

Prof. Dr. Katja Koch, Ingrid Sebastian & Stefan Reichel

Dokumentation der kindlichen
Entwicklung in Kindertageseinrichtungen
beim Übergang in die Grundschule
(Kompetenzportfolio)

Forschungsstand sowie ausführliche Darstellung
und Diskussion der Ergebnisse

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	IX
1 Forschungsstand.....	1
1.1 Zur Beobachtung und Dokumentation in Mecklenburg Vorpommern	1
1.2 Der Einfluss der Vorläuferfähigkeiten auf den Erfolg in der Schule	2
1.2.1 Der Einfluss mathematischer Vorläuferfähigkeiten auf den Schulerfolg.....	2
1.2.2 Der Einfluss der Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs auf den Schulerfolg	3
1.2.3 Der Einfluss sozialer und emotionaler Kompetenzen auf den Schulerfolg.....	5
1.3 Schulfähigkeit.....	6
2 Fragestellungen.....	8
3 Methoden.....	9
3.1 Beschreibung der Stichprobe	9
3.2 Ablauf der Untersuchung.....	11
3.3 Beschreibung der Messinstrumente.....	11
3.3.1 KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern	11
3.3.2 DESK 3-6 – Dortmunder Entwicklungsscreening für 3- bis 6-jährige Kinder .	14
3.3.3 GSS – Göppinger Sprachfreier Schuleingangstest	15
3.3.4 Schulstarter	16
3.3.5 DEMAT 1+ – Deutscher Mathematiktest für erste Klassen.....	19
3.3.6 HSP 1+ – Hamburger Schreib-Probe	20
3.3.7 WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision.....	21
3.3.8 SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire.....	21
3.3.9 Interviews	22
3.4 Methoden der Datenauswertung	22
4 Ergebnisse der Expertengruppe.....	22
4.1 Ergebnisse des ersten Treffens der Expertengruppe am 24.02.2015	23
4.2 Ergebnisse des zweiten Treffens der Expertengruppe am 24.11.2015	24
5 Darstellung der Ergebnisse.....	27
5.1 Statistische Untersuchungen zwischen KOMPIK und DESK 3-6.....	27

5.1.1	Bereich „Motorische Kompetenzen“	27
5.1.2	Bereich „Sprachliche Kompetenzen“	29
5.1.3	Bereich „Mathematische Kompetenzen“	30
5.1.4	Bereich „Emotionale Kompetenzen“	31
5.1.5	Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem DESK 3-6	32
5.2	Statistische Untersuchungen zwischen KOMPIK und den Schuleingangsuntersuchungen	33
5.2.1	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und GSS	33
5.2.1.1	Bereich „Sprache und frühe Literacy“	33
5.2.1.2	Bereich „Motorische Kompetenzen“	34
5.2.1.3	Bereich „Soziale Kompetenzen“	35
5.2.1.4	Bereich „Motivationale Kompetenzen“	36
5.2.1.5	Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem GSS	37
5.2.2	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und Schulstarter	38
5.2.2.1	Bereich „Sprache und frühe Literacy“	38
5.2.2.2	Bereich „Mathematische Kompetenzen“	40
5.2.2.3	Bereich „Soziale Kompetenzen“	41
5.2.2.4	Bereich „Motivationale Kompetenzen“	41
5.2.2.5	Bereich „Emotionale Kompetenzen“	41
5.2.3	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und KEV	42
5.2.3.1	Bereich „Sprache und frühe Literacy“	42
5.2.3.2	Bereich „Mathematische Kompetenzen“	43
5.2.3.3	Bereich „Motivationale Kompetenzen“	44
5.2.3.4	Wahrnehmung	45
5.2.3.5	Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem KEV	46
5.3	Statistische Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und den Schuleingangsuntersuchungen	47
5.3.1	Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und dem GSS	47
5.3.2	Zusammenhänge zwischen dem DESK 3-6 und dem KEV	49
5.4	Statistische Untersuchungen zwischen KOMPIK und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres	52
5.4.1	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und der Schulleistung	52
5.4.1.1	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und HSP 1+	52
5.4.1.2	Zusammenhang zwischen KOMPIK und WLLP	53
5.4.1.3	Zusammenhang zwischen KOMPIK und DEMAT 1+	54
5.4.1.4	Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und der	

Schulleistung	55
5.4.2 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und SDQ.....	56
5.4.2.1 Bereich „Soziale Kompetenzen“	56
5.4.2.2 Bereich „Emotionale Kompetenzen“	60
5.4.2.3 Bereich „Motivationale Kompetenzen“	65
5.4.2.4 Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“	70
5.5 Statistische Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres	74
5.5.1 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und der Schulleistung	74
5.5.1.1 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und HSP 1+	74
5.5.1.2 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und WLLP	75
5.5.1.3 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und DEMAT 1+	76
5.5.1.4 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und der Schulleistung	77
5.5.2 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und SDQ	78
5.6 Statistische Untersuchungen mit dem GSS und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres	82
5.6.1 Zusammenhänge zwischen dem GSS und der Schulleistung.....	82
5.6.1.1 Zusammenhänge zwischen dem Gesamtwert des GSS und der HSP 1+	82
5.6.1.2 Zusammenhänge zwischen dem GSS und der WLLP	83
5.6.1.3 Zusammenhänge zwischen dem GSS und dem DEMAT 1+.....	84
5.6.1.4 Zusammenfassung der Untersuchungen mit dem GSS und der Schulleistung.	85
5.6.2 Zusammenhang zwischen dem GSS und den Ergebnisse des SDQ.....	85
5.7 Statistische Untersuchungen mit dem Schulstarter und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres	86
5.7.1 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und DEMAT 1+.....	86
5.7.2 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und HSP 1+	87
5.7.3 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und WLLP	87
5.7.4 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und SDQ.....	87
5.8 Statistische Untersuchungen mit dem KEV und den Ergebnissen am Ende des 1. Schuljahres	88
5.8.1 Zusammenhänge zwischen KEV und HSP 1+	88
5.8.2 Zusammenhänge zwischen KEV und WLLP.....	89
5.8.3 Zusammenhänge zwischen KEV und DEMAT 1+.....	90
5.8.4 Zusammenhänge zwischen KEV und SDQ.....	91
5.9 Interviews – KiTas.....	93

5.9.1	Benötigte Zeit zum Ausfüllen des Kompetenzportfolios	94
5.9.2	Angaben zur Praktikabilität des Verfahrens	95
5.9.2.1	Verwendete Skalierung der Items	95
5.9.2.2	Umgang mit „schwierigen“ Items	95
5.9.3	Kritische Auseinandersetzung mit dem Fragebogen.....	96
5.9.3.1	Positive Aussagen	96
5.9.3.2	Kritische Anmerkungen	96
5.9.4	Bedingungen für die Einführung des Kompetenzportfolios	97
5.10	Interviews – Grundschulen	98
5.10.1	Wichtige Informationen über die Kinder	98
5.10.2	Bisher zur Verfügung stehende Informationen über Schulanfängerinnen und Schulanfänger	99
5.10.3	Kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzportfolio	101
5.10.3.1	Allgemeine Einschätzung zur Aussagekraft des Kompetenzportfolios.....	101
5.10.3.2	Einschätzungen zur Praktikabilität der Skalenbewertungen.....	101
5.10.3.3	Erkenntnisgewinn	102
5.10.3.4	Umfang des Verfahrens	102
5.10.4	Bedingungen der Schulen für die Einführung des Kompetenzportfolios ..	103
5.11	Auswertungen zu den Zusatzbögen des Kompetenzportfolios	103
5.11.1	„Das bin ich und das mag ich“ – Selbstportrait der Kinder	103
5.11.2	Spezifische Interessen	104
5.11.3	„Was die Schule wissen sollte“	104
6	Diskussion der Ergebnisse	105
6.1	Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 1.....	105
6.1.1	Zusammenhänge zwischen den Bausteinen KOMPIK und DESK 3-6.....	105
6.1.2	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und dem GSS	106
6.1.3	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und dem Schulstarter	107
6.1.4	Zusammenhänge zwischen KOMPIK und KEV	108
6.1.5	Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse in Bezug zu Fragestellung 1 109	
6.2	Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 2.....	110
6.3	Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 3.....	114
6.3.1	Zusammenhänge von KOMPIK zu den Schuleingangstests.....	114
6.3.2	Zusammenhänge zum Schulerfolg.....	115
6.3.2.1	KOMPIK – Schulerfolg	115
6.3.2.2	DESK 3-6 – Schulerfolg.....	116

6.3.2.3	GSS – Schulerfolg	117
6.3.2.4	Schulstarter – Schulerfolg	118
6.3.2.5	KEV – Schulerfolg	118
6.3.3	Fazit zu Fragestellung 3	120
6.3.3.1	Betrachtung der Schuleingangsverfahren	120
6.3.3.2	Betrachtung von KOMPIK und DESK 3-6	121
6.4	Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 4.....	122
6.5	Methodenkritische Betrachtung der Ergebnisse.....	124
Literatur		XI
Anhang		XV
I	KOMPIK Soziale Kompetenzen – Schulstarter	XV
II	KOMPIK Motivationale Kompetenzen – Schulstarter.....	XV
III	KOMPIK Emotionale Kompetenzen – Schulstarter	XVI
IV	Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchungen mit dem GSS und den Ergebnissen des SDQ.....	XVII
V	Schulstarter – HSP 1+.....	XVIII
VI	Schulstarter – WLLP-R.....	XVIII
VII	Schulstarter – SDQ	XIX
VIII	KEV – WLLP-R.....	XIX
IX	KEV – SDQ	XX
X	Gegenüberstellung der Ergebnisse aus KOMPIK und den Tests am Ende der ersten Klasse als Kreuztabellen (Vierfeldertafeln)	XXI
XI	Entwurf des Kompetenzportfolios	XXII
XII	Vereinbarung über die Einräumung von Nutzungsrechten für KOMPIK	XXVII
XIII	Begleitschreiben der Bertelsmann Stiftung zur Nutzungsvereinbarung	XXIX
XIV	Email der Universität Rostock an die Bertelsmann Stiftung mit der Stellungnahme zu geäußerten Bedenken bzgl. der Nutzung.....	XXXIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Streudiagramm Motorische Kompetenzen (KOMPIK) und Feinmotorik (DESK)	27
Abbildung 2 Streudiagramm Motorische Kompetenzen (KOMPIK) und Grobmotorik (DESK 3-6)	28
Abbildung 3 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und Sprache und Kognition (DESK 3-6)	29
Abbildung 4 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und Sprache und Kognition (DESK 3-6)	30
Abbildung 5 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und Soziale Entwicklung (DESK 3-6)	31
Abbildung 6 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und GSS Prozentrang	33
Abbildung 7 Streudiagramm Motorische Kompetenzen (KOMPIK) und GSS Motorik	34
Abbildung 8 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und GSS Lern-Leistungsbereitschaft	35
Abbildung 9 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und GSS Lern-Leistungsbereitschaft	36
Abbildung 10 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und Schulstarter Phonembewusstheit-Wortpaarvergleich	38
Abbildung 11 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und Schulstarter Reihenbildung	40
Abbildung 12 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und KEV Sprache	42
Abbildung 13 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und KEV Mengen	43
Abbildung 14 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und KEV Leistungsmotivation und Arbeitsverhalten	44
Abbildung 15 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und KEV Wahrnehmung	45
Abbildung 16 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe	47
Abbildung 17 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und KEV Sprache	49
Abbildung 18 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und KEV Mengen	50
Abbildung 19 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und HSP 1+ Kompetenzstufe	52

Abbildung 20 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und WLLP-R T-Wert	53
Abbildung 21 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und DEMAT 1+ T-Wert	54
Abbildung 22 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert.....	56
Abbildung 23 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	57
Abbildung 24 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Prosoziales Verhalten.....	58
Abbildung 25 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert.....	60
Abbildung 26 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme.....	61
Abbildung 27 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	62
Abbildung 28 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Prosoziales Verhalten.....	63
Abbildung 29 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert.....	65
Abbildung 30 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Hyperaktivität	66
Abbildung 31 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	67
Abbildung 32 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Prosoziales Verhalten	68
Abbildung 33 Streudiagramm Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert.....	70
Abbildung 34 Streudiagramm Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme.....	71
Abbildung 35 Streudiagramm Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	72
Abbildung 36 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und HSP 1+ Graphemtreffer.....	74
Abbildung 37 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und WLLP-R T-Wert ..	75

Abbildung 38 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und DEMAT 1+ T-Wert	76
Abbildung 39 Streudiagramm Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und SDQ Verhaltensprobleme	78
Abbildung 40 Streudiagramm Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	79
Abbildung 41 Streudiagramm Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und SDQ Prosoziales Verhalten	80
Abbildung 42 Streudiagramm GSS Prozentrang und HSP 1+ Kompetenzstufe	82
Abbildung 43 Streudiagramm GSS Prozentrang und WLLP-R T-Wert	83
Abbildung 44 Streudiagramm GSS Prozentrang und DEMAT 1+ T-Wert	84
Abbildung 45 Streudiagramm Schulstarter Mathematische Basiskompetenzen und DEMAT 1+ T-Wert	86
Abbildung 46 Streudiagramm KEV Sprache und HSP 1+ Kompetenzstufe	88
Abbildung 47 Streudiagramm KEV Mengen und DEMAT 1+ T-Wert	90
Abbildung 48 Streudiagramm KEV Gesamtsumme und SDQ Verhaltensprobleme	91
Abbildung 49 Kreisdiagramm Zeit als notwendiger Faktor für das Kompetenzportfolio	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Zusammensetzung der Stichprobe	9
Tabelle 2 Verteilung auf die unterschiedlichen Testverfahren vor der Einschulung	10
Tabelle 3 Verfahren am Ende der ersten Klasse	10
Tabelle 4 Ablauf der Untersuchung	11
Tabelle 5 Bereiche von KOMPIK	12
Tabelle 6 Prozentränge/Gruppen in KOMPIK.....	13
Tabelle 7 Auswertbare Bereiche des Schulstarters	17
Tabelle 8 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und DESK 3-6	32
Tabelle 9 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem GSS.....	37
Tabelle 10 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und dem Schulstarter	39
Tabelle 11 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und dem Schulstarter	41
Tabelle 12 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen KOMPIK und KEV.....	46
Tabelle 13 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und dem GSS	48
Tabelle 14 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und dem KEV.....	51
Tabelle 15 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen KOMPIK und den Tests am Ende der ersten Klasse	55
Tabelle 16 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse	59
Tabelle 17 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse	64
Tabelle 18 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse	69
Tabelle 19 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und dem SDQ.....	73
Tabelle 20 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und der HSP 1+ ..	77
Tabelle 21 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse	81
Tabelle 22 Ergebnisse der Untersuchungen mit dem GSS und den Tests am Ende der ersten Klasse	85
Tabelle 23 Ergebnisse der Untersuchungen mit dem KEV und der HSP 1+ am Ende der ersten Klasse	89
Tabelle 24 Ergebnisse der Untersuchungen mit dem KEV und dem DEMAT 1+ am Ende	

der ersten Klasse	91
Tabelle 25 Ergebnisse der Untersuchungen mit der Gesamtsumme des KEV und dem SDQ am Ende der ersten Klasse	92
Tabelle 26 Benötigte Zeit zum Ausfüllen des Kompetenzportfolios	94
Tabelle 27 Zeiträume zum Ausfüllen des Kompetenzportfolios	94
Tabelle 28 Praktikabilität der verwendeten Skala	95
Tabelle 30 Beantwortbarkeit der Items und Umgang mit schwierigen Items	95
Tabelle 32 Positive Aussagen zum Kompetenzportfolio	96
Tabelle 33 Kritische Aussagen zum Kompetenzportfolio	97
Tabelle 34 Bedingungen zur Einführung des Kompetenzportfolios	98
Tabelle 35 Für LK wichtige Informationen über Schulanfänger und Schulanfängerinnen	99
Tabelle 36 Häufigkeit der Durchführung einer Schuleingangsuntersuchung an den Grundschulen	100
Tabelle 37 Bisherige Informationen über die Kinder zum Schulanfang	100
Tabelle 38 Nützlichkeit der bisherigen Informationen über die Kinder zum Schulanfang	100
Tabelle 39 Aussagekraft des Kompetenzportfolios nach Einschätzung der befragten LK	101
Tabelle 40 Praktikabilität der Skalenbewertung nach Einschätzung der LK	101
Tabelle 41 Erkenntnisgewinn der LK	102
Tabelle 42 Aussagen der LK zum Umfang des Kompetenzportfolios	102
Tabelle 43 Bedingungen zur Einführung des Kompetenzportfolios nach Ansicht der LK	103
Tabelle 44 Kreuztabelle (Vierfeldertafel) der Ergebnisse in KOMPIK und in der WLLP-R	115

1 Forschungsstand

1.1 Zur Beobachtung und Dokumentation in Mecklenburg Vorpommern

Zur Beobachtung und Dokumentation in der Kindertageseinrichtung (KiTa) werden im Rahmen der BeDoVo M-V (2010) entsprechende Instrumente empfohlen. Hierzu zählen das Portfolio, die Bildungs- und Lerngeschichten (Carr, 2001; Bertelsmann Stiftung, 2011), Bildungsthemen der Kinder (Andres & Laewen, 2011), Baum der Erkenntnis (Frisk & Berger, 2012) sowie das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (Tröster, Flender & Reineke, 2004). Das breite Spektrum der verwendeten Verfahren konnte auch von Rostocker Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik durch eine Befragung von KiTas bestätigt werden. In einem großen Teil (70 %) der befragten Einrichtungen (N=72) befinden sich demzufolge die empfohlenen Verfahren im Einsatz. Fast ein Drittel nutzt keines der genannten Verfahren, dafür aber andere und teilweise sogar Eigenentwicklungen. Auffällig ist jedoch, dass meist eine Kombination mehrerer Instrumente zum Einsatz kommt (Werner, 2013). Hierdurch entsteht eine teilweise sehr umfangreiche Diagnostik, deren Ergebnisse jedoch schwer zu überblicken und zu interpretieren sind und aus der sich häufig nur mit Mühe konkrete Fördermöglichkeiten ableiten lassen. Für die Lehrkräfte (LK) an den Grundschulen ist es jedoch notwendig, dass die zum Schuleintritt aus der KiTa vorliegenden Befunde Antworten auf die Frage geben, was ein Kind bereits kann bzw. wo eventuell Probleme liegen. Um die pädagogischen Fachkräfte (PFK) der Kindertagesstätten in die Lage zu versetzen, ein solches diagnostisches Produkt zu erstellen, wird ein ökonomisch handhabbares Verfahren benötigt, mit dem die Ergebnisse verschiedener Instrumente zusammengefasst und entsprechende Ergänzungen für noch nicht explizit dokumentierte Bereiche vorgenommen werden können. Eine Orientierung an den Bildungs- und Lernbereichen der Bildungskonzeption für 0- bis 10- jährige (2010) anstatt der klassischen Entwicklungsbereiche erscheint hierbei sinnvoll.

