

DIPLOMA

Private staatlich anerkannte Hochschule
University of Applied Sciences

diploma.de

Marchand / Di Monaco

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Studienheft Nr. 655
2. korrigierte Auflage 03/2022

Verfasser

Dr. Silke Marchand (Grundschulpädagogin)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik /
Schulpädagogik an der Universität Münster

Überarbeitung

Dr. Larysa Di Monaco (M.A. Pädagogik)

freiberufliche Expertin für frühkindliche Bildung und Kinderpsychologie

Leseprobe

© by DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

DIPLOMA Hochschule

University of Applied Sciences

Am Hegeberg 2

37242 Bad Sooden-Allendorf

Tel. +49 (0) 56 52 58 77 70, Fax +49 (0) 56 52 58 77 729

Hinweise zur Arbeit mit diesem Studienheft

Der **Inhalt** dieses Studienheftes unterscheidet sich von einem Lehrbuch, da er **speziell für das Selbststudium aufgearbeitet** ist.

In der Regel beginnt die Bearbeitung mit einer Information über den Inhalt des Lehrstoffes. Diese Auskunft gibt Ihnen das **Inhaltsverzeichnis**.

Beim Erschließen neuer Inhalte finden Sie meist Begriffe, die Ihnen bisher unbekannt sind. Die **wichtigsten Fachbegriffe** werden Ihnen übersichtlich in einem dem Inhaltsverzeichnis nachgestellten **Glossar** erläutert.

Den einzelnen Kapiteln sind **Lernziele** vorangestellt. Sie dienen als Orientierungshilfe und ermöglichen Ihnen die Überprüfung Ihrer Lernerfolge. Setzen Sie sich **aktiv** mit dem Text auseinander, indem Sie sich Wichtiges mit farbigen Stiften kennzeichnen. Betrachten Sie dieses Studienheft nicht als "schönes Buch", das nicht verändert werden darf. Es ist ein **Arbeitsheft, mit und in dem Sie arbeiten sollen**.

Zur **besseren Orientierung** haben wir Merksätze bzw. besonders wichtige Aussagen durch Fettdruck und/oder Einzug hervorgehoben.

Lassen Sie sich nicht beunruhigen, wenn Sie Sachverhalte finden, die zunächst noch unverständlich für Sie sind. Diese Probleme sind bei der ersten Begegnung mit neuem Stoff ganz normal.

Nach jedem größeren Lernabschnitt haben wir Übungsaufgaben eingearbeitet, die mit „**SK = Selbstkontrolle**“ gekennzeichnet sind. Sie sollen der Vertiefung und Festigung der Lerninhalte dienen. Versuchen Sie, die ersten Aufgaben zu lösen und die Fragen zu beantworten. Dabei werden Sie teilweise feststellen, dass das dazu erforderliche Wissen nach dem ersten Durcharbeiten des Lehrstoffes noch nicht vorhanden ist. Gehen Sie diesen Inhalten noch einmal nach, d. h. durchsuchen Sie die Seiten gezielt nach den erforderlichen Informationen.

Bereits während der Bearbeitung einer Frage sollten Sie die eigene Antwort schriftlich festhalten. Erst nach der vollständigen Beantwortung **vergleichen Sie Ihre Lösung mit dem am Ende des Studienheftes angegebenen Lösungsangebot**.

Stellen Sie dabei fest, dass Ihre eigene Antwort unvollständig oder falsch ist, müssen Sie sich nochmals um die Aufgabe bemühen. Versuchen Sie, jedes behandelte Thema vollständig zu verstehen. **Es bringt nichts, Wissenslücken durch Umblättern zu übergehen**. In vielen Studienfächern baut der spätere Stoff auf vorhergehendem auf. Kleine Lücken in den Grundlagen verursachen deshalb große Lücken in den Anwendungen.

Zudem enthält jedes Studienheft **Literaturhinweise**. Sie sollten diese Hinweise als ergänzende und vertiefende Literatur bei Bedarf zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik betrachten. Finden Sie auch nach intensivem Durcharbeiten keine zufriedenstellenden Antworten auf Ihre Fragen, **geben Sie nicht auf. Wenden Sie sich** in diesen Fällen schriftlich

oder fernmündlich **an uns**. Wir stehen Ihnen mit Ratschlägen und fachlicher Anleitung gern zur Seite.

Wenn Sie **ohne Zeitdruck** studieren, sind Ihre Erfolge größer. Lassen Sie sich also nicht unter Zeitdruck setzen. **Pausen** sind wichtig für Ihren Lernfortschritt. Kein Mensch ist in der Lage, stundenlang ohne Pause konzentriert zu arbeiten. Machen Sie also Pausen: Es kann eine kurze Pause mit einer Tasse Kaffee sein, eventuell aber auch ein Spaziergang an der frischen Luft, sodass Sie wieder etwas Abstand zu den Studienthemen gewinnen können.

Abschließend noch ein formaler Hinweis: Sofern in diesem Studienheft bei Professionsbezeichnungen und/oder Adressierungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form Verwendung findet (z. B. „Rezipienten“), sind dennoch alle sozialen Geschlechter, wenn kontextuell nicht anders gekennzeichnet, gemeint.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Bearbeitung dieses Studienheftes.

Ihre

DIPLOMA
Private Hochschulgesellschaft mbH

Leseprobe

Inhaltsverzeichnis	Seite
Glossar	6
Einleitung	10
1 Entwicklung diagnostizieren	11
1.1 Entwicklungsübersicht	11
1.2 Diagnostik: „psychologische“ vs. „pädagogische“	14
1.3 Grundlagen der Diagnostik	19
2 Entwicklungsdiagnostik: Screenings und Tests	22
2.1 Screenings	24
2.1.1 Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6 R)	25
2.1.2 Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation: EBD 3-48	27
2.2 Entwicklungstests	28
2.2.1 Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik (MFED)	31
2.2.2 Wiener Entwicklungstest (WET)	32
3 Entwicklung begleiten	36
3.1 Aktive Entwicklungsbegleitung	36
3.2 Ein konstruktivistischer Blick auf Förderung	39
3.3 Entwicklungsdiagnostik in Kooperation mit Eltern und Begleitpersonen	42
4 Entwicklungsdiagnostik und -begleitung in ausgewählten Bereichen	49
4.1 Bereich: Intelligenz/Denken	49
4.2 Bereich: Sprache (Schwerpunkt Frühlesen und Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten)	56
4.3 Bereich: Mathematik	64
Ausblick: Trends der Entwicklungsdiagnostik und -förderung im Elementarbereich	71
Lösungen	74
Literaturverzeichnis	80

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Glossar

Deckeneffekt	Ein Deckeneffekt tritt auf, wenn ein Test nicht anzeigen kann, wie hoch genau ein Merkmal ausgeprägt ist, z. B. weil eine Person alle Aufgaben richtig gelöst hat. Vergleichbar wäre das mit einer Waage, die maximal 3 kg anzeigt, und mit der also nicht feststellbar ist, ob ein Objekt 3 kg oder 5 kg schwer ist.
Dimension	In diesem Zusammenhang: Facette oder Aspekt
Emergent Literacy vs. Early Literacy	Beinhalten schriftsprachnahe Kompetenzbereiche, die als Grundlage für den späteren Schriftspracherwerb angesehen werden
Faktor/Faktorstruktur	Faktoren können z. B. Dimensionen oder Merkmale sein. Die Faktorstruktur wird über eine Faktorenanalyse bestimmt. Eine Faktorenanalyse ist ein multivariates statistisches Verfahren, das dazu dient, herauszufinden, ob z. B. mehrere Aufgaben (Items) in einem Test auf das gleiche Merkmal (z. B. eine bestimmte Fähigkeit) zurückgeführt werden können. Weiterführende Informationen etwa in Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2008.
Frühförderung	Ein Angebot für Kinder, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, bei dem interdisziplinär diagnostiziert, therapiert, erzogen und beraten wird
Gelenkte Partizipation	Eine kenntnisreichere Person gestaltet eine Situation so, dass eine weniger kenntnisreiche Person sich daran beteiligen kann, wie sie es ohne diese Hilfe nicht gekonnt hätte (vgl. z. B. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 225f.).
Genotyp	Das genetische Profil des Individuums, alle seine Erbfaktoren zusammen (vgl. z. B. Greve & Bjorklund, 2012, S. 70)
Graphem-Phonem-Korrespondenz	Die Zuordnung von Buchstaben oder Buchstabenkombinationen zu Lauten
Grenzstein	Entwicklungsschritt, der in einem bestimmten Alter erreicht sein muss, damit man davon ausgehen kann, dass die Entwicklung des Kindes nicht gestört ist (vgl. z. B. Macha & Petermann, 2015, S. 43)
Indizierte Entwicklungsbegleitung	Begleitung/Förderung einer Entwicklung, die auf festgestellte Auffälligkeiten oder Störungen reagieren soll (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 15f., 23)
Intelligenzquotient (IQ)	Der Intelligenzquotient (IQ) ist das gängige Maß, mit dem man angibt, wie intelligent eine Person ist. Der Wert ist jeweils bezogen auf die Altersgruppe der untersuchten Person zu verstehen. Man geht davon aus, dass die Intelligenz „normalverteilt“ ist, d. h., am häufigsten kommen Werte im

mittleren Bereich vor, je weiter ein Wert von diesem Mittelwert abweicht, desto seltener ist er. Der Mittelwert wird als IQ von 100 ausgedrückt. Etwa 68 % der Menschen haben einen IQ zwischen 85 und 115, also von 100 +/- einer Standardabweichung von 15. Wenn man die zugehörige Verteilungskurve kennt, sind IQ-Werte und andere Werte, die vergleichbar aufgebaut sind, leicht verständlich (vgl. z. B. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 417f.)

