

Charlotte  
Bühler  
Institut

für praxisorientierte  
Kleinkindforschung

# Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich

Charlotte Bühler Institut

Juli 2016

**Projektleitung:**

Mag.<sup>a</sup> Gabriele Bäck

**Wissenschaftliche Mitarbeit:**

Mag.<sup>a</sup> Michaela Hajszan, Klara Landrichinger BA, Mag.<sup>a</sup> Doris Marek, Daniela Schober,  
Mag.<sup>a</sup> Bettina Wachter

**Studentische Mitarbeit:**

Andrea Aigner, Ines Ganner BSc

**Wissenschaftliche Leitung:**

MMag.<sup>a</sup> Birgit Hartel

Mag.<sup>a</sup> Martina Stoll

## Inhaltsverzeichnis

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>1</b>  | <b>Einleitung .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2</b>  | <b>Konzept zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich .....</b>               | <b>3</b>  |
| <b>3</b>  | <b>Bildungskompass als Merkmal der Bildungsqualität .....</b>                                    | <b>4</b>  |
| 3.1       | Pädagogische Orientierung in der elementaren Bildung als Grundlage des<br>Bildungskompasses..... | 4         |
| 3.2       | Bildungskompass: Analyse und Dokumentation der Lerndispositionen .....                           | 5         |
| <b>4</b>  | <b>Bausteine für den Bildungskompass .....</b>   | <b>9</b>  |
| 4.1       | Portfolios zur Bildungsdokumentation .....   | 9         |
| 4.1.1     | Pädagogische Orientierung in der Portfolioarbeit .....   | 9         |
| 4.1.2     | Entwicklungsportfolio als Eigentum des Kindes .....  | 10        |
| 4.1.3     | Pädagogisches Portfolio als Arbeitsinstrument der Pädagogin/des Pädagogen.....                   | 11        |
| 4.2       | Verfahren zur Beobachtung der Interessen eines Kindes .....                                      | 12        |
| 4.3       | Verpflichtende Sprachstandsfeststellung in elementaren Bildungseinrichtungen .....               | 12        |
| <b>5</b>  | <b>Spezifische Beobachtung bei Auffälligkeiten in der Entwicklung .....</b>                      | <b>14</b> |
| 5.1       | Beobachtungsverfahren in elementaren Bildungseinrichtungen .....                                 | 14        |
| 5.2       | Kriterien zur Auswahl von Verfahren zur spezifischen Beobachtung .....                           | 16        |
| 5.3       | Empfohlene Verfahren zur spezifischen Beobachtung.....   | 17        |
| 5.4       | Erhebung des zusätzlichen Förderbedarfs.....   | 17        |
| <b>6</b>  | <b>Übergangsmanagement von der elementaren Bildungseinrichtung in die<br/>Volksschule .....</b>  | <b>18</b> |
| 6.1       | Bildungsk Kooperationen von Kindergarten und Volksschule in der Schuleingangsphase .....         | 18        |
| 6.1.1     | Kooperationen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen beider Bildungsinstitutionen                   | 18        |
| 6.1.2     | Einbeziehung der Eltern .....  | 19        |
| <b>7</b>  | <b>Rahmenbedingungen für die Implementierung des Konzepts zum<br/>Bildungskompass.....</b>       | <b>21</b> |
| 7.1       | Strukturelle Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen .....                        | 21        |
| 7.1.1     | Qualifizierung des Personals: Anforderungen an Aus- und Fortbildung.....                         | 21        |
| 7.1.2     | Mittelbare pädagogische Arbeitszeit.....   | 24        |
| 7.2       | Externe Unterstützungsangebote .....   | 25        |
| <b>8</b>  | <b>Maßnahmen zur Implementierung des Konzepts zum Bildungskompass.....</b>                       | <b>27</b> |
| <b>9</b>  | <b>Literatur .....</b>   | <b>29</b> |
| <b>10</b> | <b>Anhang .....</b>  | <b>34</b> |
| 10.1      | Teilnehmerinnen und Teilnehmer der interdisziplinären Arbeitsgruppe .....                        | 34        |
| 10.2      | Erhebung des Status quo in den Bundesländern .....   | 35        |
| 10.3      | Bildungskompass: Beispielbögen zur Analyse der Lerndispositionen.....                            | 37        |

|      |   |    |
|------|---|----|
| 10.4 | Darstellung von Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Interessen eines Kindes.....                    | 40 |
| 10.5 | Darstellung der empfohlenen Verfahren zur spezifischen Beobachtung bei Auffälligkeiten in der Entwicklung ..... | 41 |

## 1 Einleitung

Im Vortrag der Bildungsreformkommission an den Ministerrat vom 17.11.2015<sup>1</sup> wurde für den elementarpädagogischen Bildungsbereich unter anderem die Einführung eines Bildungskompasses für alle Kinder ab 3,5 Jahren vorgeschlagen, der ein Kind bis zum Ende der Pflichtschule begleitet. Dadurch soll dokumentiert werden, in welchen Bereichen die Ressourcen und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes liegen. Der Kindergarten als erste institutionelle Bildungseinrichtung legt das Fundament für die Bildungsbiografie eines Kindes, daher startet das Konzept zum Bildungskompass unter Federführung des Bundesministeriums für Familien und Jugend im elementarpädagogischen Bildungsbereich.

Das Charlotte Bühler Institut wurde beauftragt, ein Konzept zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich zu entwickeln, das sich am bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich<sup>2</sup> orientiert. Das Konzept zum Bildungskompass berücksichtigt sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch die Erfordernisse der elementarpädagogischen Praxis. Daher umfasst der Projektauftrag auch die Erarbeitung von Empfehlungen zu unterstützenden Rahmenbedingungen sowie zur Implementierung des Bildungskompasses, die für die Einführung des Bildungskompasses als grundlegend erforderlich erachtet werden.

Das Österreichische Institut für Familienforschung unterstützte den Entwicklungsprozess in organisatorischen und kommunikativen Belangen.

In den Projektprozess wurden Stakeholder aus Theorie und Praxis einbezogen. Eine Arbeitsgruppe aus Expertinnen und Experten (siehe Anhang) aus unterschiedlichen Institutionen wurde vom Auftraggeber nominiert, um das Projektvorhaben durch interdisziplinäre Perspektiven und richtungsweisende Statements zu unterstützen. Die Fachabteilungen für elementare Bildung der neun Bundesländer wurden zur Anwendung von Verfahren zur Beobachtung und von Portfolios sowie zu ersten Überlegungen zum Bildungskompass befragt. Die fachliche Auseinandersetzung in den Arbeitsgruppensitzungen sowie die Ergebnisse der österreichweiten Recherche trugen maßgeblich zur Entwicklung des Bildungskompasses bei. Wir danken allen Beteiligten für ihre Expertise.

Der vorliegende Bericht dokumentiert den Entstehungsprozess, das Ergebnis und die einzelnen Bausteine des Konzepts zum Bildungskompass. Ziel des Berichts ist es, eine fundierte Diskussionsgrundlage unter Einbeziehung von Theorie und Praxis der Elementarpädagogik für den bildungspolitischen Diskurs zur Verfügung zu stellen.

Im Kapitel 2 wird das Konzept zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich vorgestellt und abschließend mittels einer Tabelle übersichtlich dargestellt. Kapitel 3 stellt das Kernstück des Bildungskompasses – die Analyse der Lerndispositionen eines Kindes sowie die pädagogische Orientierung als wesentliche Haltung – differenziert dar. Da eine Analyse der Lerndispositionen die genaue Beachtung und Betrachtung der Bildungs- und Lernprozesse eines Kindes bedingt, werden im Kapitel 4 die Arbeit mit Portfolios, Verfahren

---

<sup>1</sup> Geschäftszahl BMH1000/0038-KabBM/2015; Geschäftszahl BMWFW-10.070/0030-IM/a/2015BMBF-

<sup>2</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

zur Beobachtung der Interessen eines Kindes sowie die verpflichtende Sprachstandsfeststellung als mögliche unterstützende Bausteine ausgeführt.

Das Kapitel 5 umfasst Beobachtung im Allgemeinen sowie die spezifische Beobachtung zur Einschätzung eines zusätzlichen Förderbedarfs. In diesem Kapitel werden einerseits die Kriterien zur Auswahl von Verfahren zur spezifischen Beobachtung bei Auffälligkeiten erläutert, andererseits die dafür empfohlenen Verfahren angeführt.

Da der Bildungskompass ein Kind auch beim Übertritt in die Volksschule begleitet, befasst sich das Kapitel 6 mit einem ressourcenorientierten Übergangsmanagement. Eine Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule in der erweiterten Schuleingangsphase birgt die Chance, die Bildungsprozesse der beiden Einrichtungen anschlussfähig zu gestalten.

Kapitel 7 befasst sich mit strukturellen Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen und regionalen Unterstützungsangeboten, die für die Implementierung des Konzepts zum Bildungskompass notwendig sind. Im Kapitel 8 werden Maßnahmen zur Implementierung des Bildungskompasses konkret angesprochen.

Im Anhang des Berichts befinden sich eine Liste aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der interdisziplinären Arbeitsgruppe sowie die Darstellung des Status quo in den Bundesländern aufgrund der Recherche. Damit wird ersichtlich, worauf die einzelnen Bundesländer bei der Implementierung des Bildungskompasses aufbauen können. Beispielbögen zur Analyse der Lerndispositionen mit exemplarischen Anleitungsfragen und praktischen Beispielen sowie die differenzierte Darstellung der im Kapitel 4 angeführten Verfahren zur Beobachtung der Interessen eines Kindes und der im Kapitel 5 empfohlenen Verfahren zur spezifischen Beobachtung bei Auffälligkeiten in der Entwicklung eines Kindes bilden den Abschluss des Berichts.

## 2 Konzept zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich

Der Bildungskompass soll jedes Kind ab dem Alter von 3,5 Jahren bis zum letzten Schultag begleiten. Nachfolgend wird der Bildungskompass für den elementarpädagogischen Bildungsbereich beschrieben. Dieser zielt darauf ab, die Interessen und Kompetenzen jedes Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Entwicklung zu dokumentieren.

Der **Bildungskompass** ist in seinem Kernstück die Analyse und Dokumentation der Lerndispositionen jedes Kindes, die im Kindergarten einmal jährlich durchgeführt werden soll. Die Analyse der Lerndispositionen stellt mit ressourcenorientiertem Blick das Repertoire an Lernstrategien und Motivation jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt, mit dessen Hilfe es „Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt und selbst herstellt“<sup>3</sup>. Der Bildungskompass, der auf die Interessen und Potenziale eines Kindes fokussiert, wird im Rahmen eines Gespräches an die Eltern weitergegeben und bildet am Übergang in die Volksschule eine wichtige Grundlage individueller Förderung und anschlussfähiger Bildungsprozesse.

Da die Analyse der Lerndispositionen im Bildungskompass nicht isoliert erfolgen kann, sondern als Ergebnis des vorangegangenen Bildungsgeschehens anzusehen ist, werden im Bericht mögliche Bausteine wie Portfolioarbeit, Beobachtung der Interessen des Kindes sowie die verpflichtende Sprachstandsfeststellung angeführt. Über den Bildungskompass als Dokumentation der Lerndispositionen jedes Kindes hinaus enthält der Bericht ein Konzept zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich, das die Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Entwicklungsprozessen sowie unterstützende Rahmenbedingungen und Implementierungsmaßnahmen umfasst.

Die Beobachtung aller Kinder in entwicklungsrelevanten Bereichen mittels unterschiedlicher publizierter oder von Einrichtungsträgern entwickelter Verfahren ist in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns. Der Auftrag zur Beobachtung nach aktuellen Erkenntnissen der einschlägigen Wissenschaften ist aus dem Bildungsauftrag entsprechend dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich abzuleiten und im Aufgabenprofil von Pädagoginnen und Pädagogen enthalten.

Unterscheidet sich ein Kind in einzelnen Entwicklungsbereichen von altersgleichen Kindern, ist eine spezifische Beobachtung vorgesehen. Zur Einschätzung des Förderbedarfs eines Kindes wird im Sinne der Methodenfreiheit eine Auswahl an wissenschaftlich fundierten und praktikablen Beobachtungsverfahren empfohlen. Die Beobachtungsergebnisse bzw. ein zusätzlicher Förderbedarf werden den Eltern in einem Entwicklungsgespräch beratend mitgeteilt. Bei Bedarf werden Expertinnen und Experten wie Psychologinnen und Psychologen etc. hinzugezogen. Damit soll eine frühzeitige bedarfsgerechte Förderung von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten gewährleistet werden.

---

<sup>3</sup> Flämig, Musketa & Leu (2009)

### 3 Bildungskompass als Merkmal der Bildungsqualität

Der Bildungskompass im elementaren Bildungsbereich soll dazu dienen, die Ressourcen und Interessen eines Kindes unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklung zu dokumentieren. Die Analyse der Lerndispositionen, die im Einklang mit der pädagogischen Orientierung in der elementaren Bildung steht, ist geeignet, dieses Vorhaben zu realisieren. Darüber hinaus eignet sich die Analyse der Lerndispositionen zur Fortführung in der Volksschule.<sup>4</sup>

Pädagoginnen und Pädagogen werden mit diesem pädagogischen Zugang dahingehend unterstützt, durch eine qualitätsvolle Beobachtung kindliche Bildungsprozesse zu verstehen und das Entwicklungsniveau eines Kindes adäquat einzuschätzen. Das durch Beobachtung generierte Wissen über jedes Kind ermöglicht der Pädagogin/dem Pädagogen die Planung und Förderung im Sinne der Individualisierung. Maßgeblich ist des Weiteren, dass Pädagoginnen und Pädagogen für die sich anbahnenden Phasen in der Entwicklung eines Kindes sensibilisiert werden, um entsprechend zu agieren.<sup>5</sup> Der Dialog mit dem Kind über seine Lerndispositionen stärkt die Beziehung und das gegenseitige Vertrauen und trägt zu einer förderlichen Lernatmosphäre bei. Durch diesen Austausch erhält das Kind die Möglichkeit, seine Lernfortschritte zu erkennen, diese zu benennen und über seine Lernstrategien und die der anderen Kinder zu reflektieren.

Zur Sicherung der Zuverlässigkeit von Beobachtungsergebnissen sind kontinuierliche Gespräche im Team bzw. kollegiale Beratung zweckmäßig. Darüber hinaus und insbesondere bei Auffälligkeiten in der Entwicklung eines Kindes ist eine Beobachtung und Einschätzung durch unterschiedliche Fachkräfte zielführend z. B. mittels Videoanalyse.

Entwicklungsgespräche mit Eltern eröffnen die Chance, gemeinsam für die Entwicklung des Kindes verantwortlich zu sein und erhöhen die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Der partizipative Dialog stärkt die Erziehungskompetenz der Eltern.

Die im Rahmen der Implementierung des Bildungskompasses vorgesehene Fortbildung trägt ebenso wie die Einbeziehung pädagogischer Fachkräfte in eine Pilotierungsphase zur Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen bei.

#### 3.1 Pädagogische Orientierung in der elementaren Bildung als Grundlage des Bildungskompasses

In jenen Forschungsdisziplinen, die sich mit der Entwicklung und dem Lernen von Kindern beschäftigen, werden die Eigenaktivität und die Individualität eines Kindes als Grundlagen für seine Auseinandersetzung mit der Umwelt betont.<sup>6</sup> Durch diese Erkenntnisse wurde das Bild vom kompetenten Kind als Akteur/Akteurin seiner Entwicklung geprägt, das in der Elementarpädagogik als Ausgangspunkt professioneller Bildungsbegleitung gilt.

---

<sup>4</sup> Graf (2010)

<sup>5</sup> Flämig et al. (2009)

<sup>6</sup> Hartmann, Stoll, Bayer-Chisté & Hajszan (2010)



Kinder verfügen von Geburt an über unterschiedliche Interessen, Begabungen und Bedürfnisse sowie über vielfältige Ausdrucksweisen und Kompetenzen, die sich nach und nach ausdifferenzieren. Jedes Kind durchläuft eine einzigartige Bildungsbiografie und hat das Recht, in seiner Individualität respektiert zu werden und sich nach seinem eigenen Lern- und Lebensrhythmus zu entwickeln.<sup>7</sup> Dieses Bild vom Kind stellt auch die Grundlage des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich dar.<sup>8</sup>

Bildung in der frühen Kindheit stellt das einzelne Kind mit seinen Erfahrungen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt. Erfolgreiche Lernprozesse setzen die Beachtung persönlicher Lernvoraussetzungen, individueller Lernwege und Interessen voraus. Dies gelingt vor allem durch Individualisierung und Differenzierung in der Bildungsarbeit sowie durch Mitbeteiligung des Kindes und seiner Familie.

