



KOMPIK

Kompetenzen und Interessen
von Kindern

KOMPIK - Eine Einführung

Begleitendes Handbuch für pädagogische Fachkräfte

Impressum

Der Beobachtungs- und Einschätzbogen KOMPIK und dieses Handbuch wurden im Rahmen des Projektes „KECK: Kommunale Entwicklung – Chancen für Kinder“ der Bertelsmann Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München entwickelt. Verantwortlich war zu diesem Zeitpunkt Beate Irskens.

Autoren

Toni Mayr (wissenschaftliche Leitung), IFP

Dr. Christina Bauer, IFP

Martin Krause, IFP

Überarbeitete Fassung: Christina Kruse und Dr. Carina Schnirch, Bertelsmann Stiftung

© Gütersloh 2014

www.kompik.de

www.bertelsmann-stiftung.de

Inhalt

Einführung	5
1. Grundinformation zum Bogen: Was ist KOMPIK?	6
KOMPIK und andere Instrumente	7
Verwendung der Ergebnisse.....	8
2. Inhalte von KOMPIK – Die elf Entwicklungsbereiche	8
Motorische Kompetenzen	9
Soziale Kompetenzen.....	10
Emotionale Kompetenzen.....	11
Motivationale Kompetenzen.....	13
Sprache und frühe Literacy	16
Mathematische Kompetenzen	17
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen	19
Gestalterische Kompetenzen und Interessen.....	21
Musikalische Kompetenzen und Interessen	23
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen.....	24
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	26
3. Wie arbeite ich mit KOMPIK?	28
Was Sie grundsätzlich beachten sollten... ..	28
Mit dem Bogen vertraut werden	29
Beobachtung durchführen.....	29
Kompetenzen und Interessen einschätzen	30
Freie Beobachtungen und Notizen zu den nächsten pädagogischen Schritten ergänzen	30
Rahmenbedingungen schaffen und das Vorgehen in der Kita abstimmen	31
4. Auswertung und Zusammenfassung der Beobachtungen mit KOMPIK	32
Qualitative Auswertung.....	32
Quantitative Auswertung.....	35
Mittelwerte bilden.....	37
Mittelwertprofil interpretieren.....	38

Normwerte für die Entwicklungsübersicht bilden	38
Normwerte interpretieren	40
Kita-Bericht erstellen.....	41
Kita-Bericht interpretieren	44
Genauigkeit der KOMPIK-Ergebnisse.....	45
5. KOMPIK im Rahmen von KECK.....	51
Anonymisierte KOMPIK-Beobachtungen für kommunale Berichterstattung bereitstellen	51
KOMPIK-Ergebnisse im KECK-Atlas interpretieren.....	51
6. Wissenschaftliche Grundlage von KOMPIK	55
7. Literaturverzeichnis.....	57
8. Anhang: Tabellen für Entwicklungsübersicht auf Basis von Normwerten.....	71

Einführung

„KOMPIK: Kompetenzen und Interessen von Kindern“ wurde in mehr als zwei Jahren vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München entwickelt. Kooperationspartner waren die Bertelsmann Stiftung und die Städte Jena und Heilbronn. Mehr als 1500 Kinder wurden beobachtet und eingeschätzt und über 400 Erzieherinnen waren am Entwicklungsprozess beteiligt. Ihnen und den Eltern der Kinder danken wir herzlich für ihre Mitarbeit!

Durch das Entwicklungsverfahren liegt mit KOMPIK ein wissenschaftlich abgesichertes Beobachtungsinstrument vor, das auf einem umfassenden Verständnis von Bildung und Entwicklung basiert. Neben aktuellen Erkenntnissen und Diskussionen aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik wurden auch die Anforderungen der Bildungspläne der 16 deutschen Bundesländer berücksichtigt. Denn Basis für die individuelle Begleitung der Kinder ist neben dem Wissen über die individuellen Hintergründe des Kindes vor allem auch die Bildungsbeobachtung. Sie ist ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit und eine Grundlage für die Ausrichtung der Angebote an die Bedarfe eines Kindes bzw. einer Kindergruppe.

Ausgangspunkt für die Konzeption von KOMPIK und seiner Begleitmaterialien waren die beiden Ziele, allen Kindern eine optimale Entfaltung und Entwicklung zu ermöglichen sowie pädagogischen Fachkräften in Kitas entsprechende Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit und Konzepte zu liefern.

Dieses Handbuch enthält wichtige Hintergrundinformationen zur wissenschaftlichen Entwicklung von KOMPIK, der Relevanz der elf betrachteten Entwicklungsbereiche und praktische Hinweise zur Arbeit mit dem Instrument. Vielleicht sind Sie bereits geübte KOMPIK-Nutzerin, vielleicht sind Sie noch auf der Suche nach einem Beobachtungsverfahren, vielleicht stellen Sie sich aber auch die Frage, ob KOMPIK das richtige Verfahren für Ihre Einrichtung ist? In jedem Falle lohnt es sich, einen Blick in dieses Handbuch zu werfen und mehr über das Instrument zu erfahren. Auch wenn wir mit diesen Erläuterungen eine Handreichung zur Arbeit mit KOMPIK geben, wissen wir, dass es nur eine Hilfestellung sein kann, da jedes Beobachtungsinstrument nur so gut ist wie seine Anwender.

Wenn Sie Fragen oder Anregungen haben, wenden Sie sich bitte an Ihre Fachberatung und Koordinatoren vor Ort oder an das KOMPIK-Team in der Bertelsmann Stiftung bzw. im IFP.

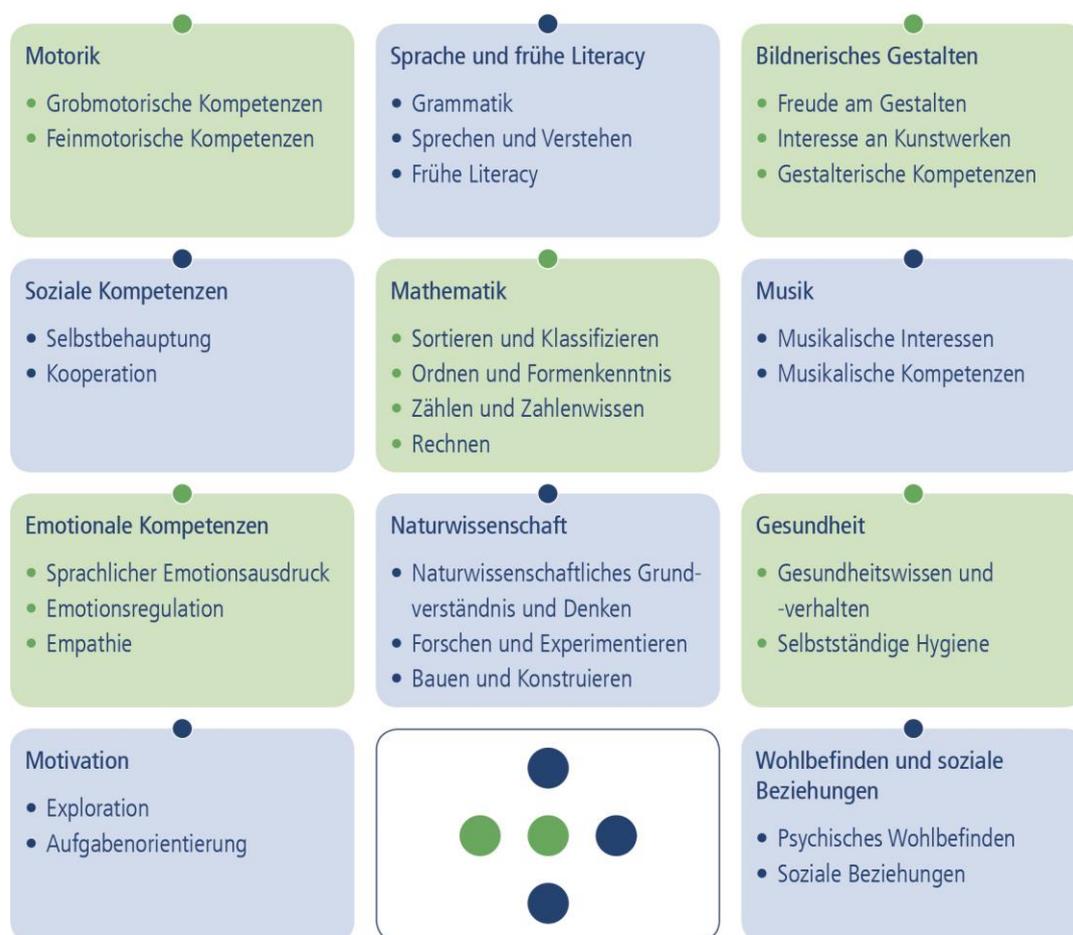
Das KOMPIK-Entwicklerteam aus IFP und Bertelsmann Stiftung wünscht Ihnen viel Erfolg und Freude bei der Arbeit mit KOMPIK!

1. Grundinformation zum Bogen: Was ist KOMPIK?

Grundinformationen

KOMPIK (**K**ompetenzen und **I**nteressen von **K**indern) ist ein strukturiertes Beobachtungs- und Einschätzungsinstrument für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Sie können mit dem Bogen einen umfassenden Überblick gewinnen über Kompetenzen und Interessen von Kindern im Alter zwischen dreieinhalb und sechs Jahren. KOMPIK legt eine kompetenzorientierte Betrachtung der kindlichen Entwicklung zu Grunde. Damit grenzt sich KOMPIK klar ab von defizitorientierten Screeningverfahren, die auf das Entdecken von Auffälligkeiten abzielen. KOMPIK nimmt sowohl die Stärken der Kinder als auch schwächer ausgeprägte Kompetenzen in insgesamt elf Entwicklungsbereichen in den Blick.

Elf Entwicklungs- bzw. Bildungsbereiche von KOMPIK



Wesentliche Grundlagen für die Entwicklung von KOMPIK waren die Bildungs- und Lerninhalte der Bildungspläne der deutschen Bundesländer für den Elementarbereich sowie aktuelle entwicklungspsychologische und frühpädagogische Konzepte. Bei der Entwicklung von KOMPIK wurde eng mit wissenschaftlichen Expertinnen und Experten sowie mit pädagogischen Fachkräften aus der Praxis zusammengearbeitet.

KOMPIK und andere Instrumente

KOMPIK ist ein strukturiertes Beobachtungsverfahren und besteht aus vorgegebenen Beobachtungsfeldern und Antwortmöglichkeiten. Anders als bei freien Beobachtungen wird dadurch der Fokus auf sehr konkrete Entwicklungsfelder gelenkt. Das ist hilfreich, um den Blick auf das Kind zu schärfen und auch Bereiche zu betrachten, die sonst im Kita-Alltag weniger im Fokus stehen. Gleichzeitig stoßen standardisierte Verfahren auch an ihre Grenzen, denn kein vorgegebenes Verfahren kann die individuelle Entwicklung eines Kindes in Gänze widerspiegeln. Daher sollten freie und strukturierte Beobachtungen immer kombiniert und in der Zusammenschau mit weiteren Informationen über das Kind und seine Familie gesehen und verwendet werden. Denn kein einzelnes Instrument kann **alle** wichtigen Aspekte der Entwicklungs- und Lernprozesse eines Kindes abbilden.

KOMPIK als strukturiertes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren betrachtet einzelne, wichtige Ausschnitte und überzeugt durch folgende Vorteile:

- Durch die Vielzahl an Entwicklungsbereichen gewinnen Sie einen systematischen Überblick über bestimmte Kompetenzen und Interessen der Kinder.
- Die wiederholte Einschätzung zu verschiedenen Zeitpunkten bildet die Entwicklungs- und Lernfortschritte der Kinder ab. Der strukturierte Ergebnisüberblick bietet Ihnen dadurch eine gute (Informations-)Grundlage, z.B. um Angebote für das einzelne Kind und die Kindergruppe zu planen.
- Mehr und mehr entwickeln Sie im Team eine gemeinsame Sprache für die beobachteten Inhalte; das erleichtert den Austausch über Beobachtungen und zwar nicht nur im Team, sondern auch mit den Eltern und der Schule. Eine professionelle Außendarstellung Ihrer Arbeit wird unterstützt.
- Nach einer entsprechenden Einarbeitung in das Instrument und die dazugehörige Software ist die Anwendung einfach umzusetzen.

Beobachtungsergebnisse mit KOMPIK bilden – ergänzt durch die Beobachtungen mit anderen Verfahren (z.B. Bildungs- und Lerngeschichten) und dem Wissen über ein Kind aus Gesprächen oder anderen Quellen (bspw. Portfolios) – eine belastbare Grundlage für die pädagogische Planung, den fachlichen Austausch im Team, für Elterngespräche und für die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (z.B. Schule, Frühförderstelle). Erst aus dieser Kombination verschiedener Informationsquellen ergibt sich ein tragfähiger Einblick in die Entwicklung eines Kindes.

Verwendung der Ergebnisse

KOMPIK kann auf drei Ebenen verwendet werden:

Kindbezogen:

Mit dem Bogen erhalten Sie als pädagogische Fachkraft einen breiten Überblick über Kompetenzen, Interessen und das Befinden des einzelnen Kindes. Die Beobachtungsergebnisse sind – ergänzt durch Beobachtungen mit anderen Verfahren – eine aussagefähige Grundlage für die pädagogische Planung, den fachlichen Austausch im Team, für Elterngespräche und für die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (z.B. Schule, Frühförderstelle).

Kitabezogen:

Mit der EDV-Version können Sie sich in Ihrer Kita in einem internen Kita-Bericht einen Überblick über den Stand und die Entwicklung aller beobachteten Kinder ihrer Einrichtung verschaffen. Diese zusammengefassten Beobachtungen können die teaminterne Selbstreflexion, z.B. zu konzeptionellen Fragen der Einrichtung, unterstützen. Der Kita-Bericht kann so in einem fortwährenden Qualitätsentwicklungsprozess der Kita genutzt werden. Mit dem sogenannten „Gefährdeten-Index“ erhält das Team auch Rückmeldung dazu, wie hoch die Zahl der Kinder ist, deren Entwicklung Anlass zur Sorge gibt.

Sozialraumbezogen (KECK):

Die KOMPIK-Beobachtungen können zusammengefasst und anonymisiert – unter Beachtung aller notwendigen datenschutzrechtlichen Vorgaben – in eine kleinräumige Berichterstattung der Kommune einfließen. Ausschlaggebend für die Zusammenfassung der Daten ist der Wohnort des beobachteten Kindes, nicht die Adresse der besuchten Kita. So wird für kommunal Verantwortliche, aber auch für Sie als pädagogische Fachkräfte sowie alle interessierten Bürger und Bürgerinnen nachvollziehbar, wie es Kindern in ihrer Stadt oder Gemeinde geht – je nachdem, wo sie leben und aufwachsen. Damit besteht eine belastbare Informationsgrundlage, um gemeinsam ziel- und bedarfsorientierte Maßnahmen für Kinder zu entwickeln. Voraussetzung ist die Nutzung der EDV-Version und die Beteiligung Ihrer Kommune an KECK.

2. Inhalte von KOMPIK – Die elf Entwicklungsbereiche

In diesem Kapitel werden die elf KOMPIK-Entwicklungsbereiche näher erläutert. Sie wurden für das Beobachtungsinstrument aus mehreren Gründen ausgewählt: Zum einen sind sie aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht besonders relevant für die kindliche Entwicklung zwischen drei und sechs Jahren und können durch eine auf die einzelnen Kinder

abgestimmte Kita-Pädagogik beeinflusst werden. Zum anderen wird diesen Bereichen in den Bildungs- und Orientierungsplänen der 16 deutschen Bundesländer eine besondere Bedeutung beigemessen, was letztendlich auch Auswirkungen auf das Handeln in den Einrichtungen hat.

Motorische Kompetenzen

Laufen, Springen, Klettern – „sich bewegen“ zählt zu den natürlichen Grundbedürfnissen jeden Kindes. Kinder erkunden und begreifen ihre Umwelt durch Bewegung und nehmen durch motorische Handlungen aktiv Einfluss auf ihr soziales und materielles Umfeld. Kindertageseinrichtungen tragen der Bewegungsfreude vielfältig Rechnung und bieten Kindern ein weites Feld, um motorisch zu lernen und diese Fähigkeiten auszudifferenzieren und zu vervollkommen.

Die motorische Entwicklung ist eng verknüpft mit vielen anderen Entwicklungs- und Lernfeldern, etwa im sozialen und emotionalen Bereich, aber auch mit Musik und Sprache (vgl. z.B. Zimmer 2009a). Darüber hinaus belegen zahlreiche Studien, dass Menschen, die im frühen Kindesalter gut ausgeprägte motorische Fähigkeiten haben, im späteren Leben stark belastbar sind, ein gutes Koordinationsvermögen haben sowie eine gesunde Körperhaltung (Ahnert & Schneider 2007). Gezielte Bewegungsförderung in der Kindheit kann die motorische Leistungs- und Koordinationsfähigkeit entscheidend verbessern (vgl. Weiß et al. 2004).

Motorische Kompetenzen werden definiert als Fähigkeiten eines Kindes, sich über Wahrnehmung und Bewegung erfolgreich mit der Umwelt auseinanderzusetzen (Zimmer 2009b). Sie beziehen sich auf alle Steuerungs- und Funktionsprozesse, die dafür verantwortlich sind, dass Bewegungshandlungen zustande kommen (vgl. Bös 2003).

Alle motorischen Abläufe werden einerseits durch physiologische Voraussetzungen (z.B. Muskelkraft und Ausdauer) bestimmt, andererseits durch Informationsverarbeitungsprozesse im Gehirn. Springt ein Kind zum Beispiel über einen Graben, setzt das zum einen voraus, dass seine Muskulatur und Kraft entsprechend ausgeprägt sind, zum anderen, dass es die Entfernungen richtig abschätzen kann. Die physiologische Ausstattung und die Informationsverarbeitung sind also eng miteinander verzahnt und legen fest, wie weit ein Kind in seiner motorischen Entwicklung insgesamt fortgeschritten ist (z.B. Bös und Mechling 1983). Einzelne Bewegungshandlungen sind dabei meist durch mehrere zugrundeliegende Fähigkeiten beeinflusst. Solche Fähigkeiten, etwa Schnellkraft, sind in der Regel nicht direkt zu beobachten und können oft nur mit speziellen Testaufgaben überprüft werden. Das ist jedoch nicht Ziel von KOMPIK.

Für diese motorischen Grundfähigkeiten gibt es unterschiedliche Einteilungen:

- Bös (1987) unterscheidet zwischen „Ausdauer“ und „Kraft“ einerseits (hier geht es vor allem um Energie und Kondition) und „Koordination“ und „Schnelligkeit“ andererseits. Bei Koordination und Schnelligkeit spielen Wahrnehmung und Planung eine besonders wichtige Rolle.

- Zimmer und Volkamer (1987) nennen acht motorische Basisfähigkeiten: gesamtkörperliche Gewandtheit, Koordinationsfähigkeit, feinmotorische Geschicklichkeit, Gleichgewichtsvermögen, Reaktionsfähigkeit, Sprungkraft, Bewegungsgeschwindigkeit, Bewegungssteuerung.

Die KOMPIK-Fragen im Entwicklungsbereich „Motorische Kompetenzen“ lassen sich zwei Teilbereichen zuordnen, die in der Fachliteratur (z.B. Krombholz 1985) beschrieben werden und auch das Alltagsverständnis vieler pädagogischer Fachkräfte widerspiegeln: Grob- und Feinmotorik.

- **Grobmotorische Kompetenzen** beziehen sich auf Aktivitäten größerer Muskelgruppen und sind in der Regel mit einer Bewegung des gesamten Körpers verbunden (z.B. Rennen, Klettern, Springen, Werfen und Fangen, Balancieren).
- **Feinmotorische Kompetenzen** beziehen sich auf koordinierte und meist kleinräumige Bewegungen einzelner Körperteile, vor allem der Hände. Besonders wichtig sind feinmotorische Kompetenzen beim Führen von Mal- und Zeichenwerkzeugen.

Soziale Kompetenzen

In diesem Bereich geht es um die Kompetenzen eines Kindes in der sozialen Interaktion mit Kindern und mit Erwachsenen. In Kindertageseinrichtungen hat der Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften für Kinder einen hohen Stellenwert (Ahnert 2004; Becker-Stoll & Textor 2007). Eine gute Beziehung zur Erzieherin hat großen Einfluss darauf, dass Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen (Mayr 2012). Besonders wichtig für das Lernen sozialer Fertigkeiten ist jedoch die Gruppe der Gleichaltrigen. Im Alter von drei bis sechs Jahren sind zentrale Entwicklungsaufgaben, sich mit der Gruppe auseinanderzusetzen sowie Beziehungen und Freundschaften zu knüpfen und weiterzuentwickeln (Kasten 2008; Schmidt-Denter 2005; Spangler & Zimmermann 1999). Gute soziale Kompetenzen in diesem Alter sind nicht nur wichtig, um in der Kita zurechtzukommen, sondern auch langfristig von Bedeutung. Es gibt beispielsweise viele Belege für einen Zusammenhang mit dem späteren Schulerfolg (zusammenfassend: Jerusalem & Klein-Heßling 2002).

Soziale Kompetenz kann definiert werden als „die Fähigkeit, in sozialen Interaktionen seine eigenen Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen und gleichzeitig die Ziele und Bedürfnisse von anderen zu berücksichtigen“ (Perren et al. 2008: 89). In der Entwicklungspsychologie gibt es unterschiedliche Modelle, wie soziale Kompetenzen genauer aufgeschlüsselt werden können: Das Rahmenmodell von Gresham und Reschly (1987), das von Petermann (2002) modifiziert wurde, berücksichtigt die enge Verzahnung von sozialen Fertigkeiten, Lernverhalten und sozialer Integration. Es werden drei Komponenten unterschieden: adaptives Verhalten, soziale Fertigkeiten und Akzeptanz durch Gleichaltrige. Diese werden im interpersonellen, selbstbezogenen und aufgabenbezogenen Verhalten wirksam. Caldarella und Merrell (1997) unterscheiden auf der Grundlage einer Metaanalyse einschlägiger Studien fünf Basisfertigkeiten: Interaktionsfertigkeiten in der Beziehung zu Gleichaltrigen, Fertigkeiten des

Selbstmanagements, schulische Fähigkeiten, Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft sowie Durchsetzungsfähigkeit. Payton et al. (2000) berücksichtigen in ihrer Zusammenstellung sozial-emotionaler Schlüsselfertigkeiten bezogen auf soziale Interaktion sechs Kompetenzbereiche: aktives Zuhören, Kommunikation, Kooperation, Verhandlungen, Verweigerung sowie Suche nach Unterstützung.