Inventar	Eine Art von Testverfahren, das dadurch gekennzeichnet ist, das es möglichst viele verschiedene Aspekte abdecken soll, wobei teils nur ein Item pro Merkmal genutzt wird (vgl. Petermann & Macha, 2003, S. 12; Quaiser-Pohl & Köhler, 2010, S. 86).
Item	Ein einzelner Bestandteil eines Fragebogens oder Tests, z. B. eine Frage oder Aufgabe
Konstrukt	In diesem Zusammenhang: Ein Konzept oder eine Vorstellung, das/die man sich z. B. von einer Fähigkeit gebildet hat, die gemessen werden soll
Konstruktivismus	In der Erkenntnistheorie: Strömung, die davon ausgeht, dass Menschen sich die Realität selbst auf Basis ihrer Sinneseindrücke konstruieren und dass objektive Erkenntnis unmöglich ist. In der Psychologie: Strömung, die davon ausgeht, dass der Mensch lernt, indem er sich aktiv mit seiner Umgebung auseinandersetzt und sein Wissen konstruiert (vgl. z. B. Oerter, 2001)
Korrelation	Zusammenhang zwischen zwei Variablen bzw. Merkmalen
latente Variable	Ein Merkmal, das nicht direkt sichtbar oder erfassbar ist
Objektivität	Ein objektives Verfahren misst das Merkmal, das es messen soll, unabhängig davon, wer den Test durchführt, auswertet oder die Ergebnisse interpretiert.
Perzentil	Das Perzentil ist der Testwert, den ein bestimmter Prozentsatz der Normierungsstichprobe erreicht hat. Das 90. Perzentil ist z. B. der Wert, den 90 % der Untersuchten in der Normierungsstichprobe höchstens erreicht haben. Oder andersherum: Nur 10 % der Untersuchten erreichen höhere Testwerte als dieses 90. Perzentil.
phonologische Bewusstheit	Fähigkeit, sich auf die Form der Sprache zu konzentrieren und Silben und Phoneme als Einheiten zu erkennen und zu nutzen.
Reifung	Veränderungsprozesse, die genetisch bedingt sind und z. B. zum Erwerb neuer Fähigkeiten führen, ohne dass es einen erkennbaren Lernprozess gäbe (vgl. z. B. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 45f.)

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Reliabilität	Zuverlässigkeit: Ein Verfahren ist reliabel, wenn es möglichst keine Messfehler macht.
Resilienz	Fähigkeit, Krisen im eigenen Leben zu bewältigen und sich daran weiterzuentwickeln, indem man die Ressourcen einsetzt, die einem zur Verfügung stehen (vgl. Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2006, S. 13, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 32)
Scaffolding	Unterstützungsstrategie, bei der die kompetentere Person der weniger kompetenten eine Art Gerüst bietet, das dieser hilft, Aufgaben zu bewältigen, die sie ohne die Hilfe nicht bewältigen könnte, wobei die Unterstützung in dem Maß zurückgefahren wird, wie die Kompetenz der eingangs weniger kompetenten Person zunimmt (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 230; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 75).
Screening	Verfahren – möglichst einfach und schnell – das zeigen soll, welche Personen man ausführlicher untersuchen sollte, um z. B. festzustellen, ob eine Entwicklungsstörung vorliegt (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 52; Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 70)
selektive Entwicklungsbegleitung	Begleitung/Förderung von Kindern mit besonderen Risikofaktoren, die helfen soll, dass sich keine entsprechenden Auffälligkeiten oder Störungen entwickeln (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 15f., 23)
sensible Phase	Phase in der Entwicklung, in der die Voraussetzungen besonders günstig sind für den Erwerb bestimmter Fähigkeiten (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 47)
Sensitivität (eines Verfahrens)	Die Sensitivität eines Verfahrens gibt an, wie gut ein Verfahren es schafft, keine Auffälligkeit/Störung o. Ä. zu übersehen. Ihr Gegenstück ist die Spezifität.
signifikant	Statistisch signifikant ist ein Ergebnis, wenn es sehr unwahrscheinlich (und daher nicht anzunehmen) ist, dass es zufällig eingetreten ist.
Skala	Eine psychometrische „Skala“ besteht aus mehreren Items, die gemeinsam eine latente Variable messen sollen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 267).
Spezifität (eines Verfahrens)	Die Spezifität eines Verfahrens gibt an, wie gut ein Verfahren es schafft, korrekt zu identifizieren, in welchen Fällen die Entwicklung unauffällig/ungestört verläuft. Ihr Gegenstück ist die Sensitivität.

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Standardabweichung	Ein gebräuchliches Maß für die Streuung einer (normalverteilten) Variablen; siehe auch: Intelligenzquotient
Stufenleiter-Verfahren	Eine Art von Testverfahren, das dadurch gekennzeichnet ist, dass die Aufgaben nach aufsteigender Schwierigkeit geordnet sein sollen, weil für jedes Kind die gleiche Entwicklungsabfolge angenommen wird (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 69; Quaiser-Pohl & Köhler, 2010, S. 85)
Testbatterie	Eine Art von Testverfahren, das dadurch gekennzeichnet ist, dass es verschiedene Merkmale jeweils über Einzeltests erhebt, in denen mehrere Items dasselbe Merkmal bzw. dieselbe Fähigkeit messen (vgl. Petermann & Macha, 2003, S. 11; Quaiser-Pohl & Köhler, 2010, S. 85f.).
universelle Entwicklungsbegleitung	Förderung/Begleitung, die sich allgemein förderlich auf die Entwicklung auswirken soll, ohne dass eine Auffälligkeit als Anlass gegeben wäre (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 15f., 23)
Validität	Gültigkeit: Ein Verfahren ist valide, wenn es das Merkmal erfasst, das es erfassen soll.
Zone der proximalen Entwicklung	Der Bereich zwischen dem, was ein Kind alleine kann und dem, was es kann, wenn es optimal unterstützt wird (Konzept geht auf Wygotski zurück, vgl. z. B. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 231).

1 Entwicklung diagnostizieren

Nach dem Studium dieses Kapitels sollen Sie in der Lage sein,

- mindestens drei Kriterien für Entwicklung zu nennen und zu erklären, warum diese Kriterien teilweise umstritten sind
- zu beschreiben, was man unter „Entwicklungsdiagnostik“ versteht und welche Ziele mit Entwicklungsdiagnostik verfolgt werden können
- Objektivität, Reliabilität, Validität und Nebengütekriterien als wesentliche Kriterien zur Beurteilung eines diagnostischen Verfahrens zu erklären
- einige wesentliche Anforderungen zu benennen, die Diagnostiker/-innen und Räumlichkeiten für eine Entwicklungsdiagnostik erfüllen müssen

In diesem Kapitel werden wichtige entwicklungsdiagnostische Verfahren für Säuglinge und Kleinkinder geklärt. Entwicklungsdiagnostik dient dazu, festzustellen, wie weit ein Kind entwickelt ist. Dazu wird sein Standort im Kontinuum der individuellen Entwicklung bestimmt und dieser individuelle Standort mit den anderen Kindern verglichen. Die Instrumente der Entwicklungsdiagnostik – „Babytests“, „Kleinkindertests“, „Neugeborenenstadien“ etc. – deuten an, dass sich dieses Teilgebiet der Diagnostik traditionell auf die frühe Kindheit bezieht. Außerdem erfahren Sie, an welchen Kriterien Sie sich orientieren können, wenn Sie entscheiden sollen, wie gut ein diagnostisches Verfahren ist und worauf Sie achten sollten, wenn Sie es selbst einsetzen möchten.

1.1 Entwicklungsübersicht

Kinder entwickeln sich extrem unterschiedlich. Ist es generell sinnvoll, die Kinderentwicklung zu vergleichen? Soll man die Entwicklungsschübe genau im Auge behalten? In der Entwicklungspsychologie folgt die Kindheit auf das Kleinkindalter (zweites und drittes Lebensjahr) und gliedert sich in die frühe Kindheit (viertes bis sechstes Lebensjahr), die mittlere Kindheit (siebtes bis zehntes Lebensjahr) und die späte Kindheit (elftes bis vierzehntes Lebensjahr). Nach der Kindheit folgt die Phase des Jugendalters: die Adoleszenz (vgl. Lexikon-Eintrag: Kurzfassung „Entwicklung des Kindes“).

Die Entwicklungspsychologie ist ein Teilgebiet der Psychologie. Ursprünglich galt die Entwicklungspsychologie ausschließlich als Kinderpsychologie, da sie sich vor allem mit der Entwicklung zum Erwachsenen hin beschäftigte. Ihr Gegenstand war die Beschreibung und Erklärung zeitlich überdauernder, aufeinander aufbauender Veränderungen menschlichen Erlebens und Verhaltens über die gesamte Lebensspanne. Heutzutage geht man demgegenüber von einer während der ganzen Lebensspanne fortdauernden Weiterentwicklung des Menschen aus, was sich bereits in Entwicklungsmodellen wie dem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erik Erikson widerspiegelt.

Obwohl „Entwicklung“ ein zentraler Begriff in der Entwicklungspsychologie ist, wird er nicht einheitlich definiert (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 9). Traditionell stellte man sich diesen Veränderungsprozess wie einen Reifungsprozess vor, bei dem verschiedene Schritte aufeinander aufbauen und am Ende ein Zustand erreicht wird, der den vorhergehenden Zuständen überlegen ist (vgl. ebd.). Zu diesem engen Entwicklungsbegriff, wie ihn z. B. Quaiser-Pohl (vgl. in Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 20) und Ettrich (vgl. 2000, S. 22, zitiert nach Esser & Petermann, 2010, S. 9f.) für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter verwenden, gehören die Kriterien Sequenzialität, Unidirektionalität, Irreversibilität, Zielgerichtetheit, Universalität und Strukturalismus.

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Der enge Entwicklungsbegriff basiert auf Phasen und Stufenmodell. Karl Bühler (vgl. 1918) hat das traditionelle Phasenkonzept populär gemacht mit einer Alterstypologie für das Kindesalter – der Greifling, der Läufling, das Schimpansenalter, das Alter der Namensfragen und der Warum-Fragen, das Märchenalter sowie die Schulreife. Die theoretische Absicht bestand darin, die Funktion und den Sinn jeder Phase zu ermitteln, etwa im Hinblick auf eine immanente Entwicklungsrichtung. Die heute bekannteste Gliederung des Lebenslaufs in Phasen oder Stadien haben Piaget und Erikson konzipiert.

