
**Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fach Psychologie
an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der publikationsbasierten Dissertation
*Entwicklungsbeobachtung mit MONDEY. Überprüfung eines Programms zur
Dokumentation frühkindlicher Entwicklung in Kindertageseinrichtungen*

vorgelegt von
Lena Heilig, geb. Ganser

Jahr der Einreichung
2013

Dekan: Prof. Dr. Klaus Fiedler
Beraterin: Prof. Dr. Sabina Pauen

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Liste der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur publikationsbasierten Dissertation	4
1. Entwicklungsbeobachtung in den ersten drei Lebensjahren	5
1.1. Bedeutung und Funktion von Entwicklungsdokumentationen in Kindertageseinrichtungen	5
1.1.1 Allgemeines zur Entwicklungsbeobachtung in der Elementarbildung	5
1.1.2 Entwicklungsbeobachtung als Voraussetzung für pädagogisch qualitativ hochwertige Entwicklungsbegleitung	6
1.1.3 Entwicklungsbeobachtung als Frühwarnsystem	7
1.1.4 Forschung zur Entwicklungsbeobachtung in Kindertagesstätten	7
1.2. Verfahren zur Entwicklungsdokumentation in Kindertagesstätten	8
1.3. Das Entwicklungsbeobachtungsprogramm MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years)	9
2. Überprüfung und Implementierung von MONDEY	12
2.1. Studiendurchführung und Ergebnisdarstellung im Überblick	12
2.2. Lassen sich theoretischer Aufbau und Struktur von MONDEY empirisch abbilden?	13
2.3. Inwiefern stimmen Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein?	14
2.4. Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Entwicklungsbeurteilung aus?	15
2.5. Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklungsdokumentationen mit MONDEY	16
<hr/>	
Literaturverzeichnis	18
Anhang	23
Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) und c) der Promotionsordnung der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften	59

Danksagung

Diese Arbeit ist im Rahmen des *Jacobs-Pauen-Projektes* entstanden. Ziel des Projektes war es, ein Beobachtungsprogramm zu entwickeln, das sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Eltern darin unterstützen kann, Kleinkinder bei ihren vielen kleinen Entwicklungsschritten zu beobachten und – fördernd aber nicht überfordernd – zu begleiten. Das Ergebnis mehrjähriger Entwicklungsarbeit liegt nun vor: *MONDEY – Milestones of Normal Development in Early Years* (Pauen, 2011). Ich bin sehr dankbar, dass ich an diesem Entwicklungsprozess beteiligt sein durfte und zutiefst davon überzeugt, dass MONDEY einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung der Frühförderung und frühen Fremdbetreuung leisten kann.

Ich danke von ganzem Herzen meiner Betreuerin Frau Professor Dr. Sabina Pauen für ihre guten Ideen, ihre Kreativität, ihre Überzeugungskraft, ihren „Glauben an die Sache“ und nicht zuletzt für ihre Flexibilität, mir das Abschließen dieser Arbeit trotz Auslaufen des Projektes zu ermöglichen.

Mein besonderer Dank gilt außerdem Frau Professor Dr. Jeanette Roos und Frau Dipl. Psych. Andrea Tettenborn vom Projekt *QUASI Heidelberg*, mit denen gemeinsam zwei der drei vorliegenden Schriften verfasst wurden. Ich habe diese Kooperation immer als sehr gewinnbringend, offen und herzlich empfunden.

Zudem danke ich Frau Professor Dr. Sabine Hertel für die spontane und unkomplizierte Bereitschaft, das Zweitgutachten für diese Arbeit zu übernehmen.

Ein großer Dank gilt nicht zuletzt meiner Familie. Dafür, dass sie meinen Sorgen und Zweifeln Raum gegeben hat und immer wieder dazu bereit war, das Für und Wider einer Promotion mit mir abzuwägen. Ohne diese Unterstützung wäre die vorliegende Arbeit vermutlich nicht – oder zumindest nicht so reinen Herzens – zustande gekommen.

Liste der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur publikationsbasierten Dissertation

I. Schrift

Pauen, S., **Heilig, L.**, Danner, D., Haffner, J., Tettenborn, A. & Roos, J. (2012). Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0–3 Jahren. *Frühe Bildung*, 1, 64–70.

II. Schrift

Tettenborn, A., **Ganser, L.**, Haffner, J., Pauen, S. & Roos, J. (2011). Entwicklungsbeobachtung von Kindern im Alter von 1–3 Jahren: Inwiefern stimmen die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein? In K. Fröhlich-Gildhoff, In Nentwig-Gesemann & H.-R. Leu (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 213–234). Freiburg: Verlag Forschung, Entwicklung, Lehre.

III. Schrift

Heilig, L., & Pauen, S. (in Druck). Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY-Dokumentationen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. *Frühe Bildung*.

1 Entwicklungsbeobachtung in den ersten drei Lebensjahren

Seit einigen Jahren liegt der Fokus der Aufmerksamkeit von Bildungspolitik und -forschung vermehrt auf der Bedeutsamkeit der ersten Lebensjahre (Fried & Roux, 2013; Gartinger, 2009). Über Orientierungs- und Bildungspläne zur Früh- und Elementarpädagogik versucht man in Deutschland, Qualitätsstandards in der frühen Fremdbetreuung einzuführen und zu sichern (siehe JMK & KMK, 2004). Ein wichtiger Bestandteil dieser Bildungspläne ist die Einführung von systematischen Entwicklungs-dokumentationen durch pädagogische Fachkräfte (Hohaus, Meißner-Trautwein & Rintelmann, 2007; Kobelt Neuhaus, 2007). Im folgenden Kapitel wird zunächst die Bedeutung und Funktion von Entwicklungsdokumentationen in Kinderkrippen und Kindertagesstätten dargestellt (siehe Abschn. 1.1). Es folgt eine kurze Zusammenfassung der momentan in Deutschland verbreiteten Verfahren (siehe Abschn. 1.2) sowie eine ausführliche Darstellung des Beobachtungsprogramms MONDEY (Pauen, 2011) (siehe Abschn. 1.3), dessen Überprüfung und Implementierung Inhalt des vorliegenden Dissertationsprojektes darstellen (siehe Kap. 2).

1.1 Bedeutung und Funktion von Entwicklungsdokumentationen in Kindertageseinrichtungen

Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation gelten als zentrale Elemente der Arbeit in Kindertagesstätten (Leu, 2011, 2013; Lipp-Peetz, 2007; Viernickel & Völkel, 2013). Entwicklungsdokumentationen sollen dabei unterschiedlichen Zielsetzungen gerecht werden. Zum einen sollen sie durch individualisierte Bildungsangebote eine kindgerechte Perspektive in der Pädagogik fördern sowie bei der Weiterentwicklung der Qualität von pädagogischen Angeboten herangezogen werden (Hohaus et al., 2007; Leu et al., 2010; von Behr, 2010). Zum anderen sollen sie die Kontrolle klar definierter Lernziele sowie ein frühzeitiges Erkennen von Entwicklungsstörungen bzw. -verzögerungen ermöglichen (Leu et al., 2010). Beobachtung sollte also kein Selbstzweck sein, sondern das Ziel verfolgen, ein Kind individuell zu begleiten und zu fördern, indem Beobachtungserkenntnisse auf die konkrete pädagogische Arbeit Einfluss nehmen (Gartinger, 2009; Held, 2010). Praxisgerechte, standardisierte Diagnose- und Beobachtungsinstrumente für den Bereich der Früh- und Elementar-pädagogik müssen daher sowohl wissenschaftlichen Gütekriterien als auch der pädagogischen Praxis und pädagogischen Leitgedanken gerecht werden (Fröhlich-Gildhoff, 2009; Lipp-Peetz, 2007).

1.1.1 Allgemeines zur Entwicklungsbeobachtung in der Elementarbildung

Beobachtung wird definiert als eine aktive, planmäßige, methodisch auf ein Ziel gerichtete Registrierung von Ereignissen und Verhaltensweisen (Krenz, 2009). Bei der Entwicklungsbeobachtung wird zwischen quantitativ-diagnostischen Beobachtungsverfahren, die auf eine verlässliche, an Altersnormen orientierte Feststellung von Kompetenzen und Entwicklungsrückständen abzielen, und qualitativ-hermeneutischen Verfahren, bei denen das Verstehen und Erklären kindlicher Aktivitäten im Vordergrund steht, unterschieden (Leu, 2011, 2013). Quantitativen Verfahren wird nachgesagt, dass sie sich auf eine normative Auswertung beschränken, während qualitative Verfahren eine kindbezogene, d. h. veränderungssensitive Auswertung ermöglichen sollen (Gartinger, 2009). Es besteht Konsens, dass „zufällige“ Beobachtungen nebenbei nicht ausreichen, sondern gezielte und planvolle Beobachtungen notwendig sind, um die Lern- und Entwicklungswege eines Kindes dokumentieren und auswerten zu können (z. B. Fröhlich-Gildhoff & Fischer, 2010). „Wenn ich nicht weiß, wohin ich will, kann ich zwar loslaufen, aber nicht sagen, ob ich angekommen bin.“ (Gartinger, 2009, S. 28)

Je systematischer und kriterienorientierter eine Beobachtung ist, desto weniger anfällig gilt sie für Beobachtungs- und Beurteilungsfehler (Krenz, 2009). Schäfer (2008) spricht von „gerichteter Aufmerksamkeit“, wenn bei der Beobachtung differenzierte Kriterien vorgegeben werden, nach denen Merkmale und Verhaltensweisen überprüft werden sollen. Da Beobachtungen aber immer auch geprägt sind von persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Wertesystemen, gilt der Austausch zwischen den Fachkräften als bedeutsam, um mögliche „Beobachtungsfallen“ aufzudecken und zu nutzen (Becker, 2007; Krenz, 2009). Zudem ist eine gute Schulung und Einarbeitung der Fachkräfte in den Umgang mit dem jeweiligen Beobachtungsverfahren unerlässlich. Des Weiteren wird betont, dass gute Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation Zeit braucht und demnach nicht „kostenneutral“ umgesetzt werden kann (Held, 2010). Hier bedarf es einer weiteren Sensibilisierung von Politik und Trägern.

1.1.2 Entwicklungsbeobachtung als Voraussetzung für pädagogisch qualitativ hochwertige Entwicklungsbegleitung

Beobachtungen gelten als eines der wichtigsten Instrumente, um die gesetzlich verankerten Aufträge zur Bildung, Erziehung und Betreuung in frühen Fremdbetreuungseinrichtungen zu erfüllen (Krenz, 2009; siehe außerdem SGB VIII (KJHG) § 22). Sie werden als Voraussetzung für eine reflektierte pädagogische Planung und Gestaltung von Entwicklungsangeboten bezeichnet. Die aus Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse sollen als wichtige Grundlage für die Unterstützung und Begleitung kindlicher Bildungsprozesse genutzt werden (Fröhlich-Gildhoff & Fischer, 2010; Leu et al., 2010). Es wird demnach als zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkraft verstanden, den Entwicklungsstand eines Kindes mit all seinen Stärken und Schwächen zu erfassen und das Kind darauf aufbauend mit konkreten Aufgaben zu fordern und zu fördern (Lueger, 2009). Gerade bei der individuellen Entwicklungsbegleitung bedarf es einer klaren Struktur und Übersicht; erst wenn man weiß, wo ein Kind gerade steht, kann man ihm ein optimales Lernumfeld bieten (Bostelmann, 2010; Pauen, 2011). „Sehen lernen, was ein Kind gerade lernt und ihm die entsprechende Lernumgebung bieten – vielleicht ist dies die wichtigste Aufgabe der Erzieherinnen in der Krippe.“ (Bostelmann, 2010, S. 7) Bereits vor 80 Jahren sprach der russische Pädagoge Vygotskij in diesem Zusammenhang von der Zone der proximalen Entwicklung. Gemeint ist der Bereich, in dem ein Kind bei geeigneter Unterstützung Leistungen erbringen kann, die es auf sich allein gestellt noch nicht zeigen kann. In dieser Zone finden laut Vygotskij Lernen und Entwicklung statt und sind demnach in hohem Maße abhängig vom Kontext und Anregungsgehalt der Umgebung (siehe Vygotskij, 2002).

In der vorsprachlichen Phase wird Entwicklungsbeobachtung als besonders wichtig erachtet, da das Kind seine Interessen und momentanen „Themen“ nicht sprachlich kommunizieren kann (Gartinger, 2009). Dokumentationen ermöglichen somit auch Eltern, einen Eindruck zu bekommen, was ihr Kind in der außerhäuslichen Betreuung erlebt und welche Verhaltensweisen und Kompetenzen es zeigt (von Behr, 2010). Bei Entwicklungsgesprächen mit Eltern kann zudem anstelle von Vermutungen und Interpretationen über ganz konkrete Beobachtungen gesprochen werden und ein sachlicher Austausch stattfinden, was wiederum die Position der Fachkraft festigt (Gartinger, 2009). Außerdem wird über eine reflektierte Beobachtung die Empathie der Fachkraft gegenüber dem Kind und die gemeinsame Freude an kindlichen Entwicklungsfortschritten gefördert (Mehring, 2007; Riddall-Leech, 2008), was seinerseits die Erzieherinnen-Kind-Beziehung stärkt (Gartinger, 2009).

Des Weiteren werden Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation als Instrumente in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften eingesetzt. Beobachtung verbindet erlernte Theorie mit erlebter Praxis (Hobart & Frankel, 2009).

Indem ErzieherInnen gezielt beobachten und sich über Beobachtungen austauschen, kann entwicklungspsychologisches Wissen angesammelt und angepasst werden. Beobachtung kann zu einem besseren Verständnis kindlicher Entwicklungsschritte beitragen. So verdeutlichen Beobachtungen beispielsweise die große Bandbreite „normaler“ frühkindlicher Entwicklung (Gartinger, 2009; Hobart & Frankel, 2009) und regen zur Selbstreflexion und Weiterbildung an (Held, 2010; Mehring, 2007). Gleichzeitig setzt eine gezielte Beobachtung fundiertes Wissen über frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsaufgaben voraus (von Behr, 2010).

1.1.3 Entwicklungsbeobachtung als Frühwarnsystem

Es wird davon ausgegangen, dass bei etwa 10–20% der Kleinkinder emotionale Probleme (z. B. starke Ängstlichkeit) und/oder Verhaltensauffälligkeiten (z. B. aggressives Verhalten) vorliegen (Briggs-Gowan, Carter, Moye Skuban & McCue Horwitz, 2001; Egger & Angold, 2006; Kuschel et al., 2004; Skovgaard et al., 2007), die jedoch häufig nicht mit allgemeinen Entwicklungsverzögerungen bzw. -auffälligkeiten gleichzusetzen sind. In einer der wenigen Untersuchungen zu allgemeinen Entwicklungsabweichungen traten im Kindergartenalter bei 15 % der über 700 untersuchten Kinder eines Landkreises in Niedersachsen Auffälligkeiten auf (Tröster & Reineke, 2007). Aufgrund der starken Vernetzung unterschiedlicher Entwicklungsbereiche geht man davon aus, dass sich frühe Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten besonders negativ auf die weitere Entwicklung auswirken (Johnson, 2000; Petermann, F. & Schmidt, 2006). Eine früh einsetzende Behandlung und Förderung von Entwicklungsverzögerungen und -auffälligkeiten kann daher zur Minderung bzw. Verhinderung späterer Störungen beitragen (Ward, 1999). Eine entwicklungs- und ressourcenorientierte Frühdiagnostik bildet das Fundament für Präventionsprogramme (Petermann, F. & Köller, 2011). Die Möglichkeit der Identifikation von Risikokindern über Kindertageseinrichtungen, insbesondere jener, die aufgrund ihrer Nichtteilnahme an Vorsorgeuntersuchungen sonst kaum zu erreichen sind, wird als vielversprechend bewertet (Koglin, Petermann, Helmsen & Petermann, 2008).

Die Diagnosekompetenz von pädagogischen Fachkräften rückt daher neben der Erziehungs- und Beziehungskompetenz immer mehr in den Fokus des öffentlichen Interesses (Schreyer-Mehlhop, Petermann, Petermann & Koglin, 2012). Fachkräfte sollten einen geschulten Blick dafür entwickeln, welche Kinder in welchen Bereichen kein altersentsprechendes Entwicklungsniveau erreichen und damit als Risikokinder gelten (Schreyer-Mehlhop et al., 2012). Hier geht es nicht in erster Linie um das Aufdecken von Defiziten, sondern um die Erkennung des Entwicklungsstandes, um mit geeigneten Maßnahmen weitere Entwicklungsschritte anregen zu können (Gartinger, 2009). Entwicklungsdokumentationen können und sollen eine ausführliche psychologisch-diagnostische Abklärung des Entwicklungsstandes bei dafür ausgebildeten Fachleuten keinesfalls ersetzen, sondern vielmehr im Gespräch mit den Eltern Hinweise liefern, wann eine solche Abklärung sinnvoll und wichtig erscheint (Laewen, 2008; Petermann, U., Petermann & Koglin, 2009).

1.1.4 Forschung zur Entwicklungsbeobachtung in Kindertagesstätten

Die gelebte Praxis des Beobachtens und Dokumentierens in deutschen Kinderkrippen und Kindertagesstätten ist weitestgehend unerforscht (Fröhlich-Gildhoff & Strohmmer, 2011; Leu, 2013). In einer Untersuchung von vor etwa 15 Jahren fanden Mayr und Ulich heraus, dass systematische Beobachtungen in den Kindertagesstätten so gut wie gar nicht stattgefunden hatten. Wenn beobachtet wurde, dann aufgrund von speziellen Anlässen, wie einem anstehenden Elterngespräch oder problematischem Verhalten (Mayr & Ulich,

1998). Auch zehn Jahre später gaben Fachkräfte aus der Mehrzahl der Einrichtungen an, höchstens mit selbsterstellten Beobachtungsbögen zu arbeiten, deren Aussagekraft nur schwer bewertbar erscheint, weil sie keiner test-psychologischen Untersuchung unterzogen worden sind (Kliche, Wittenborn & Koch, 2009). Auch aktuell scheinen Fachkräfte vermehrt unstandardisierte Beobachtungsverfahren zu nutzen, deren Fokus auf der Erfassung der besonderen Interessen des Kindes liegt, während gegenüber „diagnostischen“ Verfahren im engeren Sinne noch immer große Vorbehalte bestehen (Fröhlich-Gildhoff & Strohmer, 2011). Dabei wird eine gute Handhabbarkeit und Praktikabilität (einfach, zeitsparend) von den ErzieherInnen für wichtiger gehalten als die Erfüllung testpsychologischer Gütekriterien oder das Vorliegen einer aussagekräftigen Normierung (Fröhlich-Gildhoff & Strohmer, 2011). Hier bedarf es dringend weiterer Aufklärungsarbeit, um den pädagogischen Fachkräften die Bedeutsamkeit dieser Kennwerte näher zu bringen.

Auch zu den einzelnen Beobachtungsverfahren liegen bislang kaum empirische Forschungsergebnisse vor (Leu, 2011). Die wenigen Erkenntnisse, die sich zu den mit MONDEY vergleichbaren Verfahren finden lassen, werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

1.2 Verfahren zur Entwicklungsdokumentation in Kindertagesstätten

Trotz der offensichtlich eher geringen Verbreitung in der frühpädagogischen Praxis liegen mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungsverfahren zur Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsverläufen in der frühen Kindheit vor (z. B. Bostelmann, 2008; Krenz, 2009; Leu et al., 2010; Lueger, 2009; Viernickel & Völkel, 2013). Im Folgenden werden lediglich solche Beobachtungsinstrumente vorgestellt, die – wie MONDEY – den quantitativ-diagnostischen Verfahren zuzuordnen sind (siehe Leu, 2011) und damit dem Beobachtungskonzept der „gerichteten Aufmerksamkeit“ (Schäfer, 2008) folgen. Als in diesem Sinne konzipierte Verfahren, die im deutschen Sprachraum verbreitet sind, sollen Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller & Beller, 2010), die Grenzsteine der Entwicklung (Laewen, 2008; Michaelis & Niemann, 2010) sowie die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD 3–48; Petermann, U. et al., 2009) dargestellt und ihre Besonderheiten herausgearbeitet werden. Kritisch anzumerken ist, dass für keines der genannten Instrumente bereits eine umfassende testtheoretische Überprüfung vorgenommen wurde (siehe auch Tietze, 2013).

Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller & Beller, 2010) wurde als Interventions- sowie Messinstrument entwickelt. Das Ziel einer Dokumentation besteht darin, ein differenziertes Entwicklungsprofil für das beobachtete Kind zu erstellen, bei dem die individuelle Verteilung von Stärken und Schwächen in verschiedenen Entwicklungsbereichen im Vordergrund steht (Beller & Beller, 2010). Das Verfahren wird breitflächig in Praxis und Forschung eingesetzt, aber eher als Interventions-instrument zur Entwicklungsbegleitung durch pädagogische Fachkräfte denn als Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bzw. eventueller Entwicklungsverzögerungen (Beller, 1987; Beller, Stahnke, Butz, Stahl & Wessels, 1996; Beller, Stahnke & Laewen, 1983). Es konnte gezeigt werden, dass sich durch die Anwendung der Entwicklungstabelle Verbesserungen in der Qualität von Fremd-betreuungseinrichtungen erzielen lassen. Dies belegt laut Aussage der Autoren die altersgemäß wie auch entwicklungstheoretisch richtige Anordnung der Phasen in der Entwicklungstabelle (Beller et al., 1983). Unveröffentlichten Projektberichten ist zu entnehmen, dass sowohl eine Überprüfung der Reliabilität durch Testwiederholung als auch eine Überprüfung der Validität anhand einer parallelen Durchführung der Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 2006) zu positiven Ergebnissen geführt haben sollen (Hellenschmidt, 2010).

Im Unterschied dazu wurden die Grenzsteine der Entwicklung (Laewen, 2008; Michaelis & Niemann, 2010) ursprünglich als Screening-Instrument für Kinderärzte entwickelt (Michaelis & Haas, 1994). Grenzsteine werden als Entwicklungsziele bzw. unerlässliche Durchgangsstadien definiert, die von 90–95 % einer Population gesunder Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht werden. Die vorliegende Sammlung von Grenzsteinen ist zeitsparend und leicht einsetzbar. Sie liefert Hinweise auf Risiken für kindliche Entwicklungsverläufe, erfüllt jedoch nicht den Anspruch, die pädagogische Fachkraft in ihrer alltäglichen Beobachtung des Kindes zu unterstützen oder ihren entwicklungspsychologischen Blick zu schulen. Es konnte gezeigt werden, dass mit Hilfe der Grenzsteine 85 % der Kinder, die anhand des Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3–6; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) bzw. des Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK; Mayr, 1998) als auffällig klassifiziert wurden, ebenfalls als auffällig bewertet wurden (Laewen, 2000). Darüber hinausgehende Überprüfungen der Objektivität und Validität des Verfahrens sind nicht bekannt.

Das Screening-Verfahren Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD 3–48) von Petermann und Kollegen (Petermann, U. et al., 2009) wurde entwickelt, um pädagogischen Fachkräften die Beurteilung und Dokumentation des Entwicklungsstandes sowie des Entwicklungsfortschrittes eines Kindes zu ermöglichen. Ein wichtiges Ziel der EBD 3–48 besteht aber auch darin, Entwicklungsauffälligkeiten früh zu erkennen (Koglin, 2008; Petermann, U. et al., 2009). Die EBD 3–48 soll dazu dienen, in regelmäßigen Abständen Kinder mit risikoreichen Entwicklungsverläufen zu identifizieren, wobei lediglich eine grobe Klassifizierung in „unauffällig“, „grenzwertig“ oder „auffällig“ erfolgt. Die Autoren konnten zeigen, dass sich mit der EBD 3–48, je nach Entwicklungsbereich, 16–28 % der Kinder als auffällig bzw. grenzwertig auffällig klassifizieren lassen (Koglin et al., 2008). Diese Rate liegt etwas höher als aufgrund epidemiologischer Studien zu erwarten wäre (Briggs-Gowan et al., 2001; Skovgaard et al., 2007; Tröster & Reineke, 2007). Zudem konnte eine gute Akzeptanz der pädagogischen Fachkräfte gegenüber dem Verfahren nachgewiesen werden (Koglin et al., 2008; Schreyer-Mehlhop et al., 2012). Wie auch bei den beiden zuvor geschilderten Instrumenten steht eine empirische Überprüfung der Grundkonzeption sowie der Testgütekriterien noch aus.

