



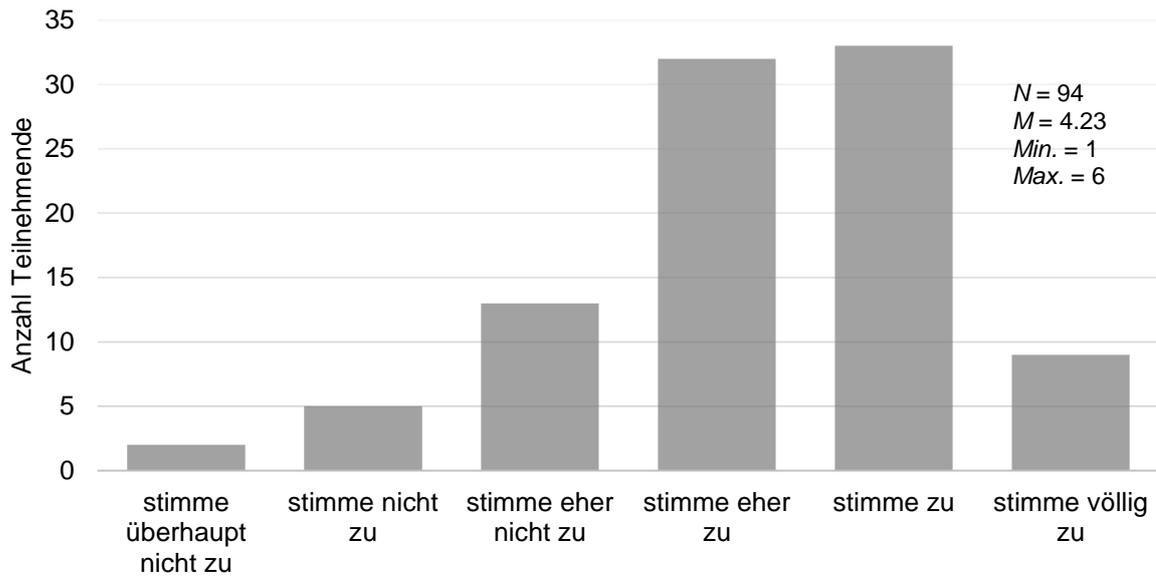
Anmerkungen: Zustimmungsskala mit 3 Items; sechsstufige Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*, maximal möglicher Zustimmungsscore 18; positive Einstellung > 85%, eher positive Einstellung = 85%-50%, wenig positive Einstellung < 50%.

Abbildung 34

### *Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren aller Teilnehmenden*

Für die Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren liegen von  $N = 94$  angehenden pädagogischen Fachpersonen gültige Werte vor. Es weisen  $n = 53$  angehende Fachpersonen (56%) eine positive Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren auf. Eine eher positive Einstellung zeigen  $n = 40$  Teilnehmende (43%). Lediglich eine Person ist dem Beobachten und Dokumentieren gegenüber wenig positiv eingestellt. Die angehenden Fachpersonen weisen in ihrer Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren einen Mittelwert von  $M = 14.43$  ( $N = 94$ ,  $SD = 2.18$ ,  $Min. = 0$ ,  $Max. = 8$ ) bei maximal 18 Punkten auf (siehe Abbildung 34).

## Univariate Analyseergebnisse



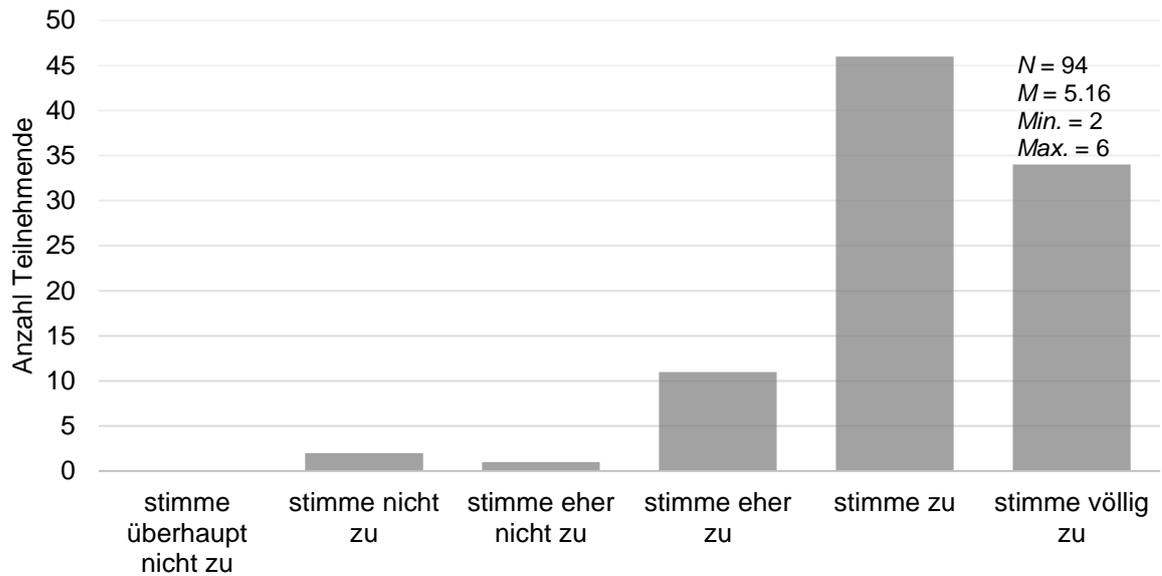
Anmerkungen: Zustimmungsskala mit 3 Items; sechsstufige Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*.

Abbildung 35

Antwortverteilung zum Item „Erzieherinnen und Erzieher müssen sich jeden Tag Zeit zur Beobachtung und Dokumentation nehmen.“

Die maximale Zustimmung (*stimme völlig zu*) zu der Aussage „Erzieherinnen und Erzieher müssen sich jeden Tag Zeit zur Beobachtung und Dokumentation nehmen.“ haben zehn Teilnehmende angegeben. Demgegenüber stimmen 2 angehende pädagogische Fachpersonen der Aussage überhaupt nicht zu, während die meisten Teilnehmenden ( $n = 33$ ) der täglichen Beobachtung und Dokumentation beipflichten (siehe Abbildung 35). Das ergibt für die gesamte Stichprobe für den Aussagesatz einen Mittelwert von  $M = 4.23$  ( $N = 94$ ,  $SD = 1.11$ ,  $Min. =$  stimme überhaupt nicht zu,  $Max. =$  stimme völlig zu).

## Univariate Analyseergebnisse



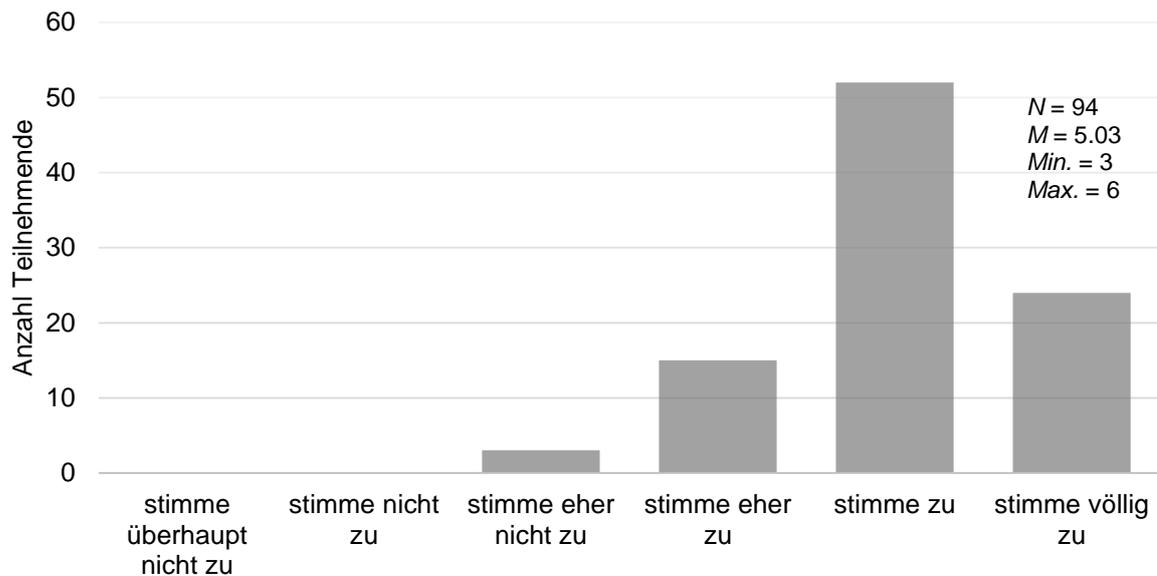
Anmerkungen: Zustimmungsskala mit 3 Items; sechsstufige Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*.

Abbildung 36

Antwortverteilung zum Item „Beobachten gehört zu den zentralen Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern.“

Die Verteilung der Antworten zum Item „Beobachten gehört zu den zentralen Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern.“ gibt an, dass 34 der Teilnehmenden der Aussage völlig zustimmen und niemand überhaupt nicht. Im Mittel geben die Teilnehmenden an, dieser Aussage zuzustimmen ( $N = 94$ ,  $M = 5.16$ ,  $SD = .83$ ,  $Min. = \text{stimme nicht zu}$ ,  $Max. = \text{stimme völlig zu}$ ), wobei auch die meisten Teilnehmenden ( $n = 46$ ) zustimmen (siehe Abbildung 36).

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Zustimmungsskala mit 3 Items; sechsstufige Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*.

Abbildung 37

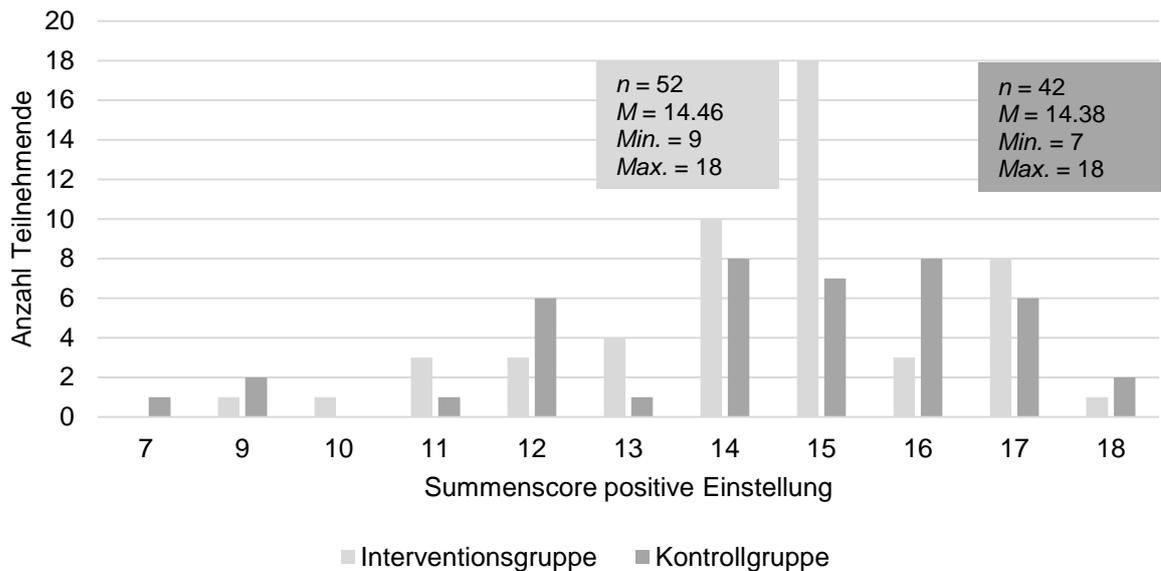
*Antwortverteilung zum Item „Beobachtungen sind die Grundlage für die Gestaltung von gutem pädagogischem Alltag.“*

Abbildung 37 zeigt, dass 94 angehende pädagogische Fachpersonen Angaben zum Item „Beobachtungen sind die Grundlage für die Gestaltung von gutem pädagogischem Alltag.“ gemacht haben. Mit 52 Teilnehmenden stimmen die meisten angehenden pädagogischen Fachpersonen zu, dass Beobachtungen die Grundlage für guten pädagogischen Alltag sind. Nur drei Fachpersonen stimmen dem eher nicht zu. Der Mittelwert von  $M = 5.03$  ( $SD = .74$ ,  $Min. =$  stimme eher nicht zu,  $Max. =$  stimme völlig zu) zeigt an, dass die Teilnehmenden im Mittel der Aussage zustimmen.

### 11.4.1. *Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren Interventions- und Kontrollgruppe*

Die Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren der Interventionsgruppe unterscheidet sich nicht signifikant von jener der Kontrollgruppe (t-Test:  $t(92) = .18$ ,  $p = .860$ ,  $d = 0.03$ ). Die entsprechenden Verteilungen des Summenscores stellen sich wie folgt dar:

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Zustimmungsskala mit 3 Items; sechsstufige Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme völlig zu*, maximaler Zustimmungsscore 18.

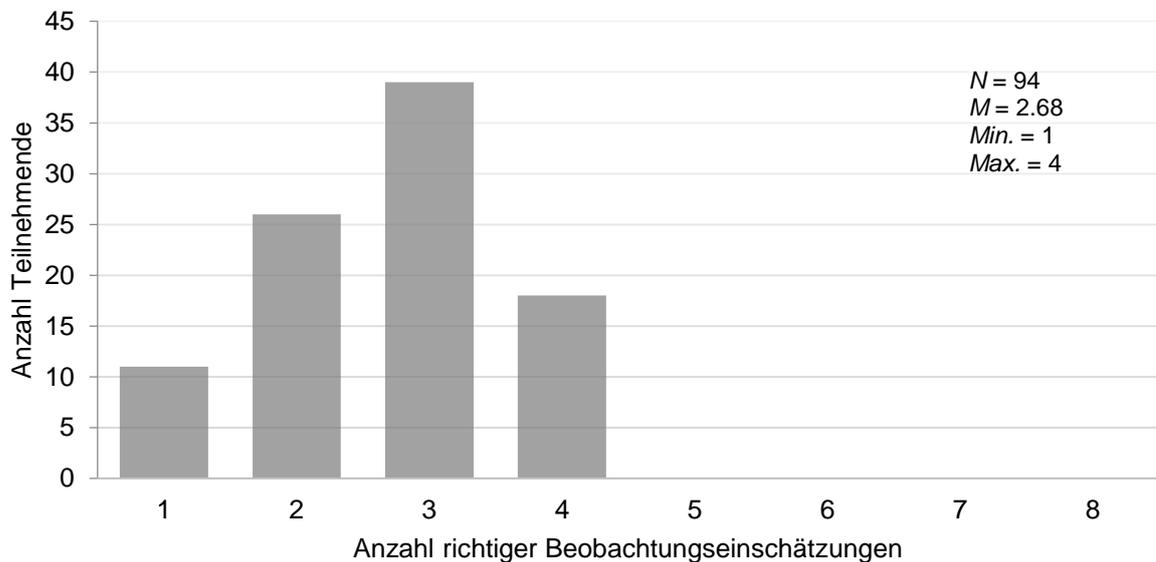
Abbildung 38

*Antwortverteilung der Interventions-/Kontrollgruppe zur Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren*

In der Interventionsgruppe weisen die 52 Teilnehmenden bei drei Items einen mittleren Summenscore von  $M = 14.46$  ( $SD = 1.93$ ,  $Min. = 9$ ,  $Max. = 18$ ) auf. Die Spanne zwischen den Zustimmungspunkten schwankt von  $Min. = 9$  bis  $Max. = 18$ , was auch die maximale Zustimmung beschreibt (siehe Abbildung 38). Die meisten angehenden Fachpersonen ( $n = 18$ ) erreichen einen Summenscore von 15 Punkten. Von der Kontrollgruppe hat eine Person sieben Zustimmungspunkte angegeben. Die meisten Zustimmungspunkte in dieser Gruppe sind ebenfalls 18 von zwei Personen. Insgesamt zeigt sich bei der Gruppe ein Mittelwert von  $M = 14.38$  ( $n = 42$ ,  $SD = 2.48$ ,  $Min. = 7$ ,  $Max. = 18$ ).

11.5. Beobachtungseinschätzungen (Pretest)

Die Analyseergebnisse für die Beobachtungseinschätzungen der angehenden pädagogischen Fachpersonen im Pretest werden zunächst für gesamte Stichprobe dargestellt. Im Anschluss werden die Auswertungen für alle Items angeführt.