Theorie:

Grenzen des Stufenmodells:

- Nicht alle Veränderungen sind als Stufenfolge oder Abfolge mehrerer auseinander hervorgehender Schritte beschreibbar.
- die Heterogenität von Entwicklungswegen
- Die Konzeption eines universellen Reifezustandes als Endpunkt von Entwicklungen oder Entwicklung zu einem höheren Niveau oder einem Reifezustand ist zu einschränkend.
- Unterschied: qualitative Veränderungen vs. quantitativem Zuwachs

Esser und Petermann (vgl. 2010, S. 10) gehen davon aus, dass ein derartiger Entwicklungsbegriff zu eng gefasst ist und nicht zu aktuellen empirischen Forschungsergebnissen passt. Eine Entwicklung kann demnach auch Sprünge aufweisen, Fehlentwicklungen oder Abbauprozesse enthalten und muss nicht linear, unidirektional und irreversibel sein (vgl. Petermann & Macha, 2005, S. 135; Esser & Petermann 2010, S. 10). Außerdem kann sich eine Entwicklung auch darin zeigen, dass zwar keine qualitative Veränderung, aber doch eine quantitative Veränderung wie ein Wissenszuwachs vorliegt (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 10). Auch die Universalität hat Grenzen, da auch „normale Entwicklungsverläufe“ sich deutlich voneinander unterscheiden können.

Denkanstöße:

Eine Krise in der Entwicklung eines Kindes ist die Folge einer fehlenden Übereinstimmung zwischen Kind und Umwelt (vgl. Largo 2015). Häufig liegen sowohl eine Disposition des Kindes wie auch inadäquat elterliche Erwartungen und ein ungünstiger äußerer Umstand vor.

Im Gegensatz zur Beschränkung auf Phasen und Stufen umfasst der erweiterte Entwicklungsbegriff ein weitaus größeres Spektrum an Veränderungsprozessen. Folgende Erweiterungen sind markant (vgl. Baltes et al., 2006): *Erweiterungen der Entwicklung in Kindheit und Jugend auf die gesamte Lebensspanne, der allgemeinen Entwicklung zu vielen differenziellen Entwicklungen, der normalen Entwicklung zur Entwicklung von Sondergruppen.*

Probleme des traditionellen Entwicklungsbegriffs

- Plastizität der Entwicklung
- Viele Veränderungen sind nicht als Abfolge auseinander hervorgehender Schritte beschreibbar.
- Universalität ist zu eng, weil das sozio-kulturelle Entwicklungsprozesse oft sind.
- Vernachlässigung interindividueller Unterschiede
- Alter ist keine Erklärung für Veränderungen (vgl. Baltes et al., 2006)

Theorie:

- John B. Watsons und B. F. Skinners Behaviorismus (mehr zur Rolle des Behaviorismus bei Verhaltensanalyse der Kindesentwicklung)
- Erik Eriksons acht Stufen der psychischen Entwicklung

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

- Seit dem 20. Jahrhundert haben viele theoretische Perspektiven versucht, Entwicklung zu erklären; die bekanntesten davon sind: Albert Banduras Theorie des Sozialen Lernens, Urie Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz, Sigmund Freuds fünf Phasen der psychosexuellen Entwicklung und sein Instanzenmodell, Kurt Lewins Theorie der Differenzierung und Integration des individuellen Lebensraums, Jane Loevingers Stufenmodell der Ich-Entwicklung zur Bedeutungskonstruktion, Jean Piagets Stufenmodell, Lew Wygotskis Sozialer Kontextualismus (und die daraus entstandene Kulturelle Entwicklungstheorie von Michael Cole)
- Robert J. Havighurst, der entwicklungsbedingte Aufgaben für sechs grundlegende Altersgruppen auswies
- Klas Hurrelmann hat den Ansatz weiterentwickelt und in einen sozialisationstheoretischen Rahmen gestellt. Entwicklungsaufgaben beschreiben demnach zum einen die Erwartungen, die von der sozialen und physischen Umwelt an einen Menschen herangetragen werden, und erfolgen in vier Dimensionen: Binden, Qualifizieren, Konsumieren und Partizipieren.

Zentrale Erklärungskonzepte:

Als **Reifung** werden genetisch ausgelöste, altersbezogene Aufbauprozesse von Strukturen und Funktionen der Organe, des Zentralnervensystems, der hormonalen Systeme, der Körperformen usw. bezeichnet. Die Konzepte Reifestand („readiness for learning“) und **sensible Periode** beinhalten, dass ein bestimmter Entwicklungsstand gegeben sein muss, damit Erfahrungen effizient geübt werden können.

Sensible Perioden oder sensible Phasen sind Abschnitte im Entwicklungsverlauf, in denen ein Mensch im Gegensatz zu vorherigen oder nachfolgenden Phasen besonders gut Fähigkeiten erlernen kann. So beginnt die sensible Phase für die Sprachentwicklung etwa ab dem zweiten Lebensjahr.

In sogenannten „sensiblen Phasen“ können bestimmte Fähigkeiten besonders gut erworben werden (vgl. ebd., S. 47).

„Bei sensiblen Phasen handelt es sich um zeitlich begrenzte Entwicklungsabschnitte, in denen spezifische Umwelteinflüsse zu einer besonderen Wirkung gelangen“ (Gruber, Prenzel & Schiefele, 2001, S. 118).

Den Beginn einer sensiblen Phase kann man damit erklären, dass zum Zeitpunkt des Beginns bestimmte notwendige oder hilfreiche Voraussetzungen vorliegen, die bis dahin gefehlt haben (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 47). Ihr Ende könnte damit zusammenhängen, dass sich Hirnfunktionen altersbedingt verändern oder dass das Gehirn über die Zeit an Plastizität einbüßt (vgl. ebd., S. 47). Allerdings sollte z. B. daraus, dass das Erlernen einer Sprache nach dem 7. Lebensjahr schwerer wird (vgl. ebd.), nicht geschlossen werden, dass pädagogische Bemühungen in dieser Hinsicht zu einem späteren Zeitpunkt sinnlos wären (vgl. Gruber, Prenzel & Schiefele, 2001, S. 120).

Merke: Ein Teil von Entwicklung lässt sich durch „Reifung“ erklären, also durch eine Veränderung, die genetisch ausgelöst wird. Für manche Umwelteinflüsse gibt es Zeiten, zu denen sie besonders gut wirken können, man nennt sie „sensible Phasen“.

Es geht nicht nur um einen biologisch bedingten Reifungsprozess, sondern auch Umwelteinflüsse spielen eine Rolle (vgl. ebd., S. 10f.; Quaiser-Pohl in Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 20). Die Gene beeinflussen die Hirnreifung und die Organisation des Zentralnervensystems und stecken damit den Rahmen möglicher und wahrscheinlicher Entwicklungsverläufe ab (vgl. Petermann & Macha 2005, S. 131). Die konkrete Entwicklung vollzieht sich jedoch in Interaktion mit unterschiedlichen

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Umwelteinflüssen (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 11) und wird geprägt „von psychologischen Wechselwirkungen“ (Petermann & Macha, 2005, S. 131). Laut Petermann und Masha (vgl. 2008) gibt es Entwicklungsstörung, Entwicklungsstillstand, Entwicklungsrückstand und Beschleunigung.

Zusammenfassend lässt sich also sagen: „Entwicklung“ beschreibt, wie sich ein Mensch im Laufe seines Lebens in Verhalten und Erleben verändert, wobei dieser Veränderungsprozess vereinfacht (und besonders auf Kinder bezogen) als sequenziell, unidirektional, irreversibel und universell konzipiert werden kann. Dabei müssen in der Realität allerdings sprunghafte Veränderungen, Abbauprozesse und die große Variabilität von „normalen“ Entwicklungsverläufen berücksichtigt werden.

Wie die Entwicklung eines Kindes verläuft, ist abhängig von seiner genetischen Veranlagung, dem „Stadium der Reifung des Zentralnervensystems“ und der „Wechselwirkung mit Umweltfaktoren“ (Esser & Petermann, 2010, S. 25). Da die Entwicklung nicht kontinuierlich verläuft, sondern Schübe und Sprünge aufweist und die Veränderungen individuell sehr unterschiedlich ausfallen, ist es schwierig, Entwicklungsabweichungen und -störungen zu erkennen (vgl. ebd.). Während deutliche Entwicklungsstörungen häufig ohne besondere Untersuchungen auffallen, ist es wesentlich schwieriger, die Grenze zwischen einer noch normalen und einer schon abnormen Entwicklung zu ziehen (vgl. ebd., S. 26). Auch leichte Auffälligkeiten zu erkennen, ist aber hilfreich, um frühzeitig Interventionsmaßnahmen einleiten zu können (vgl. ebd.).

Denkanstöße:

Sind biologische Geschwister, die bei ihren biologischen Eltern aufwachsen, einander ähnlicher als biologische Geschwister, die gemeinsam in einer Adoptivfamilie aufwachsen?

Praxis:

Wie entstehen interindividuelle Unterschiede? Warum entwickeln sich Geschwister in der gleichen Familie unterschiedlich?

- Gene (Vergleich ein- und zweieiiger Zwillinge)
- unterschiedliche Behandlung durch die Eltern und andere Personen (Bsp.: Kommunikation vs. körperliche Interaktion mit Mädchen/Jungen)
- differenzielle Effekte ähnlicher Erfahrungen (subjektiv unterschiedliche Interpretation) (Bsp.: Umgang mit einschneidenden Ereignissen; angenommene „Bevorzugung“)
- selbstgesteuerte Wahl von Umwelterfahrungen (Bsp.: Nischen in der Familie werden „besetzt“) (vgl. Scarr, 1992)

1.2 Diagnostik: „psychologische“ vs. „pädagogische“

Die Wörter Diagnose und Diagnostik bedeuten „gründlich kennenlernen“, „entscheiden“ und „beschließen“. Ursprünglich wurde der Begriff **Psychodiagnostik** 1921 von Hermann Rorschach durch sein Buch „Psychodiagnostik“ geprägt, Der Begriff Psychodiagnostik hat einen Bedeutungswandel erfahren, indem er heute alle Methoden und Vorgehensweisen auf diesem Gebiet umfasst. Zunehmend und vor allem auf offizieller Ebene wird dafür gegenwärtig der Begriff Psychologische Diagnostik verwendet. Im angloamerikanischen Raum entspricht die psychologische Diagnostik dem Begriff des Assessments (Psychological Assessment).