1.3 Das Entwicklungsbeobachtungsprogramm MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years)

Das Entwicklungsbeobachtungsprogramm Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY; Pauen, 2011) wurde im Rahmen des „Jacobs-Pauen-Projektes MONDEY“ zwischen 2008 und 2011 von Prof. Dr. Sabina Pauen unter meiner Mitarbeit entwickelt und veröffentlicht. MONDEY soll dazu dienen, Personen, die mit der Betreuung von Kindern unter drei Jahren betraut wurden (pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen, aber auch Eltern), bei der Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsfortschritten zu unterstützen (Pauen & Ganser, 2010). Es wurde auf der Basis einer ausführlichen vergleichenden Literaturrecherche bisheriger Instrumente zur Entwicklungsbeobachtung und -diagnostik in den ersten Lebensjahren (Bayley, 2007; Beller & Beller, 2010; Flehmig, 1973; Griffiths, 2001; Hellbrügge, 1978; Hellbrügge & Köhler, 1994; Michaelis & Niemann, 2010; Petermann, F., Stein & Macha, 2006; Petermann, U. et al., 2009) sowie erster Forschungsergebnisse zur Vorläuferversion Heidelberger Entwicklungstagebuch Pilotversion (HENT-P; Pauen, 2008) entwickelt und enthält 111 Meilensteine, die Kleinkinder bis zum Ende ihres 3. Lebensjahres erreichen können.

Die Meilensteine wurden den acht Entwicklungsbereichen Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung, Denken, Sprache, Soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle zugeordnet. Die einzelnen Meilensteine sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Tab.1 Die MONDEY-Meilensteine (Pauen, 2011)

Entwicklungs- bereich	Meilensteine
Grobmotorik	(1) Das Köpfchen alleine heben. (2) Den Kopf frei bewegen. (3) Sich in Bauchlage mit gestreckten Armen aufstützen. (4) Alleine sitzen. (5) Sich alleine zum Stand hochziehen. (6) Stehen mit Festhalten. (7) Alleine stehen. (8) Sich selbstständig auf dem Boden rollen. (9) Vorwärts auf allen Vieren. (10) An Möbeln und Gegenständen entlang gehen. (11) Vorwärts laufen. (12) Rückwärtsschritte machen. (13) Treppensteigen. (14) Bücken und Aufrichten im freien Stand. (15) Frei auf einem Bein stehen. (16) Ohne Festhalten auf der Stelle hüpfen. (17) Alleine von einer Stufe/einem Absatz springen. (18) Wegwerfen eines Gegenstandes. (19) Ball mit den Armen fangen.
Feinmotorik	(20) Die Hand gezielt zum Mund führen. (21) Hände vor dem Körper zusammenführen und mit Fingern spielen. (22) Handinnenflächen gezielt gegeneinander schlagen. (23) Gezielt nach hingehaltenem Spielzeug greifen. (24) Objekte im Zangengriff greifen und halten. (25) Pinzettengriff. (26) Gegenstände von einer Hand in die andere geben. (27) Spielzeug in einer Hand drehen und wenden. (28) Gegenstand mit beiden Händen getrennt bearbeiten. (29) Mindestens drei Gegenstände stapeln. (30) Alleine aus einem offenen Trinkgefäß trinken. (31) Sauber mit Löffel essen. (32) Mit Stift kritzeln. (33) Gezielt Linien und Formen zeichnen. (34) Kleidungsstücke selber ausziehen. (35) Kleidungsstücke selber anziehen. (36) Grobe Reißverschlüsse öffnen und schließen. (37) Knöpfe alleine öffnen und schließen.
Wahrnehmung	(38) Objekte in Augenschein nehmen. (39) Bewegten Gegenständen mit dem Blick folgen. (40) Größere Bilder mit dem Blick erforschen. (41) Blick auf Geräuschquelle richten. (42) Sich nach Geräuschquelle hinter dem Rücken umdrehen. (43) Verschwundenen Gegenständen hinterher schauen. (44) Aktiv nach Gegenstand suchen, der zuvor komplett verdeckt wurde.
Denken	(45) Körpergesten zur Verständigung einsetzen. (46) Funktionshandlungen ausführen. (47) "Als-ob-Spiele" durchführen. (48) Objekte am richtigen Platz finden. (49) Beginnendes Sortierverhalten. (50) Gezielte Verkettung von Teilhandlungen. (51) Kreativer Einsatz von Hilfsmitteln. (52) Probleme lösen.
Sprache	(53) Gurren. (54) Lautieren und Brabbeln. (55) Produktion verschiedener Lautkombinationen. (56) Verdoppelung von Silben. (57) Kombinieren verschiedener Silben. (58) Erste Worte verstehen. (59) Erste Worte sprechen. (60) Mindestens 50 unterschiedliche Worte aktiv verwenden. (61) Verwendung von Finalwörtern. (62) Verwendung von Mehrzahlwörtern. (63) Verwendung von Farbwörtern. (64) Verwendung der Worte "Ich" und "Du". (65) Einfache Sätze verstehen. (66) Zweiwortsätze bilden. (67) Drei- und Mehrwortsätze bilden. (68) Reden in anderen Zeiten.
Soziale Beziehungen	(69) Auf Kontaktangebot mit Zuwendung reagieren. (70) Auf Kontaktangebot mit Widerstand reagieren. (71) Eigene Versuche zur Kontaktaufnahme starten. (72) Mimische Gesten imitieren. (73) Körpergesten oder Laute imitieren. (74) Dialogmuster beachten. (75) Objekte anbieten/einfordern. (76) Der Zeigegeste einer anderen Person folgen. (77) Die Zeigegeste selber benutzen. (78) Geteilte Aufmerksamkeit. (79) Zurückhaltung gegenüber fremden Personen. (80) Widerstand gegen Trennung von Bezugspersonen. (81) Soziale Rückversicherung. (82) Emotionale Rückversicherung. (83) Teilen. (84) Aufforderungen nachkommen. (85) Freiwilliges Helfen. (86) Assoziatives Spiel. (87) Bewegungsspiel. (88) Konstruktionsspiel. (89) Rollenspiel. (90) Regelspiel.
Selbst- regulation	(91) Sich von vertrauten Personen beruhigen lassen. (92) Beginnende Selbstberuhigung. (93) Impulse auf Verlangen anderer kontrollieren. (94) Impulse eigenständig kontrollieren. (95) Nachts durchschlafen. (96) Nur ein Zwischenschlaf pro Tag. (97) Auf das Töpfchen oder die Toilette gehen wollen. (98) Tagesverlauf ohne in die Hose/Windel zu machen.

Gefühle	(99) Freude. (100) Angst. (101) Ärger. (102) Traurigkeit. (103) Über eigene Körperzustände reden. (104) Über eigene Gefühle reden. (105) Über Körperzustände und Gefühlsäußerungen anderer reden. (106) Stolz. (107) Verlegenheit. (108) Eifersucht. (109) Trotz. (110) Mitgefühl. (111) Schuldgefühle.
----------------	---

„Meilensteine beschreiben Verhaltensweisen, die sich im Alltag mit dem Kind beobachten lassen und die Rückschlüsse auf wichtige Entwicklungsschritte in einem bestimmten Bereich zulassen. Sie müssen so eindeutig formuliert sein, dass jeder Beobachter/jede Beobachterin das gleiche Verhalten darunter versteht und beurteilen kann, ob der Meilenstein erreicht wurde oder nicht.“ (Pauen, Frey & Ganser, 2012, S. 23). Jeder Meilenstein wird anhand einer kurzen Erläuterung definiert. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen.

„An Möbeln und Gegenständen entlang gehen. Kind steht alleine, während es sich an Möbeln oder an Gegenständen festhält. Es wandert an den Möbeln/Gegenständen entlang (z. B. an den Stangen eines Laufgitters oder an der Tischkante) und macht dabei mindestens 3 Schritte zur gleichen Seite.“

MONDEY besteht aus vier Bausteinen: (1) Im Entwicklungstagebuch (Pauen, 2011) werden die einzelnen Meilensteine ausführlich dargestellt und Hinweise zur Förderung einzelner Fähigkeiten gegeben. (2) Die Kurzskaala umfasst die Kurzbeschreibungen der einzelnen Meilensteine in einem handlichen Heftformat und soll in erster Linie eine praktikable Dokumentation durch pädagogische Fachkräfte in Fremdbetreuungseinrichtungen ermöglichen. (3) Auf der Internetplattform www.monday.de können sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte über einen persönlichen Account die Entwicklung eines oder mehrerer Kinder online dokumentieren. (4) Ein Fortbildungskonzept beinhaltet die praxisnahe und anschauliche Einführung in den Umgang mit MONDEY sowie ein intensives Kennenlernen der einzelnen Meilensteine.

Im Rahmen einer Bestandsaufnahme ermöglicht MONDEY die Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes zu einem bestimmten Zeitpunkt. Der Beobachter/die Beobachterin bewertet für jeden einzelnen der 111 Meilensteine, ob dieser vom Kind bereits erreicht wurde oder noch nicht. Bereits erreichte Meilensteine werden mit einem Haken markiert. Anschließend erfolgt optional eine kontinuierliche Entwicklungsdokumentation, bei der der Beobachter/die Beobachterin in regelmäßigen Abständen (von bis zu drei Wochen) überprüft, ob neue Meilensteine erreicht wurden. Konnte ein Verhalten beobachtet werden, dass durch einen weiteren Meilenstein definiert ist, wird dies mit Datum vermerkt. Der Beobachter/die Beobachterin soll in den darauf folgenden Tagen besonders aufmerksam verfolgen, ob er/sie das entsprechende Verhalten erneut beobachten kann und dies dann mit einem zweiten Datum markieren. Im Gegensatz zu anderen Beobachtungsverfahren (Laewen, 2008; Petermann, U. et al., 2009) werden keine festen Beobachtungszeitpunkte bestimmt, sondern eine kontinuierliche Entwicklungsbegleitung gefördert. MONDEY verzichtet zudem bewusst auf eine vorgegebene Zuteilung von Meilensteinen zu Altersbereichen, bei der Durchführung werden unabhängig vom Alter des Kindes immer alle Meilensteine betrachtet und eingeschätzt. Das beschriebene Vorgehen soll den Fokus des Beobachtenden auf die individuellen Entwicklungsfortschritte lenken und Urteilsverzerrungen durch Vorerwartungen minimieren.

2 Überprüfung und Implementierung von MONDEY

Instrumente zur Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation in der frühen Kindheit sollten eine zuverlässige und praktikable Erfassung möglichst vieler bedeutsamer Verhaltensweisen ermöglichen. Die Verhaltensweisen sollten "aus neuesten Forschungserkenntnissen abgeleitet, alltagsrelevant, präzise beschrieben und prognostisch relevant" sein (Pauen, Heilig, et al., 2012, S. 65). Eine umfassende Begleitforschung, die sowohl die Überprüfung der testpsychologischen Gütekriterien (Reliabilität, Objektivität, Validität) als auch die Beurteilung der Praxistauglichkeit umfasst, erscheint daher unerlässlich bei der Implementierung eines neuen Beobachtungs- und Dokumentationsprogramms. Im folgenden Kapitel soll zunächst ein Überblick über die im Rahmen des Jacobs-Pauen-Projektes durchgeführten Studien sowie deren Ergebnisse gegeben werden (siehe Abschn. 2.1). Nachfolgend werden die für die vorliegende Dissertation relevanten Veröffentlichungen ausführlich dargestellt (siehe Abschn. 2.2–2.4).

2.1 Studiendurchführung und Ergebnisdarstellung im Überblick

Im Rahmen des Projektes QUASI Heidelberg – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen (Roos, Heck & Tettenborn, 2010; Roos & Schöler, 2007) wurde im November 2008 die Vorläuferversion von MONDEY, Heidelberger Entwicklungstagebuch – Pilotversion (HENT-P; Pauen, 2008), als Instrument zur Entwicklungsdokumentation in den ersten drei Lebensjahren eingeführt. Über 400 pädagogische Fachkräfte aus 31 unterschiedlichen Einrichtungen im Großraum Heidelberg erhielten eine halbtägige Fortbildung zur Einführung in den Umgang mit HENT-P. Anschließend erfolgte eine dreiwöchige Erhebungsphase, innerhalb derer die pädagogischen Fachkräfte verpflichtet wurden, für die zum aktuellen Zeitpunkt in der jeweiligen Einrichtung betreuten Kleinkinder (insgesamt N = 442, 4–36 Monate) eine Bestandsaufnahme durchzuführen. Auf freiwilliger Basis wurden die Fachkräfte zudem gebeten, HENT-P den Eltern auszuteilen und diese um eine parallele Beobachtung zu bitten.

Auf der Grundlage dieser ersten Datenerhebung konnte nachgewiesen werden, dass sich die Zuordnung der einzelnen Meilensteine zu den acht Entwicklungs-bereichen empirisch abbilden lässt und dass ein hoher Zusammenhang zwischen dem durch HENT-P erfassten allgemeinen Entwicklungsstand und dem Lebensalter besteht (Pauen, Heilig, et al., 2012; siehe Abschn. 2.2). Außerdem wurde überprüft, inwiefern Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften übereinstimmen. Dabei zeigten sich, wie zu erwarten war, für die Entwicklungsbereiche Grobmotorik, Feinmotorik und Sprache akzeptable, für die übrigen Entwicklungsbereiche eher mäßige Übereinstimmungswerte (Tettenborn, Ganser, Haffner, Pauen & Roos, 2011; siehe Abschn. 2.3).

Von 2009 bis 2010 wurde die Vorläuferversion von MONDEY gründlich überarbeitet. Dabei wurden sowohl die bisherigen Forschungsergebnisse (Pauen, Heilig, et al., 2012; Tettenborn et al., 2011) als auch zahlreiche Rückmeldungen von pädagogischen Fachkräften zur Verständlichkeit einzelner Meilensteine und zur allgemeinen Praktikabilität berücksichtigt.

Von Mai bis Dezember 2011 erfolgte eine zweite Erhebungsphase. 120 pädagogische Fachkräfte sowie 30 Tagespflegepersonen wurden im Rahmen von halbtägigen Fortbildungen in die Arbeit mit MONDEY eingeführt, wobei den FortbildungsteilnehmerInnen HENT-P teilweise bekannt war. 62 pädagogische Fachkräfte aus 21 Einrichtungen sowie 13 Tagesmütter konnten für eine erneute Studienteilnahme gewonnen werden und beobachteten insgesamt N = 286 Kleinkinder zwischen 10 und 42 Monaten. Davon wurden n = 114 Kinder von zwei Erzieherinnen beobachtet, n = 55 Kinder von zwei Erzieherinnen sowie einem Elternteil. Es wurde jeweils eine Bestandsaufnahme

mit anschließender dreimonatiger kontinuierlicher Entwicklungsdokumentation durchgeführt. Die beteiligten Einrichtungen wurden in diesem Zeitraum von studentischen ProjektmitarbeiterInnen engmaschig betreut.

Es konnte gezeigt werden, dass MONDEY insgesamt gute psychometrische Eigenschaften aufweist. Das Instrument ist mit einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .97$ für die Gesamtskala sowie mit Werten zwischen $.68$ und $.94$ für die einzelnen Entwicklungsbereiche als reliabel zu bezeichnen. Die Objektivität scheint mit Übereinstimmungswerten zweier pädagogischer Fachkräfte von Cohens Kappa zwischen $\kappa = .50$ und $.76$ für die einzelnen Entwicklungsbereiche ebenfalls hinreichend gegeben. Als Beleg für die Konstruktvalidität konnte der hohe Zusammenhang zwischen dem durch MONDEY erfassten allgemeinen Entwicklungsstand und dem Lebensalter repliziert werden (vgl. Pauen & Heilig, 2012). Zudem lässt sich zeigen, dass MONDEY im zweiten und dritten Lebensjahr für jeden Altersbereich relevante Verhaltensweisen erfasst und dass sich für alle altersrelevanten Entwicklungsbereiche ein kontinuierlicher Anstieg erreichter Fähigkeiten abbilden lässt (Pauen & Heilig, in Vorbereitung).

Anhand einer vergleichenden Analyse der Beurteilerübereinstimmungen von Paaren pädagogischer Fachkräfte gegenüber Paaren von Fachkraft und Elternteil konnten außerdem erste Erkenntnisse zur Bedeutung der Beobachterrolle für die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung in verschiedenen Bereichen gewonnen werden (Heilig & Pauen, in Druck; siehe Abschn. 2.4).

2.2 *Lassen sich theoretischer Aufbau und Struktur von MONDEY empirisch abbilden?*

Methoden der Entwicklungsbeobachtung müssen die inter- und intraindividuelle Variabilität von Entwicklungsverläufen berücksichtigen (Michaelis & Haas, 1994). Trotzdem sollte sich empirisch zum einen ein Entwicklungsfortschritt mit dem Alter abbilden lassen, zum anderen über das Erreichen bestimmter Meilensteine auf den Entwicklungsstand in einem bestimmten Bereich geschlossen werden können (Michaelis & Niemann, 2010; Petermann, U. et al., 2009; Touwen, 1984). In der Schrift „Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0–3 Jahren“ (Pauen, Heilig, et al., 2012) wurde dieser Nachweis für MONDEY erbracht. Es wurde getestet, inwiefern sich die hierarchische Struktur von MONDEY empirisch abbilden lässt. Damit ist zum einen die Zuordnung der Meilensteine zu einzelnen Entwicklungsbereichen gemeint, zum anderen die Zusammenführung aller Meilensteine zu einem allgemeinen Entwicklungsstand. Zudem sollte das tatsächliche Lebensalter der Kinder mit diesem allgemeinen Entwicklungsstand hoch korrelieren.

In die dargestellte Auswertung gingen Beobachtungen pädagogischer Fachkräfte von $N = 407$ Kleinkindern (12–35 Monate, $M = 25$ Monate) aus der ersten Datenerhebungsphase (siehe Abschn. 2.1) ein.

Anhand eines mehrfaktoriellen Modells mit guter Modellpassung ($\chi^2(1059) = 1663.77$; $p < .001$; RMSEA = $.04$, CFI = $.98$) konnte zunächst gezeigt werden, dass alle Meilensteine auf dem Faktor (Entwicklungsbereich) positiv laden, dem sie aufgrund theoretischer Vorüberlegungen a priori zugeordnet worden waren. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass sich die entsprechenden Meilensteine eignen, den Entwicklungsbereich abzubilden. Zudem fanden sich substantielle korrelative Zusammenhänge zwischen den einzelnen Entwicklungsbereichen ($r = .74$ – $.93$), was einen allgemeinen Faktor höherer Ordnung vermuten lässt. Daher wurde ein weiteres hierarchisches Modell mit einem übergeordneten Faktor (allgemeiner Entwicklungsstand) spezifiziert, welches wiederum eine sehr gute Modellpassung aufwies ($\chi^2(1073) = 1748.81$, $p < .001$, RMSEA = $.04$, CFI = $.98$). Anhand dieses Modells konnte zudem gezeigt werden, dass alle Faktoren erster Ordnung (Entwicklungsbereiche) einen

substanziellen Beitrag zur Schätzung des Faktors zweiter Ordnung (allgemeiner Entwicklungsstand) leisten ($\beta = .86$ bis $.96$). Demnach tragen alle Entwicklungsbereiche bedeutsam dazu bei, den allgemeinen Entwicklungsstand zu schätzen. Die Korrelation zwischen dem allgemeinen Entwicklungsstand und dem tatsächlichen Lebensalter betrug $r = .80$ und ist damit als hoch zu bewerten, d. h. es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem biologischen Alter und dem mit MONDEY erfassten allgemeinen Entwicklungsstand. Eine perfekte Korrelation wäre hingegen weder plausibel noch wünschenswert, da das Instrument auch innerhalb einer Altersgruppe eine hinreichende Varianz abbilden sollte.

Diese Ergebnisse belegen, dass sich die Zuordnung der einzelnen Meilensteine zu den Entwicklungsbereichen als empirisch abbildbar und damit inhaltlich sinnvoll erweist. Zudem scheint jeder einzelne Meilenstein einen bedeutsamen Beitrag zur Schätzung des allgemeinen Entwicklungsstandes zu leisten. Jeder einzelne Entwicklungsbereich leistet wiederum einen bedeutsamen Beitrag zur Schätzung des allgemeinen Entwicklungsstandes, der wiederum hoch mit dem Lebensalter zusammenhängt. Perspektivisch kann dieses Ergebnis als Legitimation für die Bildung von Summenscores – sowohl für die einzelnen Entwicklungsbereiche als auch für die Gesamtskala – gewertet werden. Zunächst soll es in erster Linie als Beleg für die Validität des Konstruktes dienen.

Einschränkend bleibt jedoch unbedingt festzuhalten, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr handelt und sich die Aussagen daher nicht direkt auf die Meilensteine des ersten Lebensjahres übertragen lassen. (Eine Selektion alterspassender Meilensteine war vorab anhand der Itemschwierigkeiten vorgenommen worden, die im Bereich zwischen $d = .2$ und $.8$ liegen sollten. Der relativ große Range wurde gewählt, um eine ausreichende Varianz innerhalb der Meilensteine sicherzustellen, die insbesondere interessanten Randbereiche dabei aber nicht auszuschließen.) Eine Replikation der Ergebnisse anhand einer Stichprobe, die den gesamten für MONDEY relevanten Altersbereich (0–3 Jahre) abdeckt, ist daher dringend erforderlich.

2.3 Inwiefern stimmen Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein?

In der Schrift „Entwicklungsbeobachtung von Kindern im Alter von 1–3 Jahren: Inwiefern stimmen die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein?“ (Tettenborn et al., 2011) wurden die Übereinstimmungen der Entwicklungsbeurteilungen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen überprüft. Aufgrund von Erkenntnissen zur Interrater-Reliabilität von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Vorschulalter (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Grietens et al., 2004; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann & Hahlweg, 2007) konnten lediglich geringe bis mittlere Übereinstimmungen erwartet werden. In den genannten Untersuchungen wurden jedoch Kinder zwischen drei und sechs Jahren (nicht zwischen ein und drei Jahren) bezüglich ihres emotionalen, sozialen und allgemeinen Problemverhaltens beurteilt. Untersuchungen zur Übereinstimmung von pädagogischen Fachkräften und Eltern bezüglich des normalen entwicklungsrelevanten Verhaltens in der interessierenden Altersgruppe fehlten bislang. Aufgrund von inhaltlichen Überlegungen ging unsere Arbeitsgruppe davon aus, dass die Übereinstimmungen für leicht beobachtbare, vergleichsweise kontextunabhängige Entwicklungsbereiche höher ausfallen sollten als für Entwicklungsbereiche, die stärker kontextabhängiges Verhalten oder schwerer zu operationalisierende Fähigkeiten erfassen.

In der vorliegenden Auswertung konnten Daten von $N = 283$ Kindern (12–35 Monate, $M = 25$), für die aus der ersten Datenerhebungsphase (siehe Abschn. 2.1) die

Bestandsaufnahme sowohl einer pädagogischen Fachkraft als auch eines Elternteils vorliegt, berücksichtigt werden.

Insgesamt zeigte sich eine deutliche Variabilität der Übereinstimmungen für einzelne Meilensteine ($\kappa = .02$ bis $.69$), auch innerhalb der Entwicklungsbereiche. Wie vermutet, fielen die Übereinstimmungen in den Bereichen Grobmotorik ($\kappa = .45$), Feinmotorik ($\kappa = .36$) und Sprache ($\kappa = .58$) insgesamt akzeptabel bis gut aus, während die Übereinstimmungen in den Bereichen Wahrnehmung und Denken ($\kappa = .30$), Selbstregulation ($\kappa = .25$), Gefühle ($\kappa = .21$) und Soziale Beziehungen ($\kappa = .19$) geringer ausfielen. Die Unterschiede zwischen den Entwicklungsbereichen erwiesen sich dabei als statistisch signifikant ($F(6) = 8.32, p < .001$).

Es lässt sich demnach festhalten, dass Übereinstimmungen von Entwicklungsbeurteilungen mit MONDEY zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften für einfach zu beobachtendes, wenig kontextabhängiges Verhalten höher ausfallen als für interpretationsoffeneres, situationsabhängigeres Verhalten. Zudem bestärkt das vorliegende Ergebnis die Notwendigkeit einer möglichst präzisen Formulierung der Meilensteine sowie einer gründlichen Einarbeitung von Nutzern in die Anwendung des Instrumentes. Die Berücksichtigung dieser Faktoren erscheint sowohl bedeutsam für den Austausch von pädagogischen Fachkräften und Eltern als auch für die Bewertung von Entwicklungsdokumentationen als Instrumente zur Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen.

