



Michael Urban  
Peter Cloos  
Kapriel Meser  
Vanessa Objartel  
Annette Richter  
Marc Schulz  
Sören Thoms  
Jenny Velten  
Rolf Werning

# Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings

# Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings

Michael Urban  
Peter Cloos  
Kapriel Meser  
Vanessa Objartel  
Annette Richter  
Marc Schulz  
Sören Thoms  
Jenny Velten  
Rolf Werning

# Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inkluisiven Settings

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Das diesem Sammelband zugrundeliegende Vorhaben „Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings – Potentiale zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1029/1030, 1NV1031/1032, 01NV1035/1036 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-8474-0184-1 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-0825-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Titelbildnachweis: [www.lehfeldtmalerei.de](http://www.lehfeldtmalerei.de)  
Korrektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg, [www.buchfinken.com](http://www.buchfinken.com)

# Inhalt

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Forschungskontexte: Bildungsdokumentation, Transition und Inklusion .....</b>	<b>11</b>
2.1 Verfahren der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsverläufe .....	13
2.2 Transition und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien.....	16
2.3 Behinderung und inklusive Settings .....	18
2.4 Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings.....	20
<b>3. Projektbeschreibung und -methodik.....</b>	<b>21</b>
3.1 Feldzugang .....	24
3.2 Samplebildung: Auswahl der Kinder.....	28
3.3 Erhebungsplan .....	34
3.4 Erhebungs- und Auswertungsmethoden .....	35
3.4.1 Rekonstruktion von Dokumenten .....	35
3.4.2 Beobachtung kooperativer Beschreibungen und Faldeutungen.....	36
3.4.3 Gruppendiskussionen zur Erfassung der Bedeutung der Verfahren im Übergang .....	38
3.4.4 Zusammenführung und Integration der Auswertungsergebnisse.....	40
<b>4. Fallbeschreibungen .....</b>	<b>41</b>
4.1 Der Individuelle Entwicklungsplan von Natalie.....	41
4.1.1 Entwicklungsbeschreibung .....	41
4.1.2 Teamgespräch.....	51
4.1.3 Zielvereinbarung.....	60
4.1.4 Elterngespräch .....	64
4.1.5 Gruppendiskussion .....	71
4.1.6 Lehrerinneninterview.....	74

4.1.7	Resümee .....	76
4.2	Die „Entwicklungsdokumentation“ von Clemens .....	81
4.2.1	Bildungsdokumentation.....	82
4.2.2	Einbettung in Gesprächssituationen.....	100
4.2.3	Teamgespräch.....	101
4.2.4	Elterngespräch .....	111
4.2.5	Austauschgespräch mit der Grundschule.....	116
4.2.6	Teamsitzung in der Grundschule .....	119
4.2.7	Gruppendiskussion .....	124
4.2.8	Resümee .....	129
4.3	Die Lerngeschichte von Matthias .....	132
4.3.1	Teamgespräch.....	133
4.3.2	Lerngeschichte.....	149
4.3.3	Elterngespräch .....	157
4.3.4	Gruppendiskussion .....	171
4.3.5	Resümee .....	179
4.4	Der Entwicklungsstern von Hamid.....	181
4.4.1	Entwicklungsstern .....	183
4.4.2	Elterngespräch .....	187
4.4.3	Teamgespräch.....	192
4.4.4	Lehrerinterview .....	197
4.4.5	Resümee .....	203
4.5	Vergleichende Analyse der Fallrekonstruktionen.....	206
4.5.1	Nutzung der Dokumente und pädagogische Konsequenzen.....	206
4.5.2	Entwicklungsgefährdung und Bildungsdokumentation .....	211
4.5.3	Übergang und Bildungsdokumentation .....	216

## **5. Dokumentation des Lernens, der Entwicklung und der Bildung in IEP und BuLG .....225**

5.1	Zentrale Begriffe der Verfahren .....	226
5.1.1	Zentrale Begriffe der „Individuellen Entwicklungspläne“ .....	226
5.1.2	Zentrale Begriffe der „Bildungs- und Lerngeschichten“ .....	228
5.1.3	Zwischenfazit.....	230
5.2	Individuelle Entwicklungspläne .....	231
5.2.1	Aufbau und Inhalte der Individuellen Entwicklungspläne.....	231
5.2.2	Der Aspekt der „Förderung“.....	236

5.2.3	Potenziale der „Individuellen Entwicklungspläne“ für die Übergangsgestaltung .....	240
5.3	Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ .....	245
5.3.1	Aufbau und Inhalte der „Lerngeschichten“ .....	246
5.3.2	Der Aspekt der „Förderung“ .....	249
5.3.3	Potenziale der „Bildungs- und Lerngeschichten“ für die Übergangsgestaltung .....	252
5.4	Resümee .....	258
<b>6.</b>	<b>Differenzerzeugung und -bearbeitung im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich .....</b>	<b>265</b>
6.1	Differenzherstellung von ErzieherInnen und Lehrkräften im Übergang .....	267
6.1.1	Differenz und pädagogischer Auftrag .....	269
6.1.2	Differenz und pädagogische Blickrichtung .....	270
6.1.3	Differenz und Statusunterschiede .....	277
6.1.4	Auswirkungen der Praktiken der Differenzerzeugung im Übergang .....	279
6.2	Muster der Differenzbearbeitung im Übergang .....	282
6.2.1	Gedankliche Differenzbearbeitung .....	282
6.2.2	Differenzbearbeitung im gleichberechtigten Austausch .....	285
6.2.3	Fehlende Differenzbearbeitung .....	289
6.2.4	Folgen der (Nicht-)Bearbeitung .....	291
6.3	Resümee .....	291
<b>7.</b>	<b>Die Bedeutung der Eltern in den Verfahren der Bildungsdokumentation .....</b>	<b>293</b>
7.1	Konstruktionen zur Elternschaft in Verbindung mit der Übergangsgestaltung .....	296
7.2	Formen der Elternadressierung .....	300
7.3	Institutionenübergreifender Informationstransfer als Funktion von Bildungsdokumentationen .....	307
7.4	Resümee .....	314

<b>8.</b>	<b>Umgang mit Inklusion und Heterogenität im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.....</b>	<b>317</b>
8.1	Inklusion in den Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs .....	317
8.2	Stärkenorientierung als Voraussetzung für eine Ressourcenorientierung .....	321
8.2.1	Modell einer ressourcenorientierten Förderung .....	322
8.2.2	Thematisierung und Dokumentation von Ressourcen .....	324
8.2.3	Thematisierung und Dokumentation von Gefährdungen .....	326
8.3	Exkurs: Schulfähigkeit und Schulreife .....	330
8.4	Inklusion und Heterogenität als Aspekte des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule .....	332
8.5	Inklusion im intra- und interinstitutionellen Spannungsverhältnis .....	336
8.6	Resümee .....	337
<b>9.</b>	<b>Perspektiven der Nutzung prozessorientierter Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusive Settings.....</b>	<b>341</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>349</b>

# 1. Einleitung

Die hier vorliegende Studie zu prozessorientierten Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings ist das Ergebnis eines interdisziplinären Forschungsprozesses einer Gruppe von Erziehungs- und SozialwissenschaftlerInnen, Früh- und SonderpädagogInnen an den Universitäten Bielefeld, Frankfurt am Main, Hannover, Hildesheim und Siegen. Die gemeinsame Idee für dieses Forschungsvorhaben entstand im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, der Stiftung Universität Hildesheim und dem Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover im Rahmen des Forschungsverbundes Frühkindliche Bildung und Entwicklung Niedersachsen (vgl. Cloos u.a. 2014). Sie zielte darauf, die Vorerfahrungen und Ergebnisse aus der Erforschung von Beobachtungs- und Dokumentationsprozessen im Kontext der Professionalisierung in der Frühpädagogik (Cloos/Schulz 2011a; Schulz 2013; Schulz/Cloos 2014) und mehrperspektivischen Konstruktionsprozessen über Kinder mit sozioökonomischen Benachteiligungen und Entwicklungsrisiken im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Werning u.a. 2011; Arndt u.a. 2013a; Arndt u.a. 2013b) aufeinander zu beziehen. Daraus ist das Forschungsanliegen entstanden, die konkrete Nutzung bestimmter Verfahren der prozessorientierten Bildungsdokumentation – u.a. Bildungs- und Lerngeschichten und Individuelle Entwicklungspläne – zur Begleitung des Übergangs von Kindern mit Gefährdungen in der sozioemotionalen, der sprachlichen oder der kognitiven Entwicklung zu untersuchen. Der Schwerpunkt der Studie liegt im Bereich der Frühpädagogik. Ausgehend von einer mehrperspektivischen Analyse, die rekonstruiert, welche Dokumente in solchen Verfahren erzeugt werden und wie diese Dokumente und die in ihnen verhandelten Themen in Team- und Elterngesprächen in den Kindertageseinrichtungen relevant werden, wurde schließlich die Bedeutung dieser Bildungsdokumentationen für den Übergang anhand ihrer Nutzung im Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule sowie ihre Anschlussfähigkeit an die schulischen Bildungsprozesse untersucht.