Charakteristisch für viele Konzepte von sozialer Kompetenz ist eine Gegenüberstellung zweier Grundbereiche. Im einen stehen eigene Bedürfnisse im Vordergrund, im anderen die Bedürfnisse anderer Menschen, z.B. Autonomie und Verbundenheit (Rose-Krasnor 1997), Durchsetzung und Anpassung (Kanning 2002), soziale Initiative und prosoziales Verhalten (Rydell et al. 1997) sowie selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen (Perren et al. 2008). Im Entwicklungsbereich „Soziale Kompetenzen“ greift KOMPIK diese Zweiteilung auf und unterscheidet die Teilbereiche „Selbstbehauptung“ und „Kooperation“:

- Im Teilbereich **Selbstbehauptung** wird danach gefragt, ob ein Kind in sozialen Situationen seine eigenen Bedürfnisse vertritt, indem es z.B. Forderungen stellt oder sich von anderen abgrenzt. Wichtig ist dabei: Selbstbehauptung im Sinne einer positiven Durchsetzung eigener Interessen ist strikt zu trennen von aggressiver, rücksichtsloser Durchsetzung durch körperliche oder verbale Aggression oder das Schädigen sozialer Beziehungen. Aggressives Verhalten zielt darauf ab, eine andere Person zu beleidigen, zu schädigen oder zu verletzen (Coie et al. 2006). Demgegenüber ist die Fähigkeit zur Selbstbehauptung und Gegenwehr notwendig, um in sozialen Situationen zurechtzukommen (Schmidt-Denter 2005).
- Im Teilbereich **Kooperation** geht es darum, ob ein Kind Rücksicht auf die Bedürfnisse anderer zeigt und mit ihnen kooperieren kann, z.B. bei gemeinsamen Projekten oder durch das Einhalten von Regeln. Kooperation im engeren Sinn wird definiert als Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels oder zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe (Schmidt-Denter 2005).

Emotionale Kompetenzen

Kinder durchlaufen die wichtigsten Schritte ihrer emotionalen Entwicklung in der frühen Kindheit (Denham & Weissberg 2004; Petermann & Wiedebusch 2003). Sie müssen dabei vielfältige Kompetenzen entwickeln: Gefühle nicht nur nonverbal, sondern auch sprachlich ausdrücken, Verständnis gewinnen für Ursachen und Folgen von Gefühlen, Emotionen regulieren in Abhängigkeit von unterschiedlichen Personen und Situationen, sich emotional und kognitiv in die Situation anderer hineinversetzen, aus Mitgefühl heraus anderen helfen oder sie trösten.

Emotionale Kompetenz kann definiert werden als Fähigkeit, „mit den eigenen Emotionen und den Emotionen anderer Personen angemessen umzugehen“ (Scheithauer et al. 2008, 145). Mit etwa vier Jahren können Kinder eigene und fremde Gefühle einigermaßen zuverlässig unterscheiden und verfügen über ein erstes einfaches Vokabular für die Bezeichnung von Emo-

tionen (Klann-Delius 2002). In der weiteren Entwicklung werden dann der sprachliche Ausdruck wie auch das Verständnis von Gefühlen zunehmend verfeinert. Ab etwa drei Jahren beginnen Kinder, zwischen dem inneren Erleben und dem äußeren Zeigen von Emotionen zu unterscheiden. Es gelingt ihnen nun auch zunehmend, je nach Situation, Gefühle zu zeigen oder auch zu verbergen (Denham 1998). Die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren, entwickelt sich ebenfalls im Alter zwischen zwei und fünf Jahren. Anfangs brauchen Kinder dafür noch viel Unterstützung von Erwachsenen, später können sie diese Steuerung zunehmend selbst übernehmen (Friedlmeier 1999).

Wie weit die Regulation von Gefühlen gelingt, hängt sowohl von der temperamentsbedingten (d.h. angeborenen) physiologischen Reaktionsbereitschaft eines Kindes ab als auch davon, inwieweit es Regulationsstrategien erlernt hat (Grolnick et al. 1999). Um soziale Interaktionen und Beziehungen erfolgreich gestalten zu können, ist es vor allem wichtig, Ärger zu regulieren (Salisch 2000).

Mitgefühl entwickelt sich in engem Zusammenhang mit prosozialen Verhaltensweisen, wie etwa dem Anbieten von Trost (Kienbaum 2003, 2008). Bereits Zweijährige zeigen Mitgefühl und dadurch motiviertes prosoziales Verhalten. In den darauffolgenden Jahren wirken sich Lerneinflüsse durch das Vorbild, die Reaktionen und Anregungen der Erwachsenen, stark auf die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen aus. Auch der Erwerb von Wissen über richtiges Hilfeverhalten hat einen Einfluss (Ulich et al. 2002).

Für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen bei Kindern spielen familiäre Einflüsse eine zentrale Rolle. Wichtig sind hier u. a. das emotionale Familienklima, wie Eltern eigene Gefühle zum Ausdruck bringen, wie sensibel Eltern für die Gefühle der Kinder sind, wie häufig über Emotionen gesprochen wird und wie weit Kinder bei der Regulation „negativer“ Gefühle von Erwachsenen unterstützt werden (Petermann & Wiedebusch 2003). Wichtig ist zudem der Rückhalt durch eine sichere Bindung an die Eltern (Ahnert 2004) und – in Kindertageseinrichtungen – eine gute Beziehung zur Erzieherin oder zum Erzieher (Becker-Stoll & Textor 2007).

Die Kontakte mit pädagogischen Fachkräften, vor allem aber mit anderen Kindern, fordern die emotionalen Kompetenzen des Kindes und bieten ständig Möglichkeiten sich weiterzuentwickeln. Fachkräfte können durch ihren eigenen Umgang mit Gefühlen und ihre Begleitung des Kindes in emotional bedeutsamen Situationen emotionales Lernen fördern (Wertfein 2007). Der Aufbau emotionaler Kompetenzen – besonders von Emotionsregulation und Empathie – ist Bestandteil einiger Konzepte zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. z.B. Scheithauer et al. 2008; Schick & Cierpka 2008).

Viele Studien belegen, wie wichtig emotionale Kompetenzen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und den Aufbau positiver sozialer Beziehungen sind, aber auch, um in der Schule zurechtzukommen (zusammenfassend: Petermann & Wiedebusch 2003).

Zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt (vgl. zur Übersicht Salisch 2002 oder Wertfein 2006). So beschreibt Saarni (2002; Saarni & Weber 1999) acht emotionale Schlüsselfertigkeiten: (1) Bewusstheit über eigene Emotionen,

(2) Wahrnehmung fremder Emotionen, (3) sprachliche Kommunikation über Emotionen, (4) Empathie, (5) Unterscheidung zwischen internem emotionalem Erleben und externalem Emotionsausdruck, (6) Emotionsregulation, (7) Bewusstsein über die Rolle der emotionalen Kommunikation in Beziehungen und (8) Fähigkeit zu emotional selbstwirksamen Verhalten. Andere Konzepte emotionaler Kompetenz definieren diese mit Bezug auf soziale Interaktionen und unterscheiden dabei zwischen „selbstbezogenen“ und „anderenbezogenen“ emotionalen Fähigkeiten (Halberstadt et al. 2001; Rose-Krasnor 1997; Rose-Krasnor & Denham 2009; Wertfein 2006).

KOMPIK umfasst im Entwicklungsbereich „Emotionale Kompetenzen“ eine Auswahl zentraler, durch Verhaltensbeobachtung gut erfassbarer emotionaler Fähigkeiten:

- Im Teilbereich **Sprachlicher Emotionsausdruck** wird gefragt, ob ein Kind über Gefühle und ihre Ursachen spricht und ob es Gefühle bestimmten Situationen stimmig zuordnen kann.
- Mit dem Teilbereich **Emotionsregulation** wird erfasst, wie ein Kind seine Gefühle entsprechend den sozialen Anforderungen reguliert, z.B. ob es sich bei Aufregungen schnell wieder beruhigen und auch negative Gefühle wie Ärger angemessen ausdrücken kann.
- Im Teilbereich **Empathie** geht es darum, ob ein Kind mit anderen mitfühlt, auf sie Rücksicht nimmt und ihnen Trost oder Hilfe anbietet, wenn es ihnen schlecht geht.

Motivationale Kompetenzen

Was bringt uns dazu, eine Tätigkeit aufzunehmen? Warum unternehmen wir etwas? Was hilft uns, bei einer Aufgabe durchzuhalten und sie zum Abschluss zu bringen? „Motivation“ bezieht sich auf die Ausrichtung kindlichen Verhaltens auf bestimmte Ziele. Die Motivationsforschung untersucht, welche Faktoren hier eine Rolle spielen und zeigt, wie sich Motive auf unser Erleben und Handeln auswirken (Thomae 1983; Rheinberg 2006). In der Pädagogik viel diskutiert ist die Unterscheidung zwischen „intrinsischer“ Motivation – eine Handlung wird um ihrer selbst willen durchgeführt – und „extrinsischer“ Motivation – eine Handlung wird vor allem in Bezug auf äußere Konsequenzen, z.B. Belohnung oder Bestrafung, durchgeführt (Schiefele und Köller 2006).

Ein spezieller Zweig der Motivationsforschung befasst sich damit, wie sich Motivationen bei Kindern entwickeln (vgl. z.B. Holodyski & Oerter 2002) und welche Motivationen wichtig sind für Wissenserwerb und Lernen (Schiefele & Schaffner 2006). Aus dieser Forschung wissen wir: Kinder sind von Natur aus motiviert, die eigenen Grenzen zu erkunden. Sie möchten herausfinden, was sie bereits selber können und was sie noch lernen wollen. Deshalb suchen sie von sich aus Tätigkeiten und Aufgaben, die ihre Fähigkeiten herausfordern, und setzen sich dabei immer wieder neue Ziele (McClelland et al. 1953; Nicholls 1984). Auf diese Weise erweitern Kinder ihren Horizont Schritt für Schritt und erleben sich als selbstbestimmte, kompetente Personen, die ihre Umgebung aktiv beeinflussen (vgl. z.B. Prenzel et al. 2000).

Kindertageseinrichtungen werden diesen Grundbedürfnissen dadurch gerecht, dass sie Kinder mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontieren. Dabei ist es wichtig, die Anforderungen optimal auf den individuellen Entwicklungsstand und das Können der einzelnen Kinder abzustimmen. Pädagogische Impulse und eine anregende Lernumgebung in der Einrichtung wecken die kindliche Neugier. Fachkräfte greifen Interessen von Kindern auf, unterstützen sie bei ihren Lernprozessen und bei der Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Interessen. Nach Bowlby (2010) erkunden Kinder vor allem dann, wenn ihr grundlegendes Bedürfnis nach Bindung und Sicherheit befriedigt ist. Aus diesem Grund ist eine gute Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften zentral dafür, dass die Mädchen und Jungen in den Kitas offen auf Neues zugehen (Ahnert 2004; Becker-Stoll & Textor 2007; Mayr 2010).

Kinder lernen zunehmend: Manche Ziele können nur erreicht werden, wenn man sorgfältig arbeitet, sich anstrengt und durchhält. Ziele zu erreichen erfordert manchmal, aktuelle Bedürfnisse und Wünsche kurzzeitig zurückzustellen (vgl. z.B. Holodyski & Oerter 2002). Diese Fähigkeit des Kindes, sich auf emotionaler und kognitiver Ebene entsprechend selbst zu regulieren, ist auch mit Blick auf den Übertritt in die Schule enorm wichtig (vgl. z.B. Blair 2002). Bronson (2000, 198 ff.) gibt konkreter Hinweise, wie Erwachsene den Kindern bei der Entwicklung solcher Kompetenzen helfen können, etwa indem sie sie zum selbstständigen Lösen von Problemen ermutigen oder vor Störungen und Ablenkungen schützen (Mayr und Ulich 2006, 15 f.).

KOMPIK sieht „motivationale Kompetenz“ in Anlehnung an Rheinberg (2002) als Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und äußere Anforderungen so aufeinander abzustimmen, dass bestimmte Ziele erreicht werden können. Diese Ziele können vom Kind selbst oder von einer anderen Person gesetzt werden. Die entsprechenden Beobachtungsfragen nehmen Bezug auf die beiden oben beschriebenen Teilbereiche, weil diese für Lern- und Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung besonders wichtig sind. Es geht um Exploration und Aufgabenorientierung.

- Im Teilbereich **Exploration** wird gefragt, wie ein Kind mit neuen und unbekanntem Dingen und Situationen umgeht, wie es auf Neues, nicht Vertrautes zugeht und sich neue Erfahrungen erschließt (Mayr & Ulich 2003): Ist es wissbegierig und interessiert? Erkundet es selbstständig? Traut es sich auch Dinge zu, die nicht sicher gelingen? Neugierde und Erkunden sind ein angeborenes Grundbedürfnis aller Kinder (Berlyne 1974; Neidhart-Wilberg 2006); die einzelnen Kinder unterscheiden sich aber teilweise deutlich in ihrem Erkundungsverhalten: Manche wagen sich optimistisch an neue Aufgaben heran, andere sind eher zögerlich und brauchen viel Anregung und Unterstützung von außen.
- Bei **Aufgabenorientierung** geht es um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung von Aufgaben notwendig sind. Wichtig ist hier, dass ein Kind sich selbst organisieren kann, sich nicht ablenken lässt, dass es geplant und zielgerichtet vorgehen kann (Mayr & Ulich 2003, 174 ff.). Aufgaben können sowohl von der pädagogischen Fachkraft vorgegeben als auch vom Kind frei gewählt werden. Wichtige Elemente sind hier Konzentration, Anstrengung, Durchhaltevermögen, Sorgfältigkeit und Selbstständigkeit. Eine gute Aufgabenorientierung im frühen Kindesalter ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ein

Kind gut mit späteren schulischen Anforderungen zurechtkommt (vgl. z.B. Mayr 2000; Mobley & Pullis 1991).

Sprache und frühe Literacy

Wie kann sich ein Kind in Gesprächsrunden sprachlich ausdrücken? Versteht es den Sinn einer Geschichte? Hat es Spaß an Reimen und Sprachspielen? Kennt es viele Wörter und Begriffe? Sprachliche Kompetenzen sind wichtig fürs Lernen und um in der Kita zurechtzukommen, haben aber auch langfristig eine große Bedeutung. Ihr Stellenwert in der Elementarpädagogik ist daher sehr hoch (Kultusministerkonferenz 2002, 8).

Die Zeit bis zum achten Lebensjahr ist zentral für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen und Interessen (Whitehead 2006), aber auch für frühe, vorbeugende Maßnahmen bei ungünstiger Sprachentwicklung und bei Kindern mit Sprachstörungen (vgl. z.B. Treutlein et al. 2008). Sprachliche Fähigkeiten sind sog. Schlüsselkompetenzen: Sie sind wichtig für die Bewältigung anderer bedeutsamer Entwicklungsaufgaben, z.B. um mit anderen zu kooperieren oder Handlungen und Gefühle zu steuern. Zudem haben sprachliche Fähigkeiten enormen Einfluss auf die Aneignung von Wissen, den Zugang zu kulturellen Ressourcen, und sie sind bedeutsam für die langfristigen Bildungschancen von Kindern (List 2006; Weinert et al. 2008). Längsschnittstudien belegen einen starken Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung im Vorschulalter und sprachlichen Kompetenzen im Schulalter, z.B. Leseverständnis und Rechtschreibfähigkeit (Storch & Whitehurst 2002; Schneider 2008).

Wie gut Kinder sich sprachlich entwickeln, hängt stark davon ab, welche Anregungen sie aus ihrer Umwelt erhalten. Dies gilt für sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn, z.B. den Wortschatz, betrifft aber auch den Bereich „early literacy“, d.h. frühe Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen mit Bezug zum späteren Schriftspracherwerb. Wesentliche Impulse aus der Umwelt werden zunächst vor allem im Elternhaus gesetzt (vgl. z.B. Landry & Smith 2006). Daneben sind Kindertageseinrichtungen ein wichtiger Rahmen für sprachliches Lernen, weil die meisten Kinder heute einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit dort verbringen und weil viele Kinder in Familien nur unzureichend sprachliche Anregungen erhalten. Tatsächlich gibt es in Kitas eine breite Palette von Möglichkeiten, die sprachliche Entwicklung anzuregen und Kinder sprachlich zu fördern (vgl. z.B. Militzer et al. 2001; Ulich 2005; Jampert et al. 2007; Mayr 2010).

Die Forschung bestätigt, wie wichtig pädagogische Einrichtungen für Sprachförderung und sprachliche Bildung sind: Der Besuch einer Tageseinrichtung wirkt sich insgesamt positiv auf die Sprachentwicklung von Kindern aus (vgl. z.B. Belsky et al. 2007). Dies gilt besonders dann, wenn Kinder einen Migrationshintergrund haben oder aus einem bildungsfernen Milieu kommen (vgl. z.B. Biedinger & Becker 2006). In diesem Sinn können sprachlich anregende Einrichtungen als „Schutzfaktor“ bzw. „Puffer“ wirken (vgl. z.B. Rutter 1990).

Zentral ist dabei allerdings die Frage der Qualität von Einrichtungen. Zahlreiche Studien belegen: Positive Effekte stellen sich vor allem dann ein, wenn Einrichtungen ein qualitativ hochwertiges Angebot machen (vgl. z.B. Mashburn et al. 2008). Für Deutschland fanden Tietze et al. (1998) heraus, dass sich Kinder in „guten“ Einrichtungen sprachlich deutlich besser entwickeln als ihre Altersgenossen, die weniger gute Einrichtungen besuchen – Erstere hatten einen sprachlichen Entwicklungsvorsprung von mehr als einem Jahr. Eine Längsschnittstudie von

Tietze et al. (2005) zeigt, dass diese Effekte auch Bestand haben: Wirkungen „guter“ Einrichtungen im Sprachbereich waren noch bei 8,5-Jährigen nachweisbar.

Sprache ist ein komplexes Phänomen, bei dem unterschiedliche, teils recht spezifische Teilfähigkeiten zusammenwirken. Es geht um Sprachausdruck und Sprachverstehen, Satzbau, Wortbildung, Wortbedeutung, Begriffsbildung, Lautbildung, bewusste Wahrnehmung von Lauten, Gesprächsverhalten in sozialen Situationen, Erzählkompetenz, u.v.m. Grimm und Weinert (2008) unterscheiden drei breite sprachliche Kompetenzbereiche und ordnen ihnen einzelne Funktionen zu, die Kinder sich im Laufe des Spracherwerbs aneignen: (1) prosodische Kompetenz (Intonation, Betonung, rhythmische Gliederung), (2) linguistische Kompetenz (Organisation von Sprachlauten, Wortbildung, Satzbildung, Wortbedeutung, Satzbedeutung) und (3) pragmatische Kompetenz (sprachliches Handeln, Kohärenz der Konversation).

Auch der Bereich der frühen Literacy ist in sich vielschichtig (vgl. z.B. Snow 2006; Nickel 2007). Ulich (2003) definiert frühe Literacy als „Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim-, und Schriftkultur“. Wichtige Teilaspekte sind das Interesse an Büchern, Schriftzeichen und Geschichten, das Wissen um Konventionen von Schrift; Wissen um Schrift als Bedeutungsträger und um die Funktionen von Schrift; Erfahrungen im Umgang mit Büchern; alphabetisches Wissen, d.h. rezeptives und expressives Wissen um Buchstaben.

Der Entwicklungsbereich „Sprache und frühe Literacy“ in KOMPIK kann nicht wie reine Sprachbeobachtungsverfahren die ganze Breite sprachlicher Kompetenzen und Interessen abdecken. Die Fragen konzentrieren sich vielmehr auf einige sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne sowie auf ausgewählte Aspekte früher Literacy. Es werden drei Teilbereiche unterschieden:

- Im Teilbereich **Grammatik** wird danach gefragt, ob das Kind bestimmte grammatikalische Regeln richtig anwenden kann. Aus dem Bereich „Morphologie“ wurden Strukturen ausgewählt, die sich in der Schwierigkeit und Erwerbsreihenfolge unterscheiden: Pluralbildung, Kasusbildung (Akkusativ, Dativ), Verbbeugung und Bildung des Konjunktivs.
- Im Teilbereich **Sprechen und Verstehen** wird erfasst, ob das Kind Handlungsaufträge umsetzen und Fragen inhaltlich angemessen beantworten kann. Zudem ist zu beobachten, ob das Kind sprachlich aktiv wird, etwa beim Erzählen von Geschichten.
- Die Fragen zum Teilbereich **Frühe Literacy** beziehen sich auf frühe Interessen und Kompetenzen mit Bezug zum späteren Schriftspracherwerb.

Mathematische Kompetenzen

Formen, Figuren, Mengen und Muster lassen sich in Kindertageseinrichtungen überall entdecken: Bälle sind rund, das eine Stück Kuchen ist größer als das andere, ein Blatt Papier kann symmetrisch in der Mitte gefaltet werden, die Bilder auf der Tapete wiederholen sich in regel-

mäßigen Abständen. Überall in der Umwelt Kita gibt es Kategorien, Ordnungen und Regelmäßigkeiten und somit auch eine Vielzahl an Gelegenheiten, mathematische Grunderfahrungen zu sammeln.

KOMPIK liegt ein Verständnis von Mathematik zugrunde, das weit über Zählen und Rechnen hinausgeht. Mathematik wird verstanden als „Wissenschaft von Mustern“ (Wittmann 2003, 2004). Durch das Ordnen von Gegenständen nach bestimmten Eigenschaften, das Nachlegen von Figuren und das Fortsetzen von Mustern lernen Kinder in der Kita spielerisch elementare mathematische Prinzipien kennen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Entwicklung früher mathematischer Kompetenzen, indem sie geplante Angebote machen und alltägliche Erfahrungen aufgreifen.

In Anlehnung an die deutschen Bildungs- und Entwicklungspläne für den Elementarbereich machen Fthenakis et al. (2009) einen Vorschlag zur Einteilung früher mathematischer Fähigkeiten. Sie nennen fünf Bereiche mathematischer Bildung, in denen Kinder Kompetenzen erwerben können: (1) Sortieren und Klassifizieren, (2) Muster und Reihenfolgen, (3) Zeit, (4) Raum und Form sowie (5) Mengen, Ziffern, Zahlen. Andere Autorinnen und Autoren konzentrieren sich in ihren Konzepten vor allem auf solche Fähigkeiten, die einen engeren Bezug zum Zählen und Rechnen haben (Krajewski & Schneider 2008; Resnick 1989).

Mit Blick auf KOMPIK werden hier vier Aspekte früher mathematischer Bildung kurz erläutert:

Sortieren und Klassifizieren: Kinder machen von Beginn an die Erfahrung, dass es in ihrer Umgebung Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt und sich Dinge oder Lebewesen anhand spezifischer Eigenschaften ordnen lassen. So haben alle Vögel Flügel und alle Bälle sind rund. Die Zuordnung eines Objektes anhand *einer* Dimension (z.B. Farbe) gelingt Kindern schon recht früh. Das Kategorisieren nach zwei oder mehreren Dimensionen (z.B. Farbe und Form) beherrschen viele Kinder dagegen erst, wenn sie in die Schule kommen (Montada 2002).

Ordnen und Formenkenntnis: Kinder ordnen und strukturieren ihre Welt, indem sie Reihenfolgen bilden. Dies kann im Spiel erfolgen, etwa wenn Bauklötze gemäß ihrer Länge aneinandergereiht werden, oder auch im Rahmen spezieller „Denkaufgaben“ (Montada 2002; Piaget & Inhelder 1973). Das Verständnis von Reihenfolgen ist eine wichtige Voraussetzung für späteres Zahlenverständnis und Zählkompetenz (Gelman & Gallistel 1978). Auch geometrische Formen und Strukturen sind in der kindlichen Welt von Beginn an präsent. Sie werden schon früh als grundlegende Ordnungskategorien erkannt und entsprechend gelingt es Kindern zunehmend, Gegenstände gemäß ihrer Form einzuteilen. Kinder gestalten geometrische Formen aber auch aktiv, z.B. beim Malen und Zeichnen oder beim Legen von Figuren mit Spielsteinen.