2.4 *Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Entwicklungsbeurteilung aus?*

In der Schrift „Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY-Dokumentationen von Eltern und pädagogischen Fachkräften.“ (Heilig & Pauen, in Druck) wurde den Fragen nach bereichs- und beobachterabhängigen Unterschieden in den Entwicklungsbeurteilungen mit MONDEY weiter nachgegangen. Dabei konnten erstmals Übereinstimmungen zwischen zwei pädagogischen Fachkräften einerseits und einer Fachkraft und einem Elternteil andererseits vergleichend betrachtet werden. Ziel der Studie war es, die Ergebnisse zur Bereichsabhängigkeit von Tettenborn und Kollegen (2011) an einer unabhängigen Stichprobe zu replizieren und deren Übertragbarkeit auf Beobachtungen zweier Fachkräfte zu prüfen. Weiterhin wurde aufgrund der verschiedenen Beobachtungskontexte (zu Hause, Krippe) und der unterschiedlichen Vorerfahrungen (sowohl bezüglich der allgemeinen pädagogischen Ausbildung als auch konkret bezogen auf die Einarbeitung in das Beobachtungsinstrument) eine deutlich höhere Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei pädagogischen Fachkräften als zwischen Fachkraft und Elternteil erwartet (siehe auch Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock & Petermann, 2000).

In die Datenauswertung konnten Daten von $N = 51$ Kleinkindern (11–36 Monate) einbezogen werden, welche ihm Rahmen der zweiten Datenerhebung (siehe Abschn. 2.1) sowohl von zwei pädagogischen Fachkräften als auch von einem Elternteil beobachtet wurden.

Für Paare pädagogischer Fachkräfte als auch für Fachkraft-Eltern-Paare ergaben sich systematische Unterschiede in den Beurteilerübereinstimmungen für die einzelnen Entwicklungsbereiche (Fachkraft/Fachkraft: $H(6) = 16.35, p < .05$; Fachkraft/Elternteil: $H(6) = 21.57; p < .01$). Dabei fielen die Übereinstimmungen zwischen zwei pädagogischen Fachkräften für die Bereiche Grobmotorik ($\kappa = .62$), Feinmotorik ($\kappa = .72$) und Sprache ($\kappa = .77$) gut aus, für die Bereiche Denken ($\kappa = .56$), Soziale Beziehungen ($\kappa = .53$), Selbstregulation ($\kappa = .59$) und Gefühle ($\kappa = .49$) akzeptabel. Die Übereinstimmungen zwischen Fachkraft und Elternteil sind als akzeptabel (Feinmotorik $\kappa = .48$, Sprache $\kappa = .56$, Selbstregulation $\kappa = .43$) bzw. ausreichend (Grobmotorik $\kappa = .26$, Denken $\kappa = .30$, Soziale Beziehungen $\kappa = .27$, Gefühle $\kappa = .22$) zu bewerten. Erwartungskonform erwiesen

sich insgesamt die Übereinstimmungen zwischen pädagogischen Fachkräften gegenüber denen von Fachkräften und Eltern im Mittel als statistisch bedeutsam höher ($M1 = .61$ vs. $M2 = .35$; $t(41) = 10.30$; $p < .001$).

Diese Ergebnisse verdeutlichen übereinstimmend mit Tettenborn und Kollegen (2011), dass sich einige Entwicklungsbereiche (Motorik, Sprache) vergleichsweise objektiv und kontextunabhängig beurteilen lassen, während die Beurteilungen in anderen Bereichen deutlicher vom Beobachtungskontext (Sozialverhalten) oder der Beziehung des Beobachtenden zum Kind (Gefühle, Selbstregulation) abzuhängen scheinen. Dies sollte sowohl im Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern als auch bei der Bewertung von Entwicklungsbeobachtungen zur Erkennung von Entwicklungsauffälligkeiten berücksichtigt werden. Gerade die Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Beobachtungen könnte bedeutsame diagnostische Hinweise liefern und sollte unbedingt in diesem Sinne genutzt werden. Zudem liefern die Ergebnisse wiederum einen deutlichen Beleg für die Bedeutsamkeit einer guten Einarbeitung in das Beobachtungsinstrument.

2.5 Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklungsdokumentationen mit MONDEY

Entwicklungsbeobachtungen und -dokumentationen gelten als wichtiger Bestandteil qualitativ hochwertiger Fremdbetreuung und wurden in den Orientierungs- und Bildungsplänen der deutschen Bundesländer fest verankert (z. B. Gartinger, 2009; Krenz, 2009; Leu, 2011; Strätz & Demandewitz, 2007). Dabei sollen Entwicklungsbeobachtungen zum einen zur Qualitätssicherung im pädagogischen Alltag beitragen, zum anderen eine frühe Identifikation von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten ermöglichen (Hohaus et al., 2007; Leu et al., 2010). Forschungsergebnisse zur tatsächlichen Beobachtungspraxis in Kinderkrippen und Kindertagesstätten liegen hingegen nur spärlich vor (Leu, 2011). Die wenigen, teils veralteten, empirischen Untersuchungen lassen vermuten, dass dem Beobachtungsauftrag der Bildungspläne bislang unzureichend und wenn, dann häufig anhand von wenig standardisierten, wissenschaftlich unzulänglich fundierten Beobachtungsinstrumenten, nachgegangen wird (Fröhlich-Gildhoff & Strohmmer, 2011; Kliche et al., 2009; Mayr & Ulich, 1998). Hier bedarf es unbedingt weiterer Untersuchungen, um den derzeitigen Status quo der Beobachtungspraxis und damit verbundene Implikationen für Bildungspolitik und -forschung zu ermitteln.

Mit MONDEY (Pauen, 2011) wird ein Beobachtungsinstrument zur Verfügung gestellt, das den Anforderungen in der frühen Fremdbetreuung in idealer Weise gerecht werden könnte (Fröhlich-Gildhoff, 2009; Pauen, Heilig, et al., 2012): Bisherige Überprüfungen der testpsychologischen Gütekriterien sind als positiv zu bewerten (Pauen & Heilig, 2012, in Vorbereitung; Pauen, Heilig, et al., 2012; Tettenborn et al., 2011). Weitere Untersuchungen zur Überprüfung der Gütekriterien (z. B. Validierung anhand der Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 2006)) sind in Planung. Zudem konnten bereits Einflüsse der Beobachterrolle auf die Beurteilung der frühkindlichen Entwicklung untersucht werden, welche zum einen die Bedeutsamkeit des Austauschs zwischen Eltern und Fachkräften verdeutlichen, zum anderen die Wichtigkeit einer guten Einarbeitung zur Anwendung des Beobachtungsinstrumentes betonen (Heilig & Pauen, in Druck; Tettenborn et al., 2011). Eine Zusammenfassung der bisherigen Untersuchungsergebnisse bzgl. der Gütekriterien von MONDEY ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2 Zusammenfassung bislang überprüfter Gütekriterien von MONDEY

Gütekriterien	Überprüfungsmaße
Objektivität	<p>Übereinstimmungen von zwei pädagogischen Fachkräften variieren zwischen $\kappa = .50$ und $\kappa = .76$ bzw. zwischen $\kappa = .49$ und $\kappa = .77$ für die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche (Heilig & Pauen, in Druck; Pauen & Heilig, 2012)</p> <p>Übereinstimmungen von pädagogischer Fachkraft und Elternteil variieren zwischen $\kappa = .19$ und $\kappa = .58$ bzw. zwischen $\kappa = .22$ und $\kappa = .55$ für die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche. Die Unterschiede zwischen den Entwicklungsbereichen sind statistisch signifikant ($p < .001$) (Heilig & Pauen, in Druck; Tettenborn et. al., 2011)</p> <p>Die Beobachterrolle hat einen Einfluss auf die Beobachterübereinstimmungen. Übereinstimmungen zwischen zwei pädagogischen Fachkräften sind signifikant höher als zwischen Fachkraft und Elternteil ($p < .001$) (Heilig & Pauen, in Druck)</p>
Reliabilität	MONDEY weist eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .97$ für die Gesamtskala; Cronbachs $\alpha = .68$ – $.94$ für die einzelnen Entwicklungsbereiche) (Pauen & Heilig, 2012)
Validität	Struktur und theoretischer Aufbau von MONDEY lassen sich empirisch abbilden (RMSEA = 0.04 bzw. RMSEA = .07). Es besteht ein hoher Zusammenhang zwischen dem <i>allgemeinen Entwicklungsstand</i> , erfasst durch MONDEY, und dem tatsächlichen Lebensalter ($r = .80$ bzw. $r = .83$) (Pauen & Heilig, 2012; Pauen, Heilig et. al., 2012)

Gleichzeitig widerlegt MONDEY die Annahme, dass quantitativ-standardisierte Beobachtungsverfahren norm- und damit defizitorientiert seien (Leu, 2011). Mit dem in MONDEY gewählten Vorgehen können Beobachtungen anhand von konkreten, operationalisierten Beobachtungskriterien vorgenommen werden, ohne dass der Beobachtungsfokus auf dem Vergleich mit einer Altersnorm liegt. Im Mittelpunkt stehen stattdessen individuelle Entwicklungsfortschritte. Der Blick der Fachkraft auf das einzelne Kind wird geschult, gleichzeitig wird entwicklungspsychologisches Grundlagenwissen vermittelt (Pauen, 2011). Bei der Bewertung der einzelnen Beobachtungsergebnisse können hingegen durchaus Vergleiche mit der altersentsprechenden Norm vorgenommen werden, sobald diese vorliegen. Dann wäre auch eine Einschätzung des Entwicklungsrisikos für einzelne Kinder mit diesem Instrument möglich. MONDEY kann demnach als integrativer Ansatz bewertet werden, der sowohl die Fokussierung auf die individuellen Entwicklungsfortschritte des Kindes als auch einen Vergleich mit einer Altersnorm ermöglicht. Inwiefern dies zu den gewünschten Effekten führt, d. h. einerseits den Fokus der Fachkraft auf individuelle Entwicklungsfortschritte und aktuelle Entwicklungsthemen lenkt, andererseits eine Identifikation von Kindern mit Entwicklungsrisiken ermöglicht, bleibt noch zu prüfen.

Entwicklungsdokumentationen von pädagogischen Fachkräften sollten hingegen nicht als psychologisch-psychiatrische Instrumente missverstanden werden, welche die klinische Diagnose einer Entwicklungsverzögerung ersetzen können (Laewen, 2008; Petermann, U. et al., 2009). Wenn Fachkräfte anhand ihrer Beobachtungen zu dem Schluss kommen, dass ein Entwicklungsrisiko vorliegt, sollte in jedem Fall eine psychologische und/oder psychiatrische Fachperson hinzugezogen werden. Das zugrunde liegende Fachwissen von pädagogischen Fachkräften dürfte für eine Diagnosestellung in den allermeisten Fällen nicht ausreichen, unabhängig davon, als wie „hochwertig“ das genutzte Beobachtungsverfahren einzustufen ist. Hingegen erscheint durchaus denkbar, dass die dann vorliegenden MONDEY-Dokumentationen in der psychologischen Diagnostik zur klinischen Einschätzung genutzt werden könnten. Ein solches Vorgehen erscheint vielversprechend und könnte in zukünftigen Forschungsprojekten evaluiert werden.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232.
- Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development – Third Edition. Bayley-III*. San Antonio: Harcourt Assessment, Psychological Corporation.
- Bayley, N. (2007). *Bayley Scales of Infant Development – Second Edition. Bayley-II. Deutsche Bearbeitung*. Frankfurt: Harcourt Test Services.
- Becker, C. (2007). Kein Wissen ohne Beobachtung. Beobachtung als Forschungsinstrument. In C. Lipp-Peetz (Hrsg.), *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen* (S. 44–48). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Beller, K. (1987). Intervention in der frühen Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 789–813). München: Psychologie-Verlags-Union.
- Beller, K. & Beller, S. (2010). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. Berlin: Freie Universität.
- Beller, K., Stahnke, M., Butz, P., Stahl, W. & Wessels, H. (1996). Two measures of quality of group care for infants and toddlers. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 151–167.
- Beller, K., Stahnke, M. & Laewen, H.-J. (1983). Das Berliner Kinderkrippenprojekt. Ein empirischer Bericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 407–416.
- Bostelmann, A. (Hrsg.). (2008). *Das Portfolio-Konzept für die Krippe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, A. (Hrsg.). (2010). *Stufenblätter für die Krippe. Das Arbeitsmaterial für die individuelle Entwicklungsplanung mit dem Portfolio*. Berlin: Bananenblau.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Moye Skuban, E. & McCue Horwitz, S. (2001). Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1- and 2-year-old children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 811–819.
- Cai, X., Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2004). Parent and Teacher Agreement on Child Behavior Checklist Items in a Sample of Preschoolers From Low-Income and Predominantly African American Families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 303–312.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilung für Vorschulkinder (VBV 3–6)*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Heubrock, D. & Petermann, F. (2000). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Egger, H. L. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313–337.
- Flehmg, I. (Hrsg.). (1973). *Denver- Entwicklungsskalen*. Hamburg: Harburger Spastikerverein.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). Individualisierte Pädagogik benötigt individualisierte Beobachtung und Diagnostik. *KiTa BY*, 11, 229–231.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Fischer, S. (2010). Bildungsdokumentation in Krippen. In W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 266–280). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band*

4. *Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 37–68). Freiburg: Verlag Forschung Entwicklung Lehre.
- Gartinger, S. (2009). *Früheste Beobachtung und Dokumentation: Bildungsarbeit mit Kleinstkindern*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P. et al. (2004). Comparison of Mothers', Fathers', and Teachers' Reports on Problem Behavior in 5- to 6-Year-Old Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 137–146.
- Griffiths, R. (2001). *Griffiths Entwicklungsskalen zur Beurteilung der Entwicklung in den ersten beiden Lebensjahren*. GES. Göttingen: Beltz Test.
- Heilig, L. & Pauen, S. (in Druck). Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY- Dokumentationen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. *Frühe Bildung*.
- Held, N. (2010). *Spielanlässe zur Erstellung von Bildungsdokumentationen. Spielerische Angebote für gezieltes Beobachten und Dokumentieren in der Kita*. Münster: Ökotoxia Verlag.
- Hellbrügge, T. (Hrsg.). (1978). *Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik: erstes Lebensjahr*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Hellbrügge, T. & Köhler, G. (Hrsg.). (1994). *Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik. Zweites und drittes Lebensjahr*. München: Deutsche Akademie für Entwicklungsrehabilitation.
- Hellenschmidt, J. E. M. (2010). Kuno Bellers Entwicklungstabelle als Untersuchungsinstrument in der Wiener Kinderkrippenstudie. Wien: Universität Wien.
- Hobart, C. & Frankel, J. (2009). *A practical guide to child observation and assessment*. Cheltenham: Thornes.
- Hohaus, A., Meißner-Trautwein, A. & Rintelmann, Y. (2007). Beobachtung und Professionalität in der täglichen Praxis in Kindertageseinrichtungen und professionelles Handeln der ErzieherInnen in den Bildungsplänen für elementare Bildung in Deutschland, www.kitas-im-dialog.de/download/fachbeitrag_beobachtung.pdf.
- JMK & KMK. (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf.
- Johnson, M. H. (2000). Functional brain development in infants: Elements of an interactive specialization framework. *Child Development*, 71, 75–81.
- Kliche, T., Wittenborn, C. & Koch, U. (2009). Was leisten Entwicklungsbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 419–433.
- Kobelt Neuhaus, D. (2007). Wenn Ressourcenorientierung draufsteht, muss sie auch drin sein! In C. Lipp-Peetz (Hrsg.), *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen* (S. 19–43). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Koglin, U. (2008). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation von Kleinkindern. Ein Früherkennungsverfahren für Pädagogen. *klein&groß*, 9, 20-21.
- Koglin, U., Petermann, F., Helmsen, J. & Petermann, U. (2008). Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation in Krippen und Kindergärten. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 152-160.
- Krenz, A. (2009). *Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich*. München: Olzog.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei

Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 51–58.

- Kuschel, A., Lübke, A., Köppe, E., Miller, Y., Hahlweg, K. & Sanders, M. R. (2004). Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten und Begleitsymptome bei drei- bis sechsjährigen Kindern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32, 97–106.
- Laewen, H.-J. (2000). Grenzsteine der Entwicklung als Instrument der Früherkennung von Auffälligkeiten bei Kindern in Kindertagesstätten – eine empirische Untersuchung zu den Prädiktor-Eigenschaften über den Zeitraum eines Jahres. In G. Siepmann (Hrsg.), *Frühförderung im Vorschulbereich* (S. 67–79). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Laewen, H.-J. (2008). Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In D. Diskowski & L. Pesch (Hrsg.), *Familien stützen – Kinder schützen. Was Kitas beitragen können* (S. 190–198). Weimar: Verlag Das Netz.
- Leu, H. R. (2011). Einführungsbeitrag: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 15–36). Freiburg: Verlag Forschung Entwicklung Lehre.
- Leu, H. R. (2013). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 250–261). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. et al. (2010). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Lipp-Peetz, C. (2007). Die Qual der Wahl. Kriterien zur Auswahl eines Beobachtungsinstrumentes. In C. Lipp-Peetz (Hrsg.), *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen* (S. 53–65). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Lipp-Peetz, C. (2007). *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen*. Berlin: Cornelsen.
- Lueger, D. (2009). *Beobachtung leicht gemacht. Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhaltens und kindlicher Entwicklungen*. Berlin: Scriptor.
- Mayr, T. (1998). *Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK)*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).
- Mayr, T. & Ulich, M. (1998). Kinder gezielt beobachten. *KiTa aktuell*, 10.
- Mehring, H. (2007). Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Der Stellenwert von Beobachtungs- und Dokumentationserfahrung. In C. Lipp-Peetz (Hrsg.), *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen* (S. 242–251). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Michaelis, R. & Haas, G. H. (1994). Meilensteine der frühkindlichen Entwicklung - Entscheidungshilfen für die Praxis. In H. G. Schlack & R. Brandmaier (Hrsg.), *Praktische Entwicklungsneurologie* (S. 93–101). München: Marseille.
- Michaelis, R. & Niemann, G. (2010). *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie: Grundlagen und diagnostische Strategien*. Stuttgart: Thieme.
- Pauen, S. (2008). *Heidelberger Entwicklungstagebuch – Pilotversion. HENT-P (0-3 Jahre). Beobachtungsbogen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher*. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Pauen, S. (2011). *Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch für die Beobachtung und Begleitung in den ersten Jahren*. Heidelberg: Spektrum Springer Akademischer Verlag.
- Pauen, S., Frey, B. & Ganser, L. (2012). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0–3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 21–37). Heidelberg: Springer.
- Pauen, S. & Ganser, L. (2010). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder von 0–3 Jahren mit MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years), www.kindergartenpädagogik.de/2082.html: Textor, Martin.
- Pauen, S. & Heilig, L. (2012). Milestones of Normal Development in Early Years. Testing objectivity, reliability, and construct validity of a new standardized inventory to monitor development from 0–3, *XVIII Biennial International Conference of Infant Studies*. Minneapolis, Minnesota.
- Pauen, S. & Heilig, L. (in Vorbereitung). Altersverteilung der MONDEY Meilensteine im zweiten und dritten Lebensjahr.
- Pauen, S., Heilig, L., Danner, D., Haffner, J., Tettenborn, A. & Roos, J. (2012). Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0–3 Jahren. *Frühe Bildung*, 1, 64–70.
- Petermann, F. & Köller, O. (2011). Frühdiagnostik. *Diagnostica*, 57, 163–164.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15, 118–127.
- Petermann, F., Stein, I. A. & Macha, T. (2006). *Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6*. Frankfurt am Main: Harcourt Test Services.
- Petermann, U., Petermann, F. & Koglin, U. (2009). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten*. Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Riddall-Leech, S. (2008). *How to observe children*. Oxford: Heinemann.
- Roos, J., Heck, M. & Tettenborn, A. (2010). Das Projekt QUASI Heidelberg. Die Umsetzung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Baden-Württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. In H. Hoffmann, U. Rabe-Kleberg, S. Viernickel, I. Wehrmann & R. Zimmer (Hrsg.), *Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt*. Freiburg: Herder.
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). QUASI Heidelberg. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen. Eine Projektbeschreibung. *Perspektiven*, 73, 39–45.
- Schäfer, G. E. (Hrsg.). (2008). *Bildung beginnt mit der Geburt: ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, F., Petermann, U. & Koglin, U. (2012). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation mit der EBD 3–48 und der EBD 48–72. *Frühe Bildung*, 1, 71–77.
- Skovgaard, A. M., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, S., Jørgensen, T., Olsen, E. M. et al. (2007). The prevalence of mental health problems in children 1 1/2 years of age – the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 62–70.
- Strätz, R. & Demandewitz, H. (2007). *Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder*. Berlin: Cornelsen.
- Tettenborn, A., Ganser, L., Haffner, J., Pauen, S. & Roos, J. (2011). Entwicklungsbeobachtung von Kindern im Alter von 1–3 Jahren: Inwiefern stimmen

- die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein? In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.-R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 213–234). Freiburg: Verlag Forschung, Entwicklung, Lehre.
- Tietze, W. (2013). Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 261–272). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Touwen, B. C. L. (1984). Normale neurologische Entwicklung: Die nichtbestehenden Inter- und Intra-Item-Beziehungen. In R. Michaelis, R. Nolte, M. Buchwald-Saal & G. H. Haas (Hrsg.), *Entwicklungsneurologie* (S. 17–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter: Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung, 16*, 171–179.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2013). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- von Behr, A. (2010). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Ward, S. (1999). An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 34*, 243–264.

Anhang 1: I. Schrift

Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY): Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0–3 Jahren

Sabina Pauen, Lena Heilig, Daniel Danner, Johann Haffner, Andrea Tettenborn und Jeanette Roos

Zusammenfassung.

Standardisierte Instrumente zur Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung für den Altersbereich 0-3 Jahre liegen im deutschen Sprachraum kaum vor. Der vorliegende Beitrag diskutiert zunächst Anforderungen an geeignete Verfahren und stellt anschließend ein neues Dokumentationsprogramm (MONDEY; Pauen, 2011) vor. MONDEY enthält Beschreibungen von 111 Meilensteinen, die acht unterschiedlichen Entwicklungsbereichen (Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmung und Denken, Sprache, Soziale Beziehungen, Selbstregulation, Emotionen) zugeordnet sind, welche ihrerseits die allgemeine Entwicklung in der frühen Kindheit widerspiegeln sollen. Strukturgleichungsmodelle, die mit einer Pilotversion des Instrumentes (Pauen, 2008) durchgeführt wurden, bestätigen die hierarchische Konzeption von MONDEY und dokumentieren eine überraschend gute Modellanpassung. Der allgemeine Entwicklungswert korreliert zudem hoch mit dem Alter der Kinder. Auf dieser Grundlage schließen wir, dass das neue Programm eine hohe Konstruktvalidität aufweist.

Schlüsselwörter: Entwicklungsdokumentation - Meilensteine der frühkindlichen Entwicklung - Entwicklungsbereich - Entwicklungsstand

Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY): Construction and Evaluation of a new program to observe and document early childhood development (0–3)

Abstract.

Standardized inventories to monitor development from 0-3 years of age are rare in German speaking countries. The present report discusses criteria for evaluating corresponding tools. Following that, a new documentation program will be presented. MONDEY (Pauen, 2011) includes a description of 111 milestones, each assigned to one of eight areas (i.e. gross and fine motor development, perception and cognition, language, social relations, self-regulation, and emotions). Together these eight areas are assumed to cover general development during early childhood. Structure equation models conducted with a pilot version (Pauen, 2008) confirm this hierarchical organization and lead to a surprisingly good model fit. Furthermore, general development correlates highly with children's age. Based on these findings we conclude that MONDEY shows high construct validity.