Es handelt sich um eine sowohl in der Fragestellung und der Anlage als auch in der organisationalen Kooperation komplexe Studie, in die zum Ende des relativ kurzen, zweijährigen Forschungsprozesses WissenschaftlerInnen von fünf Universitäten eingebunden waren. Die vorliegende Schrift präsentiert nicht nur die Ergebnisse dieser gemeinsamen Forschungsanstrengung, sondern legt auch Zeugnis von diesem Prozess selbst ab, in dem es galt, die differenten Arbeitsweisen und disziplinären Perspektiven aufeinander zu beziehen. Der Text, der hier entstanden ist, beruht auf diesem gemeinsamen Arbeitsprozess, für den das gesamte Forschungsteam Autorschaft übernimmt.

Dabei gehen jedoch einzelne Kapitel dieses Buches stärker auf einzelne AutorInnen zurück. Zu nennen sind hier für die Kapitel 4.1 und 5 Jenny Velten, für 4.2 und 7 Kapriel Meser, für 4.3 Annette Richter, für 4.4 und 8 Sören Thoms sowie für 4.5 und 6 Vanessa Objartel. Alle Kapitel sind allerdings im Forschungsteam, wenn auch in einem unterschiedlichen Ausmaß, über- und weiterbearbeitet worden.

Das Buch ist so aufgebaut, dass nach einer Übersicht über den Forschungsstand, die Fragestellung und das methodische Vorgehen zunächst in vier kindbezogenen Fallrekonstruktionen unterschiedliche Verfahren der Bildungsdokumentation vorgestellt und verglichen werden. In weiteren Kapiteln folgen dann vertiefende und übergreifende Analysen zur Relation von Bildungs- und Lerngeschichten und Individuellen Entwicklungsplänen, zur Herstellung von Differenz zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften, zur Bedeutung der Eltern im Kontext der Bildungsdokumentationen sowie zum Potenzial dieser Verfahren aus einer inklusionsbezogenen Perspektive.

Die vorliegende Publikation hätte nicht entstehen können, wenn wir nicht durch eine Reihe von Personen und Institutionen Unterstützung erhalten hätten, für die wir uns hier bedanken möchten. Unser Dank gilt ganz grundlegend dem BMBF und dem ESF für die finanzielle Förderung des Forschungsvorhabens im Rahmen der Förderrichtlinie „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ sowie für den Druckkostenzuschuss zur Veröffentlichung unserer Forschungsergebnisse. Ebenfalls bedanken möchten wir uns bei Timm Albers und Wolfgang Schröer, die im Prozess der Beantragung des Forschungsprojektes beteiligt waren. Während des Forschungsprozesses wurde das Team in einer sehr umsichtigen Form durch Andrea Kirsch, Melanie Nolte, Christian Rother und Andreas Salaske unterstützt. Ihnen danken wir, ebenso den WissenschaftlerInnen, die uns beim Einstieg in die Analyse der Forschungsdaten im Rahmen eines ExpertInnenhearings an der Universität Hildesheim mit sehr unterschiedlichen Perspektiven auf unser Datenmaterial sehr wichtige Anregungen gegeben haben: Timm Albers, Cornelia Dietrich, Bettina Fritzsche, Friederike Kern, Vera Moser und Iris Nentwig-Gesemann. Und ein besonderer Dank gilt Sonja Breker, Julia Gasterstädt, Juliane Wolf und Jasmin Wirth aus Frankfurt sowie Judith Henning und Miriam von Maydell vom Verlag Barbara Budrich für die sehr hilfreiche Durchsicht des Manuskripts und die entgegenkommende Unterstützung bei der Herstellung des Buches.

## 2. Forschungskontexte: Bildungsdokumentation, Transition und Inklusion

Eine Analyse der Nutzung prozessorientierter Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings und ihres spezifischen Potenzials für die Kooperation von Elementar- und Primarbereich steht im Kontext von drei Diskursen, die zurzeit große Relevanz für die frühe Bildung haben und die sowohl aktuelle Wandlungsprozesse nachvollziehen als auch diese weiter vorantreiben.

Der wichtigste Diskurs fokussiert die Idee einer Innovation der Frühpädagogik. Er entfaltet sich insbesondere in den Feldern der Politik, der Wissenschaft und der Öffentlichkeit und führt zu sehr unterschiedlichen Entwicklungsbestrebungen, die dann die Praxis in den Institutionen und Einrichtungen der Frühpädagogik verändern sollen. Diese Transformationen reichen von der Ausweitung der Bildungsbeteiligung in der Elementarstufe über die Einführung einer mehr oder weniger obligatorischen Diagnostik des Sprachstands der Kinder und die zunehmende Betonung der Entwicklung schulischer Vorläuferkompetenzen und domänenspezifischen Wissens bis zu einer durch die Einrichtung neuer Studiengänge und breiter Weiterbildungsprogramme unterstützten Professionalisierung der in der Frühpädagogik Tätigen (vgl. Betz/Cloos 2014; Cloos u.a. 2014). Die Idee der Dokumentation von Bildungsprozessen und die Entwicklung und Implementierung dafür geeigneter Instrumente lassen sich unmittelbar in diese Entwicklungen einordnen.

Der zweite Diskurs – auch dieser primär getragen durch Wissenschaft und Politik – zielt auf die Gestaltung von Übergängen zwischen den unterschiedlichen Phasen einer institutionalisierten Bildung. Dieser Diskurs wird sehr breit und nicht nur bezogen auf die Relation von Kindergarten und Grundschule geführt und zielt darauf ab, diejenigen, die die Bildungsinstitutionen verlassen, besser in den Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Schröer u.a. 2013; Hof u.a. 2014; Urban u.a. 2015). Er reagiert auf die Selektivität dieser Übergänge, die von einem nicht unerheblichen Anteil der Kinder, Jugendlichen und – bezogen auf die biographisch späteren Schwellen – dann auch Erwachsenen nicht erfolgreich oder nur mit Verzögerung durchlaufen werden. Im Bereich des Übergangs in die Grundschule geht es sowohl darum, diese Passage zwischen den Institutionen so zu gestalten, dass sie von den einzelnen Kindern bewältigt werden kann, als auch um den Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen zwei traditionell heterogenen Bildungseinrichtungen. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu verorten, ob Bildungsdokumentationen eine Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grund-

schulen auf der Ebene des Wissens über das Kind und seine adäquate Förderung unterstützen können.

Auch der dritte Diskurs wird sehr stark durch wissenschaftliche und politische Diskussionen forciert: er thematisiert den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems. Im Unterschied zu den beiden anderen Diskursen liegt hier die politisch-normative Verankerung allerdings auf einer anderen Ebene: Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) handelt es sich um eine Normsetzung mit bürger- und menschenrechtlicher Qualität, die die Bildungseinrichtungen mit der Aufgabe konfrontiert, sich in diskriminierungsfreie Institutionen zu transformieren, die eine pädagogische Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen oder besonderen Förderbedarfen in nicht-segregierenden Settings ermöglicht. Bildungsdokumentationen sind vor diesem Hintergrund daraufhin zu befragen, ob sie ein Potenzial aufweisen, nicht nur allgemein Bildungsprozesse zu begleiten, sondern auch deren individuelle Spezifität in einer Form aufzunehmen, die eine den einzelnen Kindern die jeweils angemessene Förderung ermöglicht, ohne dabei in einen Prozess der Konstruktion von Defiziten, Schwächen, Normabweichungen und Ausschlüssen einzutreten.

Diese Diskurse basieren auch auf eigendynamischen Entwicklungen im Elementar- und Primarbereich, jedoch lassen sie sich nicht darauf reduzieren. Die mit ihnen zusammenhängenden konkreten Veränderungen im Bildungssystem sind in der Form, in der sie sich gerade vollziehen, auch als Reaktionen oder institutionelle Aneignungen externer Transformationsimpulse und Diskursformationen zu lesen. Die Diskurse sind auch in sich keineswegs einheitlich strukturiert und ebenso wenig miteinander bruchlos kompatibel. Es handelt sich vielmehr um eine sehr vielschichtige und widersprüchliche Lage, in der sich weder die Impulse und Entwicklungen zu einer Innovation und Professionalisierung der Frühpädagogik noch die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschule oder die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in einer einfachen Form beschreiben und bewerten ließen. Vielmehr ist es erforderlich, alle diese Prozesse unter der Perspektive zu reflektieren, ob sich darin eine eher technologisch-instrumentelle Systemrationalisierung vollzieht – und damit eine Gefährdung der Freiheit von individueller Bildung durch Systemimperative – oder ob sie zu einer Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen beitragen, die auf deren Humanisierung im Sinne der Unterstützung von demokratischer Bildung und sozialer Partizipation zielt (vgl. Urban im Druck). Dies gilt auch für die Nutzung der in dieser Studie untersuchten prozessorientierten Verfahren der Bildungsdokumentation.