Zählen und Zahlenwissen: Im Vorschulalter erwerben Kinder wichtige Kompetenzen im Umgang mit Zahlen und lernen ihre verschiedenen Funktionen kennen (Caluori 2004). So können Zahlen als Ordnungszahl eine Reihenfolge beschreiben (Erste, Zweite, Dritte...), als Kardinalzahl eine Anzahl angeben (z.B. wie viele Kinder am Tisch sitzen) oder als Maßzahl eine Größe beschreiben (1 Kilogramm Mehl, 30 Minuten usw.). Als Operatoren geben Zahlen das Vielfa-

che von Ereignissen an (zweimal, fünfmal usw.) oder sie werden als Bezeichnung und Codierung verwendet (die Straßenbahnlinie 5, Postleitzahlen usw.). Die Grundprinzipien des Zählens eignen sich Kinder bereits in frühen Jahren an (Gelman & Gallistel 1978). Viele können schon bis zehn oder weiter zählen, wenn sie in die Schule kommen.

Rechnen: Die Grundprinzipien von Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division lernen Kinder im Kita-Alltag kennen, wenn sie beispielsweise im Spiel Gegenstände zu Mengen zusammenfassen oder wenn sie versuchen, eine Tüte mit Bonbons gerecht unter den anwesenden Kindern aufzuteilen. Bei diesen frühen Rechenoperationen verwenden Kinder unterschiedliche Strategien und Hilfsmittel (vgl. z.B. Siegler 1991). Sie eignen sich nach und nach spielerisch wichtige algebraische Konzepte an (Bisanz & LeFevre 1990; Wynn 1990, 1992). Empirische Studien belegen einen engen Zusammenhang zwischen diesem mengen- und zahlenbezogenem Vorwissen und späteren Leistungen im Mathematikunterricht (vgl. z.B. Krajewski & Schneider 2006; Krajewski et al. 2008).

KOMPIK erfasst mathematische Kompetenzen in vier Teilbereichen:

- **Sortieren und Klassifizieren** beinhaltet Fragen danach, ob ein Kind Gegenstände anhand spezifischer Eigenschaften (z.B. Form, Farbe) einordnen kann und ob es ein Verständnis für Ober- und Unterklassen hat.
- Im Teilbereich **Ordnen und Formenkenntnis** ist zu beobachten, ob Kinder Reihenfolgen nach vorgegebenen Kriterien bilden können und geometrische Formen kennen.
- Im Teilbereich **Zählen und Zahlenwissen** gibt es Fragen danach, ob ein Kind eine bestimmte Menge an Gegenständen richtig abzählen kann und ob es die verschiedenen Funktionen von Zahlen kennt.
- Im Teilbereich **Rechnen** wird danach gefragt, ob das Kind die Gesamtzahl von Objekten bestimmen und einfache Rechenaufgaben lösen kann.

Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen

Kinder machen sich ein Bild von der Welt, indem sie sie aktiv erforschen. Schon in den ersten Lebensmonaten scheinen sie über ein intuitives Verständnis für einfache physikalische und biologische Gesetzmäßigkeiten zu verfügen – wenn sie etwa erkennen, dass ein Objekt nicht einfach durch ein anderes hindurchgehen kann (z.B. ein Ball durch eine Mauer) und dass es einen Unterschied gibt zwischen Belebtem (z.B. einem Hund) und Unbelebtem (z.B. einem Stein). Dieses Phänomen wird auch als „intuitive Physik“ bzw. „intuitive Biologie“ bezeichnet (Sodian 2002). Im Laufe der frühen Kindheit eignen sich Menschen immer aktiver ihre Umgebung an. Kinder zeigen ein spontanes Interesse an ihrer belebten Umwelt – an Pflanzen und Tieren – und ihrer unbelebten Umwelt, wie Wasser, Luft, Feuer und Wetterphänomenen. Sie beobachten, stellen Fragen, vergleichen und experimentieren.

Durch gezielte Angebote können Fachkräfte dieses kindliche Interesse aufrechterhalten und fördern. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten für gemeinsame, einfache Experimente im Bereich

Biologie, Chemie und Physik (Fthenakis et al. 2009b; Lück 2003; Winterhalter-Salvatore o. J.), sowie für Lernerfahrungen und Experimente im technischen Bereich, wie das Auseinandernehmen und Analysieren technischer Geräte (Fthenakis et al. 2009a; Textor o. J. b; Winterhalter-Salvatore o. J.).

Experimente können auch gut eingebettet werden in Projekte – etwa zum Thema „Wald“, „Wasser“ oder „Wetter“ –, in denen themenbezogen unterschiedliche Entwicklungs- und Lernbereiche angesprochen werden. Dabei sollte den Kindern möglichst viel Gelegenheit gegeben werden, selbstgesteuert zu entdecken, auszuprobieren und zu lernen. Experimente sind umso spannender und besser zu erinnern, je mehr sinnliche Erfahrungen die Kinder machen: je mehr sie sehen, hören, tasten, riechen und schmecken (Textor o. J. b; Winterhalter-Salvatore 2001). Gestalten die Kindertageseinrichtungen eine vielfältige Lernumgebung, können sie Kinder gezielt zum eigenen (Weiter-)Experimentieren anregen (Spodek & Saracho 1994).

Über die systematische Anreicherung der Lernumgebung hinaus können pädagogische Fachkräfte das naturwissenschaftliche Denken von Kindern unterstützen, indem sie z.B. gemeinsam Probleme lösen, interessiert zuhören, wenn Kinder eigene Gedanken formulieren, oder durch modellhaftes Vormachen (McNaughton & Williams 2004). Dies kann im Rahmen von naturwissenschaftlichen Experimenten geschehen und auch in Alltagssituationen. Ausgangspunkte für ein solches unterstützendes Eingreifen von Erwachsenen sind häufig Impulse, die schon früh von den Kindern selbst kommen: Es gibt Hinweise, dass bereits Vierjährige in der Lage sind, Hypothesen zu entwickeln und sie anhand beobachtbarer Informationen zu überprüfen (Koerber et al. 2005). Kinder entwickeln sich zudem schon sehr früh zu aktiven Problemlösern. Zweijährige zeigen bereits zielgerichtete und organisierte Problemlöseversuche, um ein Ziel zu erreichen (Willatts et al. 1989, zitiert nach Oerter & Dreher 2002).

Mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder immer komplexere und effizientere Strategien, ein Problem zu lösen. Konkrete Probleme und Fragestellungen in der Tageseinrichtung eröffnen vielfältige Chancen, systematische Problemlösestrategien zu erlernen: Problembeschreibung, Ursachensuche, Zielfestlegung, Suche und Abwägung von Lösungsmöglichkeiten, Auswahl einer Lösungsalternative, Umsetzung und Erfolgskontrolle. Geben die Fachkräfte durch offene Fragen und individuell angemessene Hilfestellungen zum richtigen Zeitpunkt Denkanstöße, ohne die Denkprozesse der Kinder durch eigene Vorstellungen zu stören, nehmen Kinder sich immer mehr als kompetent in der selbstständigen Problemlösung und der Beeinflussung ihrer Umwelt wahr (Textor o. J. a).

Der KOMPIK-Bereich „Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen“ umfasst drei Teilbereiche. Dabei bezieht sich der erste Bereich auf Kompetenzen, die beiden anderen auf Interessen der Kinder:

- Der Teilbereich **Naturwissenschaftliches Grundverständnis** und Denken beinhaltet Fragen zum wissenschaftlichen Denken und Problemlösen sowie zum Wissen um und Verständnis für biologische, chemische und physikalische Phänomene.

- Der Teilbereich **Forschen und Experimentieren** umfasst Fragen zum aktiven Erkunden und Experimentieren der Kinder im Umgang mit ihrer belebten und unbelebten Umwelt.
- Im Teilbereich **Bauen und Konstruieren** wird danach gefragt, ob sich das Kind für technische Zusammenhänge interessiert und ob es selbst Freude am Bauen hat.

Gestalterische Kompetenzen und Interessen

Schon kleine Kinder verspüren den Drang, Zeichen zu setzen: Sie formen mit den Händen Linien im Sand und fahren sie fasziniert immer wieder nach, zeichnen Bilder und versehen sie mit ihrem Namen, legen ein Muster mit getrockneten Blättern, bauen mit Figuren eine Szene auf, malen mit Wasserfarben zu einer Melodie. Die Möglichkeiten und Materialien für gestalterisches Handeln von Kindern sind vielfältig, Bildgrund kann Papier sein, aber auch Tische, Wände, Stühle, uvm. Umwelt in diesem Sinn aktiv zu gestalten und sichtbare Zeichen zu hinterlassen ist ein sehr ursprüngliches menschliches Bedürfnis (Kirchner 2010, 174).

Bildnerisches Gestalten ermöglicht es Kindern aber auch, selbstständig tätig zu werden und sich als „selbstwirksam“, kreativ und kompetent zu erleben. Sie können in ihren Werken eigene Wünsche und Phantasien ausdrücken und mit anderen teilen, können Botschaften mitteilen, die sie sprachlich so nie ausdrücken könnten. Zudem bieten gestalterische Aktivitäten eine Ebene, auf der Kinder sich mit eigenen Erlebnissen und mit Vorgängen in ihrer Umgebung aktiv auseinandersetzen und sie verarbeiten können (Fleck-Bangert 1999; Kirchner 2008; Krogh 1995, 249 ff.; Reiß 1996). Dabei nähern sich Kinder solchen Aktivitäten in der Regel unbefangen und spontan, suchen ihre Ausdrucksform zunächst ganz frei – ohne Blick auf Konventionen und Sichtweisen von Erwachsenen (Davis und Gardner 1993, 192).

Vielen Kindern gelingt es bei der Beschäftigung mit Werk- und Zeichenmaterialien relativ rasch, im Sinn von Csikszentmihalyi (1990) oder Laevers (2000) „voll und ganz in der Tätigkeit aufzugehen“. Sie arbeiten lange Zeit konzentriert, sind durch nichts abzulenken und probieren fasziniert unterschiedliche Materialien und Farbkombinationen aus. Nicht das Resultat oder das Urteil einer anderen Person zählen, sondern einfach nur der Spaß und das Interesse an der Gestaltung – die Kinder sind eins mit ihrer Tätigkeit. In diesem Sinn sind Malen, Zeichnen, Formen und Gestalten in erster Linie „autotelische“ Aktivitäten, d.h. Tätigkeiten, die um ihrer selbst willen getan werden, ein Selbstzweck, der nicht hinterfragt werden muss. Beobachtbare Zeichen echter Engagiertheit im Sinne von Freude, Konzentration, Ausdauer und Exploration signalisieren uns, wie weit ein Kind in gestalterische Aktivitäten eintaucht (Mayr und Ulich 2003).

Daneben ist die intensive Auseinandersetzung mit bildnerischen Aktivitäten aber auch Basis für den Erwerb vielfältiger Kompetenzen in anderen Entwicklungsfeldern, etwa im Bereich Feinmotorik, Kreativität oder Emotionalität (vgl. z.B. Braun 2009; Krogh 1995, 251) – und natürlich für den Erwerb gestalterischer Kompetenzen im engeren Sinn. Zudem sind bildnerisch-gestalterische Aktivitäten im pädagogischen Kontext eine wichtige Brücke, über die auch andere Bildungsinhalte vermittelt werden können (vgl. z.B. Becker-Textor 2001).

Die Entwicklung von malerischen und zeichnerischen Kompetenzen verläuft bei vielen Kindern ähnlich und wird deshalb oft als Stufenfolge beschrieben (vgl. z.B. Bareis 2008; Davis & Gardner 1993, Krogh 1995, 257 ff.; Richter 1997). Bis zum Alter von drei Jahren befinden sich Kinder demnach meist in der sog. Kritzelphase. Striche werden auf dem Papier durch rasches Hin- und Herfahren des Stiftes ohne Absetzen erzeugt und Farben wahllos miteinander kombiniert. Konkrete Objekte sind meist noch nicht erkennbar und somit repräsentiert die Zeichnung vor allem den Schaffensprozess an sich. Im Laufe der Zeit sind in den Abbildungen immer mehr Konturen zu erkennen und es können erste Objekte ausgemacht werden. Menschen werden anfangs oft als „Kopffüßler“ gezeichnet.

Ab dem vierten Lebensjahr beginnt in der Regel die „Vorschemaphase“. Die Zeichnungen werden mehr organisiert, die Farbgebung wird zunehmend realistischer. Die Erzähl- und Handlungsstruktur des Bildes nimmt zu. Es werden vermehrt zusammenhängende Szenen gezeichnet und es findet eine zunehmende Binnendifferenzierung statt: In den gezeichneten Flächen sind immer mehr Unterteilungen und Details erkennbar. Etwa ab dem fünften Lebensjahr tritt das Kind in die „Schemaphase“ ein: Die Bilder werden immer detailreicher, Größenrelationen werden zunehmend beachtet und auch die Farbgebung wird realistischer.

Eine dritte wichtige Ebene ist die Begegnung von Kindern mit Kunst, Kunstwerken und Künstlern. Sie regt die Gestaltungsfreude zusätzlich an und motiviert Kinder, selbst als „Künstler“ in Erscheinung zu treten. In vielen Einrichtungen wird Kindern auf vielfältige Weise die Möglichkeit gegeben, mit Kunst in Kontakt zu kommen und diese auf spielerische Weise zu erfahren. Das kann im Rahmen des pädagogischen Alltags, aber auch in speziellen Projekten geschehen (vgl. z.B. Braun 2007; Schubert 2009). Durch das Betrachten von Kunstwerken und die Auseinandersetzung mit Bildern und Skulpturen in der Einrichtung wird die Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit der Kinder geschult (Becker-Textor 1992). Zudem lernen Kinder durch die Auseinandersetzung mit Werken von Künstlerinnen und Künstlern, andere Wege des Ausdrucks zu respektieren, und erhalten so ein Grundverständnis dafür, dass das, was Kunst ist und als künstlerisch wertvoll gilt, letztlich im Auge des Betrachters liegt.

Der KOMPIK-Entwicklungsbereich „Gestalterische Kompetenzen und Interessen“ bezieht sich auf Kunstwerke und Prozesse des bildnerischen Gestaltens. Im Wesentlichen werden also Techniken des Malens, Zeichnens und Formens betrachtet (vgl. Bareis 2000). Wir unterscheiden drei Teilbereiche:

- Im Teilbereich **Freude am Gestalten** ist zu beobachten, ob ein Kind gern an bildnerisch-gestalterischen Aktivitäten im Kindergarten teilnimmt und Spaß am Malen, Zeichnen und Werken hat.
- Im Teilbereich **Interesse an Kunstwerken** geht es darum, ob ein Kind sich für Werke bildender Kunst (z.B. Gemälde, Skulpturen) interessiert und sich zu Kunstwerken eine eigene Meinung bildet.
- Der Teilbereich **Gestalterische Kompetenzen** bezieht sich auf malerische und zeichnerische Kompetenzen von Kindern.

Musikalische Kompetenzen und Interessen

Musik gehört zu den ersten sozialen Erfahrungen von Kindern. Bereits vor der Geburt sind sie empfindsam für Musik, Geräusche und Rhythmen (Olds 1986) und auch später sind Lieder und Melodien, etwa als Wiege- und Schlaflieder, allgegenwärtig im Leben von Kindern (Perry 1995, 207). Säuglinge differenzieren zwar noch nicht zwischen Sprechen und Singen, können aber durchaus Unterschiede in Tonführung und Satzmelodie wahrnehmen. Mit etwa zwei Jahren unterscheiden sie gesprochene Sprache von Gesang und beginnen spontan selbst zu singen (bevorzugt in stark rhythmischen Sprechgesängen). In den folgenden Jahren nähern sich beim Singen die Konturen zunehmend den Melodien an und mit etwa sechs Jahren können Kinder Tonarten erkennen und halten (Merkel 2005, 108). Dies sind jedoch nur grobe Durchschnittswerte und es gibt große Unterschiede, wie bzw. ab wann Kinder Tonarten und Melodien erkennen und wiedergeben können – abhängig von Begabung und frühen Anregungen.

Unabhängig von solchen Kompetenzen reagieren Kinder von Anfang an mit Neugier und Interesse auf Stimmen, Geräusche und Klänge. Fasziniert lauschen sie den Tönen in ihrer Umwelt, versuchen diese zu erkunden und nachzuahmen. Früh entdecken Kinder, dass Objekte einen typischen Klang haben, der ihnen entlockt werden kann, und dass dieser Klang, ebenso wie das Aussehen, zu den Eigenschaften eines Gegenstandes gehört. Wenn Kinder Musik hören, reagieren sie meist freudig und beginnen spontan zu tanzen und sich rhythmisch zu bewegen (vgl. z.B. Gruhn 2003; Hermann-Streng 2004).

Kindertageseinrichtungen spielen eine wichtige Rolle bei der Ausbildung von musikalischen Interessen und der Förderung musikalischer Kompetenzen – dies spiegelt sich auch in den verschiedenen Bildungsplänen für den Elementarbereich wider (vgl. z.B. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, 84). Tatsächlich ist musikalische Früherziehung ein klassisches Aufgabenfeld von Kitas und es gibt dort vielfältige Möglichkeiten für Kinder, Musik zu erleben und aktiv auszuüben. Musikalische Aktivitäten können fest in den pädagogischen Tagesablauf eingebettet sein (z.B. im täglichen Morgenkreis), anlassbezogen durchgeführt (z.B. bei einem Geburtstagslied) oder gezielt im Rahmen von Projekten angeregt und gefördert werden. Dabei steht meistens weniger der Erwerb bestimmter Kompetenzen im Vordergrund, sondern das Interesse und die Freude der Kinder an musikalischen Aktivitäten (Bastian 2001; Beck-Neckermann 2002; Hirler 2005).

Musikalische Früherziehung wird immer auch mit Blick auf die Förderung anderer Kompetenzen gesehen. Tatsächlich gibt es zahlreiche empirische Belege dafür, dass sich die Entwicklung musikalischer Kompetenzen positiv auf emotionale und soziale Fähigkeiten auswirkt (vgl. z.B. Perry 1995, 231 ff.). Es existieren vielfältige Querverbindungen zu anderen Bildungs- und Entwicklungsbereichen: Beim Tanzen zur Musik werden Koordinationsvermögen und Körpermotorik geschult, beim gemeinsamen Singen ist Kooperation und Einfühlungsvermögen gefragt, und bei Abzählreimen und Klatschspielen werden musikalische wie auch sprachliche Fähigkeiten gefördert (vgl. z.B. Hirler 2003; Kreuzsch-Jacob 2002).

Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen, Musikalität (bzw. musikalisches Talent und musikalische Begabung) zu definieren und zu untergliedern (vgl. Gembris 2009; Perry 1995). Die meisten Aufschlüsselungen umfassen neben musikalischen Vorlieben bzw. Einstellungen und Hörfähigkeiten auch die Fähigkeit, die eigene Stimme oder ein Instrument technisch zu beherrschen. Verschiedene Autorinnen und Autoren betonen außerdem die Empfindungsfähigkeit für Harmonien, Melodien und Rhythmen sowie die Fähigkeit, Sinn und Bedeutung in der Musik zu erfassen und sich durch Musik auszudrücken (vgl. z.B. Sloboda 1993; Blacking 1990).

Im Rahmen von KOMPIK werden musikalische Kompetenzen in Anlehnung an Gembris (2005) verstanden als die individuelle Kapazität des Kindes, Musik emotional und geistig zu erleben und sie – mit der eigenen Stimme oder einem Instrument – zu (re)produzieren, zu komponieren und zu improvisieren.

Es werden zwei Teilbereiche betrachtet:

- Im Teilbereich **Musikalische Interessen** geht es um Interesse an bzw. Engagiertheit bei musikalischen Aktivitäten. Dies bezieht sich sowohl auf die Rezeption von Musik (z.B.: Hört das Kind gern Musik?) als auch auf aktives musikalisches Handeln (z.B.: Hat ein Kind Freude am gemeinsamen Musizieren? Beschäftigt es sich gern mit Instrumenten?).
- Die Beobachtungsfragen im Teilbereich **Musikalische Kompetenzen** beziehen sich vor allem auf den aktiven Umgang des Kindes mit Musik, also auf die Fähigkeit, Musik selber zu produzieren, und auf rezeptive Fähigkeiten wie etwa das Unterscheidungsvermögen für Lautstärken und Tonhöhen.

Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen

Körperliche Gesundheit ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder sich auf Entwicklungsaufgaben und Lernprozesse einlassen können und eine gute Chance haben, diese auch erfolgreich zu bewältigen. Sie ist zudem ein entscheidender Bestandteil von Lebensqualität. In diesem Sinn kann Gesundheit nicht einfach als etwas gesehen werden, was „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ ist. Es handelt sich vielmehr um einen Zustand, der durch entsprechende Verhaltensweisen wie gesunde Ernährung, regelmäßige Bewegung und Entspannung wesentlich beeinflusst und aktiv mitgestaltet werden kann. Daher wird Gesundheitserziehung in den Bildungsplänen für den Elementarbereich auch explizit als Bildungsaufgabe verstanden (vgl. z.B. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006, 372 ff.).

Die ersten Lernerfahrungen in diesem Bereich machen Kinder in ihrer familiären Umgebung: Maßgeblich ist zum einen das Vorbild der Eltern, also das Gesundheitsverhalten, das sie ihren Kindern konkret vorleben. Aber auch die bewusste gezielte Vermittlung gesundheitsbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen spielt eine Rolle (Seiffge-Krenke 2002). Beide Aspekte haben mit dem sozialen Status von Familien zu tun: Sozial benachteiligte Kinder haben einen schlechteren Gesundheitszustand und ein weniger aktives Gesundheitsverhalten als Kinder

aus einem sozial gut gestellten Umfeld (vgl. z.B. Robert Koch-Institut, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2008; von Rueden et al. 2006).

Günstige wie auch ungünstige Gesundheitsverhaltensweisen erweisen sich schon bei Kindern als längerfristig stabil (Kaluza & Lohaus, 2006). Ein häufiges Folgeproblem von ungünstiger Ernährung und von Bewegungsmangel ist Übergewicht. Dieses geht einher mit körperlichen Beeinträchtigungen und teils auch mit erheblichen psychischen Belastungen (Lehrke et al. 2005). Haben sich ungünstige Verhaltensweisen bei Kindern einmal verfestigt, ist es in der Regel höchst mühsam und langwierig, sie wieder zum Positiven zu verändern. Veränderung erfordert dann aktive, gezielte und längerfristige Anstrengungen, wie sie modellhaft etwa im sozial-kognitiven Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens (Health Action Process Approach HAPA) von Schwarzer (1992) beschrieben werden (vgl. auch Prochaska & Velicer 1997).

Frühe Gesundheitsförderung ist also äußerst wichtig. Kinder sollen in die Lage versetzt werden, ihre Gesundheit zu kontrollieren und sie zu verbessern (WHO 1986). Sie sollen schon früh Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die es ihnen erlauben, Verantwortung für ihre Gesundheit zu übernehmen und selbstständig zu ihrem Erhalt beizutragen.

In Kindertagesstätten bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zur Gesundheitsförderung. Idealerweise knüpfen gesundheitsbezogene Maßnahmen von Einrichtungen an eine gesundheitsförderliche Erziehung in der Familie an und ergänzen diese (Lipp-Peetz et al. 1996; Zimmer 2002). Beispiele für gesundheitsförderliche Maßnahmen im Kita-Alltag sind Wahrnehmungsübungen zur Entwicklung eines positiven Körpergefühls, Entspannungsübungen, Bewegungsspiele, gemeinsames Kochen sowie die Vermittlung von Wissen über Gesundheit und eine gesunde Lebensweise.