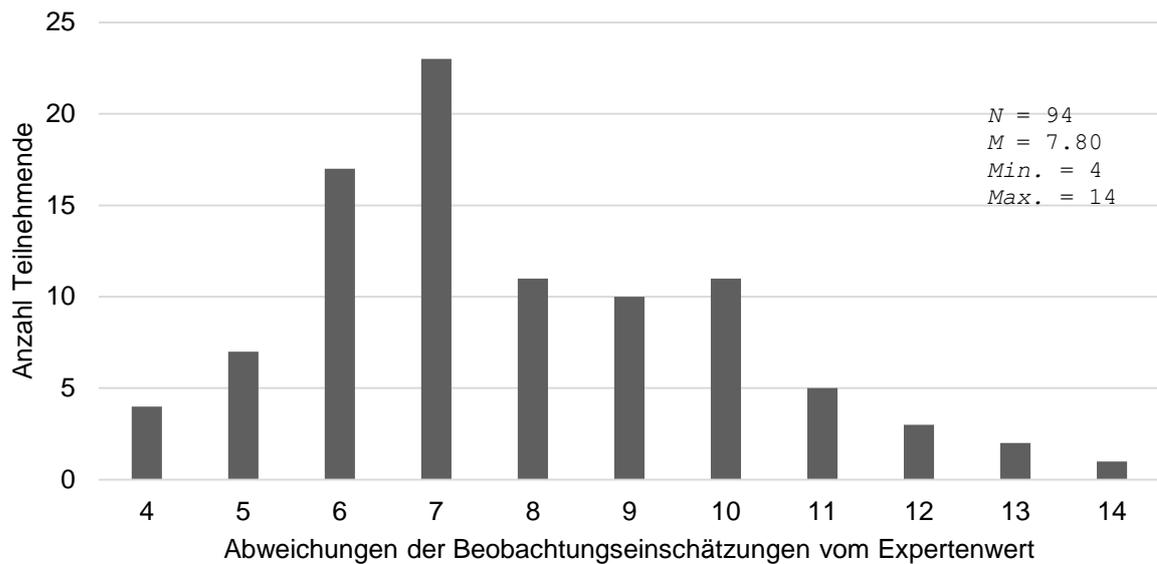
Anmerkungen: Beobachtungseinschätzungen zu 8 Items, fünfstufige Likert-Skala von *trifft nicht zu* bis *trifft zu*, maximal 8 richtige Beobachtungseinschätzungen im Abgleich mit dem Expertenwert.

Abbildung 39

*Verteilung richtiger Beobachtungseinschätzungen (Pretest) aller Teilnehmenden*

Die Verteilung richtiger Beobachtungseinschätzungen im Pretest gibt an, dass  $n = 18$  der Teilnehmenden mit vier von acht möglichen die meisten richtigen Beobachtungseinschätzungen haben beziehungsweise niemand mehr als 50% richtige Beobachtungseinschätzungen aufweist. Im Mittel bedeutet dies korrekte Beobachtungseinschätzungen von  $M = 2.68$  ( $N = 94$ ,  $SD = .92$ ,  $Min. = 1$ ,  $Max. = 4$ ). Am häufigsten ( $n = 39$ ) sind drei richtige Beobachtungseinschätzungen erreicht worden. Elfmal ist lediglich eine Beobachtungseinschätzung korrekt (siehe Abbildung 39).

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Beobachtungseinschätzungen zu 8 Items, fünfstufige Likert-Skala von *trifft nicht zu* bis *trifft zu*, maximal mögliche Abweichung vom Expertenwert 28.

Abbildung 40

*Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Pretest) vom Expertenwert (Summenscore) aller Teilnehmenden*

Die maximale Abweichung der Beobachtungseinschätzungen im Pretest vom Expertenwert (Summenscore) beträgt von einer Person 14 Punkte, also 50% der maximal möglichen Abweichung. Lediglich  $n = 4$  Teilnehmende weisen bei den acht einzuschätzenden Items eine Abweichung von vier Punkten auf. 61 Teilnehmende (65%) liegen insgesamt acht Punkte oder weniger neben dem Expertenwert (siehe Abbildung 40). Der Mittelwert der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen im Pretest vom Expertenwert (Summenscore) aller Teilnehmenden beträgt  $M = 7.80$  ( $N = 94$ ,  $SD = 2.19$ ,  $Min. = 4$ ,  $Max. = 14$ ).

## Univariate Analyseergebnisse

Tabelle 17

*Verteilung der Beobachtungseinschätzungen aller Teilnehmenden im Pretest*

Item	N	Min.	Max.	M	SD
Das Kind isst mit einem Löffel.	94	2	5	4.21	.79
Das Kind gießt sich aus einer Kanne etwas zu trinken ein.	94	1	5	3.52	1.01
Das Kind fängt Bälle dadurch, dass es die Arme zur Brust zieht.	91	1	5	1.92	1.04
Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.	94	3	5	4.89	.34
Das Kind springt über eine Linie.	94	1	5	2.53	.88
Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.	94	1	4	1.12	.41
Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen, sodass die Bewegungen darauf abgestimmt sind.	94	1	5	2.10	.80
Das Kind bedient mindestens 2 Instrumente sachgerecht.	93	1	5	3.74	1.25

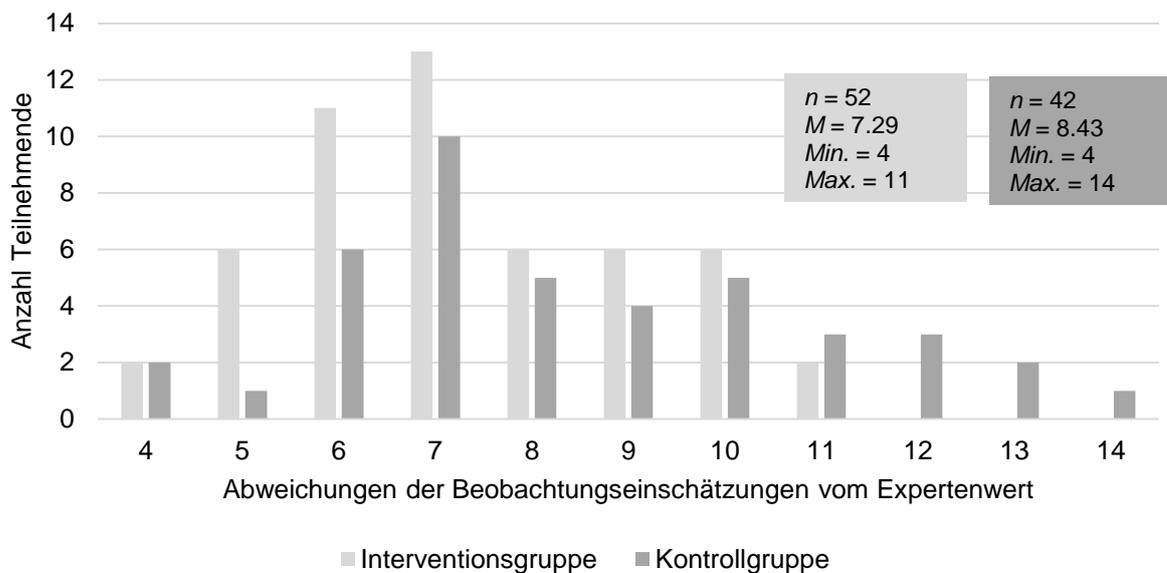
Anmerkungen: fünfstufige Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis  
5 = *trifft zu*

Von den acht einzuschätzenden Videovignetten zu den ausgewählten Items streuen die Beobachtungseinschätzungen der Teilnehmenden bei lediglich drei Vignetten („Das Kind isst mit einem Löffel.“, „Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“, „Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.“) nicht über die gesamte fünfstufige Likert-Skala (siehe Tabelle 17). Bei diesen drei Items ist die Übereinstimmung der Beobachtungseinschätzungen am höchsten ( $SD = .79$ ;  $SD = .34$ ;  $SD = .41$ ). Die Beobachtungseinschätzungen auf der fünfstufigen Likert-Skala zu diesen Items ergeben die zwei höchsten ( $N = 94$ ;  $M = 4.21$ ;  $M = 4.89$ ) beziehungsweise den niedrigsten Mittelwert ( $N = 94$ ;  $M = 1.12$ ). Wenig übereinstimmend stellen sich die Ergebnisse der Beobachtungseinschätzungen zu den drei Items „Das Kind gießt sich aus einer Kanne etwas zu trinken ein.“, „Das Kind fängt Bälle, dadurch, dass es die Arme zur Brust zieht.“, „Das Kind bedient mindestens 2 Instrumente sachgerecht.“ dar. Die Spanne der Beobachtungseinschätzungen umfasst immer die Werte der gesamten fünfstufigen Skala. Die Streuung liegt jeweils bei einer Standardabweichung von mehr als  $SD > 1.00$ . Die Übereinstimmung bei den Beobachtungseinschätzungen ausgewählter frühkindlicher Lern- und Entwicklungsschritte ist zu diesem Zeitpunkt nicht sehr hoch.

## Univariate Analyseergebnisse

### 11.5.1. Beobachtungseinschätzungen (Pretest) Interventions- und Kontrollgruppe

Die Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen im Pretest der Interventionsgruppe unterscheiden sich signifikant von jenen der Kontrollgruppe (t-Test:  $t(92) = -2.58$ ,  $p = .011$ ,  $d = 1.30$ ). Die Interventionsgruppe weist im Mittel eine niedrigere Abweichung vom Expertenwert auf.



Anmerkungen: Beobachtungseinschätzungen zu 8 Items, fünfstufige Likert-Skala von *trifft nicht zu* bis *trifft zu*, maximal 8 richtige Beobachtungseinschätzungen im Abgleich mit dem Expertenwert.

Abbildung 41

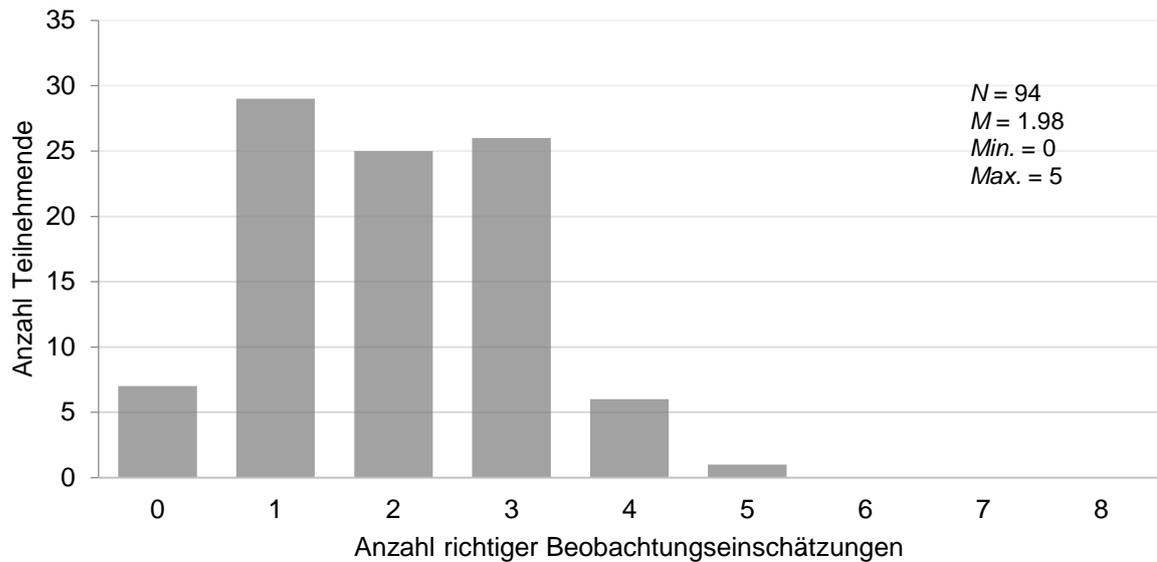
*Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Pretest) vom Expertenwert (Summenscore) bei der Interventions- und Kontrollgruppe*

Die Beobachtungseinschätzungen der Teilnehmenden der Interventionsgruppe ergeben einen Mittelwert von  $M = 7.29$  ( $n = 52$ ,  $SD = 1.80$ ,  $Min. = 4$ ,  $Max. = 11$ ). Der Mittelwert der Kontrollgruppe liegt bei  $M = 8.43$  ( $n = 42$ ,  $SD = 2.48$ ,  $Min. = 4$ ,  $Max. = 14$ ). In beiden Gruppen befinden sich die meisten Teilnehmenden ( $n = 13$ ,  $n = 10$ ) bei sieben Punkten der Abweichung vom Expertenwert. Vier Punkte der Abweichung sind in beiden Gruppen das Minimum. In der Kontrollgruppe liegt das Maximum mit 14 Punkten allerdings um 3 Punkte höher als bei der Interventionsgruppe (siehe Abbildung 41).

### 11.6. Beobachtungseinschätzung (Posttest)

Die Analyseergebnisse für die Beobachtungseinschätzungen der angehenden pädagogischen Fachpersonen im Posttest werden wie im Pretest zunächst für die gesamte Stichprobe dargestellt. Im Anschluss werden die Auswertungen für alle Items angeführt.

## Univariate Analyseergebnisse



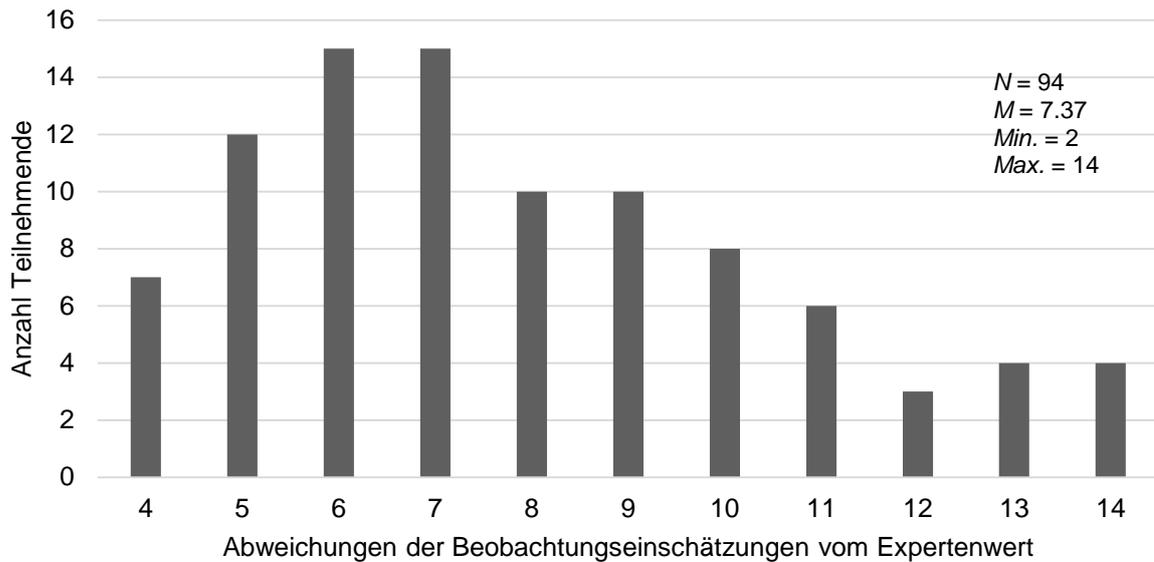
Anmerkungen: Beobachtungseinschätzungen zu 8 Items, fünfstufige Likert-Skala von *trifft nicht zu* bis *trifft zu*, maximal 8 richtige Beobachtungseinschätzungen im Abgleich mit dem Expertenwert.

Abbildung 42

### *Verteilung richtiger Beobachtungseinschätzungen (Posttest) aller Teilnehmenden*

Am häufigsten ( $n = 29$ ) ist eine richtige Beobachtungseinschätzung erreicht worden, siebenmal ist sogar keine Beobachtungseinschätzung korrekt (siehe Abbildung 42). Die Verteilung richtiger Beobachtungseinschätzungen im Posttest gibt an, dass eine Person mit fünf von acht möglichen die meisten richtigen Beobachtungseinschätzungen respektive nur eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer mehr als 50% richtige Beobachtungseinschätzungen im Posttest erzielt hat. Im Mittel bedeutet dies eine korrekte Beobachtungseinschätzung von  $M = 1.98$  ( $N = 94$ ,  $SD = 1.11$ ,  $Min. = 0$ ,  $Max. = 5$ ).

## Univariate Analyseergebnisse



Anmerkungen: Beobachtungseinschätzungen zu 8 Items, fünfstufige Likert-Skala von *trifft nicht zu* bis *trifft zu*, maximal mögliche Abweichung vom Expertenwert 24.