## **2.1 Verfahren der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsverläufe**

Beobachtungs-, Dokumentations- und Diagnoseverfahren wird für die pädagogische Praxis von Kindertageseinrichtungen eine zunehmende Bedeutung beigemessen (vgl. u.a. Viernickel/Völkel 2005; Leu u.a. 2011; Cloos/Schulz 2011a). Dabei kann zwischen entwicklungs- und kompetenzbezogenen Feststellungs- und prozessorientierten Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen unterschieden werden (vgl. Tietze 2006; Leu 2009). In der Frühpädagogik wird aktuell und in der sonderpädagogischen Diagnostik schon seit den 1980er Jahren diskutiert, dass einerseits normorientierte Diagnoseverfahren eine objektive Bestimmung personaler Eigenschaften sowie eine zuverlässige Erklärung und Kategorisierung von Lern- und Entwicklungsdefiziten ermöglichen sollen, dies andererseits mit einer pädagogischen Orientierung, in der die Prozesse der Veränderung im Mittelpunkt stehen, konfligiert (vgl. Kretschmann 1985; Werning 2002; Eggert 2007). Vor dem Hintergrund, dass für den Übergang vom Kindergarten in die Schule nicht allein die Kompetenzen, sondern auch die gemeinschaftliche, ritualisierte und performative Konstruktion des Kindes als Schulkind (vgl. Wulf 2004) und damit zusammenwirkend milieugebundene Selektionsentscheidungen von Eltern, Fach- und Lehrkräften eine hohe Bedeutung haben (vgl. Kratzmann/Schneider 2008), erweisen sich primär normorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren als problematisch. Sie können sehr leicht zum Kern einer Defizite fokussierenden Betrachtung des Kindes und darin dann auch zu einer Gefährdung eines unproblematischen Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule werden. Folglich muss vielmehr eine pädagogisch und bildungstheoretisch begründete Beschreibung des Kindes gefunden werden, wenn auf der Basis des diagnostizierten Entwicklungsstands auch eine bildungsorientierte Förderung der Kinder gestaltet werden soll.

Prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren weisen ein großes Potenzial für die Verbindung von Beobachtung und pädagogischen Förderansätzen auf. Sie sollten beim pädagogischen Personal die Etablierung einer ressourcenorientierten Haltung gegenüber dem zu fördernden, „kompetenten Kind“ unterstützen. Die Verfahren fokussieren eine auf den Beobachtungen basierende, individuell angepasste bildungsförderliche Gestaltung der pädagogischen Prozesse in den Kindertageseinrichtungen (vgl. Andres u.a. 2005; Leu u.a. 2011). Bisher liegen einige systematische Verfahrensvorschläge vor: Das prominenteste Verfahren ist hier das von Margaret Carr (2001) in Neuseeland entwickelte und vom Deutschen Jugendinstitut adaptierte Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ (BuLG) (Leu u.a. 2011). Dieses versteht Lernen als einen Prozess einer zu-

nehmenden Beteiligung an sozialen Praktiken und Aktivitäten. Damit wird die Beobachtung der Engagiertheit und der daraus abzuleitenden Lerndispositionen der Kinder in den Mittelpunkt gestellt. Auch andere Verfahren, wie die Beobachtung und Dokumentation nach dem Early-Excellence-Konzept (vgl. Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004; Hebenstreit-Müller 2013), das infans-Konzept, welches sich an den „Themen der Kinder“ orientiert (vgl. Andres/Laewen 2011), oder das „wahrnehmende Beobachten“ (vgl. Schäfer 2005) beziehen sich mehr oder weniger deutlich auf qualitative Forschungsansätze und heben die Bedeutung der sozialen Lern- und Interpretationsgemeinschaft aller am Bildungsprozess Beteiligten hervor. Themen, Fragestellungen und Lösungswege der Kinder sollen schrittweise sichtbar gemacht und in einem kooperativen Prozess diskutiert werden (u.a. Carr 2001). Ziel ist eine optimale Unterstützung kindlicher Aneignungs- und Ausdrucksformen vor allem in projektartigen Zusammenhängen, die durch einen Dialog von Kindern, Fachkräften und Eltern begleitet werden. Zum Prozess der hier genannten Verfahren gehört auch, dass Beobachtungsdokumente (u.a. Beobachtungsprotokolle, Lerngeschichten, Fotografien), ergänzt durch Dokumente der Kinder (u.a. Zeichnungen, Aussagen der Kinder), gesammelt und z.B. in einem Portfolio zusammengefasst werden. Sie sollen damit prozessorientiert einen „Ausschnitt der individuellen Bildungsbiographie“ (Viernickel/Völkel 2005, S. 170) dokumentieren.

In der Literatur sind jedoch auch eine Reihe von kritischen Fragen an diese prozessorientierten Verfahren gestellt worden: Erstens geben sie weder an Standards gemessene Informationen über den Entwicklungsstand von Kindern oder einen normierten Vergleich von Kompetenzunterschieden zwischen Kindern noch ermöglichen sie verallgemeinerbare Aussagen über Lern- und Entwicklungsverläufe (vgl. u.a. Leu 2009). Zweitens sind auch für die Umsetzung solcher prozessorientierter Verfahren entsprechende Rahmenbedingungen und Qualifikationen der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vonnöten (vgl. GEW 2007), wobei im Feld der Kindertageseinrichtungen kaum von einer Kultur der fallbezogenen und professionellen Reflexion von Bildungsprozessen auszugehen ist (vgl. Göbel/Cloos 2014). Drittens geraten durch die Verfahren die sozialen Kontexte und Ungleichheiten, in denen die beobachteten Kinder potenziell leben, nicht in den Blick (vgl. Roßbach/Roux 2007). Viertens wird in Programmvorhaben zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zwar auf die Bedeutung einer gemeinsamen Nutzung von prozessorientierten Verfahren zur Unterstützung anschlussfähiger Bildungsprozesse hingewiesen (vgl. Cloos u.a. 2011). Jedoch kann trotz einer innovativen Praxis der Erprobung noch kaum auf Verfahren zurückgegriffen werden, die tatsächlich für die Übergangsgestaltung entwickelt wurden. Auch besteht noch keine gemeinsame Kultur der Nutzung von anschlussfähigen Instrumenten. Inklusive und sonderpädagogische Kindertageseinrichtungen setzen ebenso prozessorientierte Verfahren ein und es las-

sen sich auch hier Verknüpfungen mit kompetenzorientierten Feststellungsverfahren finden; die mit den jeweiligen Verfahren verbundenen unterschiedlichen Perspektiven auf das Kind stehen aber im Rahmen der wenig theoretisch rückgebundenen und kaum empirisch abgesicherten frühpädagogischen Diskussion noch scheinbar unversöhnlich nebeneinander. Schulz und Cloos (2014, S. 203) haben in ihrer ethnographischen Studie herausgearbeitet, dass entgegen den Konzeptionen prozessorientierter Verfahren, kindliches Lernen bedeutungsoffen zu dokumentieren, durch Beobachtung das komplexe Geschehen in der Kindertageseinrichtung selektiv wahrgenommen und transformiert wird. Dies kann als professionelle Leistung, dem institutionellen Auftrag nachzugehen, angesehen werden. Mithilfe von Artefakten wie Checklisten und Beobachtungsbögen werden kindliche Tätigkeiten durch eine Aneinanderreihung von selektiven Entscheidungen als kindliche Lernprozesse in Erscheinung gebracht. Das lernende Kind kann nicht vorausgesetzt werden, es wird in Beobachtungssituationen und darauf bezogenen Dokumentationen als Kindergartenkind hervorgebracht, das sich entlang der Bildungserwartung der Institutionen bildet. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Entwicklungsgefährdungen bei Kindern durch solche Verfahren nicht nur bearbeiten, sondern ebenso hervorbringen, insbesondere dann, wenn die Kinder die institutionellen Erwartungen nicht erfüllen zu scheinen.

Eine empirische Fundierung der Verfahren fehlt ebenso im Zusammenhang mit dem Einsatz von Individuellen Entwicklungs- und Förderplänen (IEP) für Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen (vgl. KMK 1994; Eggert 2007; Pierangelo/Giuliani 2007). Historisch gehen die in den USA entwickelten Verfahren der IEP auf die Forderungen des Gesetzes zur Förderung von Kindern mit einer Behinderung, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), zurück. Im englischsprachigen Raum haben sich insbesondere für den schulischen Bereich verschiedene Varianten eines als Individualized Education Plan (USA) bzw. Individual Education Plan (England, Kanada) bezeichneten Prozesses zur Sicherung der Bildung und Erziehung von Kindern entwickelt (vgl. Katsiyannis/Maag 2001; Kamens 2004; Lewis 2005).