Key words: early development-developmental documentation-milestones of early development-developmental areas-developmental state

In den vergangenen Jahren haben wissenschaftliche Disziplinen wie Psychologie, Pädagogik aber auch die Politik ihr Augenmerk verstärkt auf die frühe Kindheit gerichtet. Neben der Einsicht, dass das menschliche Gehirn in der ersten Lebensjahre wesentliche Reifungsschritte durchläuft und dabei durch äußere Einflüsse geprägt werden kann (vgl. Pauen, 2004; Pauen & Elsner, 2008 für einen Überblick), spielt auch die Erkenntnis der Wirtschaftswissenschaften eine zentrale Rolle, dass sich Investitionen einer Gesellschaft in die Erziehung und Bildung ihres Nachwuchses umso eher lohnen, je früher sie ansetzen (Heckman, 2006; Knudson, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006). Daraus lässt sich die Forderung nach qualifizierter Krippenbetreuung ableiten (z.B. Schäfer, 2008). Diese wiederum ist daran gebunden, dass Fachkräfte sich ein differenziertes Bild von der Entwicklung eines Kindes machen können. Die Wissenschaft kann diesen Prozess u.a. unterstützen, indem sie Beobachtungsinstrumente zur Verfügung stellt, die eine standardisierte Einschätzung der kindlichen Entwicklung in allen wesentlichen Bereichen erlauben. Gute Instrumente dieser Art bieten eine wertvolle Ergänzung zu situationsbezogenen Dokumentationen. Sie stellen sicher, dass kein bedeutsamer Aspekt von Entwicklung vernachlässigt wird und ermöglichen darüber hinaus die frühzeitige Identifikation von Entwicklungsrisiken sowie das Erkennen von Entwicklungsfortschritten. Zudem werden sie dringend benötigt, um im Rahmen der Begleitforschung die Wirksamkeit unterschiedlicher Bildungsangebote zuverlässig erfassen zu können. Bekanntere Beispiele für standardisierte Instrumente, die der Einschätzung von Säuglingen und Kleinkindern dienen, sind Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller 1987; Beller et al., 1996; Beller & Beller, 2010), die Grenzsteine der Entwicklung (Laewen, 2008; Michaelis & Haas, 1994; Michaelis & Niemann, 2004) sowie die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD 3-48) von Petermann und Kollegen (EBD 3-48, Petermann, U., Petermann & Koglin, 2009). Die genannten Verfahren haben sich größtenteils in der Praxis bewährt, erfüllen jedoch nur einen Teil der Forderungen, die man aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht an sie stellen kann.

Forderungen an geeignete Instrumente

Nachfolgend listen wir Ansprüche auf, denen ein Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument für die frühe Kindheit im Idealfall gerecht werden sollte:

- (1) Die zu beobachtenden Verhaltensweisen sollten aus neuesten Forschungserkenntnissen abgeleitet, alltagsrelevant, präzise beschrieben und prognostisch relevant sein.
- (2) Sie sollten möglichst viele bedeutsame Bereiche der frühkindlichen Entwicklung abdecken, wobei die Zuordnung zu einzelnen Bereichen empirisch abgesichert werden muss.
- (3) Die Zuverlässigkeit (Objektivität und Reliabilität) der Erfassung durch Beobachter muss sichergestellt sein und ggf. überprüft werden.
- (4) Die Beobachtung sollte möglichst nicht durch Vorgaben von Alterswerten beeinflusst sein, da ansonsten die Gefahr einer verzerrten Beurteilung des kindlichen Verhaltens besteht.
- (5) Idealerweise sollte das Instrument sowohl eine einmalige Bestandsaufnahme als auch eine kontinuierliche Entwicklungsdokumentation erlauben.
- (6) Es ist darauf zu achten, dass der zeitliche Aufwand der Dokumentation sich im Rahmen hält. Gleiches gilt für den Aufwand der Einarbeitung in die Nutzung des Verfahrens.
- (7) Die Anwendung des Verfahrens sollte möglichst unterschiedlichen Gruppen von Menschen, die viel mit Säuglingen und Kleinkindern zu tun haben (Eltern, Erzieher, Tagesmütter, Pflegepersonal) problemlos möglich sein.
- (8) Das Instrument sollte möglichst kostengünstig sein.

Ausgehend von diesem Forderungskatalog haben wir das Programm MONDEY entwickelt, das nachfolgend näher dargestellt wird.

MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years)

Das Programm Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY) wurde von Pauen in Zusammenarbeit mit Ganser (vgl. Pauen, 2011; Pauen & Ganser, 2010) konzipiert. Es möchte alle, die im Alltag viel mit Säuglingen und Kleinkindern zu tun haben, darin unterstützen, die Entwicklung von Kindern zwischen 0 und 3 Jahren differenziert zu beobachten, genau zu dokumentieren und nachhaltig zu unterstützen. Perspektivisch kann MONDEY ferner dazu dienen, Entwicklungsverzögerungen aufzudecken und somit frühzeitig geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten.

MONDEY besteht aus vier wesentlichen Bausteinen: (a) einem mehrstufigen Fortbildungskonzept für unterschiedliche Nutzergruppen, (b) einem Taschenbuch, das alle relevanten Entwicklungsbereiche näher beleuchtet und jeden Meilenstein in verständlicher Sprache beschreibt, mit Fotos illustriert und mit zusätzlichen Tipps zur Frühförderung versieht (Pauen, 2011), (c) einer Kurzsкала, die sich ökonomisch zuhause oder in der Krippe einsetzen lässt, um die Entwicklung einzelner Kinder mit Papier und Bleistift zu dokumentieren, sowie (d) einer öffentlich zugänglichen, kostenfreien Internetplattform, die eine Online-Dokumentation auf einem persönlichen Account erlaubt und damit auch die Möglichkeit bietet, individuelle Datensätze auszuwerten und Feedback zur Entwicklung einzelner Kinder zu erhalten. Die Kurzsкала liegt inzwischen deutscher, englischer, türkischer und russischer Übersetzung vor, um auch den Dialog mit ausländischen Eltern zu erleichtern.

MONDEY ist hierarchisch organisiert. Dabei werden insgesamt acht Entwicklungsbereiche unterschieden, denen einzelne Meilensteine zuzuordnen sind. Zu den acht Entwicklungsbereichen gehören (1) Grobmotorik, (2) Feinmotorik, (3) Wahrnehmung, (4) Denken, (5) Sprache, (6) Soziale Beziehungen, (7) Selbstregulation und (8) Gefühle. Detaillierte Informationen über das gesamte Programm finden Sie unter www.mondey.de.

Mit Meilensteinen der frühkindlichen Entwicklung sind Verhaltensweisen gemeint, die sich im Alltag mit dem Kind beobachten lassen und die Rückschlüsse auf wichtige Entwicklungsschritte in einem bestimmten Bereich zulassen. Sie müssen so eindeutig formuliert sein, dass jeder Beobachter/ jede Beobachterin das gleiche Verhalten darunter versteht und beurteilen kann, ob der Meilenstein erreicht wurde oder nicht (Pauen, Frey & Ganser, in Druck). Konkret handelt es sich um einzelne Aussagen zu Verhaltensweisen des Kindes (z.B. Stehen mit Festhalten: Kind kann auf eigenen Beinen mindestens 3 Sekunden stehen, wenn es sich mit nur einer Hand an einem Gegenstand festhält). Jeder einzelne Meilenstein wurde so ausgewählt, dass er dazu beiträgt, einen umfassenden Eindruck über den Entwicklungsstand und die aktuellen Entwicklungsaufgaben eines Kindes zu gewinnen.

Die Meilensteine wurden auf der Grundlage einer differenzierten Analyse bestehender Entwicklungsscreenings und -tests (Bayley, 2006; Beller & Beller, 2010; Flehmig & Frankenburg, 1973; Griffiths, 2001; Hellbrügge, 1978; Hellbrügge & Köhler, 1994; Laewen, 2008; Michaelis & Niemann, 2004; Petermann, F., Stein & Macha, 2006; Petermann, Petermann & Koglin, 2009) und nach Sichtung aktueller empirisch-entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zusammengestellt. Die Zuordnung der einzelnen Meilensteine zu den Entwicklungsbereichen erfolgte aufgrund inhaltlich-theoretischer Überlegungen mit dem Anspruch, alle wichtigen Aspekte frühkindlicher Entwicklung abzubilden.

Wird MONDEY dazu genutzt, um zu einem bestimmten Zeitpunkt den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes zu dokumentieren, so kann der Anwender im Rahmen einer Bestandsaufnahme für jeden der 111 Meilensteine einschätzen, ob das beschriebene Verhalten vom Kind im Alltag bereits gezeigt wird oder noch nicht. Weiterhin

soll MONDEY dazu dienen, Nutzer bei der kontinuierlichen Entwicklungsbeobachtung zu unterstützen und ihren Blick für die einzelnen Entwicklungsschritte zu schulen. Zu diesem Zweck werden Beobachtende angehalten, nach der Bestandsaufnahme in regelmäßigen Abständen zu schauen, ob das Kind inzwischen neue Meilensteine erreicht hat. Falls ja, wird genau festgehalten, an welchem Tag das entsprechende Verhalten zum ersten und zweiten Mal beobachtet werden konnte. Eine Erfassung in Einzelsitzungen ist nicht vorgesehen. Vielmehr steht das Anliegen im Vordergrund, eine standardisierte Beobachtungs- und Dokumentationshilfe für den Alltag (auch in Gruppensituationen) zu ermöglichen.

Es wurde bewusst darauf verzichtet, die Meilensteine im Vorhinein bestimmten Altersgruppen zuzuordnen, damit die Beobachtung zunächst möglichst frei von Erwartungen stattfinden kann. Allerdings kann jeder Nutzer nach der ersten Bestandsaufnahme sofort sehen, welche Meilensteine schon erreicht wurden und daher nicht weiter berücksichtigt zu werden brauchen. Um die Dokumentation weiter zu vereinfachen, wurden die Meilensteine chronologisch innerhalb einzelner Teilbereiche geordnet. Im Nachhinein wird es darüber hinaus möglich sein zu überprüfen, ob das Kind alle für sein spezielles Alter wichtigen Verhaltensweisen bereits erlernt hat.

Methoden der Entwicklungsbeurteilung müssen unbedingt auch der inter- und intraindividuellen Variabilität von Entwicklungsverläufen gerecht werden (Michaelis & Haas, 1994). Trotz dieser Variabilität (Michaelis & Niemann, 2004; Petermann, U. et al., 2009; Touwen, 1984) sollte sich aber empirisch sowohl abbilden lassen, dass das Erreichen einzelner Meilensteine den Entwicklungsstand in einem speziellen Bereich repräsentieren kann, als auch, dass sich die einzelnen Entwicklungsbereiche zu einem allgemeinen Entwicklungsstand zusammenführen lassen. Erst mit einer Überprüfung dieser Annahme sind das Konzept MONDEY und seine Unterscheidung verschiedener Entwicklungsbereiche empirisch gerechtfertigt. Die nachfolgende Studie wurde zu diesem Zweck durchgeführt.

Die Pilotversion HENT-P (Heidelberger Entwicklungstagebuch-Pilotversion)

Bevor MONDEY fertiggestellt wurde, entstand eine Pilotversion: das Heidelberger Entwicklungstagebuch (HENT-P; Pauen, 2008). Diese Pilotversion, die sich nur in Details von MONDEY unterscheidet, wurde 2009 breitflächig im Rahmen des Projektes „QUASI Heidelberg – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Roos, Heck & Tettenborn, 2010; Roos & Schöler, 2007) eingesetzt und als praxistauglich erweisen. Ausgehend von Erfahrungsberichten der Anwender sowie einer Analyse der Itemschwierigkeiten für unterschiedliche Altersgruppen wurden einzelne Meilensteine optimiert oder ergänzt. Die Grundkonzeption blieb erhalten, mit dem einzigen Unterschied, dass die Bereiche Wahrnehmung und Denken in HENT-P noch zu einem Entwicklungsbereich zusammengefasst waren, in MONDEY aber erweitert und als getrennte Bereiche einbezogen wurden. Ferner wurden die Benennungen für einzelne Entwicklungsbereiche leicht modifiziert.

HENT-P, auf das sich die nachfolgende statistische Analyse bezieht, enthält 104 Meilensteine zu den Entwicklungsbereichen Grobmotorik (GM), Feinmotorik (FM), Wahrnehmung und Denken (WD), Sprache und Kommunikation (SK), soziale Beziehungen (SB), Selbstregulation (SR) und Umgang mit Gefühlen (UG). Wie in MONDEY wurde jeder Meilenstein mit einem kurzen Satz näher beschrieben. Zum Zeitpunkt der Anwendung von HENT-P lag noch kein ausführliches Schulungskonzept und kein detaillierte Beschreibung in Buchform vor.

Empirische Überprüfung von HENT-P

Im Rahmen einer früheren Studie hat sich bereits gezeigt, dass die Beobachterübereinstimmung zwischen Eltern und Erzieherinnen bezüglich jener

Meilensteine, die sich auf gut beobachtbares und weitgehend kontextunabhängiges Verhalten beziehen (konkret: Grob- und Feinmotorik sowie Sprache), zufriedenstellend ausfiel (Tettenborn, Ganser, Haffner, Pauen & Roos, in Druck), obwohl die Eltern nicht gezielt in der Anwendung geschult worden waren und noch keine ausführlichen Erklärungen zu den einzelnen Meilensteinen in Buchform oder im Internet zur Verfügung standen, wie dies bei MONDEY der Fall ist. Dieser Befund spricht für die Brauchbarkeit des Meilenstein-Konzeptes als Beobachtungs- und Dokumentationsgrundlage.

Das Anliegen der vorliegenden Studie besteht nun darin zu untersuchen, ob die hierarchische Gliederung, bei der einzelne Meilensteine bestimmten Entwicklungsbereichen zugeordnet werden, empirisch bestätigt werden kann. Dies stellt eine notwendige Voraussetzung dafür dar, später Skalen bilden und Entwicklungsprofile erstellen zu können. Ferner gilt es zu klären, ob die auf theoretischer Basis identifizierten Entwicklungsbereiche gemeinsam eine Vorhersage des allgemeinen Entwicklungsstandes erlauben. Dazu muss einerseits sichergestellt sein, dass die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen systematische Zusammenhänge aufweist, andererseits aber auch, dass jeder Entwicklungsbereich einen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage des allgemeinen Entwicklungsstandes liefert. Weiterhin sollte der ermittelte Entwicklungsstand mit dem faktischen Alter der Kinder korrelieren. Diese Annahmen werden nachfolgend überprüft.

Studienteilnehmer

Für die Auswertung wurden Beobachtungen von N=407 Kindern im Alter von 12-35 Monaten (M=25, SD=6; m= 205, w= 202) aus 30 unterschiedlichen Krippen im Großraum Heidelberg herangezogen, deren Entwicklung von pädagogischen Fachkräften eingeschätzt worden war. Die Einschränkung des Altersbereichs der Stichprobe ergibt sich aus dem Umstand, dass Kinder unter 12 Monaten nur selten eine Krippe besuchen und daher zu wenig Fälle vorliegen, um systematische Analysen für den betreffenden Altersbereich durchzuführen.

Durchführung

HENT-P wurde im Rahmen einer 1-tägigen Informationsveranstaltung eingeführt. Die pädagogischen Fachkräfte erhielten für alle Kinder, die in ihren Einrichtungen betreut wurden und zwischen 0 und 3 Jahren alt waren, eine Kurzversion von HENT-P ausgehändigt. Bei einer Bestandsaufnahme sollte für jeden Meilenstein eingeschätzt und in einem weiteren Schritt durch einen Haken dokumentiert werden, ob das beschriebene Verhalten vom Kind bereits gezeigt wird oder noch nicht. Der Beobachtungszeitraum umfasste drei Wochen im November 2008. Nach diesem Beobachtungszeitraum wurden die HENT-P Heftchen wieder eingesammelt und ausgewertet, zur weiteren Dokumentation aber wieder an die Fachkräfte ausgegeben.

Auswertung

Itemauswahl. Zur Ermittlung der für die hier vorliegende Altersgruppe (12-35 Monate) relevanten Meilensteine wurden zunächst mithilfe des Statistikprogramms SPSS Statistics 18 die Itemschwierigkeiten für jeden Meilenstein berechnet. Von den insgesamt 104 Meilensteinen, die in HENT-P formuliert sind, bezieht sich etwa die Hälfte auf das erste Lebensjahr, weil in diesem Zeitraum besonders viele wichtige und gut erkennbare Veränderungen stattfinden. Da die hier berücksichtigte Stichprobe ausschließlich aus Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr besteht, fallen die Itemschwierigkeiten für Meilensteine, die sich auf das erste Lebensjahr beziehen, erwartungskonform sehr gering aus ($P < 20$). Um Verzerrungen der Analysen aufgrund entsprechender Extremwerte zu vermeiden, gingen lediglich Meilensteine mit Itemschwierigkeiten zwischen $P = 20$ bis $P = 80$ in die Modelltestung ein ($N = 48$).

Analyse der Faktorenstruktur. Es wurde erwartet, dass die einzelnen Meilensteine (z.B. „Pinzettengriff“) jeweils auf einem bereichsspezifischen Faktor laden (z.B. Feinmotorik) zuzuordnen sind. Weiterhin wurde erwartet, dass die verschiedenen Entwicklungsbereiche auf einen übergeordneten Faktor laden und folglich gemeinsam dazu beitragen, den allgemeinen Entwicklungsstand eines Kindes zu bestimmen.

Die Faktorenstruktur von HENT-P wurde mit Strukturgleichungsmodellen (Byrne, 2010) überprüft. Strukturgleichungsmodelle helfen im vorliegenden Fall zu klären, wie gut die theoretisch erwarteten Zusammenhänge zwischen den Meilensteinen und Entwicklungsbereichen einerseits sowie zwischen den Entwicklungsbereichen und dem allgemeinen Entwicklungsstand andererseits mit den empirisch beobachteten Zusammenhängen übereinstimmen. Der resultierende Modelltest gibt dann an, ob das spezifizierte Modell zu den beobachteten Daten passt. Ein RMSEA < 0.06 und ein CFI > 0.95 (Hu & Bentler, 1999) weisen auf eine gute Passung des Modells hin, d.h. die Struktur der empirisch gewonnenen Daten stimmt mit dem theoretisch formulierten Modell gut überein. Weiterhin können Pfadkoeffizienten geschätzt werden, welche angeben, wie stark die einzelnen Meilensteine auf den Faktoren, die für die jeweiligen Entwicklungsbereichen stehen, laden. D.h. es kann überprüft werden, wie gut sich einzelne Meilensteine dafür eignen, den Entwicklungsstand in einem bestimmten Entwicklungsbereich zu beurteilen. Die standardisierten Pfadkoeffizienten haben einen Wertebereich zwischen -1 und 1, wobei Werte nahe 0 auf einen besonders schwachen und Werte nahe 1 bzw. -1 auf einen besonders starken Zusammenhang hindeuten. Minuswerte sprechen für einen negativen, und Pluswerte für einen positiven Zusammenhang.

Die vorliegenden Daten wurden mit Mplus 6 (Muthen & Muthen, 2010) analysiert. Zur Parameterschätzung wurde die Diskrepanzfunktion WLSMV verwendet (Muthén, 1993).

Ergebnisse

Faktorenstruktur. Die berücksichtigten Meilensteine verteilten sich aufgrund der theoretischen Zuordnung wie folgt auf die einzelnen Bereiche von HENT-P: Grobmotorik (GM: 8 Meilensteine), Feinmotorik (FM: 5 Meilensteine), Wahrnehmung und Denken (WD: 5 Meilensteine), Sprache und Kommunikation (SK: 8 Meilensteine), Selbstregulation (SR: 4 Meilensteine), Umgang mit Gefühlen (UG: 6 Meilensteine), Soziale Beziehungen (SB: 10 Meilensteine).

In einem ersten Schritt wurde ein mehrfaktorielles Modell spezifiziert. Die Zusammenhänge zwischen den manifesten Items einer Skala (= Meilensteine) wurden jeweils durch einen latenten Faktor (= Entwicklungsbereich) erklärt, wobei Korrelationen zwischen den latenten Faktoren zugelassen wurden, weil wir von der Annahme ausgehen, dass Entwicklungsbereiche wechselseitig abhängig sind. Die Varianzen der latenten Variablen wurden auf $\sigma^2 = 1$ fixiert, die Pfadkoeffizienten von den latenten Faktoren zu den manifesten Indikatoren wurden frei geschätzt. Das Modell wies eine sehr gute Modellanpassung auf, $\chi^2(1059) = 1663.77$, $p < .001$, RMSEA = 0.04, CFI = 0.98.

Alle Meilensteine eines Bereichs luden ausschließlich auf den ihnen ursprünglich zugeordneten Faktoren, wobei sämtliche Ladungen positive Werte aufwiesen. Dies deutet darauf hin, dass die einzelnen Meilensteine geeignet sind, den jeweiligen Entwicklungsbereich zu erfassen. Die Korrelationen zwischen den latenten Faktoren (Entwicklungsbereichen) waren alle substantiell und variierten zwischen minimal $r = .74$ und maximal $r = .93$. Dies spricht für die Existenz bedeutsamer Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsbereichen und lässt vermuten, dass es einen allgemeinen Faktor höherer Ordnung (= allgemeiner Entwicklungsstand) gibt, der sich durch die Entwicklungsbereiche vorhersagen lässt.

Daher wurde im nächsten Schritt ein zweites hierarchisches Modell spezifiziert, das einen übergeordneten Faktor enthielt. In diesem Modell laden die manifesten Items (= Meilensteine) auf die latenten Faktoren erster Ordnung – die den einzelnen

Entwicklungsbereichen entsprechen. Die Faktoren erster Ordnung (= Entwicklungsbereiche) wiederum laden auf einen gemeinsamen latenten Faktor zweiter Ordnung, der dem Allgemeinen Entwicklungsstand entspricht. Die Varianzen der latenten Variablen wurde auf $\sigma^2 = 1$ fixiert und alle Pfadkoeffizienten frei geschätzt. Das Modell wies wiederum eine sehr gute Modellanpassung auf, $\chi^2(1073) = 1748.81$, $p < .001$, RMSEA = 0.04, CFI = 0.98. Die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen sind in Abbildung 1 dargestellt.

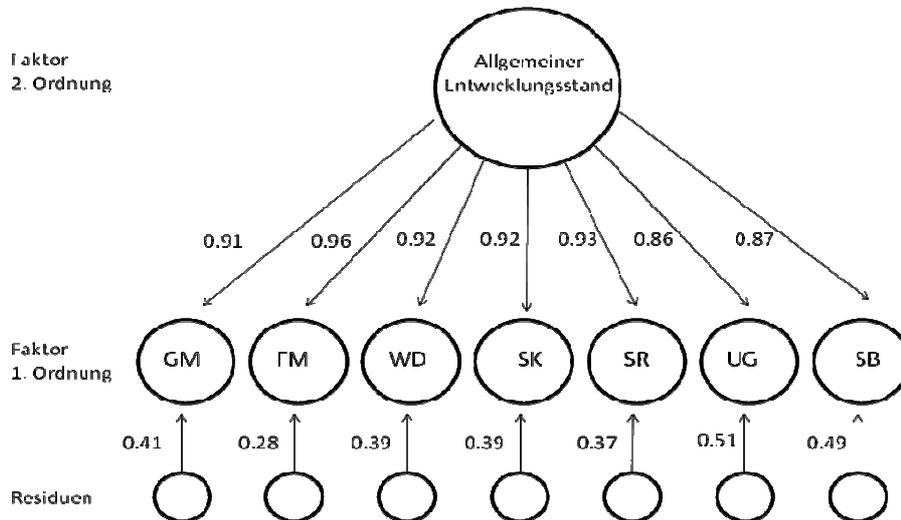


Abbildung 1. Hierarchisches Modell mit standardisierten Pfadkoeffizienten.

GM = latenter Faktor Grobmotorik, FM = latenter Faktor Feinmotorik, WD = latenter Faktor Wahrnehmung und Denken, SK = latenter Faktor Sprache und Kommunikation, SR = latenter Faktor Selbstregulation, UG = latenter Faktor Umgang mit Gefühlen, SB = latenter Faktor Soziale Beziehungen.

Alle Pfadkoeffizienten vom Faktor zweiter Ordnung (= allgemeiner Entwicklungsstand) zu den Faktoren erster Ordnung (= Entwicklungsbereiche) waren substantiell und signifikant (zwischen $\beta = 0.86$ und $\beta = 0.96$), d. h. jeder einzelne Entwicklungsbereich trägt bedeutsam dazu bei, den allgemeinen Entwicklungsstand eines Kindes einzuschätzen. Die Residuen der Faktoren erster Ordnung waren weniger substantiell (zwischen $\beta = 0.28$ und $\beta = 0.51$), jedoch ebenfalls alle signifikant. Dies bedeutet, dass es Überlappungen zwischen den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen gibt und diese Überlappungen durch einen einzelnen allgemeinen Entwicklungsfaktor höherer Ordnung erklärt werden können.

In einem dritten Schritt wurden die Korrelationen zwischen den latenten Faktoren und dem Alter der Kinder geschätzt. Die Korrelation zwischen dem allgemeinen Entwicklungsstand (latenter Faktor zweiter Ordnung) und dem tatsächlichen Alter der Kinder betrug $r = .80$, $p < .001$ und lag damit auf hohem Niveau. Dies belegt die Existenz eines starken Zusammenhanges zwischen dem Lebensalter des Kindes und dem anhand von HENT-P geschätzten allgemeinen Entwicklungsstand. Mit anderen Worten: Ältere Kinder haben allgemein eine größere Anzahl von Meilensteinen erreicht als jüngere Kinder. Damit ist eine grundlegende Forderung für die sinnvolle Nutzung von HENT-P bzw. MONDEY als Instrument zur Einschätzung des allgemeinen Entwicklungsstandes erfüllt. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass das Lebensalter alleine nicht ausreicht, um den Entwicklungsstand eines Kindes zu erfassen. So kann ein z.B. ein 14 Monate altes Kind durchaus weiter entwickelt sein als ein 16 Monate altes anderes Kind.