Werden die Eltern und pädagogischen Fachkräfte (neben den Kindern) zusätzlich einbezogen, unterstützt das die gesundheitsfördernden Konzepte. Positive Lerneffekte bei den Kindern haben dadurch auch länger Bestand (Kliche et al. 2006). Aktuelle Programme stellen besonders die Bereiche Bewegung, Ernährung und Entspannung in den Mittelpunkt (Plattform Ernährung und Bewegung e. V. 2007). Wichtig sind zudem das Hygieneverhalten (z.B. Hände waschen), um Infektionen vorzubeugen, das Einhalten von Sicherheitsregeln zur Unfallvorbeugung und (im Sommer) Sonnenschutzmaßnahmen.

Für KOMPIK wurden Fragen zur Ernährung und zu weiteren gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen und Interessen ausgewählt. Der Aspekt Bewegung wird im Entwicklungsbereich „Motorische Kompetenzen“ berücksichtigt, der Aspekt Stressregulation im Bereich „Emotionale Kompetenzen“. Im Bereich „Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen“ werden zwei Teilbereiche unterschieden:

- Im Teilbereich **Gesundheitswissen und -verhalten** geht es um ausgewählte gesundheitsbezogene Kenntnissen und Interessen der Kinder, u. a. in Bezug auf Ernährung und Sicherheit.
- Im Teilbereich **Selbstständige Hygiene** wird z.B. gefragt, ob ein Kind rechtzeitig und selbstständig auf die Toilette geht.

Wohlbefinden und soziale Beziehungen

Geht ein Kind gern in den Kindergarten? Fühlt es sich wohl in der Gruppe? Hat es Freundinnen und Freunde? Solche Fragen sind nicht nur für Eltern und Kinder zentral, sondern auch für Fachkräfte in den Einrichtungen, die mit den Kindern pädagogisch arbeiten.

Kinder, die unbeschwert und fröhlich sind und über ein positives Selbstwertgefühl verfügen, haben es leichter, sich gut zu entwickeln und von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen zu profitieren. Eine solche positive Grundgestimmtheit ist teilweise eine Frage des Temperaments (vgl. z.B. Buss & Plomin 1984). Zu anderen Teil spielen aber die Lebensumstände eine ausschlaggebende Rolle, etwa ob ein Kind emotionalen Rückhalt aus einer sicheren Bindung an die Eltern hat oder ob sich – in der Kita – eine gute Beziehung zur pädagogischen Fachkraft entwickelt hat (vgl. z.B. Ahnert 2004; Becker-Stoll & Textor 2007). Das Wohlbefinden von Kindern ist also einerseits Voraussetzung dafür, dass ihre Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen. Andererseits zeigt Wohlbefinden von Kindern auch an, ob sie unter förderlichen Bedingungen aufwachsen: Kinder fühlen sich in Einrichtungen vor allem dann wohl, wenn sie Entwicklungsbedingungen vorfinden, die ihren Bedürfnissen entsprechen (Laevers 2003; Ulich und Mayr 2003).

In sozialen Beziehungen spielt das Temperament eines Kindes ebenfalls eine gewisse Rolle (vgl. z.B. Buss & Plomin 1984). Zentrale Impulse werden aber auch hier von der Umwelt gesetzt: In der Familie sind unter anderem das elterliche Vorbild von Bedeutung, das Erziehungsverhalten von Vater und Mutter und die Bindungsbeziehungen zu den Eltern, aber auch wie die Familie die soziale Lebensumgebung ihres Kindes gestaltet, z.B. wie sie Beziehungen zu anderen Kindern und Freundschaften konkret unterstützt (Schmidt-Denter 2005). Der Besuch einer Kindertageseinrichtung eröffnet eine zweite wichtige Ebene, Beziehungen zu gestalten. Für viele Kinder bietet die Kita die erste Gelegenheit, regelmäßig mit einer größeren Gruppe von Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen. In der Gruppe „seinen“ Platz zu finden, Beziehungen und Freundschaften zu anderen Kindern zu gestalten – das sind zentrale Entwicklungsaufgaben im Alter von drei bis sechs Jahren (Kasten 2008; Schmidt-Denter 2005; Spangler & Zimmermann 1999).

Ob ein Kind sich wohlfühlt und ob es befriedigende Beziehungen zu anderen Kindern hat, hängt von bestimmten Kompetenzen der Kinder ab. Hier zeigen sich Querverbindungen zu anderen Entwicklungsbereichen in KOMPIK, besonders zu „Soziale Kompetenzen“ und „Emotionale Kompetenzen“. Kinder, die sich nicht gut selbst behaupten können, fühlen sich nicht sehr wohl. Kinder, die weniger kooperatives und mehr aggressives Verhalten zeigen, haben schlechtere Beziehungen zu Gleichaltrigen (Mayr 1992a; Perren et al. 2008). Vergleichbares gilt für sehr schüchterne Kinder (Mayr 1992b). Insgesamt werden Kinder mit guten emotionalen und sozialen Kompetenzen besser von Gleichaltrigen akzeptiert, haben mehr Kontakte im Kindergarten und mehr Freundinnen und Freunde (zusammenfassend: Petermann & Wiedebusch 2003). Darüber hinaus sind gute Beziehungen und Freundschaften mit Gleichaltrigen langfristig wichtig für die schulische und die sozial-emotionale Entwicklung (Rubin et al. 1998).

Psychisches Wohlbefinden und gute soziale Beziehungen spielen eine große Rolle im Rahmen übergreifender Konzepte von „Gesundheit“ und „positiver Entwicklung“. Sie sind etwa Bestandteil der globalen Definition von „Gesundheit“ durch die Weltgesundheitsorganisation als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens“ (WHO 2006). Auch das Konzept der „subjektiven Gesundheit“ bzw. „gesundheitsbezogenen Lebensqualität“ umfasst emotionale und soziale Komponenten von Wohlbefinden (Bullinger 2000; Ravens-Sieberer et al. 2007). Becker (1986, 1997) sieht „positive Befindlichkeit“ und „positives Selbstwertgefühl“ als wesentliche Indikatoren für „seelische Gesundheit“. Das Konzept der Resilienz (Werner 1971; Werner & Smith 1982) zielt auf Schutzfaktoren ab, die eine positive Entwicklung ermöglichen – besonders auch unter widrigen Bedingungen bzw. bei Vorliegen bestimmter Risikofaktoren. Als wesentliche personale Schutzfaktoren werden unter anderem ein positives Selbstwertgefühl, gute soziale Beziehungen sowie eine positive Emotionalität genannt (zusammenfassend: Mayr & Ulich 2003).

Der KOMPIK-Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ umfasst zwei Teilbereiche:

- Im Teilbereich **Psychisches Wohlbefinden** geht es um Wohlbefinden (z.B.: Ist ein Kind ausgeglichen, fröhlich, unbeschwert?) und um ein positives Selbstwertgefühl (z.B.: Ist ein Kind stolz, wenn es etwas geschafft hat?).
- Im Teilbereich **Soziale Beziehungen** ist zu beobachten, ob ein Kind positive Beziehungen mit anderen Kindern hat (gute Kontakte, Freundschaften) und wie sein sozialer Status in der Gruppe ist (z.B.: Ist ein Kind als Spielpartner gefragt? Hat es Einfluss in der Gruppe?).

3. Wie arbeite ich mit KOMPIK?

Was Sie grundsätzlich beachten sollten...

Mit KOMPIK können Sie Kompetenzen und Interessen von Kindern im Alter zwischen dreieinhalb und sechs Jahren einschätzen. Der Bogen ist ein Instrument für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

Kinder, die mit KOMPIK eingeschätzt werden, sollten in der Einrichtung eingewöhnt sein, und die jeweilige Fachkraft sollte sie gut, das heißt seit etwa sechs Monaten kennen.

Bei Kindern mit Behinderungen ist die Einschätzung einzelner Entwicklungsbereiche vielleicht nicht möglich oder nicht sinnvoll: So sind bei einem Kind mit einer ausgedehnten Spastik viele Fragen aus dem Bereich „Motorische Kompetenzen“ nicht sinnvoll zu beantworten. Für ein querschnittgelähmtes Kind kann jedoch eine Einschätzung der Feinmotorik durchaus sinnvoll sein; hier wäre nur die Grobmotorik auszunehmen. Mit der Software ist eine solche Auswahl möglich.

Es ist Aufgabe der Fachkräfte zu entscheiden, welche Entwicklungsbereiche, Teilbereiche oder Fragen bei behinderten Kindern gegebenenfalls von der Einschätzung mit KOMPIK ausgenommen werden müssen.

KOMPIK liefert als strukturiertes Beobachtungsverfahren einen breiten Überblick zum Entwicklungsstand eines Kindes, erfasst aber nicht die dahinterstehenden komplexen Lernprozesse. Diese können nur situations- und kontextbezogen beobachtet und beschrieben werden. KOMPIK ist daher durch weitere Dokumentations- und Beobachtungsverfahren wie z.B. Portfolio oder Bildungs- und Lerngeschichten zu ergänzen, welche stärker die Entwicklungsprozesse nachvollziehbar machen und die soziale Situation eines Kindes mit in den Blick nehmen.

KOMPIK-Fragen stellen keine Entwicklungsziele dar

Die Beobachtungsfragen und die fünfstufige Skala von KOMPIK beziehen sich auf Verhaltensmöglichkeiten von Kindern verschiedenen Alters, sie sind leichter oder schwerer zu erreichen und zeigen eine Differenzierung der Kompetenzen und der Interessen von Kindern. Deshalb spiegeln die Beobachtungsfragen auch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade wider, so dass jüngere Kinder in der Regel anders abschneiden als ältere Kinder. Aber manchmal zeigt ein dreieinhalb jähriges Kind in bestimmten Bildungsbereichen ein Verhalten, das Fünfjährige noch nicht zeigen. Zum anderen haben Kinder, so wie Erwachsene auch, ganz unterschiedliche Vorlieben und Neigungen. Eine unterschiedliche Ausprägung der Kompetenzbereiche, verschiedene Interessens- und Kompetenzschwerpunkte, gehören zu jeder Person und machen jeden einzelnen Menschen aus. **Deshalb dürfen die KOMPIK-Fragen auch nicht mit Entwicklungszielen gleichgesetzt werden! Ziel von KOMPIK ist es keinesfalls, dass Kinder durch Training möglichst schnell die höchste Kompetenzstufe erreichen.**

KOMPIK ist kein Diagnoseinstrument

Sie als Erzieherin können durch KOMPIK zwar auf eine nicht altersgemäße Entwicklung aufmerksam werden, der Bogen eignet sich jedoch nicht zur Feststellung von Entwicklungsverzögerungen oder Lernbehinderungen. Ob ein Kind entwicklungsverzögert ist, kann nur durch die entsprechenden Fachdienste mit Hilfe dafür entwickelter Verfahren festgestellt werden.

KOMPIK ist kein Evaluationsinstrument

Entwicklung und Bildung von Kindern werden durch viele Lebenswelten, in denen sie aufwachsen, beeinflusst. Dazu zählen vor allem die Familie, die Kita oder auch die Nachbarschaft. Es ist deshalb nicht möglich, allein auf der Basis von KOMPIK-Werten Rückschlüsse auf die Qualität einer Kita zu ziehen oder die Arbeit von pädagogischen Fachkräften zu beurteilen oder zu evaluieren.

Mit dem Bogen vertraut werden

Bevor Sie mit der Beobachtung und Einschätzung der Kinder beginnen, sollten Sie sich mit den Inhalten und dem Aufbau von KOMPIK vertraut machen. Gehen Sie bitte – am Besten im Team – zunächst alle Entwicklungsbereiche und Fragen in Ruhe durch.

Es hat sich bewährt, zu Beginn der Arbeit mit KOMPIK die Beobachtung mit einem oder zwei Kindern einzuüben. Hilfreich kann es hier sein, wenn zwei Fachkräfte ein Kind, das sie gut kennen, parallel beobachten. Sie können sich dann über den Bogen austauschen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung eines Kindes reflektieren, Fragen und Antwortraster besprechen.

Beobachtung durchführen

Wenn Sie das Kind bereits gut kennen, werden Sie viele der Beobachtungsfragen spontan beantworten können. Für andere Fragen brauchen Sie eine längere Beobachtungszeit. Für die Einschätzung eines Kindes, das Sie nicht so gut kennen, sollten Sie mindestens einen Beobachtungszeitraum von einer Woche einplanen. Schenken Sie in dieser Zeit dem Kind und dem, was es tut und wie es etwas tut, besondere Aufmerksamkeit. Gehen Sie dabei möglichst nicht über einen Zeitraum von vier Wochen hinaus. Denn KOMPIK wurde dazu entwickelt, den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes darzustellen. Erst durch die Beobachtung zu mehreren Zeitpunkten, die zwischen sechs und 12 Monaten liegen sollten, lässt sich das Instrument entwicklungsbegleitend nutzen.

Wichtig ist dabei Ihre offene, fragende Haltung. Eigene Vorerfahrungen mit einem Kind, aber auch persönliche Wertvorstellungen und Erwartungen können den Blick manchmal verstellen für das, was das Kind aktuell an Kompetenzen und Interessen zeigt. Versuchen Sie, solche möglichen „Einfärbungen“ bewusst zu reflektieren.

Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, also das Hinzuziehen einer weiteren Perspektive, kann helfen, einzelne unklare Punkte bei der Beobachtung deutlicher zu sehen. Vor allem in Einrichtungen, die offen arbeiten, kann es notwendig sein, die Beobachtung der verschiedenen Entwicklungsbereiche untereinander aufzuteilen.

KOMPIK fragt vor allem nach Verhaltensweisen, die Kinder im Kita-Alltag von sich aus zeigen. Bei einzelnen Fragen – besonders in den Entwicklungsbereichen „Mathematische Kompetenzen“ und „Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen“ – ist es manchmal nötig, eine Situation gezielt herbeizuführen, um ein bestimmtes Verhalten beobachten zu können. Führen Sie die Situation dann möglichst alltagsbezogen, ggf. auch mehrmals herbei – so können Sie Ihre Einschätzung auf mehrere Beobachtungen stützen. Auf keinen Fall sollten Sie dabei jedoch eine Testsituation entstehen lassen!

Kompetenzen und Interessen einschätzen

Bei KOMPIK handelt es sich um einen Einschätzungsbogen: Beobachtungen, die Sie zu bestimmten Entwicklungsbereichen machen, werden in Einschätzungen zusammengefasst. Solche Einschätzungen sind nur dann tragfähig, wenn sie auf einer guten Beobachtung beruhen. Versuchen Sie deshalb bei der Beantwortung der Fragen möglichst nahe an konkreten und aktuellen Beobachtungen zu bleiben.

Jede KOMPIK-Frage wird anhand einer fünfstufigen Skala beantwortet: Entweder ist die Häufigkeit („sehr selten/nie“ bis „sehr häufig“) oder die Ausprägung („trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) einzuschätzen. Diese verschiedenen Antwortvarianten sind entsprechend unterschiedlich mit Kreisen und Quadraten gekennzeichnet.

Manchmal zeigen Kinder ein Verhalten nur in ganz bestimmten Situationen, in anderen aber nicht. Solchen Unterschieden können Sie bei der Einschätzung auf der fünfstufigen Skala dadurch gerecht werden, dass Sie über die verschiedenen Situationen hinweg „mitteln“, also quasi den Durchschnitt bilden. Sie sollten in diesen Fällen in der Rubrik „Freie Beobachtungen und Notizen“ einen Vermerk zu solchen situativen Unterschieden machen, weil dies für Ihre pädagogischen Überlegungen wichtig sein kann.

Freie Beobachtungen und Notizen zu den nächsten pädagogischen Schritten ergänzen

Kein Beobachtungsverfahren ist in der Lage, die Persönlichkeit oder Entwicklung eines Kindes insgesamt abzubilden. So erfassen auch die KOMPIK-Fragen immer nur einzelne, wichtige Ausschnitte von Entwicklungs- und Lernprozessen. Bedeutende Aspekte, die im Raster nicht berücksichtigt sind, müssen Sie also jeweils durch freie Notizen aus anderen Beobachtungen ergänzen.

Strukturierte Beobachtungen mit KOMPIK sind deshalb immer im Zusammenhang mit Ergebnissen aus freien Beobachtungen zu sehen oder auch mit Informationen aus Portfolios, in de-

nen Werke von Kindern dokumentiert werden. Solche Informationen können Sie in den entsprechenden Feldern der KOMPIK-Software notieren. Hier können Sie auch Ihre ersten Ideen zu den nächsten pädagogischen Schritten und Maßnahmen hinzufügen.

Ein umfassendes und tragfähiges Bild von der Entwicklung und Bildung eines Kindes ergibt sich immer erst aus der Zusammenschau aller Informationen.

Rahmenbedingungen schaffen und das Vorgehen in der Kita abstimmen

Beobachtung in den Kita-Alltag zu integrieren und für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu nutzen, ist für jede Kita sowohl eine fachliche als auch eine organisatorische Herausforderung. In der Realität stoßen viele Kitas mit dieser Aufgabe an die Grenzen ihrer Zeit-Ressourcen.

Alle Fachkräfte sollten für die Beobachtungen und auch für das Ausfüllen und Auswerten des Bogens ausreichend Zeit zur Verfügung haben, in der sie von anderen Aufgaben freigestellt sind. Denn auch das Verhalten der Erzieherin im Kita-Alltag verändert sich durch die Beobachtung im Alltag. Der Blick gilt bspw. nicht mehr der Gesamtgruppe im Allgemeinen, sondern fokussiert zeitweise auf ein einzelnes Kind, um es aufmerksam wahrzunehmen. Da ist eine zweite Erzieherin, die die Gesamtgruppe im Blick hat, eine wichtige Unterstützung.

Treffen Sie klare Absprachen und Regelungen im Team und mit dem Einrichtungsträger, damit Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung gut mit KOMPIK arbeiten können. Es empfiehlt sich, gemeinsam im Team zu planen und das Ganze zu verschriftlichen. Zentral für die Arbeit mit KOMPIK sind diese fünf Arbeitsschritte:

- Beobachtung und Dokumentation (mit KOMPIK und anderen Verfahren)
- Auswertung der Beobachtungen
- Pädagogische Planung auf dieser Grundlage
- Umsetzung der Planung und
- die Überprüfung der Wirkungen, d.h. der Ergebnisse der Planung.

4. Auswertung und Zusammenfassung der Beobachtungen mit KOMPIK

Qualitative Auswertung

Strukturierte Beobachtungen dokumentieren

Die erste und grundlegende Form der Auswertung von KOMPIK ist die sog. „qualitative Auswertung“, d.h. der differenzierte Blick auf die Ergebnisse der einzelnen Beobachtungen zu jedem Entwicklungsbereich. Diese Form der Sichtung und Auswertung einzelner Beobachtungsfragen ist zentral für die pädagogische Planung und für die Ableitung konkreter pädagogischer Maßnahmen. Die beantworteten Beobachtungsfragen geben einen detaillierten Einblick, wie stark einzelne Kompetenzen und Interessen im jeweiligen Entwicklungsbereich ausgeprägt sind. Die qualitative Form der Auswertung erfordert keine weiteren Berechnungen; sie kann unmittelbar nach dem Abschluss der Beobachtungen durchgeführt und für die pädagogische Arbeit genutzt werden.

Beispiel: Analyse des Teilbereichs „Grobmotorische Kompetenzen“ (ein Beobachtungzeitpunkt, Mädchen 4,5 Jahre)

		Alter 4,5 Jahre				
1.1 Grobmotorische Kompetenzen						
Das Kind ...						
A1	kann einen „Hampelmannsprung“ koordiniert ausführen	1	2	3	4	5
A2	landet beim Springen sicher auf beiden Beinen und behält das Gleichgewicht	1	2	3	4	5
A3	kann einen zugeworfenen Ball sicher fangen	1	2	3	4	5
A4	kann einen Ball sicher und gezielt werfen	1	2	3	4	5
A5	kann sich für längere Zeit mit beiden Armen an einem Klettergerüst (o.ä.) hängen lassen	1	2	3	4	5
A6	kann Bewegungen auf ein Signal hin stoppen und wieder aufnehmen (z.B. bei „Stop and Go“ Spielen)	1	2	3	4	5
A7	kann sicher über einen Balken (o.ä.) balancieren	1	2	3	4	5

Insgesamt wird deutlich, dass das Mädchen im Bereich der Grobmotorik ausgeprägte Kompetenzen aufweist. Meist wurde Antwortmöglichkeit 4 angekreuzt, d.h. das Mädchen beherrscht die angesprochenen Kompetenzen gut. Bei Beobachtung A3 wurde sogar eine 5 angekreuzt, was für eine sehr hohe Ausprägung der Kompetenz „Ball-Fangen“ spricht. Lediglich die sichere Landung nach einem Sprung scheint gewisse Schwierigkeiten zu bereiten. Die entsprechende Beschreibung (A2) wurde mit 2 angekreuzt (= trifft wenig zu).

Freie Beobachtungen ergänzen

Im Freitextfeld „Freie Beobachtungen“ hat die beobachtende Fachkraft zusätzliche Beobachtungen hinzugefügt, welche die strukturierten Antworten ergänzen und deren Einordnung ermöglichen:

Freie Beobachtungen

Das Toben bereitet ihr vor allem draußen große Freude, wobei sie beim Springen von der Sprossen der Kletterwand etwas unsicher ist und die Unterstützung der Erzieherinnen sucht.

Erste Ideen zur Pädagogischen Planung notieren

Diese freien Beobachtungen können Sie unter „Pädagogische Planung“ bereits in der KOMPIK-Software mit ersten Ideen für das pädagogische Handeln im Kita-Alltag hinterlegen.



Erste Ideen zur pädagogischen Planung

- zukünftig sollten alle Fachkräfte sie stärker ermutigen, das Klettern und Springen auch ohne Hilfestellung auszuprobieren

Freie Beobachtungen

Diese Eintragungen haben Sie innerhalb der Unterbereiche selbst vorgenommen.

[1.1 Grobmotorische Kompetenzen](#)

Das Toben bereitet ihr vor allem draußen große Freude, wobei sie beim Springen von der Sprossen der Kletterwand etwas unsicher ist und die Unterstützung der Erzieherinnen sucht.

Strukturierte Beobachtungen zu mehreren Zeitpunkten vergleichen

Besonders aufschlussreich ist der Blick auf einzelne Kompetenzen bzw. die entsprechenden Beobachtungsfragen, wenn Einschätzungen nicht nur für einen, sondern für mehrere Zeitpunkte vorliegen. Dann können Sie nachvollziehen: Bei welchen Kompetenzen macht ein Kind Fortschritte und wo haben sich vielleicht auch keine Veränderungen ergeben? Solche Ergebnisse sind auch ein guter Ausgangspunkt für Gespräche mit den Eltern.