Aus dem internationalen Kontext liegen einige Detailuntersuchungen zu bestimmten Aspekten der institutionellen Nutzung von IEP vor, deren Übertragbarkeit auf die deutsche Situation allerdings noch zu prüfen wäre. Ein Schwerpunkt des Forschungsstands liegt bei der in den grundlegenden Prinzipien dieses Arbeitsinstruments angelegten kooperativen Ausrichtung. Die Erstellung und Nutzung von IEP ist in Teamprozesse eingebunden und verlangt tendenziell auch die Einbindung von Kindern und Eltern. So hat Feyerer (2009) herausgearbeitet, dass die Prozess- und Reflexionsorientierung von IEP durch die Einbindung von Eltern und Kindern in die Förderplanung unterstützt wird. Die Bedeutung der Einbeziehung von Eltern und Kind wird im internationalen Kontext auch von Goepel (2009) und Fish (2008)

betont und nach Mueller (2009) bieten IEP darüber hinaus einen institutionalisierten Rahmen zur Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Lehrkräften. Konrad (2008) weist auf die Bedeutung einer selbstbestimmten Partizipation des Kindes bei der Förderplanung hin. Danneker und Bottge (2009) konstatieren in ihrer Einzelfallstudie jedoch, dass eine solche Zielsetzung im Rahmen des IEP-Prozesses nur selten erfüllt wird, obwohl auch Kinder mit Behinderung bereits im Primarbereich zur selbstbestimmten Planung von schulischen Zielen in der Lage sind (vgl. auch Agran/Hughes 2008). Diese Forschungsbefunde verweisen auf eine Problematik, die auch Boban und Hinz (2003) thematisieren, wenn sie einen Förderbegriff als kontraproduktiv bezeichnen, der die Lehrkraft als aktiven und die SchülerInnen als passiven, zu fördernden Teil betrachtet.

In der Literatur lassen sich Beschreibungen unterschiedlicher Formen der Förderplanung im pädagogischen Alltag und Praxisanleitungen, nicht aber systematische Analysen der Auswirkungen, die die Nutzung individueller Entwicklungspläne auf pädagogische Prozesse hat, finden (vgl. Eggert 2007; Arnold/Kretschmann 2002; Mutzeck 2003). Kron und Papke (2006) arbeiten allerdings in ihrer Studie zur Wirksamkeit unterschiedlicher Betreuungsformen von Kindern mit Behinderung in der institutionalisierten Kindertagesbetreuung heraus, dass eine individuelle Förderplanung für diese Kinder unabhängig von der Einrichtungsform in nahezu allen Fällen stattfindet. Darüber hinaus wird in einer Vielzahl integrativer Einrichtungen auch die Entwicklung aller Kinder ohne Behinderung mithilfe von Individuellen Entwicklungsplänen dokumentiert. Ungeachtet der weiten Verbreitung dieser Instrumente liegen für den deutschsprachigen Raum jedoch bislang keine Studien vor, die die Einbindung von IEP in den konkreten pädagogischen Prozess auf einer Detailebene untersuchen.

## **2.2 Transition und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien**

Die durch die PISA-Debatte angestoßene Entwicklung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den einzelnen Bundesländern hat, gestützt durch den gemeinsamen Rahmen der Länder zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. JMK/KMK 2004), dazu beigetragen, über das Verhältnis von Kindertageseinrichtungen und Schule neu zu diskutieren. Die Forderung nach einer curricularen und inhaltlichen Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtungen und Schule erhöht die Kooperationsnotwendigkeit zwischen den beiden Institutionen. Der Aufbau einer interinstitutionellen Anschlussfähig-

keit und die Entwicklung gemeinsamer Bildungskonzeptionen scheint auch aus der Perspektive der Bildungsverläufe von Kindern mit heterogenen Entwicklungsrisiken dringend erforderlich zu sein (vgl. Grotz 2005; Roßbach/Roux 2007; Roßbach u.a. 2009), zumal die Institutionen unterschiedliche Anforderungsstrukturen bereitstellen und der institutionelle Übergang alle beteiligten Personengruppen herausfordert. Dies gilt in besonderem Maße für Kinder, deren Entwicklung aus unterschiedlichen Gründen als „beeinträchtigt“ beurteilt wird.

In den Orientierungs- und Bildungsplänen der Bundesländer wird auf die Relevanz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren hingewiesen, die im Rahmen der Gestaltung der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule genutzt werden sollen; dabei wird besonders auf die Einbindung der Eltern in die Kooperation Wert gelegt. Die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sind bereits in ihrer Konzeption darauf ausgerichtet, auch gemeinsam mit den Familien über die Kinder zu kommunizieren (vgl. u.a. Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004; Leu u.a. 2011). Dies korrespondiert mit der großen Bedeutung, die international der Elterneinbindung und dem Aufbau von Kooperationsstrukturen mit den Familien zur Unterstützung der institutionalisierten Bildungsprozesse zugemessen wird (Dryfoos 1994; Van Veen/Day/Walraven 1998; Mc Mahon u.a. 2000; Jordan u.a. 2001; Henderson/Mapp 2002; Boethel 2003; Pomerantz u.a. 2007; für den deutschsprachigen Bereich vgl. Sacher 2008; Cloos/Karner 2010b). Das besondere Gewicht des Aufbaus von kooperativen Beziehungen zwischen Bildungsinstitutionen und Familien für die schulische Inklusion von Kindern mit Behinderungen hat jüngst Ferguson (2008) im Anschluss u.a. an Rao (2000), Abrams/Gibbs (2002) sowie Kalyanpur u.a. (2000) betont. Und auch für die Inklusion von behinderten Kindern im Bereich der frühkindlichen Bildung und für eine inklusive Gestaltung des Übergangs wird die Relevanz der Kooperation mit den Eltern herausgestellt (vgl. Soodak u.a. 2002; Arndt u.a. 2014; Petriwskyj 2014).

Aus der Notwendigkeit einer kooperativen und gemeinsamen Bildungsinfrastruktur für Kinder unter zehn Jahren lässt sich allerdings nicht umstandslos die Gewährleistung einer flächendeckenden und gelingenden Kooperation von Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen ableiten (vgl. Cloos u.a. 2011, 2013). Die aktuellen, bildungspolitisch angestoßenen Reformprozesse können kaum auf empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse zur Übergangsgestaltung und zur interinstitutionellen Vernetzung von Bildungsprozessen zurückgreifen (vgl. Hellmich 2007; Huf 2007; Schnurrer u.a. 2010; Oehlmann u.a. 2011; Blaschke 2012; Graßhoff u.a. 2013, Huf/Schnell im Druck).

An vorliegenden Transitionsmodellen zum Übergang Kindertageseinrichtungen/Grundschulen wird kritisiert, dass sie zu allgemein formuliert sind und den kindlichen Kompetenzerwerb nicht bereichsspezifisch untersuchen

(vgl. Schnurrer u.a. 2010). Jedoch ist empirisch belegt, dass neben dem kindlichen Bildungsweg vor allem auch „die Kompetenz des Kindes, den Übergang aktiv zu bewältigen“ (JMK/KMK 2004, S. 8) mit seiner sozialen Herkunft zusammenhängt (zu empirischen Studien zu Rückstellungen und verzögerten Laufbahnen vgl. Faust 2006; Werning u.a. 2011). Interdisziplinär wird somit recht einheitlich konstatiert, dass positiv verlaufende Übergänge maßgeblich davon beeinflusst werden, wie die soziokulturelle und ethnische Heterogenität der Kinder und ihrer Familien schon innerhalb elementarpädagogischer Institutionen aufgegriffen und eine darauf bezogene individuelle Förderung gestaltet wird (vgl. Becker/Lauterbach 2004; Kratzmann/Schneider 2008). Die Bedeutung der Transition für behinderte und für von Beeinträchtigungen gefährdete Kinder wird in der deutschsprachigen Diskussion bislang allerdings noch fast gar nicht diskutiert und fand auch in den vielfältigen praxisbezogenen Modellvorhaben kaum eine Berücksichtigung (vgl. Oehlmann u.a. 2011). Mehrere Studien verweisen aber darauf, dass der Übergang für Kinder mit soziokulturellen Benachteiligungen und für Kinder mit Behinderungen problematisch verlaufen kann (vgl. Petriwskyj 2010, Arndt u.a. 2013a). In diesem Zusammenhang wird auch das Überdauern älterer Konzeptionen von „Schulreife“ problematisiert (vgl. Petriwskyj u.a. 2005; Arndt u.a. 2013b).