Theorie:

Bei psychologischer Diagnostik geht es um das „gründliche Kennenlernen“ der Merkmale einer Person, Gruppe oder Organisation mittels entsprechender Methoden und Verfahren zur Informationsgewinnung (z. B. mittels Befragungen, Beobachtungen oder psychologischer Tests).

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Praxis:

- Bildungsweg- und Berufswahlentscheidungen im Rahmen der psychologischen Beratung
- Selektionsentscheidungen
- Identifikation psychischer Störungen und Analyse individueller Problembereiche und Ressourcen zur Auswahl einer Therapie

In Anlehnung an die psychologische Diagnostik führte Ingenkamp im Jahr 1968 den Begriff „Pädagogische Diagnostik“ als Sammelbegriff für „Beurteilungslehre“ bzw. „Leistungsmessung“ ein. Eine pädagogische Diagnose muss von einer präzisen und begründeten Fragestellung ausgehen und eine kontrollierte Datenerhebung beinhalten (vgl. Helmke, 2009, S. 122). Diagnosen stellen keine endgültige Wahrheit dar, sondern bilden die Basis für Prognosen und Hypothesen, die immer wieder neu zu überprüfen und zu hinterfragen sind (vgl. Paradies, Linser & Greving, 2009, S. 15). Ausgehend von einer pädagogischen Diagnose werden individuelle Lernstrategien oder individuelle Fördermaßnahmen entwickelt (vgl. ebd., 2009, S. 64).

Pädagogische Diagnostik hat dabei zwei zentrale Funktionen: die Optimierung von Lernprozessen (Prozessdiagnostik) und die Optimierung der Bewertung und Beurteilung Einzelner (Individualdiagnostik).

Theorie:

- Passung: u. a. Leistungsbeurteilung zur Verbesserung des Lernens optimal auf die Kinder abgestimmt
- Prävention: Diagnose als „Frühwarnsystem“ bei Lern- oder Entwicklungsdefiziten
- Intervention: Bei diagnostizierten Lern- oder Leistungsproblemen können gezielt Lösungswege erarbeitet werden.
- Begabtenförderung: Werden besondere Potenziale nicht diagnostiziert, können sie auch nicht gezielt gefördert werden (vgl. Horstkemper, 2006, S. 6).

Praxis:

- Diagnose von Lernausgangslagen und von Lernvoraussetzungen (z. B. Vorwissen, Interessen)
- Diagnose zum Erkennen von Entwicklungspotenzialen und Motivationen
- Diagnose von Lerntypen
- Diagnose des Umfelds (z. B. Familie, Peergruppeneinflüsse)
- Diagnose von Gruppenprozessen
- Diagnose von Verhalten oder Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Paradies, Sorrentino & Greving, 2009, S. 25–37; vgl. von Saldern, 2009, S. 52f.)
- Um Entwicklungsstände oder Lernergebnisse zu diagnostizieren, sind Kompetenzraster für eine pädagogische Diagnose von fachlichen und überfachlichen Leistungen sehr hilfreich und eine notwendige Grundlage.

Bei der **Entwicklungsdiagnostik** versucht man, den Entwicklungsstand eines Kindes festzustellen, sowohl in Bezug auf seine bisherige Entwicklung (intraindividuell) als auch in Bezug zum Entwicklungsstand Gleichaltriger (vgl. Saldern, 2009, S. 14). Im Alltag hört man dazu z. B. Aussagen wie „Emilia spricht schon sehr viel für ihr Alter“. Dabei ist aber nicht klar, wie die Person zu diesem Ergebnis kommt: Mit wie vielen und welchen anderen Kindern dieses Alters vergleicht sie Emilia? Mit welcher Methode hat sie herausgefunden, wie viel Emilia spricht? (vgl. Quaiser-Pohl in Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 18).

Eine solche Entwicklungsdiagnostik erfordert aus Sicht von Psychologen/Psychologinnen und Medizinern/Medizinerinnen daher, dass mindestens ein standardisiertes psychometrisches Verfahren, ein sogenannter „Entwicklungstest“ eingesetzt wird (vgl. Quaiser-Pohl in Quaiser-Pohl & Rindermann,

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

2010, S. 18). Allerdings reichen Entwicklungstests nicht aus, um der Komplexität frühkindlicher Entwicklung gerecht zu werden (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 12).

Die Entwicklungsdiagnostik dient:

- der Beschreibung des Entwicklungsstandes und bei wiederholter Vorstellung des Entwicklungsverlaufes für Kinder im Kleinkind-, Vorschul- und frühen Schulalter
- der Aufklärung und Beratung der Bezugspersonen
- der Empfehlung bzw. Abstimmung von therapeutischen und pädagogischen Fördermaßnahmen
- der Beratung und Entscheidungshilfen bei der Schulwahl
- der Zusammenarbeit mit niedergelassenen Ärzten/Ärztinnen, Frühförderstellen, Jugendämtern, Therapeuten/Therapeutinnen, Erziehern/Erzieherinnen und Lehrern/Lehrerinnen

Die Entwicklungsdiagnostik befasst sich mit der Frage, wie weit ein Kind entwickelt ist. Es geht dabei zum einen um die Charakterisierung des bisherigen Entwicklungsverlaufs, zum anderen aber auch um die Frage, welche Voraussetzungen für die weitere Entwicklung gegeben sind. Ziel ist also sowohl die Bestimmung des gegenwärtigen Status quo als auch die Abgabe von Vorhersagen für den künftigen Entwicklungsverlauf. Rosner & Pietz (vgl. 2006) definieren vier Ziele der Entwicklungsdiagnostik: Statusdiagnostik, Förderungsdiagnostik, Qualitätsdiagnostik und Prognose.

Praxis:

Die Entwicklungsdiagnostik erfolgt durch eine Exploration der Bezugspersonen, Verhaltensbeobachtungen, motologische Spielbeobachtungen und durch folgende standardisierte Testverfahren: u. a. allgemeine Entwicklungstests für Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter, Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre, Wiener Entwicklungstest, Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik, Bayley Scales of Infant Development (2nd Edition), Kaufman-Assessment Battery for Children, Graphomotorische Testbatterie, Hand-Dominanz-Test, Punktiertest für Kinder, Motoriktest vier- bis sechsjährige Kinder, Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (Eltern- und Erzieherfragebogen).

Im Folgenden stehen Entwicklungstests und -screenings als standardisierte entwicklungsdiagnostische Verfahren im Mittelpunkt. Entwicklungstests und -screenings sind wissenschaftlich fundierte Verfahren, die zuverlässige Aussagen darüber erlauben sollen, wie bestimmte Entwicklungsmerkmale bei einem Kind ausgeprägt sind (vgl. Quaiser-Pohl in Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 18; Esser & Petermann, 2010, S. 11; Petermann & Macha, 2005, S. 132). Dabei sind Screenings kürzer und sollen nur zeigen, welche Kinder genauer untersucht werden sollten, um zu klären, ob sie Entwicklungsauffälligkeiten aufweisen (vgl. Petermann & Macha, 2005, S. 132).

Gruppe	Fokus	Ziel ist es, ...	Fragestellung
Erhebung und Beschreibung des Ist-Zustands	Statusdiagnostik	festzustellen, welchen Entwicklungsstatus oder welches Entwicklungsniveau ein Kind in einem Merkmal ¹ aufweist (im Vergleich zu einer Gruppe Gleichaltriger).	Beherrscht Lukas den Pinzettengriff? Ist Marias Sprache normal entwickelt?
	Profil	ein Entwicklungsprofil zu beschreiben.	Welche besonderen Stärken hat Bruno, wo ist er besonders weit entwickelt?

¹ Es kann bei der Diagnostik jeweils auch um mehrere Merkmale bzw. eine Merkmalskonfiguration gehen.

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Feststellung eines Entwicklungsverlaufs	Entwicklungsverlauf	festzustellen und zu bewerten, wie sich das untersuchte Merkmal zwischen mehreren Untersuchungszeitpunkten weiterentwickelt hat.	Konnte Paul seinen Entwicklungsrückstand aufholen?
	Veränderungsgeschwindigkeit und -richtung	festzustellen, wie schnell und in welche Richtung (Regression, Stagnation, Akzeleration) sich das untersuchte Merkmal seit einer früheren Untersuchung entwickelt hat.	Haben sich Annas sprachliche Fähigkeiten zurückentwickelt, seit ihr kleiner Bruder geboren ist? (Regression)
Prognose	Entwicklungsprognose	vorherzusagen, wie die Entwicklung weiter verlaufen wird.	Wird ihre Sprachentwicklungsverzögerung Celine dauerhaft beeinträchtigen, wenn sie keine spezielle Förderung erhält?
	Prognose anderer Merkmale	vorherzusagen, welche Intelligenztestleistungen ein Kind später erreichen wird.	Bedeutet Dominiks Entwicklungsvorsprung, dass er als Schüler überdurchschnittlich intelligent sein wird?

Tabelle 1: Ziele der Entwicklungsdiagnostik (aufbauend auf Rümmele, 2011, S. 930f.; Esser & Petermann, 2010, S. 13 und Quaiser-Pohl in Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 22) mit Beispielfragen, Quelle: Eigene Darstellung

Dabei kann die Entwicklungsdiagnostik unterschiedlichen Zwecken dienen. So kann z. B. für Entwicklungspsychologen/-psychologinnen interessant sein, herauszufinden, ob Mädchen und Jungen sich darin unterscheiden, wie schnell ihre Sprachentwicklung verläuft (vgl. Rümmele, 2011, S. 931). Dagegen kann es für Ärztinnen und Ärzte interessant sein, wie sich Frühgeborene später weiterentwickeln, um daraus Hinweise abzuleiten, ob eine Art der Behandlung bei Frühgeborenen sinnvoller ist als eine andere (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 13). Therapeuten/Therapeutinnen werden möglicherweise an Erkenntnissen zum konkreten Entwicklungsverlauf interessiert sein, um zu erfahren, ob ihre Intervention als Förderung wirksam und hilfreich war (vgl. ebd.). Pädagogen/Pädagoginnen kann daran gelegen sein, den Entwicklungsstand eines Kindes zu kennen, um seine Entwicklung mit geeigneten Maßnahmen zu begleiten und zu unterstützen.