Diskussion

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle belegen, dass sich die aufgrund inhaltlicher Überlegungen vorgenommene Zuordnung der Meilensteine zu den verschiedenen Entwicklungsbereichen empirisch nachweisen lässt. Jeder einzelne Meilenstein trägt bedeutsam zur Einschätzung des Entwicklungsstandes im jeweiligen Bereich bei. Zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen, die mit HENT-P erfasst werden, bestehen substantielle Zusammenhänge. Weiterhin wiesen alle Entwicklungsdimensionen bzw. -bereiche signifikante Zusammenhänge mit einem allgemeinen Faktor zweiter Ordnung auf. Dieses Ergebnis legitimiert die Bildung eines Gesamtwertes der HENT-P -Unterskalen unter der Überschrift Allgemeiner Entwicklungsstand. Wichtig scheint zudem der Hinweis, dass jeder Entwicklungsbereich einen eigenständigen erklärenden Varianzanteil aufwies, der nicht nur unabhängig von dem allgemeinen Entwicklungsfaktor sondern auch von den erklärten Varianzanteilen der anderen Entwicklungsbereiche war. Dieses Ergebnis kann als klarer Beleg für die Validität der Konzeption gewertet werden.

Aufgrund der weitgehenden inhaltlichen Überschneidungen scheint eine Übertragung der bislang für HENT-P ermittelten Befunde auf MONDEY sinnvoll. Einschränkend ist lediglich anzumerken, dass in HENT-P die Bereiche Wahrnehmung und Denken noch zusammengefasst waren, während sie in MONDEY differenziert werden. Aus theoretischer Sicht ist eine solche Differenzierung in jedem Fall plausibel. Ein Nachweis, dass die Trennung empirisch gerechtfertigt ist, steht jedoch noch aus. Weiterhin gilt es zu beachten, dass aufgrund der Altersstruktur von Krippenkindern jene Meilensteine, die sich auf das erste Lebensjahr beziehen, nicht in die Auswertung eingehen konnten. Eine gesonderte Überprüfung der Faktorenstruktur an Säuglingen ist geplant. Die zugehörigen Daten werden aktuell erhoben.

Fazit und Ausblick

Wie im vorliegenden Beitrag deutlich wurde, stellt die Entwicklung und Bereitstellung neuer Instrumente zur Dokumentation und Begleitung der frühkindlichen Entwicklung, mit der zusätzlichen Möglichkeit, differenziert und standardisiert den Entwicklungsstand eines Kindes zu erfassen, eine wichtige Forschungsaufgabe dar. Entsprechende Instrumente dienen vor allem der Qualitätssicherung und -entwicklung der Arbeit pädagogischer Fachkräfte, aber darüber hinaus auch der Durchführung wissenschaftlicher Begleitstudien zur Bewertung pädagogischer Konzepte sowie der frühen Diagnose eventuell vorhandener Entwicklungsdefizite. Sie leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung einer überaus wichtigen Herausforderung unserer Gesellschaft: Säuglinge und Kleinkinder stärker in den Blick zu nehmen und ihnen. Bereits vorliegende Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation frühkindlicher Entwicklung sind noch nicht ausreichend bezüglich ihrer theoretischen Grundkonzeption sowie ihrer testtheoretischen Gütekriterien überprüft worden.

Bei einer klaren A-priori-Zuordnung von kindlichen Kompetenzen zu bestimmten Altersstufen, die für den Beobachter von vornherein ersichtlich ist, wie dies für alle bislang verbreiteten Verfahren typisch ist, besteht prinzipiell die Gefahr, dass die Entwicklung des Kindes aufgrund von Vorannahmen oder Wunschvorstellungen verzerrt wahrgenommen und dokumentiert wird. Zudem gibt es bislang noch keine Möglichkeit zur kontinuierlichen Entwicklungsdokumentation, die das Augenmerk der Nutzenden stärker auf die Dynamik der Entwicklung und weniger auf die Feststellung des Status Quo lenken würde.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt die Konzeption von MONDEY eine wichtige inhaltliche Bereicherung dar. Auch wenn sich das Instrument noch in Entwicklung befindet, kann schon jetzt festgestellt werden, dass erste Überprüfungen seiner Gütekriterien anhand der Pilotversion HENT-P ermutigende Befunde liefern. Dies gilt nicht nur für die Beobachterübereinstimmung anhand der Kurzbeschreibungen (Tettenborn et al., in Druck) sondern vor allem auch für die theoretische Konzeption mit ihrer

hierarchischen Gliederung und den differenzierten Entwicklungsbereichen, denen einzelne Meilensteine zugeordnet werden. Weil die Daten, die als Ausgangspunkt für die vorliegende Analyse dienten, von pädagogischen Fachkräften stammen, ist gleichzeitig sichergestellt, dass eine Erfassung im ökologisch validen Kontext praktikabel ist und zu brauchbaren Ergebnissen führt. In die gleiche Richtung weisen Befunde zur Beobachterübereinstimmung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.

Trotz dieser ermutigenden Datenlage werden derzeit weitere Erhebungen mit der inzwischen optimierten MONDEY-Version durchgeführt, die sich nicht mehr nur auf die Stichprobe der 1-3-jährigen, sondern auch auf das Säuglingsalter beziehen. Das Ziel unserer Bemühungen besteht darin, der breiten Öffentlichkeit ein auf neuesten Erkenntnissen basierendes, empirisch gut überprüftes und praktikables Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development*. San Antonio: Harcourt Assessment, Psych.Corp.
- Beller, K. (1987). Intervention in der frühen Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 789-813). München: Psychologie-Verlags-Union.
- Beller, K. & Beller, S. (2010). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. Berlin: Freie Universität.
- Beller, K., Stahnke, M., Butz, P., Stahl, W. & Wessels, H. (1996). Two measures of quality of group care for infants and toddlers. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 151-167.
- Beller, K., Stahnke, M. & Laewen, H.-J. (1983). Das Berliner Kinderkrippenprojekt: ein empirischer Bericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 407-416.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Flehmg, I. & Frankenburg, W. K. (1973). *Denver-Entwicklungsskalen: Testanweisung*. Hamburg.
- Griffiths, R. (2001). *Griffiths Entwicklungsskalen zur Beurteilung der Entwicklung in den ersten beiden Lebensjahren: GES*. Göttingen: Beltz Test.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Hellbrügge, T. (Hrsg.). (1978). *Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik: erstes Lebensjahr*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Hellbrügge, T. & Köhler, G. (Hrsg.). (1994). *Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik: zweites und drittes Lebensjahr*. München: Deutsche Akademie für Entwicklungsrehabilitation.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Knudson, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L. & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *PNAS*, 103, 10155-10162.
- Laewen, H.-J. (2008). Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In D. Diskowski & L. Pesch (Hrsg.), *Familien stützen - Kinder schützen. Was Kitas beitragen können* (S. 190-198). Weimar: Verlag Das Netz.
- Michaelis, R. & Haas, G. H. (1994). Meilensteine der frühkindlichen Entwicklung - Entscheidungshilfen für die Praxis. In H. G. Schlack & R. Brandmaier (Hrsg.), *Praktische Entwicklungsneurologie* (S. 93-101). München: Marseille.
- Michaelis, R. & Niemann, G. (2004). *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie*. Stuttgart: Thieme.

- Muthén, B. O. (1993). Goodness of fit with categorical and other non-normal variables. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Muthen, X. & Muthen, Y. (2010). Mplus Version 6.
- Pauen, S. (2004). Zeitfenster der Gehirn- und Geistesentwicklung. Modethema oder Klassiker. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 521-530.
- Pauen, S. (2008). *Heidelberger Entwicklungstagebuch - Pilotversion. HENT-P (0-3 Jahre). Beobachtungsbogen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pauen, S. (2011). *Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch für die Beobachtung und Begleitung in den ersten Jahren*. Heidelberg: Spektrum Springer Akademischer Verlag.
- Pauen, S. & Elsner, B. (2008). Neurobiologische Grundlagen der Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 67-84). Weinheim: Beltz PVU.
- Pauen, S., Frey, B. & Ganser, L. (in Druck). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In M. Cierpka (Hrsg.), *Handbuch der Säuglings- Kleinkind- Beratung und Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Pauen, S. & Ganser, L. (2010). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder von 0-3 Jahren mit MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years). *Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpädagogik.de/2082.html>
- Petermann, F., Stein, I. A. & Macha, T. (2006). *Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6*. Frankfurt am Main: Harcourt Test Services.
- Petermann, U., Petermann, F. & Koglin, U. (2009). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation: eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Roos, J., Heck, M. & Tettenborn, A. (2010). Das Projekt QUASI Heidelberg. Die Umsetzung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Baden-Württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. In H. Hoffmann, U. Rabe-Kleberg, S. Viernickel, I. Wehrmann & R. Zimmer (Hrsg.), *Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt*. Freiburg: Herder.
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). QUASI Heidelberg. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen. Eine Projektbeschreibung. *Perspektiven*, 73, 39-45.
- Schäfer, G. E. (Hrsg.). (2008). *Bildung beginnt mit der Geburt: ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tettenborn, A., Ganser, L., Haffner, J., Pauen, S. & Roos, J. (in Druck). Entwicklungsbeobachtung von Kindern im Alter von 1-3 Jahren: Inwiefern stimmen die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein? In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.-R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. Freiburg: Verlag FEL (Forschung, Entwicklung, Lehre).
- Touwen, B. C. L. (1984). Normale neurologische Entwicklung: Die nichtbestehenden Inter- und Intra- Item- Beziehungen. In R. Michaelis, R. Nolte, M. Buchwald-Saal & G. H. Haas (Hrsg.), *Entwicklungsneurologie* (S. 17-24). Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang 2: II. Schrift

Entwicklungsbeobachtung von Kindern im Alter von 1–3 Jahren: Inwiefern stimmen die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein?*Andrea Tettenborn, Lena Ganser, Johann Haffner, Sabina Pauen & Jeanette Roos***Zusammenfassung.**

Die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation ist ein unverzichtbarer Aspekt der Qualitätssicherung und -entwicklung für Kindertageseinrichtungen. In Zusammenarbeit mit der Universität Heidelberg wurde im Projekt QUASI Heidelberg (Qualitätssicherung und -entwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen) das Entwicklungstagebuch HENT-P (Heidelberger Entwicklungstagebuch -Pilotversion, Pauen 2008) zur Beobachtung von Kindern im Alter von 1-3 Jahren von Eltern als auch pädagogischen Fachkräften parallel eingesetzt. Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage, inwiefern die elterlichen und erzieherischen Beobachtungen übereinstimmen. Für die Entwicklungsbereiche Grobmotorik, Feinmotorik und Sprache konnten akzeptable bis gute Übereinstimmungen gefunden werden. In den Bereichen Wahrnehmung und Denken, soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle kommen Eltern und pädagogische Fachkräfte häufig zu unterschiedlichen Beurteilungen des kindlichen Entwicklungsstandes. Mögliche Ursachen werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Entwicklungsbeobachtung, Entwicklungsdokumentation, Beurteilerübereinstimmung, Altersbereich 1–3 Jahre

Abstract.

Developmental monitoring and documentation is an essential aspect for Early Childhood Education and Care. The cooperation between the project QUASI Heidelberg (Qualitätssicherung und -entwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen) and the University of Heidelberg made it possible to employ Pauen's developmental diary HENT-P1 (Heidelberger Entwicklungstagebuch –Pilotversion, Pauen 2008) for monitoring children from 1 – 3 years by parents and educational staff in parallel. This article deals with the question, if parents and educational staff agree in their monitorings. For the developmental areas gross motor skills, fine motor skills and language, acceptable to good agreements could be found. For the areas perception and thought, social relations, self-regulation and emotion the agreements between parents and educational staff were different. Possible reasons are discussed.

Keywords: developmental monitoring, developmental documentation, rater agreement, age range 1-3 years

1. Einleitung

Der frühkindlichen Bildung und Entwicklung kommt ein immer größer werdender Stellenwert zu (Fried & Roux, 2006). Mögliche frühe Bildungsangebote sind zu einem wesentlichen Grundstein für die Ausbildung der Fähigkeit lebenslangen Lernens geworden und stellen damit eine wichtige Voraussetzung für die Bildungsmotivation junger Menschen dar (Rauschenbach, 2005). Die Wichtigkeit der frühen Lern- und Entwicklungsphasen rückt zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit von Eltern, pädagogischen Fachkräften und Wissenschaftlern/-innen. Die Orientierungs- und Bildungspläne der deutschen Bundesländer (z.B. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2006) betrachten als Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die frühkindliche Entwicklung über den Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren systematisch zu erfassen. Diagnostische Aufgaben werden zunehmend zum Bestandteil der Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte, denn ohne eine genaue Kenntnis des aktuellen Entwicklungsstandes kann keine gezielte Förderung spezifischer kindlicher Fähigkeiten erfolgen (Michaelis, 2006; Pauen, 2011; Viernickel & Völkel, 2006). Ein Ziel von systematischer, wissenschaftlich basierter Beobachtung (Diagnostik) im frühkindlichen und Elementarbereich ist es, einzuschätzen, ob Kinder in ihrer Entwicklung gefährdet oder beeinträchtigt sind und daraufhin gegebenenfalls Grundlagen für ihre Förderung zu schaffen. Umso wichtiger ist es, dass alle professionell an der Erziehung beteiligten Personen ihren diagnostischen Blick auf das Kind schulen, um erkennen zu können, welche Entwicklungsschritte zu welchem Zeitpunkt stattfinden (Pauen, 2011). Dabei geht es nicht in erster Linie darum, Entwicklungsrückstände des Kindes aufzudecken, sondern als pädagogische Fachkraft in die Lage versetzt zu werden, für das Kind seinem Entwicklungsstand angepasste Rahmenbedingungen und Anregungen zu schaffen, die seine weitere Entwicklung optimal unterstützen (Lipp-Peetz, 2007; Strätz & Demandewitz, 2007; Viernickel & Völkel, 2006; Fröhlich-Gildhoff & Fischer, 2010).

Mit der inzwischen vorliegenden Kurzskala Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY, Pauen, 2011; Pauen & Ganser, 2010), der Weiterentwicklung von HENT-P, ist es pädagogischen Fachkräften wie Eltern möglich, auf einer gemeinsamen Grundlage Kinder zu beobachten und deren individuelle Entwicklungsschritte festzuhalten. Mit MONDEY können Kleinkinder im Alter von 0-3 Jahren in den Entwicklungsbereichen Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmung und Denken, Sprache, Soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle anhand von 111 Meilensteinen beobachtet werden. Die Entwicklungsbeobachtung mit den Meilensteinen kann sowohl durch pädagogische Fachkräfte in der Krippe als auch durch die Eltern im häuslichen Umfeld erfolgen. Für Eltern hat die Beobachtung und das Festhalten von Entwicklungsschritten ihrer Kinder die Funktion eines Entwicklungstagebuchs. Beobachtungen und Erfahrungen der kindlichen Bezugspersonen über einen längeren Zeitraum tragen zu einer umfassenden Beurteilung des Entwicklungsstandes bei, über den sich Eltern und pädagogische Fachkräfte dann auch austauschen können. Doch stimmen die Beurteilungen von Eltern mit denjenigen pädagogischer Fachkräfte überhaupt überein? Welche Entwicklungsbereiche werden unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt, welche ähnlich?

Im Rahmen des Projekts QUASI Heidelberg (Qualitätssicherung und -entwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen, Roos, Heck & Tettenborn, 2010) konnte diesen Fragen nachgegangen werden. Neben den Fortbildungen zur Implementierung des Baden-Württembergischen Orientierungsplans (Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2006) und der internen Evaluation zur Qualitätssicherung und -entwicklung, stellte die Entwicklungsbeobachtung eine der drei wichtigsten Säulen des Projektes dar. In Zusammenarbeit mit der Universität Heidelberg wurde das von Pauen (2008) konzipierte Entwicklungsbeobachtungsinstrument HENT-P, eine Vorläuferversion

von MONDEY , zur Beobachtung von Kindern im Alter von 1-3 Jahren sowohl von Eltern als auch pädagogischen Fachkräften parallel eingesetzt.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, inwiefern die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften anhand von HENT-P übereinstimmen und bei welchen Entwicklungsbereichen es zu abweichenden Einschätzungen kommt.

2. Theoretische Einbettung – Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation in Kinderkrippen

In den letzten Jahren ist eine Fülle von Fachliteratur entstanden, die (Krippen-) Erzieher/-innen Anregungen und Hilfen für ihre täglichen Beobachtungen liefern will (z.B. Kazemi-Weisari, 2004; Leu, 2010; Lipp-Peetz, 2007; Lueger, 2009; Schäfer, 2004; Strätz & Demandewitz, 2007). Meist handelt es sich dabei um ausführliche Darstellungen offener Beobachtungsformen, bei denen ein Kind in einer bestimmten Situation ganz genau beobachtet wird und Gedanken und Schlussfolgerungen zu diesen Beobachtungen dokumentiert werden.

Seltener lassen sich Beobachtungsinstrumente finden, bei denen eine begrenzte Anzahl genau definierter Verhaltensweisen anhand von Kriterien beobachtet wird und deren Auftreten dokumentiert werden kann (Beller & Beller, 2010; Laewen, 2008; Petermann, Petermann & Koglin, 2009). Bei dieser Art der Beobachtung wird nicht nur der offene Blick auf das einzelne Kind geschult, sondern gleichzeitig Wissen über typische kindliche Entwicklungsverläufe und wichtige Meilensteine der Entwicklung gesammelt (Pauen, Frey & Ganser, in Druck): „Meilensteine beschreiben Verhaltensweisen, die sich im Alltag mit dem Kind beobachten lassen und die Rückschlüsse auf wichtige Entwicklungsschritte in einem bestimmten Bereich zulassen. Sie müssen so eindeutig formuliert sein, dass jeder Beobachter / jede Beobachterin das gleiche Verhalten darunter versteht und beurteilen kann, ob der Meilenstein erreicht wurde oder nicht“. Denn nur wer weiß, an welchem Punkt der Entwicklung eines bestimmten Bereichs ein Kind gerade steht, ist in der Lage, ihm derart optimale Umwelt- bzw. Kontextbedingungen zu bieten, den nächsten Entwicklungsschritt überwiegend selbstständig zu tun (Pauen, 2011; Vygotsky, 1978). Möchten verschiedene Personen sich über die Entwicklung eines einzelnen Kindes austauschen, ist es unerlässlich, Fähigkeiten und Verhaltensweisen so genau zu definieren, dass verschiedene Beobachtende vom gleichen Verhalten sprechen, wenn sie z.B. einschätzen, ob ein Kind schon „Objekte im Zangengriff greifen und halten“ kann oder noch nicht. Zudem ist es notwendig, die vielen zu beobachtenden Verhaltensweisen zu sortieren und einzelnen Entwicklungsbereichen zuzuordnen (Pauen et al., in Druck; Pauen & Ganser, 2010). Diese Zuordnung ist nicht immer eindeutig, so dass einzelne Meilensteine von unterschiedlichen Autoren zu verschiedenen Entwicklungsbereichen gezählt werden (vgl. z.B. Pauen, 2011; Petermann et al., 2009). Trotzdem ist die Zuordnung hilfreich, um die vielen kleinen Entwicklungsschritte der ersten Lebensjahre systematisch wahrnehmen und kategorisieren zu können.

3. Fragestellung – Beobachtungsübereinstimmungen und -abweichungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften

Inwiefern Eltern und pädagogische Fachkräfte in der Entwicklungsbeurteilung eines Kindes übereinstimmen oder nicht, spielt sowohl für die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften – z.B. im Rahmen regelmäßiger Entwicklungsgespräche, bei denen u.a. ein Austausch der Perspektiven auf das Verhalten des Kindes in den Entwicklungskontexten Elternhaus und Einrichtung stattfindet – als auch für die frühzeitige Erkennung von Entwicklungsverzögerungen eine wichtige Rolle und kann somit einen bedeutsamen Beitrag zur umfassenden Beurteilung des Entwicklungsstandes eines Kindes leisten.

In der bisherigen deutsch- und englischsprachigen Literatur finden sich kaum Untersuchungen zur Übereinstimmung von Entwicklungsbeobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Bereich der frühkindlichen Entwicklung (0-3 Jahre). Aufgrund von Studienergebnissen bezogen auf kindliches Problemverhalten im Vorschulalter, können lediglich mittlere Übereinstimmungen bezogen auf den emotionalen Verhaltensbereich erwartet werden. In einer Metaanalyse fanden Achenbach und Kollegen (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987) für Eltern- und Erzieher- bzw. Lehrerurteile bezüglich emotionaler Probleme und Verhaltensauffälligkeiten eine mittlere Korrelation von $r=.28$. Auch bei aktuelleren Untersuchungen zur Einschätzung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten ließen sich lediglich geringe bis mittlere Übereinstimmungen von Eltern und Erzieher/-innen finden (Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Grietens et al., 2004; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann & Hahlweg, 2007). Die relativ geringe Übereinstimmung zwischen verschiedenen Beurteilenden lässt sich nach Döpfner und Kollegen (Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock & Petermann, 2000) unter anderem auf unterschiedliche Urteilsanker, Messfehler der Messinstrumente, eine unterschiedliche Informationsbasis und/oder auf situationspezifisch unterschiedliches Verhalten des Kindes zurückführen.

Weiterhin ist zu vermuten, dass die Qualität der Übereinstimmung von Beurteilungen für die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche stark variiert. Grob- und feinmotorische Entwicklungsschritte lassen sich leichter beobachten und stehen häufig im Fokus der Aufmerksamkeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften (Largo, 2001; Thelen, 2000). Auch die sprachliche Entwicklung in den ersten Lebensjahren lässt sich aufgrund einfach abgrenzbarer Entwicklungsschritte und einer relativ klaren Entwicklungslinie gut einschätzen (Szagun, 2010). Schwieriger wird es bei der Beobachtung der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung. Die in diesen Bereichen einzuschätzenden Verhaltensweisen sind deutlich schwieriger zu beobachten und bedürfen teilweise eines Verständnisses der zugrundeliegenden Konzepte. Die kognitive Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern wird aus diesem Grund meist in standardisierten Laborsettings mit speziellem Material untersucht (Goswami, 2001; Pauen, 2007). Selbstregulatorische Kompetenzen sind zudem stark situationspezifisch und unterscheiden sich, je nachdem, welche „Regulationshilfen“ das Kind von den anwesenden Bezugspersonen erwartet (Kopp, 1982). Auch bei der Wahrnehmung und Einschätzung sozialer und emotionaler Entwicklungsschritte ist davon auszugehen, dass diese zu einem erheblichen Anteil abhängig vom jeweiligen kulturellen und individuellen Hintergrund der beobachtenden Person sind.

Daher werden bei der Einschätzung der grob- und feinmotorischen sowie der sprachlichen Entwicklung deutlich höhere Übereinstimmungen erwartet als bei Beobachtungen zur kognitiven, emotionalen, sozialen oder selbstregulatorischen Entwicklung.

4. Untersuchungsdesign

Die folgende Untersuchung wurde im Rahmen des Projektes „QUASI Heidelberg – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt (Roos et al., 2010; Roos & Schöler, 2007).

Ein Baustein des Projektes umfasste die systematische Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. Zu diesem Zweck wurde bei einer Informationsveranstaltung das Heidelberger Entwicklungstagebuch „HENT-P“ eingeführt und den Erzieher/-innen als systematisches Beobachtungsverfahren für die ersten drei Lebensjahre vorgestellt.

HENT-P enthält 102 Meilensteine zu den Entwicklungsbereichen Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung und Denken, Sprache, Soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle. Jeder Meilenstein wird durch ein spezifisches Verhalten und einen dieses Verhalten erklärenden Satz beschrieben:

Beispielmeilensteine Grobmotorik:

Alleine einzelne Schritte machen. Kind kann, ohne sich irgendwo festhalten zu müssen, mindestens 3 Schritte alleine gehen.

Rückwärts laufen. Kind kann alleine mehr als 3 Schritte rückwärts gehen, ohne umzufallen und sich umzudrehen.