Bildung bedeutet mehr als den Erwerb von Wissen. Unter Bildung wird die aktive und dynamische Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt verstanden, die in der Entwicklung individueller Kompetenzen für die Bewältigung neuer Anforderungen wirksam wird. Der Bildungsauftrag in elementaren Bildungseinrichtungen sieht eine kompetenzorientierte Begleitung der Kinder vor. Diese setzt bei den Interessen und Ressourcen der einzelnen Kinder an und ermöglicht ihnen vielfältige Lernerfahrungen, um die eigenen Potenziale entfalten zu können. Insbesondere das Prinzip des Empowerment<sup>9</sup>, das für die Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse zentral ist, bringt eine Orientierung an den Stärken und Potenzialen jedes Einzelnen mit sich und unterstützt Kinder bei der Wahrnehmung und Nutzung ihrer individuellen Ressourcen.

Gemäß dieser pädagogischen Orientierung zielt der *Bildungskompass* in elementaren Bildungseinrichtungen darauf ab, die Interessen und Potenziale jedes einzelnen Kindes zu dokumentieren und für Eltern und andere Bildungspartnerinnen und -partner auf eine ressourcenorientierte Weise sichtbar zu machen. Der im Lehrplan der Volksschule beschriebene umfassende Bildungsauftrag ist dem der elementaren Bildung gleich und bezieht sich ebenfalls auf die individuelle Förderung jedes Kindes.<sup>10</sup> Eine Leistungsbeurteilung in der Volksschule mittels Ziffernnoten kann allerdings den ressourcen-orientierten Blick auf das Kind in den Hintergrund rücken.

### 3.2 *Bildungskompass: Analyse und Dokumentation der Lerndispositionen*

Für den *Bildungskompass* im elementarpädagogischen Bildungsbereich wurde die Analyse und Dokumentation der Lerndispositionen gewählt, da dieser Ansatz einen ressourcenorientierten Blick auf das Kind und seine Bildungsprozesse in den Mittelpunkt stellt.

Ende der 1990er Jahre entwickelte Margaret Carr in Neuseeland mit den sogenannten „learning stories“ einen Ansatz zur differenzierten Erfassung von frühkindlichen

---

<sup>7</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

<sup>8</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

<sup>9</sup> Charlotte Bühler Institut (2009, S. 3)

<sup>10</sup> BMUKK (2012)

Bildungsprozessen.<sup>11</sup> Ihr Ziel war es, ein angemessenes Verfahren für die Beobachtung und Beschreibung von Lernprozessen zu finden, das sich nicht am klassischen Defizitblick orientiert, sondern den Beobachtungsfokus auf die individuellen Ressourcen und Aneignungsprozesse der Kinder richtet.

Im Vordergrund der Bildungs- und Lerngeschichten, die vom Deutschen Jugendinstitut für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurden, stehen die Interessen, Aktivitäten und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes.<sup>12</sup> Aus diesem Grund werden Bildungs- und Lerngeschichten beispielsweise auch für die Arbeit mit besonders begabten Kindern empfohlen, da die Beachtung und positive Verstärkung kindlicher Strategien und Fähigkeiten das Lernen selbst unterstützt und die Neugier gestärkt wird.<sup>13</sup>

Das Kernstück des Ansatzes bilden **fünf Lerndispositionen**, die sich auf das Repertoire an Lernstrategien und die Motivation des Kindes bei seinen Tätigkeiten beziehen. Es geht darum zu analysieren, wie ein Kind „Lernmöglichkeiten wahrnimmt, auswählt, auf sie antwortet oder ihnen ausweicht, sie sucht oder sich selbst schafft“<sup>14</sup>. Diese Lerndispositionen bilden das Fundament lebenslangen Lernens und umfassen komplexe Orientierungs- und Handlungsmuster des Kindes zur Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, die nötig sind, um sich selbstständig neues Wissen anzueignen, mit Veränderungen konstruktiv umzugehen sowie im Team zu arbeiten. Lernstrategien bzw. -dispositionen sind in allen Bildungsbereichen relevant und lassen sich über das direkte Handeln der Kinder beobachten.<sup>15</sup>

**Die fünf Lerndispositionen können wie folgt beschrieben werden:**<sup>16</sup>

- **Interessiert sein** bedeutet, dass sich ein Kind Dingen, Situationen und Personen aufmerksam und interessiert zuwendet und bereit ist, sich damit auseinanderzusetzen. Das Kind kann sich entweder selbst eine Aufgabe oder ein individuell interessantes Thema suchen oder auf Angebote reagieren, die sein Interesse geweckt haben.
- **Engagiert sein** bedeutet, sich einem Inhalt, einem Lernprozess oder einer Interaktion (eine Zeit lang) vertieft zu widmen, dabei die Konzentration aufrecht zu halten und sich nicht ablenken zu lassen. Diese Lerndisposition geht mit Motivation, Freude und positiver Spannung einher und bringt es mit sich, dass ein Kind aufgrund seines vertieften Interesses nach weiteren Informationen zu einem Thema sucht, Neues ausprobiert und neue Ideen entwickelt.
- **Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten** bezieht sich darauf, eine Tätigkeit trotz Hindernissen weiterzuführen, Problemlösestrategien zu entwickeln und dabei an die eigenen Grenzen zu gehen. Diese Lerndisposition umfasst einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, indem ein Kind aus diesen lernt, Alternativen überlegt sowie fähig ist, um Hilfe und Unterstützung zu bitten. Standhalten bei Herausforderungen zeigt sich auch darin, dass ein Kind etwas übt, um es besser zu beherrschen und dass es mit Frustrationen und Rückschlägen zurechtkommt.

Aktuelle Studien aus der Verhaltensökonomie untermauern, dass das Ausmaß an Geduld

<sup>11</sup> Carr (2001)

<sup>12</sup> Leu et al. (2007)

<sup>13</sup> Schulz (2010)

<sup>14</sup> Carr (2001, zitiert nach Kleeberger, Frankenstein & Leu, 2009, S. 21)

<sup>15</sup> Carr (2001)

<sup>16</sup> Leu et al. (2007)

und Selbstkontrolle in der Kindheit Vorhersagekraft für den späteren Lebenserfolg hat. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder, die im frühen Alter geduldiger sind, ein stärker zielorientiertes Verhalten im Jugend- und Erwachsenenalter zeigen.<sup>17</sup>

- **Sich ausdrücken können und mitteilen** bezieht sich auf das gesamte Spektrum sozial-kommunikativer Kompetenzen des Kindes. Dabei wird beschrieben, auf welche Weise ein Kind Interaktions- und Kommunikationsbereitschaft zeigt, wie es sich mit anderen Kindern und Erwachsenen über seine Ideen, Gefühle und Wünsche austauscht, wie es seine Gedanken verbalisiert oder Fragen formuliert. Diese Lerndisposition berücksichtigt auch nonverbale Kommunikationsformen.
- **An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen** beschreibt die Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen, im Austausch mit anderen Pläne und Lösungsstrategien zu entwickeln, aber auch sich für die Ideen anderer zu interessieren, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und Kompromisse einzugehen. Diese Lerndisposition kommt beispielsweise dadurch zum Ausdruck, dass ein Kind bereit ist, sich in der Gruppe zu engagieren sowie Verantwortung für seine materiale und soziale Umwelt zu übernehmen.

Grundlage für die Analyse von Lerndispositionen ist die differenzierte Beobachtung eines Kindes in einer bestimmten Situation oder über einen längeren Zeitraum hinweg. Im kollegialen Austausch werden die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Teams über das Kind diskutiert und ergänzt. Die reflexive Auseinandersetzung der Pädagogin/des Pädagogen mit den Lerndispositionen eines Kindes umfasst auch Überlegungen dahingehend, wie die beobachteten Lernstrategien gefestigt und erweitert werden können, um Lernfortschritte höherer Komplexität, Häufigkeit und Intensität zu unterstützen. Der Fokus auf Lerndispositionen bedeutet jedoch nicht, dass individuelle Schwächen eines Kindes unbeachtet bleiben sollen. Vielmehr gibt eine differenzierte Beobachtung auch Auskunft darüber, was ein Kind noch nicht so gut kann und wo individuelle Förderung ansetzen soll.<sup>18</sup>

Die Interessen, Potenziale und Lernstrategien jedes Kindes werden einmal jährlich analysiert und als **Bildungskompass** in Form von **Lerndispositionen** dokumentiert.

Ein Beispielbogen für den Bildungskompass in Form einer Analyse der Lerndispositionen mit Anleitungsfragen für Pädagoginnen und Pädagogen sowie konkrete Beispiele befinden sich im Anhang.

Die Beschreibung der Lerndispositionen ist dafür geeignet, sich mit Eltern im Entwicklungsgespräch über die Lernstrategien, Interessen und Kompetenzen eines Kindes auszutauschen. Beim Übergang in die Volksschule kann sich die Dokumentation der Lerndispositionen als wertvolle Informationsquelle für die zukünftige Lehrkraft über lernförderliche Kontextbedingungen für das jeweilige Kind erweisen. Auch die spezifischen Informationen über das Kind, insbesondere seine Interessen und die Art und Weise, wie es im Kindergarten gelernt hat, sind eine wichtige Grundlage individueller Förderung in der Schule.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Sutter (2014)

<sup>18</sup> Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009)

<sup>19</sup> Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009)

Optional kann die Analyse der Lerndispositionen in das Verfassen einer Bildungs- und Lerngeschichte<sup>20</sup> münden, die meist in Form eines Briefes an das Kind gestaltet ist und beispielsweise gut in das Portfolio des Kindes integriert werden kann.

---

<sup>20</sup> Leu et al. (2007)

## 4 Bausteine für den Bildungskompass

Wichtige Informationen für die Analyse der Lerndispositionen jedes einzelnen Kindes erhalten Pädagoginnen und Pädagogen in erster Linie aus der Beobachtung des Kindes in Alltagssituationen, während des Freispiels und im Rahmen von Bildungsangeboten. Die Bildungsprozesse des Kindes werden im Laufe der Kindergartenzeit kontinuierlich und prozessorientiert beobachtet und können zur gezielten Analyse kindlicher Lernstrategien nach dem Konzept der Lerndispositionen herangezogen werden.

Die Dokumentation der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse in Form von Portfolios und/oder mittels ressourcenorientierter Verfahren zur Beobachtung der Interessen eines Kindes sowie Aufzeichnungen der verpflichtenden Sprachstandsfeststellung sind mögliche zielführende Herangehensweisen für die Analyse der Lerndispositionen.

### MÖGLICHE BAUSTEINE FÜR DEN BILDUNGSKOMPASS

Portfolios zur Bildungsdokumentation: Entwicklungsportfolio & Pädagogisches Portfolio

Verfahren zur Beobachtung der Interessen eines Kindes

Verpflichtende Sprachstandsfeststellung

### 4.1 Portfolios zur Bildungsdokumentation

In den 1980er Jahren kam das Portfolio erstmals in Schulen in den USA zum Einsatz. Man wollte ein neues Bewertungsinstrument einführen und das individuelle Lernen sowie die Kompetenzen und Stärken des Kindes aufzeigen. Seit einiger Zeit ist ein erhöhtes Interesse am Portfolio auch im Elementarbereich zu erkennen.<sup>21</sup> In Österreich ist die Arbeit mit Portfolios mittlerweile einem Großteil der Pädagoginnen und Pädagogen in elementarpädagogischen Einrichtungen bekannt: Portfolios stellen zunehmend einen Bestandteil der Bildungsarbeit dar und bilden eine Basis für die pädagogische Planung.

#### 4.1.1 Pädagogische Orientierung in der Portfolioarbeit

Folgende pädagogische Prinzipien und Haltungen, die im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan<sup>22</sup> verankert sind, bilden die Grundlage der Arbeit mit Portfolios:

- Jedes Kind lernt, entwickelt sich, erweitert seine Kompetenzen und sein Wissen. Entwicklungsangemessenheit meint in diesem Zusammenhang, das pädagogische Handeln auf das jeweilige Kind und seine Lern- und Entwicklungsprozesse auszurichten.
- Das Kind wird als ganzheitliche Persönlichkeit betrachtet.
- Bildung wird grundsätzlich als lebenslanger Prozess angesehen.

<sup>21</sup> Fthenakis, Daut, Eitel, Schmitt & Wendel (2009)

<sup>22</sup> Charlotte Bühler Institut (2009)

- Der Fokus der Pädagoginnen und Pädagogen richtet sich auf Kompetenzen, Stärken und Interessen des Kindes.
- Verschiedenheit der Kinder und Vielfalt in der Kindergruppe werden für das Miteinander und für individuelle Lernerfahrungen genutzt.
- Demokratische Werte wie Gleichberechtigung, Partizipation und Kooperation werden berücksichtigt.

#### 4.1.2 Entwicklungsportfolio als Eigentum des Kindes

Das **Entwicklungsportfolio** ist eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten (z. B. Werke, Fotos, Beobachtungen des Kindes) und bildet Bildungs- und Entwicklungsprozesse eines Kindes ab.<sup>23</sup>

Das Entwicklungsportfolio kann als ein Instrument der „Spurensicherung“<sup>24</sup> bezeichnet werden, das Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen zusammenführt. Der Begriff Entwicklungsportfolio verdeutlicht, dass es hier nicht um das Sammeln und Abheften von Beobachtungsprotokollen der Pädagoginnen und Pädagogen geht, sondern um vielschichtige, ganzheitliche Informationen über das sich entwickelnde Kind, welche gemeinsam mit dem Kind ausgewählt, besprochen, reflektiert und eingeordnet werden.

Für das Kind stellt die Dokumentation eine Möglichkeit dar, die eigenen sowie gemeinschaftliche Aktivitäten zu reflektieren und aktuelle Handlungsziele darauf aufzubauen. Die Dokumentation hilft dem Kind, sich zu erinnern, was es gemacht und wie es sich entwickelt hat. Das Kind ist aktiv am Prozess der Dokumentation beteiligt und erlangt dadurch ein gestärktes Selbstbewusstsein.<sup>25</sup>

Das Entwicklungsportfolio kann als ein gemeinsames Arbeitsinstrument der Pädagogin/des Pädagogen und des Kindes angesehen werden, das gleichzeitig eine Brücke zu den Eltern des Kindes baut.<sup>26</sup> Für diese bietet das Entwicklungsportfolio eine Informationsgrundlage in Bezug auf die Aktivitäten, Interessen, Themen und Lernschritte ihres Kindes. Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes können auf Grundlage des Portfolios gemeinsam unterstützt werden. Ebenso gibt das Entwicklungsportfolio Einblicke in die professionelle Arbeitsweise von Pädagoginnen und Pädagogen und sorgt damit für Transparenz.

Das Entwicklungsportfolio begleitet das Kind vom Kindergarten Eintritt bis zum Schuleintritt und wird vom Kind selbst verwaltet. Jedes Kind hat vom ersten Tag an ein Entwicklungsportfolio, damit es seine eigene Entwicklung Schritt für Schritt nachvollziehen kann.<sup>27</sup> Die Dokumentation von Lernschritten stellt einen fortlaufenden Prozess dar und beinhaltet das Sammeln, Aufbereiten, Auswählen und Systematisieren der Materialien.

<sup>23</sup> Fthenakis et al. (2009)

<sup>24</sup> Bostelmann (2007)

<sup>25</sup> Lipp-Peetz (2007)

<sup>26</sup> Fthenakis et al. (2009)

<sup>27</sup> Bostelmann (2007)

Das Portfolio dient nicht der Bewertung. Im Entwicklungsportfolio werden daher keine Dokumente aufbewahrt, die die Entwicklung des Kindes in einzelnen oder mehreren Bildungsbereichen durch strukturierte Beobachtungsverfahren erheben.<sup>28</sup>

## Beiträge des Kindes und der Pädagogin/des Pädagogen im Entwicklungsportfolio

Durch Beiträge des Kindes sowie der Pädagogin/des Pädagogen werden Lernschritte, Vorlieben, Interessen und Kompetenzen des Kindes dokumentiert, wie beispielsweise:

- Werke des Kindes (Bilder, Zeichnungen, Fotos etc.)
- Dokumentation von Erlebnissen im Kindergarten
- Interviews mit dem Kind
- Bildungs- und Lerngeschichten<sup>29</sup>

## Beiträge der Eltern/Familie im Entwicklungsportfolio

Beiträge, die Eltern, Großeltern oder andere Verwandte für das Entwicklungsportfolio gestalten, dokumentieren Erfahrungen außerhalb der Einrichtung, wie beispielsweise:

- Berichte über familiäre Aktivitäten
- Vorstellung der Eltern (Beruf etc.)
- Fotos von Familienmitgliedern
- Berichte über die frühe Kindheit

### 4.1.3 Pädagogisches Portfolio als Arbeitsinstrument der Pädagogin/des Pädagogen

Das **pädagogische Portfolio** als Arbeitsinstrument der Pädagogin/des Pädagogen ist eine ausgewählte Sammlung von Dokumenten, mit deren Hilfe die pädagogische Arbeit und das pädagogische Handeln geplant und reflektiert, die Entwicklungsverläufe und die Kompetenzentwicklung jedes Kindes individuell dokumentiert und seine Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützt werden.<sup>30</sup>

Das pädagogische Portfolio ist nicht Teil des Entwicklungsportfolios, in das Kind und Eltern jederzeit Einsicht haben.