Die Chance von Entwicklungsdiagnostik liegt darin, dass kindliche Entwicklung beeinflussbar ist (vgl. ebd., S. 23). Kennt man den Entwicklungsstatus bzw. weiß man, wie sich das Merkmal seit früheren Untersuchungen verändert hat, hat man bessere Möglichkeiten, gezielt darauf zu reagieren und z. B. Fehlentwicklungen zu vermeiden (vgl. ebd.; Rümmele, 2011, S. 931). Andererseits besteht das Risiko, Aussagen über die aktuelle und prognostizierte Entwicklung eines Kindes zu treffen, die fehlerhaft oder zu wenig differenziert sind und damit die Grundlage für falsche Entscheidungen zu legen (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 23).

Merke: **Entwicklungsdiagnostik kann verschiedene Ziele und Zwecke haben. Im pädagogischen Kontext wird das Ziel häufig sein, einen Entwicklungsstatus oder ein -profil zu diagnostizieren, um darauf aufbauend die Entwicklung in geeigneter Weise beeinflussen zu können. Mit Entwicklungsprognosen sollte man vorsichtig und verantwortungsbewusst umgehen.**

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Denkanstöße:

Manchmal ist es nicht leicht einzuschätzen, ob ein Kind altersgerecht entwickelt ist oder nicht. Gerade Berufsanfängern/-anfängerinnen fällt das schwer, da sie noch nicht über die notwendigen pädagogischen Erfahrungen verfügen. Grundsätzlich ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, die Entwicklungsverzögerungen oder Auffälligkeiten anhand von Beobachtungen festzustellen. Eine Diagnose aber dürfen nur Ärzte/Ärztinnen und ausgebildete Therapeuten/Therapeutinnen stellen. Die pädagogische Fachkraft sucht das Gespräch mit den Eltern des betreffenden Kindes und verweist bei Bedarf auf infrage kommende Institutionen und Hilfsangebote.

Frühpädagogische Diagnostik meint alle diagnostischen Tätigkeiten, mit denen Eltern und/oder pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten, Vorklassen bzw. Kindertageseinrichtungen die Lernprozesse und -ergebnisse von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren erfassen und analysieren.

Theorie:

Die Grenzen und Gefahren intuitiver Beobachtung (u. a. wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse, subjektive Wahrnehmungsfehler) sind in der Fachliteratur zusammengefasst. Daraufhin wurden in den 1960er- und 1970er-Jahren Tests zur Erfassung vorwiegend des Entwicklungs- und Lernstands der Kinder entwickelt. In der Praxis konnten sich diese Verfahren nicht durchsetzen, u. a. weil sie nur von Fachleuten eingesetzt werden konnten.

Ab den 1980er-Jahren wurden die Verfahren zur systematischen Beobachtung junger Kinder eingesetzt. Neue Impulse gingen ab den 1990er-Jahren von der Qualitätsdebatte aus, in der die Kindzentrierung dominiert über die Kontextorientierung. Zurzeit beinhaltet frühpädagogische Diagnostik drei unterschiedliche Verfahrenstypen: Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Entwicklungs- und Lernstandstests sowie Qualitätsfeststellungsverfahren.

Praxis:

Derzeit kann man auf zwei Beobachtungs- und Dokumentationstypen zurückgreifen:

- standardisierte Verfahren mit einem Screening, um die Entwicklungsrisiken festzustellen (bzw. der Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK) oder das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)
- das Wohlbefinden und die Engagiertheit von Kindern

Weitere Verfahren befinden sich noch in der Entwicklung, werden aber in der Praxis auch bereits angewandt, z. B. das Erkennen von Schemata, das Identifizieren von Bildungsthemen und die Bildungs- und Lerngeschichten. Qualitätsfeststellungsverfahren wie die Kindergarten-Einschätz-Skala KES, die Tagespflegeskala TAS oder die Krippenskala KRIPS vermitteln also ein differenziertes Bild des Kontextes, indem ganz unterschiedliche Punkte der zentralen Qualitätsbereiche ausgeleuchtet werden (vgl. KLE, 2011).

Fröhlich-Gildhoff (vgl. 2013, S. 57) geht davon aus, dass kindheitspädagogische Diagnostik hypothesengeleitet, multimodal, multimethodisch und ganzheitlich bzw. ressourcenorientiert sein soll. Unter einem „hypothesengeleiteten Vorgehen“ versteht Fröhlich-Gildhoff, dass die gesammelten Informationen zwar einerseits immer weiter zu Hypothesen verdichtet werden, die anhand neuer – speziell auch scheinbar unpassender anderer Beobachtungen – aber immer wieder neu zu überprüfen sind (vgl. ebd.). Die Anforderung der „Multimodalität“ betrifft verschiedene „Modi“, womit die Informationsquellen gemeint sind (vgl. ebd.). Verschiedene Informationsquellen einzusetzen, soll helfen, verschiedene Perspektiven (z. B. der Selbst- und Fremdwahrnehmung) zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

Möglichst korrekte und zuverlässige Ergebnisse erhält man am ehesten, wenn man qualitativ hochwertige Verfahren zur Diagnostik nutzt. Wie für andere psychometrische Verfahren gelten auch für Entwicklungstests und -screenings die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sowie die Nebengütekriterien Normiertheit, Fairness, Nützlichkeit und Ökonomie (vgl. ebd., S. 25; Rindermann & Geiser in Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 31).

Übungsaufgaben zur Selbstkontrolle Kapitel 1

SK

1. Nennen Sie mindestens drei Kriterien, die einen Veränderungsprozess als „Entwicklung“ erscheinen lassen.
2. Mit welchem klassischen Kriterium für Entwicklung kollidiert der empirische Befund, dass eine Entwicklung auch Fehlentwicklungen oder Abbauprozesse enthalten kann?
3. Welche Ziele lassen sich mit Entwicklungsdiagnostik verfolgen?
4. Macha und Petermann (2013, S. 183) schreiben, „die Entwicklungsverlaufskontrolle in Kinderbetreuungseinrichtungen [erfolgt] zumeist anhand gering standardisierter Beobachtungen im Kindergartenalltag. Dabei kommen häufig direkt durch die Einrichtungen oder deren Träger erarbeitete, typischerweise nichtstandardisierte Entwicklungs-Checklisten zum Einsatz, seltener auch teilstandardisierte normierte Beobachtungsverfahren (Tröster, Flender & Reineke, 2004; Petermann, Petermann & Koglin, 2013; Koglin, Petermann & Petermann, 2013).“ – Stellen Sie dar, inwiefern ein solches Vorgehen die Gütekriterien, die an entwicklungsdiagnostische Verfahren gestellt werden, (nicht) erfüllt.
5. Mara Miregal führt in ihrer Einrichtung Entwicklungstests durch. Sie sagt: „Ich mache die Tests immer in meinem Gruppenraum, da gehen wir in die Puppenecke, denn dort fühlen sich die Kinder wohl. Damit es nicht so laut ist, lege ich den Test immer auf nachmittags, sodass die anderen Kinder dann schon abgeholt sind. Die Eltern können zur normalen Abholzeit dazukommen, während des Tests bleiben und danach das Kind gleich mitnehmen. Wichtig ist mir, dass ich während des Tests nur genau das zu dem Kind sage, was im Testhandbuch steht, damit auch alles korrekt abläuft. Was ich sonst über das Kind weiß, darf für die Diagnose keine Rolle spielen, da zählt nur der Test. Da die Eltern nicht vom Fach sind, verstehen sie meist sowieso nicht, was wir eigentlich machen, daher erkläre ich auch nicht viel, sondern sage ihnen einfach, dass so ein Test eben dazugehört. Die meisten akzeptieren das dann.“ – Führen Sie auf, welche Fehler Kollegin Miregal offenbar macht und was sie wohl missverstanden hat.

3 Entwicklung begleiten

Nach dem Studium dieses Kapitels sollen Sie in der Lage sein,

- die wesentlichen Grundannahmen konstruktivistischer und sozio-kultureller Entwicklungstheorien zu nennen
- zu erklären, welche Faktoren die Möglichkeiten zum Beeinflussen von Entwicklung begrenzen
- zu erklären, welche Möglichkeiten für Kindheitspädagogen/-pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen allgemein bestehen, um die Entwicklung von Kindern zu fördern
- zusammenzufassen, an wen sich Frühförderung richtet und wie im Rahmen der Frühförderung versucht wird, kindliche Entwicklung zu unterstützen

Bei der „Entwicklungsbegleitung“ geht es darum, die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und angrenzender Wissenschaften zu nutzen, um Entwicklungen gezielt zu unterstützen und zu fördern (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 16). Ausgangspunkt dafür ist die (kindheitspädagogische) Entwicklungsdiagnostik (vgl. ebd., S. 54ff.). Diese sollte als Förderdiagnostik verstanden werden, bei der Ist-Stand und die Bedingungen analysiert sowie Ziele bestimmt werden, die eine Entwicklungsförderung erreichen sollen (vgl. ebd., S. 54, 74).

Die klassische Diagnostik wird als Selektions- und Zuweisungsdiagnostik verstanden (ebd.). Dabei werden Schwierigkeiten und Defizite beschrieben, die im Anschluss an die Erhebung als relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale einem Kind zugeschrieben werden. Nicht selten werden solche Untersuchungen als Legitimation für Platzierungen in sonderpädagogische Settings genutzt. Es werden weitreichende Entscheidungen getroffen, obwohl die Daten aufgrund ihrer Prognose-tauglichkeit fragwürdig erscheinen, da nur Ausschnitte momentaner Fähigkeiten und nicht das Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren berücksichtigt werden (vgl. Niedermann et al., 2007).