Beispiel: Analyse des Teilbereichs „Grobmotorische Kompetenzen“ (zwei Beobachtungszeitpunkte (Mädchen, Alter: 4 Jahre 6 Monate und und 5 Jahre 6 Monate)

Alter 4,5 Jahre

Alter 5,5 Jahre

1.1 Grobmotorische Kompetenzen						
Das Kind ...						
A1	kann einen „Hampelmannsprung“ koordiniert ausführen	1	2	3	4	5
A2	landet beim Springen sicher auf beiden Beinen und behält das Gleichgewicht	1	2	3	4	5
A3	kann einen zugeworfenen Ball sicher fangen	1	2	3	4	5
A4	kann einen Ball sicher und gezielt werfen	1	2	3	4	5
A5	kann sich für längere Zeit mit beiden Armen an einem Klettergerüst (o.ä.) hängen lassen	1	2	3	4	5
A6	kann Bewegungen auf ein Signal hin stoppen und wieder aufnehmen (z.B. bei „Stop and Go“ Spielen)	1	2	3	4	5
A7	kann sicher über einen Balken (o.ä.) balancieren	1	2	3	4	5

Es wird deutlich, dass das Mädchen seine ohnehin bereits deutlich ausgeprägten grobmotorischen Kompetenzen innerhalb eines Jahres nochmals verbessern konnte. Fast Beschreibungen sind nun mit 5 angekreuzt. Auch das sichere Landen auf beiden Beinen (A2) bereitet dem Mädchen kaum mehr Schwierigkeiten. Das Kind hat seine Kompetenzen hier weiter ausgebaut: Die Erzieherin hat sie beim 2. Beobachtungstermin mit 4 eingeschätzt.

Der ausgefüllte KOMPIK-Bogen ist eine gute Grundlage für pädagogische Reflexionen (z.B.: Wie sind die bisherigen pädagogischen Angebote bei diesem Mädchen angekommen? Wo besteht noch Handlungsbedarf?) und für die weitere pädagogische Planung (z.B.: Von welchen Angeboten in der Einrichtung würde dieses Mädchen besonders profitieren? Bei welchen Aktivitäten sollte es unbedingt dabei sein? Wie können wir auf die individuelle Situation dieses Kindes möglichst gut eingehen?). Dabei stellt KOMPIK immer nur eine Informationsquelle dar: Eine belastbare Grundlage für die pädagogische Planung, den fachlichen Austausch im Team, für Elterngespräche und für die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (z.B. Schule, Frühförderstelle) entsteht erst aus der Zusammenschau von strukturierten und freien Beobachtungen, dem Wissen über Kind und Familie und unter Berücksichtigung der eigenen pädagogischen Arbeit und Konzeption in der Einrichtung. Erst aus der Kombination dieser verschiedenen Informationsquellen ergibt sich ein tragfähiger Einblick in die Entwicklung eines Kindes. Konkrete Beispiele dafür, wie KOMPIK sinnvoll in die pädagogische Arbeit der Kita eingebunden werden kann, finden Sie im Kapitel 4 „Pädagogische Planung“.

Quantitative Auswertung

Neben dieser Form der qualitativen Auswertung und Nutzung von KOMPIK gibt es die Möglichkeit der quantitativen Auswertung. Die Berechnung sog. Mittelwertprofile und einer Entwicklungsübersicht auf Basis von Normwerten stellt eine interessante zusätzliche Variante der Auswertung von KOMPIK-Ergebnissen dar. Die entsprechenden Berechnungen werden durch die KOMPIK-Software automatisch vorgenommen. Die Auswertung von Hand ist sehr zeitaufwendig und arbeitsintensiv. Sie erfolgt unter Zuhilfenahme der entsprechenden Vordrucke und Tabellen (vgl. Anhang) und wird in diesem Kapitel zur besseren Nachvollziehbarkeit exemplarisch beschrieben.

Sowohl für das Mittelwertprofil als auch für die Entwicklungsübersicht auf Basis der Normwerte müssen zunächst die Summenwerte für die einzelnen Entwicklungsbereiche und Teilbereiche berechnet werden.

Summenwerte bilden

Die Summenwerte für die Entwicklungs- und Teilbereiche können Sie einfach durch Zusammenzählen der jeweiligen Werte, also der angekreuzten Zahlen berechnen. Einige Situationsbeschreibungen sind „umgekehrt“ formuliert, d.h. ein niedriger Wert bedeutet eine hohe Ausprägung der jeweiligen Kompetenz. Diese „umgekehrten“ Beschreibungen (Items) müssen Sie vor der Bildung der Summenwerte umrechnen: Aus 1 wird 5, aus 2 wird 4, aus 4 wird 2 und aus 5 wird 1. Ein Wert von 3 bleibt 3. Die Umrechnung erfolgt in der KOMPIK-Software automatisch durch das Programm.

Damit Summenwerte sinnvoll gebildet werden können, müssen *alle* Items eines Entwicklungsbereichs beantwortet worden sein.

Beispiel: Berechnung der Summenwerte für den Entwicklungsbereich „Motivationale Kompetenzen“ (Junge 4 Jahre 6 Monate)

Der Entwicklungsbereich „Motivationale Kompetenzen“ setzt sich zusammen aus den Teilbereichen „Exploration“ (6 Items) und „Aufgabenorientierung“ (8 Items). Für beide Bereiche werden die Summenwerte berechnet.

4.1 Exploration		
Das Kind ...		
D1	ist wissbegierig und interessiert sich für Neues	1 2 3 4 5
D2	hat Spaß daran, sich neue Betätigungsfelder oder Materialien zu erschließen	1 2 3 4 5
D3	geht selbständig vor, wenn es sich neue Bereiche erschließt	1 2 3 4 5
D4	ist nur schwer für neue Spiele und Aktivitäten zu begeistern	1 2 3 4 5
D5	traut sich Dinge zu, die (für dieses Kind) schwierig sind, die nicht sicher gelingen	1 2 3 4 5
D6	ist zuversichtlich, wenn es etwas anfängt	1 2 3 4 5

Um den Summenwert für den Teilbereich „Exploration“ zu bilden, werden die Werte aller Items addiert. Das Item D4 muss vorher umgerechnet werden, da hier ein hoher Wert mit einer niedrigen Ausprägung der Exploration einhergeht. Es wird also mit dem Wert 2 (anstatt 4) gerechnet. Die Summe beträgt somit **21** ($4+4+3+2+4+4=21$).

4.2 Aufgabenorientierung		
Das Kind ...		
D7	bringt Dinge zu Ende, die es angefangen hat	1 2 3 4 5
D8	arbeitet konzentriert an einer Sache und lässt sich kaum ablenken	1 2 3 4 5
D9	hält auch bei Dingen durch, an denen es gerade keinen Spaß hat	1 2 3 4 5
D10	lässt sich nicht entmutigen, wenn etwas nicht sofort klappt (z.B. bei Mal- oder Werkarbeiten)	1 2 3 4 5
D11	strengt sich an, wenn es bei einer Aufgabe auf Schwierigkeiten stößt	1 2 3 4 5
D12	arbeitet sorgfältig und genau	1 2 3 4 5
D13	setzt sich realistische Ziele (z.B. bei sportlichen Aktivitäten) und kann seine Fähigkeiten richtig einschätzen	1 2 3 4 5
D14	bearbeitet von der Erzieherin vorgegebene Aufgaben selbständig	1 2 3 4 5

Der Summenwert für den Teilbereich „Aufgabenorientierung“ berechnet sich analog, allerdings muss hier kein Item umgerechnet werden. Er beträgt **31** ($4+4+4+3+3+4+4+5=31$).

Um den Gesamtsummenwert für den Entwicklungsbereich „Motivationale Kompetenzen“ zu berechnen werden die Summenwerte der beiden Teilbereiche addiert. Der Gesamtsummenwert beträgt **52** ($21 + 31 = 52$).

Mittelwerte bilden

Den Mittelwert bilden Sie, indem die Summenwerte für die einzelnen Entwicklungs- und Teilbereiche durch die Anzahl der jeweiligen Items geteilt wird. Der Mittelwert zeigt zusammenfassend an, wie ein Kind in einem Bereich durchschnittlich eingeschätzt wurde. Der Mittelwert kann zwischen 1,0 und 5,0 schwanken.

Beispiel: Berechnung der Mittelwerte für den Entwicklungsbereich „Motivationale Kompetenzen“ (Junge 4 Jahre 9 Monate)

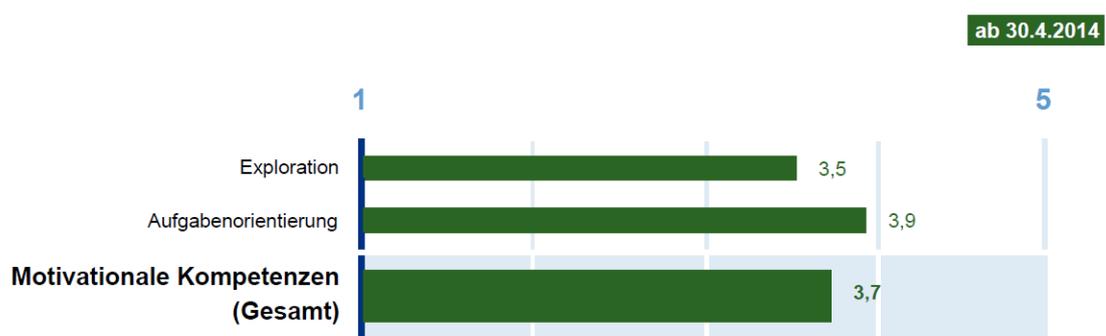
Der Junge hat für den Teilbereich „Exploration“ einen Summenwert von 21 erzielt. Der Mittelwert wird berechnet, indem die Zahl 21 durch die Anzahl der entsprechenden Items (= 6) geteilt wird. Er beträgt **3,5** ($21:6 = 3,5$).

Der Summenwert für den Teilbereich „Aufgabenorientierung“ ist 31 und entsprechend beträgt der Mittelwert **3,9** ($31:8 = 3,875$).

Der Mittelwert für den gesamten Entwicklungsbereich „Motivationale Kompetenzen“ beläuft sich auf **3,7** ($52:14 = 3,714$).

Die Mittelwerte der beiden Teilbereiche „Exploration“ und „Aufgabenorientierung“, sowie der Gesamtmittelwert „Motivationale Kompetenzen“ werden im sog. Mittelwertprofil abgebildet (siehe Grafik). Mit der KOMPIK-Software kann das Profil automatisch erstellt werden.

B) Mittelwerte (Motivationale Kompetenzen)



Mittelwertprofil interpretieren

Der Mittelwert beschreibt den durchschnittlichen Kompetenzwert eines Kindes in einem Entwicklungs- oder Teilbereich. Er informiert also zusammenfassend über die Interessen und Kompetenzen eines Kindes. Liegen Mittelwerte für mehrere Zeitpunkte vor, können Sie sehen, welche Veränderungen sich bei einem Kind im jeweiligen Bereich im Verlauf der Zeit ergeben haben.

Bei der Interpretation der Mittelwerte sollten Sie wie bei den einzelnen Beobachtungsfragen immer auch das Alter und das Geschlecht des Kindes berücksichtigen. Mittelwerte eignen sich deshalb nicht für den Vergleich zwischen verschiedenen Kindern. Man kann aber gut die Mittelwerte bei einem Kind für verschiedene Zeitpunkte vergleichen.

Normwerte für die Entwicklungsübersicht bilden¹

Der Normwert (bzw. die jeweilige „Normwertgruppe“) ist ein ganzzahliger Wert zwischen 1 und 10. Anhand des Normwertes für einen Entwicklungs- oder Teilbereich lässt sich bestimmen, wie deutlich Kompetenz und/oder Interesse bei einem Kind im Vergleich zu anderen Kindern seines Alters- und Geschlechts ausgeprägt ist. Dabei wird der Summenwert des Kindes, das Sie beobachten, ins Verhältnis gesetzt zu den Beobachtungen von etwa 1.500 Kindern, die in der Erprobungsphase von KOMPIK gemacht wurden.

Die Zuordnung der Kompetenzen eines Kindes zu einer Normwertgruppe erfolgt anhand einer entsprechenden Tabelle für das jeweilige Alter und Geschlecht des Kindes (vgl. Tabellen im Anhang). Beim Arbeiten mit der EDV-Version geschieht diese Zuordnung automatisch. Die Normwerte werden anschließend in der Entwicklungsübersicht dargestellt, die für Sie im Individualbericht der KOMPIK-Software ebenfalls automatisch erstellt wird.

Beispiel: Berechnung der Normwerte für den Entwicklungsbereich „Motivationale Kompetenzen“ (Junge 4,5 Jahre)

Der Junge aus dem vorherigen Beispiel ist umgerechnet 56 Monate alt. Somit ist die Tabelle für die Altersgruppe von 49-60 Monaten zu wählen (vgl. Anhang). Für „Exploration“ wurde ein Summenwert von 21 errechnet. Gemäß der Tabelle erhält der Junge somit einen Normwert von 6 für diesen Teilbereich – er wird der 6. Gruppe zugeordnet. Im Teilbereich „Aufgabenorientierung“ liegt der Summenwert bei 31 und der Normwert entsprechend der Zuordnung in der Tabelle bei 8. Der Gesamtsummenwert beträgt 52, d.h. der Junge erhält für den gesamten Entwicklungsbereich „Motivationale Kompetenzen“ ebenfalls den Wert 8.

¹ Normwerte können nur für vollständig ausgefüllte Entwicklungs- und Teilbereiche erstellt werden.

Junge 49 - 60 Monate

Exploration Kompetenzen		Aufgaben-orientierung		Motivationale Kompetenzen gesamt	
Summe	Gruppe	Summe	Gruppe	Summe	Gruppe
6		8		14	
.	1	.	1	.	1
15		18		34	
16	2	19		35	
17		20	2	36	
18	3	21		37	2
19	4	22	3	38	
20	5	23		39	
21	6	24	4	40	
22	8	25		41	3
23		26	5	42	
24	9	27		43	
25		28	6	44	4
26		29	7	45	5
27		30		46	5
28	10	31	8	47	6
29		32	9	48	
30		33		49	7
		34		50	
		35		51	
		36		52	8
		37	10	53	
		38		54	9
		39		55	
		40		56	
				57	
				58	
				59	
				60	
				61	
				62	
				63	10
				64	
				65	
				66	
				67	
				68	
				69	
				70	

C) Entwicklungsübersicht¹ (Motivationale Kompetenzen)

Zeigt die Entwicklung des Kindes im Vergleich zu seinen Alters- und Geschlechtsgenossen.

ab 30.4.2014

NORMWERTGRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	<100%
Exploration						●				
Aufgabenorientierung								●		
Motivationale Kompetenzen (Gesamt)								●		

1) Die ausgegebenen KOMPIK-Normwerte können nie vollständig den tatsächlichen Entwicklungsstand eines Kindes widerspiegeln. Denn grundsätzlich gilt, dass jede Beobachtung – egal auf Grundlage welchen Verfahrens – mit einer gewissen Unschärfe behaftet ist und die Ergebnisse daher immer im Gesamtzusammenhang mit anderen Informationen zu interpretieren sind. Daher ist die gemeinsame Diskussion der Antworten von KOMPIK im Team, die Interpretation der Beobachtungen mit Kollegen/Innen sowie das Einbeziehen freier Beobachtungen ein wichtiger Bestandteil der Beobachtungspraxis.

Normwerte interpretieren

Zeigt die Entwicklungsübersicht einen Normwert (= Gruppe) von 6 im Teilbereich „Exploration“, bedeutet dies, dass der Junge einen höheren Wert erzielt hat als 50 % seiner Altersgenossen und dass 40 % der anderen Kinder dieses Alters und Geschlechts einen höheren Wert haben. Es lässt sich also bestimmen, wo ein Kind im Vergleich zu seinen Alters- und Geschlechtsgenossen steht. Der Normwert von 8 im Teilbereich „Aufgabenorientierung“ bedeutet entsprechend, dass der Junge einen gleich hohen oder höheren Wert aufweist als 70% der anderen männlichen Kinder in seinem Alter und einen niedrigeren Wert als 20% der vergleichbaren Kinder

Die dicke Linie in der Mitte der Graphik ist die sog 50 %-Grenze. So können Sie auf einen Blick erkennen, ob die Werte eines Kindes ober- oder unterhalb des Altersdurchschnitts liegen. Im vorliegenden Beispiel hat der Junge im Teilbereich „Exploration“ einen leicht überdurchschnittlichen Wert und im Teilbereich „Aufgabenorientierung“ einen überdurchschnittlichen.

Auf der Grundlage der Normwerte (Gruppe) können Sie auch die Kompetenzen eines Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen vergleichen und z.B. nachvollziehen, wo es besondere Interessen und Fähigkeiten hat.

In einigen wenigen Fällen kann es vorkommen, dass ein Kind in einem (Unter-)Bereich keinen Normwert von 10 erhält, obwohl es den höchsten möglichen Summenwert erreicht hat. Das ist der Fall, wenn sehr viele Kinder in der Stichprobe, aus der die Normwerte berechnet wurden, den maximalen Summenwert in diesem (Unter-)Bereich erreicht haben.

Beispiel: Im Unterbereich „Selbstständige Hygiene“ haben in der Normstichprobe 70% der 5-jährigen Mädchen den maximal möglichen Summenwert von 15 erhalten. Ein 5-jähriges Mädchen, mit Summenwert 15 gehört damit also zu den oberen 70% ihrer Altersgruppe. Innerhalb dieser 70%-Gruppe kann man sie jedoch nicht genauer einordnen, da ja alle den gleichen

Summenwert erhalten haben. Strenggenommen müsste man diesem Mädchen in „Selbstständiger Hygiene“ den ganzen Normwertbereich von 4 bis 10 zuweisen, der für die oberen 70% steht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird jedoch nur ein einzelner Normwert ausgegeben, der in der Mitte dieses Bereichs liegt – im Beispiel ist das der Normwert 7.

KOMPIK macht die Entwicklung der Kompetenzen und Interessen des einzelnen Kindes sichtbar und ist auch ohne einen Normwert-Vergleich einsetzbar. Normwerte machen erst einmal nur deutlich, dass ein Kind bestimmte Kompetenzen und Interessen früher oder später als andere Kinder seines Alters und Geschlechts entwickelt. Eltern und Erzieherinnen sehen aber im ungünstigen Fall Normwerte als eine Art Benotung oder Bewertung des Kindes und als Aussage darüber, was ein Kind noch nicht kann. Die Normwerte stellen jedoch nicht die Werte einer „ideal entwickelten Persönlichkeit“ dar und sind auch nicht mit Entwicklungszielen gleichzusetzen. Sie bilden vielmehr die Variationsbreite der Kompetenzen und Interessen der während der wissenschaftlichen Entwicklung mit KOMPIK beobachteten Kinder ab.

Die individuelle Entwicklungsübersicht stellt für das einzelne Kind eine Momentaufnahme dar, welche Interessen und Kompetenzen die Erzieherin zum Beobachtungszeitpunkt sieht und lässt keine verlässlichen Vorhersagen über seine weitere Entwicklung zu.

Wenn das Kind nur an seinen weniger stark ausgeprägten Entwicklungsbereichen gemessen wird, besteht die Gefahr, dass sein Können nicht geschätzt und gesehen wird. Kinder entwickeln sich auf ihre sehr persönliche Art und Weise, in unterschiedlichem Tempo, brauchen eine individuelle Begleitung und Förderung ihrer Kompetenzen. Deshalb ist Vorsicht bei solchen Zeitmarken, die den Normwerten zu Grunde liegen, wichtig. Bei KOMPIK nur die Entwicklungsübersicht mit den Normwerten zu nutzen, engt ein und wird dem einzelnen Kind nicht gerecht.

Kita-Bericht erstellen

Mit der KOMPIK-Software können Sie neben den Berichten für einzelne Kinder auch eine Übersicht über die durchschnittlichen Kompetenzen und Interessen aller mit KOMPIK beobachteten Kinder Ihrer Einrichtung erstellen – den so genannten Kita-Bericht. Basis für die Berechnung sind die automatisch in der Software berechneten Normwerte jedes Kindes.



Diese gesammelten Normwerte werden im Kita-Bericht für einen oder mehrere Beobachtungs- bzw. Berichtsphasen zusammengefasst. In der Ansicht sehen Sie, wie viele Beobachtungen mit in die Auswertung eingeflossen sind und um welche Beobachtungsphase es sich handelt.

Der Kita-Bericht besteht aus zwei Teilen:

- einem Profil für jeden der elf Entwicklungsbereiche und
- einer Übersicht über alle Entwicklungsbereiche.

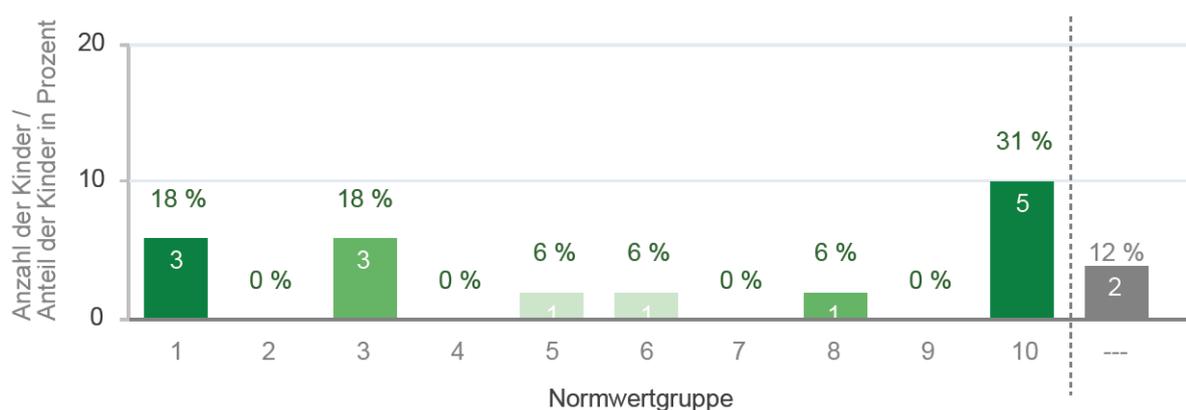
In der Darstellung der einzelnen Entwicklungsbereiche im Kita-Bericht werden sowohl die Anzahl der jeweiligen Kinder in den 10 Normwertgruppen dargestellt, als auch die Anteile der Beobachtungen, die in die Auswertung eingeflossen sind. Denn die Anzahl der zu Grunde liegenden Beobachtungen kann zwischen den einzelnen Entwicklungsbereichen variieren, da nicht für alle Kinder alle 11 Entwicklungsbereiche vollständig ausgefüllt werden. Der graue Balken rechts beschreibt deshalb, wie hoch der Anteil/die Anzahl an Beobachtungen von Kindern in der Kita ist, die nicht in die Auswertung dieses Entwicklungsbereichs eingeflossen sind (bspw. doch unvollständiges Ausfüllen oder die Kennzeichnung als „optionalen Bereich“).