Die Grundlage für die Beschreibung von Bildungsprozessen des Kindes im pädagogischen Portfolio ist die Beobachtung, etwa mit Verfahren, die Interessen und Lernprozesse des Kindes dokumentieren und engagierte Situationen in den Fokus stellen. Kinder werden mit einem ressourcenorientierten Blick beobachtet, ihre Kompetenzen, Interessen und Entwicklungspotenziale werden wahrgenommen und dokumentiert. Im Kindergarten wird versucht, auf die individuellen Entwicklungsschritte und Begabungen, ohne eine normorientierte Bewertung von Kompetenzen einzugehen. Es gibt keinen verpflichtenden Lehrplan, welchen das Kind zu durchlaufen hat und daher auch keine vorgeschriebenen

<sup>28</sup> Fthenakis et al. (2009)

<sup>29</sup> Leu et al. (2007)

<sup>30</sup> Fthenakis et al. (2009)



Leistungskontrollen.<sup>31</sup> Das bedeutet, dass im Gegensatz zum schulischen Portfolio die Erfassung der individuellen Kompetenzen hauptsächlich von den Beobachtungen der Pädagogin/des Pädagogen abhängig ist.<sup>32</sup>

Die Kompetenz, Kinder qualitativ zu beobachten, das Wahrgenommene systematisch zu dokumentieren, mit den Kindern gemeinsam zu reflektieren und für die Planung weiterer Bildungsimpulse zu nutzen, zeichnet die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte aus.

## 4.2 Verfahren zur Beobachtung der Interessen eines Kindes

Der Einsatz von bestimmten Verfahren zur Beobachtung der Interessen eines Kindes kann wichtige Informationen über seine Lernstrategien liefern, die dann wiederum in die Analyse der Lerndispositionen mit einbezogen werden können. Wichtig ist, dass diese Verfahren die Ansprüche der Ressourcen-, Interessens- und Kompetenzorientierung erfüllen und prozesshaft angelegt sind, das heißt die kontinuierliche Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse, Interessen und Kompetenzbereiche über die gesamte Zeit in der Einrichtung ermöglichen.

Zur Unterstützung einer Analyse der Lerndispositionen eines Kindes werden folgende Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Interessen eines Kindes empfohlen:

- Interessensprofil/Interessensstern<sup>33</sup>
- LED Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation<sup>34</sup>
- LES-K Leuener Engagiertheitsskala für Kinder<sup>35</sup>

Im Anhang finden sich differenzierte Beschreibungen der genannten Verfahren.

## 4.3 Verpflichtende Sprachstandsfeststellung in elementaren Bildungseinrichtungen

Die frühe sprachliche Förderung ist seit 2008 durch Vereinbarungen gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern geregelt, die die Sprachförderung der 3- bis 6-jährigen Kinder in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen zum Ziel haben. Eine durchgängige Sprachförderung soll den Einstieg in die Volksschule, im Sinne eines Übergangsmanagements, erleichtern. Dadurch sollen die Bildungschancen der Kinder in der Schuleingangsphase unterstützt und in weiterer Folge einen besseren Start in das Bildungs- und Berufsleben ermöglicht werden. Die frühe sprachliche Förderung kann gegebenenfalls bei Kindern mit Sprachförderbedarf um die Möglichkeit der Förderung anderer relevanter Entwicklungsbereiche ergänzt werden, um dadurch die Gesamtentwicklung der Kinder zu unterstützen.

In der Art. 15a B-VG Vereinbarung über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen ist auch die verpflichtende Sprachstandsfeststellung z. B.

---

<sup>31</sup> Charlotte Bühler Institut (2010)

<sup>32</sup> Malek (2012)

<sup>33</sup> Hollerer & Amtmann (2014, 2015)

<sup>34</sup> Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen (2010)

<sup>35</sup> Laevers (2007)



mittels BESK 2.0<sup>36</sup> sowie BESK-DaZ 2.0<sup>37</sup> verankert. Elementare Bildungseinrichtungen haben eine Sprachstandsfeststellung möglichst zu Beginn eines jeden Kindergartenjahres durchzuführen. Nach erfolgter Durchführung der frühen sprachlichen Förderung, jedenfalls aber zu Beginn des Folgekindergartenjahres, ist bei jenen Kindern, welche aufgrund des festgestellten Bedarfs sprachlich gefördert wurden, erneut eine Sprachstandsfeststellung vorzunehmen.

---

<sup>36</sup> Breit (2011a,b)

<sup>37</sup> Breit (2011c,d)

## 5 Spezifische Beobachtung bei Auffälligkeiten in der Entwicklung

Der elementarpädagogische Paradigmenwechsel, durch den das Kind als aktives, autonomes und sich selbst bildendes Individuum gesehen wird<sup>38</sup>, erfordert eine Fokussierung auf das einzelne Kind mit seinen individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Beobachtung als unverzichtbare Grundlage professioneller Bildungsbegleitung dient dazu,

- die kindliche Entwicklung nachzuvollziehen und wertzuschätzen,
- jedes Kind individuell wahrzunehmen, zu begleiten und zu fördern und
- auf Stärken aufzubauen und Schwächen möglichst abzubauen.<sup>39</sup>

Zur qualitätvollen Umsetzung einer kontinuierlichen Entwicklungs- und Bildungsbeobachtung ist die Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung Voraussetzung. Dazu zählen ein kritisches, reflektiertes Bewusstsein von Pädagoginnen und Pädagogen über das Bild vom Kind sowie ein ressourcenorientierter Blick auf die Stärken und Kompetenzen der Kinder.<sup>40</sup>

Neben der Alltagsbeobachtung ist die gezielte Beobachtung fester Bestandteil der elementaren Bildungsarbeit in Österreich und stellt eine zentrale Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen dar. Dafür stehen verschiedene publizierte sowie implementierte Verfahren zur Verfügung.

Die Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen bezieht sich auf das Wissen über Möglichkeiten und Methoden von Beobachtung und Dokumentation, um Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Entwicklungsstand der Kinder fundiert einschätzen und entwicklungsadäquate pädagogische Impulse und Angebote planen zu können. Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert, ihre Beobachtungen mit theoretischen Konzepten in Beziehung zu setzen und diese reflektiert in ihrer Bildungsarbeit zu berücksichtigen.<sup>41</sup>

### 5.1 Beobachtungsverfahren in elementaren Bildungseinrichtungen

Beobachtungsverfahren unterscheiden sich grundsätzlich im Grad ihrer Strukturierung und in der Auswertungs- und Dokumentationsart. Der Einsatz von Beobachtungsverfahren im elementarpädagogischen Bereich bedarf einer sorgfältigen Auswahl des Instrumentariums sowie eines professionellen Umgangs mit den Ergebnissen.<sup>42</sup>

Unterschiedliche Strukturen und Formen der Beobachtung ermöglichen verschiedene Zugänge und verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen. Beobachtung lässt sich im Allgemeinen in zwei Arten unterteilen:

- Die unstrukturierte Beobachtung erfolgt in Alltagssituationen und geht keiner gezielten Fragestellung nach. Hierbei handelt es sich um spontane Beobachtungen, die häufig unreflektiert stattfinden, jedoch auch Auslöser für gezieltere Arten der Beobachtung sein

---

<sup>38</sup> Charlotte Bühler Institut (2009); Liegle (2006)

<sup>39</sup> Hanke, Backhaus & Bogatz (2013)

<sup>40</sup> Charlotte Bühler Institut (2016b)

<sup>41</sup> Brée (2010)

<sup>42</sup> Charlotte Bühler Institut (2016b)

können. Durch ihre Unvoreingenommenheit können sie einen Beitrag zur Wahrnehmung von Kompetenzen und individuellen Stärken des einzelnen Kindes leisten.<sup>43</sup>

- Strukturierte oder teilstrukturierte Beobachtung auf der Grundlage von Beobachtungsverfahren unterstützt die Fokussierung gezielter Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder. Die freie Beobachtungspraxis kann dadurch abgesichert, ergänzt und systematisiert werden.<sup>44</sup> Während strukturierte Beobachtungsverfahren konkrete Beobachtungskriterien vorgeben, bieten teilstrukturierte Verfahren ergänzend Freiräume für spontane und individuelle Beobachtungen.<sup>45</sup>

Im Rahmen der Beobachtung sind strukturierte und teilstrukturierte Beobachtungsverfahren anwendbar, um sowohl Ressourcen und Potenziale als auch Defizite im Sinne einer förderorientierten Einschätzung festzustellen. Im Gegensatz dazu erfasst psychologische Diagnostik psychische Merkmale eines Menschen mittels Intelligenz- und Persönlichkeitstests, die ausschließlich von psychologischen Fachkräften unter Einwilligung der Erziehungsberechtigten eingesetzt werden dürfen.<sup>46</sup>

Die Auswahl der Beobachtungsinstrumente ist von besonderer Bedeutung, da eine Vielzahl an Verfahren den Eindruck erweckt, „bestimmte Entwicklungsbereiche zuverlässig zu messen, diese Messbarkeit in vielen Fällen aber nicht geprüft und gesichert ist“<sup>47</sup>. Problematisch kann dabei sein, dass der Fokus der Beobachterin/des Beobachters auf Sachverhalte gelenkt wird, „die keine zuverlässigen Hinweise für die Entwicklung der Kinder geben können“<sup>48</sup> und oftmals der Schwerpunkt ausschließlich auf den Schwächen der Kinder liegt. Es liegen jedoch Verfahren vor, deren Zuverlässigkeit wissenschaftlich überprüft wurde und die praktikabel in der Anwendung sind, sodass aus mehreren Instrumenten gewählt werden kann.

Da davon ausgegangen wird, dass kein einzelnes Verfahren allen pädagogischen Beobachtungszielen gerecht wird, erscheint eine Kombination aus verschiedenen Verfahren sinnvoll, die folgendermaßen unterteilt werden können:

- Verfahren mit Fokus auf Aktivitäten und Bildungsprozessen von Kindern
- Verfahren, die Entwicklung und Kompetenzen der Kinder in verschiedenen Entwicklungsbereichen oder in einem spezifischen Entwicklungsbereich erfassen
- Verfahren zur frühzeitigen Erkennung von Entwicklungsrisiken.<sup>49</sup>

---

<sup>43</sup> Charlotte Bühler Institut (2016b)

<sup>44</sup> Barachino, Bollig, Fritzen & Groß (2006)

<sup>45</sup> Charlotte Bühler Institut (2016b)

<sup>46</sup> Charlotte Bühler Institut (2016b)

<sup>47</sup> Leu (2013, zitiert nach Hanke et al., 2013, S. 22)

<sup>48</sup> Leu (2013, zitiert nach Hanke et al., 2013, S. 22)

<sup>49</sup> Viernickel & Völkel (2009)

## 5.2 Kriterien zur Auswahl von Verfahren zur spezifischen Beobachtung

Im Rahmen des Projekts „Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich“ wurden fünfundzwanzig Verfahren zur Entwicklungs- und Bildungsbeobachtung recherchiert und der interdisziplinären Arbeitsgruppe vorgestellt. Weitere Verfahren wurden von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe genannt. Parallel dazu wurden die Fachabteilungen für Kindergartenpädagogik der einzelnen Bundesländer mittels Fragebogenerhebung nach bereits verwendeten Verfahren befragt (siehe Anhang).

Nachfolgend sind Kriterien für die Auswahl von Verfahren der Entwicklungsbeobachtung, die sowohl der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch den Anforderungen der elementarpädagogischen Praxis gerecht werden, genannt. Diese Kriterien wurden in der Arbeitsgruppe diskutiert.

Verfahren, die den folgenden Kriterien entsprechen, kommen zum Einsatz, wenn die systematische Beobachtung sowie die Alltagsbeobachtung Hinweise auf mögliche Entwicklungsauffälligkeiten ergeben.

### Kriterien für Verfahren der spezifischen Beobachtung bei Auffälligkeiten in der Entwicklung:

- ⇒ **Altersgruppe:** Verfahren sind für den Altersbereich 3-6 Jahre konzipiert bzw. geeignet.
- ⇒ **Ganzheitlichkeit:** Verfahren decken mindestens die Entwicklungsbereiche Kognition, Motorik, sozial-emotionale Entwicklung und sprachliche Entwicklung ab. Verfahren, die einzelne Bereiche fokussieren, können als bedeutsame Ergänzung gesehen werden, ersetzen die ganzheitliche Beobachtung jedoch nicht.
- ⇒ **Entwicklungspsychologische Fundierung:** Verfahren sind mindestens auf Basis entwicklungspsychologischer Quellen entwickelt oder abgeleitet. Entsprechende Literaturhinweise sind für die Anwenderinnen und Anwender eindeutig angeführt.
- ⇒ **Praktikabilität/Ökonomie:** Verfahren sind für die elementarpädagogische Praxis praktikabel und ökonomisch einsetzbar.
- ⇒ **Zielgruppe:** Als Zielgruppe sind eindeutig elementarpädagogische Fachkräfte ausgewiesen.
- ⇒ **Aktualität:** Verfahren bzw. ihre revidierten Neufassungen und Überarbeitungen sind nicht älter als zehn Jahre.
- ⇒ **Wissenschaftliche Gütekriterien** (Objektivität, Reliabilität und Validität): Verfahren entsprechen mindestens dem wissenschaftlichen Hauptgütekriterium der Validität.

### 5.3 Empfohlene Verfahren zur spezifischen Beobachtung

Aufgrund der ausgewählten Kriterien können folgende Verfahren für die spezifische Beobachtung bei Entwicklungsauffälligkeiten empfohlen werden:

- ⇒ BBK 3-6 Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder<sup>50</sup>
- ⇒ DESK 3-6 R Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten<sup>51</sup>
- ⇒ EBD 48-72 Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation<sup>52</sup>
- ⇒ KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern) – Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahren<sup>53</sup>
- ⇒ SBK Salzburger Beobachtungskonzept<sup>54</sup>
- ⇒ Validierte Grenzsteine der Entwicklung<sup>55</sup>

Die empfohlenen Verfahren zur Entwicklungsbeobachtung sind entwicklungs- und kompetenztheoretisch fundiert und orientieren sich an Altersnormen, um den Entwicklungsstand des Kindes zu erfassen und eventuelle Gefährdungen abzuklären.<sup>56</sup> Im Anhang finden sich differenzierte Beschreibungen der empfohlenen Verfahren.

**Die Beobachtungsergebnisse sind nicht als Teil des Bildungskompasses zu verstehen und werden vom Kindergarten nicht an nachfolgende Institutionen weitergegeben.**

### 5.4 Erhebung des zusätzlichen Förderbedarfs

Um Kinder bestmöglich fördern und auf ihren Kompetenzen aufbauen zu können, ist die stärkenorientierte Dokumentation kindlicher Lernprozesse ebenso wichtig wie die Feststellung zusätzlichen Unterstützungs- und Förderbedarfs. Die rechtzeitige Erfassung von Entwicklungsauffälligkeiten sowie der Einsatz von Förder- und Therapiemaßnahmen noch während der Kindergartenzeit und eine im Weiteren passgenaue Einschulung sind Herausforderungen in der Begleitung von Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf.<sup>57</sup>

Da Entwicklungsbeeinträchtigungen die Bildungslaufbahn des Kindes entscheidend beeinflussen, ist es sowohl aus individualpräventiver als auch bildungsökonomischer Sicht sinnvoll, diese frühzeitig zu erkennen, um entsprechende Fördermaßnahmen einzuleiten.<sup>58</sup>

Wesentlicher Gelingensfaktor für die ressourcenorientierte Förderung von Kindern mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen und Behinderungen ist die Entwicklungsbegleitung in interdisziplinärer Kooperation. So ist es möglich, sonderpädagogische, logopädische, physiotherapeutische, psychologische, ergotherapeutische und medizinische Unterstützung in die Lernumwelt des Kindes zu bringen.