### Abbildung 43

*Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Posttest) vom Expertenwert (Summenscore) aller Teilnehmenden*

Der Mittelwert der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen im Posttest vom Expertenwert (Summenscore) aller Teilnehmenden beträgt  $M = 7.37$  ( $N = 94$ ,  $SD = 2.70$ ,  $Min. = 4$ ,  $Max. = 14$ ). Die maximale Abweichung der Beobachtungseinschätzungen im Posttest vom Expertenwert (Summenscore) beträgt bei vier Personen 14 Punkte, also 50% der maximal möglichen Abweichung. Lediglich sieben Teilnehmende weisen bei den acht einzuschätzenden Items eine Abweichung von vier Punkten auf. 59 Teilnehmende (63%) liegen insgesamt acht Punkte oder weniger neben dem Expertenwert (siehe Abbildung 43).

## Univariate Analyseergebnisse

Tabelle 18

*Verteilung der Beobachtungseinschätzungen aller Teilnehmenden im Posttest*

Item	N	Min.	Max.	M	SD
Das Kind isst mit einem Löffel.	94	1	5	2.69	.88
Das Kind gießt sich aus einer Kanne etwas zu trinken ein.	94	1	5	4.22	1.43
Das Kind fängt Bälle dadurch, dass es die Arme zur Brust zieht.	94	1	5	2.43	1.14
Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.	94	2	5	3.93	.95
Das Kind springt über eine Linie.	94	1	5	2.81	1.17
Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.	94	1	5	4.12	1.04
Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen, sodass die Bewegungen darauf abgestimmt sind.	94	1	5	2.41	.94
Das Kind bedient mindestens 2 Instrumente sachgerecht.	94	1	5	4.02	1.07

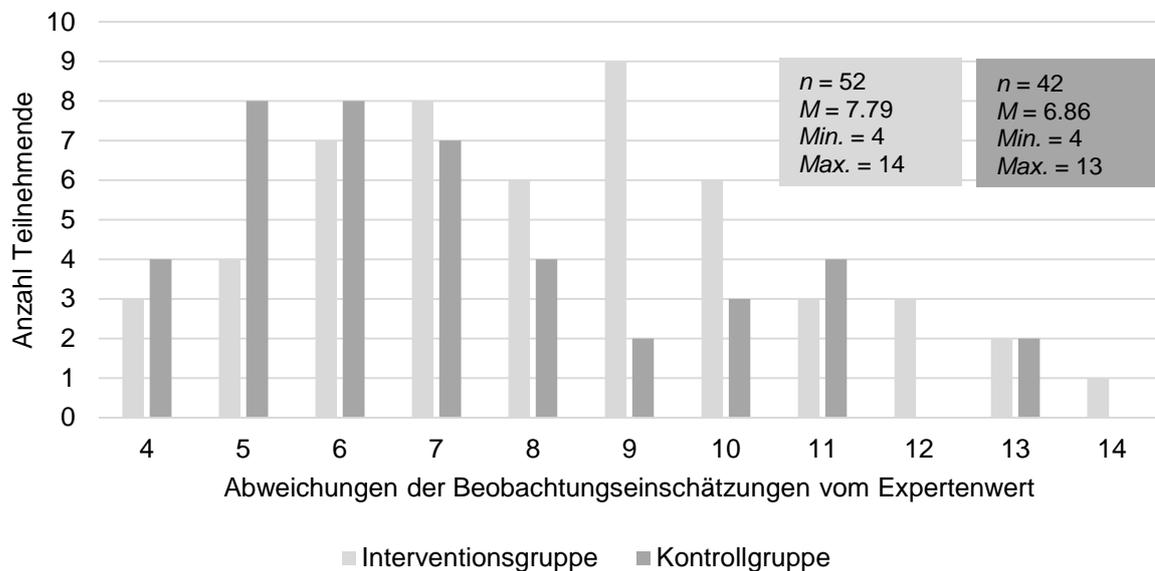
Anmerkungen: fünfstufige Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis  
5 = *trifft zu*

Die Übereinstimmung bei den Beobachtungseinschätzungen der acht ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritte (Items) ist auch zum Posttestzeitpunkt nicht sehr hoch. Von den acht einzuschätzenden Videovignetten zu den ausgewählten Items streuen die Beobachtungseinschätzungen außer für eine Vignette („Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf oder ab, während es sich festhält.“) immer über maximale Spanne der fünfstufigen Likert-Skala. Die höchste Streuung ( $N = 94$ ;  $SD = 1.43$ ) zeigt sich beim Item „Das Kind gießt sich aus einer Kanne etwas zu trinken ein.“. Die Beobachtungseinschätzungen zu diesem Item weisen mit  $M = 4.22$  auch den höchsten Mittelwert für die Beobachtungseinschätzungen auf der fünfstufigen Likert-Skala auf. Demgegenüber ist die Streuung beim Item „Das Kind isst mit einem Löffel.“ mit  $SD = .88$  ( $N = 94$ ) die niedrigste. Bei diesem Item liegt der Mittelwert der Beobachtungseinschätzungen mit  $M = 2.69$  gegenüber den anderen sieben Items im Mittelfeld (siehe Tabelle 18). Insgesamt kann auch im Posttest nicht von übereinstimmenden Beobachtungseinschätzungen der Teilnehmenden berichtet werden.

## Bivariate Analyseergebnisse

### 11.6.1. Beobachtungseinschätzung (Posttest) Interventions- und Kontrollgruppe

Die Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen im Pretest der Interventionsgruppe unterscheiden sich nicht signifikant von jenen der Kontrollgruppe (t-Test:  $t(92) = 1.68$ ,  $p = .097$ ,  $d = 0.35$ ).



Anmerkungen: Beobachtungseinschätzungen zu 8 Items, fünfstufige Likert-Skala von *trifft nicht zu* bis *trifft zu*, maximal mögliche Abweichung vom Expertenwert 24.

#### Abbildung 44

*Verteilung der Abweichungen der Beobachtungseinschätzungen (Posttest) vom Expertenwert (Summenscore) bei der Interventions- und Kontrollgruppe*

Die Beobachtungseinschätzungen der 52 Teilnehmenden der Interventionsgruppe ergeben einen Mittelwert für die Abweichung vom Expertenwert von  $M = 7.29$  ( $SD = 2.70$ ,  $Min. = 4$ ,  $Max. = 14$ ). Der Mittelwert der Kontrollgruppe ist niedriger und liegt bei  $M = 6.86$  ( $n = 42$ ,  $SD = 2.65$ ,  $Min. = 4$ ,  $Max. = 13$ ). In der Interventionsgruppe befinden sich die meisten Teilnehmenden ( $n = 9$ ) bei neun Punkten der Abweichung vom Expertenwert, während jeweils acht Teilnehmende der Kontrollgruppe bei fünf beziehungsweise sechs Punkten liegen. Vier Punkte der Abweichung sind in beiden Gruppen das Minimum. In der Interventionsgruppe liegt das Maximum mit 14 Punkten einen Punkt höher als bei der Kontrollgruppe (siehe Abbildung 44).

## 12. Bivariate Analyseergebnisse

Die folgenden Ergebnisse der Korrelationsanalyse werden für alle Prädiktorvariablen und die Kriteriumsvariable dargestellt.

Bivariate Analyseergebnisse

Tabelle 19

Ergebnisse der Korrelationsanalyse<sup>2</sup> (Pearson-Koeffizient)

Pearson-Korrelationskoeffizient ( <i>r</i> ) ( <i>N</i> = 94)		entwicklungspsychologisches Fachwissen	Erfahrung	Berufliches Selbstverständnis	Einstellung	Intervention	Beobachtungseinschätzung (Pretest)	Beobachtungseinschätzung (Posttest)
entwicklungspsychologisches Fachwissen	<i>r</i>	1						
	<i>p</i>							
Erfahrung	<i>r</i>	.27**	1					
	<i>p</i>	.00						
Berufliches Selbstverständnis	<i>r</i>	.30**	.44**	1				
	<i>p</i>	.00	.00					
Einstellung	<i>r</i>	.18	.15	.09	1			
	<i>p</i>	.08	.15	.37				
Intervention	<i>r</i>	-.07	-.01	-.30**	-.02	1		
	<i>p</i>	.49	.92	.00	.86			
Beobachtungseinschätzung (Pretest)	<i>r</i>	.10	.07	.12	-.24*	-.06	1	
	<i>p</i>	.34	.53	.25	.02	.55		
Beobachtungseinschätzung (Posttest)	<i>r</i>	.01	.20	.22*	-.12	.17	.06	1
	<i>p</i>	.90	.06	.03	.240	.10	.57	

Anmerkungen: <sup>2</sup> Punkt-biserale Korrelation (Interventionsvariable);  
Konfidenzniveau 95%, \* *p* < .05, \*\* *p* < .01

## Ergebnisse der Regressionsanalyse

Die Korrelationsanalyse ergibt bei einem Konfidenzintervall von 95% unterschiedliche signifikante Zusammenhänge einzelner Variablen (siehe Tabelle 19). Hoch signifikant zeigt sich ein mittlerer Zusammenhang ( $r = .44, p < .01$ ) zwischen dem beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz und der Erfahrung im Bereich Beobachten und Dokumentieren, welche durch das Item „Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.“ repräsentiert ist. Sowohl für das Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz ( $r = .30, p < .01$ ) wie auch für die Erfahrung ( $r = .27, p < .01$ ) besteht ein hoch signifikanter Zusammenhang zum entwicklungspsychologischen Fachwissen. Allerdings weisen beide Zusammenhänge eine kleine Effektstärke auf. Es besteht ein eher schwacher Zusammenhang zwischen den beiden Variablen *Intervention* und *beruflichem Selbstverständnis* ( $r = -.30, p < .01$ ). Bezüglich der Beobachtungseinschätzung zeigen sich zum Pre- und Posttestzeitpunkt zwei unterschiedliche signifikante Zusammenhänge. Die Beobachtungseinschätzungen im Pretest weisen einen signifikanten und eher schwachen Zusammenhang zu der Einstellungsvariable auf ( $r = -.24, p = .02$ ). Dieser Zusammenhang ist für die Beobachtungseinschätzungen im Posttest nicht mehr nachzuweisen. Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang für die Beobachtungseinschätzungen im Posttest und beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz ( $r = .22, p = .03$ ).

In den Korrelationsanalysen weiterer Kontrollvariablen haben sich zudem Zusammenhänge zwischen dem Alter der Teilnehmenden und der pädagogischen Vorerfahrung ( $r = .54, p < .01$ ) sowie den Beobachtungseinschätzungen zum Pretestzeitpunkt ( $r = -.27, p = .01$ ). Ebenso besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der pädagogischen Vorerfahrung und den Beobachtungseinschätzungen im Pretest ( $r = -.26, p = 0.01$ ) ergeben.

### 13. Ergebnisse der Regressionsanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schrittweisen multiplen Regression mit Einchlussverfahren abgebildet. Die Ergebnisse zeigen, dass Prädiktorvariablen aus dem Variablenmodell (siehe Abbildung 10) zur Vorhersage der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen beitragen.

## Ergebnisse der Regressionsanalyse

Tabelle 20

*Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse zu den Beobachtungseinschätzungen im Posttest*

	<b>B</b>	<b>SE B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p</b>
<b>Schritt 1</b>				
Konstante	-7.06 (-11.32, -2.80)	2.14		.00
entwicklungspsychologisches Fachwissen	-.03 (-0.18, 0.10)	.07	-.06	.62
Erfahrung	.38 (-0.18, 0.95)	.29	.15	.19
Berufliches Selbstverständnis	.08 (-0.02, 0.19)	.05	.18	.12
Einstellung	-.19 (-0.44, 0.07)	.13	-.15	.14
<b>Schritt 2</b>				
Konstante	-7.07 (-11.40, -2.74)	2.18		.00
entwicklungspsychologisches Fachwissen	-.04 (-0.18, 0.11)	.07	-.05	.62
Erfahrung	.38 (-0.19, 0.95)	.29	.15	.19
Berufliches Selbstverständnis	.08 (-0.02, 0.19)	.05	.18	.12
Einstellung	-.19 (-0.46, 0.08)	.13	-.15	.16
Beobachtungseinschätzung (Pretest)	-.00 (-0.16, 0.15)	.08	-.00	.97

## Ergebnisse der Regressionsanalyse

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>
<b>Schritt 3</b>				
Konstante	-8.54 (12.94, -4.15)	2.21		.00
entwicklungspsychologisches Fachwissen	-.04 (-0.18, 0.11)	.07	-.05	.61
Erfahrung	.28 (-0.28, 0.85)	.28	.11	.32
Berufliches Selbstverständnis	.13 (0.02, 0.24)	.06	.28	.03
Einstellung	-.19 (-0.45, 0.07)	.13	-.15	.16
Beobachtungseinschätzung (Pretest)	.00 (-0.15, 0.16)	.08	.00	.97
Intervention <sup>3</sup>	1.36 (0.23, 2.49)	.57	.25	.02

Anmerkungen: <sup>3</sup> Referenzkategorie Kontrollgruppe = 1;  
 $R^2 = .088$  für Schritt 1, Konfidenzniveau 95% ,  $p > .05$ ;  
 $R^2 = .088$  für Schritt 2, Konfidenzniveau 95% ,  $p > .05$ ;  
 $\Delta R^2 = .000$ ;  
 $R^2 = .144$  für Schritt 3, Konfidenzniveau 95% ,  $p < .05$ ;  
 $\Delta R^2 = .056$

Das Modell erklärt mit den sechs Prädiktorvariablen 14.4% der Varianz der Kriteriumsvariable (Spanne von 0 bis 24). Durch die Durbin-Watson-Statistik (1.54) kann davon ausgegangen werden, dass keine störenden Autokorrelationen vorliegen. Die Kollinearitätsdiagnose ergibt keinen Verdacht auf Multikollinearität. Die Sichtprüfung der grafischen Darstellung der z-standardisierten vorhergesagten Werte der Kriteriumsvariable und der Residuen zeigt die vorliegende Homoskedastizität für das Modell.

Lediglich die beiden Prädiktorvariablen des beruflichen Selbstverständnisses ( $p = .03$ ) und der Intervention ( $p = .02$ ) weisen einen signifikanten Einfluss auf die Beobachtungseinschätzung auf (siehe Tabelle 20). Beide Variablen haben mit einem  $\beta = .28$  beziehungsweise  $\beta = .25$  einen ähnlichen Vorhersagewert. Aufgrund des positiven  $\beta$ -Gewichts bedeutet ein positiveres Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz eine genauere Beobachtungseinschätzung im Posttest. Für die Variable Intervention gilt, dass die Kontrollgruppe in der Summe im Posttest genauere Beobachtungseinschätzungen aufweisen. Alle weiteren in das Modell eingeführten Prädiktorvariablen leisten keinen signifikanten zusätzlichen Vorhersagewert für die Aufklärung der Kriteriumsvariable.

## 14. Diskussion

Die Diskussion des methodischen Vorgehens fokussiert primär das Design der Untersuchung und die eingesetzten Instrumente. Anhand des Untersuchungsverlaufs und des Abgleichs mit entsprechender Literatur wird beschrieben, inwieweit der Aufbau und die Instrumente für die Beantwortung der leitenden Forschungsfragen adäquat war und welche Parameter für mögliche Folgestudien zu verbessern sind.

Für die inhaltliche Interpretation und Diskussion der vorliegenden Studie werden zunächst einzelne Hauptergebnisse zusammengefasst. Anschließend bilden die theoretischen Hintergründe und empirischen Befunde den intertextuellen Bezugsrahmen zur Einordnung der in dieser Untersuchung erhaltenen Analyseergebnisse. Aus diesem werden schließlich Stärken und Schwächen der Untersuchung abgeleitet und der weiterführende Forschungsbedarf abgeleitet.