Während der Beobachtungsphase sollte sowohl von Eltern als auch von pädagogischen Fachkräften für jeden Meilenstein eingeschätzt werden, ob das Kind dieses Verhalten bereits gezeigt hat oder nicht. Nur „gekonnte“ Meilensteine wurden markiert. Danach wurde über einen Zeitraum von drei Wochen (im November 2008) die Entwicklung des Kindes kontinuierlich verfolgt und das Erreichen weiterer Meilensteine per Datum festgehalten. Hierzu wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten, ihre Beobachtungen für jedes Kind ein- bis zweimal pro Woche in dem HENT-P zu dokumentieren. Die folgende Auswertung bezieht sich auf den beobachteten Entwicklungsstand nach der dreiwöchigen Erhebungsphase. Da HENT-P so konzipiert wurde, dass es ohne spezielles Zusatzmaterial oder besondere Fachkenntnisse angewendet werden kann, bietet es die wertvolle Möglichkeit, Eltern und Erzieher/-innen die Entwicklung eines Kindes parallel dokumentieren zu lassen und so den Austausch von Beobachtungen zu fördern.

Für die folgende Auswertung konnten Beobachtungen von N= 283 Kindern im Alter von 12-35 Monaten (M= 25; SD= 6) aus 30 unterschiedlichen Krippen in Heidelberg herangezogen werden. Insgesamt wurden N= 442 Kinder im Alter von 4 bis 36 Monaten beobachtet, es liegen jedoch nur für N= 283 der Kinder, die sich in dem hier interessierenden Altersbereich befinden, vollständig bearbeitete Beobachtungsdaten sowohl der Eltern als auch der Erzieher/-innen vor. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Altersverteilung der Kinder in der für die Auswertung relevanten Teilstichprobe.

Tab. 1: Altersverteilung der Kinder.

Alter in Monaten	Anzahl	Prozentualer Anteil
12 – 17 Monate	46	16.3%
18 – 23 Monate	64	22.6%
24 – 29 Monate	90	31.8%
30 – 35 Monate	83	29.3%

Die Datenauswertung erfolgte anhand des Statistikprogramms PASW Statistics 18. Zur Ermittlung der für die interessierende Altersgruppe relevanten Meilensteine wurden anhand der Datensätze der pädagogischen Fachkräfte Itemschwierigkeiten berechnet. Items, die von fast allen Beobachtern als „gekonnt“ bzw. „nicht gekonnt“ klassifiziert werden, führen zu einer Überschätzung der Beobachterübereinstimmung. Konkret erreichten $i = 5$ Meilensteine Itemschwierigkeiten von kleiner $p = .20$. Bei weiteren $i = 50$ Meilensteinen lagen Itemschwierigkeit von größer $p = .80$ vor. Grundsätzlich sind Meilensteine mit mittlerer Schwierigkeit ($p \approx 50$) zu bevorzugen, da sie am besten zwischen unterschiedlichen Merkmalsausprägungen differenzieren können. Sehr leichte oder sehr schwere Meilensteine werden entweder von fast allen oder von fast keinem der Kinder gekonnt. Itemschwierigkeiten kleiner als $p < .20$ und größer als $p > .80$ werden i.d.R. als zu leicht bzw. zu schwer betrachtet (Fisseni, 2004). Zu hohe oder zu geringe Itemschwierigkeiten kommen u.a. durch Einschränkungen im Altersspektrum der Kinder in der vorliegenden Stichprobe zustande. HENT-P wie auch seine Weiterentwicklung MONDEY ist für Kinder von der Geburt bis zum Ende des dritten Lebensjahres konzipiert worden. In der vorliegenden Stichprobe befanden sich aber nur Kinder im Alter zwischen

12 und 35 Monaten. Folglich wurden Meilensteine, die für Kinder in den ersten Lebenswochen relevant sind, von fast allen Beobachtenden als „gekonnt“ beurteilt. Um Verzerrungen der Datenanalysen zu vermeiden, wurden nur Meilensteine für die weitere Auswertung verwendet, deren Itemschwierigkeit zwischen $p = .20$ und $p = .80$ lag. Dies betraf konkret $i=47$ Meilensteine.

Die Beobachterübereinstimmung für diese Meilensteine wurde mit Cohens Kappa κ (Cohen, 1960) überprüft. κ wurde gewählt, da es sich um ein zufallskorrigiertes Übereinstimmungsmaß handelt, welches direkt zur Quantifizierung der Beobachterübereinstimmung entwickelt wurde und das am häufigsten angewendete Maß zur Bestimmung der Beurteilerübereinstimmung bei dichotomen Daten darstellt (Wirtz & Casper, 2002). Der Wert von κ kann zwischen 1.0 (perfekte Übereinstimmung) und 0 (keine überzufällige Übereinstimmung) liegen, wobei ab 0.4 von einer akzeptablen, ab 0.6 von einer guten Übereinstimmung gesprochen werden kann (Fleiss & Cohen, 1973). Die gemittelten Beobachterübereinstimmungen der sieben Entwicklungsbereiche wurden mittels Varianzanalysen auf statistisch bedeutsame Unterschiede hin untersucht.

Anmerkungen zu den eingesetzten Methoden

Die hier vorgestellte Studie hat zum Ziel die Beurteilerübereinstimmung oder auch Interraterreliabilität zwischen elterlichen und erzieherischen Beobachtungen zu bestimmen. Die Interraterreliabilität gibt Auskunft über das Ausmaß, wie gut bzw. weniger gut die Beobachtungen von unterschiedlichen Beobachtenden übereinstimmen (Wirtz & Caspar, 2002). Der Vorteil der Bestimmung der Interraterreliabilität liegt darin, dass mindestens zwei Beobachtende mit dem gleichen Messinstrument ein und dasselbe Subjekt oder Objekt beobachten. Im vorliegenden Fall wurde ein und dasselbe Kind durch ein Elternteil zu Hause und durch eine pädagogische Fachkraft in der Krippe beobachtet. Auf diesem Weg lässt sich ein objektives Maß für die Unabhängigkeit eines Messinstruments erhalten.

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Feldstudie mit Pilotcharakter: Ein neu konzipiertes Entwicklungstagebuch zur systematischen Beobachtung, für das es noch keine Gütekriterien gibt, wurde erstmalig in Kindertageseinrichtungen eingesetzt. Die Auswertung der mit Hilfe der Entwicklungstagebücher getätigten Beobachtungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen wie auch die Berechnung der Interraterreliabilität erfolgte mit angemessenen statistischen Verfahren. Möglichst hohe Übereinstimmungsmaße sind aus diversen Gründen nicht für jeden Entwicklungsbereich erwartbar. Vielmehr ging es darum herauszufinden, in welchen Bereichen die Beobachtungen von Fachkräften und Eltern gut und in welchen Bereichen sie weniger gut übereinstimmen.

Primäres Ziel der Erstellung von HENT-P war es, ein für Pädagogische Fachkräfte als auch Eltern handhabbares und zeitökonomisches Beobachtungsinstrument zur Verfügung zu stellen. Die Beobachtung kindlicher Entwicklungsschritte mit dem gleichen Instrument (gleichen Verhaltenskategorien), sollte zudem der besseren Verständigung im Rahmen von Entwicklungsgesprächen dienen. Im Gegensatz zu den Eltern wurden die pädagogischen Fachkräfte in einer Informationsveranstaltung über die Möglichkeiten systematischer Beobachtung mittels HENT-P informiert. Sie erhielten zudem Informationen über die Entwicklungsetappen in den einzelnen Entwicklungsbereichen. Darüber hinaus bekamen die pädagogischen Fachkräfte nach der Erhebungsphase in weiteren Informations- und Reflexionsveranstaltungen gezielt Feedback über die Beobachtungsergebnisse mit dem Entwicklungstagebuch. Hier zeigte sich, dass sich die pädagogischen Fachkräfte mit ihren Wahrnehmungen und Beobachtungen in den Analyseergebnissen und Interpretationen weitestgehend wiederfanden. Darüber hinaus konnten die pädagogischen Fachkräfte vielfältige und wichtige Anregungen zur Verbesserung des Entwicklungstagebuchs einbringen.

5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Berechnung der Beurteilerübereinstimmung zwischen den Beobachtungen der Erzieher/-innen und denen der Eltern dargestellt. Für alle Entwicklungsbereiche wird im Folgenden lediglich das prototypische (spezifische) Verhalten der Meilensteine aufgeführt (s.a. S. 6 oben). Auf die jeweils erklärenden Sätze, die der eindeutigeren Beobachtbarkeit dienen, wird aus Platzgründen verzichtet. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, ob es signifikante Unterschiede bezüglich der Höhe der Übereinstimmung zwischen den Beobachtungsbereichen von HENT-P gibt.

Für die 8 Meilensteine des Bereichs Grobmotorik mit mittlerer Itemschwierigkeit ergeben sich Beurteilerübereinstimmungen bzw. Kappas zwischen $\kappa = .25$ und $\kappa = .68$ (siehe Tab.2). Das mittlere Kappa des Bereichs Grobmotorik beträgt $\kappa = .45$ und ist laut Fleiss und Cohen (1973) als akzeptable Übereinstimmung einzuschätzen.

Tab. 2: Meilensteinbeschreibung, Itemschwierigkeit p und Kappa κ des Entwicklungsbereichs Grobmotorik.

Meilensteinbeschreibung Grobmotorik	Schwierigkeit p	Kappa κ
Von einer Stufe/einem Absatz hüpfen	.55	.68
Auf der Stelle hüpfen	.59	.64
Treppensteigen	.49	.57
Rückwärts laufen	.69	.46
Auf einem Bein stehen	.33	.45
Mit Dreirad oder anderem Tretgefährt fahren/ fortbewegen	.28	.31
Wegwerfen eines Gegenstandes	.74	.27
Ball mit Armen fangen	.25	.25

Gute Übereinstimmungen ergeben sich für die im Alltag leichter beobachtbaren Meilensteine „Auf der Stelle hüpfen“ und „Von einer Stufe/einem Absatz hüpfen“. Akzeptable Übereinstimmungen ergeben sich für die Meilensteine „Rückwärts laufen“, „Treppensteigen“ sowie „Auf einem Bein stehen“. Die Meilensteine, bei denen es die meisten Beobachtungsdifferenzen gibt, betreffen folgende grobmotorische Fähigkeiten: „Mit Dreirad oder anderem Tretgefährt fahren/fortbewegen“, „Wegwerfen eines Gegenstandes“ und „Ball mit Armen fangen“. Diese Verhaltensweisen finden sich nicht zwingend im alltäglichen Verhaltensrepertoire und müssen womöglich durch bestimmte Spielsituationen evoziert werden, um sie beobachten zu können.

Für die 7 nach mittlerer Itemschwierigkeit ausgewählten Meilensteine des Bereichs Feinmotorik konnten Kappas zwischen $\kappa = .26$ und $\kappa = .53$ ermittelt werden (siehe Tab. 3). Das mittlere Kappa des Bereichs Feinmotorik fällt im Vergleich zur Grobmotorik etwas schlechter aus. Es beträgt $\kappa = .36$ und verfehlt damit knapp die laut Fleiss und Cohen (1973) akzeptable Übereinstimmung von mindestens $\kappa = .40$.

Tab. 3: Meilensteinbeschreibung, Itemschwierigkeit p und Kappa κ des Entwicklungsbereichs Feinmotorik.

Meilensteinbeschreibung Feinmotorik	Schwierigkeit p	Kappa κ
Kleidungsstücke anziehen	.41	.53
Mit Löffel essen ohne viel zu kleckern	.78	.44
Mindestens 4 Gegenstände stapeln	.71	.42
Senkrechte Linie von mindestens 5 cm Länge zeichnen	.40	.32
Kleidungsstücke ausziehen	.67	.29
Grobe Reißverschlüsse öffnen und schließen	.31	.27
Stift richtig halten und damit kritzeln	.52	.26

Gleichwohl finden sich akzeptable Übereinstimmungen zwischen Erzieher/-innen und Eltern für die beobachteten Meilensteine „Kleidungsstücke anziehen“, „Mit Löffel essen ohne viel zu kleckern“ und „Mindestens 4 Gegenstände stapeln“. Die feinmotorischen Meilensteine, bei denen die meisten Beobachtungsdifferenzen zwischen Erzieher/-innen und Eltern auftreten, betreffen folgende Fähigkeiten: „Senkrechte Linie von mindestens 5 cm Länge zeichnen“, „Kleidungsstücke ausziehen“, „Grobe Reißverschlüsse öffnen und schließen“ sowie „Stift richtig halten und damit kritzeln“.

Für die 5 Meilensteine des Bereichs Wahrnehmung und Denken ergeben sich stark streuende Kappas zwischen $\kappa = .06$ und $\kappa = .58$ (siehe Tab. 4). Das mittlere Kappa für den Bereich Wahrnehmung und Denken fällt im Vergleich zu den beiden Motorik-Skalen deutlich schlechter aus. Es beträgt $\kappa = .30$ und verfehlt damit deutlich eine laut Fleiss und Cohen (1973) akzeptable Übereinstimmung von mindestens $\kappa = .40$. In diesem Bereich sind Erzieher/-innen und Eltern häufig zu unterschiedlichen Einschätzungen gekommen.

Tab. 4: Meilensteinbeschreibung, Itemschwierigkeit p und Kappa κ des Entwicklungsbereichs Wahrnehmung und Denken.

Meilensteinbeschreibung	Schwierigkeit p	Kappa κ
Wahrnehmung und Denken		
Beginnendes planvolles Handeln	.74	.58
Beginnendes Sortierverhalten	.67	.39
Symbolspiel	.39	.34
Handlungen mit Spielzeugen imitieren	.78	.15
Einsatz von Hilfsmittel, um an entfernten Gegenstand zu kommen	.74	.06

Es lässt sich dennoch eine akzeptable bis gute Übereinstimmung für den Meilenstein „Beginnendes planvolles Handeln“ finden. Die Meilensteine „Beginnendes Sortierverhalten“ sowie „Symbolspiel“ verfehlen knapp das Niveau einer akzeptablen Übereinstimmung. Bei den restlichen zwei Meilensteinen „Handlungen mit Spielzeugen imitieren“ und „Einsatz von Hilfsmittel, um an entfernten Gegenstand zu kommen“ handelt es sich um zwei Meilensteine, die in der Beurteilung sehr große Differenzen hervorgerufen haben und bei denen die vorhandene Übereinstimmung als zufällig zu bewerten ist.

Für die 7 Meilensteine des Bereichs Sprache konnten durchgängig zufriedenstellende bis gute Kappas zwischen $\kappa = .43$ und $\kappa = .69$ ermittelt werden (siehe Tab. 5). Das mittlere Kappa des Bereichs Sprache beträgt $\kappa = .58$ und ist damit laut Fleiss und Cohen (1973) als akzeptable bis gute Übereinstimmung einzuschätzen. Die Skala Sprache erzielt im Vergleich zu allen anderen Skalen die höchsten Beurteilerübereinstimmungen. Es war Eltern und Erzieher/-innen also möglich, hinsichtlich der Sprachentwicklung ähnliche Beobachtungen zu machen.

Tab. 5: Meilensteinbeschreibung, Itemschwierigkeit p und Kappa κ des Entwicklungsbereichs Sprache.

Meilensteinbeschreibung	Schwierigkeit p	Kappa κ
Sprache		
Erste Drei- und Mehrwortsätze	.47	.69
Verwendung von Farbwörtern	.47	.68
Zwei-Wort-Sätze	.63	.66
Verwendung der Worte „Ich“ und „Du“	.36	.57
Verwendung von Mehrzahl Wörtern	.41	.55
Übergeneralisierung von grammatischen Regeln	.26	.50
Spricht mindestens 3 Wörter außer Mama oder Papa	.78	.43

Drei Meilensteine erreichen ein gutes Niveau der Beurteilerübereinstimmung von $\kappa > .60$: „Zwei-Wort-Sätze“, „Verwendung von Farbwörtern“ und „Erste Drei- und Mehrwortsätze“. Die anderen vier Meilensteine erreichen eine jeweils akzeptable Übereinstimmung: „Spricht mindestens 3 Wörter außer Mama oder Papa“, „Übeneralisierung von grammatischen Regeln“, „Verwendung von Mehrzahl Wörtern“ und „Verwendung der Worte ‚Ich‘ und ‚Du‘“.

Für die 4 Meilensteine der Skala Selbstregulation ergeben sich wiederum stark streuende Kappas zwischen $\kappa = .02$ und $\kappa = .43$ (siehe Tab. 6). Das mittlere Kappa der Skala Selbstregulation fällt ähnlich schlecht wie das mittlere Kappa der Skala Wahrnehmung und Denken aus: $\kappa = .25$. Die in diesem Bereich zu beobachtenden Meilensteine haben bei den Erzieher/-innen und Eltern häufig zu unterschiedlichen Einschätzungen geführt.

Tab. 6: Meilensteinbeschreibung, Itemschwierigkeit p und Kappa κ des Entwicklungsbereichs Selbstregulation.

Meilensteinbeschreibung Selbstregulation	Schwierigkeit p	Kappa κ
Auf das Töpfchen oder die Toilette gehen wollen	.23	.43
Impulse auf Verlangen anderer hemmen	.78	.35
Beginnende Impulshemmung	.65	.20
Beginnende Selbstregulation	.65	.02

Lediglich der Meilenstein „Auf das Töpfchen oder die Toilette gehen wollen“ erreicht das kritische Niveau einer akzeptablen Beurteilerübereinstimmung von $\kappa > .40$. Die Meilensteine „Beginnende Selbstregulation“, „Beginnende Impulshemmung“ und „Impulse auf Verlangen anderer hemmen“ liegen unterhalb des kritischen Niveaus von $\kappa > .40$.

Die 7 Meilensteine der Skala Gefühle erzielen nur mittelmäßige bis schlechte Übereinstimmungen zwischen $\kappa = .05$ und $\kappa = .35$ (siehe Tab. 7). Das mittlere Kappa der Skala Gefühle beträgt $\kappa = .21$ und verfehlt damit eine akzeptable Übereinstimmung.

Tab. 7: Meilensteinbeschreibung, Itemschwierigkeit p und Kappa κ des Entwicklungsbereichs Gefühle.

Meilensteinbeschreibung Gefühle	Schwierigkeit p	Kappa κ
Über Gefühle anderer sprechen	.21	.35
Schuldgefühle zeigen	.43	.31
Scham zeigen	.41	.26
Empathisch reagieren	.50	.26
Stolz sein	.68	.13
Trauer zeigen	.80	.11
Angst zeigen	.64	.05

Bei keinem der 7 Meilensteine lässt sich eine akzeptable Übereinstimmung nachweisen. Geringe Übereinstimmungen mit $\kappa = .35$ und $\kappa = .31$ erzielten die Meilensteine „Über Gefühle anderer sprechen“ und „Schuldgefühle zeigen“. Bei den anderen Meilensteinen („Trauer zeigen“, „Angst zeigen“, „Scham zeigen“, „Stolz sein“ und „Empathisch reagieren“) sind die empirisch gefundenen Übereinstimmungen als zufällig zu bewerten.

Die 10 Meilensteine des Bereichs Soziale Beziehungen erzielten ebenfalls nur mittelmäßige bis schlechte Übereinstimmungen zwischen $\kappa = .04$ und $\kappa = .33$ (siehe Tab. 8). Das mittlere Kappa der Skala Soziale Beziehungen beträgt $\kappa = .19$ und verfehlt damit deutlich die akzeptable Übereinstimmung von mindestens $\kappa = .40$.

Tab. 8: Meilensteinbeschreibung, Itemschwierigkeit p und Kappa κ des Entwicklungsbereichs Soziale Beziehungen.

Meilensteinbeschreibung

Meilensteinbeschreibung Soziale Beziehungen	Schwierigkeit p	Kappa κ
Spielt mit anderen zusammen	.42	.33
Aufforderungen befolgen	.78	.30
Kooperatives Spiel	.25	.28
Assoziatives Spiel	.47	.27
Geteilte Aufmerksamkeit	.50	.19
Imitation von Handlungen mit Gegenständen	.73	.17
Hausarbeit nachmachen/sich daran beteiligen	.65	.15
Soziale Bezugnahme	.66	.09
Fremdeln	.72	.05
Emotionale Bezugnahme	.62	.04

Auch bei diesen 10 Meilensteinen lässt sich keine akzeptable Übereinstimmung finden. Die höchsten Werte mit $\kappa = .33$, $\kappa = .30$, $\kappa = .28$ und $\kappa = .27$ erzielen die Meilensteine „Spielt mit anderen zusammen“, „Kooperatives Spiel“, „Assoziatives Spiel“ und „Aufforderungen befolgen“. Die Übereinstimmung der anderen Meilensteine („Fremdeln“, „Geteilte Aufmerksamkeit“, „Soziale Bezugnahme“, „Emotionale Bezugnahme“, „Imitation von Handlungen mit Gegenständen“ und „Hausarbeit nachmachen/sich daran beteiligen“) ist lediglich als zufällig zu bewerten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den Bereichen Sprache, Grobmotorik und Feinmotorik akzeptable bis gute Übereinstimmungen zwischen Erzieher/-innen und Eltern erzielt werden, die Übereinstimmung in den Bereichen Wahrnehmung und Denken, Selbstregulation, Gefühle und Soziale Beziehungen ist als gering zu bewerten.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern sich die gefundenen Beurteilerübereinstimmungen in den Entwicklungsbereichen Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, Wahrnehmung und Denken, Selbstregulation, Gefühle und Soziale Beziehungen unterscheiden. Sind die deskriptiv gefundenen Unterschiede in der Beurteilerübereinstimmung zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen statistisch bedeutsam?

Hierzu wurde eine Varianzanalyse über die bereits weiter oben dargestellten mittleren Übereinstimmungsmaße (Kappa κ) der sieben Entwicklungsbereiche berechnet. Das Ergebnis der Varianzanalyse bestätigt die Vermutung, dass es signifikante Unterschiede in den Beurteilerübereinstimmungen der Entwicklungsbereiche mit einer hohen Effektstärke gibt, die die praktische Relevanz dieses Ergebnisses verdeutlicht ($p < .01$, $\eta^2 = .54$). Bei anschließenden Mehrfachvergleichen (Bonferroni-Prozedur) zeigen sich für die beiden Entwicklungsbereiche Grobmotorik sowie Sprache signifikante Unterschiede zu den anderen Entwicklungsbereichen. Grobmotorik erreicht mit einem mittleren κ von $\kappa = .45$ signifikant ($p < .01$) höhere Beurteilerübereinstimmungen als der Bereich Soziale Beziehungen mit einem mittleren Kappa von $\kappa = .19$ und auch signifikant ($p < .05$) höhere Beurteilerübereinstimmungen als der Bereich Gefühle mit einem mittleren Kappa von $\kappa = .21$. Der Entwicklungsbereich Sprache mit einem mittleren Kappa von $\kappa = .58$ erreicht signifikant höhere Beurteilerübereinstimmungen durch Eltern und pädagogische Fachkräfte als die Bereiche Wahrnehmung und Denken ($\kappa = .30$, $p < .05$), Selbstregulation ($\kappa = .25$, $p < .01$), Gefühle ($\kappa = .21$, $p < .01$), und Soziale Beziehungen ($\kappa = .19$, $p < .01$).

6. Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Entwicklungsbeobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften übereinstimmen und ob sich die Höhe der Übereinstimmung für einzelne Entwicklungsbereiche bedeutsam unterscheidet. Es konnte gezeigt werden, dass die Beobachtungen anhand der

Pilotversion der Beobachtungsskala HENT-P (Pauen, 2008) für die Bereiche Grobmotorik ($\kappa = .45$) und Sprache ($\kappa = .58$) eine akzeptable bis gute sowie für den Bereich Feinmotorik ($\kappa = .36$) eine fast ausreichende Übereinstimmung aufweisen. In den Bereichen Wahrnehmung und Denken ($\kappa = .30$), Selbstregulation ($\kappa = .25$), Gefühle ($\kappa = .21$) und Soziale Beziehungen ($\kappa = .19$) konnten lediglich geringe Übereinstimmungen zwischen den Entwicklungsbeobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften gefunden werden. Die Höhe der Übereinstimmung unterscheidet sich signifikant zwischen den einzelnen Entwicklungsbereichen, wobei für die Entwicklungsbereiche Grobmotorik und Sprache verglichen mit den übrigen Bereichen signifikant höhere Übereinstimmungen gefunden wurden.

Insgesamt liegen die Werte der Übereinstimmungsmaße damit im erwarteten Bereich. Aufgrund bisheriger Untersuchungen zur Beurteilerübereinstimmung von Eltern und pädagogischen Fachkräften bei der Einschätzung kindlichen Verhaltens (z.B. Achenbach et al., 1987) wurde lediglich eine mittlere Höhe der Übereinstimmung angenommen (Döpfner et al., 2000). Ebenfalls erwartungsgetreu fielen die Übereinstimmungen in den Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik und Sprache besser aus, als in den Bereichen Wahrnehmung und Denken, Selbstregulation, Gefühle und Soziale Beziehungen. Insgesamt scheinen die vorliegenden Befunde Ergebnisse von Vorläuferstudien im Wesentlichen zu bestätigen. Dabei liegt die Übereinstimmung für valide und einfach zu beobachtende Verhaltensweisen grundsätzlich höher als für schwierig zu beobachtendes, interpretationsoffeneres und situationsabhängiges Verhalten.