<sup>50</sup> Frey, Duhm, Althaus, Heinz & Mengelkamp (2008)

<sup>51</sup> Tröster, Flender, Reinecke & Wolf (2016)

<sup>52</sup> Koglin, Petermann & Petermann (2015)

<sup>53</sup> Mayr, Bauer & Krause (2014)

<sup>54</sup> Paschon & Zeilinger (2009)

<sup>55</sup> Laewen (2009)

<sup>56</sup> vgl. Schulz & Cloos (2013, S. 791)

<sup>57</sup> Vavrik (2015)

<sup>58</sup> Vavrik (2015)

## 6 Übergangsmanagement von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule

Die um das letzte Kindergartenjahr erweiterte Schuleingangsphase birgt die Chance des Gestaltens anschlussfähiger, ressourcenorientierter Bildungsprozesse und des Umdenkens vom „systemgerechten Kind“ zu „kindgerechten Bildungssystemen“, die der Individualität der Kinder Rechnung tragen. Der Bildungskompass mit der Analyse und Dokumentation der Lerndispositionen begleitet jedes Kind beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule und enthält wichtige Informationen für die zukünftige Lehrkraft zur individuellen Förderung des Kindes.<sup>59</sup>

### 6.1 Bildungsk Kooperationen von Kindergarten und Volksschule in der Schuleingangsphase

Im Sinne eines kooperativen Übergangsmanagements ist die Einbeziehung aller am Prozess Beteiligten notwendig: Kind, Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen beider Bildungsinstitutionen. Unterstützende Expertinnen und Experten, muttersprachliche Pädagoginnen und Pädagogen und weitere Mitglieder sozialer Netze sind gegebenenfalls in den Prozess mit eingebunden. Durch den Dialog sowie das Einbringen unterschiedlicher Perspektiven, Beobachtungen und Erwartungen wird das Kind in seiner Gesamtheit wahrgenommen. Durch die Weitergabe des Bildungskompasses an die Schule durch die Eltern werden die individuellen Interessen eines Kindes für Lehrkräfte sichtbar. Dokumentierte Beobachtungsergebnisse sind nicht Teil des Bildungskompasses im elementaren Bildungsbereich und werden daher nicht an die Schule weitergegeben.

Liegt bei einem Kind ein zusätzlicher Förderbedarf vor, erfordert der Informationsaustausch am Übergang in die Volksschule einen sensiblen Umgang und eine wertschätzende kind- und ressourcenorientierte Haltung seitens der Pädagoginnen und Pädagogen. Eine wechselseitige Vertrauensbasis und das gemeinsame Ziel, Kinder bestmöglich zu fördern, gelten dabei als Voraussetzung.<sup>60</sup>

#### 6.1.1 Kooperationen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen beider Bildungsinstitutionen

Im Rahmen des Übergangsmanagements sollten unter anderem folgende Aspekte förderlicher Transitionsbegleitung beachtet werden:<sup>61</sup>

- Wertschätzender Umgang, Offenheit und Bereitschaft zum Dialog aller Beteiligten
- Gegenseitiger Einblick in Prinzipien und Methoden der kooperierenden Bildungsinstitutionen
- Gegenseitiges Vertrauen in die Fachkompetenz aller Beteiligten und Wertschätzung pädagogischer Arbeit

---

<sup>59</sup> Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009)

<sup>60</sup> Hollerer (2014)

<sup>61</sup> Charlotte Bühler Institut (2016a, 2016b)

- Weiterführung anschlussfähiger Methoden aus dem Kindergarten in der Volksschule, wie z. B. Lernen im Spiel
- Weiterführung der Bildungsdokumentation in der Schule mittels *Bildungskompass*
- Anpassung der Schulorganisation an die Anforderungen, die mit einer um das letzte Kindergartenjahr erweiterten Schuleingangsphase in Kooperation mit elementaren Bildungseinrichtungen einhergehen
- Schaffen von Strukturen, die intensive Kooperation (gemeinsame Planung und Reflexion, gemeinsame Fortbildungen, pädagogische Tage, Hospitationen etc.) ermöglichen

### 6.1.2 Einbeziehung der Eltern

Eltern kommt im Rahmen des Transitionsprozesses von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule eine entscheidende Rolle zu. Zum einen begleiten sie ihre Kinder bei der Transition in die Schule, zum anderen brauchen sie häufig Unterstützung, da sie den Übergang zu einer neuen Phase als „Eltern eines Schulkindes“ zu bewältigen haben.<sup>62</sup>

Im Rahmen einer bundesweiten Befragung in Deutschland wurden folgende Wünsche der Eltern hinsichtlich transitionsunterstützender Maßnahmen erfasst:<sup>63</sup>

- Frühzeitige konkrete Informationen zum Entwicklungsstand des Kindes
- Beratung hinsichtlich konkreter Fördermaßnahmen und Hinzuziehen von Expertinnen und Experten
- Informationen über Erwartungen seitens der Schule
- Informationen über den Schulalltag
- Kennenlernen der Lehrkraft und der Schule
- Schriftliche Informationen (auch in der Familiensprache)
- Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule
- Atmosphäre, in der sich Eltern mit ihrer Kultur willkommen fühlen.

Akzeptanz und Ernstnehmen der Wünsche, Sorgen und Erfahrungen der Eltern sind ebenso bedeutsam wie Transparenz der pädagogischen Arbeit und der regelmäßige Austausch über das Kind.

Im letzten Kindergartenjahr wird ein Entwicklungsgespräch in Hinblick auf den Übergang in die Volksschule empfohlen, bei dem die Pädagogin/der Pädagoge die Interessen, Kompetenzen und Lernstrategien des Kindes mit den Eltern bespricht und ihnen die *Analyse der Lerndispositionen in Form des *Bildungskompasses** übergibt. Informationen über Beratungsangebote – insbesondere für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf oder mit akzelerierter Entwicklung – ergänzen die Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien. In Absprache mit den Eltern können Expertinnen und Experten in ein Übergangsteam einbezogen werden. Dabei wird immer das gemeinsame Ziel verfolgt, Kinder bestmöglich zu fördern und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ihre Lernfreude zu stärken.<sup>64</sup>

Zu beachten ist, dass die Akteurinnen und Akteure im Transitionsprozess auf unterschiedlichen Ebenen zusammenwirken. Die möglichen Kombinationen von Beteiligten

<sup>62</sup> Charlotte Bühler Institut (2016b)

<sup>63</sup> Wildgruber, Griebel, Held, Schuster & Nagel (2013)

<sup>64</sup> Berry (2013)

beziehen sich unter anderem auf die Ebene Kindergartenpädagogin/-pädagoge und Lehrkraft, die Ebene Eltern von Kindergartenkindern und Eltern von Volksschulkindern etc.<sup>65</sup>

**Empfehlungen zum Übergangsmanagement:**

- ⇒ Bilden von Übergangsteams mit pädagogischen Fachkräften aus Kindergarten und Volksschule sowie gegebenenfalls Expertinnen und Experten aus anderen Disziplinen wie Psychologinnen und Psychologen, Ergotherapeutinnen und –therapeuten etc.
- ⇒ Schaffen von Strukturen, die intensive Kooperation der Bildungsinstitutionen ermöglichen
- ⇒ Beachten der unterschiedlichen Ebenen von Akteurinnen und Akteuren im Transitionsprozess

---

<sup>65</sup> Lingenauber & Niebelschütz (2015)



## 7 Rahmenbedingungen für die Implementierung des Konzepts zum Bildungskompass

### 7.1 Strukturelle Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen

Strukturelle Rahmenbedingungen betreffen situationsunabhängige, zeitlich stabile Voraussetzungen für die Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen, die zumeist politisch bzw. vom Träger einer Einrichtung geregelt werden und damit von der Leitung und dem Team nur bedingt beeinflussbar sind. Strukturelle Rahmenbedingungen – in Österreich mit Ausnahme der Ausbildungserfordernisse in den jeweiligen Ländergesetzen festgelegt – haben unmittelbaren Einfluss auf die Qualität der Bildungsarbeit und sind daher von hoher Bedeutung. Für eine qualitätsvolle Implementierung des Konzepts Bildungskompass in elementaren Bildungseinrichtungen sind die im Folgenden ausgeführten strukturellen Rahmenbedingungen ebenso Voraussetzung.

Wesentliche strukturelle Bedingungen sind unter anderem die Qualifikation des Personals, die zur Verfügung stehende Zeit für Vorbereitung, Dokumentation und Reflexion (mittelbare pädagogische Arbeitszeit) sowie für Fortbildung.

#### 7.1.1 Qualifizierung des Personals: Anforderungen an Aus- und Fortbildung

Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass unter anderem eine höhere Ausbildung des Personals zu höherer pädagogischer Gesamtqualität und besserer Entwicklung der Kinder führt.<sup>66</sup>

Studien belegen einen deutlichen Zusammenhang zwischen einer erhöhten Qualifikation des Personals – insbesondere beim Einsatz akademisch gebildeter Fachkräfte – und besseren kognitiv-leistungsbezogenen Kompetenzen der Kinder.<sup>67</sup> Neben Vorteilen in den Bereichen Mathematik, Sprache und Schriftspracherwerb zeigen Kinder auch mehr Lernfreude und Wohlbefinden.<sup>68</sup> Ein Teameffekt entsteht dadurch, dass weniger qualifiziertes Personal von der qualitätsvollen Arbeit akademisch ausgebildeter Kolleginnen und Kollegen profitiert.<sup>69</sup>

### Ausbildung

Für Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen wird die Anhebung der Ausbildung in Österreich auf EU-Standard, also auf tertiäres Niveau, empfohlen. Dadurch wird u. a. eine stärkere Einbindung der Kleinkindforschung mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Entwicklung und Bildung von Kindern ermöglicht. Kurz- bzw. mittelfristig sollte zumindest die Einrichtungsleitung über eine akademische Ausbildung verfügen.

Hilfskräfte in elementaren Bildungseinrichtungen (Helferinnen, Betreuerinnen, Assistentinnen) sollten eine bundesweit einheitliche Ausbildung bereits vor Beginn der Tätigkeit absolvieren.

<sup>66</sup> Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (1996); Sylva et al. (2004)

<sup>67</sup> Blossfeld & Roßbach (2012)

<sup>68</sup> Roßbach, Sechtig & Freund (2012, zitiert nach Blossfeld & Roßbach, 2012)

<sup>69</sup> Sylva et al. (2004)

Diese sollte zumindest einen zeitlichen Umfang aufweisen, der sich an den aktuell am umfangreichsten angelegten Qualifizierungserfordernissen der österreichischen Bundesländer orientiert.

## **Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen**

In der Fort- und Weiterbildung wird die Ausweitung der Qualifikation für einen erlernten Beruf angestrebt und die fachliche, soziale und personale Kompetenz gefördert. Durch den Prozess der Fortbildung werden einzelne Schwerpunkte vertieft und die berufliche Identität weiterentwickelt. Kontinuierliche Fortbildung wird im elementaren Bildungsbereich als besonders wesentlich erachtet, um den laufend neuen Forschungsergebnissen und Qualitätsanforderungen gerecht zu werden.<sup>70</sup> Dies gilt für pädagogische Fachkräfte ebenso wie für Hilfskräfte.

Ausreichende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten müssen als reguläre Bestandteile der pädagogischen Tätigkeit gesichert sein und sind notwendig, um die Professionalität der Arbeit im gesellschaftlichen Wandel zu gewährleisten. Internationaler Konsens ist es daher, dass der Besuch von Fortbildungsangeboten in die bezahlte Dienstzeit fallen muss.<sup>71</sup>

Zudem beeinflusst die Dauer von Fortbildungsveranstaltungen deren Erfolg: So zeigen etwa sehr kurze Fortbildungen mit einer Dauer von bis zu zwei Tagen kaum langfristige Wirkungen.<sup>72</sup> Internationale Empfehlungen bewegen sich daher von drei Tagen<sup>73</sup> bis hin zu fünf Tagen pro Jahr.<sup>74</sup>

Insbesondere einrichtungsbezogene Fortbildungen im gesamten Team unterstützen einen nachhaltigen Lerneffekt. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Thema im Rahmen eines Inhouse-Settings begünstigt die Entwicklung einer gemeinsamen Lernkultur und in der Folge die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität.<sup>75</sup>

## **Kompetenzerwerb in der Aus- und Fortbildung mit Relevanz für das Konzept zum Bildungskompass**

### **Kompetenzen in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation**

Aktuelle, breit angelegte Befragungen von Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen (in Deutschland) zeigen eine Verunsicherung angesichts der unüberschaubaren Vielfalt an Ansätzen und Methoden der Beobachtung und Dokumentation sowie eine nicht hinreichend sichere Kompetenz, geeignete Verfahren begründet auszuwählen.<sup>76</sup>

---

<sup>70</sup> OECD (2012)

<sup>71</sup> Charlotte Bühler Institut & PädQUIS (2007); Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (1996)

<sup>72</sup> Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley (2007)

<sup>73</sup> NAEYC (2000)

<sup>74</sup> Child Welfare League of America (zitiert nach Munton et al., 2002)

<sup>75</sup> Meraner (1999)

<sup>76</sup> Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker (2013)

Inhalte der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung müssen sich daher unter anderem auf folgende Kompetenzen der (angehenden) Fachkräfte beziehen:<sup>77</sup>

- Fachliches Wissen über Beobachtung als Grundlage für die Entwicklung individueller Fördermaßnahmen
- Kenntnis über wissenschaftlich fundierte und praktikable Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren für die Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern als Grundlage für die begründete Anwendung
- Beobachtungskompetenz im Sinne von Sensibilität für kindliche Lernprozesse und bildungswirksame Situationen sowie Deutungs- und Analysekompetenz als Grundlage der Planung
- Entwicklungspsychologisches Fachwissen, Fachwissen über Inklusion, Grundkenntnisse in den Bereichen Sonder- und Heilpädagogik, Kindermedizin und Psychosomatik, Verhaltensauffälligkeit, Früherkennung und Prävention, Vernachlässigung, rechtliche Grundlagen, Soziologie und Sozialpädagogik.

### **Kompetenzen im Bereich Kinderschutz**

Elementare Bildungseinrichtungen sind häufig die ersten Institutionen, die mit möglichen Anzeichen von Kindeswohlgefährdung konfrontiert sind. Kinderschutz hat zum Ziel, eventuelle Gefährdungen für Kinder möglichst frühzeitig zu erkennen und entsprechende Hilfen anzubieten.

Die Sensibilisierung und Qualifizierung von (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen und insbesondere Leitungskräften im Bereich Kinderschutz bezieht sich unter anderem auf folgende Kompetenzen:<sup>78</sup>

- Wissen über Präventionsmaßnahmen und Gefährdungsanzeichen
- Basiswissen über fachliche Instrumente zur Risikoeinschätzung, die im Verdachtsfall eingesetzt werden können
- Kooperation mit dem Jugendamt und anderen Akteuren des Kinderschutzes, Vernetzung im Sozialraum
- Gesprächsführungskompetenz

### **Kompetenzen im Rahmen der Bildungspartnerschaft**

Die kompetente Zusammenarbeit mit Eltern und Familien stellt eine besondere professionelle und persönliche Herausforderung dar, für die sich viele pädagogische Fachkräfte nicht hinreichend qualifiziert fühlen.<sup>79</sup> Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien zu erweitern:

- Gesprächsführungskompetenz, insbesondere in Bezug auf Entwicklungs- und Konfliktgespräche
- Kenntnis und Gestaltung angemessener Methoden der Bildungspartnerschaft für unterschiedliche Gruppen von Eltern und Familien inklusive niederschwelliger Methoden, die benachteiligten Familien den Zugang erleichtern

---

<sup>77</sup> Dupuis (2006); Kieselhorst, Brée & Neuß (2013); Robert Bosch Stiftung (2011); Viernickel et al. (2013)

<sup>78</sup> Maywald (2013)

<sup>79</sup> Viernickel et al. (2013)

- Sensibilität für die Unterschiedlichkeit von Familien sowie für einen offenen und wertschätzenden Umgang mit Diversität<sup>80</sup>, insbesondere in Bezug auf benachteiligte Familien sowie Familien in Risikosituationen
- Beratungskompetenz, um Eltern dabei zu unterstützen, die Entwicklung ihrer Kinder auch im häuslichen Umfeld gut zu fördern

### Kompetenzen in Bezug auf Übergangsmanagement

Kompetenzen für die in elementaren Bildungseinrichtungen relativ neue Anforderung des Übergangsmanagements können insbesondere in institutionenübergreifenden Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus der Volksschule erworben werden:

- Fachwissen über das Konzept der Transition, Transitionskompetenzen und Resilienz
- Fachwissen über Curricula, Bildungsverständnis und Prinzipien der kooperierenden Bildungsinstitution
- Planung und Organisation der Kooperation beim Übergang
- Gesprächsführungskompetenz
- Reflexion professionellen Handelns und der eigenen Haltung gegenüber der kooperierenden Bildungsinstitution.