Motorische Kompetenzen

A) Normwertverteilung

30.04.2014

Anzahl & Anteil der Kinder je Normwertgruppe



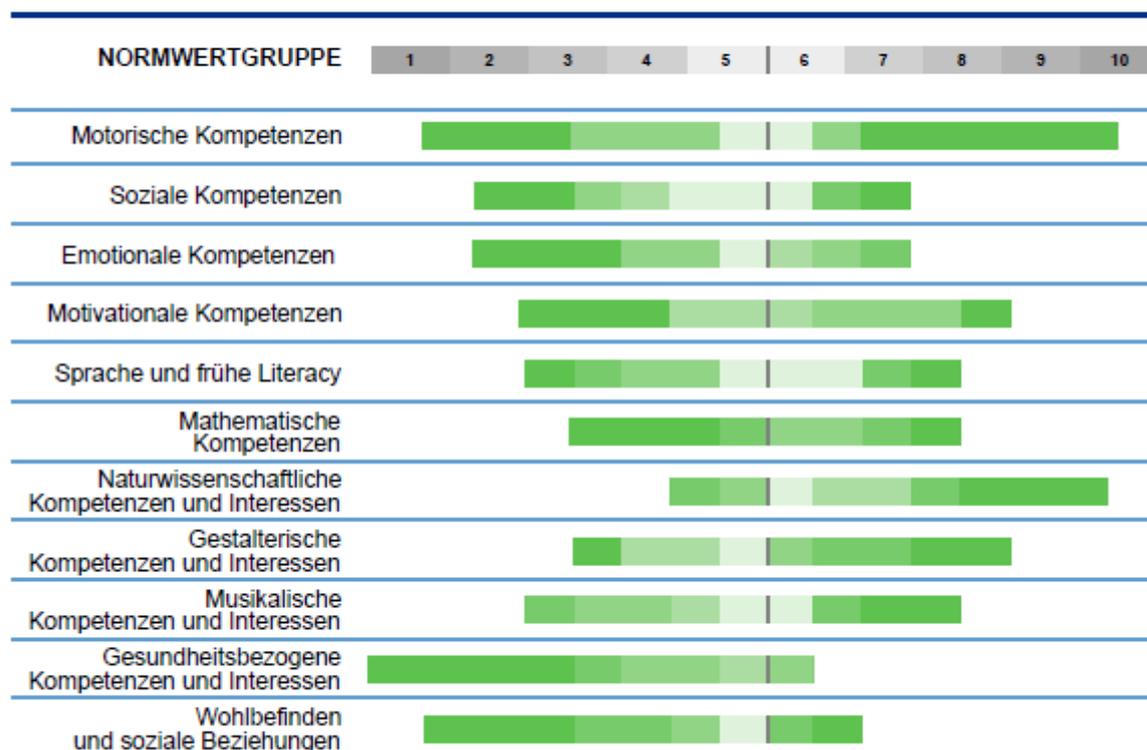
Anhand des Beispiels „Motorische Kompetenzen“ lässt sich erkennen, dass die Kompetenzen und Interessen von jeweils 3 Kindern, also 18 % der beobachteten Kinder, auf dem Niveau der Gruppe 1 und 3 anzusiedeln sind. Je 1 Kind, also 6 % der beobachteten Kinder weisen in den Normwertgruppen 5 und 6 durchschnittliche motorische Kompetenzen und Interessen auf. Ebenfalls ein Kind zeigt in der Normwertgruppe 8 relativ hohe motorische Kompetenzen und Interessen. Insgesamt 5 Kinder, also 33 %, sind der Normwertgruppe 10 zugeordnet und zeigen deutlich ausgeprägte Kompetenzen und Interessen. Für 2 Kinder, also 12 %, konnten keine Ergebnisse berücksichtigt werden.

Je mehr Kinder mit KOMPIK in der Kita beobachtet wurden, desto eher lassen sich Richtungen in der Kompetenz- und Interessensverteilung innerhalb der Einrichtungen ableiten. **Wichtig ist, dass Sie bei diesen Prozentangaben in der Entwicklungsübersicht immer auch die Anzahl der Beobachtungen berücksichtigen, die mit in die Auswertung eingeflossen sind.**

In der Entwicklungsübersicht des Kita-Berichts sind die Normweltergebnisse aller mit KOMPIK beobachteten Kinder noch einmal gesamt dargestellt. Es können sich darin auch inhaltlich-konzeptionelle Schwerpunkte der Einrichtungen widerspiegeln.

Entwicklungsübersicht¹ für alle Bereiche

30.04.2014



1) Die ausgegebenen KOMPIK-Normwerte können nie vollständig den tatsächlichen Entwicklungsstand eines Kindes widerspiegeln. Denn grundsätzlich gilt, dass jede Beobachtung – egal auf Grundlage welchen Verfahrens – mit einer gewissen Unschärfe behaftet ist und die Ergebnisse daher immer im Gesamtzusammenhang mit anderen Informationen zu interpretieren sind. Daher ist die gemeinsame Diskussion der Antworten von KOMPIK im Team, die Interpretation der Beobachtungen mit Kollegen/Innen sowie das Einbeziehen freier Beobachtungen ein wichtiger Bestandteil der Beobachtungspraxis.

Lese- und Interpretationshilfe

Die graue Zeile am oberen Rand spiegelt die KOMPIK-Normwertverteilung wider: Es liegt die wissenschaftlich basierte Annahme zu Grunde, dass die Entwicklung der Kinder gleichmäßig verteilt ist, sodass allen Normwertgruppen der gleiche Anteil an Kindern zu Grunde liegt – also bei 10 Normwertgruppen jeweils 10 %. Daher ist die Breite der grauen Felder auch gleich.

Im Diagramm spiegelt die Breite der Felder den Anteil an Kindern in der jeweiligen Normwertgruppe wider. Die graue Achse in der Mitte des Diagramms drückt die mittlere Kompetenz- und Interessensverteilung auf Basis der oben beschriebenen Normwertverteilung aus. Die graue Skalierung bietet also eine Orientierung für die Analyse und Interpretation der tatsächlichen KOMPIK-Ergebnisse innerhalb der Einrichtung. Sowohl Links- als auch Rechtsverschiebungen von den durchschnittlichen Kompetenzen und Interessen sind beachtenswert als auch Veränderungen der Breite der einzelnen Normwertgruppen. Sie sprechen für einen höheren bzw. niedrigeren Anteil an Kindern in dieser Gruppe. Eine Linksverschiebung bedeutet, dass der Anteil an Kindern mit niedrigen Kompetenz- und Interessenswerte in diesem Entwicklungsbereich größer ist als in der wissenschaftlichen Normwertverteilung. Sie können als Entwicklungspotentiale interpretiert werden. Eine Rechtsverschiebung bedeutet, dass der Anteil an Kindern mit ausgeprägten Kompetenzen und Interessen in diesem Entwicklungsbereich höher ist als bei der zu Grunde liegenden Normwertverteilung. Hier lässt sich auf besondere Stärken der Kinder in der Einrichtung schließen. Eine Ballung um die mittlere Achse bedeutet, dass ein großer Anteil an Kindern eine moderate Kompetenz- und Interessensausprägung aufweist.

Kita-Bericht interpretieren

Bei der Interpretation der Ergebnisse des Kita-Berichts sollten Sie beachten, dass hier die Einzelbeobachtungen der Kinder zusammengefasst werden und keine Aussage über die besondere Situation eines Kindes treffen. Der Kita-Bericht eignet sich daher nicht für die individuelle Begleitung und Unterstützung einzelner Kinder. Vielmehr gibt er einen Überblick darüber, wie die Kompetenzen und Interessen in der Kindergruppe verteilt sind und in welchen Bereichen ein Teil der Gruppe besondere Interessen und Begabungen, u.U. aber auch Schwierigkeiten, hat. Daher eignet sich der Kita-Bericht gut für den Austausch zwischen Ihnen und Ihren Kollegen/innen. Gemeinsam können Sie reflektieren, wie Sie auf den Bedarf der Kinder bereits eingehen und was sie verändern wollen. Hilfreiche Fragen dazu können sein:

- Welche Kompetenzen und Interessen sind in der Kindergruppe besonders ausgeprägt, welche weniger?
 - Lassen sich besonders starke Gruppierungen in den einzelnen Entwicklungsbereichen identifizieren?
- Spiegeln die Ergebnisse unsere inhaltlichen/konzeptionellen Schwerpunkte wider?
- Was bereitet uns Sorgen, wo sehen wir Handlungsbedarf?
- Stehen den Kindern ausreichend pädagogische Angebote zur Verfügung, um sich ganzheitlich zu entwickeln?
- Welche Bereiche wollen wir zukünftig noch stärker unterstützen? Wie können wir das umsetzen?
- Was bedeutet das für unsere Einrichtungskonzeption?

Wenn Sie sich im Team regelmäßig mit solchen und/oder ähnlichen Fragen auseinandersetzen und ihre Arbeit reflektieren, kann der Kita-Bericht eine hilfreiche Informationsgrundlage

sein und einen stetigen Prozess der konzeptionellen Weiter- und Qualitätsentwicklung unterstützen.

Genauigkeit der KOMPIK-Ergebnisse

Jede einzelne Beobachtung bzw. Einschätzung ist mit einer „Unschärfe“ behaftet, ist also nicht zu 100% genau – sie hängt in Teilen von Ihnen als der beobachtenden Person, aber auch der aktuellen Situation ab. Entsprechend weisen auch die KOMPIK-Dokumentationen und die Auswertungen gewisse Unschärfen auf. Bei der Entwicklung des Bogens wurde darauf geachtet, diese Unschärfen so klein wie möglich zu halten. Zum Beispiel haben nur die Antwortmöglichkeiten (Items) Eingang in die Endfassung des KOMPIK-Bogens gefunden, bei denen während der Erprobung zwei Erzieherinnen ein Kind ähnlich eingeschätzt haben. Dennoch kann es vorkommen, dass ein Kind in der Entwicklungsübersicht nicht genau der Gruppe zugeordnet wird, die seinen Fähigkeiten in Wirklichkeit entspricht. Besonders dann, wenn ein Kind einen Summenwert erhalten hat, der nur knapp über oder unterhalb der Grenze zur nächsten Gruppe liegt, ist bei der Interpretation der Entwicklungsübersicht eine gewisse Vorsicht geboten. Es besteht die Möglichkeit, dass das Kind eigentlich zur nächst höheren bzw. zur nächst niedrigeren Gruppe gehört. Deshalb ist es wichtig, dass Sie neben den KOMPIK-Ergebnissen auch auf weitere, z.B. freie Beobachtungen und/oder Portfolios, zurückgreifen und diese gesammelten Informationen als Grundlage für Ihre pädagogische Planung nutzen.

Pädagogische Planung

Umsetzung der Beobachtungen in den Kita-Alltag

Die Beobachtung mit KOMPIK gibt Ihnen einen breiten Überblick über die Stärken und Interessen eines Kindes. Da der Bogen nicht alles erfassen kann, was für Entwicklung und Lernen eines Kindes wichtig ist, sollten noch andere Quellen zur pädagogischen Planung herangezogen werden, wie weitere Beobachtungen, z.B. Lerngeschichten, die Inhalte eines Portfolios und das allgemeine Wissen um die Lebenssituation eines Kindes. **Erst in der Zusammenschau dieser verschiedenen Informationen entsteht ein umfassendes Bild von der Entwicklung und dem Lernen eines Kindes und nur so ergibt sich auch eine tragfähige Grundlage für pädagogische Planung und pädagogisches Handeln.**

Ein nächster zentraler Schritt beim Weg von der Beobachtung zur individuellen Begleitung ist die Einbeziehung und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen:

- Deren Beobachtungen ergänzen und komplettieren die eigenen Ergebnisse und helfen, unklare Punkte bei der Beobachtung klarer zu sehen.
- Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist auch notwendig für die pädagogische Planung, die dann ja von allen mitgetragen und im Alltag umgesetzt werden soll.

Ein Ausgangspunkt für die pädagogische Planung kann die qualitative Auswertung der KOMPIK-Fragen sein. Die einzelnen Items informieren Sie auf einer sehr konkreten Ebene über die Interessen und Kompetenzen eines Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen. Die qualitative Auswertung der KOMPIK-Fragen wird ggf. ergänzt und erweitert durch die Ergebnisse der quantitativen Auswertungen. Mittelwertprofil sowie Entwicklungsübersicht vermitteln einen Überblick der KOMPIK-Beobachtungsergebnisse in den verschiedenen Bereichen und Teilbereichen und ermöglichen entsprechende zusammenfassende Aussagen über Entwicklung und Lernen eines Kindes.

Pädagogisches Handeln sollte immer bei den Stärken eines jeden Kindes ansetzen. Im Vordergrund stehen also nicht Schwächen, sondern Kompetenzen und Interessen eines Kindes. Es geht auch nicht darum, einzelne Fertigkeiten isoliert einzuüben. **Denn die einzelnen Kompetenzen und Interessen, die mit KOMPIK beobachtet werden, stellen keinesfalls Entwicklungsziele dar!** Ein solches Vorgehen entspricht nicht dem erfahrungsbezogenen und ganzheitlichen Lernen von Kita-Kindern. Bei der Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen kommt es darauf an, die Individualität und die gesamte Breite der Entwicklung eines Kindes zu berücksichtigen. Grundsätzlich sollte pädagogische Planung so angelegt sein, dass Kinder vielfältige Möglichkeiten haben, sich als „selbstwirksam“ und als aktive Gestalter eigener Lernprozesse zu erleben.

Die KOMPIK-Ergebnisse einzelner Kinder und der gesamten Einrichtung sind Ausgangspunkt

- für die Planung individualisierter Maßnahmen und Angebote, insb. in der Kindergruppe sowie
- für die Überprüfung und stetige Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption im Sinne eines fortlaufenden Qualitätsentwicklungsprozesses und

Folgende Fragen können Ihnen bei der Einordnung und Umsetzung der KOMPIK-Ergebnisse hilfreich sein:

- Was sind die Stärken und Interessen des Kindes?
- In welchem Bereich haben in letzter Zeit wichtige Entwicklungs- und Lernschritte stattgefunden?
- Was kann ich tun, um ein Kind noch besser kennen zu lernen? Welche Informationen fehlen mir noch, um das Kind gut einschätzen zu können?
- Was gibt Anlass zur Sorge?
- Wie kann das Kind zu nächsten Schritten in der Entwicklung angeregt werden?
- Welche Interessen und Kompetenzen greife ich pädagogisch auf und wie kann ich in diesem Rahmen auch weniger ausgeprägte Kompetenzen unterstützen?
- Welche Unterstützung kann ich dem Kind geben, welche Aktivitäten anbieten?

- Profitiert das Kind von meinem pädagogischen Angebot? Was kommt an, was wird angenommen, was nicht? Was fehlt oder was könnte ich mehr oder anders anbieten?
- Was sind (Erziehungs- und Bildungs-)Ziele, die auch von den Eltern unterstützt werden?

Die o.g. Fragen sind sowohl für Entwicklungsgespräche im Team und in verkürzter Form für Elterngespräche geeignet, sowie für die Einzelreflexion. Grundsätzlich ist es auch hilfreich, konkrete Zeitpunkte zur Überprüfung der Veränderungsprozesse und der nächsten Schritte mit dem Team abzusprechen.

Bezogen auf Veränderungsebenen in der Kita können die KOMPIK-Ergebnisse Sie bei der Beantwortung folgender Fragen unterstützen, wie z.B.:

1. Was bedeuten KOMPIK-Ergebnisse für die Ebene der Gestaltung von Beziehungen?
 - a. Welche Erwartungen habe ich an ein Kind?
 - b. Wo muss ich mich eventuell mehr auf ein Kind einlassen?
 - c. Wie muss ich meine Beziehung zur Kindergruppe gestalten?
 - d. Wie sollte ich meine Beziehungen im Team und zum Träger gestalten?
2. Was bedeuten KOMPIK-Ergebnisse für die Gestaltung pädagogischer Angebote (Räume, Material, Aktivitäten)?
3. Was bedeuten sie für den Alltag in der Kita und seine Gestaltung? (z.B. Regeln, Organisation, konzeptionelle Grundlagen)
4. Was bedeuten sie für die Gestaltung der Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft?
5. Was bedeuten sie für die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen, Schulen und anderen Akteuren im Umfeld?

Im Folgenden werden zur Veranschaulichung einige Beispiele aus der pädagogischen Praxis von Kitas vorgestellt, die an der Erprobung von KOMPIK beteiligt waren.²

Beispiel 1: Einen positiven Blick auf das Kind aktivieren.

Leon (4 Jahre 10 Monate) lebt unter schwierigen sozialen und materiellen Bedingungen. Sein Vater hat früher als Berufsschullehrer in Russland gearbeitet und arbeitet nun als Müllwerker. Den beruflichen und sozialen Abstieg kompensiert er zunehmend durch Alkohol. Die Mutter arbeitet in zwei 400 Euro Jobs und versucht die Familie zusammenzuhalten. Leon ist im familiären Bereich sehr gefordert und muss seine Bedürfnisse zugunsten der Erwachsenen oft zurückstellen. Er ist in vielen Dingen auf sich selbst gestellt. Leon kann nur selten ausdrücken, wie es ihm geht und was er mag oder nicht. Bei Konflikten zieht er sich zurück.

² Die Fallbeispiele wurden von Sonja Fischer auf der Grundlage von Berichten aus Tageseinrichtungen in Heilbronn erstellt und sind anonymisiert worden.

Die Ergebnisse der Beobachtung und Einschätzung mit KOMPIK zeigen, dass Leons Kompetenzen in vielen Bereichen eher schwach ausgeprägt sind. Als fast 5-Jähriger könnte er nach Ansicht der Erzieherinnen schon deutlich weiter sein. In einer Kollegialen Beratung überlegen die Erzieherinnen gemeinsam, was in der Einrichtung für Leon getan werden kann. Die KOMPIK-Ergebnisse zeigen eindeutig, dass Leons Stärken im mathematischen Bereich liegen. Hier kann er vorgegebene Aufgaben selbständig lösen. Er kann Ereignisse und Handlungen gut beschreiben und ist ein sehr guter Beobachter.

Da die Erzieherinnen vermuten, dass das Thema Umgang mit eigenen Gefühlen auch noch andere Kinder ansprechen könnte, planen sie ein Projekt zum Thema „Angst – Wut – Freude – Trauer.“ Ziel ist es, den Kindern Möglichkeiten zu geben, ihre Gefühle wahrzunehmen und auf unterschiedliche Weise auszudrücken. An diesem Projekt werden mehrere Kinder beteiligt sein. Die Beobachtungen zu den Auswirkungen erfolgen jedoch individuell. So werden die Erzieherinnen genau beobachten, ob es Leon gelingt, einen Zugang zu seinen Gefühlen und Bedürfnissen zu bekommen und diese angemessen auszudrücken.

Beispiel 2: Eigene Erwartungen klären und für die pädagogische Arbeit nutzen.

Die KOMPIK-Ergebnisse für Carina (4 Jahre) zeigen geringe Ausprägungen in den gesundheitsbezogenen Kompetenzen. Das entspricht nicht den Erwartungen der Erzieherinnen an ein vierjähriges Kind. Durch alltägliche Beobachtungen und aus Gesprächen mit der Familie wissen die Erzieherinnen, dass dort gesunde Ernährung eine untergeordnete Rolle spielt.

Die Erzieherinnen stellen sich die Frage, wie sie mit diesen Erkenntnissen umgehen sollen und welche Ziele sich für Carinas Entwicklung ergeben.

Da noch andere Kinder wenig über gesunde Ernährung wissen, wollen die Erzieherinnen das Thema im Alltag der gesamten Kita etablieren und z.B. einmal in der Woche ein Frühstückbuffet mit „gesunden Lebensmitteln“ anbieten und einmal im Monat gemeinsam kochen. Wichtig sind ihnen dabei die Gespräche mit den Kindern zur Vorbereitung des Frühstücksbuffets und des Kochtages, das gemeinsame Einkaufen, die gemeinsame Zubereitung und das gemeinsame Essen. Die Rezepte werden in einem gemeinsam gestalteten Kochbuch dokumentiert. Wenn genügend Rezepte gesammelt sind, erhalten alle Kinder eine Kopie des Kochbuches. Das Thema soll zudem mit den Eltern angesprochen werden, z.B. unter dem Thema: „Die Lieblingsrezepte der Familie“.

Beispiel 3: „Bridging“³ als Methode die Stärken und Interessen eines Kindes zur Weiterentwicklung zu nutzen.

Markus (5 Jahre 5 Monate) weist im KOMPIK-Bogen gering ausgeprägte gestalterische Kompetenzen und Interessen auf. Im Bereich Soziale Entwicklung fällt auf, dass er keine Freunde

³ Bridging - Eine Brücke schaffen: Welche positiven Gefühle, Kompetenzen und Interessen, welche Stärken kann eine Erzieherin ansprechen, um einen Zugang zu weniger deutlich ausgeprägten Kompetenzbereich eines Kindes zu eröffnen?

in der Gruppe hat und als Außenseiter wenig in die Gruppe eingebunden ist. Die Erzieherinnen überlegen, welche Interessen und Fähigkeiten Markus hat, an die zur weiteren Kompetenzentwicklung angeknüpft werden kann.

Markus zeigt viel Interesse für Lastwagen und alles was damit zusammen hängt. Sein Vater ist LKW-Fahrer und Markus bewundert ihn. Die Erzieherinnen vereinbaren mit dem Vater, dass er mit seinem LKW beim Kindergarten vorfährt und zusammen mit Markus interessierten Kindern den LKW erklärt. Mit Markus wird vereinbart, dass er sich zusammen mit seinem Vater darauf vorbereitet und anschließend gemeinsam mit den anderen Kindern in der Kinderkonferenz über die Aktion berichtet. Markus ist einverstanden.

Als der Vater mit dem LKW kommt, schauen sich die Kinder den Lastwagen ganz genau an – vor allem die Verbindungskabel zwischen der Zugmaschine und dem Anhänger faszinieren sie. Die Gruppe beschließt mit Markus zusammen, aus Kartons einen Lastwagen zu bauen. Dafür müssen erst mal Pläne gezeichnet werden. Anschließend wird gemeinsam geplant, wie das Ganze in ein richtiges Modell umgesetzt werden kann. Detailliert wird überlegt, wo was angemalt werden muss, z.B. Blinker, Lichter usw., welche Logos benutzt werden und wie das Verbindungskabel so schön geringelt werden kann.

Durch die gemeinsame Aktivität verändert sich Markus Position in der Gruppe. Zudem arbeitet er im Rahmen dieser Aktion mit allen Materialien und Werkzeugen aus dem Atelier und der Werkstatt. Seine Kenntnisse über Werkzeuge und Materialien erweitern sich neben seinen feinmotorischen Kompetenzen ganz nebenbei – sozusagen als „Nebenprodukt“ seiner Auseinandersetzung mit seinem Thema und seinen Interessen. Damit haben ihm Eltern und Erzieherinnen zusätzliche Bildungs- und Entwicklungschancen eröffnet.

Beispiel 4: Eltern für die Zusammenarbeit gewinnen

Die Eltern von Lucia (5 Jahre 7 Monate) kommen im Mai auf die Erzieherinnen zu. Sie sind unschlüssig, ob Lucia vielleicht vorzeitig eingeschult werden sollte, da sie bereits schreiben und lesen wolle und vor allem auch gerne rechnen würde. Die Eltern befürchten, dass sich Lucia im nächsten Kindergartenjahr langweilen würde und es ein verlorenes Jahr für sie sei.

Die Ergebnisse der Beobachtung und Einschätzung mit KOMPIK zeigen, dass Lucia in einigen Bereichen über weitreichende Kompetenzen verfügt. Nach Einschätzung der Erzieherinnen verhält sie sich im emotionalen und sozialen Bereich aber eher altersentsprechend und orientiert sich bei ihren Freundschaften mehr an jüngeren als an altersgleichen oder älteren Kindern. Die Erzieherinnen haben daher nicht an eine vorzeitige Einschulung gedacht.

Die KOMPIK-Ergebnisse werden gemeinsam mit den Eltern besprochen. Dabei wird besonders thematisiert, was ein weiteres Kindergartenjahr Lucia bringen könnte. Die Vorschläge der Erzieherinnen beziehen sich vor allem auf die emotionale und soziale Entwicklung von Lucia. Sie sollte gezielt die Möglichkeit erhalten, ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu stabilisieren, indem sie Aufgaben im Alltag der Einrichtung verantwortlich übernimmt. Sie sollte

die Möglichkeit erhalten, ihre Stärken in die Arbeit mit den jüngeren Kindern einzubringen, z.B. einen Stuhlkreis anleiten und eine Patenschaft für ein jüngeres Kind übernehmen.