### 14.1. *Diskussion des methodischen Vorgehens*

Die Untersuchung als Pre-Posttest-Design mit nicht-äquivalenter Kontrollgruppe geführt. Um die Reichweite der Ergebnisse zu vergrößern, wurden unterschiedliche Variablen wie beispielsweise die pädagogische Vorerfahrung und das Alter kontrolliert. Durch eine zufällige Ziehung der Teilstichproben (Interventions- und Kontrollgruppe) wäre es an dieser Stelle möglich gewesen, ein reines Experiment durchzuführen, was die Belastbarkeit und vor allem die Möglichkeit zu allgemeineren Aussagen zusätzlich erhöht hätte (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Die Aussagen einer empirischer Untersuchungen sind wesentlich bestimmt durch die Stichprobe und die Fallauswahl. Ein Merkmal der Stichprobe dieser Untersuchung ist der aktuelle Ausbildungsstand, der für alle Teilnehmenden bei 1,5 Jahren nach Beginn der Ausbildung lag. Aufgrund dieses konstanten Merkmals wäre es möglich, weitere Analysen zu den Unterschieden zwischen den Ausbildungsgängen anzufertigen, da die Teilnehmenden drei unterschiedliche Ausbildungsgänge vollzogen. Die Stichprobe weist jedoch aufgrund der mittlerweile unterschiedlichen Ausbildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten für die Arbeit im Elementarbereich in der Schweiz und in Deutschland eine große Schnittmenge hinsichtlich der Berufsqualifizierungsmöglichkeiten der Gesamtpopulation von elementarpädagogischen Fachpersonen auf. Insgesamt ist die Stichprobe sehr heterogen zusammengesetzt. Dies wurde bewusst so gewählt, da im Feld der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich eine ähnlich heterogene Zusammensetzung der pädagogischen Fachpersonen angenommen wird. Es konnten so möglichst viele gleiche Merkmale der Gesamtpopulation angehender pädagogischer Fachpersonen abgedeckt werden, um eine tunlichst gute Stichprobe zu bestimmen (Bortz & Döring, 2006). Zudem hat sich diese Verschiedenheit bewährt, da die Teilnehmenden

## Diskussion

der Interventions- und Kontrollgruppe in zentralen Variablen wie beispielsweise dem entwicklungspsychologischen Fachwissen keine signifikanten Unterschiede aufwiesen. Auch wenn eine Vollerhebung oder eine Zufallsstichprobe tragender gewesen wäre (Bortz & Döring, 2006), können aufgrund dieser Zusammensetzung der Stichprobe vorsichtig interpretierte zusammenfassende und gültige Aussagen für angehende elementarpädagogische Fachpersonen vorgenommen werden. Die Ergebnisse werden zurückhaltend interpretiert und diskutiert, wenn es um übertragende allgemeine Aussagen für bereits ausgebildete elementarpädagogische Fachpersonen geht.

### 14.1.1. *Diskussion des online-Fragebogens*

Mithilfe des Online-Fragebogens wurden unterschiedliche Variablen wie etwa das entwicklungspsychologische Fachwissen beispielhaft in den Bereichen Motorik und Musik mittels Tests erhoben. Dieser Test ist für die Untersuchung neu entwickelt worden, indem einzelne Lern- und Entwicklungsschritte anhand entwicklungspsychologischer Literatur beschrieben wurden. Diese Lern- und Entwicklungsschritte sollten die angehenden pädagogischen Fachpersonen dem Alterssegment zuordnen, indem sich diese üblicherweise bei den Kindern entwickeln. Die richtigen Antworten sind in der Literatur entsprechend beschrieben. Das entwicklungspsychologische Fachwissen wird in diesem Test anhand der Differenzlinie Alter getestet. Dieser Test ist ein Leistungstest (Bortz & Döring, 2006). Anhand der drei Testgütekriterien kann dieser Test als adäquat bewertet werden, wenn auch einzelne Analyseschritte der klassischen Testtheorie nicht berücksichtigt werden konnten, bevor der Test eingesetzt wurde. Die eigene Entwicklung ergab sich, da kein publizierter entsprechender Test bekannt war. Dadurch sind die Ergebnisse leider nicht mit anderen Ergebnisse zu vergleichen. In folgenden Studien sollte wenn möglich auf bereits publizierte Tests zurückgegriffen werden oder eine entsprechende instrumentelle Vorstudie durchgeführt werden (Bortz & Döring, 2006).

Die drei weiteren Skalen sind als Ratingskalen zu interpretieren. Diese Skalen wurden statistisch hinsichtlich der inneren Konsistenz überprüft und haben sich in Teilen bewährt. Einzig bei der Skala zur Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation war dies nicht der Fall, weshalb diese nicht als Prädiktorvariable für die weiteren Berechnungen verwendet werden konnte beziehungsweise auf lediglich einen Aussagesatz reduziert wurde. Um solche Probleme ausschließen zu können, wäre auch hier eine Pilotierung dieser Skalen zur stichhaltigen Untersuchung ein probates Vorgehen gewesen. Allerdings müsste dafür eine genügend große Stichprobe gewählt werden, was für die Untersuchung auch einen größeren Zeitaufwand bedeutet hätte. Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, bereits verwendete und überprüfte Skalen als Erhebungsinstrument zu nutzen. Da hierfür keine Skalen bekannt waren, wurde durch umfangreiche inhaltliche Diskussionen und unter Einbezug repräsentativer Lite-

## Diskussion

ratur darauf geachtet, dass die einzelnen Items der Skalen unterschiedliche Bereiche des Konstrukts abdeckten, sodass die Skalen die für die Untersuchung relevanten Inhalte erfassen und abbildeten. Dies konnte mittels entsprechender Analysen sichergestellt werden. Aufgrund der fünfstufigen Ratingskalen muss bei der Interpretation der Ergebnisse eine mögliche Tendenz zur Mitte bedacht werden (Bortz & Döring, 2006).

Die Form des Online-Fragebogens hat während der Untersuchung zu einigen technischen Schwierigkeiten geführt, die aber jeweils behoben werden konnten. Der Umgang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem solchen Online-Fragebogen sollte aber mindestens so kritisch betrachtet werden wie bei einer handschriftlichen Version. Beispielsweise regt die digitale Aufbereitung zum wahllosen *Klicken* der Antworten an, jedoch können Kreuze bei einer Papierversion ebenso wahllos gesetzt werden, was somit eher auf eine Problematik von Fragebögen im Allgemeinen zurückzuführen ist. Ein großer Vorteil einer digitalen Befragung besteht in der Generierung eines vollständigen Datensatzes. Dadurch wurden Übertragungsfehler von einer analogen in eine digitale Form der Daten ausgeschlossen. Insgesamt bietet ein Online-Fragebogen auch bezüglich der Auswertungsmöglichkeiten viele Vorteile, sodass für die Untersuchung aufgrund der technischen Ausstattung in den teilnehmenden Institutionen beziehungsweise bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst sich dies als eine sehr gute Form der Datenerhebung erwiesen hat (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013).

### 14.1.2. Diskussion der Videovignettentests

Für die praxisnahe Simulation von Beobachtungssituationen zur Erhebung der Beobachtungseinschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen sind für die ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritte Videovignetten entstanden. Diese Videos sind mit ein bis zwei Minuten Dauer etwas länger als die Begleitmaterialien. Bei diesen Videovignetten kommt es vor, dass nicht nur ein Kind, sondern mehrere Kinder zu sehen sind. Dies ist zweckmäßig, da dies den Beobachtungssituationen im pädagogischen Alltag entspricht. Für die Erstellung dieser Videovignetten wurden zum einen Spielsituationen gezielt initiiert und zum anderen alltägliche Situationen videografiert (siehe Kapitel 8.3 Intervention). Als problematisch ist zu bemerken, dass dieser Validierungsprozess nicht nach vorher fokussierten Kriterien durch Expertinnen und Experten stattgefunden hat. Das bedeutet, es wurden keine Merkmale genannt, die bei der Sichtung und Einschätzung des gezeigten Kindes bezüglich des Lern- und Entwicklungsschrittes beachtet werden sollten. Einzig die Beobachtungseinschätzungen der sieben Pädagoginnen beziehungsweise Pädagogen bildeten im Nachgang die Grundlage für die Auswahl der eingesetzten Videovignetten (siehe Kapitel 17.1 Ergebnisse der Pilotierung zur Videovignettenauswahl). Es wäre in der Reflexion des Prozesses sicher sinnvoll gewesen, Aussagen unterschiedlicher Fachexpertinnen und Fachexperten zu differenzierenden Aspekten wie beispielsweise der Verständlichkeit, Authentizität und auch der repräsentativen Darstellung des

## Diskussion

pädagogischen Alltags zu erfassen, um die Auswahl der Vignetten noch kriterienorientierter zu gestalten und somit die entstandenen Ergebnisse genauer analysieren und in der Folge interpretieren zu können. Die zum Einsatz gekommenen Videovignetten sind dennoch inhaltlich zweckmäßig ausgewählt und gewährleisten Ergebnisse bezüglich der Untersuchungsin-tention. Für eine Weiter- oder Neuentwicklung eines solchen Instruments sollte zunächst ein theoretisches Konstrukt beschrieben werden. Entsprechend sind Videovignetten gezielter zu entwickeln, um genau dieses Konstrukt abzubilden und testen zu können. Die Auswahl der Videovignetten könnte diesbezüglich kriterienorientiert stattfinden. Diese Überlegungen sind umso wichtiger, da nicht bekannt ist, dass Videovignettentests bisher überhaupt veröffentlicht worden sind beziehungsweise wie dies auch in Zukunft geschehen könnte. Zunächst wäre es entsprechend sinnvoll, zu überlegen welche Kriterien maßgebend für solche Instrumente zu beschreiben sind. Ein solcher Standard könnte helfen Ergebnisse von Videomessinstrumen-ten vergleichbarer zu machen.

### 14.1.3. *Diskussion der Intervention*

Für die Erhebung der Beobachtungseinschätzungen angehender elementarpädagogischer Fachpersonen während der Intervention bilden die Lern- und Entwicklungsschritte und die Einschätzungsskala des KiDiT® die Basis dieser Untersuchung. Zudem kommt das Tool während der Intervention selbst zur Anwendung. Die sprachliche Formulierung der zu beobachtenden und einzuschätzenden Lern- und Entwicklungsschritte ist durch die Auswahl des Item-Pools vom KiDiT® gegeben. Die Validität der Items wurde im Vorwege postuliert und somit nicht zusätzlich überprüft. Dies kann als Schwierigkeit angesehen werden, da beispielsweise innerhalb der Auswahl der zu verwendenden Videovignetten erkannt werden konnte, dass zum Teil eine sprachliche Präzisierung der Items sinnvoll gewesen wäre (siehe Kapitel 17.1 Ergebnisse der Pilotierung zur Videovignettenauswahl). Ziel einer solchen sprachlichen Präzisierung kann eine größtmögliche Operationalisierung der Items sein. Es scheint geboten, eine hohe Nachvollziehbarkeit für die elementarpädagogischen Fachpersonen zu erreichen, was im Beobachtungsfokus stehen soll. Dadurch wären Kriterien für die Beobachtungseinschätzungen für die Fachpersonen leichter abzuleiten. Ein in der Untersuchung verwendetes Item, welches eventuell einer solchen Operationalisierung bedurft hätte, stellt „Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen.“ dar. Es ist zu hinterfragen, was das Verb *kann* in diesem Kontext inhaltlich beschreibt. Dieses Item eröffnet einen interpretativen Spielraum bezüglich der Beobachtungseinschätzung, da offen bleibt, welche Kriterien als Orientierung dienen. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Ergebnisse nicht ausschließlich dadurch interpretiert, dass sie einzig an den Fachpersonen festgemacht werden. Für die Erhebungsphase wurde somit das Item sprachlich präzisiert („Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen, so dass die Bewegungen darauf abgestimmt sind.“). Dabei muss bedacht werden, dass die Validität

und die Operationalisierbarkeit der Items ebenso Parameter für Beobachtungseinschätzungen darstellen können. Fast im gleichen Maße kann dies für die fünfstufige Likert-Skala zur Beobachtungseinschätzung beschrieben und diskutiert werden. Zwar gewährleistet eine Abstufung in fünf Stufen eine deutlich höhere Differenzierungsmöglichkeit als beispielsweise eine dichotome Skala (*ja, nein*), doch sie birgt auch Schwierigkeiten in der Beschreibung. Beim KiDiT® werden die Abstufungen mit *trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft manchmal zu, trifft eher zu, trifft zu* bezeichnet. Ebenso wie bei der aufgezeigten ungenauen Operationalisierung der Items weisen auch diese Beschreibungen zu den Beobachtungseinschätzungen keine eindeutige intersubjektive Nachvollziehbarkeit auf. Beispielsweise der mittlere Wert *trifft manchmal zu* lässt aufgrund der sprachlichen Ausformulierung nicht erkennen, wie *manchmal zu* definieren ist. Ist beispielsweise ein Kind dann so einzuschätzen, wenn die Tätigkeit des Lern- und Entwicklungsschrittes dreimal oder nur zweimal zu beobachten ist? Gilt dies immer oder bedarf es einer gewissen Anzahl an Versuchen seitens des Kindes, um eine genaue Einschätzung vornehmen zu können? Antworten auf diese Fragen werden zum Teil nicht explizit durch die Beschreibungen der Lern- und Entwicklungsschritte selbst und auch nicht durch die Skalenbeschreibungen gegeben. Es verlangt immer eine zusätzliche Leistung der jeweiligen pädagogischen Fachperson. Möglichweise veranlassen solche Schwierigkeiten Fachpersonen dazu, eigene Verfahren zu entwickeln und zu nutzen (siehe Kapitel 13.2 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren), da sie dadurch eventuell selbst Kriterien für die Beobachtungseinschätzungen beschreiben können. Zusätzlich ist bei einer fünfstufigen Likert-Skala die zentrale Tendenz als mögliches Problemfeld immer anzuerkennen (Bortz & Döring, 2006). Wobei bemerkt werden muss, dass KiDiT® kein Forschungsinstrument sondern ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ist und diese Problematik entsprechend zumindest für den Einsatz im pädagogischen Alltag möglicherweise eine geringe Bedeutung hat. Angesprochene Aspekte werden bei der inhaltlichen Interpretation und Diskussion der Ergebnisse miteinbezogen, um keine zu kurz greifenden Ableitungen herzustellen.

Für die Intervention wurden eigens Videobegleitmaterialien entwickelt. Diese Videobegleitmaterialien für die ausgewählten Lern- und Entwicklungsschritte waren kurze, jeweils circa 20 – 30 Sekunden dauernde Videos. Zu Beginn jedes Videos wird der jeweilige Wert der Ausprägung, für den das Video steht, als *trifft nicht zu, trifft manchmal zu* oder *trifft zu* beschrieben. Danach zeigt eine Videosequenz ein Kind, das bezüglich des betreffenden Lern- und Entwicklungsschrittes einer Aktivität nachgeht, die mit eben diesem Wert einzuschätzen ist (siehe Kapitel 8.3 Intervention). Kritisch kann zu den Videos bemerkt werden, dass diese zwar die Kinder bei den Tätigkeiten zeigen, aber nicht hervorgehoben oder beschrieben wird, welche Aspekte maßgeblich für den Wert der Beobachtungseinschätzung sind. Es wäre beispielsweise möglich, diese maßgeblichen Aspekte am Ende des Videos schriftlich zu fixieren oder innerhalb der Sequenzen durch eine geringere Geschwindigkeit hervorzuheben. Auf diese Weise

## Diskussion

wäre ein Transfer auf andere Beobachtungssituationen eventuell besser anzubahnen. Einige Begleitmaterialien wurden ausschließlich auf der Basis theoretischer Grundlagen entwickelt und den Ausprägungen, also den Werten der Beobachtungseinschätzungen, zugeordnet. An dieser Stelle wäre es sinnvoll jeweils fachspezifische Expertinnen und Experten zu Beschreibungen möglicher Merkmale für die einzelnen Sequenzen zu befragen, um auf Basis ihres Fach- und Handlungswissens die Ausprägungen in den Videos entsprechend zu repräsentieren. Neben einigen kritischen Bemerkungen, insbesondere bezüglich der Erstellung einzelner Begleitmaterialien, können auch viele Vorzüge dieser Videobegleitmaterialien erkannt werden. Beispielsweise hat die Erstellung im Feld der institutionellen Betreuung des Elementarbereichs stattgefunden, sodass eine Nähe zum pädagogischen Alltag hergestellt werden konnte, um dadurch auf Basis der erstellten Videos Transfermöglichkeiten für den pädagogischen Alltag zu ermöglichen. Dies wird zusätzlich betont, da die Einbindung in das KinderDiagnoseTool KiDiT<sup>®</sup> einen praktischen Einsatz im pädagogischen Alltag bietet. Für die Untersuchung selbst wurde es den angehenden pädagogischen Fachpersonen durch diese Einbindung ermöglicht, sich etwa die einzelnen Videosequenzen mehrfach anzuschauen, um sich unter anderem auf einzelne gezeigte Aspekte zu fokussieren. Insgesamt ist die Konzentration auf Videobegleitmaterialien zwar nicht allumfassend hinsichtlich didaktischer Aspekte, bietet aber zur weiteren Verwendung großes Potenzial beispielsweise für eine Weiterentwicklung und den Einsatz in Fort- und Weiterbildungen. Die Art der Einbindung dieser Begleitmaterialien in die Intervention dieser Untersuchung sollte allerdings aus der forschungsmethodischen Perspektive durchaus kritisch betrachtet werden. Die angesprochenen fehlenden Kriterien für den Wert der Beobachtungseinschätzungen wurden während der Intervention lediglich an einem einzelnen Beispiel gemeinsam erörtert, sodass auch die Intervention diesen Mangel nicht aufgehoben hat. Eine noch größere Schwierigkeit liegt in dem nicht geführten und somit auch nicht kontrollierten Kennenlernen der Videobegleitmaterialien durch die Teilnehmenden. Nach der Einführung anhand des Beispiels wurde allen Teilnehmenden zwar der Zugang und der Arbeitsauftrag zur Sichtung der Begleitmaterialien ermöglicht, allerdings wurde nicht kontrolliert, in welchem Maße die Teilnehmenden diesem Auftrag nachgingen. Es ist somit denkbar, dass es Teilnehmende gab, die sich kein weiteres Videobegleitmaterial anschauten, während möglicherweise andere Personen alle Begleitmaterialien gesichtet haben. Diese Offenheit wurde dennoch bewusst gewählt, da die Intervention keiner Schulung gleichen sollte, sondern aufgrund des anvisierten folgenden Einsatzes der Videobegleitmaterialien im pädagogischen Alltag Aussagen über mögliche Selbstwirksamkeitseffekte der Videobegleitmaterialien getroffen werden sollten. Ein größerer Zeitumfang zum Kennenlernen der Videobegleitmaterialien beziehungsweise die Möglichkeit des tatsächlichen Einsatzes in der pädagogischen Praxis wäre wünschenswert gewesen, war aber innerhalb eines Quasi-Experiments gar nicht bis sehr schwer umzusetzen. Durch Arbeitsaufträge und Übungssequenzen für ausgewählte Lern- und Entwicklungsschritte

## Diskussion

hätte das Kennenlernen der Begleitmaterialien stärker geführt werden können. Die Intervention ist aufgrund der Zielsetzung dennoch als passend zu deuten und die Ergebnisse können hinsichtlich der Intervention durchaus interpretiert, jedoch nicht konkreter auf die Videobegleitmaterialien zurückgeführt werden.