#### Empfehlungen zur Qualifizierung des Personals im Rahmen der Implementierung des Konzepts zum Bildungskompass:

- ⇒ Systematische Implementierung der Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen auf Hochschulebene
- ⇒ Berücksichtigung wichtiger Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation, Kinderschutz, Kooperation mit Eltern und Familien sowie Übergangsmanagement in der Aus- und Fortbildung
- ⇒ Mix aus Inhouse-Fortbildung und individueller Fortbildung
- ⇒ Mindestens vier Tage Fortbildung pro Jahr in der Dienstzeit für Fachkräfte und Hilfskräfte
- ⇒ Bundesweit einheitliche Ausbildung für Hilfskräfte

### 7.1.2 Mittelbare pädagogische Arbeitszeit

Im Gegensatz zur direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern umfasst die mittelbare pädagogische Arbeit alle Aufgabenbereiche der Pädagogin bzw. des Pädagogen außerhalb des Kinderdienstes, wie z. B. Konzeptionserstellung, Planung und Reflexion der Bildungsarbeit, Dokumentation und Diskussion von Beobachtungsergebnissen, Erstellung des Bildungskompasses, Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen, Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, fachlicher Austausch im Team sowie mit anderen Expertinnen und Experten innerhalb und außerhalb der Institution, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule, Kooperation mit relevanten Bildungsinstitutionen sowie Qualitätsmanagement.

<sup>80</sup> Viernickel et al. (2013)

Forschungsergebnisse zeigen, dass im Rahmen der mittelbaren pädagogischen Arbeit ein Großteil der Zeit für Beobachtung und Dokumentation aufgewendet wird. Danach folgen die Bereiche Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule sowie Bildungspartnerschaft mit Familien.<sup>81</sup>

Für die Umsetzung des Konzepts *Bildungskompass* gilt: Im Dienstplan klar festgelegte Zeiten für Beobachtung und Dokumentation und den Austausch darüber im Stammgruppen- und/oder Gesamtteam sowie im Rahmen der Übergangsbegleitung sind wichtige Rahmenbedingungen für professionelle Beobachtung.<sup>82</sup> Auch die Kooperation mit Eltern und Familien sollte im Dienstplan der Einrichtung berücksichtigt sein. Dies beinhaltet unter anderem Sprechzeiten sowie Zeitressourcen für die Planung und Reflexion der Bildungspartnerschaft, regelmäßige Veranstaltungen für Eltern (Elternabende, Informationsveranstaltungen etc.) und Entwicklungsgespräche, die mindestens halbjährlich stattfinden sollten.<sup>83</sup> Weiters benötigen die Fachkräfte Zeiten für die Zusammenarbeit mit externen Institutionen und Diensten (z. B. medizinische oder therapeutische Dienste, Mentorinnen und Mentoren) zur interdisziplinären Entwicklungsförderung.<sup>84</sup>

Für die Dokumentation der Lerndispositionen jedes Kindes einmal pro Jahr in Form des *Bildungskompasses* ist von einem zusätzlichen Zeitaufwand von mindestens drei Stunden pro Kind für Analyse der Lerndispositionen, Diskussion im Team, Entwicklungsgespräche mit Eltern sowie Qualitätssicherung auszugehen. Die Ausweitung der Zeiten für mittelbare pädagogische Aufgaben darf jedoch nicht zulasten der Fachkraft-Kind-Relation umgesetzt werden.<sup>85</sup>

### Empfehlung zur mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit im Rahmen der Implementierung des Konzepts zum *Bildungskompass*:

⇒ Mindestens drei Stunden zusätzliche mittelbare pädagogische Arbeitszeit pro Dokumentation des *Bildungskompasses* für jedes Kind: Zeit für Analyse und Darstellung der Lerndispositionen, Diskussion von Beobachtungsergebnissen im Team, Austausch mit Eltern, insbesondere im Rahmen des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule.

## 7.2 Externe Unterstützungsangebote

Vernetzung und Sozialraumorientierung sind wesentliche Anforderungen an elementare Bildungseinrichtungen, da die entwicklungsangemessene Begleitung und Unterstützung von Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf, aber auch von Kindern aus benachteiligten Familien oder Familien in psychosozialen Risikosituationen eine Herausforderung für pädagogische

<sup>81</sup> Viernickel et al. (2013)

<sup>82</sup> Bostelmann (2007)

<sup>83</sup> Lipp-Peetz (2007); Tietze & Viernickel (2016, S. 235)

<sup>84</sup> Tietze & Viernickel (2016, S. 263)

<sup>85</sup> Kieselhorst et al. (2013)

Fachkräfte darstellt, die weit über die üblichen Anforderungen elementarer Bildungsarbeit hinausgeht.

Vernetzung braucht Partnerinnen und Partner, die mit den vielfältigen, spezifischen Bedürfnissen junger Kinder und ihrer Familien vertraut sind und an die Eltern bei Bedarf weiterverwiesen werden können. Ein miteinander konkurrenzfrei vernetztes und aufeinander aufbauendes System von Präventionsmaßnahmen in der frühen Kindheit bis zum Schuleintritt trägt dazu bei, die Auswirkungen gesundheitlicher und sozialer Ungleichheit bereits in der frühen Kindheit wahrzunehmen und durch Folgemaßnahmen soweit wie möglich zu kompensieren.<sup>86</sup>

Externe Unterstützungsangebote sollten in den einzelnen Bundesländern dezentral angesiedelt sein, damit sie auch von Familien mit jungen Kindern regional gut erreichbar sind. Sensibilität und Kompetenz, insbesondere im Umgang mit Familien mit anderen Familiensprachen, sind ebenso notwendig wie die Finanzierung der Angebote durch die öffentliche Hand.

Externe Unterstützungsangebote umfassen unterschiedliche Disziplinen bzw. Institutionen:

- Sozialberatung, Erziehungsberatung, Elternbildung
- Heilpädagogische/mobile Frühförderung und Familienbegleitung
- Kindermedizinische und -therapeutische Dienste, Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie
- Kinderpsychologische Diagnostik, Beratung und Behandlung, Beratungsstellen für Hochbegabte, Autismus-Beratung, Psychotherapie für Kinder und Familien
- Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Krisenzentren, Einrichtungen des Kinderschutzes,
- Integrationsbüros, Flüchtlingshilfe

**Empfehlungen zu externen Unterstützungsangeboten im Rahmen der Implementierung des Konzepts zum Bildungskompass:**

- ⇒ Regionale Unterstützungsangebote in den Bereichen Kindermedizin, Kinderpsychologie, Kinder- und Jugendhilfe, Elternbildung und –beratung etc.
- ⇒ Regionale Zugänglichkeit und öffentliche Finanzierung

---

<sup>86</sup> Vavrik (2015)

## 8 Maßnahmen zur Implementierung des Konzepts zum Bildungskompass

Implementierung bezeichnet den Prozess, Innovationen in die Praxis umzusetzen. Implementierungsmaßnahmen sollten gezielt und spezifiziert umgesetzt werden, um eine hohe Effektivität und erfolgreiche Verankerung der Innovation in der Praxis zu erreichen.<sup>87</sup> Implementierungsmaßnahmen müssen auf mehreren Ebenen erfolgen und systematisch geplant und gesteuert werden.

### Prozess der Implementierung und Evaluation

Eine erfolgreiche und nachhaltige Implementierung des Bildungskompasses im (elementaren) Bildungsbereich basiert auf einem differenzierten Strategieplan. Dieser muss unter anderem die Transparenz des Prozesses garantieren, indem das Konzept und seine zugrunde liegenden Werte und Prinzipien, die beabsichtigten Ergebnisse sowie vor allem der Nutzen und die Vorteile für die Praktikerinnen und Praktiker, die mit dem Bildungskompass arbeiten sollen, beschrieben werden.<sup>88</sup>

Implementierung benötigt einen angemessenen und realistischen Zeitplan, um die notwendigen Phasen Exploration, Installation, anfängliche und vollkommene Implementierung<sup>89</sup> abgesichert durchlaufen zu können.

- In der Explorationsphase geht es unter anderem um das Identifizieren von Unterstützungsbedürfnissen und um das Herstellen von Commitment aller Beteiligten.
- Installation bezieht sich auf organisatorische und strukturelle Veränderungen, erste Trainings und die Etablierung von Kommunikationsstrukturen.
- Während der anfänglichen Implementierung findet eine erste Praxiserprobung statt, eventuell muss darauf eine erneute Explorationsphase folgen. Dies kann z. B. im Rahmen von wissenschaftlich begleiteten und evaluierten Pilotphasen erfolgen.<sup>90</sup>
- Vollkommene Implementierung benötigt etwa zwei bis vier Jahre und ist dann erreicht, wenn die Hälfte oder mehr der intendierten Zielgruppe eine Innovation so wie ursprünglich beabsichtigt bzw. zuverlässig anwendet.<sup>91</sup> Ohne die Unterstützung eines fähigen Implementierungsteams (Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der zu implementierenden Innovation) erreichen nur sehr wenige Innovationen, nämlich 5-15%, die Phase der vollkommenen Implementierung.<sup>92</sup> Kompetente Implementierungsteams können die Wahrscheinlichkeit eines Erfolges in kürzerer Zeit verbessern, sodass 60-80% der Innovationen erfolgreich sind.<sup>93</sup>

---

<sup>87</sup> Fixsen, Blase, Metz & Van Dyke (2015)

<sup>88</sup> Fixsen, Blase, Metz & Van Dyke (2013)

<sup>89</sup> Fixsen et al. (2015)

<sup>90</sup> Zimmer (2010)

<sup>91</sup> Aldridge II, Blase, Fixsen & Metz (2014); Fixsen et al. (2015)

<sup>92</sup> Green (2008, zitiert nach Fixsen et al., 2015)

<sup>93</sup> Saldana & Chamberlain (2012, zitiert nach Fixsen et al., 2015)



Für die erfolgreiche Implementierung von Innovationen im Bildungsbereich sind wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung zu empfehlen.<sup>94</sup> So sollte etwa der konkrete Zeitaufwand für Beobachtung und Dokumentation sowie für das Übergangsmanagement im Rahmen des Bildungskompasses nach einigen Jahren evaluiert werden.

Die Implementierung des Konzepts Bildungskompass muss auch die Zielgruppe der Eltern und Familien berücksichtigen, die durch transparente Information für das Projekt gewonnen und zur Zusammenarbeit motiviert werden können. Die Abstimmung mit den Eltern entspricht darüber hinaus deren international verankertem Recht, in grundsätzliche, ihre Kinder betreffende Entscheidungen einbezogen zu werden.<sup>95</sup>

## Begleitmaßnahmen für Pädagoginnen und Pädagogen

Konkrete Begleitmaßnahmen für Pädagoginnen und Pädagogen zur nachhaltigen Implementierung des Konzepts Bildungskompass beziehen sich unter anderem auf folgende Empfehlungen:<sup>96</sup>

- Handreichung und Schulungsunterlagen für pädagogische Fachkräfte
- (institutionenübergreifende) Fortbildung, Schulung von Multiplikator/innen
- Schaffung interinstitutioneller Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten wie z. B. gemeinsame Konferenzen, Förderung regionaler und überregionaler Projekte

### Empfehlungen zur Implementierung des Konzepts zum Bildungskompass:

- ⇒ Systematisch geplanter und gesteuerter Implementierungsprozess über mehrere Jahre mit zahlreichen Informations- und Unterstützungsmaßnahmen für pädagogische Fach- und Leitungskräfte sowie auf Ebene der Organisationen im elementaren Bildungsbereich
- ⇒ Einbeziehung der Eltern und Familien in den Implementierungsprozess
- ⇒ Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Implementierung

---

<sup>94</sup> Zimmer (2010)

<sup>95</sup> OECD (2006b); UNICEF (2008)

<sup>96</sup> Hollerer (2014); Zimmer (2010)



## 9 Literatur

- Aldridge II, W.A., Blase, K.A., Fixsen, D.L. & Metz, A.J. (2014). Implementing evidence-based prevention programs: Four things policymakers need to know with related policy recommendations. The National Implementation Research Network, University of North Carolina at Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Barachino, R., Bollig, S., Fritzen, B. & Groß, S. (2006). Schau an. Eine Arbeitshilfe zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen. Trier: Diözesan-Caritasverband Trier e.V. [online]. URL: [http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF\\_s/schau\\_an.pdf](http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/schau_an.pdf) [16.06.16].
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2004). Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen. wissen kompakt/spezial. Freiburg: Herder.
- Berry, G. (2013). Was Kita-Kinder stark macht: Den Übergang in die Schule erfolgreich meistern. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Bird, K. & Hübner, W. (2015). Hindernisse abbauen. Zugang zu Unterstützungsangeboten für Eltern ermöglichen. Kindergarten heute, 2, 22-26.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals. Zeitschrift für Familienforschung, 24 (2), 199–224.
- BMUKK (2012). Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv&hpt.
- Bostelmann, A. (2007). Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Brée, S. (2010). Beobachten und Dokumentieren als Wahrnehmungs- und Interaktionsproblem. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller & S. Welzien (Hrsg.), Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten (S. 99-119). Weimar: verlag das netz.
- Breit, S. (Hrsg.). (2011a). BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.
- Breit, S. (Hrsg.). (2011b). Handbuch zum BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.
- Breit, S. (Hrsg.). (2011c). BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.
- Breit, S. (Hrsg.). (2011d). Handbuch zum BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.
- Burgener Woeffray, A. & Meier, S. (2011). Entwicklungsgefährdete Kinder - frühe Erfassung - geeignetes Verfahren zur Diskussion. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 17 (10), 39-45.
- Carr, M. (2001). Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London: Paul Chapman.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMB (2016a). Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Wien: BMB.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMB (2016b). Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Wien: BMB.

- Charlotte Bühler Institut im Auftrag des bmwfj (2010). Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“. Wien: bmwfj.
- Charlotte Bühler Institut & PädQuis (2007). Dimensionen pädagogischer Qualität (unveröffentlichter Forschungsbericht) Wien: Charlotte Bühler Institut.
- Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen (2010). Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Bremen.
- Dupuis, A. (2006). Beobachtung von Kindern in Tageseinrichtungen – strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen und Standards für Fachkräfte und Träger. In Gewerkschaft Erziehung und Bildung (Hrsg.), *Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch* (S. 53-57). Weimar: verlag das netz.
- Eckerth, M. & Hanke, P. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Fixsen, D.L., Blase, K.A., Metz, A.J. & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79 (2), 213-230 (Special Issue).
- Fixsen, D.L., Blase, K.A., Metz, A.J. & Van Dyke, M. (2015). Implementation Science. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Second Edition, 695-702.
- Flämig, K., Musketa, B., & Leu H.R. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten – Entwicklungstheoretische Hintergründe. Weimar: verlag das netz.
- Frey, A., Duhm, E., Althaus, D., Heinz, P. & Mengelkamp, C. (2008). BBK 3-6. Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Fthenakis, W.E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (2009). Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Graf, U. (2010). Bildungs- und Lerngeschichten. Ein anschlussfähiges Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument. In A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule trägt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten* (S.181-201). München: DJI Verlag.
- Griebel, W. & Niesel R. (2013). Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hartmann, W., Stoll, M., Bayer-Chisté, N. & Hajszan, M. (2007). Bildungsqualität im Kindergarten (Nachdruck 2010). Wien: hpt.
- Hollerer, L. (2014). Gemeinsam Übergänge gestalten: Die Bedeutung der Leitung für Transitionsprozesse zwischen Kindergarten und Schule. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 383-391). Köln: Wolters Kluwer.
- Hollerer, L. & Amtmann, E. (2014). Entwicklung einschätzen – Eltern involvieren. Das neue Instrument „Interessensprofil“. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 5, 24-25.
- Hollerer, L. & Amtmann, E. (2015). Beobachten – Orientieren – Beraten. Instrumentarium zur Beobachtung und Einschätzung kindlicher Entwicklung. Version für Pädagoginnen. Graz: Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau.
- Kieselhorst, M., Brée, S. & Neuß, N. (2013). Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer.
- Kleeberger, F., Frankenstein, Y. & Leu, H.R. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Weimar: verlag das netz.
- Kliche, Th., Wittenborn, C. & Koch, U. (2009). Was leisten Entwicklungsbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 58 (6), 419-433.