Die Eltern sollen in diese Aktivitäten einbezogen werden und die Aktivitäten, die sie bisher für Lucia zu Hause vorgehalten haben, weiterführen.

Die Eindeutigkeit der KOMPIK-Ergebnisse und die Angebote der Erzieherinnen sind für die Eltern eine wichtige Entscheidungshilfe für den Verbleib von Lucia für ein weiteres Jahr im Kindergarten. Zur Reflexion der Zusammenarbeit wird ein weiteres Gespräch für Januar vereinbart. Dabei sollen dann die Lernerfolge und Entwicklungsschritte von Lucia im Kindergarten und zu Hause auf der Grundlage einer weiteren Beobachtung besprochen werden.

5. KOMPIK im Rahmen von KECK

Anonymisierte KOMPIK-Beobachtungen für kommunale Berichterstattung bereitstellen

Neben der Nutzung für Ihre pädagogische Arbeit und Gespräche mit Eltern oder im Team steht Ihnen mit der KOMPIK-Software eine zusätzliche Auswertungsebene zur Verfügung: der KECK-Atlas. Als Kita einer KECK-Kommune haben Sie die Möglichkeit, die Beobachtungen Ihrer Einrichtungen vollständig anonymisiert für ein Sozialraum-Monitoring zur Verfügung zu stellen. Die Beobachtungen aller Einrichtungen werden zusammengefasst und dem Wohnort der Kinder zugeordnet. So können keine Rückschlüsse auf einzelne Kinder oder Kitas gezogen werden.

Diese zusätzliche Darstellungsebene bietet wichtige Informationen für alle Akteure und Fachämter, die sich mit den Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern auseinandersetzen und entsprechende Förder- und Präventionsangebote anbieten. Damit stellt die kombinierte Nutzung von KECK und KOMPIK eine Grundlage für städtische Planungen und Entscheidungen dar. Denn mit dem KECK-Atlas wird transparent, wie es Kindern in Ihrer Stadt oder Gemeinde tatsächlich geht – je nachdem, wo sie leben und aufwachsen.

Die kombinierte Nutzung von KECK-Atlas und KOMPIK ermöglicht auch gemeinsame Diskussion und Zielentwicklung zwischen den verschiedenen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe und hilft, die Angebote an den Bedarf der Kinder anzupassen. Schließlich sind die mit sozialer Benachteiligung verbundenen Probleme von Kindern und Familien weder von einer einzelnen Kindertageseinrichtung allein noch von einem anderen Dienst zu lösen.

KOMPIK-Ergebnisse im KECK-Atlas interpretieren

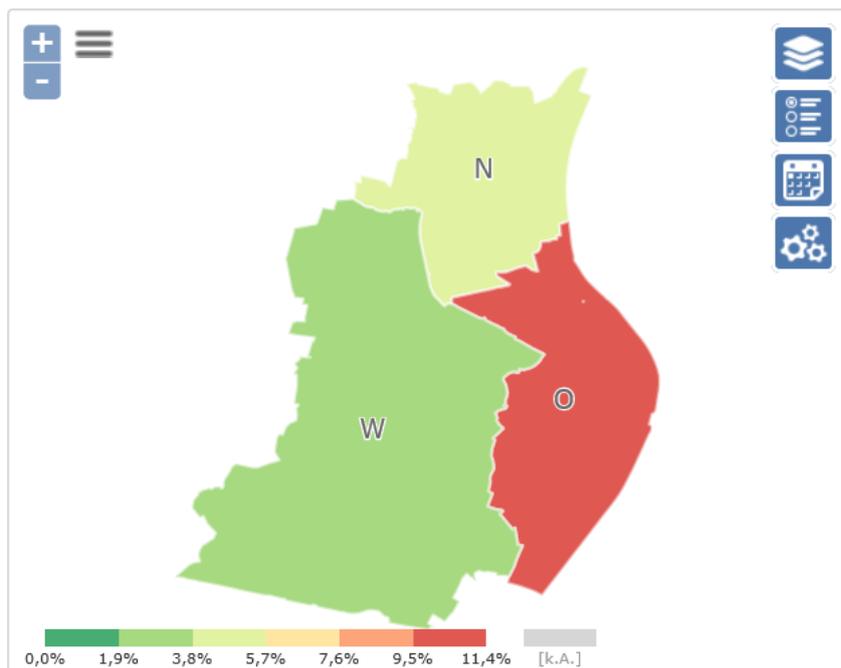
Im KECK-Atlas können die Bevölkerungsstrukturen und Ausgangsbedingungen in den Stadtteilen dargestellt werden. Beispielhaft sehen Sie die Darstellung des Indikators „Anteil 3- bis 6-Jähriger Nicht-Deutscher“ im Jahr 2012 für die Stadt Rosenheim.

KECK-Atlas

◉ Räumliche Ebenen
◉ Gebiete
◉ Indikatoren
◉ Indikatordaten

Stadt Rosenheim ▾ · Sozialräume ▾

Maximieren



Gebietsstruktur

Gebiet auswählen ... ▾

Kennzahlen

Altersstruktur der Nicht-Deutschen

Anteil 3 bis < 6-jähriger Nicht-deutscher aag_36

Kennzahl hinzufügen ...

Jahr

2012

Schlüssel	Gebiet	Anteil 3 bis < 6-jähriger Nicht-deutscher
N	N	4,9 %
O	O	11,4 %
W	W	3,7 %
Durchschnitt		—

Auch die KOMPIK-Ergebnisse können in Form von Diagrammen für die einzelnen Entwicklungsbereiche je Stadtteil dargestellt werden. Diese Informationen sind wichtig (wenn auch keine ausreichende Grundlage) um Themen- und Arbeitsfelder zu identifizieren für die ganzheitliche und zielgerichtete Unterstützung von Kindern im Kita-Alter auf Stadtteilebene, die über die Kindertageseinrichtungen hinausgeht. ⁴

⁴ In der unten stehenden Grafik sehen Sie exemplarische KOMPIK-Ergebnisse aus der ersten Modellphase des Projektes. Sie sind keiner der Kommunen zurückzuführen.



Lese- und Interpretationshilfe

Die graue Zeile am oberen Rand spiegelt die KOMPIK-Normwertverteilung wider: Es liegt die wissenschaftlich basierte Annahme zu Grunde, dass die Entwicklung der Kinder gleichmäßig verteilt ist, sodass allen Normwertgruppen der gleiche Anteil an Kindern zu Grunde liegt – also bei 10 Normwertgruppen jeweils 10 %.

Im Diagramm spiegelt die Breite der Felder den Anteil an Kindern in der jeweiligen Normwertgruppe wider. Die graue Achse in der Mitte des Diagramms drückt die mittlere Kompetenz- und Interessensverteilung auf Basis der oben beschriebenen Normwertverteilung aus. Die graue Skalierung und die Randlinien links von Normwertgruppe 1 und rechts von der Normwertgruppe 10 bieten also eine Orientierung für die Analyse und Interpretation der tatsächlichen KOMPIK-Ergebnisse eines Sozialraums. Sowohl Links- als auch Rechtsverschiebungen von den durchschnittlichen Kompetenzen und Interessen sind beachtenswert als auch Veränderungen der Breite der einzelnen Normwertgruppen. Sie sprechen für einen höheren bzw. niedrigeren Anteil an Kindern in dieser Gruppe. Eine Linksverschiebung bedeutet, dass der Anteil an Kindern mit niedrigen Kompetenz- und Interessenswerte in diesem Entwicklungsbereich größer ist als in der wissenschaftlichen Normwertverteilung. Sie können als Entwicklungspotentiale interpretiert werden. Eine Rechtsverschiebung bedeutet, dass der Anteil an Kindern mit ausgeprägten Kompetenzen und Interessen in diesem Entwicklungsbereich höher ist als bei der zu Grunde liegenden Normwertverteilung. Hier lässt sich auf besondere Stärken der Kinder im Sozialraum schließen. Eine Ballung um die mittlere Achse bedeutet, dass ein großer Anteil an Kindern eine moderate Kompetenz- und Interessensausprägung aufweist.

Für eine gemeinsame Einordnung der KOMPIK-Ergebnisse, sollten sie in Zusammenschau mit dem Umfeld der Kinder (KECK-Atlas) analysiert und im Kreis von (Kita-)Fachkräften interpretiert werden. Für die gemeinsame Diskussion der KECK-/KOMPIK-Ergebnisse in Ihrer Stadt können folgende Fragen zur Reflexion hilfreich sein:

- Was fällt uns bei der Übersicht der einzelnen Entwicklungsbereiche auf?
 - Wo ergeben sich (deutliche) Verschiebungen rechts und links der Durchschnittsachse?

- In welchen Normwertgruppen ist ein deutlich höherer bzw. niedrigerer Anteil an Kindern im Vergleich zur Ursprungs-Normwertverteilung zu erkennen?
- Bestätigen die Ergebnisse unsere Erfahrungen aus der eigenen Einrichtung? Wo hätten wir warum andere Ergebnisse erwartet?
 - Finden wir in den Ergebnissen unter Umständen sogar unsere konzeptionell-inhaltlichen Schwerpunkte wieder?
- Welche Themenfelder und Entwicklungsbereiche identifizieren wir, mit denen wir uns vorrangig auseinandersetzen wollten/sollten?
 - Sind das bereits Themen, die im Sozialraum diskutiert werden?
 - Gibt es Kitas, Familienzentren und andere Institutionen oder Angebote für die Kinder zwischen drei und sechs Jahren und ihre Familien, die sich mit diesen Themen im Sozialraum auseinandersetzen?
 - Welche Kinder werden mit den bisherigen Angeboten erreicht, welche nicht?
 - Wo sehen wir Nachbesserungsbedarf?
- Was wollen wir verändern und anstoßen?
 - Welche nächsten Schritte sind notwendig?
 - Wer übernimmt welche Aufgaben? Bis wann?

6. Wissenschaftliche Grundlage von KOMPIK

Der Beobachtungsbogen KOMPIK wurde nach wissenschaftlichen Standards entwickelt. Dies bezieht sich sowohl auf die theoretischen Grundlagen, als auch auf die empirische Absicherung des Bogens nach gängigen Qualitätskriterien.

Bei der Konzeption des Bogens und der Formulierung der Fragen wurde auf unterschiedliche Informationen zurückgegriffen. Im Einzelnen flossen folgende Quellen in die Entwicklung ein:

- Literatursauswertung und Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes zu den einzelnen Entwicklungsbereichen
- Interviews mit pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
- Analyse der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer für den Elementarbereich
- Sichtung bestehender Instrumente
- Expertenbefragungen zu den jeweiligen Entwicklungsbereichen (siehe Liste)

Wissenschaftliche Experten, die bei der Entwicklung von KOMPIK einbezogen wurden:

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------------|
| • Prof. Heiner Gembris | Universität Paderborn |
| • Prof. Klaus-Ove Kahrmann | Universität Bielefeld |
| • Prof. Hartmut Kasten | Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP |
| • Christa Kieferle | Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP |
| • Prof. Jutta Kienbaum | Freie Universität Bozen |
| • Dr. Heinz Krombholz | Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP |
| • Prof. Gisela Lück | Universität Bielefeld |
| • Prof. Ulrike Ravens-Sieberer | Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf |
| • Prof. Maria von Salisch | Universität Lüneburg |
| • Dr. Annette Schmitt | Universität Bremen |
| • Prof. Hermann Schöler | Pädagogische Hochschule Heidelberg |
| • Dr. Monika Wertfein | Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP |
| • Dagmar Winterhalter-Salvatore | Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP |
| • Prof. Renate Zimmer | Universität Osnabrück |

Die Erstversion von KOMPIK wurde in einer groß angelegten Studie von 385 pädagogischen Fachkräften an vier Standorten (Jena, Heilbronn, Ingolstadt und Landkreis Fürstfeldbruck)

mit ca. 1500 Kindern erprobt. Um Objektivität, Reliabilität und Validität des Bogens zu überprüfen, wurden weitere statistische Auswertungen durchgeführt. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchungen wurden in einem eigenen Bericht dargestellt⁵.

⁵ Zum Nachlesen: Mayr, T., Krause, M. & Bauer, C. (2011). Der Beobachtungsbogen „KOMPIK“ - ein neues Verfahren für Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV* (S. 183-211). Freiburg: FEL.

7. Literaturverzeichnis

Motorische Kompetenzen

Ahnert, J., & Schneider, W. (2007). Entwicklung und Stabilität motorischer Fähigkeiten vom Vorschul- bis ins frühe Erwachsenenalter – Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39, 1, 12–24.

Bös, K. (1987). Handbuch sportmotorischer Tests. Göttingen: Hogrefe.

Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W. D. Brettschneider (Hrsg.). Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schondorf: Hoffmann. 85-105.

Bös, K., & Mechling, H. (1983). Dimensionen sportmotorischer Leistungen. Schorndorf: Hoffmann.

Krombholz, H. (1985). Motorik im Vorschulalter – Ein Überblick. In: Motorik, 8, 5, 83–96.

Weiß, A., Weiß, W., Stehle, J., Zimmer, K., Heck, H., & Raab, P. (2004). Beeinflussung der Haltung und Motorik durch Bewegungsförderungsprogramme bei Kindergartenkindern. In: Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 55, 4, 101–105.

Zimmer, R. (2009a). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. 2. Auflage. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2009b). Handbuch Bewegungserziehung. Didaktisch – methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. 19., neu bearbeitete Auflage. Freiburg: Herder.

Zimmer, R., & Volkamer, M. (1987). MOT 4–6. Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.

Soziale Kompetenzen

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

Becker-Stoll, F., & Textor, M. R. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Caldarella, P., & Merrel, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. In: School Psychology Review, 26, 264–278.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior. In: N. Eisenberg (Hrsg.). Social, emotional and personality development, Vol. 3, Handbook of child psychology. New York: John Wiley. 719–788.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. In: *Journal of School Psychology*, 25, 367–381.

Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4, 164–174.

Kanning, U.-P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4, 154–163.

Kasten, H. (2008). Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kienbaum, J. (2003). Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie. Lengerich: Pabst.

Kienbaum, J. (2008). Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer. 35–51.

Mayr, T. (2012). Zur Erfassung von Erzieherin-Kind-Beziehungen in Kindertageseinrichtungen – Eine explorative Studie zum Einsatz der Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in deutschen Kindertageseinrichtungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (59), 132–145.

Payton, J. W., et al. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. In: *Journal of School Health*, 70, 179–185.

Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer. 89-107.

Petermann, F. (2002). Das Konzept der sozialen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4, 175–185.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. In: *Social Development* 6, 1, 111–135.

Rydell, A.-M., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. In: *Developmental Psychology*, 33, 5, 824–833.

Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Weinheim: Beltz.

Spangler, G., & Zimmermann, P. (1999). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In: R. Oerter, G. Röper & C. von Hagen (Hrsg.). *Lehrbuch der klinischen Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. 171–194.

Emotionale Kompetenzen

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

Becker-Stoll, F., & Textor, M. R. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford Press.

Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here? In: E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta & M. Bloom (Hrsg.). A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood. New York: Kluwer/Academic Publishers. 13–50.

Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In: W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.). Emotionale Entwicklung. Heidelberg: Spektrum. 197–218.

Grolnick, W. S., McMenemy, J. M., & Kurowski, C. O. (1999). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In: L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Hrsg.). Child psychology: A handbook of contemporary issues. Philadelphia: Psychology Press. 3–22.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. In: Social Development, 10, 79–119.

Kienbaum, J. (2003). Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie. Lengerich: Pabst.

Kienbaum, J. (2008). Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer. 35–51.

Klann-Delius, G. (2002). Sich seiner Gefühle bewusst werden. Sprache, Bewusstheit und Selbstaufmerksamkeit. In: M. von Salisch (Hrsg.). Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer. 93–110.

Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2003). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. In: Social Development, 6, 111–135.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In: K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.). Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York: Guilford. 162–179.

Saarni, C., & Weber, H. (1999). Emotional displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation. In: P. Philippot, R. S. Feldman & E. J. Coats (Hrsg.). The social

context of nonverbal behavior. *Studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press. 71–105.

Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. von Salisch (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer. 3–30.

Salisch, M. von (2000). Wenn Kinder sich ärgern. *Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Salisch, M. von (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für die Entwicklung und Erziehung. In: M. von Salisch (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer. 31–50.

Scheithauer, H., Bondü, R., & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer. 145–164.

Schick, A., & Cierpka, M. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer. 35–51.

Ulich, D., Kienbaum, J., & Volland, C. (2002). Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl? In: M. von Salisch (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer. 111–133.

Wertfein, M. (2006). *Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion*. eDissertation an der LMU München, verfügbar unter <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/>.

Wertfein, M. (2007). *Emotionale Entwicklung von Anfang an – wie können pädagogische Fachkräfte den kompetenten Umgang mit Gefühlen fördern?* Verfügbar unter: www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_2401.html

Motivationale Kompetenzen

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

Becker-Stoll, F., & Textor, M. R. (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation*. Stuttgart: Klett.

- Blair, C. (2002). Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualisation of children's functioning at school entry. In: *American Psychologist*, 57, 111–127.
- Bowlby, J. (2010). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.
- Holodynski, M., & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. 551-589.
- Mayr, T. (2000). „Beobachtungsbogen für Kinder in Vorschulalter“ (BBK) – ein Vorschlag zur Skalenbildung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 281–295.
- Mayr, T. (2010). Zur Erfassung von Erzieherin-Kind-Beziehungen – Ergebnisse einer empirischen Studie. Zur Veröffentlichung eingereichte Arbeit.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2003). Die Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2006). *PERIK – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Begleitheft)*. Freiburg: Herder
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-crofts.
- Mobley, C. E., & Pullis, M. E. (1991). Temperament and behavioral adjustment in preeschool children. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 577–586.
- Neidhardt-Wilberg, S. (2006). Neugier. In: D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. 531–535.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievements Motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. In: *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K., & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In: C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.). *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske+Budrich. 163–173.
- Rheinberg, F. (2002). Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In: M. von Salisch (Hrsg.). *Emotionale Kompetenzen entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, U., & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In: D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. 303–310.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2006). Wissenserwerb und Motivation. In: D. H. Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. 866–872.

Thomae, H. (1983). Spezielle Motivationssysteme. In: H. Thomae (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie, Band 2, Psychologie der Motive. Göttingen: Hogrefe

Sprache und frühe Literacy

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

Biedinger, N., & Becker, B. (2006). Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Arbeitspapier Nr. 97. Mannheim: Universität Mannheim.

Grimm, H., & Weinert, S. (2008). Sprachentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnbauer, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Berlin: verlag das netz.

Kultusministerkonferenz (2002). PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf>

Landry, S. H., & Smith, K. E. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. In: D. K. Dickinson & S. B. Neumann (Hrsg.). *Handbook of early literacy research*, Vol. 2. New York, London: The Guilford Press. 135–146.

List, G. (2006). Die Funktionen von Sprache und Spracherwerb für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung. In: K. Jampert, K. Leuckefeld, A. Zehnbauer & P. Best (Hrsg.). *Sprachliche Förderung in der Kita*. Weimar: verlag das netz. 15–21.

Mayr, T. (2010). Jede Kita braucht ein Konzept für sprachliche Bildung. In: *kindergarten heute – das leitungsheft*, 4, 4–11.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. In: *Child Development*, 79, 732–749.

Millitzer, R., Demandewitz, H., & Fuchs, R. (2001). *Wie Kinder sprechen lernen*. Düsseldorf: Ministerium für Jugend, Frauen, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.

Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang vom Kindergarten und Schule. In: U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.). *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und im Grundschulunterricht*. Hohengehren: Schneider. 86–104.

Rutter M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J. Rolf, A. Masten & D. Cicchetti (Hrsg.). Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge: Cambridge University Press. 181–214.

Schneider, W. (2008). Entwicklung der Schriftsprachkompetenz vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter. In: W. Schneider (Hrsg.). Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. Weinheim: Beltz. 167–186.

Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood. In: K. McCartney & D. Phillips (Hrsg.). Handbook of early childhood development. Oxford: Blackwell. 274–294.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. In: *Developmental Psychology*, 38, 934–947.

Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.

Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K. M., Völkel, P., & Roßbach, H. G. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.

Treutlein, A., Zöllner, I., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Effects of phonological awareness training on reading achievement. In: *Written Language and Literacy*, 11, 147–166.

Ulich, M. (2003). Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Kindergarten heute*, 3, 6–18.

Ulich, M. (2005). Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Ulich, M., Oberhuemer, P., & Soltendieck, M. (2000). Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.

Weinert, S., & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. 502–534.

Weinert, S., Doil, H., & Frevert, S. (2008). Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Whitehead, M. R. (2006). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Mathematische Kompetenzen

Bisanz, J., & LeFevre, J. (1990). Mathematical Cognition: Strategic cognition: Strategic processing as interactions among sources of knowledge. In: D. P. Björklund (Hrsg.). Children's strategies: Contemporary views of cognitive development. Hillsdale NJ: Erlbaum. 213-245.

Caluori, F. (2004). Die numerische Kompetenz von Vorschulkindern: Theoretische Modelle und empirische Befunde. Hamburg: Kovac.

Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A., & Wendell, A. (2009). Natur-Wissen-schaffen. Band 2: Frühe Mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). The child's understanding of number. Cambridge: Harvard University Press.

Krajewski, K., & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. In: Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, 246–262.

Krajewski, K., & Schneider, W. (2008). Early development of quantity to a number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. In: Learning and Instruction, XX, 1–14.

Krajewski, K., Schneider, W., & Nieding, G. (2008). Zur Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Intelligenz, phonologischer Bewusstheit und früher Mengen-Zahlen-Kompetenz beim Übergang von Kindergarten in die Grundschule. In: Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, 100–113.

Montada, L. (2002). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz. 418–442.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen. Düsseldorf: Schwann.

Resnik, L. B. (1989). Developing mathematical knowledge. In: American Psychologist, 44, 162–169.

Siegler, R. S. (1991). Children's thinking. 2. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wittmann, E. C. (2003). Was ist Mathematik und welche pädagogische Bedeutung hat das wohlverstandene Fach auch für den Mathematikunterricht in der Grundschule. In: M. Baum & H. Wielpütz (Hrsg.). Mathematik in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch. Seelze: Kallmeyer. 18–46.

Wittmann, E. C. (2004). Design von Lernumgebungen zur mathematischen Frühförderung. In: G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-H. Roßbach (Hrsg.). Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primärbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhard. 49–63.

Wynn, K. (1990). Children's understanding of counting. Cognition, 36, 155–193.

Wynn K. (1992). Children's acquisition of the number words and the counting system. In: *Cognitive Psychology*, 24, 2, 220–251.

Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen

Fthenakis, W. E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A., & Schmitt, A. (2009a). *Natur-Wissen schaffen – Band 4: Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Fthenakis, W. E., Wendell, A., Eitel, A., Daut, M., & Schmitt, A. (2009b). *Natur-Wissen schaffen – Band 3: Frühe naturwissenschaftliche Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Koerber, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Nett, U. (2005). Scientific Reasoning in Young Children: Preschoolers' Ability to Evaluate Covariation Evidence. In: *Swiss Journal of Psychology* 64, 3, 2005, 141–152.

Lück, G. (2003). *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung: Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

McNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Techniques for teaching young children. Choices in theory and practice*. Frenchs Forest: Pearson.