Grundlegende Prinzipien einer Förderdiagnostik sind Individualisieren statt Typologisieren, Inventarisieren statt Testen und nach einem gemeinsamen theoretischen Modell für Entwicklung, Beobachtung und Diagnose sowie Förderung und Erziehung vorgehen (vgl. Eggert, 2007).

3.1 Aktive Entwicklungsbegleitung

Entwicklungsbegleitung unterstützt das Kind nach dem natürlichen Wunsch, selbstwirksam zu sein und somit auf seine Umwelt zu wirken. Verhaltensweisen des Kindes werden nicht als richtig oder falsch bewertet, sondern durch Beobachtung und Dialog wird versucht, den Sinn des Verhaltens zu verstehen. Dabei werden die Eltern oder andere Bezugspersonen in die Übertragung der gefundenen Wege mit einbezogen.

Denkanstöße:

Individualisierung bedeutet in diesem Fall eine Abkehr von festschreibenden Zustands-Diagnosen, da sie für sich genommen für die Förderung wenig aufschlussreich sind (beispielsweise sagt ein „Down-Syndrom“ oder „Autismus“ nichts über die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen aus). Eine individualisierte Beschreibung bildet das Kind möglichst ganzheitlich und im Rahmen seiner Bezüge ab. Dabei geht sie zunächst nicht von den Defiziten, sondern von den bereits entwickelten Kompetenzen aus und zeigt die „Zone der nächsten Entwicklung“ auf.

Wie dargestellt, besteht Entwicklungsbegleitung darin, dem Kind auf Basis förderdiagnostischer Arbeit entwicklungsangemessene Förder- bzw. Bildungsangebote bereitzustellen sowie den kindlichen Entwicklungsprozess zu dokumentieren und zu reflektieren. Der Begriff der „Entwicklungsbegleitung“ betont im Vergleich zum Begriff der „Entwicklungsförderung“, dass die Pädagogen/Pädagoginnen

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

nicht die Regie über den Entwicklungsvorgang übernehmen oder Entwicklungsschritten vorgreifen (können), sondern lediglich Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die vom Kind ausgehen, begleiten können. Trotzdem werden die Begriffe im Folgenden synonym verwendet, da Entwicklungsbegleitung gezielt unterstützen und damit Entwicklung fördern soll.

Theorie:

- Psychologische Grundlagen in den Entwicklungsbereichen: Anknüpfen an die Grundlagen und punktuell vertiefen in der Altersgruppe 0-15 Jahre
- Wahrnehmungspsychologie: Grundlage für die Beobachtung
- Resilienzförderung, Integration und Inklusion
- Verhaltensauffälligkeiten
- Balance im Zusammenspiel zwischen Stabilität und Instabilität
- Der Dialog ist der Weg der Entwicklung (vgl. Doering).

Die Entwicklung eines Kindes zu fördern, kann mit verschiedenen Zielen verbunden sein, die auch von der Ausgangslage des jeweiligen Kindes abhängen (vgl. Zmyj & Schölmerich, 2012, S. 582). Fröhlich-Gildhoff (vgl. 2013, S. 15f., 23) unterscheidet zwischen universeller, selektiver und indizierter Entwicklungsbegleitung bzw. -förderung. Bei universeller Entwicklungsförderung werden Umgebung und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen so gestaltet, dass sie im Allgemeinen die Entwicklung der Kinder unterstützen (vgl. ebd., 2013, S. 15f., 23). Soll bestimmten Auffälligkeiten oder Störungen gezielt vorgebeugt werden, setzt die selektive Entwicklungsförderung bei Kindern mit entsprechenden Risikofaktoren ein (vgl. ebd., 2013, S. 15f., 23). Liegen schon Auffälligkeiten oder Störungen vor, gegen die vorgegangen (interveniert) werden soll, handelt es sich um indizierte Entwicklungsförderung (vgl. ebd., 2013, S. 15f., 23).

Merke: Entwicklungsbegleitung umfasst das Bereitstellen von Förder- bzw. Bildungsangeboten, die zum Entwicklungsstand des Kindes passen sowie die Dokumentation des Entwicklungsprozesses und die Reflexion darüber. Sie kann sich an alle Kinder richten (universell), präventiv an Risikogruppen (selektiv) oder intervenierend an Kinder, bei denen Auffälligkeiten bzw. Störungen vorliegen (indiziert).

Die universelle Entwicklungsförderung soll Entwicklungsauffälligkeiten oder -störungen allgemein vorbeugen, man nennt das auch „primäre Prävention“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 14). Zusätzlich sollte man versuchen über Entwicklungsdiagnostik, z. B. mithilfe von Screenings, Risiken für Entwicklungsauffälligkeiten rechtzeitig zu erkennen, um – falls nötig – selektive Fördermaßnahmen einleiten zu können. Werden Entwicklungsauffälligkeiten nicht rechtzeitig erkannt, kann man erst später mit der gezielten Förderung beginnen, wenn die Kinder bereits deutlich stärker beeinträchtigt sind und sich ggf. auch Sekundärfolgen ergeben haben (vgl. Esser & Petermann, 2010, S. 53). Umgekehrt kann eine Behandlung, die früh einsetzt, den Erfolg haben, dass sich aus den Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten keine Störungen entwickeln oder sie zumindest weniger schwer ausfallen (vgl. Koglin et al., 2008, S. 153). Bindet man darum „vorsichtshalber“ in eigentlich selektive Fördermaßnahmen alle Kinder ein, sollte allerdings

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

gewährleistet sein, dass die Maßnahmen denjenigen Kindern, die sie nicht benötigt hätten, zumindest nicht schaden, falls sie ihnen schon nichts nutzen (vgl. Zmyj & Schölmerich, 2012, S. 582).⁵

Merke: **Entwicklungsauffälligkeiten sollten möglichst frühzeitig erkannt werden, da gezielte Fördermaßnahmen dann die besten Chancen haben.**

Speziell die selektive und die indizierte Entwicklungsbegleitung orientieren sich an Auffälligkeiten. „Auffällig“ erscheint das, was von einer Norm abweicht (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 63). Solche Normen können unterschiedlicher Art sein, letztlich sind sie immer hinterfragbare und begründungsbedürftige Setzungen (vgl. ebd., S. 63f.). Zum Beispiel ist bei statistisch begründeten Normen zu entscheiden, ab welcher Abweichung etwas als „auffällig“ betrachtet wird: Entweder wenn 68 % der Kinder über die betreffende Fähigkeit verfügen oder erst wenn es 75 %, 90 %, 95 % oder 98 % sind? Bei sozialen Normen, z. B. akzeptablem Verhalten im Schulunterricht, stellt sich die Frage, ob die „Auffälligkeit“ eines kindlichen Verhaltens nicht auch an einer Anforderungsgestaltung liegt, die dem kindlichen Entwicklungsstand zu wenig Rechnung trägt. Der Blick auf die „Auffälligkeit“, wie auch immer sie im konkreten Fall definiert wird, kann jedenfalls nur eine Richtung der Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsverlauf sein. Er stellt die Problematisierung dar, die ggf. nötig ist, um adäquat darauf zu reagieren. Gleichzeitig müssen für eine gelingende Entwicklungsbegleitung aber auch die Ressourcen in den Blick genommen werden, auf die das Kind zurückgreifen kann (vgl. ebd., 2013, S. 70).

Merke: **Was als „auffällig“ gilt, hängt von der jeweiligen Definition ab. Zur Entwicklungsbegleitung sollten auch die Ressourcen des Kindes berücksichtigt werden.**

In der angewandten Entwicklungspsychologie existieren verschiedene Programme, die Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten vorbeugen oder ihnen entgegenwirken sollen (vgl. ebd., S. 18). Wie wirksam und hilfreich diese Programme sind, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Ist ein Programm theoretisch fundiert und systematisch angelegt, zeigen empirische Ergebnisse häufig, dass es auch wirksam ist (vgl. ebd., S. 21). Für eine Reihe von Programmen wurde die Wirksamkeit allerdings nicht wissenschaftlich untersucht, es ist also nicht bekannt, ob sie wirklich das fördern, was sie zu fördern vorgeben. Damit sich die erwünschte Wirkung im konkreten Fall zeigt, muss man das geeignete Programm auswählen, d. h., das Programm muss auf den Fall passen, etwa was das Alter des Kindes und seinen Entwicklungsstand betrifft (vgl. ebd.).

Ein allgemeines Programm erreicht tendenziell mehr Kinder, hat aber weniger starke Wirkung im einzelnen Fall als ein spezifisches, auf einen besonderen Bereich zugeschnittenes Programm, für das andererseits vielleicht manche Kinder nicht ausgewählt würden, obwohl sie davon profitieren könnten. Auch ist zu beachten, dass Programme, die verschiedene Ebenen oder Elemente eines Systems einbeziehen, tendenziell größere Wirkung haben als isoliert arbeitende (vgl. ebd.). Das heißt, dass nach Möglichkeit nicht nur die Kinder einbezogen sein sollten in das entsprechende Programm, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte und Eltern oder andere Personengruppen je nach Zielsetzung des Programms (vgl. ebd.). Diejenigen, die ein solches Programm durchführen, sollten

⁵ Ein Schaden kann schon bestehen, indem ein Kind wegen einer für es überflüssigen Fördermaßnahme weniger Zeit hat, Bildungsangebote zu nutzen, die besser zu seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen gepasst hätten (vgl. Zmyj & Schölmerich, 2012, S. 582).

dafür entsprechend qualifiziert sein und auch gegenüber den Adressaten so auftreten können (vgl. ebd., S. 22).

Merke: Förderprogramme sollten theoretisch fundiert und empirisch auf ihre Wirksamkeit hin geprüft sein. Sie müssen passend zur jeweiligen Situation ausgewählt und qualifiziert durchgeführt werden. Programme, die sich nicht nur an die Kinder richten, sondern umfassender vorgehen, sind häufig wirkungsvoller.