Um beide möglichen Aspekte hinsichtlich unterschiedlich konzipierter Interventionen zu untersuchen und somit auch vergleichen zu können, wäre bei einer größeren Stichprobe ein Pre-Posttest-Design mit einer zweiten Kontrollgruppe, die eine andere Intervention erhält, die umfassendere Versuchsanordnung gewesen. Es sind also optimierende Erweiterungen hinsichtlich des Untersuchungsdesigns denkbar, welche in weiteren und allenfalls größeren Untersuchungen bedacht werden sollten.

Für die Einhaltung wissenschaftlicher Kriterien zur Erhebung empirischer Daten können demnach die verwendeten Methoden und Instrumente dieser Erhebungsphase als sinnvoll und zweckmäßig bewertet werden, ohne das Optimum erreicht zu haben.

### 14.2. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Untersuchung wurde exemplarisch am Beispiel des KinderDiagnoseTools KiDiT<sup>®</sup> durchgeführt, womit die Lern- und Entwicklungsschritte, die durch das Beobachtungswerkzeug manifestiert werden konnten, den Grundstock für die Studie. Viele der Interpretationen können aber auch auf andere Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren übertragen werden, da sich strukturierte Items in vielen der Verfahren finden lassen. Die Interpretationen und Diskussionen werden anhand der beiden Forschungsfragen der Untersuchung geführt:

1. Wie beeinflussen Dispositionsmerkmale angehender pädagogischer Fachpersonen die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen zum Lern- und Entwicklungsstand von Kindern mithilfe eines ausgewählten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens?
2. Wie verändert sich durch eine Intervention die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen angehender pädagogischer Fachpersonen zum Lern- und Entwicklungsstand von Kindern mithilfe eines ausgewählten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens?

#### 14.2.1. Entwicklungspsychologisches Fachwissen

Das entwicklungspsychologische Fachwissen der angehenden pädagogischen Fachpersonen wurde beispielhaft für die sehr unterschiedlichen Bereiche Motorik und Musik erfasst. Insgesamt weisen 88% der angehenden pädagogischen Fachpersonen *wenig Fachwissen* auf, darüber hinaus hat keine angehende Fachperson *viel entwicklungspsychologisches Fachwissen*, also mehr als 85% der Fragen korrekt beantwortet. Signifikante Zusammenhänge

## Diskussion

konnten zwischen dem entwicklungspsychologischen Fachwissen und der Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation sowie dem beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz der angehenden pädagogischen Fachpersonen festgestellt werden. Es zeigte sich kein Zusammenhang zwischen dem entwicklungspsychologischen Fachwissen und der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen.

Das allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) verweist diesbezüglich auf der Dispositionsebene auf fachspezifisches, theoretisches Wissen. Es wurde hierbei der Annahme nachgegangen, dass für die altersgemäße richtige Einordnung seitens der angehenden pädagogischen Fachpersonen eine Vorstellung von dem jeweiligen Lern- und Entwicklungsschritt vorherrschen muss, die zu einer einheitlichen und genauen Beobachtungseinschätzung führt. Die Ergebnisse geben genau dies nicht her; denn es zeigt sich eben kein Zusammenhang zwischen dem entwicklungspsychologischen Fachwissen der angehenden elementarpädagogischen Fachpersonen und der Genauigkeit derer Beobachtungseinschätzungen. Dies könnte darin begründet sein, dass sich ein statistischer Zusammenhang nicht zeigen kann, wenn 88% der angehenden pädagogischen Fachpersonen *wenig Fachwissen* aufweisen.

Da die Analysen analoge Resultate bei für die Untersuchung zentralen Items in den Bereichen Motorik und Musik ergeben, muss von sehr geringem entwicklungspsychologischen Fachwissen der angehenden pädagogischen Fachpersonen zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung ausgegangen werden. Für die noch anzufertigende Formulierung einer Theorie des professionellen Handelns (Thole, 2008) erweitert dieses Ergebnis den empirischen Erkenntnisstand. Es erweist sich als bedenklich und kaum vorstellbar, dass sich der Wissenstand in der zweiten Hälfte der Ausbildung deutlich ändert. Aufgrund der entsprechenden Forderungen an das Wissen elementarpädagogischer Fachpersonen bezüglich der kindlichen Entwicklung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) sollte dieses Ergebnis in einer Folgestudie überprüft werden. Zunächst wäre denkbar, in einer längsschnittlichen Untersuchung die Entwicklung des Fachwissens der angehenden pädagogischen Fachpersonen über den Zeitraum der gesamten Ausbildung abzubilden. Darüber hinaus wäre es ebenso zu klären, ob beziehungsweise wie differenziert pädagogische Fachpersonen ein solches Wissen überhaupt benötigen. Es besteht eben kein Konsens darüber, welche Kompetenzen und somit auch wie viel Fachwissen die pädagogischen Fachpersonen in welcher Form erwerben müssen (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Strohmer, Mischo & Hendler, 2012).

In dem Bewusstsein, dass Lern- und Entwicklungsprozesse nicht hinreichend durch Reifung erklärt werden können (siehe 3 Entwicklungspsychologische Grundlagen zur bereichsspezifischen frühkindlichen Entwicklung als Einschätzungskriterium), musste für die Erhebung

## Diskussion

ein bewertbares Kriterium genutzt werden, welches eine Quantifizierung der Angaben bezüglich des entwicklungspsychologischen Fachwissens angehender elementarpädagogischer Fachpersonen ermöglichte. Möglicherweise ist die altersspezifische Einordnung von Lern- und Entwicklungsschritten eine zu grobe Differenzierung und zeigt daher keine Zusammenhänge zur Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen. Die Fachexpertinnen und Fachexperten nutzten für ihre Beobachtungseinschätzungen beobachtbare Kriterien, um festzumachen, wie ein Kind bezüglich des Lern- und Entwicklungsschrittes einzuschätzen ist. So gedeutet, stehen den angehenden pädagogischen Fachpersonen dieser Stichprobe keine entwicklungspsychologischen Kriterien zur Verfügung, die eine genaue Beobachtungseinschätzung ermöglichen. Ebenso denkbar wären Schwierigkeiten aufgrund der Skala bezüglich der Beobachtungseinschätzungen (siehe Kapitel 14.1.3 Diskussion der Intervention). Anhand dieser Deutungsrichtung bleibt zu klären, ob pädagogische Fachpersonen überhaupt in der Lage sein müssen, eine solch differenzierte Beobachtungseinschätzung auszuführen und welches Wissen sie dazu benötigten.

Es ist aufgrund der Datenlage nicht angemessen, den Schluss zu ziehen, entwicklungspsychologisches Fachwissen sei bezüglich der Beobachtungseinschätzungen von elementarpädagogischen Fachpersonen nicht relevant. Die Ergebnisse geben jedoch Aufschluss über das Wissen angehender pädagogischer Fachpersonen zur Entwicklung von Kindern, die anhand der Differenzlinie *Alter* festgemacht wird. Diese Ergebnisse sind so mangelhaft, dass es dringend zu klären gilt, ob weitere Wissensfacetten und mit entwicklungspsychologischem Fachwissen verknüpfte Fähigkeiten Gelingensbedingungen für genaue Beobachtungseinschätzungen darstellen.

Die Bedeutsamkeit des entwicklungspsychologischen Fachwissens zeigt sich, wenn der Zusammenhang zum Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz der angehenden pädagogischen Fachpersonen bedacht wird. Dieser Zusammenhang stellt eine positive Korrelation dar. Je höher das entwicklungspsychologische Fachwissen der angehenden pädagogischen Fachpersonen ist, desto positiver ist auch das betreffende Selbstverständnis, wobei die Analyseergebnisse keine Richtung vorgeben. Dennoch ist inhaltlich nur schwer nachvollziehbar, warum ein höheres Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz einen positiven Effekt auf das entwicklungspsychologische Fachwissen haben sollte. Näher liegt vielmehr die Deutung, dass angehende pädagogische Fachpersonen mit mehr entwicklungspsychologischem Fachwissen auch ein positiveres Selbstverständnis aufweisen. Aufgrund noch weiterer Zusammenhänge folgen diesbezüglich weitere Interpretationen in beiden nachstehenden Kapiteln.

### 14.2.2. *Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation*

Ein wenig überraschend kann zunächst festgestellt werden, dass sich die Antworten der Teilnehmenden bezüglich der Aussagesätze „Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.“ und „Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.“ nur wenig unterschieden, während dies beim Einsatz von Beobachtungen und Dokumentationen durchaus der Fall ist. Im Mittel beschreiben die angehenden pädagogischen Fachpersonen den Einsatz von regelmäßigen Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen seit 1-3 Jahren. Zwischen der Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation sowie dem entwicklungspsychologischen Fachwissen konnte ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden sowie ein hoch signifikanter Zusammenhang zum Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz.

Der Unterschied zwischen den Antworten zu erhaltenen Informationsblöcken oder dem Umgang mit entsprechender Literatur ist wohl gerade zu diesem Zeitpunkt auf die unterschiedlichen Ausbildungsgänge zurückzuführen, was aufgrund unterschiedlicher Lehrpläne nachvollziehbar scheint. Für die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse zur Aussage „Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.“, kann zunächst keine Angabe etwa über die Qualität der Erfahrungen gemacht werden. Es wird nicht ersichtlich, ob die gemachten Erfahrungen zum Beispiel reflektiert oder die angehenden pädagogischen Fachpersonen dabei begleitet wurden. Die Angaben geben einzig Aussage darüber, ob sie bisher Kinder regelmäßig beobachteten und dokumentierten. Entsprechend bleibt offen, inwieweit diese Erfahrungen zu einem reflektierten Erfahrungswissen führen und somit eine Facette auf der Dispositionsebene darstellen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Weitere Ausdifferenzierungen der gegebenen Antworten wären spekulativ, weshalb diese Angaben nicht mit Deutungen überfrachtet werden dürfen. Gerade für die Ausbildung ist dies allerdings ein beachtenswerter Aspekt, wenn bedacht wird, dass durch fehlende oder nur unzureichend begleitete Reflexionsphasen in der Ausbildung auf der Basis von Erfahrungen Fehlvorstellungen beziehungsweise unzureichendes Erfahrungswissen aufgebaut wird.

Eindeutig stellt sich dies bei dem höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation und dem beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz dar. Es erscheint zunächst logisch, dass die angehenden pädagogischen Fachpersonen, die bereits seit geraumer Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen durchführen, diesbezüglich auch ein positiveres Selbstverständnis besitzen. Dabei ist allerdings noch nicht formuliert, ob dieses Selbstver-

ständnis berechtigt ist, also mit den tatsächlichen diagnostischen Kompetenzen übereinstimmt. Es geht vielmehr um das *Sich selbst als kompetent Erleben*, welches eben in den jeweiligen Tätigkeiten wie beispielsweise der ausgeführten Beobachtung und Dokumentation von Kindern stattfinden kann und das sich im Verlauf der Deutung entsprechend manifestierte.

Die Ergebnisse lassen keinen eindeutigen Schluss hinsichtlich des Einflusses der Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation auf die Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen angehender pädagogischer Fachpersonen zu, da sich kein signifikanter Zusammenhang diesbezüglich zeigt. Das reine Ausführen der Tätigkeit der Beobachtung und Dokumentation bildet demnach nicht per se Kriterien für die Einschätzung einzelner Lern- und Entwicklungsschritte bei den angehenden Fachpersonen aus. Es kann ferner vermutet werden, dass dies auch für bereits ausgebildete pädagogische Fachpersonen gilt.

Anhand dieser Ergebnisse können keine allgemeingültigen Aussagen über den Einfluss der von pädagogischen Fachpersonen im pädagogischen Alltag gemachten Erfahrungen auf die Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen getroffen werden. Dafür müssten zunächst die Erfahrungen und deren Qualität in diesem Bereich differenzierter erfasst werden. Als anschließende auf diesen Aspekt fokussierende Untersuchung wäre eine qualitative Beschreibung pädagogisch tätiger Fachpersonen interessant, die Kriterien beschreibt, nach denen sie ihren Beobachtungsprozess ausrichten. Es wäre wünschenswert, auf diese Weise die Lücke zu schließen, die zur fehlenden Ausrichtung des Beobachtungsprozesses führt. Während der Ausbildung angehender pädagogischer Fachpersonen könnte auf diese Weise ein kompetent begleiteter Reflexionsprozess entsprechende Vorstellungen für die zukünftige pädagogische Arbeit festigen.

### 14.2.3. *Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz*

In den Analysen zum beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz zeigt sich bei über 80% der Teilnehmenden ein eher positives Selbstverständnis. Die Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen und dem Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz weisen einen großen Unterschied auf. Dem Aussagesatz „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Bewegung.“ stimmen 60% der Teilnehmenden mit mindestens *stimme eher zu* zu, während sich allerdings zeigt, dass 74% der Teilnehmenden wenig entwicklungspsychologisches Fachwissen im Bereich Motorik aufweisen. Dem Item „Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich Musik.“ stimmen wiederum 65% der Teilnehmenden *nicht* oder *eher nicht zu*. Zudem haben die Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen dem beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz und der Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation aufgezeigt.

## Diskussion

Die durchaus positiven Selbsteinschätzungen der angehenden pädagogischen Fachpersonen bestätigen bereits bestehende empirische Befunde (Behrens et al., 2011). Das ist insofern erfreulich, wenn daraus geschlossen wird, dass somit keine Ängste bei den angehenden pädagogischen Fachpersonen vorherrschen, die ein Hindernis zur Ausübung von Beobachtungen und Dokumentationen darstellen könnten. Vielmehr ist aufgrund eines eher positiven Selbstverständnisses von einem eigenen Zutrauen auszugehen.

Dennoch können diese positiven deskriptiven Ergebnisse als überraschend und in Teilen bedenklich gewertet werden, insbesondere wenn nämlich weiterhin von einem stimmigen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz ausgegangen wird. Es stellt sich mindestens bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse zum entwicklungspsychologischen Fachwissen und dem Selbstverständnis die Frage, was die angehenden pädagogischen Fachpersonen unter Wissen über kindliche Entwicklung verstehen, denn die Selbsteinschätzung stimmt eher nicht mit den Resultaten des Tests zum entwicklungspsychologischen Wissen überein. Die deskriptiven Ergebnisse auf Itemebene (siehe Kapitel 11 Univariate Analyseergebnisse) deuten allerdings darauf hin, dass dies unterschiedlich für die Selbsteinschätzung in den Bereichen Musik und Motorik vorherrscht. Es wäre interessant, das Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz weiter auszudifferenzieren und die Aussagen in unterschiedlichen Bereichen zu erheben. Ein entsprechendes Erhebungsinstrument könnte aus unterschiedlichen Testitems des entwicklungspsychologischen Fachwissentest entwickelt werden, um das theoretische Konstrukt abzubilden, welches bereits auf seine Umsetzbarkeit hin überprüft wird. Auf diese Weise wären die Ergebnisse besser aufeinander zu beziehen. Wenn eine solche Studie mit angehenden pädagogischen Fachpersonen durchgeführt würde, könnten die Ergebnisse genutzt werden, um die Ausbildungsinhalte zu überprüfen. Es wäre möglich, Aussagen zu treffen, in welchen Bereichen innerhalb der Ausbildung eventuell Entwicklungsbedarf besteht. Allerdings bedürfte es dafür zunächst eine Beschreibung, welches Fachwissen relevant ist, was aber nach wie kontrovers diskutiert wird (Anders, 2012).