Oerter, R., & Dreher, M. (2002). Entwicklung des Problemlösens. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. 469–494.

Sodian, B. (2002). Entwicklung begrifflichen Wissens. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. 443–468.

Spodek, B., & Saracho, O. (1994). *Right from the start: Teaching children ages three to eight*. Boston: Allyn and Bacon.

Textor, M. (a) Kognitive Bildung im Kindergarten. Gefunden am 20.12.2010 unter: www.kindergartenpaedagogik.de/1278.pdf.

Textor, M. (b) Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten. Gefunden am 20.12.2010 unter: www.kindergartenpaedagogik.de/1238.html.

Willatts, P., Dominney, C., & Rosie, K. (1989). How two-year-olds use forward-search strategy to solve problems. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Winterhalter-Salvatore, D. (o. J.). *Mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildung im Kindergarten*. Gefunden am 20.12.2010 unter: www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/mathematische_bildung.pdf.

Winterhalter-Salvatore, D. (2001). Naturgesetze prägen unser Leben – mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Bildung im Kindergarten. In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 6, 2, 25–27.

Gestalterische Kompetenzen und Interessen

- Bareis, A. (2000). Bildnerisches Gestalten. Praxis im Kindergarten. Donauwörth: Auer.
- Bareis, A. (2008). Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Bildnerisches Gestalten mit Kindern. Donauwörth: Auer.
- Becker-Textor, I. (1992). Mit Kinderaugen sehen. Wahrnehmungserziehung im Kindergarten. Freiburg: Herder.
- Becker-Textor, I. (2001). Kreativität im Kindergarten. Anleitung zu einer kindgemäßen Intelligenzförderung. Freiburg: Herder.
- Braun, D. (2007). Handbuch der Kreativitätsförderung: Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg: Herder.
- Braun, D. (2009). Kreativitätsförderung und Resilienz. In: D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.). Von Piccolo bis Picasso. Berlin: Cornelsen. 34–35.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow – the Psychology of Optimal Experience: New York: Harper & Row.
- Davis, J., & Gardner, H. (1993). The Arts and early childhood education: A cognitive developmental portrait of the young child as artist. In: B. Spodek (Hrsg.). Handbook of research on the education of young children. New York: MacMillan. 191–206.
- Fleck-Bangert, R. (1999). Was Kinderbilder uns erzählen. Kinder setzen Zeichen – Gemaltes sehen und verstehen. München: Kösel.
- Kirchner, C. (2008). Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Kirchner, C. (2010). Malen und zeichnen. In: L. Duncker, G. Lieber, N. Neuss & B. Uhlig (Hrsg.). Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Kallmeyer-Klett. 174–179.
- Krogh, S. L. (1995). The integrated early childhood curriculum. Boston: McGraw-Hill.
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. In: Early Years – An International Journal of Research and Development, 20, 9–20.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2003). Die Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.). Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder. 169–189.
- Reiß, W. (1996). Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch deine Zeichnung. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand.
- Richter, H. G. (1997). Die Kinderzeichnung: Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Berlin-Düsseldorf: Cornelsen.
- Schubert, M. (2009). Eine Kinderkunstaussstellung planen. In: D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.). Von Piccolo bis Picasso. Berlin: Cornelsen. 129–141.

Musikalische Kompetenzen und Interessen

- Bastian, H.-G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Schott Musik international.
- Beck-Neckermann, J. (2002). *Handbuch der Musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung*. Freiburg: Herder.
- Blacking, J. (1990). *How Musical is Men?* Washington: University of Washington Press.
- Gembris, H. (2005). *Musikalische Begabung*. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse. 31–33.
- Gembris, H. (2009). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. 3. Auflage. Augsburg: Wissner.
- Gruhn, W. (2003). *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Weinheim: Beltz.
- Hermann-Streng, A. (2004). *Laute Flaute – Stiller Sturm. Praxisbausteine zum Hören und Hinhören für Kindergarten und Vorschule – Kinder für bewusstes Hören sensibilisieren*. 2. Auflage. Dortmund: Verlag modernes Leben.
- Hirler, S. (2003). *Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik*. 2. überarbeitete Auflage. Freiburg: Herder.
- Hirler, S. (2005). *Rhythmik – Spiel und Lernen im Kindergarten. Bildung durch ganzheitliche Musikerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Kreusch-Jacob, D. (2002). *Musik macht klug – wie Kinder die Welt der Musik entdecken*. München: Kösel.
- Merkel, J. (2005). *Gebildete Kindheit*. Bremen: Edition lumere.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase*. Weinheim: Beltz.
- Olds, C. (1986). *A sound start in life*. *Pre- and Peri-Natal Psychology*, 1, 82–85.
- Perry, J. C. (1995). *Music in early childhood education*. In: B. Spodek (Hrsg.). *Handbook of research on the education of young children*. New York: MacMillan. 207–224.
- Sloboda, J.A. (1993). *Musical ability*. In: G.R. Bock & K. Ackrill (Hrsg.). *The origins and development of high ability*. Chichester: Wiley, 106-118.

Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan. Weinheim: Beltz.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung & Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.) (2004). Gesunde Ernährung im Kindergarten. Aktionsbuch für Vorschule und Kindergarten. Berlkastel-Kues.

Kaluza, G. & Lohaus, A. (2006). Psychologische Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. Eine Sammlung empirisch evaluierter Interventionsprogramme. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 14(3), 119-134.

Kliche, T., Gesell, S., Nyenhuis, N., Töppich, J., & Koch, U. (2006). Prävention und Gesundheitsförderung in Kitas: Stand und Handlungsansätze. In: Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e. V. (Hrsg.). Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Kita! Gesundheit von Erzieherinnen und Erziehern fördern – Zusammenarbeit mit Eltern stärken. Dokumentation der Fachtagung am 27. September 2006 im Bürgerhaus Wilhelmsburg.

Lehrke, S., Koch, N., Hubel, R., & Laessle, R. G. (2005). Gesundheitsbezogene Lebensqualität bei übergewichtigen Kindern. Eine Vergleichsstudie mit Gruppen normalgewichtiger gesunder und chronisch kranker Kinder. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 13, 111–117.

Lipp-Peetz, C., Hinze, K., & Krahl, K.-P. (1996). Die Kindertageseinrichtung als Ort der Förderung von Gesundheit I. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Plattform Ernährung und Bewegung e. V. (2007). gesunde kitas – starke kinder. Ganzheitliche Gesundheits- und Bildungsförderung in KiTas. Einführung und Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte. Berlin: Plattform Ernährung und Bewegung e. V.

Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. In: American Journal of Health Promotion, 12, 38–48.

Robert Koch-Institut und Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2008). Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin: Robert Koch-Institut.

Rueden, U. von, Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., & Ravens-Sieberer, U. (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. In: Journal of Epidemiology Community Health, 60, 130–135.

Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In: R. Schwarzer (Hrsg.). Self-efficacy: Thought control of action. Washington, DC: Hemisphere. 217–243.

Seiffge-Krenke, I. (2002). Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebenslauf. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. 833–846.

WHO – Weltgesundheitsorganisation (1986). *Ottawa Charta for Health Promotion*.

WHO – Weltgesundheitsorganisation (2006). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*.

Zimmer, R. (2002). Der Kindergarten als Setting der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). „Früh übt sich...“. *Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Band 16. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. 46–55.

Wohlbefinden und soziale Beziehungen

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

Becker, P. (1986). Erste Überprüfung der Theorie der Seelischen Gesundheit. In: P. Becker & B. Minsel (Hrsg.). *Psychologie der seelischen Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe. 91–119.

Becker, P. (1997). *Psychologie der seelischen Gesundheit. Band 1. Theorien, Modelle, Diagnostik*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Becker-Stoll, F., & Textor, M. R. (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Bullinger, M. (2000). Lebensqualität – Aktueller Stand und neuere Entwicklungen der internationalen Lebensqualitätsforschung. In: U. Ravens-Sieberer & A. Cleza (Hrsg.). *Lebensqualität und Gesundheitsökonomie in der Medizin. Konzepte – Methoden – Anwendungen*. Landsberg: Ecomed.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsday, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Hurrelmann, K. (2006). *Gesundheitssoziologie*. Weinheim: Juventa.

Kasten, H. (2008). *Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Laevers, F. (2003). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. In: F. Laevers & L. Heylen (Hrsg.). *Involvement of children and teacher style*. Leuven: Leuven University Press. 13–24.

Mayr, T. (1992a). Hyperaktivität, Aggressivität und Peer-Status bei Vorschulkindern. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 21, 392–410.

Mayr, T. (1992b). Die soziale Stellung schüchtern-gehemmter Kinder in der Kindergarten-
gruppe. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 24, 249–
265.

Mayr, T., & Ulich, M. (2003). Seelische Gesundheit bei Kindergartenkindern. In: W. E. Fthen-
akis (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtun-
gen werden können. Freiburg: Herder. 190-207.

Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2008). Selbst- und fremdbezo-
gene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In: T. Malti & S. Per-
ren (Hrsg.). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und För-
dermöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer. 89-107.

Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2003). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Ho-
greffe.

Ravens-Sieberer, U., Ellert, U., & Erhart, M. (2007). Gesundheitsbezogene Lebensqualität von
Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Normstichprobe für Deutschland aus dem Kin-
der- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS). In: Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsfor-
schung Gesundheitsschutz 50 (5-6), 810–818.

Rubin, H. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and
groups. In: N. Eisenberg (Hrsg.). Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and
personality development. John Wiley: New York. 619–700.

Schmidt-Denter, U. (2005). Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Weinheim: Beltz.

Spangler, G., & Zimmermann, P. (1999). Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungs-
ansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In: R. Oerter, G. Röper & C.
von Hagen (Hrsg.). Lehrbuch der klinischen Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz. 171–
194.

Ulich, M., & Mayr, T. (2003). Implementing the Involvement Scales in German day care cen-
tres. In: F. Laevers & L. Heylen (Hrsg.). Involvement of children and teacher style. Leuven:
Leuven University Press. 25–41.

WHO – Weltgesundheitsorganisation (2006). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation.

Werner, E. (1971). The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age
ten. Honolulu: University of Hawaii Press.

Werner, E., & Smith, R. (1982). Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient chil-
dren and youth. New York: McGraw.

8. Anhang: Tabellen für Entwicklungsübersicht auf Basis von Normwerten

JUNGE 3 Jahre 6 Monate – 3 Jahre 12 Monate

Entwicklungsübersicht für _____

Erstellt am: _____

GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
Motorische Kompetenzen	 ≤ 27	 ≤ 32	 ≤ 35	 ≤ 40	 ≤ 43	 ≤ 47	 ≤ 49	 ≤ 53	 ≤ 56	 > 56
Soziale Kompetenzen	 ≤ 26	 ≤ 35	 ≤ 40	 ≤ 44	 ≤ 46	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 53	 ≤ 57	 > 57
Emotionale Kompetenzen	 ≤ 34	 ≤ 38	 ≤ 41	 ≤ 44	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 54	 ≤ 57	 ≤ 62	 > 62
Motivationale Kompetenzen	 ≤ 31	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 42	 ≤ 44	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 53	 > 53
Sprache und frühe Li- teracy	 ≤ 22	 ≤ 28	 ≤ 31	 ≤ 36	 ≤ 39	 ≤ 42	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 54	 > 54
Mathematische Kom- petenzen	 ≤ 24	 ≤ 28	 ≤ 33	 ≤ 35	 ≤ 39	 ≤ 42	 ≤ 44	 ≤ 47	 ≤ 51	 > 51
Naturwissenschaftli- che Kompetenzen und Interessen	 ≤ 26	 ≤ 30	 ≤ 36	 ≤ 41	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 52	 ≤ 56	 ≤ 60	 > 60
Gestalterische Kom- petenzen und Interes- sen	 ≤ 21	 ≤ 24	 ≤ 26	 ≤ 28	 ≤ 30	 ≤ 31	 ≤ 34	 ≤ 36	 ≤ 42	 > 42
Musikalische Kompetenzen und In- teressen	 ≤ 27	 ≤ 30	 ≤ 34	 ≤ 38	 ≤ 42	 ≤ 45	 ≤ 47	 ≤ 50	 ≤ 54	 > 54
Gesundheitsbezo- gene Kompetenzen und Interessen	 ≤ 20	 ≤ 26	 ≤ 28	 ≤ 31	 ≤ 33	 ≤ 34	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 39	 > 39
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	 ≤ 30	 ≤ 35	 ≤ 39	 ≤ 41	 ≤ 43	 ≤ 44	 ≤ 47	 ≤ 48	 ≤ 51	 > 51
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Mädchen 3 Jahre 6 Monate – 3 Jahre 12 Monate

Entwicklungsübersicht für _____

Erstellt am: _____

GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
Motorische Kompetenzen	 ≤ 31	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 44	 ≤ 48	 ≤ 50	 ≤ 52	 ≤ 55	 ≤ 59	 > 59
Soziale Kompetenzen	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 47	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 56	 ≤ 60	 > 60
Emotionale Kompetenzen	 ≤ 41	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 53	 ≤ 55	 ≤ 58	 ≤ 61	 ≤ 65	 > 65
Motivationale Kompetenzen	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 42	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 47	 ≤ 50	 ≤ 53	 > 53
Sprache und frühe Lite- racy	 ≤ 25	 ≤ 33	 ≤ 37	 ≤ 41	 ≤ 43	 ≤ 47	 ≤ 49	 ≤ 52	 ≤ 57	 > 57
Mathematische Kompetenzen	 ≤ 26	 ≤ 31	 ≤ 34	 ≤ 36	 ≤ 40	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 50	 > 50
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interes- sen	 ≤ 24	 ≤ 28	 ≤ 32	 ≤ 34	 ≤ 38	 ≤ 40	 ≤ 42	 ≤ 47	 ≤ 51	 > 51
Gestalterische Kompe- tenzen und Interessen	 ≤ 26	 ≤ 28	 ≤ 30	 ≤ 31	 ≤ 33	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 39	 ≤ 42	 > 42
Musikalische Kompetenzen und Interes- sen	 ≤ 32	 ≤ 36	 ≤ 39	 ≤ 43	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 52	 ≤ 54	 ≤ 60	 > 60
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen	 ≤ 25	 ≤ 29	 ≤ 30	 ≤ 32	 ≤ 33	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 42	 > 42
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	 ≤ 34	 ≤ 38	 ≤ 40	 ≤ 41	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 47	 ≤ 48	 ≤ 52	 > 52
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

JUNGE 4 Jahre 0 Monate – 4 Jahre 12 Monate

Entwicklungsübersicht für _____

Erstellt am: _____

GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
Motorische Kompetenzen	 ≤ 37	 ≤ 44	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 54	 ≤ 56	 ≤ 58	 ≤ 61	 ≤ 66	 > 66
Soziale Kompetenzen	 ≤ 36	 ≤ 42	 ≤ 45	 ≤ 47	 ≤ 50	 ≤ 51	 ≤ 54	 ≤ 57	 ≤ 62	 > 62
Emotionale Kompetenzen	 ≤ 39	 ≤ 45	 ≤ 49	 ≤ 51	 ≤ 53	 ≤ 55	 ≤ 58	 ≤ 61	 ≤ 67	 > 67
Motivationale Kompetenzen	 ≤ 34	 ≤ 39	 ≤ 42	 ≤ 44	 ≤ 46	 ≤ 48	 ≤ 50	 ≤ 52	 ≤ 56	 > 56
Sprache und frühe Lite- racy	 ≤ 28	 ≤ 36	 ≤ 40	 ≤ 43	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 52	 ≤ 56	 ≤ 61	 > 61
Mathematische Kompetenzen	 ≤ 33	 ≤ 38	 ≤ 42	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 55	 ≤ 59	 ≤ 64	 > 64
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen	 ≤ 32	 ≤ 38	 ≤ 42	 ≤ 46	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 57	 ≤ 61	 ≤ 69	 > 69
Gestalterische Kompetenzen und Interessen	 ≤ 24	 ≤ 27	 ≤ 29	 ≤ 31	 ≤ 33	 ≤ 35	 ≤ 38	 ≤ 41	 ≤ 46	 > 46
Musikalische Kompetenzen und Interessen	 ≤ 30	 ≤ 34	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 43	 ≤ 46	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 61	 > 61
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen	 ≤ 28	 ≤ 31	 ≤ 33	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 38	 ≤ 40	 ≤ 42	 ≤ 45	 > 45
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 41	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 47	 ≤ 50	 ≤ 52	 > 52
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Mädchen 4 Jahre 0 Monate – 4 Jahre 12 Monate

Entwicklungsübersicht für _____

Erstellt am: _____

GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
Motorische Kompetenzen	 ≤ 45	 ≤ 51	 ≤ 55	 ≤ 57	 ≤ 60	 ≤ 62	 ≤ 64	 ≤ 66	 ≤ 69	 > 69
Soziale Kompetenzen	 ≤ 41	 ≤ 45	 ≤ 49	 ≤ 51	 ≤ 53	 ≤ 55	 ≤ 57	 ≤ 59	 ≤ 63	 > 63
Emotionale Kompetenzen	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 52	 ≤ 55	 ≤ 57	 ≤ 58	 ≤ 62	 ≤ 64	 ≤ 68	 > 68
Motivationale Kompetenzen	 ≤ 37	 ≤ 42	 ≤ 44	 ≤ 46	 ≤ 48	 ≤ 50	 ≤ 52	 ≤ 54	 ≤ 58	 > 58
Sprache und frühe Lite- racy	 ≤ 33	 ≤ 40	 ≤ 44	 ≤ 48	 ≤ 52	 ≤ 54	 ≤ 58	 ≤ 61	 ≤ 66	 > 66
Mathematische Kompe- tenzen	 ≤ 36	 ≤ 43	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 51	 ≤ 55	 ≤ 58	 ≤ 62	 ≤ 67	 > 67
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interes- sen	 ≤ 29	 ≤ 34	 ≤ 38	 ≤ 42	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 55	 ≤ 62	 > 62
Gestalterische Kompe- tenzen und Interessen	 ≤ 32	 ≤ 35	 ≤ 38	 ≤ 40	 ≤ 42	 ≤ 44	 ≤ 47	 ≤ 49	 ≤ 53	 > 53
Musikalische Kompeten- zen und Interessen	 ≤ 38	 ≤ 42	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 52	 ≤ 54	 ≤ 58	 ≤ 61	 ≤ 64	 > 64
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interes- sen	 ≤ 31	 ≤ 33	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 39	 ≤ 40	 ≤ 42	 ≤ 43	 ≤ 46	 > 46
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	 ≤ 36	 ≤ 38	 ≤ 41	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 46	 ≤ 48	 ≤ 50	 ≤ 53	 > 53
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

JUNGE 5 Jahre 0 Monate – 5 Jahre 12 Monate

Entwicklungsübersicht für _____

Erstellt am: _____

GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
Motorische Kompetenzen	 ≤ 48	 ≤ 53	 ≤ 57	 ≤ 59	 ≤ 61	 ≤ 64	 ≤ 66	 ≤ 69	 ≤ 72	 > 72
Soziale Kompetenzen	 ≤ 42	 ≤ 47	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 55	 ≤ 56	 ≤ 59	 ≤ 60	 ≤ 64	 > 64
Emotionale Kompetenzen	 ≤ 43	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 54	 ≤ 56	 ≤ 58	 ≤ 62	 ≤ 65	 ≤ 68	 > 68
Motivationale Kompetenzen	 ≤ 36	 ≤ 41	 ≤ 44	 ≤ 46	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 54	 ≤ 57	 ≤ 60	 > 60
Sprache und frühe Literacy	 ≤ 39	 ≤ 44	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 54	 ≤ 57	 ≤ 61	 ≤ 64	 ≤ 68	 > 68
Mathematische Kompeten- zen	 ≤ 45	 ≤ 51	 ≤ 56	 ≤ 59	 ≤ 62	 ≤ 64	 ≤ 69	 ≤ 72	 ≤ 75	 > 75
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interes- sen	 ≤ 40	 ≤ 47	 ≤ 50	 ≤ 54	 ≤ 57	 ≤ 62	 ≤ 67	 ≤ 73	 ≤ 79	 > 79
Gestalterische Kompeten- zen und Interessen	 ≤ 27	 ≤ 31	 ≤ 34	 ≤ 37	 ≤ 39	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 53	 > 53
Musikalische Kompeten- zen und Interessen	 ≤ 32	 ≤ 38	 ≤ 42	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 52	 ≤ 55	 ≤ 58	 ≤ 62	 > 62
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interes- sen	 ≤ 33	 ≤ 35	 ≤ 38	 ≤ 39	 ≤ 40	 ≤ 42	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 47	 > 47
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	 ≤ 35	 ≤ 39	 ≤ 42	 ≤ 44	 ≤ 45	 ≤ 46	 ≤ 48	 ≤ 51	 ≤ 53	 > 53
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Mädchen 5 Jahre 0 Monate – 5 Jahre 12 Monate

Entwicklungsübersicht für _____

Erstellt am: _____

GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
Motorische Kompetenzen	 ≤ 57	 ≤ 61	 ≤ 64	 ≤ 65	 ≤ 67	 ≤ 68	 ≤ 70	 ≤ 72	 ≤ 73	 > 73
Soziale Kompetenzen	 ≤ 45	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 55	 ≤ 57	 ≤ 59	 ≤ 61	 ≤ 63	 ≤ 66	 > 66
Emotionale Kompetenzen	 ≤ 50	 ≤ 54	 ≤ 57	 ≤ 59	 ≤ 61	 ≤ 64	 ≤ 66	 ≤ 69	 ≤ 71	 > 71
Motivationale Kompetenzen	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 48	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 55	 ≤ 56	 ≤ 58	 ≤ 61	 > 61
Sprache und frühe Literacy	 ≤ 44	 ≤ 49	 ≤ 53	 ≤ 56	 ≤ 60	 ≤ 63	 ≤ 66	 ≤ 68	 ≤ 73	 > 73
Mathematische Kompetenzen	 ≤ 48	 ≤ 53	 ≤ 57	 ≤ 60	 ≤ 63	 ≤ 66	 ≤ 69	 ≤ 72	 ≤ 75	 > 75
Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interes- sen	 ≤ 36	 ≤ 40	 ≤ 46	 ≤ 50	 ≤ 53	 ≤ 58	 ≤ 61	 ≤ 64	 ≤ 70	 > 70
Gestalterische Kompeten- zen und Interessen	 ≤ 38	 ≤ 42	 ≤ 44	 ≤ 46	 ≤ 49	 ≤ 51	 ≤ 53	 ≤ 55	 ≤ 59	 > 59
Musikalische Kompeten- zen und Interessen	 ≤ 41	 ≤ 47	 ≤ 51	 ≤ 54	 ≤ 57	 ≤ 59	 ≤ 62	 ≤ 65	 ≤ 69	 > 69
Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen	 ≤ 35	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 41	 ≤ 43	 ≤ 44	 ≤ 45	 ≤ 46	 ≤ 48	 > 48
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	 ≤ 37	 ≤ 40	 ≤ 43	 ≤ 45	 ≤ 47	 ≤ 48	 ≤ 50	 ≤ 52	 ≤ 54	 > 54
	<10%	<20%	<30%	<40%	<50%	<60%	<70%	<80%	<90%	≥90%
GRUPPE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Kontakt

Christina Kruse

Telefon: +49 5241 81-81583

Fax: +49 5241 81-681583

christina.kruse@bertelsmann-stiftung.de

www.kompik.de

www.keck-atlas.de

www.bertelsmann-stiftung.de