Praxis:

Entwicklungsbegleitung bedeutet vor allem, ein großes Maß an entwicklungsfördernden Rahmenbedingungen für die Kinder zu schaffen und jedem Kind eine Bezugs- und Vertrauensperson anzubieten. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein ebenso wichtiger Bestandteil wie die Wertschätzung der Persönlichkeit des Kindes.

3.2 Ein konstruktivistischer Blick auf Förderung

Um die Möglichkeiten und Grenzen einer Entwicklungsförderung aufzuzeigen, soll zunächst betrachtet werden, welche Faktoren Einfluss auf Entwicklung nehmen. Es gibt verschiedene Vorstellungen davon, wie genetische Anlagen und Umwelt auf die Entwicklung eines Menschen wirken. An den Extremen stehen Modelle, die davon ausgehen, dass nur die genetische Veranlagung oder nur die Umwelt eine Rolle spielen („endogenistische Modelle“ und „exogenistische Modelle“) (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 32f.). Beides ist empirisch nicht haltbar (vgl. ebd., S. 33).

Sogenannte „aktionale Modelle“ gehen davon aus, dass der jeweilige Mensch selbst seine Entwicklung gestaltet, indem er in seiner Umgebung agiert und sie interpretiert (vgl. ebd.). Modelle, die annehmen, dass nicht nur der Mensch seine Entwicklung beeinflusst, sondern auch die Umgebung Einfluss auf den Menschen und seine Entwicklung nimmt, werden als „transaktionale“ oder „interaktionistische“ Entwicklungsmodelle bezeichnet (vgl. ebd., S. 32; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 24). Solche Modelle liefern drei verschiedene Ansatzpunkte dafür, wie man die Entwicklung eines Kindes beeinflussen kann: Erstens ist es möglich, die Umgebung zu gestalten, in der das Kind sich aufhält, zweitens zu versuchen zu beeinflussen, wie das Kind in dieser Umgebung handelt und drittens das System aus Kind und Umgebung als Ganzes zu behandeln (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 36).

Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Entwicklung durch die Aktivität des Individuums auf den jeweils zuvor entwickelten Voraussetzungen aufbaut, sodass zunehmend komplexere Strukturen entstehen (vgl. ebd., S. 49). Andererseits werden Kinder und Jugendliche durch Sozialisationsprozesse darin unterstützt, nach und nach als kompetente Mitglieder ihrer jeweiligen sozialen Umgebung agieren zu können (vgl. ebd., S. 49f.). Dabei regen auch Kinder und Jugendliche ihrerseits Entwicklungen bei den Menschen ihrer Umgebung an (vgl. ebd., S. 51).

Der einflussreichste Vertreter eines konstruktivistischen Ansatzes in der Entwicklungspsychologie ist Jean Piaget (vgl. Oerter, 2001). Er ging davon aus, dass Menschen ihr Wissen aktiv konstruieren, indem sie mit der Umwelt interagieren (vgl. Sodian, 2012, S. 386; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 181). Dieser Konstruktionsprozess wird durch zwei gegenläufige Prozesse bestimmt: die „Assimilation“, bei der neue Informationen in bestehende Strukturen eingepasst werden, und die „Akkommodation“, bei der die vorhandenen Strukturen an neue Informationen angepasst werden (vgl. Sodian, 2012, S. 386). Über die „Äquilibration“ bleiben beide Prozesse (Assimilation und Akkommodation) in Balance, sodass ein stabiles Verstehen von Zusammenhängen möglich wird (vgl.

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 182f.). Piaget betrachtete diesen eigenständigen Konstruktionsprozess als so zentral, dass er meinte, dass Kinder viele wichtige Erkenntnisse auf diese Weise ohne die Anleitung durch andere Menschen gewinnen können (vgl. ebd., S. 181). Entsprechend müsste man Kindern nur die Gelegenheit bieten, Dinge selbst herauszufinden. Ein Kritikpunkt an Piagets Arbeiten ist daher, dass er unterschätze, was die soziale Umwelt des Kindes zu seiner Entwicklung beitrage (vgl. ebd., S. 199).

Soziokulturelle Theorien der kognitiven Entwicklung betonen dagegen die einflussreiche Rolle der Kultur, in der das Kind aufwächst, und der Menschen, die mit ihm interagieren (vgl. ebd., S. 225). Als wesentlicher Vertreter soziokultureller Ansätze gilt Wygotski (vgl. ebd., S. 226). Er ging davon aus, dass Kinder von den Menschen in ihrer Umgebung darin unterstützt werden, das zu lernen, was in der jeweiligen Kultur wichtig erscheint (vgl. ebd., S. 225, 227). Menschen zeigen einerseits die Neigung, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse an andere Menschen weiterzugeben, also zu lehren, und andererseits die Neigung, aus solchem Lehrverhalten zu lernen (vgl. ebd., S. 227).

Für kindheitspädagogisches Arbeiten können beide Theorien als relevant betrachtet werden: Einerseits sind Kinder aktiv und lernen in ihrer Umgebung, indem sie sich ihr Wissen selbst konstruieren. Andererseits interagieren sie auch mit Menschen, die ihnen Dinge erklären und denen sie Aufmerksamkeit schenken.

Um verständlich zu machen, wie die soziokulturelle Umgebung Entwicklung beeinflusst, werden im Folgenden vier Konzepte kurz erklärt, die dafür eine Rolle spielen: Die geteilte Aufmerksamkeit, die gelenkte Partizipation, die soziale Stützung und die Zone der proximalen Entwicklung (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 228). Damit Menschen miteinander kommunizieren können, brauchen sie die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit (vgl. ebd., S. 229). Das bedeutet, sie müssen beide in der Lage sein, ihre Aufmerksamkeit auf den gleichen äußeren Bezugspunkt zu richten, über den sie sich austauschen (vgl. ebd., S. 229). Dies ist z. B. der Fall, wenn eine Erwachsene einem Kind erklärt, wie eine Maschine funktioniert, und beide dafür ihre Aufmerksamkeit auf die Maschine richten. Ausgebaut wird diese Fähigkeit im Verlauf der Kindheit so, dass das Kind zunehmend in der Lage ist, sich in die Perspektive anderer Menschen hineinzusetzen (vgl. ebd., S. 230).

Gelenkte Partizipation basiert darauf, geht aber noch einen Schritt weiter. Sie entsteht, wenn in einem Bereich kenntnisreichere Personen Situationen so gestalten, dass Personen mit weniger Kenntnissen sich daran beteiligen können, wie es ihnen ohne Hilfe nicht möglich gewesen wäre (vgl. ebd., S. 225f.). Ähnlich ist „soziale Stützung“ oder „Scaffolding“, bei der die kompetentere Person der weniger kompetenten eine Art Gerüst bietet, das dieser hilft, Aufgaben zu bewältigen, die sie ohne die Hilfe nicht bewältigen könnte (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 230; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 75). In dem Maß, wie die zunächst weniger kompetente Person an Kompetenz gewinnt, kann dieses Hilfsgerüst nach und nach abgebaut werden (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 230).

Prozesse der sozialen Stützung finden in der „Zone der proximalen Entwicklung“ statt. Erwachsene orientieren sich an dem, was das Kind maximal kann, und helfen dem Kind dabei, nach und nach seinen Fähigkeitsraum zu erweitern (vgl. ebd., S. 231). Als Zone der proximalen (oder nächsten) Entwicklung bezeichnet man nach Wygotski den

„Bereich der Leistungsfähigkeit zwischen dem, was das Kind ohne Hilfestellung kann, und dem, was es mit optimaler Unterstützung bewältigt“ (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 231).

Die proximale Entwicklung ist also die Entwicklung, die das Kind als nächstes zeigen bzw. vollziehen wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 71). Dabei können sich die Zonen der proximalen Entwicklung auch zwischen Kindern unterscheiden, die aktuell den gleichen Fähigkeitsstand haben (vgl. ebd., S. 71f.), da

Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsbegleitung

sie möglicherweise unterschiedlich viel Unterstützung für unterschiedlich lange Zeit brauchen, bis sie die betreffende Aufgabe allein bewältigen können. Entwicklungsförderung und Bildung werden so als Ko-Konstruktionsprozess verstanden (vgl. ebd., S. 72). Die Herausforderung für Erwachsene, die einen solchen Entwicklungs- und Bildungsprozess unterstützen wollen, besteht darin, die Zone der proximalen Entwicklung des jeweiligen Kindes korrekt zu identifizieren und individuell angepasste Unterstützungsangebote zu machen (vgl. ebd.).

Entwicklung vollzieht sich also nicht als rein biologisch bzw. genetisch bedingter Reifungsprozess, den man nur geschehen lassen müsste. Um die individuellen genetischen Anlagen nutzen zu können, benötigen Kinder die passenden Angebote in verschiedenen Alters- bzw. Entwicklungsphasen (vgl. Lentze, 2009, S. 951). Gleichzeitig können dies aber nur Angebote sein, die das Kind auch aktiv nutzen muss, um davon profitieren zu können, denn Entwicklung ist nicht von außen machbar, nur ihre Bedingungen sind gestaltbar. Die Aufgabe von Pädagogen/Pädagoginnen in der Entwicklungsförderung und -begleitung besteht darin, dem Kind Angebote zu machen, die in seiner Zone der proximalen Entwicklung liegen, ihm im Ko-Konstruktionsprozess soziale Stützung zu geben und diese angepasst an seine Fähigkeitsentwicklung zu verringern bzw. in die jeweils neue Zone der proximalen Entwicklung zu verschieben.

Merke: Kinder können in Ko-Konstruktionsprozessen in ihrem Lernen unterstützt werden. Dafür macht die pädagogische Fachkraft dem Kind Angebote in dem Bereich, in dem es etwas noch nicht alleine, aber mit Hilfe erreichen kann („Zone der proximalen Entwicklung“). Ihre Unterstützung bildet das Gerüst („Scaffolding“) dafür, dass das Kind die Herausforderung meistern kann.