Die Zusammenhänge zwischen der Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation und dem beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz und dem entwicklungspsychologischen Fachwissen lassen neben den bereits erwähnten Interpretationen noch weitere zu. Es scheint durchaus nachvollziehbar, dass eine größere Erfahrung auch eine positivere Selbsteinschätzung bei den pädagogischen Fachpersonen zur Folge hat. Ebenso kann aus mehr Erfahrung im Bereich Beobachtung und Dokumentation mehr entwicklungspsychologisches Fachwissen resultieren. Dies scheint insbesondere bei qualitativ hochwertigen und reflektierten Erfahrungen einsichtig. Der Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz angehender pädagogischer Fachpersonen und deren entwicklungspsychologischem Fachwissen überrascht in diesem Zusammenhang eher

wenig, sollte dennoch vorsichtig interpretiert werden. Denn auch wenn es sinnvoll erscheint, dass ein höheres entwicklungspsychologisches Fachwissen ein höheres Selbstverständnis zur Folge haben kann, wäre es genauso denkbar, dass dies aufgrund der weiteren Zusammenhänge auf die Erfahrung zurückzuführen ist. Und lassen diese Ergebnisse der bivariaten Analysen auch noch keine Deutungen beziehungsweise direkten Hinweise auf die Beantwortung der Forschungsfragen zu, sind sie dennoch wertvoll. Sie geben Hinweise zu Zusammenhängen einzelner diagnostischer Kompetenzfacetten auf der Dispositionsebene, die bisher nicht berichtet wurden beziehungsweise bekannt sind. Ebenso wie es bereichsspezifische Studien untersuchen (Dunekacke et al., 2015), wäre eine diagnostische Kompetenzmodellierung erstrebenswert, selbst wenn damit noch nicht die Qualität der Beobachtungseinschätzungen zu garantieren ist (Ulber & Imhof, 2014). Es wäre dennoch möglich, dass Bedarfe für die Unterstützung pädagogischer Fachpersonen im Elementarbereich und Anforderungen an die Ausbildung ableitbar werden.

#### 14.2.4. *Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren*

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen mit 99% insgesamt eine mindestens *eher positive Einstellung* zum Beobachten und Dokumentieren. Die Teilnehmenden schreiben dem Beobachten und Dokumentieren somit durchweg eine zentrale Aufgabe für ihre pädagogische Arbeit zu. Als zunächst irritierendes Ergebnis zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen im Pretest. Das bedeutet, je mehr Gewichtung die Teilnehmenden der Beobachtung und Dokumentation für ihren pädagogischen Alltag beimessen, desto ungenauer sind die Beobachtungseinschätzungen.

Die Ergebnisse zeugen von einer sehr hohen Akzeptanz bezüglich des professionellen Auftrages zur Beobachtung und Dokumentation. Das kann als umso bedeutsamer angesehen werden, als die Haltung der elementarpädagogischen Fachpersonen als Hintergrund einer Kompetenzmodellierung gesehen werden kann (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Eine solch hohe Akzeptanz bezogen auf den Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im pädagogischen Alltag kann durch entsprechende empirische Ergebnisse als bestätigt verstanden werden (Viernickel et al. 2013) dennoch sollten die Ergebnisse verhalten interpretiert werden. Denn es kann durchaus vermutet werden, dass den angehenden pädagogischen Fachpersonen bereits zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung die zentrale Bedeutung der Beobachtung und Dokumentation dargelegt wurde. Innerhalb einer Teilnahme an einer Studie, die sich mit dem Beobachten und Dokumentieren beschäftigt, könnten die Antworten dementsprechend suggestiv sein. Damit ist gemeint, dass möglicherweise weniger die tatsächliche Einstellung erfasst wurde, sondern vielmehr das Wissen darüber, was erwünscht beziehungsweise von den unterschiedlichen Orientierungs- und Bildungsplänen gefordert wird. Da sich

wahrscheinlich beide Facetten (Erwünschtheit und tatsächliche Einstellung) in den Ergebnissen widerspiegeln, kann dennoch von einer insgesamt positiven Einstellung bezüglich der Beobachtung und Dokumentation ausgegangen werden. Allerdings könnten die erhobenen beiden Facetten möglicherweise zu dem überraschend negativen Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen im Pretest geführt haben. Weitere Deutungen dieses Zusammenhangs sind mit anderen empirischen Befunden oder theoretischen Konstrukten nicht übereinstimmend herzustellen, weshalb auf entsprechend spekulative Interpretationen verzichtet wird.

### 14.2.5. Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen

Bisherige empirische Untersuchungen zur Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen sind nicht bekannt, obwohl dieser Punkt als ein zentrales Handlungsfeld beschrieben wird (Bruns, 2014; Walter-Laager et al., 2011). Die vorliegende Studie bringt neue Erkenntnisse, um die Wissenslücke diesbezüglich zu verringern.

Die Ergebnisse zu den Beobachtungseinschätzungen sind insgesamt wenig übereinstimmend und ungenau. Bei zwei Items im Pretest stellt sich dies etwas anders dar als für die anderen sechs einzuschätzenden Lern- und Entwicklungsschritte.

Die überwiegend ungenauen und wenig übereinstimmenden Beobachtungseinschätzungen der angehenden pädagogischen Fachpersonen geben Anlass zur Vermutung, dass ihnen für die Beobachtungseinschätzungen zu diesen Lern- und Entwicklungsschritten keine Kriterien zur Einschätzung bewusst oder zumindest bekannt sind. Auch wenn solche Kriterien für die Beobachtungseinschätzungen bekannt wären, bedürfte es vermutlich weiterer Aspekte, um eine höhere Genauigkeit zu generieren. Es kann angenommen werden, dass sich ein solches Kriterium auch hinsichtlich der Übereinstimmung und Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen im Elementarbereich auswirken würde, da dies bereits für den Schulbereich gefordert wird (Helmke, 2005). Untermauert wird dieser Gedankengang auch dadurch, dass bekannte Beurteilungsfehler auch auf den Elementarbereich übertragen werden können (siehe 3.1 Fehlerquellen im Beobachtungs- und Dokumentationsprozess) und zur Vermeidung solcher ein einheitliches Kriterium beitragen könnte (ebd.). Wie ein solches Kriterium aussehen kann beziehungsweise sollte, ist aufgrund der Datenlage nicht beschreibbar. Anhand von Beispielen für unterschiedliche Lern- und Entwicklungsstände könnten angehende pädagogische Fachpersonen ihr Erfahrungswissen weiter ausdifferenzieren und konkretisieren. Da der Begriff der Entwicklung stets einen Prozess impliziert (siehe Kapitel 4.1 Kindliche Entwicklung), wäre es vermutlich sinnvoll, eben diesen Prozess der Entwicklung anhand weiterer Differenzlinien bereits in der Ausbildung elementarpädagogischer Fachpersonen für einzelne Lern- und Entwicklungsschritte abzubilden und zu reflektieren. Wenn dies für unterschiedliche Bereiche

## Diskussion

wie beispielsweise Motorik und Musik gelingt, können Transfermöglichkeiten angebahnt werden, die genauere Beobachtungseinschätzungen der pädagogischen Fachpersonen zur Folge haben können. Ausdrücklich ist mit solchen Beispielen nicht die Abbildung eines Normverlaufs der Entwicklung gemeint, sondern eher das Gegenteil. Je differenzierter solche Beispiele unterschiedlichster Ausprägungen sind, desto mehr Lernmöglichkeiten bieten sich. Um die Individualität aller Kinder auch beim Lernen und der Entwicklung einschätzen zu können, sollten entsprechende Kompetenzen angebahnt werden. Die bisherigen Ergebnisse lassen allerdings vermuten, dass dies bis zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung noch nicht geschehen ist. Es sollte daher überdacht werden, ob die Ausbildung in ihrer jetzigen Form die angehenden pädagogischen Fachpersonen überhaupt auf die an sie gestellten Anforderungen vorbereitet. Um einen Hinweis hierauf zu bekommen, wäre eine Vergleichsstudie zum Ende der unterschiedlichen Ausbildungsgänge sinnvoll. Wenn sich unterschiedliche Ergebnisse in der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen zeigen würden, was aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsniveaus und –strukturen zu erwarten ist, könnten entsprechende Analysen darüber Aufschluss geben, welche Inhalte und Methoden sich positiv auswirken.

Hinsichtlich einer angemessenen Förderung jedes Kindes lassen diese Ergebnisse vermuten, dass dies nur zufällig gelingen kann. Denn wenig genaue und kaum übereinstimmende Beobachtungseinschätzungen seitens der Fachpersonen bedeuten auch, dass die Kinder in ihren Fähigkeiten und Interessen unterschiedlich wahrgenommen und eingeschätzt werden. Dies hat wahrscheinlich uneinheitliches und dem Entwicklungsstand nicht angemessenes pädagogisches Handeln der Fachpersonen zur Folge.

Da sich für zwei Items im Pretest die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen deutlich unterscheidet, kann vermutet werden, dass die Kinder in den Videos unterschiedlich schwer beziehungsweise leicht einzuschätzen waren. Ebenso denkbar wären diesbezüglich besonders unklare Kriterien für die Beobachtungseinschätzung, die grundlegend differenten Begründungsansätzen unterliegen können. Vorstellbar wäre beispielsweise ein Interpretationsansatz, bei dem die Videos, zu denen die Einschätzungen weniger genau und übereinstimmend sind, immer mehrere Kinder zeigen und es somit schwerer ist, sich auf ein Kind zu fokussieren. Aufgrund der Ergebnisse kann diese Deutung allerdings durch eine Videoanalyse zunächst nicht bestätigt werden, da auch zu anderen Lern- und Entwicklungsschritten einzelne Kinder in den Videos zu sehen sind. Eine weitere Interpretationsperspektive bezieht sich auf die unterschiedlichen Bereiche, in denen Beobachtungseinschätzungen analysiert wurden. Die beiden Items mit den genauesten Beobachtungseinschätzungen sind dem Bereich Motorik zu zuordnen. Daraus könnte vermutet werden, dass möglicherweise hier klarere Vorstellungen bei den Teilnehmenden bestehen, wie die Lern- und Entwicklungsschritte differenziert einzu-

## Diskussion

schätzen sind. Die Ergebnisse zum vorherrschenden entwicklungspsychologischen Fachwissen in diesem Bereich bilden eher keine schlüssige Argumentationsgrundlage dafür. Eine Deutung könnte durch die beiden Lern- und Entwicklungsschritte selbst begründet sein. Es wäre möglich, dass dazu konkrete Vorstellungen für die Beobachtungseinschätzungen bestehen, da diese bereits von den angehenden elementarpädagogischen Fachpersonen bei Kindern beobachtet wurden oder die Tätigkeit selbst ihnen besser bekannt ist. Einen weiteren möglichen Unterschied zwischen den Items könnte die sprachliche Formulierung und die einhergehende Operationalisierung der jeweiligen Items ausmachen, die so die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen der angehenden pädagogischen Fachpersonen beeinflussen. Als ersten Schritt zur Überprüfung der Items könnte anzusehen sein, mithilfe der Datenbank von KiDiT® zu untersuchen, welche Items wie oft von den pädagogischen Fachpersonen, die das Tool für ihren pädagogischen Alltag nutzen, beobachtet beziehungsweise dokumentiert werden. Weiter wäre es möglich, diese Ergebnisse in einer Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachpersonen und Fachexpertinnen und Fachexperten zu besprechen, um mögliche sprachliche Schwierigkeiten der Items beziehungsweise unterschiedliche Vorstellungen der pädagogischen Fachpersonen aufzudecken. An dieser Stelle wäre ebenfalls ein Abgleich mit selbst entwickelten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der pädagogischen Fachpersonen sinnvoll.

### 14.2.6. *Modelldiskussion diagnostischer Kompetenzen*

Die Regressionsanalysen zeigen, dass die Intervention und das berufliche Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz als signifikante Prädiktoren zusammen mit den anderen Prädiktoren 14,4% der Varianz der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzung im Posttest erklären. Die Analyseergebnisse geben folgende gerichtete Zusammenhänge an: Je positiver das berufliche Selbstverständnis der angehenden pädagogischen Fachpersonen ist, desto genauer sind deren Beobachtungseinschätzungen. Überraschenderweise geben sie auch an, dass wenn die angehenden Fachpersonen an der Intervention teilgenommen haben, die Beobachtungseinschätzungen ungenauer waren. Da beide Prädiktoren eine ähnliche Effektstärke aufweisen, sind sie gleichgewichtig zu interpretieren.

Mithilfe von selbst entwickelten Videobegleitmaterialien wurde versucht ein Kriterium zu illustrieren, welches den angehenden pädagogischen Fachpersonen als Einschätzungsgrundlage dient. Diese Videobegleitmaterialien, die mittels Intervention eingeführt wurden, sollten die angehenden pädagogischen Fachpersonen der Interventionsgruppe hinsichtlich der zu tätigen Beobachtungseinschätzungen im Posttest unterstützen. Die Korrelationsanalysen zeigen zwar einen Zusammenhang zwischen der Intervention und dem beruflichen Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz sowie der Beobachtungseinschätzung (Pre-

## Diskussion

test), da aber die Intervention erst jeweils nach der Erhebung dieser beiden Variablen stattgefunden hat, beschreibt dies jeweils einen Gruppenunterschied, der bereits vorher bestand und somit in den Interpretationen der Ergebnisse der Modellanalysen berücksichtigt werden muss.

Der zunächst vermeintlich ersichtlichere Zusammenhang ist der zwischen dem beruflichen Selbstverständnis und der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzung. Es scheint erklärlich, wenn mit dem positiveren Selbstverständnis auch ein größeres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten einhergeht und somit von einer größeren Sicherheit beim Ausüben der Tätigkeit ausgegangen wird. Wenn jedoch bedacht wird, dass, wie bereits gezeigt und diskutiert wurde, beispielsweise das tatsächlich erhobene entwicklungspsychologische Fachwissen weniger positive Fähigkeiten vermuten lässt, wirkt dieses Ergebnis ein wenig überraschend. Es weist aber ohne Zweifel die bedeutsame Rolle des Selbstverständnisses für genaue Beobachtungseinschätzungen aus und erweitert zumindest bezüglich der Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen das allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) um diese Facette. Erste Hinweise darauf, was das Selbstverständnis angehender pädagogischer Fachpersonen positiv beeinflussen könnte, geben die bereits diskutierten bivariaten Analyseergebnisse dieser Studie (siehe Kapitel 12 Bivariate Analyseergebnisse). Es wäre aufgrund der Bedeutung bezüglich der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen sicher wichtig zu erfahren, wie fundiert und gefestigt dieses Selbstverständnis ist beziehungsweise anzubahnen wäre.

Deutlich überraschender mutet an, dass die Intervention zur Einführung der Videobegleitmaterialien entgegen ihrer Intention gewirkt hat. Dies bedeutet, dass die Intervention für die Beobachtungseinschätzungen den angehenden pädagogischen Fachpersonen eine höhere Ungenauigkeit generiert, was möglicherweise auf eine größere Unsicherheit aufgrund der Intervention für die Beobachtungseinschätzung hindeuten würde. Vorstellbar wäre eine aufgrund der Intervention angeregte Reflektion der eigenen Kriterien, die die Grundlage für die Beobachtungseinschätzungen darstellen. Dieses Hinterfragen kann aufgrund des zeitlichen Ablaufs kaum abgeschlossen geschweige denn überprüft worden sein. Dadurch wären eher keine elaborierten neuen Kriterien bei den angehenden pädagogischen Fachpersonen initiiert worden sein, sondern vielmehr die bisherigen Kriterien in Frage gestellt. Die so durch die Intervention hergestellte Verunsicherung wäre laut den Ergebnissen ein Prädiktor für die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzung. Verstärkt wird diese Deutungsrichtung, indem der signifikante Gruppenunterschied des beruflichen Selbstverständnisses bezüglich diagnostischer Kompetenz zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe mitbedacht wird. Die Teilnehmenden der Interventionsgruppe weisen vor der Intervention ein höheres Selbstverständnis auf. Und obwohl dies der Fall ist und die Modellanalysen den positiven Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis und der Beobachtungseinschätzung zeigen, wirkt sich die

## Diskussion

Intervention negativ auf die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzung aus. Somit bleibt als bemerkenswert festzuhalten, dass die Intervention auf die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzung angehender pädagogischer Fachpersonen wirkt, wenn auch in dieser Untersuchung nicht mit dem gewünschten Effekt.