Ganz allgemein bleibt zu fragen, warum für Meilensteine einzelner Entwicklungsbereiche typischerweise höhere Beurteilerübereinstimmungen gefunden werden als für andere. Dabei kommen prinzipiell verschiedene Erklärungen in Betracht:

(1) Zum einen kann es sein, dass bestimmte Verhaltensweisen des Kindes grundsätzlich stärker situations- wie kontextbezogen variieren als andere. So ist leicht vorstellbar, dass das Sozialverhalten, die Selbstregulation oder auch die Äußerung von Gefühlen im häuslichen Kontext anders ausfällt als in der Kita und daher auch von den Eltern anders beurteilt wird als von den Krippenfachkräften.

(2) Weiterhin scheint denkbar, dass der Bildungsstatus der Eltern und der Erzieher/-innen systematische Unterschiede aufweist und dies mit einer unterschiedlichen Interpretation von einzelnen Meilensteinen einhergeht. Dies könnte insbesondere die Beschreibung eher abstrakt formulierter Meilensteine betreffen oder die Beschreibung von Fähigkeiten, welche eine subtile und genaue Beobachtung erfordern. Da in der vorliegenden Studie keine Kontrolldaten zu den Beobachtenden erhoben wurden, kann nicht geklärt werden, inwiefern dieser Aspekt eine Rolle gespielt hat.

(3) Als dritte Erklärung kommt in Betracht, dass bestimmte Verhaltensweisen allgemein schwerer zu beobachten sind als andere. So lassen sich Denkprozesse und Gefühle grundsätzlich schwerer bewerten als motorische oder sprachliche Kompetenzen, weil sie aus der Situation erschlossen bzw. interpretiert werden müssen.

(4) Möglicherweise sind bestimmte Meilensteine sprachlich nicht präzise genug formuliert und führen daher ohne intensivere Schulung zu einer weniger reliablen Beurteilung. In diesem Fall läge das Problem weniger in der Beobachtung oder Beurteilung einzelner Kompetenzen, sondern eher in der Formulierung einzelner Meilensteine.

Will man den Einfluss der genannten Faktoren systematisch untersuchen und entscheiden, welche Ursachen faktisch für die Varianz in der Beurteilerübereinstimmung verantwortlich sind, so scheint es zunächst erforderlich, dass der Anwendung des Beobachterinstrumentes eine intensive Schulung vorausgeht, die sicher stellt, dass alle professionell Beurteilenden über ein umfassendes Verständnis der einzelnen Meilensteine

sowie der systematischen, wissenschaftlich basierten Beobachtung verfügen. Systematische, absichtsvolle und aufmerksame Beobachtung von Merkmalen und Verhaltensweisen stellt keine einfache diagnostische Methode dar. Sie sollte stets zielgerichtet durchgeführt werden und muss bestimmten Standards, wie Gütekriterien sowie der intersubjektiven Überprüfbarkeit genügen (zwei Erzieher/-innen beobachten unabhängig voneinander in der gleichen Situation das gleiche kindliche Verhalten). Zudem sollten sie eindeutig zu kommunizieren und zu überprüfen sein. Dies ist umso wichtiger, wenn die Beobachtungsergebnisse Folgen für die beobachteten Kinder haben. Im Krippenalltag oder gar im heimischen Umfeld vorgenommene Beobachtungen genügen diesen Standards in der Regel nicht. Alltägliche Beobachtungen von Krippenerzieher/-innen sind nicht zwangsläufig systematisch bzw. wissenschaftlich basiert. Im häuslichen Umfeld spielt diese Form der Beobachtung gar keine Rolle. Resultieren aus den Beobachtungsergebnissen Folgen für Kinder und pädagogische Fachkräfte (Beobachtungen mit diagnostischer Zielsetzung), sollten diese professionellen Standards genügen. Sie müssen dann systematisch, objektiv, zuverlässig und gültig sein. Zudem sollten ihre Ergebnisse eindeutig kommunizierbar und möglichst überprüfbar sein. Professionelle Beobachtung beginnt in der Regel mit einer Fragestellung, hat ein Ziel, erfolgt regelmäßig und beruht auf Unterscheidungs- wie Vergleichsprozessen und setzt außerdem Wissen über den Beobachtungsgegenstand voraus.

Die Frage der Situationsabhängigkeit kindlichen Verhaltens (in der Kindertagesstätte vs. zu Hause) ist am ehesten durch die Beobachtung und differenzierte Beschreibung umschriebener Verhaltensweisen über verschiedene Situationen hinweg zu bestimmen. Auf diese Weise lässt sich allerdings nicht die Tatsache überwinden, dass sich Kinder u.U. im Elternhaus anders verhalten als in Kindertageseinrichtungen, wo sie stets mit mehreren Kindern gleichen oder unterschiedlichen Alters die Aufmerksamkeit erwachsener Bezugspersonen teilen. Eltern haben seltener die Gelegenheit ihre Kinder in der Interaktion mit mehreren anderen Kindern zu beobachten. Zudem reagieren Kinder in Anwesenheit der Eltern womöglich verschieden. Dieser Umstand ist in Entwicklungsgesprächen mit Vorsicht und dem nötigen Respekt für elterliche Beobachtungen im häuslichen Umfeld zu berücksichtigen.

Weiterhin ist bei künftigen Untersuchungen darauf zu achten, dass der sozioökonomische Status, das Alter, die Ausbildung, die Berufserfahrung sowie die familiäre Situation der Beobachtenden als Kontrollvariablen mit erfasst werden. Zudem sind einzelne Meilensteine von HENT-P auf der Basis vorliegender Daten sprachlich zu überarbeiten und zusätzliche Hilfestellungen zur Interpretation der Meilensteine zur Verfügung zu stellen.

Schließlich scheint wünschenswert, dass bei gezielten Studien auch längere Beobachtungs- und Dokumentationszeiträume einbezogen werden als dies in der vorliegenden Untersuchung der Fall war.

Vorbereitungen zur Durchführung einer Replikationsstudie mit einer überarbeiteten Fassung der Pilotversion sind bereits angelaufen. Die nun vorliegende Version der MONDEY Kurzskala (Pauen, 2011, S. 283-307) enthält genauere und detailreichere Formulierungen von insgesamt 111 Meilensteinen. Besonders die Meilensteine im sozio-emotionalen Bereich wurden grundlegend überarbeitet.

Veranschaulichung der Überarbeitung anhand des Beispielmeilensteins „Angst“:

HENT-P: „Angst zeigen“: Kind fürchtet sich erkennbar vor etwas; es versteckt sich, will auf den Arm genommen werden, klammert sich fest, entfernt sich von Gefahrenquelle und/oder wendet sein Gesicht ab.

MONDEY: „Angst“: Kind reißt Augen ängstlich auf und hält für einen Moment ganz still. Später wendet es sich möglicherweise mit dem Körper von der „Gefahrenquelle“ ab und sucht Schutz bei einer Bezugsperson oder hinter einem Gegenstand.

Zusätzlich liegt das Entwicklungstagebuch „Vom Baby zum Kleinkind“ (Pauen, 2011) vor, in dem jeder Meilenstein ausführlich beschrieben wird und mit Bildern versehen ist. Zur vertiefenden Einführung in MONDEY wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt, welches über spezielles Fortbildungs- und Filmmaterial Eltern und Erzieher/-innen mit den MONDEY Meilensteinen und den Grundlagen der Beobachtung vertraut macht. Basierend auf diesen Vorarbeiten ist für das Jahr 2011 eine Nachfolgestudie in Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule und der Universität Heidelberg geplant, in der die oben genannten Aspekte Berücksichtigung finden werden.

Die Beschäftigung mit der Übereinstimmung von elterlichen und pädagogischen Entwicklungseinschätzungen erscheint sowohl für Forschung als auch die pädagogische Praxis vielversprechend. Neben der Gewinnung von interessanten Erkenntnissen zur Wahrnehmung der kindlichen Entwicklung durch pädagogische Fachkräfte und Eltern in den ersten Lebensjahren wird hier vor allem auf Entwicklungsgespräche fokussiert, die dem regelmäßigen Austausch über den jeweils von Eltern und Pädagogischen Fachkräften wahrgenommenen Entwicklungsstand des Kindes und der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus dienen. Nur über eine solche tragfähige, im Sinne des Kindes wohlwollende und förderliche Kooperation, kann eine optimale Entwicklung gewährleistet werden.

Literatur

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Beller, K. & Beller, S. (2010). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. Berlin: Freie Universität.
- Cai, X., Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2004). Parent and Teacher Agreement on Child Behavior Checklist Items in a Sample of Preschoolers From Low-Income and Predominantly African American Families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 303-312.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Heubrock, D. & Petermann, F. (2000). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613-619.
- Fried, L. & Roux, S. (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Fischer, S. (2010). Bildungsdokumentation in Krippen. In Weegmann, W. & Kammerlander, C. (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 266-280). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P. et al. (2004). Comparison of Mothers', Fathers', and Teachers' Reports on Problem Behavior in 5- to 6-Year-Old Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 137-146.
- Goswami, U. (2001). *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern: Hans Huber.
- Kazemi-Weisari. (2004). Beobachten, um zu verstehen. Entwicklungsbegleitung sucht nach

- den Handlungsabsichten der Kinder. *Theorie und Praxis der Sozialpaedagogik*, 2, 10-14.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 51-58.
- Laewen, H.-J. (2008). Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In Diskowski, D. & Pesch, L. (Hrsg.), *Familien stützen - Kinder schützen. Was Kitas beitragen können* (S. 190-198). Weimar: Das Netz.
- Largo, R. H. (2001). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. München: Piper Verlag GmbH.
- Leu, H. R. (2010). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Das Netz.
- Lipp-Peez, C. (2007). *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen*. Berlin: Cornelsen.
- Lueger, D. (2009). *Beobachtung leicht gemacht. Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhaltens und kindlicher Entwicklungen*. Berlin: Scriptor.
- Michaelis, R. (2006). *Die ersten fünf Jahre im Leben eines Kindes. Wie sich Ihr Kind entwickelt - vom Baby bis zum Vorschulkind. Wie Sie das individuelle Entwicklungstempo erkennen*. München: Knaur Ratgeber Verlag.
- Pauen, S. (2007). *Was Babys denken: Eine Geschichte des ersten Lebensjahres*. München: Beck.
- Pauen, S. (2008). *Heidelberger Entwicklungstagebuch - Pilotversion. HENT-P (0-3 Jahre). Beobachtungsbogen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pauen, S. (2011). *Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch für die Beobachtung und Begleitung in den ersten Jahren*. Heidelberg: Spektrum Springer Akademischer Verlag.
- Pauen, S., Frey, B. & Ganser, L. (im Druck). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In Cierpka, M. (Hrsg.), *Handbuch der Säuglings- Kleinkind- Beratung und Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Pauen, S. & Ganser, L. (2010). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder von 0-3 Jahren mit MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years). Verfügbar unter: www.kindergartenpädagogik.de/2082.html.
- Petermann, U., Petermann, F. & Koglin, U. (2009). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation : eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten*. Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Rauschenbach, T. (2005). *Rahmencurriculum "Frühkindliche Bildung"*. Bosch Stiftung. Verfügbar unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_rauschenbach.pdf [(04.05.2011)].
- Roos, J., Heck, M. & Tettenborn, A. (2010). Das Projekt QUASI Heidelberg. Die Umsetzung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Baden-Württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. In Hoffmann, H., Rabe-Kleberg, U., Viernickel, S., Wehrmann, I. & Zimmer, R. (Hrsg.), *Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt*. Freiburg: Herder.
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). QUASI Heidelberg. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Heidelberger Kindertageseinrichtungen. Eine Projektbeschreibung. *Perspektiven*, 73, 39-45.

- Schäfer, G. E. (2004). Beobachten und Dokumentieren in KiTas. Umsetzung des neuen Bildungsverständnisses. *kindergarten heute*, 8, 6-15.
- Strätz, R. & Demandewitz, H. (2007). *Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder*. Berlin: Cornelsen.
- Szagan, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind : ein Lehrbuch*. Weinheim ; Basel: Beltz.
- Thelen, E. (2000). Motor development as foundation and future of developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 385-397.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2006). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Anhang 3: III. Schrift

Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY-Dokumentationen von Eltern und pädagogischen Fachkräften

Heilig, Lena und Pauen, Sabina

Zusammenfassung.

Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation werden als zentrale Aufgabe pädagogischer Fachkräfte in der frühen Fremdbetreuung bewertet und gelten als Voraussetzung für eine individualisierte Förderung. Zudem erleichtern Entwicklungsdokumentationen den Austausch sowohl zwischen verschiedenen Fachkräften als auch zwischen Fachkräften und Eltern. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Entwicklungsstand von N = 51 1- bis 3- Jährigen anhand des Beobachtungsinstrumentes MONDEY (Pauen, 2011) parallel von zwei Fachkräften sowie einem Elternteil eingeschätzt. Entsprechend den Vorerwartungen zeigte sich zwischen zwei pädagogischen Fachkräften eine bedeutsam höhere Übereinstimmung als zwischen Fachkraft und Elternteil. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Übereinstimmungswerte für die Bereiche Grob- und Feinmotorik sowie Sprache deutlich höher ausfallen als für Denken, Soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle. Mögliche Ursachen sowie Implikationen für Forschung und Praxis werden diskutiert.

Schlagwörter: Interraterreliabilität - Entwicklungsbeobachtung - Entwicklungsdiagnostik - Frühe Kindheit - Erziehungspartnerschaft.

How does the role of observer influence developmental assessment? A comparison of MONDEY documentations by parents and daycare personnel

Abstract.

To monitor and document developmental progress is a key element of professional daycare and seems to be essential for supporting further progress in the child. Developmental documentation facilitates exchanges between different caregivers, as well as between caregivers and parents. In the present study two different caregivers and a parent each made an independent assessment of the developmental status of N= 51 1- to 3-year old children, using MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years; Pauen, 2011). In accord with our hypotheses, statistical analyses revealed that observer agreement between two caregivers was significantly higher than the agreement between caregiver and parent. Interrater- reliabilities were substantial higher for the developmental areas of gross motor development, fine motor development, and language as compared to the domains of cognition, social relationships, self-regulation, and emotions. Potential explanations and practical implications will be discussed.

Keywords: interrater- reliability - developmental observation - developmental diagnostics - early childhood - educational partnership.

Im Rahmen der Forderung nach qualifizierter Krippenbetreuung werden die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsverläufe als zentrale Aufgaben pädagogischer Fachkräfte bewertet (Fröhlich-Gildhoff & Fischer, 2010; Hohaus, Meißner-Trautwein & Rintelmann, 2007). Systematische Verfahren sollen den Austausch zwischen unterschiedlichen Betreuungspersonen, die sich um das Kind kümmern, erleichtern (Schreyer-Mehlhop, Petermann, Petermann & Koglin, 2012; Tettenborn, Ganser, Haffner, Pauen & Roos, 2011). Bislang fehlt es an Informationen darüber, wie sich die Beobachterrolle auf die Beurteilung in einzelnen Entwicklungsbereichen auswirkt. Die vorliegende Arbeit soll helfen, diese Forschungslücke zu füllen. Dazu wurde der Entwicklungsstand 1- bis 3- Jähriger von drei Personen (zwei pädagogischen Fachkräften und einem Elternteil) parallel erfasst. Als Instrument kam MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years; Pauen, 2011) zum Einsatz. Bevor die betreffende Studie im Detail vorgestellt wird, soll nachfolgend zunächst der aktuelle Forschungsstand zur Beobachterübereinstimmung in Abhängigkeit vom Entwicklungsbereich sowie von der Beobachterrolle skizziert werden.

Beobachterübereinstimmung in Abhängigkeit vom Entwicklungsbereich

Frühkindliche Entwicklung lässt sich in Bezug auf mehrere Dimensionen beschreiben. Ein Blick in die Fachliteratur macht deutlich, dass die Dimensionen Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmung und Denken, Sprache und soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle dabei eine entscheidende Rolle spielen (vgl. z.B. Michaelis, 2006; Petermann, Petermann & Koglin, 2009). Diese Bereiche werden auch im Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument MONDEY thematisiert (Pauen, 2011).

Während Fortschritte in der Grob- und Feinmotorik sowie in der Sprachentwicklung sich im Alltag häufig zeigen und gut zu beobachten sind (vgl. z. B. Largo, 2004; Michaelis, 2006; Sachse, Anke & von Suchodoletz, 2007; Szagun, 2010), ist die Beurteilung von Fortschritten bei der Wahrnehmung und im Denken sowie beim Umgang mit Gefühlen schwieriger, weil es sich hierbei um interne Prozesse handelt (vgl. z.B. Holodynski, 2006; Pauen, 2007). Im Hinblick auf die Selbstregulation und soziale Beziehungen kann ein Kompetenzzugewinn des Kindes zwar gut an konkretem Verhalten festgemacht werden – allerdings hängt die Beurteilung entsprechenden Verhaltens vermutlich stark von der Beziehung des Beobachters zum Kind ab (vgl. z. B. Aguiar & McWilliam, 2013; Calkins & Hill, 2007; Diamond, 1993; Mathieson & Banerjee, 2010).

In Übereinstimmung mit diesen Überlegungen konnten Tettenborn und Kollegen (2011) unter Verwendung des Heidelberger Entwicklungstagebuchs (HENT; Pauen & Ganser, 2010), einer Vorläuferversion von MONDEY (Pauen, 2011), zeigen, dass die Übereinstimmung von Entwicklungsbeobachtungen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bei Kindern zwischen 12 und 36 Monaten für Grob- und Feinmotorik sowie Sprache höher ausfiel als für Denken, Soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle. Für die vorliegende Studie werden ähnliche Zusammenhänge erwartet. Zudem soll erstmals überprüft werden, welchen Einfluss die Beobachterrolle auf die Übereinstimmungswerte hat.

Beobachterübereinstimmung in Abhängigkeit von der Beobachterrolle

Existierende Studien zur Beobachterübereinstimmung bei der Einschätzung frühkindlicher Fähigkeiten beziehen sich größtenteils auf die Diagnose von Auffälligkeiten. Hier geht es etwa um die Einschätzungen von Mutter und Vater (z. B. Duhig, Renk, Epstein & Phares, 2000; Gudmundsson & Gretarsson, 2009) oder Eltern und Kinderärzten (Glascoe & Dworkin, 1995; Pritchard, Colditz & Beller, 2005). Zwischen den Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften wird für Kinder im Vorschulalter von Zusammenhängen in mittlerer Höhe berichtet (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987;

Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Grietens et al., 2004; Kruizinga et al., 2012; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann & Hahlweg, 2007).

Inwiefern diese Erkenntnisse auf die normale Entwicklung von Kleinkindern übertragbar sind, ist noch weitgehend unklar. Für die im deutschen Sprachraum verbreiteten mehrdimensionalen Beobachtungsverfahren Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation (EBD 3-48, Petermann et al., 2009), Grenzsteine der Entwicklung (Laewen, 2008) und Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller & Beller, 2010) liegen bislang keine Befunde zur Beobachterübereinstimmung vor. Die bereits zitierte Studie von Tettenborn und Kollegen (2011) fand vergleichsweise hohe Konsistenzwerte in den Urteilen von pädagogischen Fachkräften und Eltern hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen der normalen Entwicklung.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird erstmals die Übereinstimmung sowohl zwischen pädagogischer Fachkraft und Elternteil als auch zwischen unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften in den Blick genommen. Dabei beziehen wir uns auf die durch MONDEY (Pauen, 2011) erfassten Dimensionen normaler Entwicklung.

Wir gehen von der Vermutung aus, dass sich die Beurteilungen zweier Fachkräfte, die das gleiche Kind in derselben Krippe beobachten, stärker ähneln als die Beurteilungen von einem Elternteil und einer Fachkraft, weil sich im ersten Fall sowohl der Wissens- und Erfahrungshintergrund der Beobachter als auch der Kontext, in dem die Beobachtung stattfindet, eher überschneiden als im zweiten Fall (vgl. Grietens et al., 2004). Dies sollte sich vor allem auf die Einschätzung jener Entwicklungsbereiche auswirken, die schwer zu beobachtende innere Prozesse (Denken, Gefühle) oder stark kontextabhängiges Verhalten (Soziale Beziehungen, Selbstregulation) thematisieren. Für die Beurteilung anderer Bereiche, wie etwa Motorik oder Sprache dürften die Beobachterrolle sowie andere Rahmenbedingungen dagegen weniger entscheidend sein.

Methode

Stichprobe

Es liegen Daten zu N= 51 Kleinkindern vor (11-36 Monate, M= 25 Monate, SD= 6 Monate; 29 weiblich, 22 männlich), die im Raum Heidelberg eine Krippe besuchen. Kinder unter einem Jahr waren nicht vertreten, da diese in der Regel in Deutschland ausschließlich zuhause betreut werden. Die Entwicklung der 1-3 Jährigen wurde von je zwei unabhängigen Fachkräften und einem Elternteil dokumentiert.

Von den Kindern sind 84% Angehörige deutscher, 12% einer anderen Nationalität. Bei 88% der Kinder sind keine Risikofaktoren bekannt, 6% der Kinder weisen Risikofaktoren auf. Die dokumentierenden Elternteile waren mehrheitlich Mütter (49 Frauen, 2 Männer). Sie hatten zu 76% Abitur, zu 10% Mittlere Reife und zu 2% einen Hauptschulabschluss. Folglich handelt es sich um eine akademisch überdurchschnittlich gebildete Elternschaft.

Die Kinder wurden von N= 32 weiblichen pädagogischen Fachkräften (20- 57 Jahre, M= 33 Jahre) aus acht unterschiedlichen Einrichtungen beobachtet. Eine Fachkraft hat im Mittel sechs Kinder beobachtet (Spannweite 2- 10 Beobachtungen). Die Gesamtgruppe verfügte im Durchschnitt über sieben Jahre Berufserfahrung mit Kindern unter drei Jahren (Spannweite 1- 23 Jahre). 13% gaben an, das Abitur zu haben, 22% eine Fachhochschulreife, 36% Mittlere Reife und 13% einen Hauptschulabschluss. Als Berufsausbildung gaben 50% eine staatliche Ausbildung zur Erzieherin an, 13% eine Ausbildung zur Kinderpflegerin, 12% ein pädagogisches Fachhochschul- oder Hochschulstudium sowie 6% eine Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin.

Verfahren

In der vorliegenden Untersuchung wurde das neu entwickelte Instrument MONDEY (Pauen, 2011; Pauen & Heilig, 2012; Pauen, Heilig, et al., 2012) zur Beurteilung des kindlichen Entwicklungsstandes verwendet. MONDEY besteht aus 111 unterschiedlichen

Meilensteinen, die acht Entwicklungsbereichen zugeordnet sind und wichtige Veränderungen im Alter von 0 bis einschließlich 3 Jahren abbilden sollen. Die Auswahl der Meilensteine orientiert sich an der aktuellen Forschungsliteratur. Der Begriff „Meilenstein“ ist definiert als Verhaltensweise, die man im Alltag mit dem Kind gut beobachten kann, die wichtige Rückschlüsse auf kindliche Entwicklungsschritte zulässt und die so eindeutig formuliert ist, dass auch Laien beurteilen können, ob der Meilenstein erreicht wurde oder nicht (Pauen, Frey & Ganser, 2012). Der Meilenstein "Pinzettengriff" ist beispielsweise definiert als "Kind hält kleine Objekte (z. B. Perlen, Krümel, Haare) zwischen Daumen und Zeigefinger oder Mittelfinger einer Hand. Es kann Objekte auf diese Weise einzeln von einer Unterlage aufheben." (Pauen, 2011, S. 70 f.). Die Anzahl der Meilensteine pro Bereich verteilt sich wie folgt: Grobmotorik 19 Items, Feinmotorik 18 Items, Wahrnehmung 7 Items, Denken 8 Items, Sprache 16 Items, Soziale Beziehungen 22 Items, Selbstregulation 8 Items und Gefühle 13 Items.