## **2.3 Behinderung und inklusive Settings**

Die integrative Bildung und Erziehung wird in Deutschland seit den 1970er Jahren intensiv diskutiert (vgl. Reiser u.a. 1986; Hinz 1993; Prengel 1993; Sander/Christ 1994; Sander 1995; Werning 1996; Reiser 1997; Hildes Schmidt/Schnell 1998; Werning/Reiser 2008). Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ sowie die Empfehlung der Kultusministerkonferenz 1994 „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ markieren bedeutsame Meilensteine in der Integrationsdebatte. Gegenwärtig führt die 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention zu einer Intensivierung der Diskussion. In der Konvention wird das Ziel vorgegeben, Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung zu geben, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern. In diesem Zusammenhang setzt sich in der Bildungsforschung international allmählich die Perspektive durch, die Heterogenität nicht länger als pädagogisches Problem, sondern als Ressource zu begreifen (z.B. Booth/Ainscow 1998; Ainscow u.a. 2006; Mitchell 2009). Ausdrücklich wird dabei nicht auf besondere Formen der Verschiedenheit Bezug genommen, sondern das Zu-

sammenleben der (nach Geschlecht, Kultur, Begabung oder eben Arten von Handicaps) Verschiedenen fokussiert. In den internationalen wissenschaftlichen Diskussionen zur Diversität bilden in diesem Kontext die Frage nach Gleichheit und Ungleichheit und die damit zusammenhängende Frage der Partizipation im Bildungswesen einen zentralen Schwerpunkt (vgl. Artiles/Dyson 2005).

Ungeachtet der sowohl in aktuellen Rechtsbestrebungen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion artikulierten Präferenz für eine Etablierung inklusiver Settings und der angestrebten Stärkung der Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Partizipation von Menschen mit Behinderungen bestehen in Deutschland im Bereich der Bildungsinstitutionen nach wie vor gravierende Exklusionstendenzen. Vor diesem Hintergrund stellen die aktuellen Entwicklungen in der Frühpädagogik und insbesondere die Bestrebungen zur Vernetzung der Bildungsprozesse in Kindertagesstätte, Grundschule und Familie eine wichtige Chance auch zur Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken dar (vgl. JFMK/KMK 2009). Dies korrespondiert mit der sich gerade in der Diskussion um die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen vollziehenden Perspektivverschiebung, die ausdrücklich auf eine Erweiterung der Analyse der Bedingungen der Möglichkeit inklusiver Prozesse zielt. Die Beschränkung auf die Frage, ob und wie einzelne Kinder mit Behinderungen in der integrativen Bildungseinrichtung sonderpädagogisch gefördert werden können, wird durch einen Wechsel von der kind- und defizitbezogenen zu einer organisationsbezogenen Sicht überwunden. Ins Blickfeld rückt dabei die Fähigkeit der Organisation, mit der Bereitstellung entsprechender Strukturen und Angebote und auf der Basis einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 1993) den pädagogischen Bedürfnissen einer heterogenen Gruppe von Kindern – und darunter eben auch Kinder mit Behinderungen und Gefährdungen in bestimmten Entwicklungsbereichen – gerecht zu werden (vgl. Huf/Schnell im Druck). In dieser Entwicklung kam bisher insbesondere der deutschen Adaption des Index of Inclusion (Booth/Ainscow 2003; Booth u.a. 2006) eine große Bedeutung zu.

Daraus ergibt sich in der Konsequenz die Erfordernis einer genauen empirischen Analyse der pädagogischen Prozesse und der organisationalen Bedingungen, über die Inklusion in pädagogischen Einrichtungen entwickelt wird. Zusammenstellungen über bislang vorliegende empirische Einzelergebnisse finden sich bei Werning und Lütje-Klose (2006, S. 185 ff.), Lütje-Klose (2013) und international bei Ferguson (2008) und Odom (2000). Allerdings spielt in den Untersuchungen die Frage der Auswirkungen von prozessorientierten Verfahren der Bildungsdokumentation auf die Inklusion in Bildungseinrichtungen und auf die konkrete Gestaltung von Bildungsprozessen bisher kaum eine Rolle. Vor allem die Frage nach der Vernetzung von Elementar- und Primarbereich im Hinblick auf Kinder mit besonderen Förderbedarfen ist

noch wenig bearbeitet. So haben Kron und Papke (2006) in einer quantitativen Befragung von Kindertageseinrichtungen zwar herausgefunden, dass 60 % der integrativ arbeitenden Regeleinrichtungen Schulen als Kooperationspartner benennen; in vertiefenden Interviews konnte dann aber keine besondere Relevanz solcher Kooperationen mit Schulen oder einzelnen Lehrkräften mehr festgestellt werden. In diesem Kontext lässt sich als ein besonders wichtiges Forschungsdesiderat die Frage betrachten, wie Verfahren der Bildungsdokumentation in der Gestaltung des Übergangs in inklusiven Settings eingesetzt werden.

## **2.4 Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings**

Wenn im Folgenden die Nutzung von prozessorientierten Verfahren der Bildungsdokumentation analysiert wird, dann werden die hier vorgestellten Forschungsstände zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsverläufe, zur Vernetzung von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien sowie zur Inklusion mit einem Fokus auf die Vorbereitung und institutionelle Begleitung eines inklusiven Übergangs aufeinander bezogen. Dabei folgt der Forschungsprozess den konkreten Entwicklungen, die in den Praxisfeldern der Früh- und Grundschulpädagogik zu finden sind, und versucht die bereits realisierten Nutzungen dieser Verfahren zu beschreiben. Zugleich lassen sich in der Untersuchung der konkreten Praxisformen aber auch die noch nicht verwirklichten, strukturell jedoch in ihnen angelegten Potenziale herausarbeiten. Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass große Teile des Bildungssystems unter einem hohen gesellschaftlichen Innovationsdruck stehen. Dies gilt nicht zuletzt für die Frühpädagogik – und hier auch für die in dieser Studie fokussierte Nutzung prozessorientierter Verfahren der Bildungsdokumentation im Kontext einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung. Darauf wird im Resümee zurückzukommen sein.

### 3. Projektbeschreibung und -methodik

Das Forschungsprojekt „Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings – Potenziale zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“ zielte auf eine detaillierte und vergleichende Analyse der Potenziale verschiedener prozessorientierter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren: Zum einen sind das die derzeit auf breiter Ebene in Kindertageseinrichtungen eingeführten Bildungs- und Lerngeschichten (BuLG) (vgl. Leu u.a. 2011) und zum anderen das gängige sonderpädagogische Instrument der Individuellen Entwicklungs- und Förderpläne (IEP) (vgl. Eggert 2007). Besonderer Fokus der Untersuchung ist die Rolle dieser Verfahren in der Phase des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule bei Kindern mit Entwicklungsgefährdungen. Im Forschungsprozess zeigte sich allerdings, dass in der Praxis von Kindertageseinrichtungen unterschiedliche Variationen dieser beiden Verfahren zur Anwendung kommen und mit weiteren Instrumenten zur Dokumentation von Bildungs- und/oder Entwicklungsprozessen kombiniert werden. Dies haben wir im Forschungsprojekt berücksichtigt. Somit haben wir neben den Bildungs- und Lerngeschichten und den Individuellen Entwicklungs- und Förderplänen weitere Varianten untersucht.

Das Projekt konzentrierte sich auf die Untersuchung der Nutzung dieser Instrumente in inklusiven pädagogischen Settings. Als inklusiv sind pädagogische Settings dann zu bezeichnen, wenn sie unabhängig von ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht oder Behinderung Kindern ein gemeinsames Leben und Lernen und somit Gleichheits- und Differenzerfahrungen ermöglichen (vgl. Hinz 2002). Der Einsatz von Bildungsdokumentationen im Übergang zur Grundschule wurde in diesem Zusammenhang in Hinblick auf solche Kinder untersucht, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, in ihrer Sprachentwicklung und/oder im Bereich des Lernens von uns als gefährdet eingestuft werden, ohne dass es bei diesen Kindern schon zu einer formalen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder einer Behinderung gekommen ist. Fokussiert wurde diese Gruppe von Kindern, da der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich gerade für Kinder mit spezifischen Förderbedarfen oder für von einer Behinderung bedrohte Kinder und deren Umfeld eine besondere Herausforderung darstellt, die bislang in der deutschsprachigen Diskussion kaum zum Forschungsgegenstand gemacht worden ist.

Zwei Forschungsfragen waren für das Projekt leitend: Erstens wurde untersucht, ob die Verfahren eine individualisierte Form der pädagogischen

Begleitung, Anregung und Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ermöglichen und dabei eine nicht-etikettierende und stärkenorientierte Reflexion und pädagogische Begleitung dieser Prozesse unterstützen. Auf den institutionellen Kontext bezogen entspricht dies der Frage nach den Potenzialen der Verfahren für eine pädagogische Gestaltung inklusiver Settings. Zweitens wurde der Frage nachgegangen, welche Funktion den Verfahren der Bildungsdokumentation in der Kooperation von ErzieherInnen<sup>1</sup> bzw. pädagogischen Fachkräften, Grundschullehrkräften und Eltern<sup>2</sup> zukommt und inwieweit diese eine Vernetzung der Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung, Grundschule und Familie begünstigen.