- Koglin, U., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate (3. veränderte Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Laevers, F. (2007). Die Leuveners Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Wegberg: Erfahrung und Lernen.
- Laewen, H.-J. (2009). Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen [online]. URL: <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/5lbm1.c.107479.de> [12.07.2016].
- Land Niederösterreich, Abteilung Kindergärten (2012). Das Portfolio – Grundlagen und Leitfäden zur Umsetzung. St. Pölten: Amtsdrukerei.
- Lanfranchi, A. & Burgener Woeffray, A. (2013). Familien in Risikosituationen durch frühkindliche Bildung erreichen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 603-616). Wiesbaden: Springer VS.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, H. (2007). Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 71–93). München: Reinhardt.
- Leu, H.R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz.
- Liegle, L. (2006). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lingenauber, S. & Niebelschütz J. (2015). Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule (2. korrigierte und ergänzte Aufl.). Bochum: Projektverlag.
- Lipp-Petz, Ch. (2007). Praxis Beobachtung – auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen. Berlin: Cornelsen.
- Malek, E. (2012). Das Talent Portfolio nach Renzulli als Beitrag zu einer kontinuierlichen Begabungsförderung beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Master Thesis, Donau-Universität, Krems.
- Maywald, J. (2013). Kinderschutz als Leitungsverantwortung. Kindergarten heute, Das Leitungsheft, 1, 4-9.
- Mayr, T., Bauer, C., Krause, M. & Schnirch, C. (2014). KOMPIK- Eine Einführung. Begleitendes Handbuch für pädagogische Fachkräfte (Überarbeitete Fassung) [online]. URL: [http://www.kompik.de/uploads/tx\\_jpdownloads/141002\\_KOMPIK\\_Handbuch\\_2014.pdf](http://www.kompik.de/uploads/tx_jpdownloads/141002_KOMPIK_Handbuch_2014.pdf) [16.07.16].
- Meraner, R. (1999). Wie Lehrer nachhaltig lernen. Perspektiven für die Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung in Südtirol. Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift [online]. URL: <http://www.schule.provinz.bz.it/forum-schule-heute/heft5-99/nachhaltig.html#wirk> [06.06.16].
- Michaelis, R., Berger, R., Nennstiel-Ratzel, U. & Kraegeloh-Mann, I. (2013). Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung. Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. Monatsschrift Kinderheilkunde, 161 (10), 898-910.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2009). Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule: Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. Weimar: verlag das netz.
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., & Woolner, J. (2002). Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings. Part A: Review of international research between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London: Queen's Printer.
- NAEYC (2000). Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs (rev. ed). Washington, DC: NAEYC.

- Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission (1996). 40 Vorschläge für ein 10-jähriges Aktionsprogramm. Brüssel: Europäische Kommission.
- Nordwestdeutsches Präventionsforum (o.J.). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. EBD 3-48 Monate und EBD 48-72 Monate [online]. URL: <http://www.praeventions-forum.de/beobachtung-diagnostik/entwicklungsbeobachtung-und-dokumentation-ebd/> [16.07.16].
- OECD (2006a). Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich. OECD Directorate for Education.
- OECD (2006b). Starting Strong. II. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD.
- OECD (2012). Starting Strong. III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD.
- Paschon, A. (2013). Win-win-Kooperationen in der Elementarpädagogik des SBK. Kita aktuell Österreich, 3, 62-64.
- Paschon, A. (2010). Projekt-Homepage [online]. URL: [www.uni-salzburg.at/sbk](http://www.uni-salzburg.at/sbk) [12.7.2016].
- Paschon, A. & Zeilinger, M. (2009). Schulungshandbuch für das „Salzburger Beobachungskonzept“ (SBK) für die Version 2009/10. Salzburg: Eigenverlag.
- Preissing, C., Berry, G. & Gerszonowicz, E. (2015). Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (S. 253-315). Freiburg: Herder.
- Rausch, S. (2014). Inklusion und multiprofessionelle Teams. Erfahrungen einer Trägervertreterin. Kindergarten heute. Das Leitungsheft, 4, 16-19.
- Rißmann, M. (Hrsg.). (2015). Lexikon der Kindheitspädagogik. Kronach: Carl Link.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart.
- Schulz, I.E. (2010). Kinder brauchen Räume und Zeiträume zur Aneignung der Welt. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten (S. 95–97). Weimar: verlag das netz.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 787- 800). Wiesbaden: Springer.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.). (2012). Mein Sprachlernetagebuch für Kindertagesstätten und Kindertagespflege. Leitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen. Berlin.
- Sutter, M. (2014). Die Entdeckung der Geduld – Ausdauer schlägt Talent. Salzburg: Ecwin.
- 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 & H.-G. Roßbach (Hrsg.), Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weimar: verlag das netz.
- Trägerkonsortium BiSS Bildung durch Sprache und Schrift (o.J.). Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (BBK 3-6). [online]. URL: <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&id=46> [12.07.16].
- Tröster, H., Flender, J., Reinecke, D. & Wolf, S.M. (2016). DESK 3-6 R. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten Revision. Göttingen: Hogrefe.
- UNICEF (2008). The Child Care Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries, Innocenti Report Card 8. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vandenbussche, E. & Laevers F. (2009). Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheitsskala. Wegberg: Erfahrung und Lernen.

- Vavrik, K. (2015). Konzept für ein gesundheitsorientiertes Übergangsmanagement vom Kindergarten zur Volksschule. Wien: Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag (5. völlig überarbeitete Aufl.). Freiburg: Herder.
- 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 (Forschungsbericht). Berlin: Paritätischer Gesamtverband.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2015). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.
- Wildgruber, A., Griebel, W., Held, J., Schuster, A. & Nagel, B. (2013). Risiken für die Übergangsbewältigung: Nachbefragung im Projekt „Auch Eltern kommen in die Schule“. In IFP-Infodienst (Hrsg.), Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Bayern, 18, (S. 9-15) [online]. URL: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ifp-infodienst\\_2013.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ifp-infodienst_2013.pdf) [24.04.2016].
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & Answers Report, 33, 1-62.
- Zimmer, R. (2010). Bildungspläne zwischen Verbindlichkeit und Beliebigkeit. In H. Hoffmann, U. Rabe-Kleberg, S. Viernickel, I. Wehrmann & R. Zimmer (Hrsg.), Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg: Herder.

## 10 Anhang

### 10.1 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der interdisziplinären Arbeitsgruppe

|   |  |
|---|--|
| Mag. <sup>a</sup> Marlies Böck, MA<br>Dr. <sup>in</sup> Claudia Resch                       | Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung                      |
| Mag. (FH) Daniel Bohmann<br>Mag. <sup>a</sup> Alexandra Fischer                             | Österreichische Kinderfreunde  |
| Univ.-Prof. Dr. Roland Grabner  | Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Psychologie                                   |
| Univ.-Prof. Dr. Markus Hengstschläger   | Medizinische Universität Wien, Institut für Medizinische Genetik                           |
| Prof. <sup>in</sup> Dr. <sup>in</sup> Luise Hollerer  | Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz  |
| Dipl. Sozpäd. (FH) Olaf Kapella<br>Mag. Rudolf Schipfer                                     | Universität Wien, Österreichisches Institut für Familienforschung                          |
| Raphaela Keller   | Österreichischer Berufsverband der Kindergarten- und HortpädagogInnen (ÖDKH)               |
| Univ.-Prof. Dr. Erich Kirchler  | Universität Wien, Instituts für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft        |
| Mag. <sup>a</sup> Ulla Konrad   | Concordia Sozialprojekte   |
| Mag. <sup>a</sup> Marisa Krenn-Wache  | Plattform EduCare  |
| Dr. Andreas Paschon   | Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft                                   |
| Mag. Klemens Riegler-Picker   | Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Kabinett                     |
| Monika Riha   | Kinder in Wien   |
| Univ.-Prof. Dr. Wilfried Smidt  | Universität Innsbruck, Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung |
| Univ.-Prof. <sup>in</sup> DDr. <sup>in</sup> Christiane Spiel                               | Universität Wien, Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft         |
| Mag. <sup>a</sup> Martina Staffe-Hanacek  | Bundesministerium für Familien und Jugend  |
| SC. <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup> Ines Stilling<br>Mag. <sup>a</sup> Sieglinde Stockinger | Bundesministerium für Bildung, Sektion Frauenangelegenheiten und Gleichstellung            |
| Bernadett Thaler, MSc   | Bundesministerium für Familien und Jugend, Kabinett  |
| Prim. Dr. Klaus Vavrik  | Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit                                      |
| Mag. <sup>a</sup> Hedwig Wöfl   | Die Möwe   |
| Mag. <sup>a</sup> Ulrike Zug  | Bundesministerium für Bildung, Referat II/4b BAKIP/BASOP                                   |
| Wissenschaftliches Projektteam  | Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung                         |



## 10.2 Erhebung des Status quo in den Bundesländern

Im Rahmen des Projekts „Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich“ wurden die neun Bundesländer schriftlich zu folgenden Themen befragt:

*Das Charlotte Bühler Institut wendet sich mit der Bitte an Sie, die im Projektdesign vorgesehene Recherche zu unterstützen und die nachfolgenden Fragen zu beantworten.*

### **A. Einschätzung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder**

*1. Nennen Sie bitte Beobachtungsverfahren bzw. Screenings für die Einschätzung der Entwicklung der Kinder im Kindergarten, die in der Praxis im Bundesland eingesetzt werden.*

### **B. Übergangsportfolio und Weitergabe von Daten**

*2. Wird im Bundesland an der Entwicklung eines Übergangsportfolios gearbeitet? Können Sie uns dieses beschreiben bzw. Unterlagen zur Verfügung stellen? Wenn im Bundesland im Rahmen einer Kooperation mit Volksschulen Daten des Kindes an die Schule weitergegeben werden, bitten wir Sie, die nachstehenden Fragen zu beantworten:*

*3. Welche Daten des Kindes werden an die Schule weitergegeben? In welcher Form?*

*4. Wie erfolgt die Weitergabe der Daten? Beschreiben Sie bitte das Prozedere.*

*5. Inwieweit sind die Eltern bei der Weitergabe von Daten ihres Kindes eingebunden?*

### **C. Bildungskompass**

*6. Wurden im Bundesland bereits Überlegungen zum Bildungskompass angestellt bzw. Projekte initiiert? Wenn ja, können Sie uns diese beschreiben und ggf. Unterlagen dazu zur Verfügung stellen?*

## Darstellung, worauf das Konzept zum Bildungskompass in den Bundesländern aufbauen kann

|              | Beobachtungsverfahren<br>zusätzlich zur<br>Sprachstandsfeststellung  | Portfolio  | Datenweitergabe  | Bildungskompass |
|--------------|--|--|--|-----------------|
| <b>Bgld.</b> | keine Rückmeldung  |  |  |                 |
| <b>Ktn.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>unterschiedliche Beobachtungsverfahren durch Sonderkindergartenpädagoginnen/-pädagogen</li> </ul>   | -  | mit Einverständnis der Eltern: Entwicklungsstand von Kindern, insbesondere Kinder mit besonderen Bedürfnissen                  | -               |
| <b>NÖ</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklungsbogen für Kinder von 0-6 Jahren für NÖ Kindergärten</li> <li>Grenzsteine der Entwicklung</li> <li>Beobachtungsbogen für den Erwerb von DaZ</li> </ul> | seit 2012/13 verpflichtend: Entwicklungs- und Übergangsportfolio | Übergangsportfolio durch Eltern, Datenweitergabe mit Einverständnis der Eltern ausschließlich in Form eines Übergangsgesprächs | -               |

|                   |  |   |  |  |
|-------------------|--|---|--|--|
| <b>OÖ</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ravensburger Bogen zur Entwicklungsbeobachtung</li> <li>▪ SBK</li> <li>▪ KOMPIK</li> <li>▪ Kiphard-Bogen</li> </ul>   | freiwillig, ohne Vorgaben   | jährlich 2 Koordinationsgespräche mit festgelegtem Prozedere bei Integrationskindern mit Einverständnis der Eltern       | Bildungskompass<br>OÖ: individuelle Kompetenzbeschreibung jedes Kindes im letzten Kindergartenjahr, Pilotphase 2016/17 |
| <b>Sbg.</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ frei wählbar</li> <li>▪ ab Herbst 2016: BADOK</li> </ul>  | Übergangsportfolio in Ausarbeitung, aufbauend auf Entwicklungsportfolio | Übergangsportfolio durch Eltern, Übergabeblatt zum Sprachstand, Entwicklungsdaten mündlich mit Einverständnis der Eltern | -  |
| <b>Stmk.</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bildungs- und Lerngeschichten</li> <li>▪ Beobachtungsbogen für Kinder von 3-6 Jahren (Schlaaf Kirschner)</li> <li>▪ Leuener Engagiertheits-Skala</li> <li>▪ Grenzsteine der Entwicklung</li> <li>▪ SBK</li> </ul> | -   | keine Datenweitergabe  | -  |
| <b>T</b>          | Entwicklungsdokumentation empfohlen, keine Verfahren vorgegeben  | Portfolio empfohlen   | mündlich mit Einverständnis der Eltern   | -  |
| <b>Vbg.</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vorarlberger Beobachtungsbogen VBB verpflichtend</li> </ul>   | -   | Übergabeblatt als Basis des Übergabegesprächs zwischen Kindergarten und Volksschule                                      | -  |
| <b>W<br/>MA10</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ FinaLos</li> </ul>  | Portfolio zumindest im letzten Kindergartenjahr                         | Datentransferblatt mit Einverständnis der Eltern   | -  |



## 10.3 Bildungskompass: Beispielbögen zur Analyse der Lerndispositionen

Name und Alter des Kindes:

Kindergarten:

Kindergartenjahr/Beobachtungszeitraum:

Pädagogin/Pädagoge:

Gespräch mit Eltern am:

| Lerndisposition  | Exemplarische Anleitungsfragen <sup>97</sup>   |
|--|--|
| <b>Interessiert sein</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Interessen zeigt das Kind?</li> <li>▪ Mit welchen Themen beschäftigt sich das Kind und wie bringt es das zum Ausdruck?</li> <li>▪ Welche Ideen bringt das Kind ein? In welcher Form (ausprobieren, besprechen, alleine oder mit anderen)?</li> <li>▪ Auf welche Weise geht das Kind seinen Fragen nach?</li> <li>▪ Wie begeistert das Kind andere Kinder für seine Interessen?</li> <li>▪ Welche Anregungen aus dem Lernfeld (andere Kinder, Raum, Materialien, Erwachsene, ...) nimmt das Kind wahr?</li> </ul>   |
| <b>Engagiert sein</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In welchen Situationen lässt sich das Kind auf Tätigkeiten ein und bleibt dabei?</li> <li>▪ In welchen Situationen ist das Kind konzentriert und lässt sich nicht ablenken?</li> <li>▪ Was regt das Kind an, initiativ zu werden?</li> <li>▪ Wie geht das Kind mit Unbekannten um?</li> <li>▪ Welche (Gruppen-)Aktivitäten bevorzugt das Kind?</li> <li>▪ Wie greift das Kind Themen auf und entwickelt sie weiter?</li> <li>▪ Bei welcher Beschäftigung zeigt das Kind Zufriedenheit, Freude und Spaß?</li> </ul>  |
| <b>Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie geht das Kind mit Unsicherheiten, Schwierigkeiten, neuen Herausforderungen oder Frustrationen um?</li> <li>▪ In welchem Bildungs- bzw. Lernbereich (z.B. Bewegung, Sprache, Bauen, Gestalten, ...) probiert das Kind etwas aus, was es vorher noch nicht konnte?</li> <li>▪ Welche Problemlösungsstrategien setzt das Kind ein oder schaut sich von anderen Personen ab?</li> <li>▪ Formuliert das Kind in Auseinandersetzungen seine eigenen Interessen und verteidigt diese?</li> <li>▪ Sucht das Kind sich Rat und Hilfe? Von wem nimmt das Kind Hilfe an?</li> <li>▪ Wiederholt das Kind von sich aus einen Versuch, wenn es beim ersten Mal (in seinem Sinne) nicht erfolgreich war?</li> <li>▪ Trifft das Kind Entscheidungen?</li> </ul> |