Mit Kompetenzen und Interessen von Kindern KOMPIK (Mayr, Bauer & Krause 2013) steht jedoch ein Instrument zur Verfügung, welches die Anforderungen an die Erhebung, die Orientierung an der Bildungskonzeption sowie die Integration vorhandener Ergebnisse erfüllt. Die Prämisse, dass mit dem Verfahren auf eine nicht altersgemäße Entwicklung eines Kindes aufmerksam gemacht werden kann (Mayr, Bauer & Krause 2013, S. 28), entspricht im Wesentlichen der, der auch gängige Schuleingangstests folgen. Die Eignung des Verfahrens zur Weitergabe an die Grundschule und zum Ersatz der Schuleingangsuntersuchung wird innerhalb der vorliegenden Studie untersucht.

Aufgrund der großflächigen Einführung des Dortmunder Entwicklungsscreenings für den Kindergarten in einer Vielzahl von KiTas des Landes ist auch zu prüfen, inwieweit dessen Ergebnisse durch ein auf KOMPIK basierendes Kompetenzportfolio ergänzt werden können und inwieweit die Ergebnisse der in beiden Verfahren vorhandenen Bereiche (bspw. Fein- und Grobmotorik sowie motorische Kompetenzen) übereinstimmen.

1.2 Der Einfluss der Vorläuferfähigkeiten auf den Erfolg in der Schule

Eine Erkenntnis aus der empirischen Forschung ist, dass bestimmtes Wissen und Kompetenzen, welche in der Regel im Kindergartenalter erworben werden, mehr als andere Faktoren die Varianzen im erfolgreichen Lernen in der Grundschule bzw. das mögliche Schulversagen erklären können. „Wesentlich für das Gelingen des Übergangs in die Schule und einen erfolgreichen Schulstart sind die personalen, kognitiven und sozial-emotionalen Dispositionen und die schulnahen Kompetenzen, die ein Kind im vorschulischen Entwicklungsalter erwirbt“ (Röhner 2014, S. 590). Im Folgenden liegt der Fokus auf den spezifischen lernzielnahen Domänen Schriftsprache und Mathematik und die Einflussmöglichkeiten auf ihre Entwicklungsverläufe.

1.2.1 Der Einfluss mathematischer Vorläuferfähigkeiten auf den Schulerfolg

Gerade im letzten Jahr vor der Schule durchlaufen Kinder eine sehr rasante Entwicklung im mathematischen Verständnis. In einer finnischen Längsschnittstudie (Aunola, Leskinen, Lerkkanen & Nurmi, 2004) konnte erkannt werden, dass Kinder mit einem sehr guten mathematischen Verständnis und einer gut ausgebildeten Fähigkeit, Objekte zu zählen und die richtige Reihenfolge der Zahlen zu bestimmen, später in der Grundschule leistungsstark in Mathematik waren. Auch hatten sie im Vergleich höhere Wissenszuwachsrate zu verzeichnen als Kinder mit weniger mathematischen Vorkenntnissen, wie es auch der „Matthäus-Effekt“ nahelegt. Studien, u. a. jene von Krajewski (2005) und Krajewski & Schneider (2005), belegen die Relevanz verschiedener mathematischer Grundkompetenzen als Vorläuferfähigkeiten: Ordnen und Klassifizieren von Gegenständen, Mengenvergleich, unabhängig von räumlicher Ausdehnung der Mengen, Zahl-Anzahl-Bewusstsein, exaktes Vor- und Rückwärtszählen mit Verständnis für Vorgänger und Nachfolgerkonzept (Plehn 2012, S. 35). Über die Rolle unspezifischer Prädiktoren für mathematische Leistungen gibt es verschiedene Ergebnisse: Die Studien von Duncan, Dowset und Magnuson (2007) und auch die Metastudien von Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrell und Steele (2010) sowie von LaParo und Pianta (2000) (alle zitiert nach Plehn, 2012, S. 36) konnten keine signifikante vorhersagende Rolle des sozio-emotionalen Verhaltens feststellen. Demgegenüber konstatieren Romano, Babchishin,

Pagani und Kohen (2010): "However, we also found that kindergarten socioemotional behaviours, specifically hyperactivity/impulsivity, prosocial behaviour, and anxiety/depression, were significant predictors of 3rd grade math and reading" (Romano et al., 2010, S. 995, zitiert nach Plehn 2012, S. 36). Auch andere Studien belegen die Wichtigkeit, mathematische Vorläuferfähigkeiten im Zusammenhang mit anderen Faktoren zu sehen, da sich interessante Synergieeffekte abzeichnen: Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah und Steele (2010) stellten fest, dass sich mathematische Grundkenntnisse im Zusammenwirken mit guten feinmotorischen Fähigkeiten, Aufmerksamkeit und ein fundiertes Allgemeinwissen noch stärker varianzaufklärend im Bereich mathematischer Fähigkeiten und Lesekompetenz erwiesen (S.1008, zitiert nach Plehn, 2012, S. 36). Lorenz (2002, 2005) verweist auf Erkenntnisse, nach denen die Fähigkeiten im visuellen Bereich durch die räumliche Repräsentation und Vorstellungen von Zahlen und Mengen von vorhersagender Qualität sind (zitiert nach Niklas 2011, S. 80). Einigkeit konstatiert Niklas auch bei eine Analyse der ihm vorliegenden Studien über die zentrale Rolle der Intelligenz bei der Vorhersage von schulischem Erfolg durch ihre direkte Auswirkung über das Arbeitsgedächtnis und das Vorwissen über Mengen und Zahlen auf mathematische Kompetenzen (Krajewski, Schneider & Nieding, 2008, zitiert nach Niklas, 2011, S. 80). Jedoch ist erst der Zusammenhang von Intelligenz und mathematischem Vorwissen im Vergleich geringer zu werten, als der Schluss von mathematischem Vorwissen auf spätere mathematische Schulleistungen. So „wirkt sich Intelligenz v.a. darauf aus, wie viel und wie schnell mathematisches Wissen angeeignet wird, welches dann wiederum hilfreich beim Lösen späterer Mathematikaufgaben ist“ (Niklas 2011, S. 80).

1.2.2 Der Einfluss der Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs auf den Schulerfolg

Durch die Testung der Vorläuferfähigkeiten kann die sicherste Vorhersage für den Schulerfolg getroffen werden (Kammermeyer, 2011). Diese Aussage trifft nicht zuletzt auch auf die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs zu. Eine Stunde-Null für diesen, also ein präzise definierter Beginn, kann nicht angegeben werden (Schründer-Lenzen, 2009). In Deutschland werden die Ansichten zum Schriftspracherwerb seit den letzten drei Jahrzehnten von importierten Konzepten der Entwicklungsmodelle und der „Literacy-Bewegung“ beeinflusst. Literacy bezeichnet dabei eine schriftsprachlich relevante Vorläuferfähigkeit, die auf Grundbildung, Grundqualifikation und Basiskompetenz basiert (Günther, 2007, S.12). Die Entwicklung der Sprach- und Kommunikationskompetenzen sowie der Literalität sind von Geburt an ineinander verwoben und entwickeln sich in den kontinuierlichen täglichen Interaktionen, welche mit

Erwachsenen und/oder anderen Kindern stattfinden (Kieferle, Reichert-Garschhammer und Becker-Stoll, 2013, S.9). Somit erschließt sich die bedeutungsvolle Notwendigkeit, aber auch die komplexe Herausforderung für Pädagogen, Kinder bei dem Erwerb der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu begleiten und zu unterstützen. Die Lese- und Schreibfähigkeit stellen dabei Schlüsselqualifikationen dar, die für jeden Menschen hinsichtlich einer erfolgreichen Lebensbewältigung notwendig sind (Wildemann, 2015, S.69).

Jungmann, Morawiak und Meindl (2015) weisen darauf hin, dass frühe literale Erfahrungen eine fundamentale Bedeutung für spätere Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben. Diese Erfahrungen werden unter dem Begriff „Literacy“ zusammengefasst, welcher die für einen erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache nötigen Komponenten enthält. Diese sind

- die phonologische Bewusstheit,
- die Erzählfähigkeit,
- Bücher- und Medienkenntnis,
- Symbol-, Zeichen- und Schriftkenntnis sowie
- Buchstabenkenntnis.

Schon sehr früh erwerben Kinder bspw. durch Beobachtung der Bezugspersonen beim Lesen und Schreiben sowie durch das Vorlesen aus Kinderbüchern oder das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern ein erstes Interesse an Büchern und Schrift (Jungmann, Morawiak & Meindl, 2015). Letztere wird als bedeutungstragend erfahren, was somit der ersten Phase des Modells des Schriftspracherwerbs nach Frith und Günther entspricht (Günther, 1986). Eine erste Bücher- und Medienkenntnis sowie erste Erzählfähigkeiten werden in dieser Phase der Entwicklung, begünstigt durch die Auseinandersetzung mit Schrift, erworben. Etwas später erkennen Kinder zudem Gesetzmäßigkeiten, denen die Verwendung von Schrift folgt. Hieraus resultiert auch die Kenntnis über die Buchstaben. Gemeinsam mit der phonologischen Bewusstheit stellt diese eine bedeutsame Fähigkeit für das erste lautgetreue Lesen dar (Jungmann, Morawiak & Meindl, 2015).

Auch die Erzählfähigkeit erweist sich als starker Prädiktor für spätere sprachliche und schriftsprachliche Fähigkeiten. So hebt Näger hervor, dass Kinder denen häufig vorgelesen wird, die zum eigenen Erzählen angeregt werden und mit denen auch über die Geschichten gesprochen wird, in Bezug auf den Schriftspracherwerb schneller und besser sind als Kinder, in deren Leben Erzählen eine weniger prominente Rolle einnimmt (Näger, 2013).

1.2.3 Der Einfluss sozialer und emotionaler Kompetenzen auf den Schulerfolg

Schulerfolg kann sehr breit definiert werden. Der Begriff umfasst die Noten, mit denen die Leistungen der Kinder bewertet werden und Ergebnisse von Leistungstests. Darüber hinaus beinhaltet der Begriff jedoch auch den Faktor der Anpassung an die Schule bzw. den „sozialen Erfolg“. Der Einfluss dieses sozialen Erfolgs den schulischen Erfolg in Bezug auf die Leistungen sowie auf die Lernmotivation wurde in US-amerikanischen Studien nachgewiesen (Denham & Brown, 2010; Zins & Elias, 2006). Weiterhin zeigt Hänel in ihrer Dissertationsschrift, dass Sozial-Emotionales-Lernen einen nachweisbaren Einfluss auf die sogenannten akademischen Vorläuferfähigkeiten hat (Hänel, 2016), welche wiederum den Erfolg in der Schule nachweislich beeinflussen. Auch Jungmann, Koch und Schulz (2015) weisen ausdrücklich darauf hin, dass sowohl die sozialen als auch die emotionalen Kompetenzen der Kinder einen starken Einfluss auf den späteren Erfolg in der Schule haben. So führt bspw. eine verminderte Fähigkeit zur Emotionsregulation oder mangelnde Empathie zu Problemen im Umgang mit anderen Menschen. Eine mangelhafte Integration in den Klassenverband oder Probleme beim Umgang mit Lehrpersonen sind nicht selten die Folge, was einen gravierenden Einfluss auf schulische Leistung haben kann.

Der Einfluss mangelnder sozial-emotionaler Kompetenzen auf Schulreife und Schulerfolg wird von Petermann und Wiedebusch (2016) wie folgt zusammengefasst:

- Das Zeigen positiver Emotionen sowie prosoziales Verhalten wirkt sich positiv auf die Integration in den Klassenverband aus. Negative Emotionen und negatives Verhalten bewirken eher das Gegenteil und wirken sich, u.a. durch die aus ihr resultierende mangelnde Unterstützung und Zusammenarbeit im Klassenverband negativ auf die Schulleistung aus (Ladd, Birch & Buhs, 1999 zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2016).
- Kinder welche eine bessere Fähigkeit haben die Emotionen Gleichaltriger zu erkennen, zeigen später signifikant bessere Schulerfolge (Collins & Nowicki, 2011 zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2016).
- Emotionswissen steht im Zusammenhang mit der Aufmerksamkeitsleistung in der ersten und zweiten Klasse (Trentacosta, Izard, Mostow & Fine, 2006 zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2016).

Eine schlechte Emotionsregulation steht in Zusammenhang mit größeren schulischen Problemen, eine gute Emotionsregulation dagegen mit einem besseren schulischen Erfolg (Gut, Reimann & Grob, 2012).

1.3 Schulfähigkeit

Aus lerntheoretischer Sicht – entstanden in den 1970er Jahren – bemüht sich das Konzept der Schulfähigkeit um die Förderbarkeit des Kindes. Schulfähigkeit wird dabei als eine förderbare und erlernbare Eigenschaft aufgefasst. Dabei wird berücksichtigt, dass nicht nur das Kind, sondern auch die Vorschule bzw. die KiTa zu der Entwicklung beiträgt. Die Entwicklung wird durch Lernvorgänge und Trainingsprozesse beeinflusst, wobei das Lernumfeld den größten Einflussfaktor einnimmt. Erreichte Kenntnisse und Fähigkeiten beim Kind können durch Umwelteinflüsse oder Eigenständigkeit des Individuums gezielt modifiziert werden (Kammermeyer, 2011). Unter einem anderen Konzept versteht sich die Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe und Zielkonstrukt. Der Begriff der Entwicklungsaufgabe geht auf Havinghurst (1976, zitiert nach Plehn, 2012) zurück. Damit meint er, dass sich das Kind in bestimmten Lebensperioden immer neuen Aufgaben stellen muss, die sich aufgrund der physischen Reife, aus kulturellem Druck oder aus persönlichen Zielsetzungen ergeben können. Daher bedarf es beim Kind einer fortschreitenden psychischen, physischen und sozialen Entwicklung. Das Kind muss die bevorstehenden Entwicklungsaufgaben bewältigen, indem es Handlungsmöglichkeiten und Leistungsfähigkeit aufweist. Petillon (2004, zitiert nach Plehn, 2012) nimmt eine andere Perspektive ein und beschreibt Schulfähigkeit als ein Zielkonstrukt, welches die soziale Kompetenz, die anschlussfähige Bildung, die Bewältigungskompetenz (Selbstwirksamkeit, psychische Robustheit) und ein realitätsgerechtes Schulbild umfasst (Plehn, 2012, S.23ff.). In den 1980er Jahren wurde begonnen die Schulfähigkeit aus einer ökopsychologischen Sichtweise zu betrachten. Dieses Modell beinhaltet ein interaktionistisches Subjekt-Umwelt-Verhältnis, in dem alle Ebenen, die das Kind umfassen, einbezogen und als wichtig aufgefasst werden (Nickel, 1981, zitiert nach Plehn, 2012). Der Gesamtgesellschaftliche Hintergrund umfasst allgemeine Ziel- und Wertvorstellungen, soziale und ökonomische Strukturen und Einstellungen zum Leistungsverhalten. Nickel (1981, zitiert nach Plehn, 2012) untersuchte dabei die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Teilsystemen Schule, Schülerinnen und Schüler sowie Ökologie, die die Schulfähigkeit beeinflussen. Die Komponente Schule umfasst dabei die allgemeinen Anforderungen z.B. Lehrpläne und Richtlinien für Leistungsbeurteilungen oder auch spezielle Unterrichtsbedingungen z.B. Organisation des Lernens und der Unterrichtsstil. Die Teilkomponente Schülerinnen und Schüler umfasst den körperlichen Entwicklungs- und Gesundheitszustand und die geistige Voraussetzung hinsichtlich der Wahrnehmung, des Lernens und Denkens des Kindes. Darüber hinaus muss das Kind über motivationale und soziale Voraussetzungen wie z.B.

Anstrengungsbereitschaft oder ein angemessenes soziales Verhalten in der Gruppe, verfügen. In der dritten Komponente, der Lernumwelt oder auch Ökologie bedingt die direkte Umwelt die Schulfähigkeit des Kindes. So sind z.B. die Struktur und pädagogische Konzeption sowie die materielle und personelle Ausstattung der Schule bzw. Vorschule von Bedeutung. Darüber hinaus nimmt die Familie durch ihre soziale Situation und ihren Anregungsgehalt Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Die Teilsysteme Vorschule, Schule und Familie sind dabei gleichrangig und wirken in gleichem Maße (Nickel, 1981, zitiert nach Plehn, 2012). Die genannten Konzepte verdeutlichen, dass verschiedene Teilaspekte Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen und somit die Schulfähigkeit bestimmen. Die genannten Bedingungen für den Übergang des Kindes in die Schule sind allerdings nur schwer zu erfassen. Bezogen auf das Kind, können die Variablen des familiären und gesellschaftlichen Umfeldes und die Wirksamkeit der KiTa auf die Schulfähigkeit des Kindes nur schwer erfasst werden.