Die Forderung nach einem Kriterium, an dem pädagogische Fachpersonen ihre Beobachtungseinschätzung festmachen können, wird durch dieses Ergebnis weiter untermauert. Innerhalb dieser Intervention wurde den angehenden pädagogischen Fachpersonen ein solches Kriterium für die Beobachtungseinschätzung von Lern- und Entwicklungsschritten nur indirekt zur Verfügung gestellt. Dies scheint für die Verbesserung der Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen deutlich zu wenig zu sein. Gelingt es aber nicht, ein solches explizites Kriterium zu verinnerlichen und für den Handlungsprozess nutzbar zu machen, gelingt auch keine korrekte Beobachtungseinschätzung.

Trotzdem zeigt die Untersuchung, dass ein eingeführtes Kriterium in Form von Videobegleitmaterialien wirkt. Es besteht eine begründete Vermutung, die nachgewiesene Wirkung der Intervention könnte durch eine Anpassung entsprechend auch positive Effekte auf die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen haben. Schwächen der Intervention wurden beispielsweise im Kapitel 14.1.3 Diskussion der Intervention bereits diskutiert. Dies scheint durchaus übertragbar auf andere Arten von Begleitmaterialien und kein spezifisches Ergebnis für Videobegleitmaterialien zu sein.

Ferner deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass es Beobachtungssituationen gibt, in denen sich Lern- und Entwicklungsschritte leichter beziehungsweise schwerer beobachten und einschätzen lassen. Videos, in denen die Kinder wenig übereinstimmend und ungenau eingeschätzt wurden, zeigen jeweils mehr als ein Kind. Auch wenn den angehenden pädagogischen Fachpersonen bewusst war, welches Kind sie beobachten und einschätzen sollten, so scheint die Anzahl der im Video abgebildeten Kinder eine mögliche Schwierigkeit für die Beobachtungseinschätzungen von angehenden pädagogischen Fachpersonen zu bergen. Ob sich dies bei ausgebildeten pädagogischen Fachpersonen ebenso verhält, kann anhand dieser Untersuchung nicht geklärt werden, aber es kann als Hinweis darauf dienen, in Fort- und Weiterbildungen auf das Beobachten und Dokumentieren einzugehen. Es wäre beispielsweise denkbar, dass diese Schwierigkeit mithilfe von Übungsphasen in der Praxis überwunden werden können. Zudem bestätigt dies die Forderung, Beobachtungssituationen gezielt und bewusst auszuwählen, um sich auf einzelne Beobachtungsaspekte zu fokussieren (Meyer & Walter-Laager, 2012; Walter-Laager et al., 2014). Dabei kann es sinnvoll erscheinen, unterschiedliche Situationen zu initiieren und diese mit Beobachtungen im pädagogischen Alltag vergleichend zusammenzuführen (ebd.).

## Zusammenführender Ausblick

Abschließend zur Diskussion der Ergebnisse kann aufgrund der geringen Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen angehender pädagogischer Fachpersonen innerhalb dieser Untersuchung festgestellt werden, dass die durchgeführte Beobachtung und Einschätzung der Kinder bezüglich ausgewählter Lern- und Entwicklungsschritte mithilfe von Videovignetten schwer gewesen ist. Videomaterial kann geeignet sein, um kontext- und situationsgebundenes Wissen zu aktivieren (siehe Kapitel 8.2 Videovignettestest), sodass aufgrund dieses Aspekts ein Übertrag auf die pädagogische Praxis möglich wäre. Zusätzlich könnte die hergestellte Laborsituation eher eine Verbesserung bezüglich weiterer Rahmenbedingungen während der Beobachtung und Einschätzung darstellen. Damit sind beispielsweise mögliche störende Einflüsse von Lautstärke, andere Kinder oder auch die Sicht auf das fokussierte Kind gemeint. Es kann somit begründet vermutet werden, dass sich auch in der pädagogischen Praxis die Beobachtungseinschätzungen von Kindern bezüglich Lern- und Entwicklungsschritten ähnlich darstellen. Auch ohne eine weitere Beschreibung der Ausgestaltung zu machen, scheint eine Forderung nach eine Art von Begleitmaterial als mögliches Einschätzungskriterium nachvollziehbar. Dies wird nochmals untermauert, da in der pädagogischen Praxis meist im Team von mehreren pädagogischen Fachpersonen agiert wird und dies eine Verständigungsbasis darstellen kann.

## 15. Zusammenführender Ausblick

Für einen zusammenführenden Ausblick werden übergeordnet die beiden Forschungsfragen auf der Basis der Untersuchungsergebnisse allgemein beantwortet. Im Anschluss werden Ableitungen für unterschiedliche, die elementarpädagogischen Fachpersonen betreffende Bereiche dargestellt und mögliche Forschungsrichtungen skizziert.

Auf der Dispositionsebene der elementarpädagogischen Fachpersonen zeigen sich unterschiedliche Zusammenhänge einzelner Facetten. Das berufliche Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz beeinflusst die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen zum Lern- und Entwicklungsstand von Kindern positiv. Die Intervention der Studie wirkt ebenfalls auf die Genauigkeit der Beobachtungseinschätzungen, allerdings negativ.

Es sollte über weitere Unterstützungen pädagogischer Fachpersonen nachgedacht werden, wenn die Diskrepanz der Anforderungen an die pädagogischen Fachpersonen und die hier explizierten Befunde zu dem, was zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung vorherrscht, berücksichtigt werden. Ein Fokus liegt dabei auf der Qualität der den elementarpädagogischen Fachpersonen zur Verfügung stehenden Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Die Weiterentwicklung dieser Instrumente in ihrer Qualität sollte zusätzlich zum kompetenzorientierten Ansatz einen sinnvollen Schub für die Qualität der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich darstellen. Anhand des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens KiDiT® wurde

## Zusammenführender Ausblick

deutlich gemacht, dass die strukturierten Lern- und Entwicklungsschritte in ihrer sprachlichen Formulierung möglichst operationalisierbar sein müssen, um sie beobachten und einschätzen zu können. Gleichzeitig sollten sie auch den elementarpädagogischen Fachpersonen verständlich und sinnvoll sein, um eine Beobachtung während der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich zu ermöglichen. Entsprechend bedarf es einer Klärung, was Lern- und Entwicklungsschritte in ihrer Ausprägung beschreibt und weniger wann diese bei den Kindern ungefähr auftreten. Für die zeitliche Einordnung scheinen die unterschiedlichen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren einen großen Beitrag zu leisten. Ebenso geben sie einen sinnvollen Beobachtungsfokus vor, weshalb sich in der Aus- und Fortbildung anhand von Beispielen in unterschiedlichen Formen eben den Ausprägungen gewidmet werden sollte. Demzufolge ist als zusätzlicher Impuls die Neu- und Weiterentwicklung hilfreicher Begleitmaterialien sinnvoll. Damit können die pädagogischen Fachpersonen bei dem Zwischenschritt der Beobachtungseinschätzung unterstützt werden. Auf diese Weise kann ein Kriterium für die Beobachtungseinschätzungen geschaffen werden, an dem sich die Fachpersonen orientieren und auf denen die weiteren Planungen des pädagogischen Alltags basieren. Kriterien für eine hilfreiche Intervention diesbezüglich sind aus Fort- und Weiterbildungskonzepten ableitbar.

Zunächst scheint es allerdings sinnvoll, mögliche Effekte der entwickelten Begleitmaterialien nochmals im Feld mit elementarpädagogischen Fachpersonen zu untersuchen, die beispielsweise die Begleitmaterialien im pädagogischen Alltag in einem ähnlichen Design mit Interventions- und Kontrollgruppe über einen längeren Zeitraum nutzen. Auf diese Weise könnten weitere Hinweise zu Begleitmaterialien für den Einsatz im pädagogischen Alltag gewonnen werden, die hinsichtlich der Praktikabilität weitere Aspekte aufdecken würden. Es wäre ferner nötig, auch andere Arten von Begleitmaterialien in ihrer Wirkung zu untersuchen. Bei der Weiter- und Neuentwicklung derselben sollte darauf geachtet werden, die Kriterien explizit zu machen, die zu dem Wert der Beobachtungseinschätzung führen, damit diese Transparenz der Kriterien für die Fachpersonen gegeben ist. Denkbar sind dafür auch Fort- und Weiterbildungen (Interventionen), die genau dies gewährleisten, beispielsweise durch begleitete Übungsphasen mit reflexiven Momenten. Aufgrund der mannigfaltigen Ausbildungslandschaft elementarpädagogischer Fachpersonen sollte eine solche Fort- und Weiterbildung allerdings tunlichst durch eine Wirkungsforschung begleitet werden.

16. Literaturverzeichnis

- Achtes Buch Sozialgesetzbuch - Kinder- und Jugendhilfe -. (2013). SGB VIII. Zugriff am 01.02.2015. Verfügbar unter [http://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/)
- Amrhein-Kreml, R., Bartosch, I., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J., et al. (2008). *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule*. Klagenfurt am Wörthersee: Inst. für Unterrichts- und Schulentwicklung. Zugriff am 12.12.2014. Verfügbar unter [http://imst3plus.aau.at/programme\\_prinzipien/prk/\\_files/prk-booklet.pdf](http://imst3plus.aau.at/programme_prinzipien/prk/_files/prk-booklet.pdf)
- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (3), 175–193.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München (Expertise zum Gutachten "Professionalisierung in der Frühpädagogik" im Auftrag des Aktionsrats Bildung.). Zugriff am 01.05.2014. Verfügbar unter [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise\\_Modelle\\_professioneller\\_Kompetenzen.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf)
- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). *Das Infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: Verl. Das Netz.
- Balluseck, H. v. (2008). Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: H. v. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 15–36). Opladen: Barbara Budrich.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., Wertfein, M. (2012): *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung* (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C., Warnecke, W., Ossowski, E. & Vogel, M. et al. (2011): *Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita*. Freiburg, Breisgau: Herder.
- Beller, E. K. & Beller S. (2010). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle* (9., neu bearbeitete Auflage). Freie Universität Berlin.

## Literaturverzeichnis

- Berwanger, D., Reichert-Garschhammer, E. & Spindler, A. (2010). Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren. In Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.), *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weimar: Verl. Das Netz.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. et al. (2014). Von der Lehrerbildung in den Beruf: Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung einer genauen Wahrnehmung und Analyse von Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 509-542.
- Boeger, A. (2009). Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung. In H. Knauf (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung*. (S. 122-136) Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollig, S. (2011). Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtungen im Elementarbereich. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brée, S. & Kieselhorst, M. (2011). Beobachtungs- und Deutungspfade frühpädagogischer Fachkräfte. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 188–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A., Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215–234). Münster: Waxmann.
- Cloos, P. & Schulz, M. (2011). Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 7–18). Weinheim: Beltz Juventa.

## Literaturverzeichnis

- Cloos, P. & Tervooren, A. (2013). Frühe Bildung im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Bildungstheorie. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*. (S.38-44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. (2008). Zur Professionalisierung des ErzieherInnenberufs. In S. Larcher Klee & B. Grubenmann (Hrsg.), *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung* (S. 151–170). Bern: Haupt.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dunekacke, S., Jenßen, L. & Blömeke, S. (2015). Mathematikdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern: Validierung des KomMa-Leistungstests durch die videogestützte Erhebung von Performanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 80–98.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Faas, S. & Treptow, R. (2010). Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. *Neue Praxis*, 2, 164–175.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics. And sex and drugs and rock 'n' roll* (4<sup>th</sup> ed.). Los Angeles: SAGE.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.). (2009). *Forschung in der Frühpädagogik* (Bd. 3). Freiburg im Breisgau: FEL Verlag. Forschung Entwicklung Lehre.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Bd. 19). München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 01.01.2015. Verfügbar unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Froehlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf)

## Literaturverzeichnis

- Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Nentwig-Gesemann, I. & Leu, H. R. (2011b). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 37–68). Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise. Kompetenzen frühkindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ März 2014*. Freiburg im Breisgau: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- Fthenakis, W. E. (2002). *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* Zugriff am 05.02.2013. Verfügbar unter <https://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain>
- Gembris, H. (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (Bd. 20). Augsburg: Wissner.
- Gisbert, K. (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 154–167.
- Guski, R. (2000). *Wahrnehmung. Eine Einführung in die Psychologie der menschlichen Informationsaufnahme* (Bd. 7, 2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Bd. 1230, 1. Aufl., S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.

## Literaturverzeichnis

- Helsper, W., Hummrich, M., Breidenstein, G. & Schütze, F. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein, & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hosenfeld, I., Helmke, A., Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz. Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45, S. 65–82)*. Weinheim: Beltz.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Imprint: Springer.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jenßen, L., Dunekacke, S., Baak, W., Tengler, M., Koinzer, T., Schmude, C. et al. (im Druck). *KomMa: Mathematikbezogene Kompetenz von Erzieher/-innen: Theoretischer Rahmen, Strukturanalyse und Zusammenhang zu Ausbildungsinhalten*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (2007). *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*. (10., neu bearbeitete Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kanton Zürich. (2014). *Bildungsplanung. Diagnostische Instrumente im Kindergarten (2008-2012)*. Zugriff am 01.08.2014. Verfügbar unter [http://www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere\\_direktion/bildungsplanung/arbeitenundprojekte/guter\\_start.html](http://www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsplanung/arbeitenundprojekte/guter_start.html)
- Kebeck, G. (1997). *Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Kilchenmann, R., Walter, C., Fasseing, K. (2002). Beobachten und Bewerten als Grundlage für die Unterrichtsplanung. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik*. (1. Aufl., S. 265–283) Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Kraimer, K. (1994). *Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Krettenauer, T. (2014). Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 2–11). Heidelberg: Springer.

## Literaturverzeichnis

- Kühl, S. (2008). Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und in der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 15(3), 260–294.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Frühkindliche Bildung: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. Zugriff am 13.02.2014. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/fruehkindliche-bildung.html>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Largo, R. H. (2010). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (2., neu bearbeitete Aufl.). München: Piper.
- Largo, R. H. (2013). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (11., neu bearbeitete Aufl.). München: Piper.
- Lee, J. (2010). Exploring Kindergarten Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42 (1), 27–41.
- Leu, H. R. (2006). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. [Handbuch und Nachschlagewerk]* (1. Aufl., S. 232–243). Weinheim: Beltz.
- Leu, H. R. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weima: Das Netz.
- Lindmeier, A. (2013). Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (4, S. 45–61). Münster: Waxmann.
- Lohmar, B. & Eckhardt, T. (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/12. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Zugriff am 01.12.2014. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch/publikation-zum-download.html>
- Lorenz, C. & Artelt, C. (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3), 211–222.

## Literaturverzeichnis

- Marie Meierhofer Institut für das Kind (2011). *Bildungspartnerschaften... – Erfahrungen und Ergebnisse aus 2 Jahren Projektarbeit. 3. Newsletter zum Projekt "Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich"*. Zürich. Zugriff am 10.11.2014. Verfügbar unter <http://www.mmi.ch/bildungsprojekt/newsletter.html>
- Mayr, T. (2012). KOMPIK - Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Ein neues Beobachtungsverfahren für Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 1 (3), 163-165.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2009). Positive Entwicklung und Resilienz in Kindertageseinrichtungen. Der Beobachtungsbogen PERIK. *Frühförderung interdisziplinär*, 28 (1), 12-22.
- Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Mieg, H. A. (2006). Professionalisierung. In *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 343–350). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4–12.
- Mischo, C. (2014). Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte - ein Feld nutzeninspirierter Grundlagenforschung? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven* (S. 244-257). Zugriff am 10.08.2014. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/BMBF-Bildungsforschung\\_Band\\_40.pdf](http://www.bmbf.de/pub/BMBF-Bildungsforschung_Band_40.pdf)
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 27–60). Weinheim: Beltz.
- Müller, G. & Zipperle, M. (2011). Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 121–150). Freiburg: FEL.
- Müller-Benedict, V. (2011). *Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften. Eine leicht verständliche, anwendungsorientierte Einführung in das sozialwissenschaftlich notwendige statistische Wissen* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 22–30.