Im Unterschied zu vergleichbaren Verfahren wird bei MONDEY bewusst auf Alterszuordnungen der Meilensteine verzichtet, um Urteilsverzerrungen zu vermeiden. Bei der Bestandsaufnahme wird zu einem definierten Zeitpunkt festgestellt, welche Meilensteine ein Kind schon erreicht hat. Dies wird mit einem Haken kenntlich gemacht. Bei der anschließenden kontinuierlichen Dokumentation kann der Beobachter genau registrieren, welche Fortschritte wann auftreten. Dies wird mit einem Datum vermerkt. Das Instrument ist für pädagogische Fachkräfte und Eltern gleichermaßen nutzbar. Es wurde bereits an zwei größeren unabhängigen Stichproben bezüglich seiner Konstruktvalidität überprüft und weist ausgezeichnete Kennwerte auf (Pauen & Heilig, 2012; Pauen, Heilig, et al., 2012). Der Gesamtscore korrelierte dabei jeweils über $r > .85$ mit dem Lebensalter der Kinder, was als Hinweis auf die externe Validität des Instrumentes gewertet werden kann. MONDEY wird in der Praxis sehr gut angenommen und im Raum Heidelberg seit 2010 flächendeckend in Krippen eingesetzt. Eine Praxistauglichkeitsstudie sowie eine Studie zum Vergleich mit einem standardisierten Entwicklungstest (Bayley III) sind in Arbeit.

Durchführung

Die pädagogischen Fachkräfte wurden im Rahmen einer eintägigen Fortbildung in den Umgang mit MONDEY eingeführt. Anschließend wurden sie aufgefordert, innerhalb von drei Tagen eine MONDEY Bestandsaufnahme durchzuführen. Dabei sollten sie für jeden Meilenstein angeben, ob er bereits vom Kind erreicht wurde oder nicht. Die Fachkraftpaare arbeiteten in der gleichen Gruppe und kannten das beobachtete Kind daher vergleichbar gut. MONDEY wurde frühestens nach 3 Wochen täglichem Kontakt mit dem Kind angewendet. Je nach Alter der beobachteten Kinder war die Verweildauer in der Kita gemischt. Die Eltern der Kinder wurden von den pädagogischen Fachkräften für eine Studienteilnahme gewonnen und erhielten von diesen eine Einweisung in die Nutzung des Instruments. Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Dokumentation des gleichen Kindes ohne jegliche Absprache zwischen allen drei Beobachtern erfolgen sollte. Projektmitarbeiter standen für Rückfragen im Rahmen der Erhebungsphase jederzeit zur Verfügung.

Ergebnisse

Die Auswertung erfolgte anhand des Statistikprogramms SPSS Statistics 20. Wie bei Tettenborn und Kollegen (2011) wurden lediglich Meilensteine mit Itemschwierigkeiten zwischen .20 und .80 (basierend auf dem Urteil der Fachkräfte) berücksichtigt, um eine hinreichende Varianz der Beurteilungswerte sicherzustellen. Insgesamt $i = 69$ Meilensteine blieben unberücksichtigt. Davon wiesen $i = 67$ Meilensteine Itemschwierigkeiten von $d > .80$ auf, weil sie sich primär auf das erste Lebensjahr beziehen. Dies betrifft unter anderem den Bereich „Wahrnehmung“, der aufgrund von zu hohen Itemschwierigkeiten komplett

aus der Analyse fiel. Lediglich 2 Meilensteine (Knöpfe alleine öffnen und schließen; Tagesverlauf ohne in die Hose/ Windel zu machen) wurden aufgrund von zu geringen Itemschwierigkeiten ($d < .20$) in der vorliegenden Stichprobe nicht berücksichtigt.

Die Beobachterübereinstimmung zwischen zwei Fachkräften sowie einem Fachkraft-Eltern- Paar wurde mit Cohen's Kappa κ (Cohen, 1960) ermittelt. Dabei handelt es sich um ein zufallskorrigiertes Übereinstimmungsmaß, welches hauptsächlich zur Bestimmung der Beurteilerübereinstimmung bei dichotomen Daten angewendet wird (Wirtz & Caspar, 2002). κ kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei ab $> .4$ von einer akzeptablen, ab $> .6$ von einer guten Übereinstimmung gesprochen werden kann (Fleiss & Cohen, 1973). Tabelle 1 zeigt die Beurteilerübereinstimmungen κ zwischen zwei Fachkräften sowie zwischen Fachkraft und Elternteil für die einzelnen Meilensteine getrennt sowie gemittelt für die verschiedenen Entwicklungsbereiche.

Tab. 1 Beurteilerübereinstimmungen Cohen's Kappa (κ) zwischen zwei pädagogischen Fachkräften (PFK1/PFK2) sowie zwischen pädagogischer Fachkraft und Elternteil (PFK1/E) für die einzelnen Meilensteine sowie gemittelt für die Entwicklungsbereiche.

Entwicklungsbereiche / Meilensteine	Cohen's Kappa (κ)	
	PFK1/PFK2	PFK1/E
Entwicklungsbereich Grobmotorik	0,62**	0,26
(12) Rückwärtsschritte machen	0,54*	0,16
(15) Frei auf einem Bein stehen	0,50*	0,19
(16) Ohne Festhalten auf der Stelle hüpfen	0,67**	0,36
(17) Alleine von einer Stufe/einem Absatz springen	0,83**	0,29
(18) Wegwerfen eines Gegenstandes	0,56*	0,25
(19) Ball mit den Armen fangen	0,63**	0,31
Entwicklungsbereich Feinmotorik	0,72**	0,48*
(31) Ohne Kleckern mit Löffel essen	0,70**	0,59*
(33) Gezielt Linien und Formen zeichnen	0,83**	0,44*
(34) Kleidungsstücke selbst ausziehen	0,78**	0,40*
(35) Kleidungsstücke selbst anziehen	0,68**	0,58*
(36) Grobe Reißverschlüsse öffnen und schließen	0,59*	0,36
Entwicklungsbereich Denken	0,56*	0,30
(47) "Als-ob-Spiele" durchführen	0,57*	0,17
(50) Gezielte Verkettung von Teilhandlungen	0,56*	0,34
(51) Kreativer Einsatz von Hilfsmitteln	0,75**	0,45*
(52) Probleme lösen	0,37	0,26
Entwicklungsbereich Sprache	0,77**	0,56*
(60) Mind. 50 unterschiedl. Worte aktiv verwenden	0,63**	0,48*
(61) Verwendung von Finalwörtern	0,58*	0,65**
(62) Verwendung von Mehrzahlwörtern	0,91**	0,50*
(63) Verwendung von Farbwörtern	0,92**	0,68**
(64) Verwendung der Worte "ich" und "du"	0,91**	0,41*
(66) Zweiwortsätze bilden	0,75**	0,65**
(67) Drei- und Mehrwortsätze bilden	0,73**	0,61**
(68) Reden in anderen Zeiten	0,75**	0,52*

Entwicklungsbereich Soziale Beziehungen	0,53*	0,27
(83) Teilen	0,56*	0,39
(84) Aufforderungen nachkommen	0,68**	0,19
(85) Freiwilliges Helfen	0,55*	0,37
(86) Assoziatives Spiel	0,52*	0,01
(87) Bewegungsspiel	0,41*	0,16
(88) Konstruktionsspiel	0,42*	0,42
(89) Rollenspiel	0,59*	0,25
(90) Regelspiel	0,54*	0,36
Entwicklungsbereich Selbstregulation	0,59*	0,43*
(94) Impulse eigenständig kontrollieren	0,31	0,19
(97) Auf Töpfchen oder Toilette gehen wollen	0,87**	0,67**
Entwicklungsbereich Gefühle	0,49*	0,22
(103) Über eigene Körperzustände reden	0,65**	0,27
(104) Über eigene Gefühle reden	0,58*	0,47
(105) Über Gefühlsäußerungen anderer reden	0,68**	0,42
(106) Stolz	0,71**	-0,07
(107) Verlegenheit	0,41*	0,31
(108) Eifersucht	0,41*	0,14
(109) Trotz	0,36	0,10
(110) Mitgefühl	0,41*	0,24
(111) Schuldgefühle	0,18	0,12

* akzeptable Übereinstimmung **gute Übereinstimmung

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, wurde der Bereich Selbstregulation aufgrund der Altersspanne der getesteten Stichprobe lediglich durch zwei Meilensteine repräsentiert, deren Übereinstimmungswerte deutlich voneinander abwichen („Auf das Töpfchen oder die Toilette gehen wollen“ (κ PFK1/PFK2 = .87; κ PFK1/E = .67) und „Impulse auf Verlangen anderer kontrollieren“ (κ PFK1/PFK2 = .31; κ PFK1/E = .19)). Der gemittelte Übereinstimmungswert ist für diesen Entwicklungsbereich daher nur begrenzt aussagekräftig.

Beobachterübereinstimmungen in Abhängigkeit vom Entwicklungsbereich

Um herauszufinden, ob sich die Höhe der Beurteilerübereinstimmung zwischen Entwicklungsbereichen bedeutsam unterscheidet, wurden Kruskal- Wallis- Tests durchgeführt.

Die Höhe der Werte für Paare von pädagogischen Fachkräften variierte systematisch mit dem Entwicklungsbereich ($H(6) = 16.35$; $p < .05$). Erwartungsgemäß fiel die Beobachterübereinstimmung für die Entwicklungsbereiche Grobmotorik, Feinmotorik und Sprache gut aus, für die Bereiche Denken, Soziale Beziehungen, Selbstregulation und Gefühle ist sie als akzeptabel zu bezeichnen.

Auch die Höhe der Werte für Paare von pädagogischen Fachkräften und Eltern unterschieden sich signifikant nach Entwicklungsbereichen ($H(6) = 21.57$; $p < .01$), wobei κ für die Entwicklungsbereiche Feinmotorik, Sprache und Selbstregulation akzeptable Werte erreichte und für Grobmotorik, Denken, Soziale Beziehungen und Gefühle lediglich ausreichende Werte.

Beobachterübereinstimmungen in Abhängigkeit von der Beobachterrolle

Mittels T- Test für abhängige Stichproben wurde weiterhin überprüft, ob die Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei Fachkräften höher ausfiel als die

Übereinstimmung zwischen einer Fachkraft und einem Elternteil. Erwartungskonform waren die κ -Werte für Paare von pädagogischen Fachkräften im Mittel deutlich höher als für Eltern-Fachkraft-Paare ($M1 = .61$ vs. $M2 = .35$; $t(41) = 10.30$; $p < .00$).

Diskussion

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren sich auf die Höhe der Beobachterübereinstimmung in der Beurteilung der frühkindlichen Entwicklung auswirken. Dabei interessierte einerseits, ob die Beobachterübereinstimmung mit dem Entwicklungsbereich variierte. Weiterhin wurde untersucht, ob die Übereinstimmung für Paare pädagogischer Fachkräfte höher ausfiel als für Fachkraft-Eltern-Paare.

Beobachterübereinstimmung in Abhängigkeit vom Entwicklungsbereich

Übereinstimmend mit Tettenborn et al. (2011) variierte die Höhe der Beurteilerübereinstimmung mit den einzelnen Entwicklungsbereichen. So ergaben sich durchweg akzeptable bis gute mittlere Übereinstimmungen für die Bereiche Feinmotorik und Sprache, während die entsprechenden Werte für die Bereiche Denken, Soziale Beziehungen und Gefühle vergleichsweise geringer ausfielen.

Bei den Dimensionen Feinmotorik und Sprache lassen sich die Meilensteine an konkreten Handlungen festmachen, die man sehr gut und häufig im Alltag zuhause sowie in der Krippe beobachten kann (vgl. z.B. Largo, 2004; Szagun, 2010). Für diese Bereiche erweist sich die Erfassung mit MONDEY als besonders objektiv. Dass im vorliegenden Fall sowohl Fachkräfte-Paare als auch Fachkraft-Eltern-Paare auf diesen beiden Dimensionen hohe κ -Werte erzielten, spricht zudem für eine vergleichsweise geringe Kontextabhängigkeit der zu erfassenden Kompetenzen.

Anders verhält es sich für die Bereiche Denken und Gefühle. Sie thematisieren Verhaltensweisen, die deutlich schwieriger zu beobachten sind (vgl. z.B. Holodynski, 2006; Pauen, 2007) und ein hohes Maß von Kontextabhängigkeit aufweisen. Ihre Wahrnehmung erfordert ein gut geschultes Auge und einen hohen Grad an Aufmerksamkeit für das individuelle Kind. Zudem fällt eine präzise sprachliche Beschreibung schwer. Folglich überrascht kaum, dass die Beobachterübereinstimmungen für die Bereiche Denken und Gefühle insgesamt geringer ausfallen als für andere Entwicklungsbereiche.

Auch die Meilensteine des Bereiches Soziale Beziehungen wurden von pädagogischen Fachkräften und Eltern recht unterschiedlich beurteilt. Hier ist davon auszugehen, dass die Bewertung sozialer Kompetenzen durch einen erwachsenen Beobachter stets geprägt ist von der persönlichen Beziehung, die dieser zum Kind hat (vgl. Cai et al., 2004). Hinzu kommt, dass sich der Krippenkontext deutlich vom häuslichen Umfeld unterscheidet (z.B. durch die Auswahl und Anzahl von Personen, mit denen das Kind zu tun hat). Zudem dürfte das Sozialverhalten von Kindern mit dem Kontext variieren. So mag sich ein eher schüchternes Kind in der Krippe deutlich anders verhalten als zu Hause (Diamond, 1993). Im Bereich Grobmotorik wurden zwischen den Fachkräften gute Übereinstimmungen erzielt, während die Übereinstimmung zwischen Fachkraft und Elternteil eher gering ausfiel. Da grobmotorisches Verhalten sich konkret beschreiben und gut beobachten lässt (Largo, 2004; Thelen, 2000) und da Fachkräfte offensichtlich hohe Reliabilitätswerte erreichten, gibt es keine Hinweise darauf, dass Unklarheiten bei den Item-Beschreibungen für die Diskrepanz in der Beurteilung durch Fachkräfte und Eltern verantwortlich sind. Gegen diese Annahme spricht auch, dass Tettenborn et al. (2011) gute Beobachterübereinstimmungen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bezüglich der Grobmotorik erzielt hatten. Folglich ist zu vermuten, dass die beobachteten Befunde auf Stichprobencharakteristika zurückzuführen sind.

Wir halten fest, dass sich einige Entwicklungsbereiche (insbesondere Feinmotorik, Sprache) vergleichsweise objektiv und kontextunabhängig beurteilen lassen, während die

Beurteilung anderer Bereiche (z. B. Denken, Gefühle) eher von subjektiven Erfahrungen oder Eindrücken geprägt zu sein scheint. Die Einschätzung wiederum anderer Bereiche dürfte in erhöhtem Maße kontextabhängig sein (z.B. Sozialverhalten). Grundsätzlich variieren die Beobachterübereinstimmungen, die mit Hilfe von MONDEY erzielt werden, je nach Entwicklungsdimension zwischen ausreichenden und sehr guten Werten. Angesichts der Vielfalt möglicher Einflussfaktoren auf den Bewertungsprozess (Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock & Petermann, 2000) und des vergleichsweise geringen Stichprobenumfangs überrascht dieses Ergebnis positiv.

Beobachterübereinstimmungen in Abhängigkeit von der Beobachterrolle

Erwartungskonform lagen die Beobachterübereinstimmungen zwischen pädagogischen Fachkräften signifikant über jenen zwischen Fachkräften und Eltern. Fachkräfte sind über viele Berufsjahre hinweg täglich mit Kleinkindern beschäftigt und haben eine pädagogische Ausbildung, die sich speziell auf die frühe Kindheit bezieht. Schließlich erhielten die Teilnehmer der vorliegenden Studie eine intensive Schulung im Umgang mit MONDEY. Diese Faktoren dürften gemeinsam dazu beitragen, die Beobachterübereinstimmung zwischen pädagogischen Fachkräften zu erhöhen. Unwahrscheinlich ist dagegen, dass die günstigen Werte durch Absprachen zwischen Kollegen zustande kamen, denn dann bliebe unklar, wie es zu Unterschieden der Beurteilung zwischen einzelnen Entwicklungsbereichen kam. In jedem Fall ist festzuhalten, dass die Übereinstimmungswerte für pädagogische Fachkräfte insgesamt recht hohe Werte erreichten und somit für eine objektive Erfassung des Entwicklungsstandes von Kleinkindern im zweiten und dritten Lebensjahr mit Hilfe von MONDEY im Krippenalltag sprechen.

Im Hinblick auf die Eltern kann angenommen werden, dass sie ihr Kind besonders differenziert wahrnehmen können, weil sie viel Zeit mit ihm verbringen und nicht gleichzeitig auf viele andere Kinder achten müssen. So besteht die Möglichkeit, auch Aspekte der Entwicklung zu beleuchten, die ansonsten leicht übersehen werden (Diamond, 1993; Glascoe & Dworkin, 1995). Im vorliegenden Fall fällt auf, dass das allgemeine Bildungsniveau der Eltern durchschnittlich höher war als das der Fachkräfte.

Auf der Basis der vorliegenden Daten sind keine Aussagen darüber möglich, ob die Urteile der pädagogischen Fachkräfte oder die der Eltern den Entwicklungsstand der Kinder eher korrekt wiedergeben. Wir können lediglich feststellen, dass sie sich unterscheiden. Das muss für die Praxis keinen Nachteil bedeuten, sondern bietet vielmehr die Chance, sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Beurteilung auszutauschen. So hat jede Gruppe ihren ganz spezifischen Blickwinkel auf die Entwicklung des Kindes (Peitz, 2004; Senger, 2010). Diese unterschiedlichen Blickwinkel besser kennenzulernen und zu nutzen, ist ein wichtiges Ziel für die Frühdiagnostik und -förderung.

Fazit und Ausblick

Der Entwicklungsstand eines Kleinkindes lässt sich mit Hilfe von MONDEY (Pauen, 2011) für den Altersbereich der Ein- bis Dreijährigen zuverlässig erfassen, wobei es zu beachten gilt, dass die Beobachterübereinstimmung sowohl mit dem betrachteten Entwicklungsbereich (s. auch Tettenborn et al., 2011), als auch mit der Beobachterrolle variiert. Im pädagogischen Alltag eignet sich MONDEY daher gut für die Vorbereitung von Elterngesprächen, weil pädagogische Fachkraft und Mutter bzw. Vater jeweils einen eigenen Blickwinkel einbringen.

Es ist zu erwarten, dass eine Entwicklungsdokumentation mit MONDEY zudem wichtige Hinweise auf mögliche Entwicklungsauffälligkeiten im Kleinkindalter liefern kann – insbesondere wenn es um das Bewegungsverhalten und die Sprache geht. Da im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch primär gesunde Kinder ohne Entwicklungsrisiken beobachtet wurden, steht eine empirische Überprüfung dieser Annahme noch aus.

Weiterhin bleibt vorerst unklar, inwiefern sich die geschilderten Befunde auf Kinder unter einem Jahr übertragen lassen. Interessant wäre zudem ein Vergleich der Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei Elternteilen, um die Rolle des Beobachtungskontextes und der Beziehung des Beobachters zum Kind künftig besser trennen zu können. Ein differenzierteres Verständnis der Relevanz unterschiedlicher Perspektiven auf das Kind für die Beurteilung seines Entwicklungsstandes scheint für Fragen der Diagnostik von Auffälligkeiten höchst bedeutsam und sollte dringend weiter erforscht werden. Die vorliegende Studie stellt einen ersten Vorstoß in diese Richtung dar. Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind die vorliegenden Ergebnisse zunächst jedoch mit Vorsicht zu interpretieren und sollten dringend durch weitere Arbeiten an umfangreicheren Stichproben ergänzt werden. Erst auf der Grundlage entsprechender Daten wird es möglich sein, die Brauchbarkeit einzelner Meilensteine abschließend zu bewerten. Trotz dieser Einschränkungen bleibt festzuhalten, dass die vorliegende Studie zwei wichtige Einsichten vermittelt: Es scheint prinzipiell möglich, über ein einfaches Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument wie MONDEY zu zuverlässigen Einschätzungen über den Entwicklungsstand von Kleinkindern zu kommen. Gleichzeitig darf dabei nie außer Acht gelassen werden, dass die Beobachterperspektive (Eltern, Fachkraft) maßgeblichen Einfluss auf entsprechende Einschätzungen hat.

Literatur

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 102-110.
- Beller, K. & Beller, S. (2010). Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Berlin: Freie Universität.
- Cai, X., Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2004). Parent and Teacher Agreement on Child Behavior Checklist Items in a Sample of Preschoolers From Low-Income and Predominantly African American Families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 303-312.
- Calkins, S. D. & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In: J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation*. (S. 229-248). New York, NY US: Guilford Press.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Diamond, K. E. (1993). The Role of Parents' Observations and Concerns in Screening for Developmental Delays in Young Children. *Topics in early childhood special education*, 13, 68-81.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Heubrock, D. & Petermann, F. (2000). Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K. & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 435-453.
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613-619.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Fischer, S. (2010). Bildungsdokumentation in Krippen. In: W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 266-280). Stuttgart: Kohlhammer.

- Glascoc, F. P. & Dworkin, P. H. (1995). The role of parents in the detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics*, 95, 829-836.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P. & Hellinckx, W. (2004). Comparison of Mothers', Fathers', and Teachers' Reports on Problem Behavior in 5- to 6-Year-Old Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 137-146.
- Gudmundsson, E. & Gretarsson, S. J. (2009). Comparison of mothers' and fathers' ratings of their children's verbal and motor development. *Nordic Psychology*, 61, 14-25.
- Hohaus, A., Meißner-Trautwein, A. & Rintelmann, Y. (2007). Beobachtung und Professionalität in der täglichen Praxis in Kindertageseinrichtungen und professionelles Handeln der ErzieherInnen in den Bildungsplänen für elementare Bildung in Deutschland. www.kitas-im-dialog.de/download/fachbeitrag_beobachtung.pdf
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen: Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Kruizinga, I., Jansen, W., de Haan, C. L., van der Ende, J., Carter, A. S. & Raat, H. (2012). Reliability and validity of the Dutch version of the Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA). *PLoS ONE*, 7.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 51-58.
- Laewen, H.-J. (2008). Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In: D. Diskowski & L. Pesch (Hrsg.), *Familien stützen - Kinder schützen. Was Kitas beitragen können* (S. 190-198). Weimar: Verlag Das Netz.
- Largo, R. H. (2004). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. München: Piper.
- Mathieson, K. & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational and Child Psychology*, 27, 9-20.
- Michaelis, R. (2006). *Die ersten fünf Jahre im Leben eines Kindes. Wie sich Ihr Kind entwickelt - vom Baby bis zum Vorschulkind. Wie Sie das individuelle Entwicklungstempo erkennen*. München: Knaur Ratgeber Verlag.
- Pauen, S. (2007). *Was Babys denken: eine Geschichte des ersten Lebensjahres*. München: Beck.
- Pauen, S. (2011). *Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch für die Beobachtung und Begleitung in den ersten Jahren*. Heidelberg: Spektrum Springer Akademischer Verlag.
- Pauen, S., Frey, B. & Ganser, L. (2012). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In: M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 21-37). Heidelberg: Springer.
- Pauen, S. & Ganser, L. (2010). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation für Kinder von 0-3 Jahren mit MONDEY (Milestones of Normal Development in Early Years). *Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch*. Retrieved from Kindergartenpädagogik website: <http://www.kindergartenpädagogik.de/2082.html>
- Pauen, S. & Heilig, L. (2012). Milestones of Normal Development in Early Years. Testing objectivity, reliability, and construct validity of a new standardized inventory to monitor development from 0-3. Poster präsentiert auf der XVIII Biennial International Conference of Infant Studies, Minneapolis, Minnesota. 07-09/06/2012

- Pauen, S., Heilig, L., Danner, D., Haffner, J., Tettenborn, A. & Roos, J. (2012). Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0-3 Jahren. *Frühe Bildung*, 1, 64-70.
- Peitz, G. (2004). Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 258-272.
- Petermann, U., Petermann, F. & Koglin, U. (2009). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten. Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Pritchard, M. A., Colditz, P. B. & Beller, E. M. (2005). Parents' evaluation of developmental status in children born with a birthweight of 1250 g or less. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 41, 191-196.
- Sachse, S., Anke, B. & von Suchodoletz, W. (2007). Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Ein Methodenvergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 323-331.
- Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, F., Petermann, U. & Koglin, U. (2012). Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation mit der EBD 3-48 und der EBD 48-72. *Frühe Bildung*, 1, 71-77.
- Senger, J. (2010). Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. In: W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 281-291). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Szagan, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Tettenborn, A., Ganser, L., Haffner, J., Pauen, S. & Roos, J. (2011). Entwicklungsbeobachtung von Kindern im Alter von 1-3 Jahren: Inwiefern stimmen die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein? In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.-R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 213-234). Freiburg: Verlag FEL (Forschung, Entwicklung, Lehre).
- Thelen, E. (2000). Motor development as foundation and future of developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 385-397.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) und c) der Promotionsordnung der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. B) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.

Heidelberg, den 10.06.2013

Heilig, Lena