Die mit diesem Forschungsvorhaben zu schließenden Lücken in der Forschung zu Bildungs- und Lerngeschichten, Individuellen Entwicklungs- und Förderplänen und ähnlichen Verfahren wurden insbesondere auf der Ebene des „Wie“ und des „Was“ der institutionellen Nutzung der Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings projiziert. Dabei sollte vor allem die Frage nach dem Potenzial dieser Verfahren im Übergang zur Grundschule im Fokus stehen. Gefragt wurde im Einzelnen, ob die Bildungsdokumentationen aus der Kindertageseinrichtung in die Grundschule weitergegeben werden und wenn ja, was in welcher Weise dort aufgegriffen wird. Untersucht wurde ebenso, wie welche Inhalte und Materialien der Bildungsdokumentationen in Gesprächen zwischen den am Übergangsprozess beteiligten AkteurInnen relevant werden und wie sie deren Vernetzung unterstützen. Aus der Zielsetzung des Projekts resultierten dabei folgende drei thematische Untersuchungsebenen:

- Erstens wurden die Dokumente, die im Zuge des jeweiligen Verfahrens im Rahmen des Übergangs in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen entstanden sind, einer fallbezogenen Rekonstruktion unterzogen. Hierzu wurden je Einrichtung einzelne Lerngeschichten und Individuelle Entwicklungs- und Förderpläne, andere im Prozess erstellte Unterlagen (z.B. Beobachtungsbögen) sowie weitere Dokumentationen (z.B. Portfolios) erhoben. Auf dieser Ebene war von Interesse, welche Bildungs- und/oder Entwicklungsprozesse dokumentiert werden und wie das kindliche Lernen sichtbar gemacht wird. Ebenso wurde die Frage fokussiert, was hier speziell im Hinblick auf anschlussfähige Bildungsprozesse und die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule inhaltlich festgehalten wird.

---

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden der Begriff ErzieherInnen verwendet wird, wird hier in der Regel auf die Tätigkeit und nicht auf die Berufszugehörigkeit verwiesen, denn neben staatlich anerkannten ErzieherInnen finden sich im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen weitere Berufsgruppen. Somit sind mit dem Begriff alle pädagogischen Fachkräfte gemeint.

<sup>2</sup> Der Begriff Eltern greift hier eine im Feld anzutreffende globale Bezeichnung auf und schließt Erziehungsberechtigte jeglicher Art mit ein.

- Zweitens wurden Settings betrachtet, in denen Bildungsdokumentationen in Gesprächen zwischen am Übergangsprozess beteiligten Akteuren relevant werden. Audioaufzeichnungen und begleitende ethnographische Protokolle von solchen Situationen (z.B. Team- und Elterngespräche sowie Gespräche zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule) wurden hierzu erhoben. Fokussiert wurde, in welchen Gesprächen die Dokumente wie eingebettet werden. Gefragt wurde danach, auf welche Weise in diesen am Übergang zur Grundschule stattfindenden Gesprächen Bildungs- oder Entwicklungsprozesse kommunikativ hergestellt und wie unter Beteiligung von Fach- und Lehrkräften, Kindern und Eltern nachfolgende Schritte der Förderung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien ausgehandelt werden.
- Drittens wurden Bedeutung und Verwendung von Verfahren im Übergang aus Sicht der Professionellen rekonstruiert. Diese Ebene wurde auf Basis eines fallbezogenen Rückblicks nach dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule mittels Gruppendiskussionen zwischen Fach- und Lehrkräften untersucht. Die Diskussionen ermöglichen den Professionellen eine Bilanzierung des Übergangsprozesses. Der Fokus lag hier auf der übergreifenden Frage, welche Bedeutung und Wirkung die Beteiligten in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den prozessorientierten Verfahren in den Bildungsprozessen zuschreiben.

Ergänzend zu diesen drei Untersuchungsebenen wurden im Erhebungs- und Auswertungsprozess folgende vier thematische Foki analysiert:

- Erstens die Thematisierung und Herstellung von Bildung, Lernen und Entwicklung innerhalb ausgewählter Dokumentationen (vgl. Kap. 5).
- Zweitens die Herstellung und Bearbeitung von Differenzen zwischen Fach- und Lehrkräften im Zusammenhang mit der Nutzung prozessorientierter Dokumentationsverfahren im Übergang zur Grundschule (vgl. Kap. 6).
- Drittens die Positionierung der Familien in den Verfahren und den pädagogischen Prozessen (vgl. Kap. 7).
- Viertens den Umgang mit Heterogenität und das Verständnis von Inklusion (vgl. Kap. 8).

Diese Foki beziehen sich nicht nur auf die für die Fallrekonstruktionen ausgewählten Fälle, sondern ermöglichen darüber hinaus fallübergreifende Aussagen. Insgesamt soll eine möglichst komplexe Untersuchung der Potenziale von BuLG, IEP und ähnlicher Verfahren im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erreicht werden.

### 3.1 Feldzugang

Zur Untersuchung der Verfahrensanwendung wurde eine Erhebung in den vier Bundesländern Bremen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt durchgeführt, um den Einfluss länderspezifischer Rahmenbedingungen auf die pädagogische Nutzung der Verfahren besser einschätzen zu können. Die Auswahl der Bundesländer orientierte sich an den Unterschieden in Form und Intensität der bisherigen Realisierung einer inklusiven Pädagogik sowie der Kooperation im Bereich Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Für die Akquise von geeigneten Kooperationseinrichtungen wurden folgende Kriterien bestimmt: Erstes formales Kriterium war die Verwendung eines prozessorientierten Verfahrens der Bildungsdokumentation mit dem Ziel einer ausgewogenen Verteilung von Varianten der BuLG und IEP. Daneben sollten in der Einrichtung zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mindestens zehn Kinder vor dem Übergang in die Grundschule stehen, damit eine hinreichend große Gruppe für die Durchführung des geplanten Screenings zur Verfügung stand. Des Weiteren sollten die Bildungsdokumentationen für die ausgewählten Kinder noch im Laufe der kommenden Monate im Team besprochen und ausgewertet werden. Auch sollten vor dem Übergang der zehn Kinder noch Elterngespräche stattfinden, idealerweise unter Bezugnahme auf die Bildungsdokumentationen. Ebenfalls zentral war, dass eine Kooperation mit Grundschulen bestand, in die die vor dem Übergang stehenden Kinder wechseln. Zuletzt sollten neben Team- und Elterngesprächen auch Gespräche zwischen Fach- und Lehrkräften aus Kindertageseinrichtung und Grundschule stattfinden. Diese Kriterien wurden beim telefonischen Erstkontakt erfragt. Wurden diese erfüllt, besuchten die ForscherInnen die Einrichtungen persönlich, konnten die Einrichtung und das Team kennen lernen und im Rahmen von Teamsitzungen das Forschungsprojekt und dessen Ziele eingehend vorstellen.

Der Weg zur beiderseitigen Zusage zu einer Kooperation im Rahmen des Forschungsprojekts gestaltete sich in den vier Bundesländern sehr unterschiedlich. Dies führte zu einer individuell auf die ersten Reaktionen des Feldes angepassten Kontaktaufnahme in den jeweiligen Bundesländern. Die entwickelten Strategien werden nachfolgend für die Standorte kurz umrissen:

- *Bremen:* Hier wurde eine Liste der öffentlichen und freien Träger von Kindertageseinrichtungen erstellt. Die Stadt Bremen als Träger erteilte jedoch eine Absage mit der Begründung einer „Überforschung“. Durch die Kontaktaufnahme zu freien Trägern in Bremen konnten schließlich zwei Institutionen eines Trägers akquiriert werden. Dieser unterbreitete Vorschläge, woraufhin die Kindertageseinrichtungen kontaktiert wurden. Die erste Einrichtung arbeitet mit der Bremer LED (Bremer Lern- und

Entwicklungsdokumentation, Freie Hansestadt Bremen 2010), wobei die Fachkräfte im Gespräch besonders auf die in der LED enthaltenen Bildungs- und Lerngeschichten sowie den Entwicklungsstern hingewiesen hatten. In der zweiten Einrichtung verwies die Leiterin darauf, dass die Bremer LED und der Entwicklungsstern zwar genutzt wurden, allerdings das Verfahren verändert bzw. angepasst und statt des Sterns nun die in der Bremer LED vorgesehene Mind-Map verwendet werde. Da sich in Bremen keine Institutionen fanden, die mit IEP arbeiten, und aufgrund der differenten Formen der Nutzung der LED, wurden in Bremen diese beiden Einrichtungen ausgewählt.