2 Fragestellungen

Im Zentrum dieses Forschungsprojekts (siehe auch Sachbericht 2015) stehen drei Fragestellungen:

1. Inwieweit lassen sich die durch die PFK ermittelten Beobachtungsergebnisse mit objektiven, validen und reliablen diagnostischen Verfahren abbilden?
2. Sind die – mittels Kompetenzportfolio – gewonnenen Erkenntnisse aussagekräftig, für die RezipientInnen verständlich und nützlich für deren praktische Arbeit?
3. Kann die Schuleingangsuntersuchung an der Grundschule durch das Kompetenzportfolio ersetzt werden?

Soll das Kompetenzportfolio – als neues Instrument – flächendeckend eingeführt werden, muss ebenso die Frage beantwortet werden, welche Bedingungen hierfür zu erfüllen sind.

Dementsprechend wird der Fragenkatalog um die folgende Fragestellung erweitert.

4. Welche Bedingungen müssen nach Ansicht der PFK sowie der LK der Grundschulen erfüllt sein, um das Kompetenzportfolio als praktikables Verfahren für alle Kinder einzuführen?

3 Methoden

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe für die vorliegende Untersuchung wurde in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden KiTa erhoben. Von November 2014 bis April 2015 wurden fortlaufend KiTa und Träger angesprochen, so dass 24 KiTa für die Teilnahme am Projekt gewonnen werden konnten. Innerhalb dieser KiTa oblag es den PFK Kinder möglichst zufällig auszuwählen und das Einverständnis der Eltern zur Teilnahme einzuholen. Letzteres wurde direkt auf dem Kompetenzportfoliobogen vermerkt. Zu Beginn der Rekrutierung wurden die PFK gebeten ca. vier bis fünf Kinder mit Hilfe des Kompetenzportfolios zu beobachten. Im späteren Verlauf wurde von dieser Maßgabe abgewichen, um möglichst viele weitere PFK und weitere Kinder für die Teilnahme zu gewinnen.

Die Zusammensetzung der Stichprobe wird in Tabelle 1 dargestellt. Mit einem Anteil von 56.3 Prozent der Gesamtstichprobe liegt ein kleines Übergewicht in der Anzahl der Jungen gegenüber den Mädchen vor. Im Durchschnitt waren die Kinder zum Beginn der Erhebung mit KOMPIK rund 6 Jahre und 5 Monate alt.

Tabelle 1 Zusammensetzung der Stichprobe

Kinder	Anzahl	%	Alter (durchschnittlich)
<i>Gesamt (1. und 2. Erhebung)</i>			
Gesamt (N)	112 (100%)	100	6;5
Jungen	63 (56,2%)	56.3	6;5
Mädchen	49 (43,8%)	43.7	6;5
<i>Erste Erhebung (2015)</i>			
Gesamt	82	100	6;5
Jungen	45	54.9	6;5
Mädchen	37	45.1	6;5
<i>Zweite Erhebung (2016)</i>			
Gesamt	30	100	6;5
Jungen	18	60	6;4
Mädchen	12	40	6;6

In den Schulen wurden verschiedene Schuleingangstests durchgeführt, jedoch konnten nicht für alle Kinder Ergebnisse eingeholt werden. Gründe hierfür sind u.a., dass die entsprechende Schule keine oder eine komplett eigene Schuleingangsuntersuchung für das Kind durchgeführt hat. Für 6 Kinder einer Rostocker KiTa, deren Kinder mehrheitlich eine private Grundschule in Rostock besuchen, wurde die Schuleingangsuntersuchung

durch eine Mitarbeiterin des ISER durchgeführt. Insgesamt verteilen sich die Kinder wie in Tabelle 2 dargestellt auf die verschiedenen Schuleingangsverfahren.

Tabelle 2 Verteilung auf die unterschiedlichen Testverfahren vor der Einschulung

Schuleingangsverfahren	Anzahl	%
<i>Gesamt</i>		
GSS	43	38.4
KEV	18	16.1
Schulstarter	37	33.0
kein Schuleingangstest	14	12.5
<i>Erste Erhebung (2015)</i>		
GSS	29	35.4
KEV	18	22.0
Schulstarter	23	28.0
kein Schuleingangstest	12	14.6
<i>Zweite Erhebung (2016)</i>		
GSS	14	46.7
KEV	-	-
Schulstarter	14	46.7
kein Schuleingangstest	2	6.7

Mit den Kindern der ersten Erhebung des Kompetenzportfolios aus dem Jahr 2015 wurden am Ende des ersten Schuljahres verschiedene Testverfahren zur Ermittlung des Schulerfolgs sowie zur sozialen Entwicklung durchgeführt. Der DEMAT 1+ für Mathematik, die HSP 1+ für die Leistungen im Schreiben sowie die WLLP-R für die Leistungen im Lesen. An diesen Tests nahmen bis auf wenige Ausnahmen fast alle Kinder (93%) teil. Um Aussagen über das Sozialverhalten der Kinder zu erheben, wurden SDQ-Fragebögen an die LK verteilt. Hierbei konnte ein Rücklauf von 74 Prozent (61 Fragebögen) erreicht werden. Da die Kinder der zweiten Erhebungswelle (2016) die erste Klasse erst im Jahr 2017 beenden, konnten diese in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Tabelle 3 fasst diese Angaben zusammen.

Tabelle 3 Verfahren am Ende der ersten Klasse

Verfahren Ende Klasse 1	Anzahl	%
DEMAT 1+	76	92.7
WLLP-R	76	92.7
HSP 1+	76	92.7
SDQ	61	74.4

3.2 Ablauf der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung folgt einem Prä-Post-Test-Design. PFK der teilnehmenden KiTas sollten jeweils für zwei bis vier Kinder Kompetenzportfolios (mit den Bausteinen KOMPIK und ggf. DESK) anfertigen (Prä-Test). Die Ergebnisse des Kompetenzportfolios wurden mit den Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchungen (Post-Test 1) sowie mit den Schulleistungen am Ende der ersten Klasse (Post-Test 2) verglichen. Weiterhin erfolgte die Bestätigung der Validität des Bausteins KOMPIK durch eine Berechnung der Zusammenhänge zum DESK 3-6 sowie zu den Schuleingangsuntersuchungen. Der zeitliche Ablauf der Untersuchung wird in Tabelle 4 zusammengefasst.

Tabelle 4 Ablauf der Untersuchung

Zeitraum	Maßnahmen
<i>Erste Erhebungswelle (2015)</i>	
Nov. 2014 bis April 2015	Rekrutierung von KiTas
März bis Juni 2015	Bearbeitung der Kompetenzportfolios in den KiTa (Prä-Test)
Juli bis Aug. 2015	Übergabe der Kompetenzportfolios an die Uni Rostock
Juli 2015 bis Mai 2016	Durchführung der Interviews mit PFK und LK
Sept. 2015	Übergabe der Kompetenzportfolios an die Grundschulen
Sept. bis Okt. 2015	Einholung der Ergebnisse der Schuleingangsverfahren von den Grundschulen (Post-Test 1)
Mai 2016 bis Juni 2016	Durchführung der Testverfahren am Ende der ersten Klasse (Post-Test 2)
<i>Zweite Erhebungswelle (2016)</i>	
Feb. bis April 2016	Rekrutierung weiterer KiTas für eine zweite Erhebungswelle
März bis Juni 2016	Durchführung der Beobachtungen in den KiTas (Prä-Test)
Juli bis Aug. 2016	Übergabe der Kompetenzportfolios an die Uni Rostock
Sept. 2016	Übergabe der Kompetenzportfolios an die Grundschulen
Sept. bis Okt. 2016	Einholung der Ergebnisse der Schuleingangsverfahren von den Grundschulen (Post-Test 1)

3.3 Beschreibung der Messinstrumente

3.3.1 KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern

Bei KOMPIK handelt es sich um ein strukturiertes Beobachtungsverfahren und Einschätzungsinstrument für PFK in KiTas, welches einerseits Hinweise auf Verzögerungen in bestimmten Entwicklungsbereichen geben kann, andererseits aber auch nach Interessen und Begabungen jedes einzelnen Kindes fragt (Mayr, Bauer & Krause, 2013). Entwickelt wurde das Verfahren auf Basis einer sorgfältigen Analyse der Bildungspläne der Bundesländer sowie aktueller entwicklungspsychologischer und frühpädagogischer Konzepte (Mayr, Bauer & Krause, 2013). Seine Bereiche entsprechen demnach im Wesentlichen auch den Bereichen der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder des Landes Mecklenburg-Vorpommern. So haben die PFK die Möglichkeit,

die Entwicklung des Kindes anhand von 11 Bildungs- und Lernbereichen zu dokumentieren und zu begleiten. Diese und deren untergeordnete Punkte werden in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5 Bereiche von KOMPIK

1. Motorische Kompetenzen		
1.1 Grobmotorische Kompetenzen	1.2 Feinmotorische Kompetenzen	
2. Soziale Kompetenzen		
2.1 Kooperation	2.2 Selbstbehauptung	
3. Emotionale Kompetenzen		
3.1 Sprachlicher Emotionsausdruck	3.2 Emotionsregulation	3.3 Empathie
4. Motivationale Kompetenzen		
4.1 Exploration	4.2 Aufgabenorientierung	
5. Sprache und frühe Literacy		
5.1 Grammatik	5.2 Sprechen und Verstehen	5.3 Frühe Literacy
6. Mathematische Kompetenzen		
6.1 Sortieren und Klassifizieren	6.2 Ordnen und Formenkenntnis	6.3 Zählen u. Zahlenwissen
6.4 Rechnen		
7. Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen		
7.1 Naturwiss. Grundverst. und Denken	7.2 Forschen und Experimentieren	7.3 Bauen und Konstruieren
8. Gestalterische Kompetenzen und Interessen		
8.1 Freude am Gestalten	8.2 Interesse an Kunstwerken	8.3 Gestalterische Kompetenz
9. Musikalische Kompetenzen und Interessen		
9.1 Musikalische Interessen	9.2 Musikalische Kompetenzen	
10. Gesundheitsbezogene Kompetenzen und Interessen		
10.1 Gesundheitswissen- u. verhalten	10.2 Selbstständige Hygiene	
11. Wohlbefinden und soziale Beziehungen		
11.1 Psychisches Wohlbefinden	11.2 Soziale Beziehungen	

Basierend auf einer sorgfältigen Beobachtung schätzen die PFK die Entwicklung der Kinder ein und können es mit freien Beobachtungen oder bspw. mit einem Portfolioansatz verknüpfen.

Eine Experimentalfassung von KOMPIK wurde an vier Standorten (Heilbronn, Jena, Ingolstadt und Fürstfeldbruck) mit insgesamt 1382 Kindern im Alter zwischen 3;6 und 6 Jahren und 385 PFK (104 Einrichtungen) evaluiert. In seiner endgültigen Form umfasst KOMPIK 158 Beobachtungssitems, welche zeitlich von „sehr selten/nie“ bis „sehr häufig“ (runde Skala) oder „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ (quadratische Skala) eingeschätzt werden. Die jeweiligen Skalen sind dabei von 1 bis 5 aufgeteilt, wobei 1 die kleinste und 5 die größte mögliche Punktzahl pro Item darstellt. Mit Hilfe der ermittelten Summen kann für jeden Bereich ein altersgerechter Normwert abgelesen werden, welcher es ermöglicht

das Kind in eine von 10 Gruppen einzuordnen. Diese Einteilung entspricht der Einteilung in Prozenträge. Tabelle 6 fasst die Bedeutungen der Gruppeneinteilung zusammen.

Tabelle 6 Prozenträge/Gruppen in KOMPIK

Gruppe	Bedeutung
1	niedrigere Einschätzung als 10% der Normstichprobe
2	niedrigere Einschätzung als 20% der Normstichprobe
3	niedrigere Einschätzung als 30% der Normstichprobe
4	niedrigere Einschätzung als 40% der Normstichprobe
5	niedrigere Einschätzung als 50% der Normstichprobe
6	niedrigere Einschätzung als 60% der Normstichprobe
7	niedrigere Einschätzung als 70% der Normstichprobe
8	niedrigere Einschätzung als 80% der Normstichprobe
9	niedrigere Einschätzung als 90% der Normstichprobe
10	höhere als oder gleiche Einschätzung wie 90% der Normstichprobe

Für 9 der 11 Bereiche konnte eine interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) von über .90 festgestellt werden. Lediglich zwei Bereiche liegen knapp unter diesem Wert. Weiterhin zeigte sich eine Retest-Reliabilität zwischen .90 und .95 sowie eine Interrater-Reliabilität zwischen .74 und .92. Eine externe Validierung mit Hilfe des ET 6-6 (Petermann, 2006) zeigte hochsignifikante Korrelationen zwischen $r=.28$ und $r=.47$ (Mayr, 2012). KOMPIK kann somit als ein valides wissenschaftliches Verfahren angesehen werden.

Die Autoren weisen darauf hin, dass es sich bei KOMPIK nicht um ein Diagnoseinstrument handelt. Es ermöglicht grundsätzlich, PFK auf eine nicht altersgemäße Entwicklung eines Kindes aufmerksam zu machen, kann jedoch nicht zur Feststellung eines individuellen Förderbedarfes eingesetzt werden. Die Kinder sollten in der Einrichtung eingewöhnt und der einschätzenden PFK mindestens ein halbes Jahr bekannt sein. Auf initiierte Testsituationen wird in KOMPIK bewusst verzichtet. So folgt das Verfahren weitgehend der Prämisse, dass eine PFK, welche ein Kind mindestens ein halbes Jahr kennt, aus ihrer Erinnerung heraus einschätzen kann. Fallberatungen und das Hinzuziehen von Kolleginnen und Kollegen um Hilfe bei der Einschätzung zu erhalten werden der Initiierung von Testsituationen ausdrücklich vorangestellt (Mayr, Bauer & Krause, 2013).

3.3.2 DESK 3-6 – Dortmunder Entwicklungsscreening für 3- bis 6-jährige Kinder

Das Verfahren wurde von Tröster, Flender und Reinecke (2004) mit der Zielstellung entwickelt, den PFK ein Instrument für die alltagsintegrierte Anwendung in den KiTas anzubieten, dem jedoch standardisierte Maßstäbe zugrunde liegen und das eine zuverlässige Früherkennung von Entwicklungsrisiken ermöglicht sowie erste Hinweise auf weitere Diagnostik bzw. zur gezielten Förderung gibt. Desweiteren soll das Verfahren Entwicklungsgefährdungen erkennbar machen, die ohne Screening nicht offenkundig geworden wären (Mayr 1897, zitiert nach Tröster et al, 2004, S. 12).

Es wurden aus den vier Bereichen a) Grob- und b) Feinmotorik, c) Sprache/Kognition und d) soziale Entwicklung Beobachtungs- und Durchführungsaufgaben gesammelt. Die Beobachtungsaufgaben sollen für die PFK, welche mit dem Kind vertraut sein sollten, in Alltagssituationen zuverlässig zu beantworten sein. Gegebenenfalls ist eine geeignete Situation gezielt herbeizuführen, ohne das Kind jedoch explizit in eine Testsituation zu bringen. Anders stellt es sich bei den Durchführungsaufgaben dar: Hier wird ausdrücklich gefordert, ein kindgerechtes Setting zu initiieren, in dem im Rahmen des „Zirkusspiels“ die Kinder in einer Gruppe von max. sechs Kindern die einzelnen Aufgaben in der vorgegebenen Abfolge ausführen. Das Verfahren wurde durch eine Stichprobe von 1492 Kindern im Alter von 33 bis 85 Monaten normiert.

Die Erfüllung der wissenschaftlichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) werden im Handbuch nachvollziehbar dargestellt. Für die Objektivität wurde belegt, dass die Übereinstimmung zwischen den Beurteilenden bei 71 zufällig ausgewählten Kindern zwischen 80 und 100 Prozent lag. Unter Einbezug der zufällig zu erwartenden Übereinstimmung bei der Beurteilung, ergab die Analyse eine zuverlässigere Beurteilung durch die PFK mit zunehmendem Lebensalter der Kinder. Dabei wurden die Durchführungsaufgaben insgesamt zuverlässiger übereinstimmend beantwortet als die Beobachtungsaufgaben.

Die Reliabilität (interne Konsistenz) für die Gesamtentwicklung wurde durch Cronbach's Alpha zwischen .91 und .93 nachgewiesen. Die konkurrente Validität konnte durch Zusammenhänge mit dem Wiener Entwicklungstest (WET) ermittelt werden. Das Screening wies eine Differenzierung zwischen Kindern bezüglich verschiedener Altersgruppen, Entwicklungsauffälligkeiten und Förderbedarfe auf (Tröster et al., 2004, S. 27).

Die Antworten des DESK 3-6 werden auf einer dreistufigen Skala erfasst, welche zwischen „Ja“ „unsicher / unvollständig“ und „nein“ differenziert. Hierbei werden nur die mit „ja“ beurteilten Aufgaben als Punktwerte zusammengezählt, die als Screeningpunkte

sowohl in den einzelnen Bereichen als auch in der Gesamtwertung in Stanine-Werte umgerechnet werden. Anhand dieser Werte wird ein Screening-Profil erstellt, dessen erste (= auffällig) und zweite (= fraglich) Kategorie Hinweise auf Entwicklungsverzögerungen gibt (Tröster et al., 2004, S.14).

3.3.3 GSS – Göppinger Sprachfreier Schuleingangstest

Dieser Test zur Feststellung der schulrelevanten kognitiven, feinmotorischen und sozialen Kompetenzen liegt seit 1953 (1. Auflage) vor. Er orientierte sich in der Konzeption am „Psychologischen Profil“ von Rossolimo (1926) und am Mosaïque-Test von Gille (1944) (Kleiner, 1998, S. 5). Die hier verwendete 81. Auflage wurde 1998 nach Überarbeitung, Neugestaltung und Neueichung durch Poerschke vorgelegt. Er betonte im Vorwort zur Neuauflage die Wichtigkeit, neben den in letzter Zeit mehr in den Fokus genommenen Bereichen der emotionalen und sozialen Reife eines Kindes dessen geistigen Entwicklungsstand zur Bestimmung der Schulfähigkeit zu nutzen (Kleiner, 1998, S. 4). In vielen Schulen wird dieses Verfahren verwendet, da dadurch eindeutige Hinweise für die Notwendigkeit weiterer Diagnostik zur Abklärung des kindlichen Entwicklungsstandes und möglicher Förderbedarfe gefunden werden sollen. Im aktuellen Handbuch wird betont, dass durch die Einbeziehung der motivationalen, emotionalen und sozialen Aspekte von Entwicklung die Schulreife-tests „ihren Charakter als Aufnahmeprüfung für die erste Klasse verloren“ haben (Kleiner 1998, S. 29), es also bei der Anwendung des vorliegenden Tests eher um die Ermittlung der individuellen Förderung des Lernvermögens eines jeden Kindes durch besondere Unterrichtsformen geht.