<sup>97</sup> vgl. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen (2010, S. 31ff.); Leu et al. (2007, S. 60ff.)

|   |   |
|---|---|
| <b>Sich ausdrücken und mitteilen</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In welcher Weise verständigt sich das Kind mit anderen Kindern und mit Erwachsenen?</li> <li>▪ Über welche Gefühle, Bedürfnisse und Wahrnehmungen spricht das Kind? Mit wem?</li> <li>▪ Wie setzt sich das Kind für seine Interessen ein und berücksichtigt die Argumente anderer?</li> <li>▪ Kann das Kind Interessensgegensätze wahrnehmen und welche Lösungsstrategien bietet es an?</li> <li>▪ Auf welche Weise sucht das Kind Kontakt zu anderen?</li> <li>▪ Zeigt es Freude über Interaktionen?</li> <li>▪ Äußert das Kind Interesse mitzuspielen und lässt es andere mitspielen?</li> </ul> |
| <b>An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wofür übernimmt das Kind Verantwortung?</li> <li>▪ In welchen Situationen bzw. wie bringt das Kind das Empfinden von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zum Ausdruck?</li> <li>▪ Wie trifft das Kind Entscheidungen?</li> <li>▪ In welchen Situationen hilft das Kind anderen Kindern oder Erwachsenen?</li> <li>▪ Interessiert sich das Kind für Ideen anderer?</li> <li>▪ Ist das Kind bereit, einen anderen Standpunkt einzunehmen?</li> <li>▪ Hinterfragt das Kind Vorurteile und Diskriminierungen?</li> </ul>   |

### Analyse von Lerndispositionen – Beispiele

| Lerndisposition  | Exemplarische Analyse <sup>98</sup>  |
|--|--|
| <b>Interessiert sein</b>                                     | <p>Nils interessiert sich besonders für naturwissenschaftliche Themen, kennt sich gut bei Insekten und deren Namen aus. Er fragt häufig, wie Pflanzen heißen und kann viele Baumarten erkennen.</p> <p>Nils interessieren Tätigkeiten, die Erwachsene ausüben. Nils sieht gerne dabei zu und fragt nach, wenn er etwas wissen möchte.</p> <p>Im Garten beobachtet er häufig andere Kinder und braucht ein wenig Zeit, um ein Spiel zu finden bzw. sich anderen Kindern anzuschließen. Manchmal benötigt er dabei unsere Unterstützung.</p> |
| <b>Engagiert sein</b>  | <p>Nils lernt Dinge, indem er sich in Ruhe mit ihnen beschäftigt, aber einen Ansprechpartner zur Verfügung hat, den er jederzeit fragen kann. Er benötigt vor allem Ruhe und Zeit, um sich vertieft mit einer Sache zu beschäftigen. Oft ist es hilfreich, wenn man sich zu Nils setzt und ihn motiviert eine Sache fortzuführen.</p>  |
| <b>Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten</b> | <p>Nils braucht viel Zeit und die Motivation von außen. Er übt Neues, indem er es zusammen mit anderen Kindern immer wieder ausprobiert und mit ihnen darüber spricht.</p>   |
| <b>Sich ausdrücken und mitteilen</b>                         | <p>Nils teilt sich gern den Fachkräften mit. Er erzählt von seinen Ideen und Erlebnissen. Kindern erklärt er gerne verschiedene Dinge.</p>   |

<sup>98</sup> vgl. Kleeberger, Frankenstein & Leu (2009, S. 56)

|   |  |
|---|--|
| <b>An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen</b> | Nils übernimmt oft Verantwortung für jüngere Kinder. In der Kindergruppe achtet er meist darauf, dass diese nicht ungerecht behandelt werden. Im Kindergarten hat Nils sehr auf Pünktlichkeit geachtet, hat die Glocke zum Mittagessen gerne geschlagen und gerne die Bushupe für die Kinder, die mit dem Bus nach Hause fahren, betätigt. |
|---|--|

| Lerndisposition   | Exemplarische Analyse <sup>99</sup>  |
|---|--|
| <b>Interessiert sein</b>  | <p>Johanna findet Geräte interessant und will wissen, wie diese funktionieren und was man damit machen kann. Sie schaut sich gerne an, wenn sie gefilmt wurde.</p> <p>Sie liebt Bilderbücher, leiht sich häufig neue Bücher von der Bibliothek aus und vertieft sich darin.</p> <p>Johanna spielt meistens mit ihren Freundinnen und mit ihnen nimmt sie gerne an Angeboten teil. Dabei bringt sie sich aktiv ein, kann sich jedoch auch zurücknehmen.</p> |
| <b>Engagiert sein</b>   | <p>Johanna sucht sich Gelegenheiten, in denen sie etwas erproben, erforschen und entdecken kann. Sie geht dabei sehr zielstrebig vor und probiert ausdauernd, bis sie ihr Ziel erreicht.</p> <p>Sie erkennt Zusammenhänge bzw. stellt Überlegungen und Hypothesen an, was etwas zu bedeuten hat.</p>   |
| <b>Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten</b>            | <p>Johanna sucht sich Herausforderungen mit angemessenen Schwierigkeitsgrad. So kann sie immer ein wenig weiterkommen, wenn sie diese bewältigt. Sie nutzt ihr Wissen und Können und hat Strategien, die sie in verschiedenen Situationen anwenden kann.</p> <p>Besonders beeindruckend ist ihre Ausdauer und ihre Ruhe, die sie nutzt, um selbst gewählte Problemstellungen anzugehen.</p>  |
| <b>Sich ausdrücken und mitteilen</b>                                    | <p>Johanna zeigt Freude über ihren Erfolg und zeigt ihrer Umgebung stolz, was sie geschaffen hat. Sie beschreibt gerne den Vorgang, wie und mit wem sie es geschafft hat.</p> <p>Johanna ist in ihrer nonverbalen Ausdrucksweise authentisch und fähig, ihre Emotionen situationsgerecht zu zeigen.</p>  |
| <b>An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen</b> | <p>Johanna bespricht täglich mit ihren Freundinnen, womit sie sich beschäftigen wollen und kann den anderen zuhören, welche Ideen sie haben. Bei unterschiedlichen Wünschen überlegt sie Kompromisse. Manchmal entscheidet sie, ihren eigenen Plänen nachzugehen.</p>  |

<sup>99</sup> vgl. Leu et al. (2007, S. 186ff)

## 10.4 Darstellung von Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Interessen eines Kindes

Nachfolgend werden geeignete Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der Interessen eines Kindes differenziert beschrieben.

### Interessensprofil/Interessensstern Hollerer & Amtmann (2014, 2015)

Das Instrumentarium „Interessensstern/Interessensprofil“ gibt Anregungen zur strukturierten Einschätzung und Beobachtung der interessierten/aktiven Zuwendung eines Kindes in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen.<sup>100</sup> Dieses ressourcenorientierte Verfahren basiert auf entwicklungs- und neuropsychologischen Erkenntnissen und orientiert sich am Bildungsverständnis des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans sowie am Lehrplan der Volksschule. Der Interessenstern ist durch eine partizipative Vorgehensweise charakterisiert und bindet die Bezugspersonen des Kindes bei der Einschätzung der interessierten Zuwendung und Lernmotivation mit ein. Die Ergebnisse der Beobachtung werden mit Hilfe eines Online-Tools der KPH Graz zu einer Darstellung in Stern- oder Profilform verarbeitet, die es ermöglicht, einen Überblick über die Interessen des Kindes und die aktive Zuwendung zu bildungsrelevanten Bereichen zu erlangen und daraus entsprechende pädagogische Impulse abzuleiten.

Erste Erfahrungsberichte aus der Praxis geben Hinweise auf die praktische Eignung des Verfahrens u. a. aufgrund des zeit- und personalökonomischen Einsatzes des Instruments, der hilfreichen Struktur zur Einbindung von Eltern und zur Führung von Elterngesprächen sowie als Entscheidungsgrundlage für die Notwendigkeit einer spezifischen diagnostischen Abklärung.<sup>101</sup>

### LED Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen (2010)

Die Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED) wurde als praktisches Konzept der Hansestadt Bremen zur Umsetzung des Rahmenplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich entwickelt und versteht sich als Instrument zur qualitativen Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung.<sup>102</sup> Die Grundlage der LED stellt das Konzept der Lerndispositionen nach Margret Carr<sup>103</sup> dar. Das Beobachtungskonzept integriert verschiedene Instrumentenpools, wie Beobachtungs- und Auswertungsbögen, Bildungs- und Lerngeschichten, Mindmaps und Entwicklungssterne zu den Lerndispositionen sowie Kinderinterviewbögen. Der Dialog und die Reflexion mit Kindern, Eltern und anderen pädagogischen Fachkräften mit Hilfe eines Portfolios sind wesentliche Bestandteile.

Die erforderlichen Arbeitsmaterialien stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung: <http://www.soziales.bremen.de/sport/detail.php?gsid=bremen69.c.22553.de#LED%20Arb.Mat>.

---

<sup>100</sup> Hollerer & Amtmann (2015)

<sup>101</sup> Hollerer & Amtmann (2014)

<sup>102</sup> Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen (2010)

<sup>103</sup> Carr (2001)

## LES-K Leuener Engagiertheitsskala für Kinder Laevers (2007)

Die Leuener Engagiertheitsskala (LES-K) ist ein prozessorientiertes Verfahren zur systematischen Erfassung von Engagiertheit und individuellen Interessen und Lernprozessen des Kindes. Das Verfahren wurde bereits 1976 von Ferre Laevers an der Universität Leuven entwickelt und basiert aus entwicklungspsychologischer Sicht auf Wygotskys Theorie der „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“.

Laevers definiert Engagiertheit als Intensität eines Erfahrungsprozesses und versteht darunter eine besondere Qualität der menschlichen Aktivität, die an unterschiedlichen Signalen wie Konzentration, Motivation, Interesse und Faszination sowie Offenheit für Reize erkannt werden kann.<sup>104</sup> Die Engagiertheitsskala ist ein teilstandardisiertes Verfahren, welches das Ausmaß der Engagiertheit des Kindes im Rahmen unterschiedlicher Aktivitäten auf einer 5-stufigen Skala erfasst.<sup>105</sup> Wichtig dabei ist, dass immer der Prozess einer Aktivität bewertet wird und nicht das daraus resultierende Ergebnis.

## 10.5 Darstellung der empfohlenen Verfahren zur spezifischen Beobachtung bei Auffälligkeiten in der Entwicklung

Nachfolgend werden die empfohlenen Verfahren zur spezifischen Beobachtung bei Entwicklungsauffälligkeiten differenziert beschrieben.

### BBK 3-6 Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder Frey, Duhm, Althaus, Heinz & Mengelkamp (2008)

#### Zielsetzung des Beobachtungskonzepts

Der Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (BBK 3-6) ist ein Screeningverfahren zur Erfassung des motorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsstandes eines Kindes und kommt durch Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen zur Anwendung.

Zielsetzung ist eine systematische Verhaltensbeobachtung als Grundlage für gezielte Förderplanung bzw. als Screening zur Diagnose von altersadäquater Entwicklung oder von Abweichungen in einzelnen Bereichen. Der BBK 3-6 kann sowohl zur Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen als auch zur Früherkennung von besonderen Begabungen bei Kindern eingesetzt werden.

#### Entwicklungsbereiche

Zwölf Fähigkeitskonzepte werden den folgenden drei Kompetenzklassen zugeordnet:

- Motorische Kompetenzklasse (Grobmotorik und Feinmotorik)
- Kognitive Kompetenzklasse (Sprache und Kommunikation, Literaturverständnis, Farben und Formen, Erstlesen-Erstrechnen-Erstschreiben, Aufgabenorientierung, Reflexivität, Medientechnik)

<sup>104</sup> Vandenbussche & Laevers (2009, S. 14f)

<sup>105</sup> vgl. Viernickel & Völkel (2009)

- Sozial-emotionale Kompetenzklasse (Spielintensität, Aggressivität, Schüchternheit)

Der Beobachtungsbogen umfasst 81 Items, die sich auf die zwölf genannten Fähigkeitskonzepte beziehen. Diese sind in Form von vorgegebenen Verhaltensweisen (entweder als Beobachtungs- oder Durchführungsaufgaben) angeführt und werden von der beobachtenden Person mittels einer Skala von 1 (= „sehr selten“ bzw. „nie“) bis 5 („sehr oft“ bzw. „immer“) eingeschätzt. Es müssen alle vorgegebenen Verhaltensweisen bewertet werden.

### **Auswertungs- und Dokumentationsmodus**

Die Erhebung wird mittels Beobachtungsbogen, Aufgabenkarten und Auswertungsbogen für das entsprechende Entwicklungsprofil dokumentiert und ausgewertet. Die Normen für die jeweiligen Kompetenzklassen sind nach Geschlecht und Alter (Abstand sechs Monate) aufgeteilt und geben Aufschluss darüber, ob ein Kind in einem Bereich über-, unter- oder durchschnittliche Fertigkeiten im Vergleich zu anderen Kindern seiner Altersgruppe aufweist.

Für das Screening sind etwa 55 Minuten pro Kind (ca. 45 Minuten für Beobachtungsaufgaben und 10 Minuten für Durchführungsaufgaben) festgelegt. Die Bearbeitung sollte am Stück erfolgen bzw. wenn nicht anders möglich zumindest sehr zeitnah fortgesetzt werden. Die beobachtende pädagogische Fachkraft muss das Kind im Kindergartenalltag gut kennen, die Anwendung durch externe Personen ist nicht vorgesehen. Zur Erfassung aller Kinder einer Gruppe ist ein Beobachtungszeitraum von etwa vier Wochen vorgesehen.<sup>106</sup>

### **Wissenschaftliche und praktische Eignung des Verfahrens**

Das Beobachtungsverfahren BBK 3-6 entspricht zur Gänze den wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität.

Die praktische Eignung des Verfahrens wird dadurch unterstützt, dass die Items explizit auf dem Verhalten der Kinder im natürlichen Umfeld des Kindergartens basieren und sich u. a. auf die Interaktionen zwischen den Kindern sowie zwischen Kindern und Pädagoginnen/Pädagogen beziehen.<sup>107</sup>

### **Voraussetzungen für Anwenderinnen und Anwender**

Bei der Beschaffung des Instruments fallen derzeit Kosten in der Höhe von € 84,- an.

Erhältlich unter: <https://www.testzentrale.de/shop/beobachtungsbogen-fuer-3-bis-6-jaehrige-kinder.html> [06.07.16].

## **Dortmunder Entwicklungsscreening DESK 3-6 R Tröster, Flender, Reinecke & Wolf (2016)**

### **Zielsetzung des Beobachtungskonzepts**

Das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6 R) ist ein Screening-Verfahren zur Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen bei 3- bis 6-jährigen Kindern in einer Kindertageseinrichtung. Ziel des Screening-Verfahrens ist es, Kinder, die in ihrer

---

<sup>106</sup> Trägerkonsortium BiSS (o.J.)

<sup>107</sup> Frey et al. (2008, S. 34)

Entwicklung gefährdet sind, frühzeitig zu entdecken und gezielte Fördermaßnahmen in den gefährdeten Dimensionen einzuleiten.<sup>108</sup>

### Entwicklungsbereiche

Das DESK definiert differenzierte Aufgaben für die Altersgruppe der 3-jährigen Kinder, 4-jährigen Kinder und 5- und 6-jährigen Kinder. Trotz der Unterschiede in der Aufgabenformulierung decken alle Skalen folgende Bereiche ab:

- Fein- und Grobmotorik
- Sprache und Kommunikation
- Kognition
- Sozialverhalten

Bei 5- und 6-jährigen Kindern können zusätzlich die Bereiche

- Basiskompetenzen Schriftsprache
- Basiskompetenzen Mathematik
- Aufmerksamkeit und Konzentration

genauer fokussiert werden.