- *Nordrhein-Westfalen*: Dort erfolgte der Feldzugang zunächst über Kontakte zu ExpertInnen, wie bspw. FachberaterInnen der Einrichtungsträger. Diese sollten die lokale Situation einschätzen und den Kontakt zu qualitativ gut arbeitenden Kindertageseinrichtungen vermitteln. Hierzu erfolgten Telefonate und das Versenden der Projektbeschreibung per E-Mail. Ergänzt wurde dies durch eine direkte Kontaktaufnahme zu Einrichtungen im gesamten Bundesland per Post. Insgesamt war in NRW eine große Skepsis gegenüber einer Teilnahme am Forschungsprojekt festzustellen. Lediglich eine Einrichtung konnte über den beschriebenen Akquiseprozess erreicht werden. Zwei weitere konnten über persönliche Kontakte zu Fachberaterinnen und eine telefonische Kontaktierung von kleineren Trägern für eine potenzielle Kooperation mit dem Forschungsprojekt gewonnen werden. Das Projekt wurde in diesen drei mit IEP arbeitenden Institutionen persönlich vorgestellt und die Eltern schriftlich informiert. Das Screening als erster Schritt der Samplebildung wurde in drei statt der ursprünglich geplanten zwei Einrichtungen durchgeführt, um ausreichend Kinder ermitteln zu können. Noch während der Screening-Phase wurden die Grundschulen aller am Screening teilnehmenden Kinder angeschrieben. Lediglich eine Schule verweigerte die Aufzeichnung von Gesprächssituationen mit ihren Lehrkräften. Dies hatte zur Folge, dass die zugehörige Kindertageseinrichtung nicht weiter im Sample verbleiben konnte, da sechs der gescreenten Kinder diese Grundschule besuchen würden. In den beiden Einrichtungen, die schließlich in die Studie aufgenommen wurden, konnten vier bzw. drei Kinder ermittelt werden, die für die weiteren Erhebungsschritte infrage kamen.
- *Sachsen*: Der dortige Feldzugang erfolgte zunächst durch eine Kontaktaufnahme zu ExpertInnen und MultiplikatorInnen des Feldes. Hierzu wurden bestehende Kontakte genutzt und verschiedene Personen aus universitären Kontexten und der Fachpraxis als sogenannte Gatekeeper angesprochen. Hierdurch konnten u.a. weitere wichtige Kontaktpersonen bzw. direkt auf für das Sample interessante Einrichtungen in Erfahrung gebracht werden. Da durch die bestehenden Kontakte zu ExpertInnen und MultiplikatorInnen kaum Kontakte zu Kindertageseinrichtun-

gen in Sachsen hergestellt werden konnten, wurde die Akquise durch eine direkte Kontaktaufnahme per Telefon erweitert und etwa 200 Kindertageseinrichtungen im südlichen Sachsen direkt angesprochen. Zudem wurde eine große Stadt in Sachsen als Träger direkt angefragt. Diese schloss eine Teilnahme aller städtischen Einrichtungen jedoch direkt aus. Begründet wurde dies damit, dass das dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Verständnis von Inklusion sowie die Auswahl von Kindern mit Entwicklungsgefährdungen nicht mit dem Konzept für die öffentlichen Einrichtungen der Stadt vereinbar seien. Bei der Suche konzentrierten wir uns im Weiteren auf freie Träger. Insgesamt fanden sich so in Sachsen fünf an einer Kooperation interessierte Kindertageseinrichtungen. Eine Einrichtung, die mit Bildungs- und Lerngeschichten arbeitet und auch alle anderen Kriterien erfüllte, wurde schließlich nach einem Akquisegespräch vor Ort als Einrichtung für die Untersuchung ausgewählt.

- *Sachsen-Anhalt*: Aufgrund des schwierigen Feldzugangs in Sachsen wurde entschieden, der Empfehlung einer Gatekeeperin zu folgen. Diese verwies auf eine Einrichtung in Sachsen-Anhalt, die über ein Konzept zur Bildungsdokumentation mit IEP verfügt. Da diese Einrichtung alle erforderlichen Kriterien für eine Kooperation erfüllte, wurde das Sample von ursprünglich drei geplanten auf vier Bundesländer ausgeweitet.

Die Anfrage zur Teilnahme am Forschungsprojekt rief bei Trägern und Teams von Kindergarteneinrichtungen vielfältige, oft skeptische bis ablehnende Reaktionen hervor. Manche Einwände wiederholten sich über die ausgewählten Bundesländer hinweg. Durchweg positiv reagierten die kontaktierten Träger, LeiterInnen und/oder Teams von Kindertageseinrichtungen auf die thematische Ausrichtung des Forschungsprojekts – die Themen Bildungsdokumentation, Übergangsgestaltung und Inklusion wurden als besonders relevant für ihre pädagogische Praxis angesehen. Grundsätzlich befürworteten sie das Vorhaben und zeigten Interesse am Forschungsprojekt, vornehmlich an dessen Erkenntnissen, vor allem hinsichtlich einer gelingenden Übergangsgestaltung vom Kindergarten zur Grundschule unter Einbezug einer anschlussfähigen Bildungsdokumentation. Die Bereitschaft der Träger und Fachkräfte, durch eine Teilnahme am Projekt hierzu einen Beitrag zu leisten, war hingegen sehr gering. Bei der Kontaktaufnahme zu den Kindertageseinrichtungen und ihren Trägern bestanden Herausforderungen auf folgenden Ebenen:

- *Unzureichende Rahmenbedingungen und Vorbehalte*: Wiederholt wurde angezweifelt, ob die Projektteilnahme angesichts der vorhandenen Rahmenbedingungen praktisch realisiert werden könne oder angesichts des geplanten Vorgehens überhaupt gewünscht sei. FachberaterInnen und Träger beklagten eine „Überforschung“ der frühpädagogischen Praxis und gaben an, dass in den vergangenen Jahren viele Forschungsprojekte

in Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden. Diese hätten Einfluss auf die Abläufe in den Einrichtungen genommen und wären auch als Störung im Arbeitsablauf empfunden worden. Bei einigen Trägern und deren Fachberatungen waren starke Impulse zu erkennen, sich vor dem Hintergrund der von ihnen als zu gering beurteilten Ressourcen der Einrichtungen anwaltlich schützend vor die eigenen Einrichtungen zu stellen. Durch die Ablehnung einiger großer Städte als öffentliche Träger blieb daher der Zugang zu einer großen Anzahl von möglichen Einrichtungen verschlossen. Des Weiteren wurden auch Differenzen zwischen Trägern und Einrichtungsleitung bzw. Teamerkennbar: Meist wurde kommuniziert, dass Träger bzw. Einrichtungsleitung an einer Teilnahme interessiert seien bzw. das Forschungsvorhaben unterstützen wollten, jedoch das Team aus Angst vor zusätzlichem Arbeitsaufwand oder einer Evaluation eine Teilnahme ablehne. Hinzu kam, dass viele Einrichtungen die zuvor skizzierten Kriterien nicht erfüllten, auch wenn die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse und die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule als ein in den Bildungsplänen definierter Standard professioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen angesehen werden kann.

- *Verfahrensvariationen:* Bei den angesprochenen Personen herrschte in vielen Fällen Unklarheit über die im Projekt verwendeten Verfahrensbezeichnungen. Exemplarisch hierfür war die auf unsere Anfrage, ob man in der Kindertageseinrichtung mit Bildungs- und Lerngeschichten oder Individuellen Entwicklungsplänen arbeite, häufig gestellte Rückfrage, ob damit auch der Baum der Erkenntnis gemeint sei. Auch konnten Träger nicht immer benennen, mit welchen Verfahren die Einrichtungen arbeiten. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass in den einzelnen Ländern trotz vielfältiger Bemühungen bei der Implementation von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eine große fachliche Unsicherheit bezüglich der Verfahren herrscht (vgl. Schulz/Cloos 2013). Dies trifft besonders auf die IEP zu, da diese im Bereich Kindertageseinrichtungen insgesamt noch wenig bekannt sind. Hinzu kam die Herausforderung, dass in Kindertageseinrichtungen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren modifiziert und flexibel mit weiteren Instrumenten kombiniert werden (vgl. hierzu auch Bollig/Schulz 2012; Schulz/Cloos 2014), auch wenn Kindertageseinrichtungen angaben, gleiche Verfahren (Bremer LED, BuLG) anzuwenden. Die Modifikation der Verfahren reichte in einigen Fällen von einer Änderung im Ablauf, einer Umstellung der verwendeten Bögen bis hin zum Auslassen oder Ergänzen von Verfahrensabschnitten. Welche praktischen Modifikationen konkret durchgeführt wurden, konnte zum Teil erst im weiteren Forschungsprozess in Erfahrung gebracht werden: Während die Leitungen der Kindertageseinrichtungen teils mitteilten, das jeweilige Verfahren werde vollständig angewendet,

stellte sich im weiteren Verlauf der Untersuchung heraus, dass in den Kindergartengruppen einzelne Verfahrensschritte ausgelassen wurden. Dieser flexible Umgang mit den Verfahren stellte für das Projekt auf mehrfache Weise eine Herausforderung dar: Die Absicht war, die zwei Verfahren BuLG und IEP miteinander zu vergleichen. Die große Variationsbreite und flexible Nutzung hatte zur Konsequenz, dass das Sample auf weitere Verfahren(svariationen) ausgedehnt wurde. Darüber hinaus musste gewährleistet werden, dass hier „Verfahrensanwendungen“ beobachtet werden konnten, die nicht allzu sehr von den fachwissenschaftlichen Anwendungsvorschlägen abweichen, sodass zumindest begrenzt generalisierbare Aussagen über die jeweilige Nutzung der Verfahren im Übergang in inklusiven Settings getroffen werden konnten. Schließlich bestand eine Herausforderung im Forschungsprozess darin, möglichst viele der geplanten Erhebungen durchführen zu können, auch wenn die Verfahren in der praktischen Umsetzung immer wieder durch das Auslassen einzelner Verfahrensschritte abgekürzt werden.