Das Verfahren besteht aus 10 Untertests, wobei Untertest 4 sich bei der Neueichung als zu leicht erwies, im Test jedoch aus testtheoretischen Gründen weiter verbleibt. Die Aufgaben beziehen sich auf die Formauffassung, die Feinmotorik, die Erfassung von Größen, Mengen und Ordnungsverhältnissen und das kritische Beobachten. Auch werden Konzentrations- und Merkfähigkeit sowie die Erfassung von bildlichen Gegenständen, sprachlichen Informationen und Inhalten überprüft. Durch die einzelnen Tests können laut Handbuch Rückschlüsse gezogen werden über „Kritikfähigkeit und Widerstand gegenüber subjektive[r] Irreführung“ (Kleiner 1998, S. 7). Im letzten Test, welcher zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes dienen soll, wird von dem vorliegenden Stadium zeichnerischer Entwicklung auf einen Stand allgemeiner Entwicklung gefolgert.

Für alle bewältigten Aufgaben in den Untertests gibt es bis zu 11 Punkte, welche ebenso wie die Gesamtpunktzahl von maximal 75 Punkten als Rohwerte in einen Profildbogen übertragen werden. Dieser Profildbogen bietet für die einzelnen Untertestwerte und den Gesamtestwert das Interpretieren der Ergebnisse anhand einer Quartil-Systematik an,

wobei bei Kindern im unteren Leistungsquartil (bis zu 75 % der Kinder der Eichstichprobe erzielten bessere Ergebnisse) wohl eher die Schulfähigkeit in Frage gestellt wäre bzw. durch weitere Diagnostik überprüft würde. Die Autoren des Tests empfehlen für die Prognose des Schulerfolgs eine Skala für Auffassungs- und Beobachtungsgabe, in der die Untertests 1, 3 und 5 zusammengefasst wurden. Eine weitere Skala stellt die feinmotorische und die allgemeine Entwicklung durch das Zusammenfassen der Untertests 2, 5 und 10 dar. Eine dritte Skala gibt Auskunft über Lern- und Leistungsbereitschaft, soziale Reife und intellektuelle Fähigkeiten, indem die Werte aus den Untertests 6, 7, 8 und 9 summiert eingeordnet werden.

Eine Überprüfung der Testgütekriterien durch eine Eichuntersuchung von 1997 an 2191 Kindern ergab einen Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .81$ (Kleiner & Poerschke, 1998, S. 36). Die Vorhersage des Schulerfolgs als Kennzeichen für prognostische Validität (gemessen an den Schulnoten am Ende des ersten Schuljahres) wurde mit $r = .69$, am Ende der 4. Klasse $r = .68$ bestimmt (Quaiser-Pohl & Rindermann, 2010, S. 233).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde der GSS überwiegend von den LK der Grundschulen durchgeführt.

3.3.4 Schulstarter

Der Schulstarter ist ein Verfahren, welches LK und Kinder bei der „Entwicklungsaufgabe Schulanfang“ unterstützen soll (Ullmann, 2008). Es orientiert sich an der Prämisse, dass ein Diagnostikum zur Schulfähigkeit „die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes hinsichtlich der Grundanforderungen an schulische Leistungen“ (Ullmann, 2008) erfassen muss. Dies versucht das Verfahren Schulstarter mit seinen 7 Bereichen:

1. Sprache
2. Raumlage
3. Formwiedergabe
4. Phonembewusstheit
5. Gedächtnis
6. Mathematische Vorläuferfähigkeiten
7. Sozialverhalten

Die damit gewonnen Erkenntnisse sollen der Schule einen ersten Überblick über die Stärken und Schwächen der Kinder geben.

Zur Durchführung werden mindestens zwei LK benötigt, wobei von einer die Moderatorenrolle eingenommen wird und die andere für die Protokollierung zuständig ist. Dabei können sechs bis acht Kinder gleichzeitig in einer Gruppe beobachtet werden. Den Durchführungsanweisungen ist weitgehend wörtlich zu folgen, was sich positiv auf die

Objektivität des Verfahrens auswirkt. Numerische Angaben zur Reliabilität des Verfahrens sind aufgrund seiner Konzeption nicht möglich. Die Validität wurde durch hohe Zusammenhänge mit dem Lehrerurteil, sowie durch Vergleiche mit dem Bielefelder Screening (Jansen, 2002) für den Bereich des Schriftspracherwerbs, sowie Vergleiche mit dem Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (van Luit, van de Rijt & Hasemann, 2001) nachgewiesen (Ullmann, 2008).

Entwickelt wurde das Verfahren in mehreren Phasen (Aufgabenentwicklung, Modifizierung, Evaluation) in den Jahren 2000 bis 2005. Die Autoren stützen sich in ihrer Konstruktion auf gängige Modelle zur Schulfähigkeit (Ökologisch-systemisches Modell nach Nickel, 1999), zum Schriftspracherwerb und zum Erwerb mathematischer Kompetenzen. So werden in Phonembewusstheit gezielt Elemente der phonologischen Bewusstheit und im Bereich Mathematische Vorläuferfähigkeiten eben diese systematisch erfasst (Schulstarter Handbuch). Angaben zum Sozialverhalten werden mit Hilfe eines Beobachtungsbogens ermittelt, der von der protokollierenden Person ausgefüllt wird. Diese drei Bereiche nehmen den größten Teil des Verfahrens ein und setzen sich wie in Tabelle 7 dargestellt zusammen.

Tabelle 7 Auswertbare Bereiche des Schulstarters

Sozialverhalten	Phonembewusstheit	Mathematische Basiskompetenzen
- Kommunikation	- Reimerkennung	- Vergleichen
- Kooperation/Sozialverhalten	- Wortpaarvergleich	- Klassifizieren
- Selbstständigkeit	- Laut-zu-Wort	- Ordinalaspekt
- Emotionalität	- Wort-zu-Wort	- Zählkompetenz
- Leistungs- und Arbeitsverhalten	- Phonemidentifikation	- Zahlwissen (akustisch)
	- Lautsynthese	- Zahlwissen (optisch)
	- Phonemanalyse	

Für die Bereiche Sozialverhalten, Phonembewusstheit und Mathematische Basiskompetenzen wurden zur Ermöglichung der Durchführung statistischer Verfahren Punktskizzen gebildet, die im weiteren Verlauf der Untersuchung als Skalenwerte verstanden werden.

Konzeptionell ist das Verfahren eher informell angelegt und dient nicht dem Vergleich zwischen den Kindern eines Jahrgangs untereinander oder zum Vergleich mit einer Normstichprobe. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde der Schulstarter von den LK der Grundschulen durchgeführt. Der Konzeption folgend wurden die Ergebnisse nicht einheitlich notiert: teilweise erfolgte die Notation Form von Wörtern und Wortgruppen,

teilweise wurden auch Zeichen genutzt. Aus diesem Grunde konnten einige Bereiche wegen unverständlicher Datendokumentation nicht für Vergleiche herangezogen werden. Das Kieler Einschulungsverfahren (Fröse, Mölders, Wallrodt, 1986) ist auf Anregung des Kultusministeriums von Schleswig Holstein von Schulpsychologen in Zusammenarbeit mit Schulleitern und LK nach vierjähriger Erprobung und Weiterentwicklung an insgesamt 16 schleswig-holsteinischen Grundschulen erarbeitet worden. Es soll Schulfähigkeit und Schulbereitschaft im Zusammenhang mit den Bedingungen der kindlichen Lebensumwelt erfassen. Die Entscheidung über den richtigen Einschulungszeitpunkt wird hierbei nicht anhand von zusammengezogenen Punktwerten oder Grenzwerten gefällt. Vielmehr werden Informationen der Eltern ebenso in den Entscheidungsprozess mit einbezogen, wie die Beobachtungen der PFK während des sogenannten „Unterrichtsspiels“, welches in kleineren Gruppen mit bis zu sechs Kindern durchgeführt und protokolliert werden soll. Es untersucht die Wahrnehmung, den Umgang mit Mengen, Denkfähigkeit und Kenntnisse über Form und Gliederung ebenso, wie das Gedächtnis, die Grob- und Feinmotorik, die Leistungsmotivation und das Arbeitsverhalten. Auch das konkrete Kontaktverhalten gegenüber LK und anderen Kindern, die Arbeit in der Gruppe und emotionale Aspekte, wie soziale und Leistungsangst, können durch die gezielte Beobachtung eingeschätzt werden. So erhalten die LK der Grundschule erste Informationen über die sozialen und sprachlichen Fähigkeiten, die Ansprechbarkeit in der Gruppe, die Konzentrationsfähigkeit, die Arbeitsbereitschaft und den motorischen Entwicklungsstand. Die Auskünfte der Eltern über Sprach- und Selbstständigkeitsentwicklung, über den Umgang mit Misserfolgen und Regeln oder über die eigene Bewertung des Kindes selbst runden das Bild ab. Als Ergänzung ist im Zweifelsfall eine Einzeluntersuchung des Kindes vorgesehen, in der einzelne Aspekte des kindlichen Entwicklungsstandes explizit erhoben werden können. Hierfür ist ein Gesprächsleitfaden vorgesehen, der eine thematische Gliederung anbietet, jedoch nicht Reihenfolge und Ablauf vorgibt.

Die Beobachtungen während des „Unterrichtsspiels“ lassen Raum für die Individualität des Kindes und die subjektiven Theorien der PFK, welche im Idealfall nach der Einschulung das Kind im Schulalltag unterrichtet. „Eine solche Offenheit in der Durchführung entspricht auch der Offenheit der Entscheidungsfindung, welche individuelle Lösungen ermöglichen soll“ (Burgener Woeffray 1996, S. 51). Quaiser-Pohl und Rindermann (2010, S. 238) verweisen auf „erstaunlich hohe“ Validitätskorrelationen ($R = .89 - .95$ mit dem Lehrerurteil hinsichtlich der Schulfähigkeit, Vorhersage Schulerfolg $R = .71$) und sehen den Grund dafür in dem Vergleich mehrerer Items und Unterskalen mit einem Kriterium anstelle der allgemein üblichen bivariaten Korrelation.

Burgener Woeffray (1996, S. 55) weist auf die Kritik von Geisler und Bründel hin, die die Notwendigkeit weiterer systematischer Überprüfungen betonen und die Unzulänglichkeit der schon vorliegenden Studien, die keine repräsentativen Studien wären, bemängeln (Geisler, 1987, S.72 - 73; Bründel,1989, S. 141 - 143, zitiert nach Burgener Woeffray, 1996, S. 55). Außerdem sehen sie die fehlenden Grundlagen für eine Auswertungsobjektivität und für die Kriteriumsgültigkeit als problematisch. Burgener Woeffray relativiert dazu jedoch, dass das Kieler Einschulungsverfahren bewusst nicht als objektiver und standardisierter Test konzipiert ist und, dass vor allem die Möglichkeit, nicht-kognitive Anteile von Schulfähigkeit, wie Leistungs- und soziale Angst, Interesse und Anstrengungsvermeidung oder auch Neugier oder die Ansprechbarkeit in der Gruppe durch die teilnehmende Beobachtung erfassen zu können, ein Vorteil gegenüber standardisierten Verfahren ist (1996, S. 56). Es gibt keine Richtlinien darüber, dass alle Teile des Verfahrens angewendet werden sollten.

In der hier vorliegenden Studie wurde das Kieler Einschulungsverfahren von Grundschulen in Schwerin lediglich in Form des Unterrichtsspiels durchgeführt, so dass keine Daten aus Einzeluntersuchungen oder Elterngesprächen vorliegen.

Um eine Vergleichbarkeit mit den anderen Verfahren zu gewährleisten, wurden die einzelnen Bereiche des KEV als Punktsummen zusammengefasst und im weiteren Verlauf der Studie in Form von Skalenwerten verwendet.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das KEV von den LK der Grundschulen durchgeführt.

3.3.5 DEMAT 1+ – Deutscher Mathematiktest für erste Klassen

Der DEMAT 1+ wurde ab dem Jahr 2000 als lehrplanvalides Messverfahren für die Mathematikleistung am Ende der ersten Klasse entwickelt. Die einzelnen Untertests können separat nach Prozenträngen ausgewertet werden. Weiterhin besteht die Möglichkeit einen Gesamtwert in Form eines Prozentranges bzw. T-Wertes zu ermitteln. Insgesamt besteht der DEMAT 1+ aus den folgenden neun Subtests, welche in fester Reihenfolge in strikt nach den im Manual angegebenen Anweisungen durchzuführen sind (Krajewski, Küspert & Schneider, 2002).

1. Mengen-Zahlen (Anzahlerfassung und Zahlverständnis)
2. Zahlenraum (Orientierung im Zahlenraum und Zahlenstrahl)
3. Addition
4. Subtraktion
5. Zahlenzerlegung-Zahlenergänzung
6. Teil-Ganzes

7. Kettenaufgaben
8. Ungleichungen
9. Sachaufgaben

Durch die sehr präzisen Testanweisungen wird eine hohe Durchführungsobjektivität erreicht. Ebenso hoch einzuschätzen ist die Objektivität der Auswertung, da ausschließlich Lösungen, welche auf den Auswertungsschablonen genannt sind als korrekt angesehen und gewertet werden. Die Reliabilität wurde durch die Berechnung der internen Konsistenz für die einzelnen Subtests ermittelt. Für die erste Klasse ergeben sich hier Werte zwischen $.38$ für Mengen-Zahlen und $r=.84$ für Teil-Ganzes. Die interne Konsistenz des Gesamtests wird mit $r=.89$ für die erste Klasse angegeben. Die Restreliabilität wurde im Rahmen einer Diplomarbeit mit 52 Kindern überprüft und durch eine Korrelation nach Pearson mit $r=.65$ ($p=.01$) als zufriedenstellend bestätigt.

Die Validität wurde durch die Berechnung von Korrelationen mit dem „Diagnostikum: Basisfähigkeiten im Zahlenraum 0 bis 20“ (DBZ 1) (Wagner & Born, 1994) ermittelt. Mit $r=.77$ ($p<.05$) konnten hier relativ hohe Korrelationen berechnet werden. Der DEMAT 1+ ist damit ein objektives, valides und reliables Verfahren, welches als Gruppentest durchgeführt werden kann.

3.3.6 HSP 1+ – Hamburger Schreib-Probe

Die Hamburger Schreib-Probe wurde entwickelt um das Rechtschreibkönnen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen. Es wird ermöglicht mit relativ geringem Aufwand umfassende Aussagen über individuelle Lernstände zu liefern. Die HSP 1+ ist ein Gruppentest, der mit kompletten Klassen in Form eines speziellen Diktats durchgeführt werden kann. Die Wörter werden den Kindern vorgelesen. Der Autor weist hier ausdrücklich darauf hin, dass nicht diktiert wird. Jedes Kind kann in seinem eigenen Tempo schreiben und die Abbildungen als Gedächtnisstütze nutzen (May, 2012a).

Maßgebend für die Auswertung sind die Anzahl der korrekt geschriebenen Buchstaben und Buchstabenkombinationen (Graphemtreffer). Weiterhin kann anhand sogenannter „Lupenstellen“ der Grad der Herausbildung verschiedener Rechtschreibstrategien bestimmt werden. Die HSP 1+ ermöglicht außerdem die Einordnung der Kinder in eine Kompetenzstufe (May, 2012b).

Mit guten bis sehr guten Werten von $r=.82$ bis $r=.97$ für die einzelnen Kennwerte am Ende der ersten Klasse liegt eine hohe interne Konsistenz des Verfahrens vor. Zur Bestätigung der Validität der HSP 1+ wurden Korrelationen mit dem Lehrerurteil berechnet. Bundesweit konnte hier eine Korrelation von $r=.77$ berechnet werden, was ein

zufriedenstellendes Ergebnis darstellt. Zum DRT 1 konnten Korrelationen zwischen $r=.58$ und $r=.73$ nachgewiesen werden. Der Autor weist jedoch darauf hin, dass zwischen der HSP und anderen Rechtschreibtests grundlegende konzeptionelle Unterschiede bestehen, was das Hinzuziehen anderer Verfahren als Außenkriterium zur Bestimmung der Gültigkeit erschwert (May, 2012b).

Trotz der Tatsache, dass die Bewertung in der HSP eine Umgewöhnung für LK bedeutet, die Rechtschreibung bisher lediglich nach „richtig“ und „falsch“ bewertet haben, wird durch eine gute Dokumentation mit Beispielen zur Bewertung ein hohes Maß an Objektivität erreicht (May, 2012b).

Die HSP 1+ ist demnach ein wissenschaftliches und ökonomisches Verfahren welches sich zur Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung eignet.

3.3.7 WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision

Die Revision der „Würzburger Leise Leseprobe“ (WLLP-R) ist ein Gruppentest für die Grundschule, mit dem die Leseleistung der Kinder ökonomisch erfasst werden kann. Dies wird mit einem Multiple-Choice-Test erreicht, welcher auf Zeit durchgeführt wird. In der vorgegebenen Zeit (5 Minuten) müssen die Kinder möglichst viele Aufgaben bearbeiten. Zu einem geschriebenen Wort werden dabei jeweils vier Bildalternativen gezeigt, aus denen die richtige, zum Wort passende ausgewählt werden muss. Die Auswertung erfolgt ökonomisch und objektiv mit Schablonen. In Klasse 1 erreicht die WLLP-R in ihrer Paralleltestmethode eine Reliabilität von $r=.87$. Zur Validität wird die Korrelation zum DLF 1-2 mit $r=.68$ angegeben. Insgesamt kann die WLLP-R also als objektives, valides und reliables Verfahren angesehen werden, welches zur Durchführung wissenschaftlicher Studien geeignet ist (Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011).