## Literaturverzeichnis

- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF-Expertisen. 24 Unter Dreijährige). München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 28.11.2014. Verfügbar unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf)
- Nittel, D., Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In R. Tippelt & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim: Beltz Verlag.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.). *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1964). Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In D. Rüschemeyer (Hrsg.), *Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 160–179). Berlin: Luchterhand.
- Pauen, S. (2011). *Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch zur Beobachtung und Begleitung in den ersten Lebensjahren*. Heidelberg: Springer.
- Pauen, S., Heilig, L., Danner, D, Haffner, J., Tettenborn, A. & Roos, J. (2012). Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY): Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0 – 3 Jahren. *Frühe Bildung*, 1(2), 1-7
- Pavlov, I. P. (1972). *Die bedingten Reflexe. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. München: Kindler.
- Prenzel, M., Seidel, T., Jahn, G. & Stürmer, K. (2011). Varianten einer computergestützten Erhebung von Lehrerkompetenzen: Untersuchungen zu Anwendungen des Tools Observer. *Unterrichtswissenschaft*. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (2), 136–153.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. *Professionalisierung der Frühpädagogik*, 237–250.
- Renner, K.-H., Heydasch, T. & Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie. Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rombach, Heinrich (1960): *Lexikon der Pädagogik*. Band I. (2. unveränderte Aufl.). 4 Bände. Freiburg (i.Br.), Basel, Wien: Herder.

## Literaturverzeichnis

- Roßbach, H.-G. (2008). Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung*. (2. Aufl., S. 123–131). Heidelberg: Springer
- Rudolf, M. & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS* (2., neu bearbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, G. E. (2003). *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. (1. Aufl., S. 33–44). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. Aufl.). Berlin: Scriptor.
- Scheid, V. (2009). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baumert, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch motorische Entwicklung* (Bd. 106, S. 281–300). Schorndorf: Hofmann.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2012). *Entwicklungspsychologie*. (7., neu bearbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683–698). Münster: Waxmann.
- Schwabe, F., Gebauer, M., McElvany, N. (2012). Diagnose von Kompetenzen in Schule und Unterricht. In M. Paechter (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht* (S. 42–58) Weinheim: Beltz.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Bd. 1230, 1. Aufl., S. 183–276). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Skinner, B. F. (1973). *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Spinath, Birgit (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1-2), 85–95.

## Literaturverzeichnis

- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Schneider.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., neu bearbeitete Aufl., S. 137–202). Weinheim: Beltz PVU.
- Strohmer, J., Mischo C. & Hendler, J. & W. S. (2012). AVE - Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In S. Kägi (Hrsg.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung* (S. 225–235). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz & H. Hacker (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (1. Aufl., S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Thole, W. (2008). "Professionalisierung" der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. *Bildung und Kindheit*, 271–294.
- Thole, W. (2013). *Was wissen PädagogInnen über ihr Wissen & Können*. 2. Zürcher Tagung „Frühkindliche Bildungsforschung: Professionalisierungsprozesse im Frühbereich.“ Zugriff am 07.08.2014. Verfügbar unter <http://www.mmi.ch/bildungsprojekt/tagung-maerz-2013.html>
- Thorndike, E. L. (1922). *Psychologie der Erziehung. Übersetzt und herausgegeben von Otto Bobertag*. Jena: Fischer.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B., (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* (1. Aufl.). Kiliansroda: verlag das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Literaturverzeichnis

- Ulber, D. & Imhof, M. (2014). *Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006a). *SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen SISMIK*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006b). *Seldak - Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (1. Aufl.). Berlin: Der Paritätische - Gesamtverband.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag* (7., neu bearbeitete Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Viernickel, S. (2011a). Hochschulische Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals in Bachelor- und Masterstudiengängen. Chance oder Sackgasse? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4 (1), 20–32.
- Viernickel, S. (2011b). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegeleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 202–220). Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (1. Aufl.). Berlin: Der Paritätische - Gesamtverband.
- Walter, C. & Fasseing, K. (Hrsg.). (2002). *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagetenddidaktik* (1. Aufl.). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Walter-Laager, C. & Pfiffner, M. (2011). *Beobachten, beurteilen und fördern in der Schule*. Habilitation, Carl von Ossietzky Universität. Oldenburg.
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M. & Schwarz, J. (2011). *Beobachten und Dokumentieren in der Elementarpädagogik. Erste Resultate aus dem internationalen Forschungsprogramm KiDiT*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

## Literaturverzeichnis

- Walter-Laager, C., Pfiffner, M. & Schwarz, J. (2013) KiDiT® [Computer software]: Institut für Elementar- und Schulpädagogik IESP GmbH. Zugriff am 16.11.2014. Verfügbar unter [www.kidit.ch](http://www.kidit.ch)
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M., Bruns, J. & Schwarz, J. (2014). Beobachten und Dokumentieren. Basis zur chancengerechten Gestaltung des pädagogischen Alltags. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing-Heim (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik*. Bern: hep Verlag.
- Wildgruber, A., Becker-Stoll, F., Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In R. Tippelt & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 60–76). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz*. Zugriff am 10.10.2014. Verfügbar unter <http://www.orientierungsrahmen.ch>

## 17. Anhang

## 17.1. Ergebnisse der Pilotierung zur Videovignettenauswahl

Tabelle 21

## Ergebnisse der Pilotierung zur Videovignettenauswahl

Item	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft manchmal zu	Trifft eher zu	Trifft zu
(V 1) Das Kind fängt Bälle dadurch, dass es die Arme zur Brust zieht.	2	4	1	0	0
(V 2) Das Kind fängt Bälle dadurch, dass es die Arme zur Brust zieht.	4	0	2	1	0
(V 3) Das Kind fängt Bälle dadurch, dass es die Arme zur Brust zieht.	0	0	0	0	7
(V 4) Das Kind bedient mindestens zwei Instrumente sachgerecht.	0	1	0	1	5
(V 5) Das Kind bedient mindestens zwei Instrumente sachgerecht.	1	1	0	4	1
(V 6) Das Kind bedient mindestens zwei Instrumente sachgerecht.	2	3	1	0	1
(V 7) Das Kind giesst sich aus einer Kanne etwas zu trinken ein.	0	0	0	0	7
(V 8) Das Kind giesst sich aus einer Kanne etwas zu trinken ein.	0	0	1	4	2
(V 9) Das Kind springt über eine Linie.	1	5	0	0	1
(V 10) Das Kind springt über eine Linie.	0	0	4	1	2
(V 11) Das Kind springt über eine Linie.	4	3	0	0	0
(V 12) Das Kind isst mit einem Löffel.	0	1	4	1	1
(V 13) Das Kind isst mit einem Löffel.	0	0	0	1	6
(V 14) Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen.	4	2	1	0	0
(V 15) Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen.	0	1	6	0	0

## Anhang

Item	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft manchmal zu	Trifft eher zu	Trifft zu
(V 16) Das Kind kann Musik in Bewegung umsetzen.	1	0	3	0	1
(V 17) Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.	2	2	2	1	0
(V 18) Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.	7	0	0	0	0
(V 19) Das Kind springt mehrmals hintereinander auf der Stelle.	4	2	0	1	0
(V 20) Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf und ab, während es sich festhält.	2*	2	0	1	2
(V 21) Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf und ab, während es sich festhält.	1**	0	1	0	5
(V 22) Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf und ab, während es sich festhält.	1	1	0	1	4
(V 23) Das Kind steigt die Treppe im Nachstellschritt auf und ab, während es sich festhält.	1	0	0	2	4

Anmerkungen:  $N = 7$  (Pädagogen und Pädagoginnen); \* Kind geht nicht auf UND ab; \*\* Kind geht nicht auf UND ab; wenn nur eine Richtung, dann *trifft zu*

**(A) Fragen zu Ihrer Person**

Erkennungscode: \_\_\_\_\_

Geschlecht:  weiblich  männlich

Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

Ausbildungsform:  FABK  HF  Studium

Semester: \_\_\_\_\_

Dauer meiner pädagogischen Vorerfahrung in Jahren (bspw. Pfadi, Sportverein, Blauring, Jungwacht, CVJM, J & S – Leitung, Babysitten, Au-Pair, Landdienst mit Kinderbetreuung etc.):

keine  weniger als 3  3 – 6  7 – 15  mehr als 15

**(B) Erfahrungen zu Beobachtung und Dokumentation**

Ausbildung zur Lehrperson:  ja  nein

Ausbildung zur Heilpädagogin:  ja  nein

Ich habe bereits während einiger Zeit regelmäßig Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen in meinen Arbeitsfeldern eingesetzt.

nein  weniger als 1 Jahr  1 – 3 Jahre  3 – 9 Jahre  10 und mehr Jahre

Ich habe in meiner Ausbildung/meinen Ausbildungen bereits Informationsblöcke über Kinderbeobachtungen und Beobachtungsdokumentationen erhalten.

nein  1 Infoblock  2 Infoblöcke  3 Infoblöcke  mehr als 3 Infoblöcke

Ich habe bereits Artikel oder Bücher zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gelesen.

nein  vereinzelte (bis 5)  einige (5-10)  sehr viele (mehr als 10)

Tabelle 22

Darstellung des Onlinefragebogens berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz

<b>(D) Berufliches Selbstverständnis bezüglich diagnostischer Kompetenz</b>		Stimme völlig	Stimme zu	Stimme eher	Stimme eher	Stimme nicht	Stimme über-	Bitte leer las-
1	Ich kann den Lern- und Entwicklungsstand von Kindern im Alter zwischen 0 und 4 Jahren korrekt einschätzen.	<input type="checkbox"/>						
2	Ich habe die Fähigkeiten eine Kita im Bereich <i>Beobachtung und Dokumentation</i> zu beraten.	<input type="checkbox"/>						
3	Ich habe die Fähigkeiten <i>eine Kollegin</i> des Kita-Teams im Bereich <i>Beobachtung und Dokumentation</i> zu beraten.	<input type="checkbox"/>						
4	Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich <i>Musik</i> .	<input type="checkbox"/>						
5	Ich habe genaues Wissen über die kindliche Entwicklung der ersten vier Lebensjahre im Bereich <i>Bewegung</i> .	<input type="checkbox"/>						
6	Ich kann beschreiben, was die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Beobachtungsverfahren sind.	<input type="checkbox"/>						
7	Ich kann erklären, wie man Interesse beim Kind erkennt.	<input type="checkbox"/>						

Tabelle 23

Darstellung des Onlinefragebogens Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren

<b>(E) Einstellung zum Beobachten und Dokumentieren</b>		Stimme völlig	Stimme zu	Stimme eher	Stimme eher	Stimme nicht	Stimme über-	Bitte leer las-
1	Erzieherinnen und Erzieher müssen sich jeden Tag Zeit zur Beobachtung und Dokumentation nehmen.	<input type="checkbox"/>						
2	Beobachten gehört zu den zentralen Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern.	<input type="checkbox"/>						
3	Beobachtungen sind die Grundlage für die Gestaltung von gutem pädagogischem Alltag.	<input type="checkbox"/>						
4	Im Alltag fehlt oft die Zeit, um jedes Kind individuell zu beobachten.	<input type="checkbox"/>						

**(F) Die Entwicklung im Bereich Motorik**

Ordnen Sie bitte die nachfolgenden Entwicklungsschritte aus dem Bereich Motorik in einen der folgenden Altersabschnitte ein:

**0-6 Monate, 7-12 Monate, 13-18 Monate, 19-24 Monate, oder 25-36 Monate oder ab 37 Monate**

Tragen Sie den Ihrer Meinung nach passenden Altersabschnitt bitte in die leere Spalte ein.

Tabelle 24

*Darstellung des Onlinefragebogens entwicklungspsychologisches Fachwissen im Bereich Motorik*

Entwicklungsschritt		Altersabschnitt	Bitte leer lassen
1	Das Bewegungsmuster des Kindes besteht aus ungerichteten Arm- und Beinbewegungen.		
2	Das Kind dreht sich vom Bauch auf den Rücken oder umgekehrt.		
3	Das Kind beginnt zu robben und zu krabbeln.		
4	Das Kind beugt seinen Körper beim Fangen eines Balls nach vorne und beugt die Arme beim Fangen.		
5	Das Kind geht drei Meter auf den Zehenspitzen.		
6	Das Kind geht frei die Treppe auf und ab, es setzt dabei das zweite Bein nach (Nachstellschritt).		
7	Das Kind hat die gesamte Motorik (Bewegung) so weit unter Kontrolle, dass es Hindernisse umsteuern kann. Auch promptes Anhalten ist möglich.		
8	Das Kind kann auf Bauchlage den Kopf soweit heben, dass es geradeaus schauen kann.		
9	Das Kind kann auf einem Bein 2 Sekunden lang balancieren.		
10	Das Kind kann aufrecht gehen und hat die Hände frei, um sich mit Gegenständen zu beschäftigen.		
11	Das Kind kann aus dem Stehen heraus niederkauern und sich wieder erheben.		
12	Das Kind kann Dreirad fahren.		

## Anhang

13	Das Kind kann einen Ball fangen, dazu wartet es in einer steifen Haltung, bis der Ball ihm in die Arme fällt.		
14	Das Kind kann einen Ball werfen, indem es einen Vorwärtsschritt macht und mit dem Arm nach hinten ausholt.		
15	Das Kind kann einen Fussball kicken, ohne umzufallen.		
16	Das Kind kann frei sitzen.		
17	Das Kind kann rennen, indem es die Zahl der Schritte erhöht.		
18	Das Kind kann rückwärts gehen.		
19	Das Kind macht die ersten Schritte.		
20	Das Kind rollt beim Gehen den Fuss ab.		
21	Das Kind schafft einen Hüpfen auf einem Bein.		
22	Das Kind setzt den Fuss beim Gehen als Ganzes ab.		
23	Das Kind springt aus dem Stand 20 cm weit.		
24	Das Kind steigt im Wechselschritt Treppenstufen auf und ab, ohne sich festzuhalten.		
25	Das Kind vermag den Kopf mitzunehmen (d.h. der Kopf fällt nicht nach hinten), wenn es an den Armen zum Sitzen aufgezo-gen wird.		
26	Das Kind wendet sich von der Rücken-/Bauchlage auf die Seite.		
27	Das Kind wirft einen Ball, indem es eine kurze Armbewegung macht, dabei bewegt es den Körper jedoch kaum.		
28	Das Kind zieht sich an Möbeln zum Stand auf.		

**(G) Die Entwicklung im Bereich Musik**

Ordnen Sie bitte die nachfolgenden Entwicklungsschritte aus dem Bereich Musik in einen der folgenden Altersabschnitte ein:

**0-12 Monate, 13-24 Monate, 25-36 Monate oder ab 37 Monate**

Tragen Sie den Ihrer Meinung nach passenden Altersabschnitt bitte in die leere Spalte ein.

Tabelle 25

*Darstellung des Onlinefragebogens entwicklungspsychologisches Fachwissen im Bereich Musik*

Entwicklungsschritt		Altersabschnitt	Bitte leer lassen
1	Das Kind singt erste improvisierte Melodien.		
3	Mit vokalen Äußerungen in Form des Schreiens drückt das Kind Befindlichkeiten und Bedürfnisse aus.		
4	Das Kind unterscheidet zwischen trauriger und fröhlicher Musik.		
5	Das Kind bewältigt Intervalle und Metrum.		
6	Das Kind bewegt sich zur Musik (noch nicht im Rhythmus der Musik).		
7	Das Kind passt seine Tonhöhen beim Singen einer anderen Person an.		
8	Das Kind erkennt Instrumente nach Klangfarbe.		
9	Das Kind ahmt Laute nach.		
10	Das Kind entwickelt verschiedene Formen der Vokalisation (bspw. vokalartige Laute, Gurren) als Vorform des Singens.		
11	Das Kind kann Klänge erkennen, verstehen und erinnern.		
12	Das Kind singt gehörte Lieder nach.		
13	Das Kind entscheidet, ob es seine Stimme singend oder sprechend verwendet.		
14	Das Kind kann anhand von Musik einen einfachen Rhythmus wiedergeben.		

Erklärung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Lars Eichen, geboren am 06. Februar 1979 in Pinneberg, dass ich die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt und die vorliegende Dissertation mit dem Titel *Interventionsstudie zur Genauigkeit von Beobachtungs-einschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen - Empirische Untersuchung diagnostischer Kompetenzfacetten mittels Videovignettentest* selbständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe. Der Inhalt ist nicht schon für eine Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet worden.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lars Eichen', written in a cursive style.

(Lars Eichen)