### **3.2 Samplebildung: Auswahl der Kinder**

Nach der Akquise von geeigneten Kindertageseinrichtungen hinsichtlich lokaler und institutioneller Besonderheiten wurden Kinder für die fallbezogene Untersuchung der Verfahrensnutzung ausgewählt. Diese Auswahl aus den sechs akquirierten Einrichtungen für das Sample basierte auf einem Screening. Hierfür wurden je Einrichtung zehn Kinder einbezogen, bei denen formal noch keine Beeinträchtigung diagnostiziert wurde, die Fachkräfte jedoch einen spezifischen Förderbedarf vermuteten. Auf Basis des Screenings sollte pro Bundesland und Verfahren jeweils ein Kind mit Entwicklungsgefährdungen in den Bereichen „kognitive Entwicklung“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ ausgewählt werden. Insgesamt 18 Kinder sollten verteilt über die sechs beteiligten Einrichtungen in das Sample aufgenommen werden.

Dabei stellte sich die Auswahl von Kindern mit Entwicklungsgefährdungen für die Fallrekonstruktion häufig als Schwierigkeit heraus. Die Durchführung des Screenings als standardisiertes Testverfahren sorgte bei den Fachkräften und den Eltern für Skepsis. Häufig wurde die Sorge um eine Stigmatisierung der Kinder („Labeling“) als Grund für eine Absage der Teilnahme genannt. Damit verbunden war eine fachliche Positionierung der Träger und ihrer Fachberatung durch eine Einteilung der Verfahren in „gute“ und „schlechte“ Selektionsverfahren. Häufiges Argument war, dass mit der Einführung prozessorientierter Verfahren eine ressourcenorientierte Haltung verbunden sei. Die Durchführung eines solchen Testverfahrens würde eben

nicht dieser Haltung entsprechen und in der pädagogischen Praxis kontraproduktiv wirken.

Schließlich kamen in sechs beteiligten Einrichtungen der in mehreren Studien (Gadow 2003; Kaiser 2004; Lissmann/Domsch/Lohaus 2006) validierte Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre (ET 6-6) von Petermann u.a. (2006) zur Anwendung. Dieses Verfahren überprüft, orientiert am Grenzsteinprinzip (Michaelis/Niemann 1999), entwicklungsneurologische Basisfertigkeiten. Je nach Alter des Kindes sollen damit Aussagen über den Entwicklungsstand in den Bereichen Körpermotorik, Handmotorik, kognitive Entwicklung, Sprachentwicklung, Sozialentwicklung und emotionale Entwicklung vorgenommen werden können. Erhoben werden diese Bereiche über insgesamt 113 Testaufgaben und 67 Elternfragen; letztere speziell zu der sozialen und emotionalen Entwicklung des Kindes. Zum Einsatz kommen davon je nach Alter maximal 70 Items, was bei Kindern im Vorschulalter zu einer ungefähren Untersuchungsdauer von 50 bis 60 Minuten führt. Durchführung und Auswertung des Testverfahrens sind vollstandardisiert. Die Ergebnisse der einzelnen untersuchten Teilbereiche können anhand eines Profils dargestellt und mit altersspezifischen Mittelwerten verglichen werden. Auf diesem Vergleich basierend, kann für jeden Entwicklungsbereich in „weit überdurchschnittlich“, „überdurchschnittlich“, „unauffällig“, „unterdurchschnittlich“ und „weit unterdurchschnittlich“ unterschieden werden. Für das Forschungsvorhaben erfolgte der Einsatz des ET 6-6 zur Auswahl von Kindern, bei denen Entwicklungsgefährdungen in den Bereichen „Lernen“, „sozial-emotionale Entwicklung“ und/oder „Sprache“ vermutet werden konnten. Mithilfe des ET 6-6 sollten Kinder für die Samplebildung identifiziert werden, die in diesen Entwicklungsbereichen Auffälligkeiten aufweisen, ohne dass hier von anderer Seite aus eine formale Etikettierung erfolgt wäre.

Der ET 6-6 wurde im Forschungsprojekt als Instrument zur Einordnung der in das Sample aufgenommenen Kinder eingesetzt. Zugleich kann er für die Samplebildung nur eine erste Einschätzung geben. Als problematisch ist zu betrachten, dass der ET 6-6 als Screening für Entwicklungsgefährdungen nur einzelne Kompetenzbereiche umfasst. Diese werden wiederum nur mit wenigen Items erfasst. Im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung können die ForscherInnen ausschließlich auf Auskünfte der Eltern, die aus einem Fragebogen resultieren, zurückgreifen. Sowohl im Hinblick auf die einzelnen Kompetenzbereiche als auch im praktischen Umgang zeitigte der ET 6-6 somit für die Samplebestimmung Schwierigkeiten. Aus diesem Grund wurden ergänzend zu den Testergebnissen des ET 6-6 Interviews mit den pädagogischen Fachkräften zu den von ihnen für das Sample benannten Kindern geführt, um die Ergebnisse des Screenings zu triangulieren.

Die Auswahlpraxis der Fachkräfte zeigte eine große Ähnlichkeit: In der Regel berieten sich die Fachkräfte nicht mit ihren KollegInnen, welche Kinder hierfür in Frage kämen bzw. griffen nicht auf ihre eigenen Bildungsdo-

kumentationen zurück. Viel eher benannten die Fachkräfte die Kinder spontan, wobei die Auswahl häufig mit Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung begründet wurde. Nach der Benennung von zehn Kindern und der Auswertung der Ergebnisse aus dem Screening mit ET 6-6 führten die ForscherInnen jeweils Interviews mit den Fachkräften, in denen sie um narrative Schilderungen zu den jeweiligen Kindern baten, ohne die Erkenntnisse aus dem ET 6-6 bekannt zu machen. Erst auf Grundlage einer Zusammenführung der Ergebnisse des Screenings unter der erneuten Einholung der Perspektive der Fachkräfte wurde entschieden, welche Kinder in das Sample aufgenommen werden sollten (vgl. Tab. 1).

Im nächsten Schritt der Samplebildung wurden mit Briefen alle Eltern über das Forschungsprojekt informiert. Einen zweiten Brief, mit der Bitte, eine Einverständniserklärung zu unterzeichnen, erhielten die zehn Erziehungsberechtigten, deren Kinder ausgewählt wurden. Lediglich wenige Eltern nutzten die Gelegenheit, in einem Telefonat nähere Informationen zum Screening einzuholen, bevor sie ihr Einverständnis erklärten.

**Einrichtung Nr. 1: St.-Leopold-Kinderhaus in Leimenau (Sachsen)  
Bildungs- und Lerngeschichten**

<b>Nr.</b>	<b>Name des Kindes</b>	<b>Alter des Kindes<sup>3</sup></b>	<b>Ergebnisse des ET 6-6</b>	<b>Begründung für Auswahl des Kindes durch päd. Fachkräfte</b>
1	Matthias Könecke	6,4 Jahre	In den Bereichen der Körpermotorik, des Körperbewusstseins, der expressiven Sprache und dem Subtest Nachzeichnen im Risikobereich.	Sozial-emotionale Auffälligkeiten, Defizite im darstellenden Zeichnen, zurückhaltendes Sprachverhalten.
2	Josua Krone	6,1 Jahre	In den Bereichen des Körperbewusstseins und der expressiven Sprache im Risikobereich.	Defizite im Bewegungsverhalten und in der Grobmotorik.
3	Beatrice Lattermann	5,8 Jahre	In den Bereichen der Handmotorik und der Handlungsstrategien im Risikobereich.	Sozial-emotionale Auffälligkeiten und Aufmerksamkeitsdefizit.
4	Mattia-Marco Rudolf	6,1 Jahre	Hoch entwicklungsgefährdet im Bereich der Handlungsstrategien und im Risikobereich hinsichtlich des Körperbewusstseins.	Sozial-emotionale Auffälligkeiten und Aufmerksamkeitsdefizit.

<sup>3</sup> Angaben beziehen sich auf das Alter des Kindes zum Zeitpunkt des Screenings.