3.3.8 SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire

Der SDQ ist ein Fragebogen, mit dem Verhaltensauffälligkeiten und -stärken von Kindern im Alter von 4 bis 16 Jahren erfasst werden können. Er liegt in einer Version für Eltern, als Selbstbeurteilung und als Fragebogen für LK vor. Letzterer kam im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz.

Die folgenden fünf Einzelskalen werden in jeweils fünf Merkmale aufgeteilt, die in einem standardisierten Ankreuzbogen in drei Stufen (0 = nicht zutreffend / 1 = teilweise zutreffend / 2 = eindeutig zutreffend) erfasst werden (Goodman, 2014):

1. Emotionale Probleme
2. Verhaltensprobleme
3. Hyperaktivität

4. Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen
5. Prosoziales Verhalten

Der Gesamtproblemwert kann mit Hilfe der Rohwerte der ersten vier Skalen ermittelt werden. Mit Hilfe von Normwerten können die Kategorien „unauffällig“, „grenzwertig“ und „auffällig“ zugeordnet werden (Goodman, 2014).

Die Objektivität des Verfahrens wird durch seinen Aufbau gewährleistet. Dies betrifft die Durchführung sowie die Auswertung und Interpretation des Fragebogens. Bzgl. der deutschen Version des Lehrerfragebogens liegen bisher keine Werte für die interne Konsistenz, die Test-Retest-Reliabilität, Split-Half-Reliabilität und Veränderungsreliabilität vor. Für die englische Version des Fragebogens wurde die Reliabilität mit zufriedenstellenden Werten nachgewiesen. Durch die Auswahl der Items auf Basis von Faktorenanalysen größerer Fragebögen kann zudem von Konstrukt-Validität ausgegangen werden (Goodman, 2001).

3.3.9 Interviews

Insbesondere zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage (*Sind die – mittels Kompetenzportfolio – gewonnenen Erkenntnisse aussagekräftig, für die RezipientInnen verständlich und nützlich für deren praktische Arbeit?*) wurden leitfadengestützte Interviews mit den PFK (N=26) sowie den LK der Grundschulen (N=20) durchgeführt. Aus forschungspragmatischen Gründen fanden diese teilweise als Einzelgespräche und teilweise als Gruppeninterviews statt. Sämtliche Gespräche wurden digital aufgenommen. Aufgrund eines technischen Defekts eines Aufnahmegeräts gingen die ersten 4 durchgeführten Interviews mit PFK verloren. Hierdurch konnten nur wenige Informationen in Form von Gedächtnisprotokollen erhalten werden, so dass die Anzahl der Interviews in der Auswertung zwischen N=22 und N=26 verwendeten Gesprächen schwankt.

Die Interviews wurden mit Hilfe der Transkriptionssoftware F4 bzw. F5 transkribiert und anschließend inhaltsanalytisch untersucht. Zu entsprechenden Fragestellungen konnten Aussagen Kategorien zugeordnet und anschließend quantitativ ausgewertet werden.

3.4 Methoden der Datenauswertung

Zur Ermittlung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Verfahren werden bivariate Korrelationen nach Bravais-Pearson mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS 22 berechnet.

4 Ergebnisse der Expertengruppe

Mit dem Kompetenzportfolio soll ein Verfahren zur Verfügung gestellt werden, welches von PFK in den KiTa und den LK der Grundschulen genutzt werden soll. Um dieser Praxisorientierung gerecht zu werden, wurde eine Expertengruppe bestehend aus

- der pädagogischen Leiterin der Werkstattsschule in Rostock, Dietlind Hentschel,
- der Leiterin der Grundschule Lankow, Hannelore Schulze,
- einer PFK der KiTa „Lütt Sparling“ in Rostock Dierkow, Maria Rohde (später Sebastian Schewe),
- einer PFK der KiTa „Buntes Kinderhaus“ in Rostock, Doris Junge, sowie
- zwei MitarbeiterInnen des Instituts für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation, Ingrid Sebastian und Stefan Reichel und der Leiterin des Projekts, Prof. Dr. Katja Koch

gebildet. Hierdurch war es möglich, Expertise aus allen an der Entwicklung beteiligten Bereichen direkt in das Projekt einzubeziehen und das Kompetenzportfolio anhand der Bedürfnisse der Schulen sowie der KiTa aufzubauen.

4.1 Ergebnisse des ersten Treffens der Expertengruppe am 24.02.2015

Am 24.02.2015 traf sich zum Projektstart die Expertengruppe. Zentrale Themen des Treffens waren die Vorstellung des Projektes sowie die inhaltliche Gestaltung einer Fortbildung für die PFK zum Umgang mit dem Kompetenzportfolio. Im Konsens wurden folgende Themenschwerpunkte generiert:

1. Ziele des Projekts
 - a) Reflektion über bisherige Situation in Mecklenburg Vorpommern (Ist-Stand), eingesetzte Schulreife-tests/Schuleingangsverfahren
 - b) Vorstellen des Projekt-Ziels: Erprobung eines Beobachtungsverfahrens zum Einsatz der bisherigen pädagogischen Schuleingangsuntersuchung auf Basis von Schuleingangsverfahren
 - c) Information über methodisches Vorgehen
2. Situationsanalyse
 - a) Bisher durchgeführte Verfahren
 - Erfassung der bisher genutzten Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation in den Einrichtungen
 - Einordnung der Verfahren: Nutzung als Gesprächsgrundlage und/oder als Grundlage für die Planung pädagogischen Handelns
 - b) Einschätzung der Entwicklung der Kinder nach
 - Normen und Skalen
 - Phasen der Entwicklung
 - subjektiven Theorien

3. Das Kompetenzportfolio

a) Einführung in KOMPIK

- theoretischer Hintergrund und Entwicklung des Verfahrens
- eigentliche Verwendungsmöglichkeiten / eigentlicher Zweck
- Abgrenzung zu diagnostischen Verfahren
- Verwendung des Verfahrens im Kompetenzportfolio

b) Überblick über die Bereiche von KOMPIK und der Bildungskonzeption

c) Ausfüllen und Auswerten des Beobachtungsbogens

- Beobachtungskonzept
- Beantwortung der Items
 - Bewertungsskalen anhand von Beispielbewertungen
 - Interpretation der Items
 - Umgang mit kritischen Items
 - Beobachtungsfehler
- Möglichkeiten der Nachbeobachtung
 - Vermeidung von Testsituationen
 - Schaffen von Beobachtungsanlässen im Alltag
 - Beispiele für ausgewählte Bereiche
- Einbezug von Kontextwissen (Eltern, Umfeld, Situation des Kindes, einschneidende Erlebnisse, usw.)
- Auswertung des KOMPIK-Beobachtungsbogens

4. Aktueller Stand des Projekts und weiteres Vorgehen

Weitere zentrale Beschlüsse der Expertengruppe waren der Einbezug von Kontextinformationen zu den Kindern (spezielle Interessen, Außergewöhnlichkeiten in Familiensituation, außergewöhnliche Lebensereignisse), die Durchführung von Interviews nach der Erhebung und Weitergabe der Kompetenzportfolios zur Erhebung der Praktikabilität des Verfahrens sowie die Durchführung von leistungsbezogenen Testverfahren zur Ermittlung des Schulerfolgs am Ende von Klasse 1.

4.2 Ergebnisse des zweiten Treffens der Expertengruppe am 24.11.2015

Das zweite Treffen der Expertengruppe fand nach Ende der ersten Erhebungswelle am 24.11.2015 im Hauptgebäude der Universität Rostock statt. Anwesend waren zwei PFK aus KiTas in Rostock, die pädagogische Leiterin einer privaten Rostocker Grundschule sowie die Schulleiterin einer Grundschule in Schwerin.

Zentraler Aspekt des Treffens war das Vorgehen bei den Schuleingangsuntersuchungen der Grundschulen. Basierend auf Aussagen aus den Interviews, sowie den eigenen Erfahrungen der Mitglieder der Expertengruppe wurde deutlich, dass sich dieses von Schule zu Schule unterscheidet. So besuchen die LK der Grundschulen teilweise die KiTas ihres Einzugsgebietes, um die Untersuchungen dort durchzuführen. Hierbei wird vermutet, dass die vertraute Umgebung förderlich für das Verhalten und die Leistung der Kinder in diesen ungewohnten Situationen ist. KiTas, deren Kinder sich nach der Vorschule auf viele verschiedene Schulen verteilen, werden jedoch seltener durch die Schulen besucht. Hier gehen die Kinder separat, meist mit den Eltern und oftmals ohne Begleitung der PFK der KiTa zur Schuleingangsuntersuchung in die voraussichtlich zukünftige Grundschule. Zur Schaffung einheitlicher Bedingungen wäre die Einführung eines einheitlichen Kompetenzportfolios wünschenswert. Dabei wird jedoch von allen Seiten darauf Wert gelegt, dass auch beim Wegfallen einer grundschuleigenen Schuleingangsuntersuchung Möglichkeiten zur Begegnung geschaffen sollten. Hierfür wurde vor allem auf die in der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern genannten Möglichkeiten zur Begegnung (Schnupperstunden und -tage) verwiesen. Besonders hervorgehoben wurde hierbei auch die Möglichkeit eines regelmäßigen gemeinsamen Sportunterrichts für Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse und Vorschulkinder. Als weitere Möglichkeiten wurden regelmäßige Schnupperstunden im Rahmen der Vorschule innerhalb der KiTa sowie innerhalb der zukünftigen Grundschule und „Tage der offenen Tür“ vorgeschlagen, die einen Einblick in den regulären Schulbetrieb ermöglichen.

Eine Besonderheit im Rahmen des Projekts stellte die Werkstattschule in Rostock dar, die durch die enge Kooperation mit einer eigenen KiTa ein hohes Maß an Kooperation erreicht hat. Staatliche Schulen und öffentliche KiTas müssten gemeinsam eigene Wege zur Kooperation finden um die gegebenen Vorschläge umzusetzen. Hervorgehoben wurde an dieser Stelle auch, dass die Einführung des Kompetenzportfolios nicht zu einer einseitigen Verschiebung der Aufgaben hin zur KiTa führen sollte. Ebenfalls wurde deutlich gemacht, dass eine große Anzahl an KiTa im Einzugsbereich einer Schule Kooperationen erschweren. Bestätigt wurde dies durch Aussagen einer innerstädtischen KiTa in Rostock, deren Kinder auf eine recht große Anzahl an Grundschulen verteilt werden. Fruchtbare Kooperationen mit Grundschulen kommen in dieser Konstellation eher selten zu Stande.

Unter Betrachtung eines einheitlich zur Verfügung stehenden Kompetenzportfolios, welches die Durchführung eigener Schuleingangsuntersuchungen obsolet machen würde,

blieb die Frage unbeantwortet, ob seitens des Landes Mecklenburg-Vorpommern Gelder für entsprechende Kooperations- und Begegnungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden können. Seitens der Schulen ist unter den aktuellen personellen Gegebenheiten eine Realisierung von regelmäßigen Kooperations- und Begegnungsangeboten nur schwer umsetzbar. Hierbei wurde auch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der persönliche Kontakt zu den Kindern nicht ersetzt werden kann und sollte.

Zur konkreten Durchführung der Datenerhebung mit dem Kompetenzportfolio wurde der Wunsch geäußert mindestens zwei Zeitpunkte einzuplanen so dass auf dessen Basis noch während der Vorschulzeit entsprechend gefördert werden kann. Vorgeschlagen wurden hierbei der aktuelle Zeitpunkt der Schuleingangsuntersuchungen und ein weiterer kurz vor dem Übergang in die Grundschule um möglichst aktuelle Daten weitergeben zu können. Eine Übergabe der Portfolios vor den Sommerferien wäre dabei erstrebenswert. In Bezug zur Durchführung wurde weiterhin auf die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit für Schreibarbeiten innerhalb der KiTas hingewiesen und zusätzlich eine Erweiterung des Erhebungszeitraumes vorgeschlagen, damit Kolleginnen und Kollegen besser zum Ausfüllen hinzugezogen werden können und auch mehr Zeit in zusätzliche Angaben investiert werden kann.

5 Darstellung der Ergebnisse

5.1 Statistische Untersuchungen zwischen KOMPIK und DESK 3-6

Zur Untersuchung der statistischen Zusammenhänge zwischen KOMPIK und dem DESK 3-6 wurden die Daten von N=34 Kindern genutzt.

5.1.1 Bereich „Motorische Kompetenzen“

Bzgl. des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Motorische Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich Feinmotorik des DESK 3-6 konnte ein mit $p=.000$ höchst signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.589$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 34.7 Prozent ($r^2=.347$). Abbildung 1 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

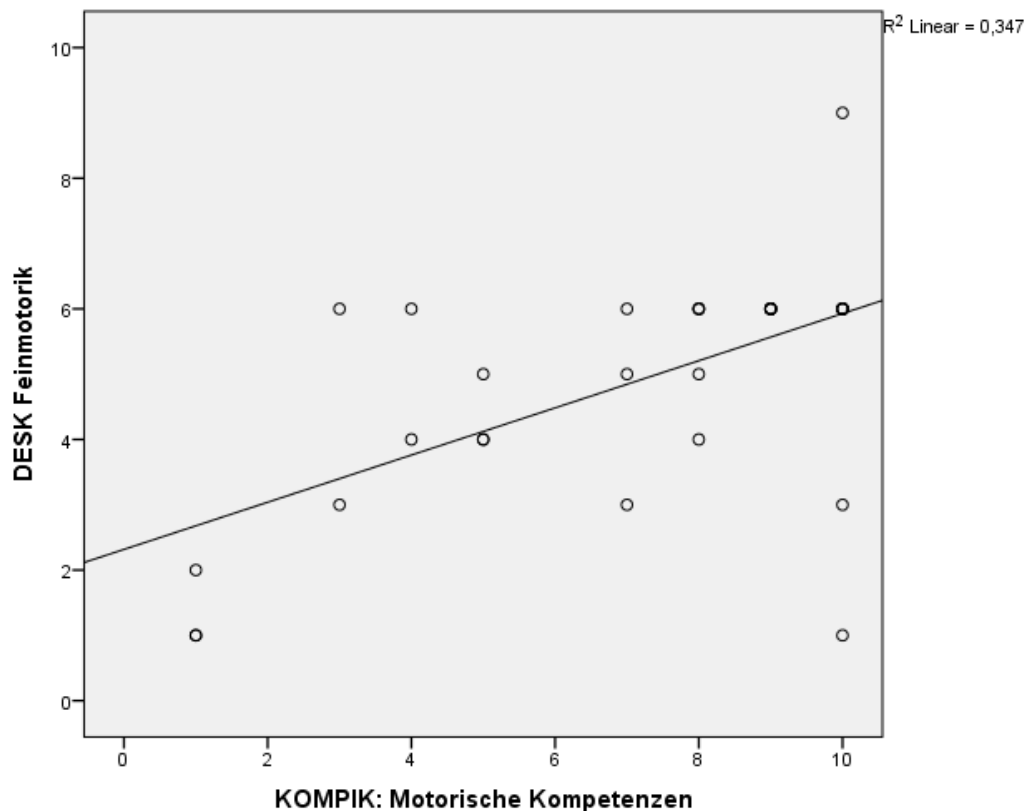


Abbildung 1 Streudiagramm Motorische Kompetenzen (KOMPIK) und Feinmotorik (DESK)

Bzgl. des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Motorische Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich Grobmotorik des DESK 3-6 konnte ein mit $p=.010$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.433$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 18.8 Prozent ($r^2=.188$). Abbildung 2 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

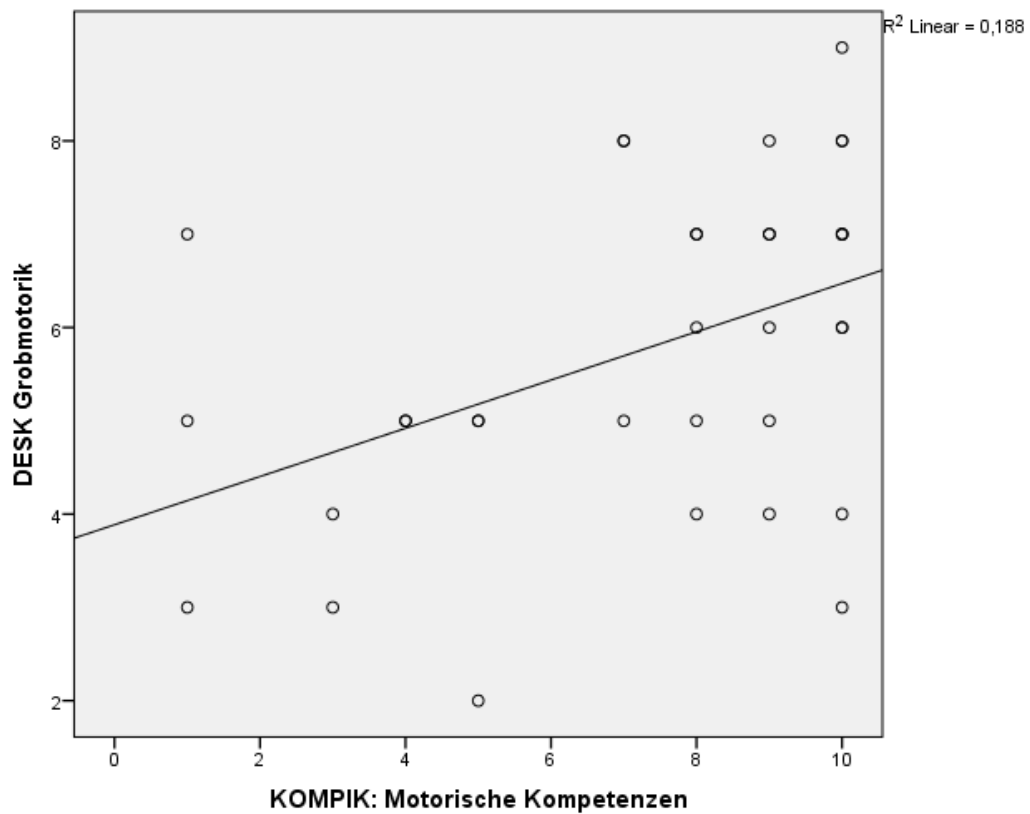


Abbildung 2 Streudiagramm Motorische Kompetenzen (KOMPIK) und Grobmotorik (DESK 3-6)