Man kann Entwicklung auch verstehen als Prozess, in dem das Individuum immer wieder mit Anforderungen bzw. Aufgaben konfrontiert ist, die es bewältigen muss (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 24). So wird sie z. B. im integrierten bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell von Fröhlich-Gildhoff konzipiert (vgl. ebd.). Solche Anforderungen können dabei z. B. im Spracherwerb bestehen, in der Einschulung oder in der Geburt eines Geschwisterkindes (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 25f.; Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 52; Gruber, Prenzel & Schiefele, 2001, S. 120ff.). Wie das Individuum diese Anforderungen bewältigt, hängt von mehreren Faktoren ab:

- Erstens von seinen biologischen Bedingungen, zu denen auch seine Erbanlagen gehören (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 25ff.),
- zweitens von seiner sozialen Situation und den Erfahrungen, die es mit sich und anderen Menschen gemacht hat (vgl. ebd., S. 27) sowie
- drittens von den Schutz- und Risikofaktoren, die aktuell auf das Individuum einwirken, und die das Individuum bei der Bewältigung unterstützen oder behindern können (vgl. ebd., S. 24, 27).

Die Schutz- und Risikofaktoren beeinflussen auf diese Weise die Resilienz des Individuums, verstanden als seine (jeweils kontext- und anlassabhängige) Fähigkeit, die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu nutzen, um Anforderungen bzw. Krisen zu bewältigen (vgl. ebd., S. 32). Solche Schutz- und Risikofaktoren können in der Person selbst liegen (personal), in der sozialen Umgebung (sozial) oder im weiteren Umfeld (vgl. ebd., S. 29). Zu solchen Risikofaktoren kann z. B. das Aufwachsen in einem bildungsfernen Elternhaus oder in einer Ein-Eltern-Familie gehören, die Arbeitslosigkeit der Eltern oder die eingeschränkte psychische Gesundheit der Bezugsperson (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 434). Zu den Schutzfaktoren zählen unter anderem „eine stabile emotionale Beziehung zu einer primären Bezugsperson“, die feinfühlig auf das Kind reagiert, den Aufbau einer sicheren Bindung ermöglicht und tendenziell autoritativ erzieht, aber auch sonstige Vorbilder im konstruktiven Bewältigen von Krisen und Erfahrungen, die die Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes, seine

Lösungen

1. Sie sollten hier mindestens drei der folgenden Kriterien nennen können: Sequenzialität, Unidirektionalität, Irreversibilität, Zielgerichtetheit, Universalität, Strukturalismus. Es kommt nicht darauf an, dass Sie diese Begriffe wiedergeben können, es wäre z. B. ebenso ausreichend, wenn sie formulieren würden: Entwicklung ist ein Veränderungsprozess, der sich bei allen Kindern in gleicher bzw. ähnlicher Weise vollzieht; dabei treten bestimmte Entwicklungsschritte in einer bestimmten Reihenfolge auf. Was einmal erreicht wird, geht (zunächst) nicht wieder verloren.
2. Der empirische Befund, dass eine Entwicklung auch Fehlentwicklungen oder Abbauprozesse enthalten kann, kollidiert vor allem mit dem klassischen Kriterium der Unidirektionalität, aber auch mit den Kriterien der Irreversibilität und der Zielgerichtetheit. Zur Erklärung: Fehlentwicklungen und Abbauprozesse zeigen, dass eine Entwicklung nicht nur in eine Richtung (unidirektional) ablaufen kann, dass sie nicht in jedem Fall auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist und dass sie sich in manchen Situationen auch umkehrt (also reversibel ist).
3. Man kann anstreben, einen Ist-Zustand zu erheben und zu beschreiben, einen Entwicklungsverlauf festzustellen oder einen Entwicklungsverlauf zu prognostizieren (weitere Ausführungen und Beispiele können Sie in Tabelle 1 nachlesen.)
4. Die Hauptgütekriterien sind Objektivität, Reliabilität und Validität.
Die Nebengütekriterien sind Normiertheit, Fairness, Nützlichkeit und Ökonomie.
Selbst entwickelte, nicht- oder nur teil-standardisierte Entwicklungs-Checklisten bieten keine Gewähr dafür, dass es keine Rolle spielt, wer den Test durchführt, auswertet und seine Ergebnisse interpretiert. Selbst wenn es sich im Einzelfall um ein objektives Verfahren handelt, liegen dazu keine Belege vor.
Auch die Reliabilität dürfte kritisch sein, da es sich um wenig standardisierte (Alltags-)Beobachtungen handelt, deren Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit typischerweise nicht überprüft worden sein dürften. Reliabilitätsanalysen gehören nicht zu den üblichen Aufgaben beobachtender pädagogischer Fachkräfte. Zudem ist es besonders bei jüngeren Kindern selbst für spezialisierte Testentwickler-/innen entwicklungsbedingt problematisch, derartige Überprüfungen durchzuführen.
Auch das Hauptkriterium der Validität ist nicht gewährleistet, denn der selbst konzipierte Entwicklungstest der Einrichtung oder des Trägers ist in der Regel nicht theoretisch fundiert und empirisch zumindest nicht ausreichend verankert, da er nur auf den Erfahrungen einer oder einiger weniger Einrichtungen aufbaut.
Eine Normiertheit liegt mutmaßlich ebenfalls nicht vor: Es ist nicht davon auszugehen, dass die Einrichtung oder der Träger die Möglichkeit hatten, das Verfahren bei einer repräsentativen Stichprobe anzuwenden, mit deren Ergebnissen die Ergebnisse der Testpersonen verglichen werden könnten. Sollten die Ergebnisse eines Kindes mit den gesammelten Ergebnissen anderer Kinder der gleichen Einrichtung verglichen werden, wäre zu berücksichtigen, dass sämtliche Kinder der Einrichtung einige Kontextvariablen (z. B. den Besuch der Einrichtung, die Gegend, in der sie wohnen) teilen und sich darin von anderen Kindern ihres Alters deutlich unterscheiden.
Ob das Gütekriterium der Fairness erfüllt wird, kann ohne nähere Informationen nicht einmal vermutet werden, wäre aber ohne ein gezieltes Vorgehen eher einem glücklichen Zufall zu

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim: Beltz.
- Altenthan, S. et al. (2013). *Pädagogik/Psychologie für die sozialpädagogische Erstausbildung. Kinderpflege/Sozialassistenten* (4. Aufl.). Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2014). *Empirische Bildungsforschung zu den Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse*. In: Braches, R., Sünker, H. & Röhner C. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 225–350.
- Baudson, T. G. et al. (2014). *Intellektuelle Hochbegabung*. In: Lohaus, A. & Glüer, M. (Hrsg.): *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 99–115.
- Bäuerlein, U. & Hürrieh, G. (2003). *Lesen und Schreiben lernen mit der Anlauttabelle. Ein Praxisbericht. Mit Kopiervorlagen* (1. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Benz, C. et al. (2017). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich Opladen*. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 230, (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“).
- Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In: *International Encyclopedia of Education*, 3 (2), Oxford: Elsevier.
- Brügelmann, H. (2005). *Lesenlernen – Schreibenlernen*. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2., überarbeitete Auflage), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 475–481.
- Brüser, E. (2011). *Sinn und Unsinn früher Förderung – Im Blick der Öffentlichkeit*. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Unter Mitarbeit von Annette Rümmele (4., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber, S. 1176–1192.
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik* (2., aktualisierte Auflage). Berlin: Akademie Verlag Berlin (Akademie Studienbücher – Sprachwissenschaft).
- Bunse, S. & Hoffschildt, C. (2008). *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich* (1. Aufl.). München: Olzog.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Egert, F., Rebe, K. & Wirts, C. (2017). *Early Literacy in deutschen Kindertageseinrichtungen*. Eine Analyse der Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag. Early literacy in German early child education and care. Analysis on the frequency of early literacy activities during a day*. Verfügbar unter: https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2017-2/FS_2_2017_Wirts_Egert_Reber_96.pdf (abgerufen am 05.08.2021).
- Egert, F. (2016). *Potenziale von Systematischen Reviews und Metaanalysen zur Verbesserung von Wirkungsforschung, bildungspolitischen Entscheidungen sowie der frühkindlichen Bildungspraxis*. In: *Frühe Bildung*, 5 (3), S. 215–218.
- Ehm, J.-H. & Hasselhorn, M. (2014). *Intellektuelle Kompetenz*. In: Lohaus, A. & Glüer, M. (Hrsg.): *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 83–98.
- Esser, G. & Petermann, F. (2010). *Entwicklungsdiagnostik*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, (13).
- Fischer, M. Y. & Pfof, M. (2015). *Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit?* In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (1), S. 35–51.
- Frankenburg, W. K. et al. (1971). *Validity of the Denver Developmental Screening Test*. In: *Child Development*, 42 (2), S. 475–485.
- Freitag, M. & Hendriks, N. (2007). *Zweitspracherwerb und Migration – kindgerechte und motivierende Unterstützung*. In: Zimmermann-Kogel, K. & Kühne, N. (Hrsg.): *Praxisbuch Sozialpädagogik. Arbeitsmaterialien und Methoden*. Band 4. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS, S. 126–161.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, unterstützen und fördern in Familie, Kita und Grundschule. Unter Mitarbeit von Carolin Eichin*. Stuttgart: Kohlhammer.
- FrühV (24.06.2003). *Verordnung zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder (Frühförderungsverordnung – FrühV)*. Verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/fr_hv/BJNR099800003.html (abgerufen am 05.08.2021).

DIPLOMA

Private staatlich anerkannte Hochschule
University of Applied Sciences

DIPLOMA Hochschule

Zentralverwaltung

Herminenstraße 17f
31675 Bückeburg

Tel.: +49 (0)5722 28 69 97 32
info@diploma.de
www.diploma.de



Leseprobe



Sie wollen mehr erfahren?

Unser aktuelles Studienangebot und weitere Informationen finden Sie auf www.diploma.de oder besuchen Sie uns zu einer persönlichen Studienberatung an einem DIPLOMA-Studienzentrum in Ihrer Nähe.