Das Screening umfasst sowohl Beobachtungs- als auch Durchführungsaufgaben. Da das DESK 3-6 R auf einer alltagsintegrierten Verhaltensbeobachtung des Kindes basiert, können die Beobachtungsaufgaben von den pädagogischen Fachkräften direkt bei Alltagsaktivitäten beobachtet und eingeschätzt werden. Die Durchführungsaufgaben ermöglichen eine standardisierte Überprüfung der genannten Kompetenzbereiche. Sie werden in Form eines Rollenspiels zum Thema Zirkus in Kleingruppen mit bis zu sechs Kindern durchgeführt.<sup>109</sup>

### Auswertungs- und Dokumentationsmodus

Dokumentiert wird die Erhebung mittels altersspezifischer Aufgabenhefte samt Auswertungsbögen, Protokollbögen für das Zirkusspiel sowie Dokumentationsheften für jedes Kind. Die Bearbeitung der Beobachtungsaufgaben nimmt ca. 10 bis 20 Minuten pro Kind in Anspruch. Insgesamt wird vorgeschlagen, dass für das Screening aller Kinder einer Gruppe mit dem DESK 3-6 R etwa drei bis vier Wochen vorgesehen werden sollten.<sup>110</sup>

### Wissenschaftliche und praktische Eignung des Verfahrens

Das DESK 3-6 R wurde gemeinsam von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie pädagogischen Fachkräften konzipiert. Es entspricht sowohl den wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zur Gänze als auch den praktischen Anforderungen in einer Kindertageseinrichtung.<sup>111</sup>

### Voraussetzungen für Anwenderinnen und Anwender

Bei der Beschaffung des Instruments fallen derzeit Kosten in der Höhe von € 158,- an. Das Verfahren ist im Buchhandel erhältlich.

<sup>108</sup> Tröster, Flender, Reineke & Wolf (2016, S.9)

<sup>109</sup> Tröster et al. (2016, S. 59)

<sup>110</sup> Tröster et al. (2016)

<sup>111</sup> Kliche, Wittenborn & Koch (2009, S. 426)



## EBD 48-72 Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation Koglin, Petermann & Petermann (2010)

### Zielsetzung des Beobachtungskonzepts

Bei der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD 48-72) handelt es sich um ein Entwicklungsscreening nach dem Meilensteinprinzip für Kinder von 3;11 bis 6;1 Jahren. Ziel ist es, durch systematisches Beobachten und Dokumentieren entwicklungsgefährdete Kinder zu identifizieren und gezielte, individuelle Fördermaßnahmen zu planen und durchzuführen. Neben dem Bewusstmachen von Schwächen ist es auch möglich, Stärken eines Kindes hervorzuheben.<sup>112</sup>

### Entwicklungsbereiche

Das Instrument umfasst die sechs Entwicklungsbereiche:

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

Zu jedem Entwicklungsbereich werden je vier beobachtbare Aufgaben gestellt, das ergibt 24 Aufgaben insgesamt. Die dafür benötigten Materialien wurden so ausgewählt, dass sie in der Regel in jeder Kindertageseinrichtung zur Verfügung stehen.

Die Aufgabenstellungen orientieren sich überwiegend am sogenannten „Meilensteinprinzip“ der Entwicklung, wobei es sich um motorische, perzeptive, kognitive, sprachliche und soziale Fertigkeiten handelt. Fallbeispiele und Fotos veranschaulichen die Vorgehensweise.

### Auswertungs- und Dokumentationsmodus

Die systematischen Beobachtungen werden mittels standardisierter Beobachtungsbögen und Entwicklungsprofile erfasst und ausgewertet. Sie sind darauf ausgerichtet, ein umfassendes Bild über den Entwicklungsstand eines Kindes zu vermitteln und individuelle Fördermaßnahmen zu planen. Die Autorinnen/der Autor empfehlen eine zweimalige Beobachtung pro Jahr zu je 15 Minuten pro Kind.

### Wissenschaftliche und praktische Eignung des Verfahrens

EBD 48-72 entspricht den wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität und Validität. Rezensionen bestätigen die Praxistauglichkeit des Verfahrens.

### Voraussetzungen für Anwenderinnen und Anwender

Bei der Beschaffung des Instruments fallen derzeit Kosten in der Höhe von € 27,- an.

Erhältlich unter: <https://www.testzentrale.de/shop/entwicklungsbeobachtung-und-dokumentation-ebd-48-72-monate.html> [06.07.16].

---

<sup>112</sup> Nordwestdeutsches Präventionsforum (o.J.)



## KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern) – Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahren Mayr, Bauer & Krause (2014)

### Zielsetzung des Beobachtungskonzepts

Der strukturierte Beobachtungs- und Einschätzungsbogen KOMPIK für Kinder im Alter von 3,5 bis 6 Jahren legt seinen Fokus auf Kompetenzen und Interessen von Kindern.

Das Einschätzungsinstrument versteht sich als kompetenzorientiertes Instrument und grenzt sich klar von defizitorientierten Screenings, die das Auffinden von Auffälligkeiten anstreben, ab. Das Verfahren beleuchtet sowohl Stärken als auch schwächer ausgeprägte Kompetenzen und setzt sich als Ziel, auf Grundlage der Beobachtungsergebnisse jedem Kind bestmögliche Entfaltungsmöglichkeiten und eine entsprechende Entwicklungsbegleitung zu bieten.<sup>113</sup>

### Entwicklungsbereiche

Das Beobachtungsspektrum umfasst elf Entwicklungs- und Bildungsbereiche:

- Motorische Kompetenzen
- Emotionale Kompetenzen
- Sprache und frühe Literacy
- Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen
- Musikalische Kompetenzen und Interessen
- Wohlbefinden und soziale Beziehungen
- Soziale Kompetenzen
- Motivationale Kompetenzen
- Mathematische Kompetenzen
- Gestalterische Kompetenzen und Interessen
- Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen

Vorgegebene Beobachtungsfelder und Antwortmöglichkeiten lenken den Fokus auf sehr konkrete Entwicklungsfelder des Kindes und sollten im Alltag beobachtet werden. Vereinzelt besteht jedoch die Notwendigkeit des gezielten, möglichst alltagsbezogenen Herbeiführens einer Situation, um bestimmte Verhaltensweisen beobachten zu können (z. B. in den Bereichen „Mathematische Kompetenz“ oder „Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen“).<sup>114</sup>

### Auswertungs- und Dokumentationsmodus

Die strukturierten Beobachtungen mittels KOMPIK werden mit Hilfe von Fragen zu einzelnen Entwicklungs- und Lernprozessen erhoben. Die Anwenderinnen und Anwender tragen ihre Einschätzungen in eine fünfstufige Skala von „sehr selten“/„nie“/„trifft nicht zu“ bis „sehr häufig“/„trifft völlig zu“ ein. Zusätzlich stellt die Rubrik „Freie Beobachtung und Notizen“ sicher, dass zusätzliche bedeutende Aspekte, wie etwa situative Unterschiede, im Rahmen der Dokumentation berücksichtigt und miteinbezogen werden können.

<sup>113</sup> Mayr, Bauer & Krause (2014)

<sup>114</sup> Mayr, Bauer & Krause (2014)

Die Auswertung der Ergebnisse kann sowohl qualitativ als auch quantitativ erfolgen: Die qualitative Auswertung bedarf keiner weiteren Berechnung und kann im Anschluss an die Beobachtung erfolgen. Sie dient in erster Linie zur Ableitung konkreter pädagogischer Maßnahmen. Bei der quantitativen Auswertung werden ein Mittelwertprofil sowie eine Entwicklungsübersicht auf Basis von Normwerten erstellt. Profil und Auswertung können zeitsparend durch die kostenlose KOMPIK-Software automatisch vorgenommen werden.

Es wird empfohlen, die Mittelwerte eines Kindes für mehrere Zeitpunkte zu ermitteln und diese zu vergleichen, um den individuellen Entwicklungsverlauf besser abbilden zu können.

Um das Instrument entwicklungsbegleitend zu nutzen, wird eine Bearbeitung des Einschätzungsbogens zu mehreren Zeitpunkten im Abstand von sechs bis zwölf Monaten empfohlen. Eine Erhebung umfasst 160 Fragen zum Ankreuzen und benötigt 30 bis 60 Minuten pro Kind.

### **Wissenschaftliche und praktische Eignung des Verfahrens**

KOMPIK wurde sowohl in Bezug auf theoretische Grundlagen als auch auf empirische Absicherung des Bogens nach wissenschaftlichen Standards konzipiert. Das Beobachtungsinstrument basiert auf entwicklungspsychologischen und frühpädagogischen Konzepten sowie dem Einbezug der Inhalte deutscher Bildungspläne für den Elementarbereich. Eine Reihe an wissenschaftlichen Expertinnen und Experten sowie über 400 pädagogische Fachkräfte waren in die Konzeption involviert.

Das Einschätzungsinstrument erfüllt sowohl die wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zur Gänze als auch die für die elementarpädagogische Praxis relevanten Anforderungen.

### **Voraussetzungen für Anwenderinnen und Anwender**

KOMPIK kommt unter österreichischen Elementarpädagogen und -pädagoginnen bereits zur Anwendung. Das Verfahren steht in Papierform sowie als Software mit automatischer Auswertung kostenlos zur Verfügung.

Erhältlich unter: <http://www.kompik.de/kompik.html> [06.07.16].

## **SBK Salzburger Beobachtungskonzept Paschon & Zeilinger (2009)**

### **Zielsetzung des Beobachtungskonzepts**

Im Vordergrund des Salzburger Beobachtungskonzepts (SBK) steht die Entwicklungsbegleitung, da es das Ziel verfolgt, auf der Grundlage systematisch dokumentierter Beobachtungen kindspezifische und individuell abgestimmte pädagogische Ziele zu formulieren und Maßnahmen zu deren Erreichung zu planen.<sup>115</sup> Das SBK versteht sich aufgrund eines ressourcenorientierten Blicks vorwiegend als Dokumentationsmöglichkeit von Entwicklungsständen und Entwicklungsprozessen aller Kinder und nicht als reines Selektions- und Diagnoseinstrument für auffällige Kinder.

---

<sup>115</sup> Paschon & Zeilinger (2009)

## Entwicklungsbereiche

Das SBK liegt für vier Altersgruppen SBK 0-3 Jahre, SBK 3-6 Jahre, SBK 6-10 Jahre und SBK 10-15 Jahre vor. In der Altersgruppe 3-6 sind zwölf entwicklungspsychologisch relevante Lernbereiche definiert, die zu drei Erhebungszeiträumen (Herbst, Winter, Frühling) während eines Kindergartenjahres erfasst werden:

- Grobmotorischer Bereich
- Feinmotorischer Bereich
- Sozialer Bereich
- Sprachlicher Bereich
- Kognitiver Bereich
- Emotionaler Bereich
- Spiel- und Freizeitverhalten
- Lern- und Arbeitsverhalten
- Wahrnehmungsbereich
- Rhythmisch-musikalischer Bereich
- Kreativer Bereich
- Ich-Umwelt-Konzept

Zu diesen drei Erhebungszeiträumen ist es vorgesehen, das jeweilige Kind in den genannten Bereichen über eine gesamte Woche hinweg zu beobachten.<sup>116</sup>

Das SBK arbeitet mit zwei Dokumentationsformen: Beobachtungs- und Einschätzbögen sowie Portfolio. Die eigens konzipierten Beobachtungs- und Einschätzbögen ermöglichen die Erfassung des Entwicklungsverlaufs in den zwölf Entwicklungsbereichen auf zwei Ebenen. Die erste Ebene bildet den Standard-Einschätzbogen, der für alle Kinder der Gruppe vorgesehen ist und eine grobe Ersteinschätzung ermöglicht. Die zweite Ebene dient der fokussierten Beobachtung jener Bereiche, in denen Kinder außerhalb des Normbereichs (laut Standard-Einschätzbogen) eingeschätzt wurden und für die eine genauere Abklärung sinnvoll erscheint. Neben der Entwicklungsbegleitung mittels Einschätz- und Beobachtungs-bögen sieht das SBK zur Aufbereitung der generierten Beobachtungsdaten und zur Dokumentation der individuellen Entwicklungsgeschichte die Gestaltung und Führung eines Portfolios durch das Kind, die Eltern und die Pädagoginnen und Pädagogen vor.<sup>117</sup>

## Wissenschaftliche und praktische Eignung des Verfahrens

Das SBK wurde in Zusammenarbeit der Universität Salzburg mit Elementarpädagoginnen und -pädagogen aus der Praxis entwickelt, laufend evaluiert und basiert auf entwicklungspsychologischen bzw. wissenschaftlichen Quellen.<sup>118</sup> Zudem kann das SBK als expert/innen-validiert angesehen werden.<sup>119</sup> Aufgrund der großen Zahl an Anwenderinnen und Anwendern in der pädagogischen Praxis, die durch regelmäßige Rückmeldungen zur Weiterentwicklung des Konzepts beitragen, wird auch das Kriterium der praktischen Eignung als erfüllt angesehen.

---

<sup>116</sup> Paschon (2010)

<sup>117</sup> Paschon & Zeilinger (2009)

<sup>118</sup> Paschon & Zeilinger (2009)

<sup>119</sup> vgl. dazu Paschon (2013)

**Voraussetzungen für Anwenderinnen und Anwender**

Die Anwendung des SBK erfordert eine kostenpflichtige Einschulung durch SBK-Fachkräfte und das Vorliegen einer schriftlichen Lizenz-Vereinbarung.

**Validierte Grenzsteine der Entwicklung  
Laewen (2009)****Zielsetzung des Beobachtungskonzepts**

Bei dem Verfahren „Validierte Grenzsteine der Entwicklung“ handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren zur frühzeitigen Feststellung und Dokumentation von Risikolagen im Entwicklungsverlauf von Kindern zwischen 3 und 72 Monaten.<sup>120</sup> Als Grenzsteine gelten dabei beobachtbare Verhaltensweisen bzw. altersabhängige und kulturell determinierte Entwicklungsziele, die von 90%-95% der Kinder einer definierten Normpopulation bis zu einem bestimmten Alter erreicht werden.<sup>121</sup> Die „Validierten Grenzsteine der Entwicklung“ kennzeichnen somit unerlässliche Stadien der kindlichen Entwicklung. Dieses Beobachtungskonzept dient als Orientierungshilfe mit warnender Funktion und geht auf die von Michaelis und Haas entwickelten „Meilensteine der Entwicklung“ zurück.<sup>122</sup>

**Entwicklungsbereiche**

Mit dem Grenzsteininstrument können folgende Bereiche genauer betrachtet werden:

- Körpermotorik
- Hand- und Fingermotorik
- Sprachentwicklung
- Kognitive Entwicklung
- Soziale Kompetenz
- Emotionale Kompetenz

Diese sechs Entwicklungsbereiche decken elf Altersstufen ab, in denen je ein bis fünf Grenzsteine als beobachtbare Entwicklungsziele bzw. Kompetenzen definiert sind. Sie sind alle im pädagogischen Alltag beobachtbar.<sup>123</sup>

**Auswertungs- und Dokumentationsmodus**

Das Grenzsteinverfahren arbeitet mit einem tabellarischen Dokumentationsbogen samt Auswertungsliste, wo die angeführten Grenzsteine mit „ja“ oder „nein“ angekreuzt werden. Sofern ein oder mehrere Bereiche mit „nein“ angekreuzt werden, wird eine diagnostische Abklärung durch entsprechend ausgebildete Fachkräfte empfohlen.<sup>124</sup> Der Zeitraum zur Beurteilung der Kompetenzen ist durch die Altersschritte 3, 6, 9, 12, 15, 18, 24, 36, 48, 60 und 72 Monate festgelegt. Eine Abweichung des Erhebungszeitpunkts von vier Wochen davor bzw. danach ist zulässig.<sup>125</sup>

---

<sup>120</sup> Viernickel & Völkl (2009, S. 91)

<sup>121</sup> Michaelis, Berger, Nennstiel-Ratzel & Kraegeloh-Mann (2013, S. 900)

<sup>122</sup> Reißmann (2015)

<sup>123</sup> Laewen (2009, S. 42ff.)

<sup>124</sup> Laewen (2009, S. 36)

<sup>125</sup> Laewen (2009, S. 40)

**Wissenschaftliche und praktische Eignung des Verfahrens**

Eine Validierung der „Grenzsteine der Entwicklung“ liegt vor und es zeigt sich aus der Rückmeldung der Bundesländer, dass dieses Verfahren in Österreich bereits in der Praxis in Anwendung ist.

**Voraussetzungen für Anwenderinnen und Anwender**

Der Dokumentationsbogen und die Auswertungsliste sind im Internet zum kostenlosen Download bereitgestellt.

Abrufbar unter:

[http://www.mbj.s.brandenburg.de/media\\_fast/4113/Sonderdruck\\_Grenzsteine.pdf](http://www.mbj.s.brandenburg.de/media_fast/4113/Sonderdruck_Grenzsteine.pdf) [06.07.16].

(„Validierte Grenzsteine der Entwicklung“ siehe Beilage)