5.1.2 Bereich „Sprachliche Kompetenzen“

Bzgl. des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Sprachliche Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich „Sprache und Kognition“ des DESK 3-6 konnte ein mit $p=.002$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.516$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 26.6 Prozent ($r^2=.266$). Abbildung 3 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

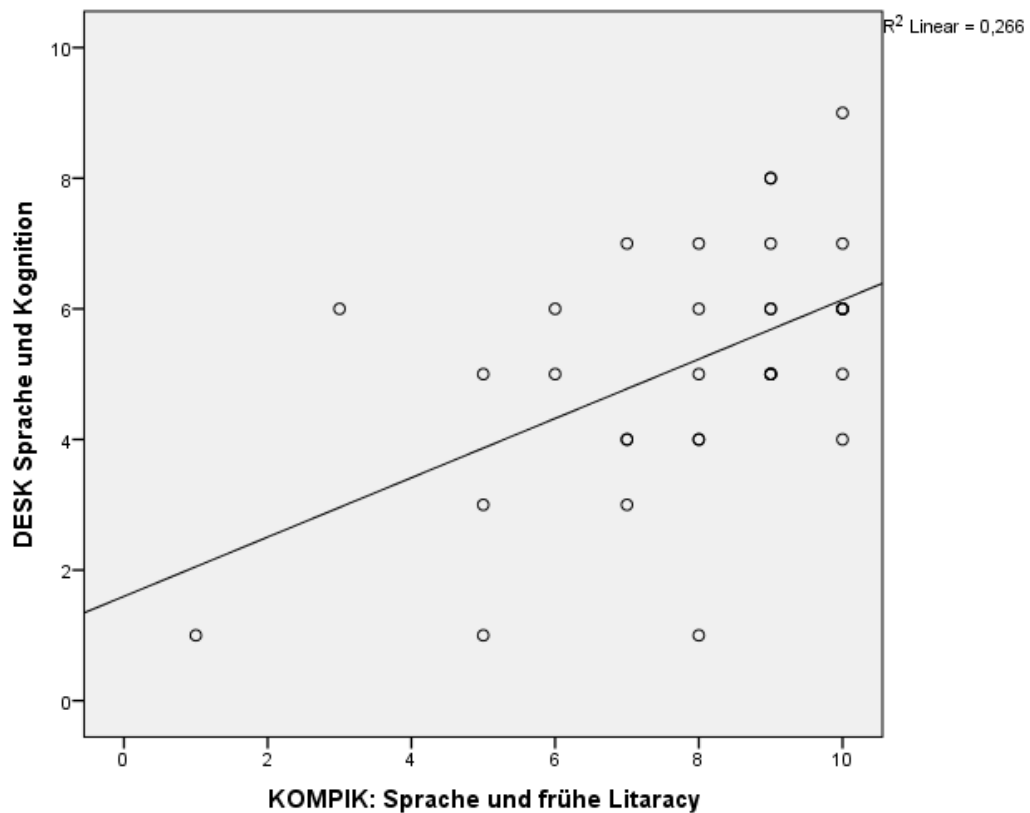


Abbildung 3 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und Sprache und Kognition (DESK 3-6)

5.1.3 Bereich „Mathematische Kompetenzen“

Bzgl. des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich „Sprache und Kognition“ des DESK 3-6 konnte ein mit $p=.021$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.395$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 15.6 Prozent ($r^2=.156$). Abbildung 4 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

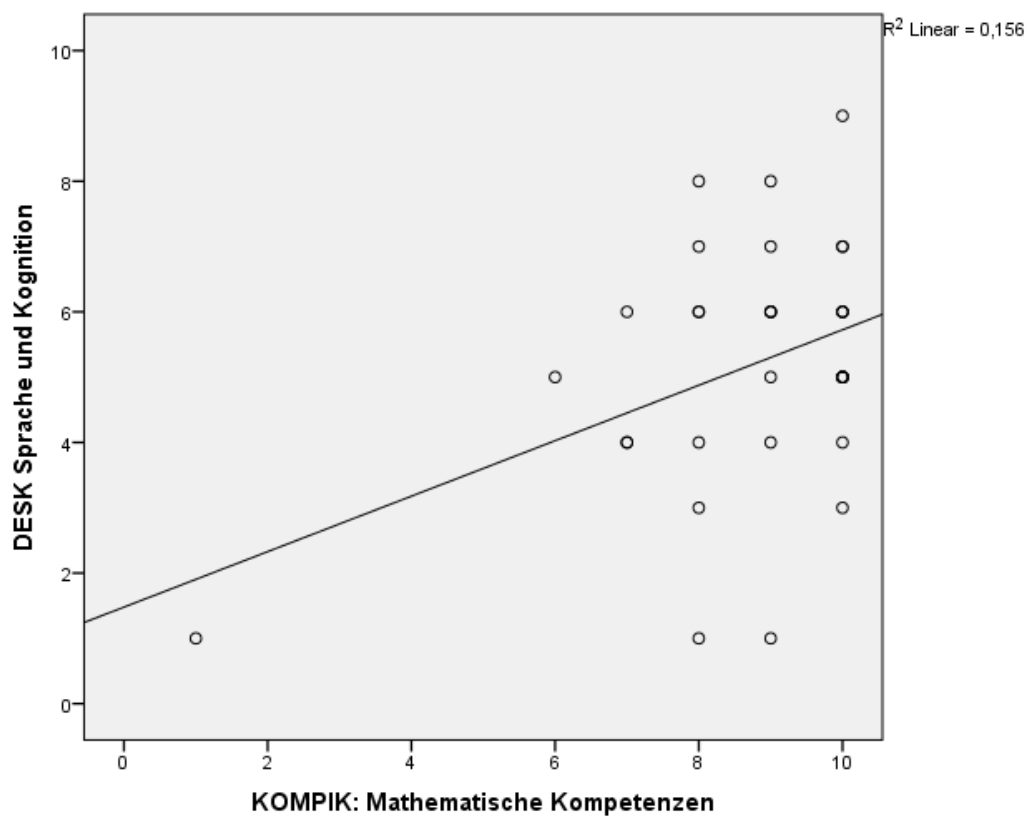


Abbildung 4 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und Sprache und Kognition (DESK 3-6)

5.1.4 Bereich „Emotionale Kompetenzen“

Bzgl. des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich „Sprache und Kognition“ des DESK 3-6 konnte ein mit $p=.045$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.346$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 12,0% ($r^2=.120$). Abbildung 5 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

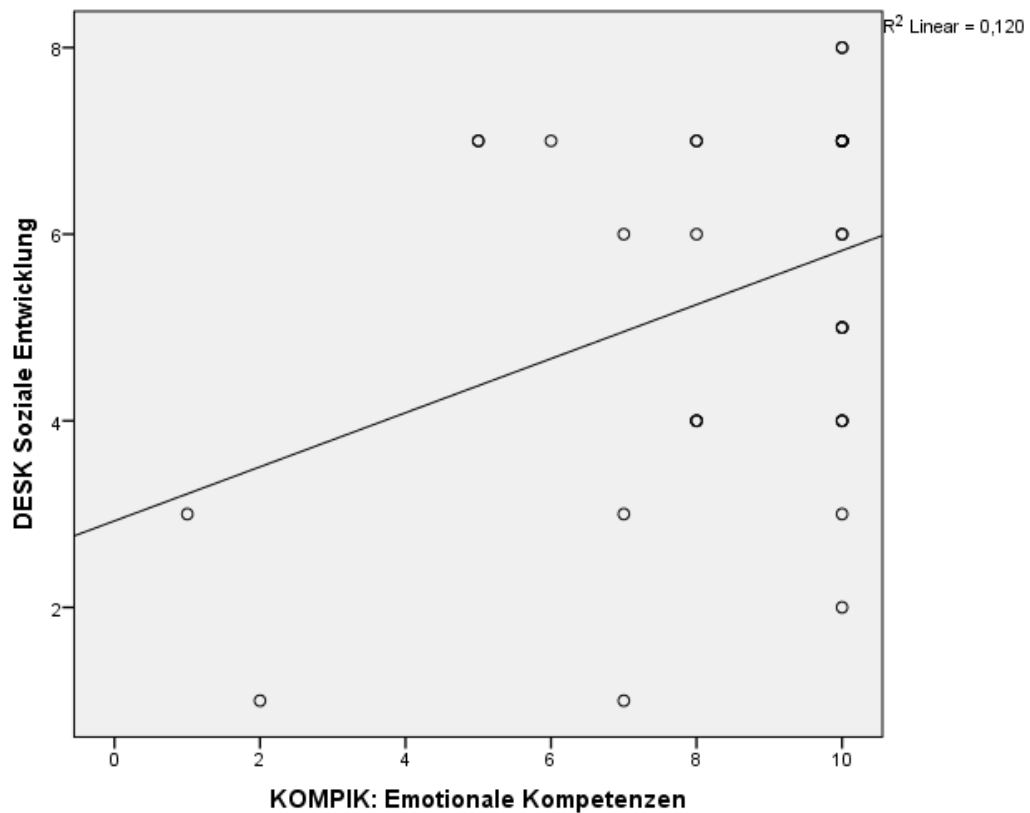


Abbildung 5 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und Soziale Entwicklung (DESK 3-6)

5.1.5 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem DESK 3-6

Tabelle 8 fasst die Ergebnisse der Untersuchung zu statistischen Zusammenhängen zwischen KOMPIK und dem DESK 3-6 zusammen. Die bereits genannten signifikanten Korrelationen wurden an den Anfang der Tabelle gestellt und entsprechend hervorgehoben.

Tabelle 8 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und DESK 3-6

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Motorische Kompetenzen DESK 3-6 Feinmotorik	34	7.26 4.94	.589**	.000	.347
KOMPIK Motorische Kompetenzen DESK 3-6 Grobmotorik	34	7.26 5.76	.433*	.010	.188
KOMPIK Sprachliche Kompetenzen DESK 3-6 Sprache und Kognition	34	7.88 5.18	.516**	.002	.266
KOMPIK Mathematische Kompetenzen DESK 3-6 Sprache und Kognition	34	8.71 5.18	.395*	.021	.156
KOMPIK Emotionale Kompetenzen DESK 3-6 Soziale Entwicklung	34	8.47 5.38	.346*	.045	.120
KOMPIK Soziale Kompetenzen DESK 3-6 Soziale Entwicklung	34	7.85 5.38	.301	.084	.090
KOMPIK Motivationale Kompetenzen DESK 3-6 Soziale Entwicklung	34	7.62 5.38	.306	.078	.094

5.2 Statistische Untersuchungen zwischen KOMPIK und den Schuleingangsuntersuchungen

5.2.1 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und GSS

5.2.1.1 Bereich „Sprache und frühe Literacy“

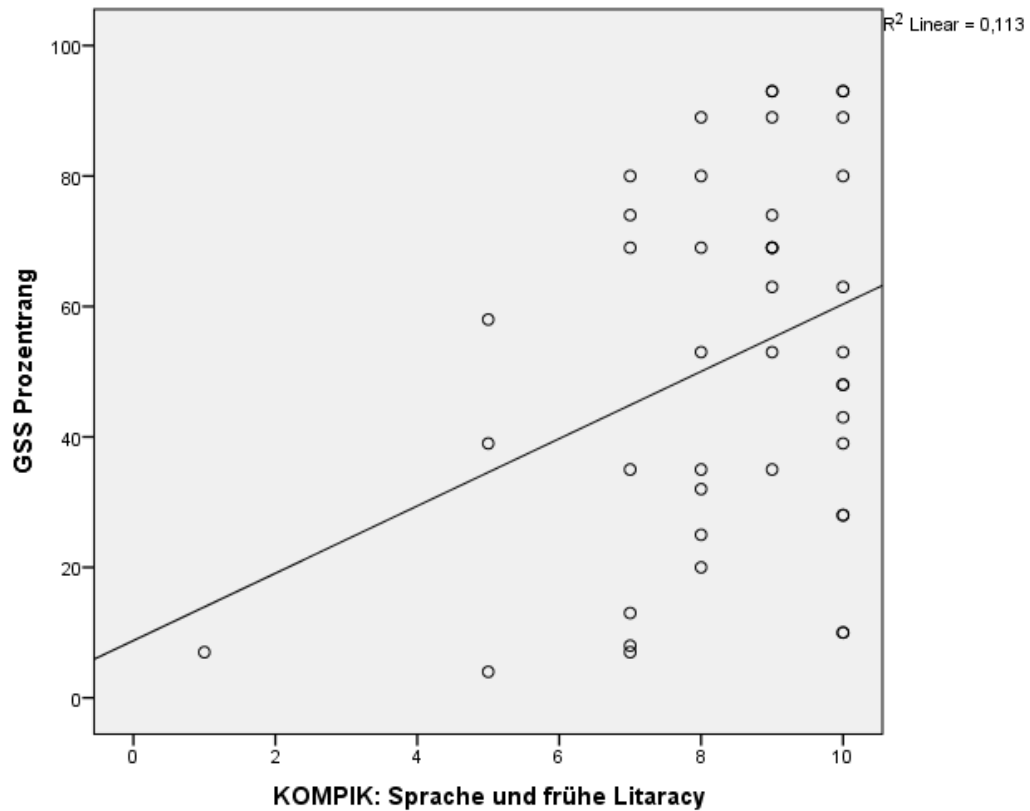


Abbildung 6 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und GSS Prozentrang

Zur Ermittlung der statistischen Zusammenhänge zwischen den Verfahren KOMPIK und GSS konnten im sprachlichen Bereich die Ergebnisse von $N=43$ Kindern genutzt werden. Die Berechnung der Korrelation zwischen dem Bereich „Sprache und frühe Literacy“ des KOMPIK und dem Gesamtergebnis des GSS ergab einen positiven Korrelationskoeffizienten von $r=.336$, welcher mit $p=.028$ signifikant ist. Abbildung 6 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 11.3 Prozent ($r^2=.113$).

5.2.1.2 Bereich „Motorische Kompetenzen“

Im Bereich Motorik gingen die Ergebnisse von N=43 Kindern in die Berechnung des statistischen Zusammenhanges zwischen KOMPIK und dem GSS ein. Hierbei konnte ein niedriger positiver Korrelationskoeffizient von $r=.315$ ermittelt werden, welcher mit $p=.039$ signifikant ist. Abbildung 7 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 9.9 Prozent ($r^2=.099$).

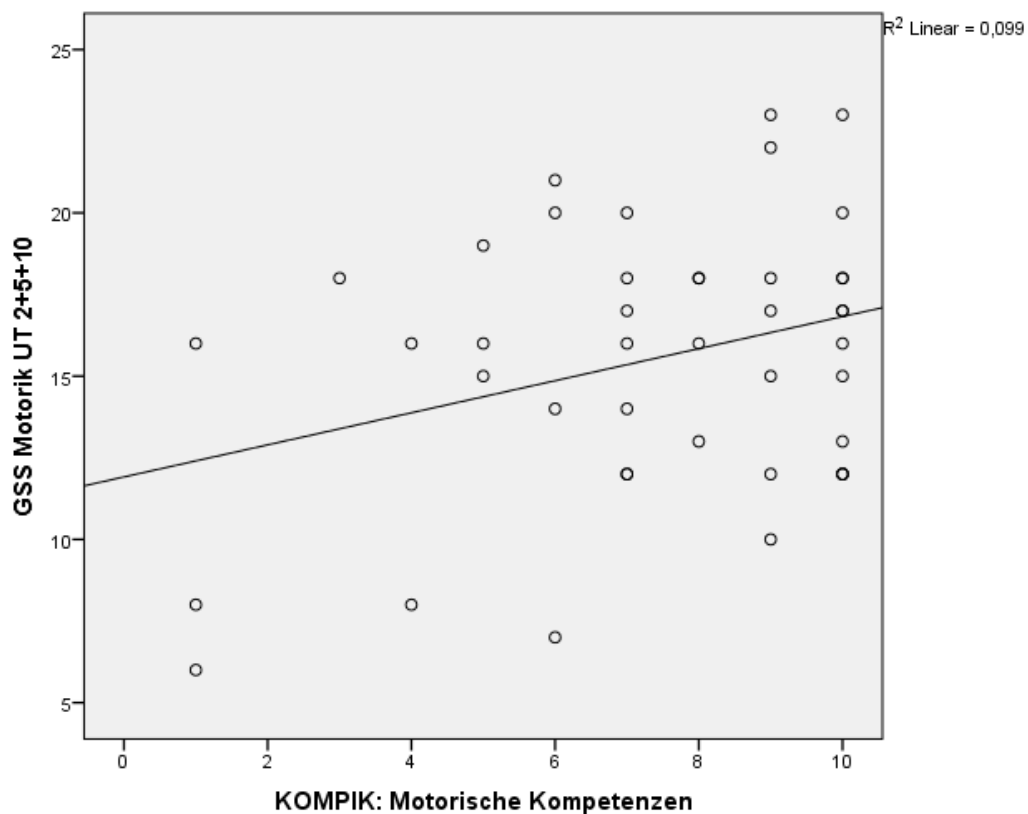


Abbildung 7 Streudiagramm Motorische Kompetenzen (KOMPIK) und GSS Motorik

5.2.1.3 Bereich „Soziale Kompetenzen“

Zur Ermittlung des statistischen Zusammenhanges zwischen den Ergebnissen des Bereiches „Soziale Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich „Lern-Leistungsbereitschaft“ des GSS konnten die Ergebnisse von N=42 Kindern herangezogen werden. Die Berechnung ergab einen positiven Korrelationskoeffizienten von $r=.431$, der mit $p=.004$ signifikant ist. Abbildung 8 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 18.6 Prozent ($r^2=.186$).

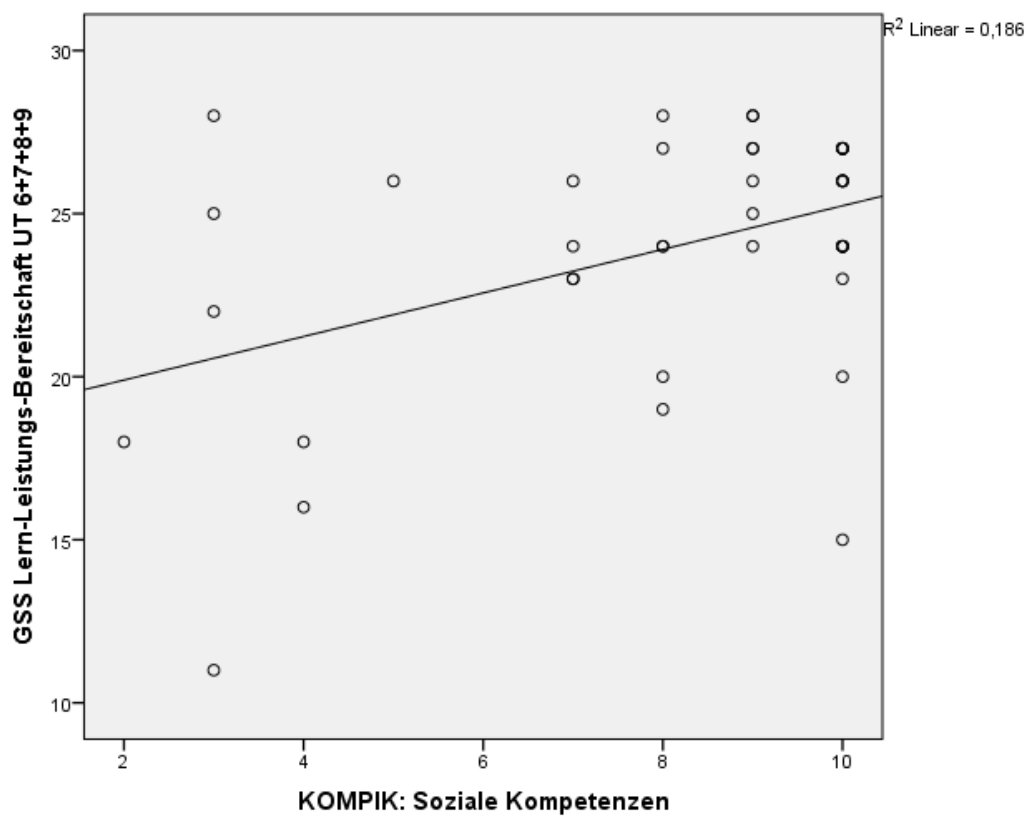


Abbildung 8 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft

5.2.1.4 Bereich „Motivationale Kompetenzen“

Der berechnete Korrelationskoeffizient für den Zusammenhang zwischen dem Bereich „Motivationale Kompetenzen“ in KOMPIK zum Bereich „Lern-Leistungsbereitschaft“ des GSS liegt bei $r=.371$ und ist mit $p=.014$ signifikant. Hierbei konnten die Ergebnisse von $N=43$ Kindern für die Untersuchung herangezogen werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 13,8 Prozent ($r^2=.138$). Abbildung 9 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

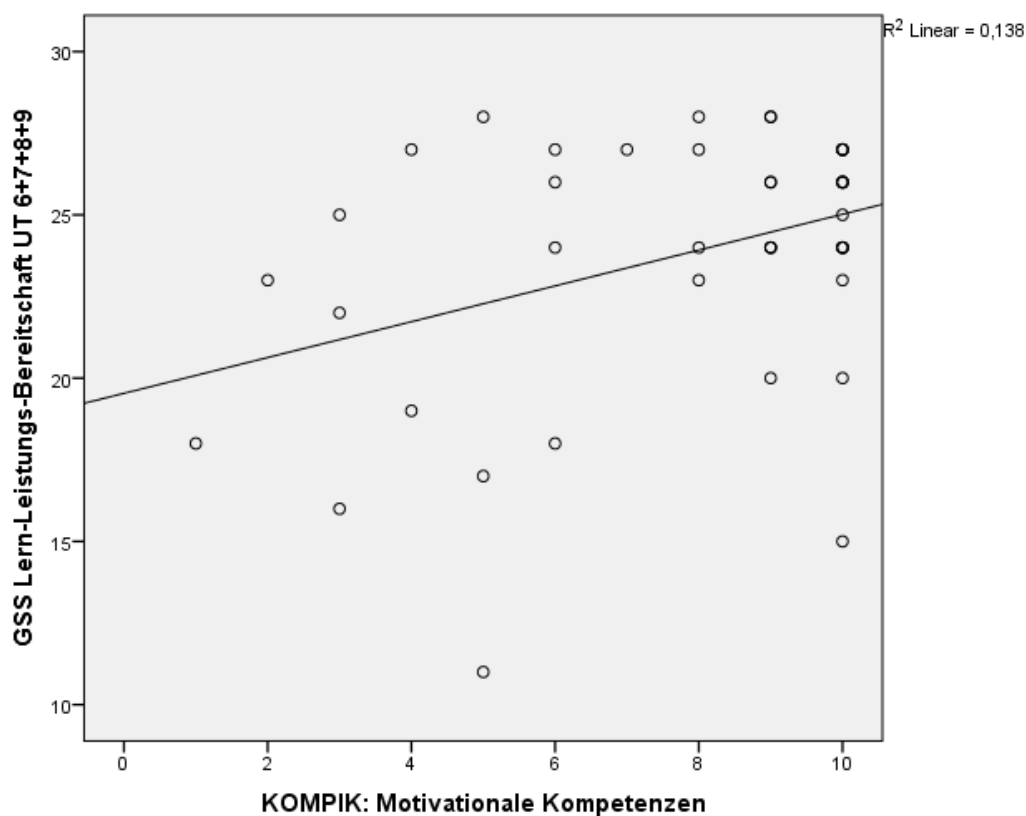


Abbildung 9 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und GSS Lern-Leistungsbereitschaft

5.2.1.5 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem GSS

In Tabelle 9 sind die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen KOMPIK und dem GSS dargestellt. Die oben bereits genannten signifikanten Ergebnisse werden dabei zuerst genannt und sind grau hinterlegt.

Tabelle 9 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem GSS

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Sprache und frühe Literacy GSS Prozentrang	43	8.35 51.84	.336*	.028	.113
KOMPIK Motorische Kompetenzen GSS Motorik	43	7.37 15.53	.315*	.039	.099
KOMPIK Soziale Kompetenzen GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft	42	8.00 23.90	.431**	.004	.186
KOMPIK Motivationale Kompetenzen GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft	43	7.67 23.74	.371*	.014	.138
KOMPIK Mathematische Kompetenzen GSS Prozentrang	42	8.50 51.81	.247	.114	.061

5.2.2 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und Schulstarter

5.2.2.1 Bereich „Sprache und frühe Literacy“

Insgesamt konnten die Ergebnisse von N=37 Kindern genutzt werden, um den statistischen Zusammenhang zwischen dem Bereich „Sprache und frühe Literacy“ in KOMPIK mit der Punktsumme des Bereiches „Phonembewusstheit“ des Schulstarters zu ermitteln. Der berechnete Korrelationskoeffizient $r=.279$ ist dabei mit $p=.095$ nicht signifikant.

Ebenso mit N=37 Kindern wurde der Zusammenhang zum Bereich Wortpaarvergleich untersucht, der dem Bereich Phonembewusstheit im Schulstarter untergeordnet ist. Der ermittelte Korrelationskoeffizient liegt hier bei $r=.356$ und ist mit $p=.030$ signifikant. Dabei liegt der Anteil der gemeinsamen Varianz bei ca. 12,7 Prozent ($r^2=.127$). Abbildung 10 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

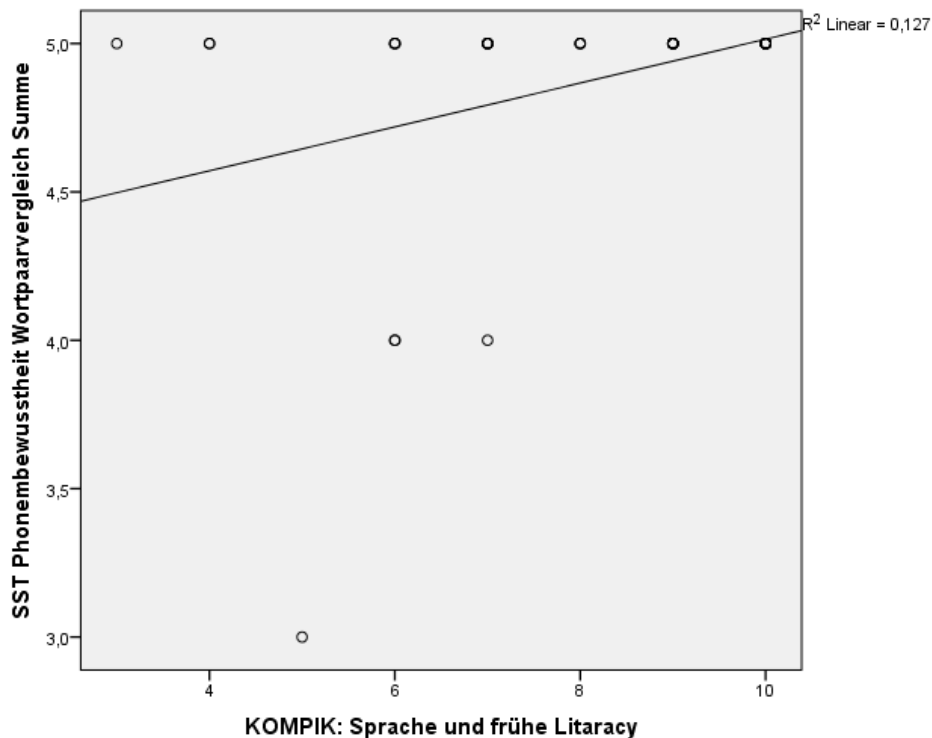


Abbildung 10 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und Schulstarter Phonembewusstheit-Wortpaarvergleich

Tabelle 10 fasst die Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem Bereich „Sprache und frühe Literacy“ und den sprachlichen Inhalten des Schulstarters zusammen. Die oben genannte Untersuchung mit signifikantem Ergebnis wird als erste genannt und ist grau unterlegt.

Tabelle 10 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und dem Schulstarter

Korrelation	Kinder (n)	Mittel- werte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Sprache und frühe Literacy Schulstarter Wortpaarvergleich	37	7.97 4.86	.356*	.030	.127
KOMPIK Sprache und frühe Literacy Schulstarter Phonembewusstheit	37	7.97 13.73	.279	.095	.078
KOMPIK Sprache und frühe Literacy Schulstarter Reimerkennung	38	8.00 4.89	.174	.296	.030
KOMPIK Sprache und frühe Literacy Schulstarter Laut-zu-Wort	38	8.00 3.97	.103	.539	.011

5.2.2.2 Bereich „Mathematische Kompetenzen“

Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen KOMPIK und dem Schulstarter ergab für den mathematischen Bereich lediglich einen Zusammenhang zum Bereich „Reihenbildung“. Hierbei konnte mit den Daten von N=36 Kindern ein Korrelationskoeffizient von $r=.568$ ermittelt werden, der mit $p=.001$ hoch signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt dabei ca. 32.2 Prozent ($r^2=.322$). Abbildung 11 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

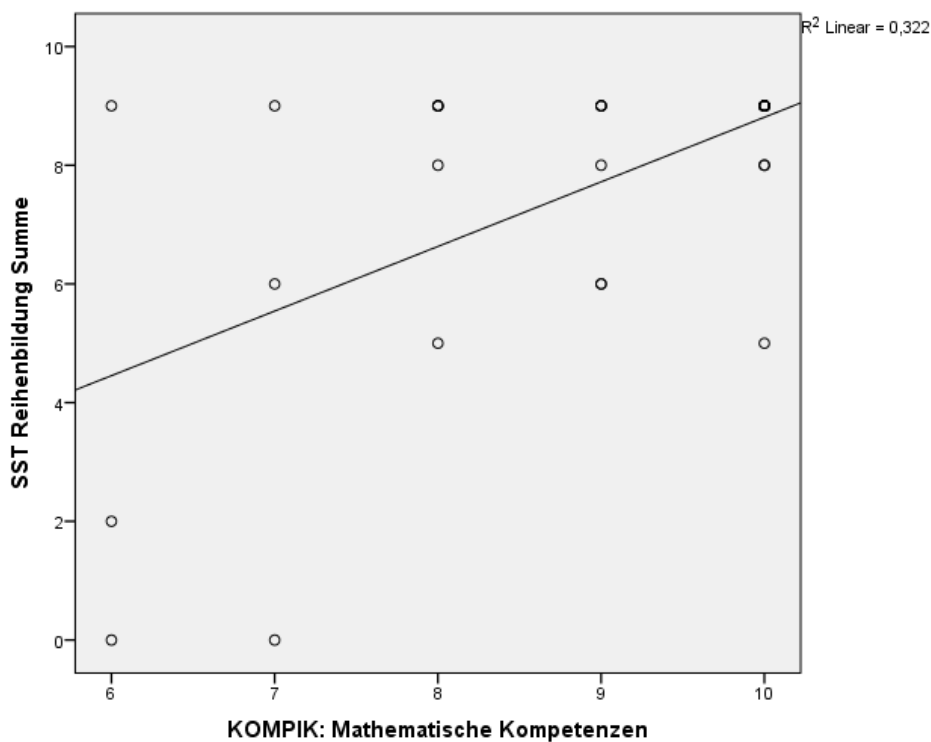


Abbildung 11 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und Schulstarter Reihenbildung

Tabelle 11 fasst die Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ und den mathematischen Inhalten des Schulstarters zusammen. Die oben genannte Untersuchung mit signifikantem Ergebnis wird als erste genannt und ist grau unterlegt.

Tabelle 11 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und dem Schulstarter

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Mathematische Kompetenzen Schulstarter Reihenbildung	36	8.83 7.47	.568**	.001	.322
KOMPIK Mathematische Kompetenzen Schulstarter Mathematische Basiskompetenzen	36	8.83 12.39	.182	.288	.033
KOMPIK Mathematische Kompetenzen Schulstarter Vergleichen	38	8.82 3.66	.184	.269	.034
KOMPIK Mathematische Kompetenzen Schulstarter Klassifizieren	38	8.82 2.71	.170	.307	.029
KOMPIK Mathematische Kompetenzen Schulstarter Ordinalaspekt	38	8.82 2.47	.162	.332	.026
KOMPIK Mathematische Kompetenzen Schulstarter Zählkompetenz	36	8.83 3.58	-.040	.818	.002

5.2.2.3 Bereich „Soziale Kompetenzen“

Für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen im Bereiches „Soziale Kompetenzen“ in KOMPIK und den Punktsummen aus dem Schulstarter wurden die Ergebnisse von N=14 bis N=18 Kindern herangezogen. Dabei konnten keine signifikanten Korrelationskoeffizienten festgestellt werden. Eine Übersicht der Ergebnisse befindet sich in Anhang I.

5.2.2.4 Bereich „Motivationale Kompetenzen“

Zwischen dem Bereich „Motivationale Kompetenzen“ in KOMPIK und den einzelnen Punktsummen des Bereiches „Sozialverhalten“ im Schulstarter konnten keine signifikanten Zusammenhänge ermittelt werden. Eine Übersicht der Ergebnisse befindet sich in Anhang II.

5.2.2.5 Bereich „Emotionale Kompetenzen“

Zwischen dem Bereich „Emotionale Kompetenzen“ in KOMPIK und den einzelnen Punktsummen im Bereich „Sozialverhalten“ im Schulstarter konnten keine signifikanten Zusammenhänge ermittelt werden. Eine Übersicht der Ergebnisse befindet sich in Anhang III.

5.2.3 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und KEV

5.2.3.1 Bereich „Sprache und frühe Literacy“

Für den statistischen Zusammenhang zwischen dem Bereich „Sprach und frühe Literacy“ in KOMPIK und der Punktsumme für den Bereich Sprache des KEV konnte ein Korrelationskoeffizient $r=.663$ ermittelt werden, welcher mit $p=.004$ signifikant ist. Für die Untersuchung wurden die Ergebnisse von $N=17$ Kindern herangezogen. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 44 Prozent ($r^2=.440$). Abbildung 12 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

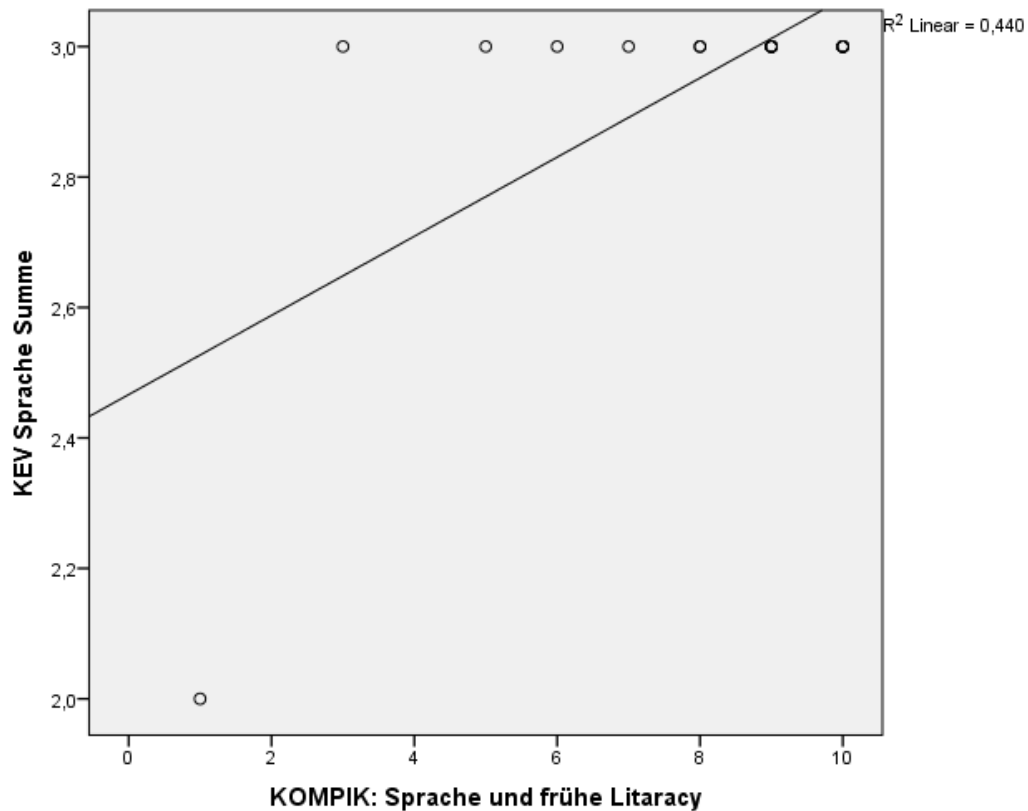


Abbildung 12 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und KEV Sprache

5.2.3.2 Bereich „Mathematische Kompetenzen“

Zur Ermittlung des statistischen Zusammenhanges zwischen den Bereichen „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK und der Punktsumme des Bereiches Mengen im KEV konnten die Ergebnisse von N=18 Kindern miteinander in Beziehung gesetzt werden. Hierbei wurde ein Korrelationskoeffizient von $r=.829$ errechnet, welcher mit $p=.000$ höchst signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt hierbei ca. 68.7 Prozent ($r^2=.687$). Abbildung 13 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

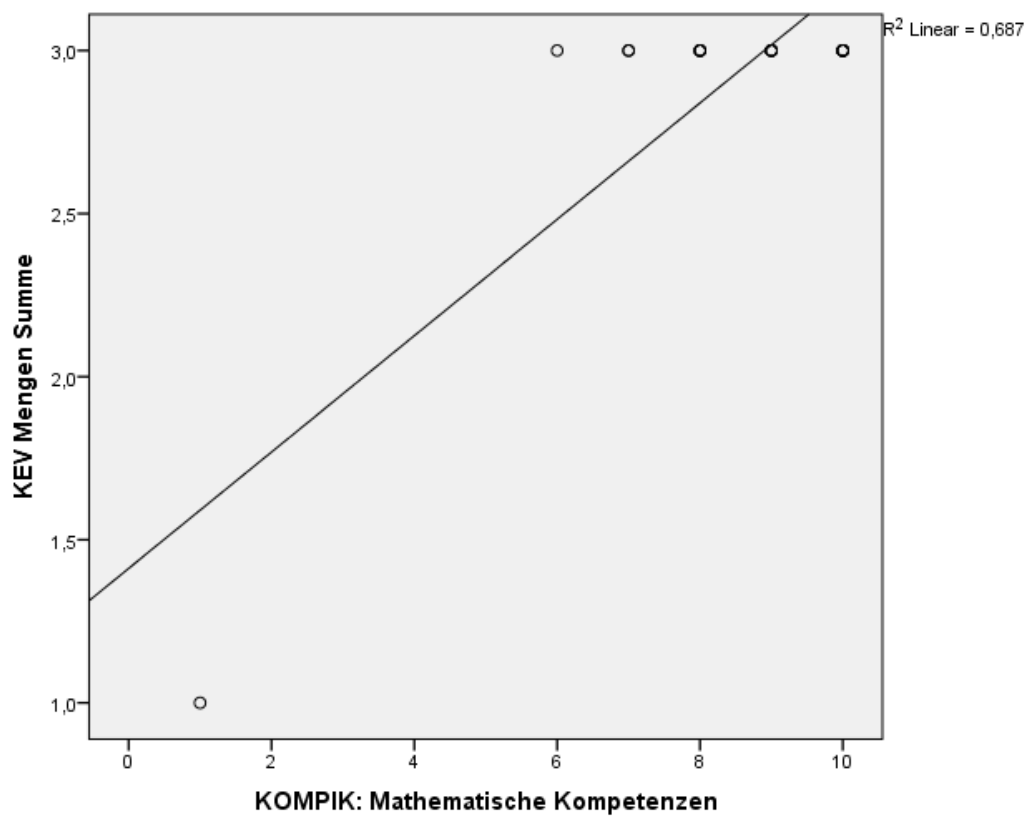


Abbildung 13 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und KEV Mengen

5.2.3.3 Bereich „Motivationale Kompetenzen“

Zur Untersuchung des statistischen Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Motivationale Kompetenzen“ in KOMPIK und der Punktsumme des Bereiches „Leistungsmotivation und Arbeitsverhalten“ des KEV wurden die Ergebnisse von N=16 Kindern herangezogen. Der errechnete Korrelationskoeffizient von $r=.512$ ist mit $p=.042$ signifikant. Der Anteil der gemeinsamen Varianz liegt bei rund 26,3 Prozent ($r^2=.263$). Abbildung 14 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

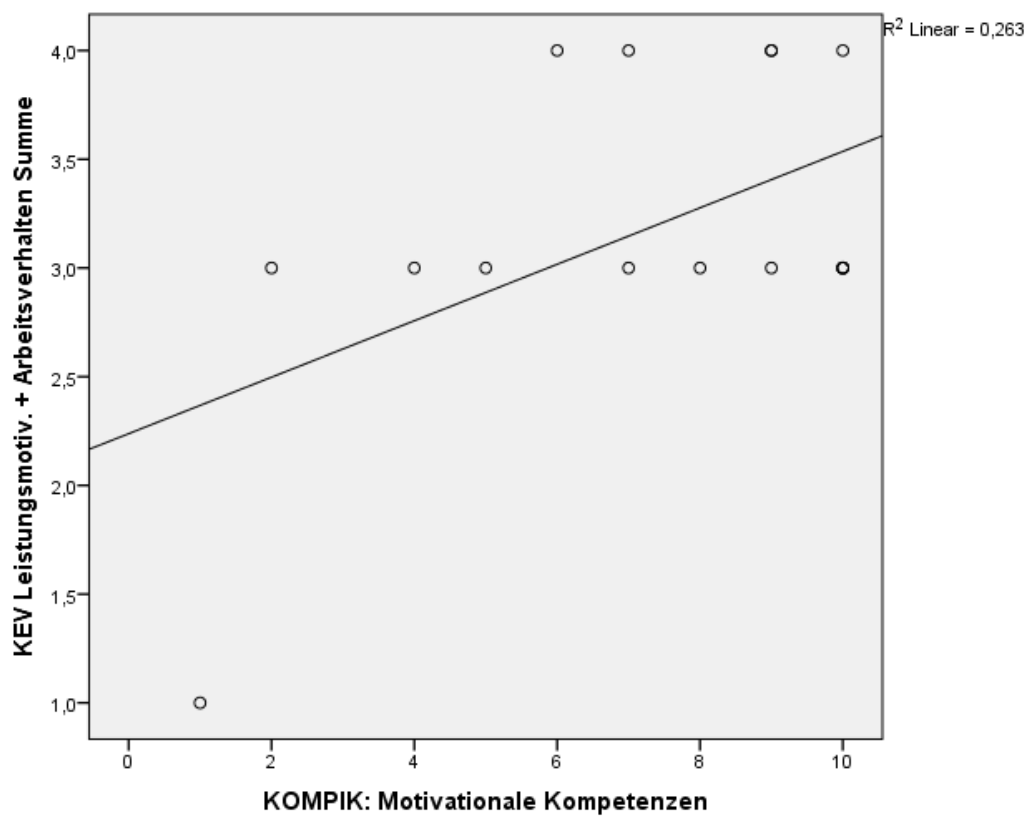


Abbildung 14 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und KEV Leistungsmotivation und Arbeitsverhalten

5.2.3.4 Wahrnehmung

Für die Berechnung des statistischen Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Motivationale Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich Wahrnehmung des KEV wurden die Ergebnisse von N=16 Kindern herangezogen. Es konnte ein starker Korrelationskoeffizient von $r=.701$ ermittelt werden, welcher mit $p=.003$ hoch signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt dabei rund 49.1 Prozent ($r^2=.491$). Abbildung 15 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

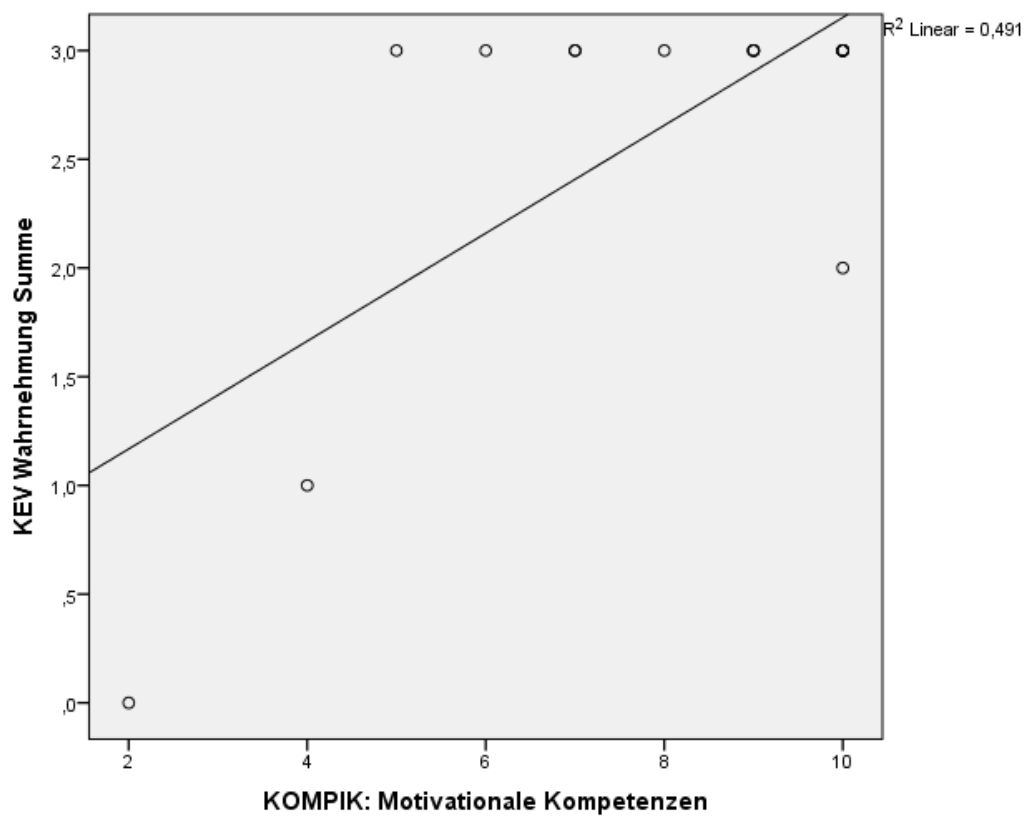


Abbildung 15 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und KEY Wahrnehmung

5.2.3.5 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem KEV

Die Ergebnisse der Untersuchungen zu den statistischen Zusammenhängen zwischen KOMPIK und dem KEV sind in Tabelle 12 dargestellt. Dabei werden die bereits genannten signifikanten Ergebnisse grau unterlegt dargestellt.

Tabelle 12 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen KOMPIK und KEV

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Sprache und frühe Literacy“ KEV Sprache	17	7.82 2.94	.663**	.004	.440
KOMPIK Mathematische Kompetenzen KEV Mengen	18	8.28 2.89	.829**	.000	.687
KOMPIK Motorische Kompetenzen KEV Motorik Summe	16	7.31 2.81	.481	.059	.232
KOMPIK Soziale Kompetenzen KEV Sozial	17	7.59 4.06	.376	.137	.142
KOMPIK Soziale Kompetenzen KEV Emotional	16	7.00 1.69	.489	.054	.239
KOMPIK Emotionale Kompetenzen KEV Sozial	17	8.47 4.06	.436	.080	.190
KOMPIK Emotionale Kompetenzen KEV Emotional	16	7.88 1.69	.291	.275	.085
KOMPIK Motivationale Kompetenzen KEV Leistungsmotivation u. Arbeitsverhalten	16	7.31 3.19	.512*	.042	.263
KOMPIK Motivationale Kompetenzen KEV Arbeitsverhalten	16	7.31 2.81	.453	.078	.205
KOMPIK Motivationale Kompetenzen KEV Leistungsmotivation	18	7.28 0.39	.358	.145	.128
KOMPIK Motivationale Kompetenzen KEV Wahrnehmung	16	7.88 2.63	.701**	.003	.491

5.3 Statistische Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und den Schuleingangsuntersuchungen

5.3.1 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und dem GSS

Mit den Ergebnissen von N=14 Kindern konnte der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des Bereiches „Sprache und Kognition“ des DESK 3-6 und des Bereiches „Auffassungs- und Beobachtungsgabe“ des GSS berechnet werden. Hierbei konnte ein Korrelationskoeffizient von $r=.601$ ermittelt werden, welcher mit $p=.023$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 36.2 Prozent ($r^2=.362$). Abbildung 16 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

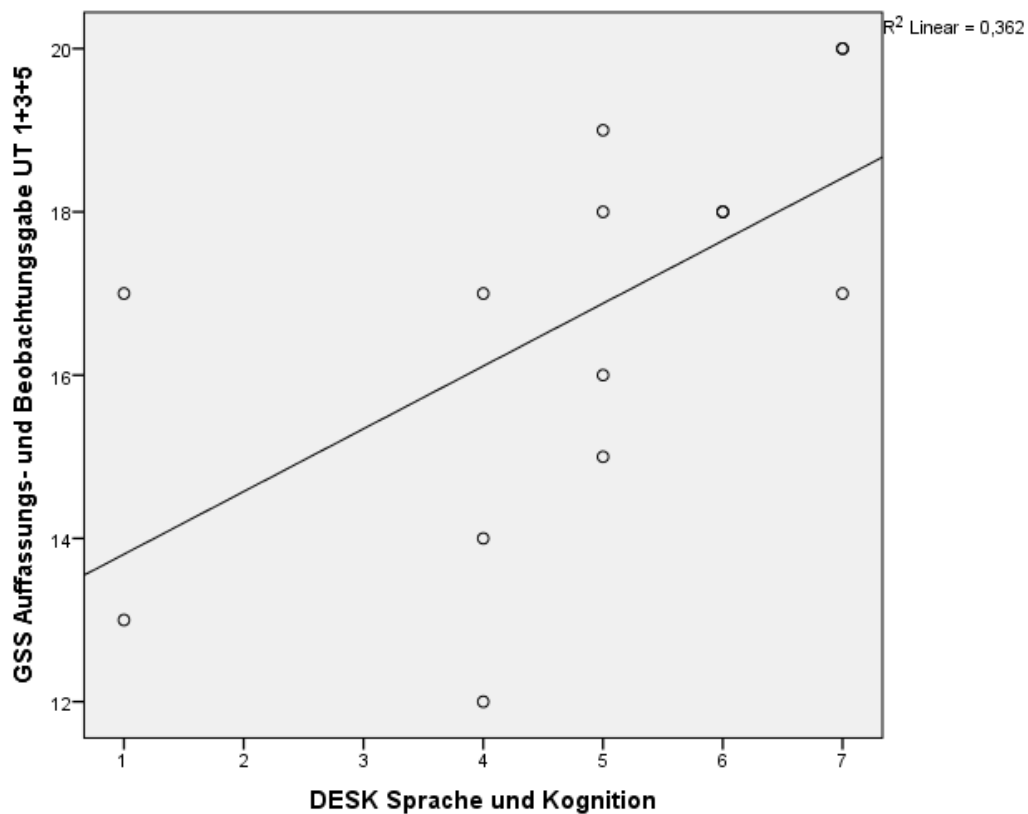


Abbildung 16 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe

In Tabelle 13 werden die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen DESK 3-6 und dem GSS dargestellt. Das signifikante Ergebnis ist dabei grau unterlegt.

Tabelle 13 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und dem GSS

Korrelation	Kinder (n)	Mittel- werte	r	Sig. (p)	r²
DESK Gesamtwert GSS Prozentrang	14	6.00 37.14	.073	.805	.005
DESK Sprache und Kognition GSS Prozentrang	14	4.79 37.14	.103	.726	.011
DESK Sprache und Kognition GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe	14	4.79 16.71	.601*	.023	.362
DESK Sprache und Kognition GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft	14	4.79 22.21	.318	.269	.101
DESK Soziale Entwicklung GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft	14	5.50 22.21	.323	.261	.104
DESK Soziale Entwicklung GSS Prozentrang	14	5.50 37.14	.131	.656	.017
DESK Feinmotorik GSS Motorik	14	5.29 13.86	.203	.485	.041
DESK Grobmotorik GSS Motorik	14	6.36 13.86	-.016	.958	-
DESK Feinmotorik GSS Prozentrang	14	5.29 37.14	.108	.714	.012
DESK Grobmotorik GSS Prozentrang	14	6.36 37.14	-.105	.721	.011

5.3.2 Zusammenhänge zwischen dem DESK 3-6 und dem KEV

Für den Zusammenhang zwischen dem Bereich „Sprache und Kognition“ des DESK 3-6 und der Punktschme für den sprachlichen Bereich des KEV wurden die Ergebnisse von N=16 Kindern herangezogen. Hierbei konnte ein Korrelationskoeffizient von $r=.589$ berechnet werden, welcher mit $p=.016$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz liegt bei ca. 34.7 Prozent ($r^2=.347$). Abbildung 17 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

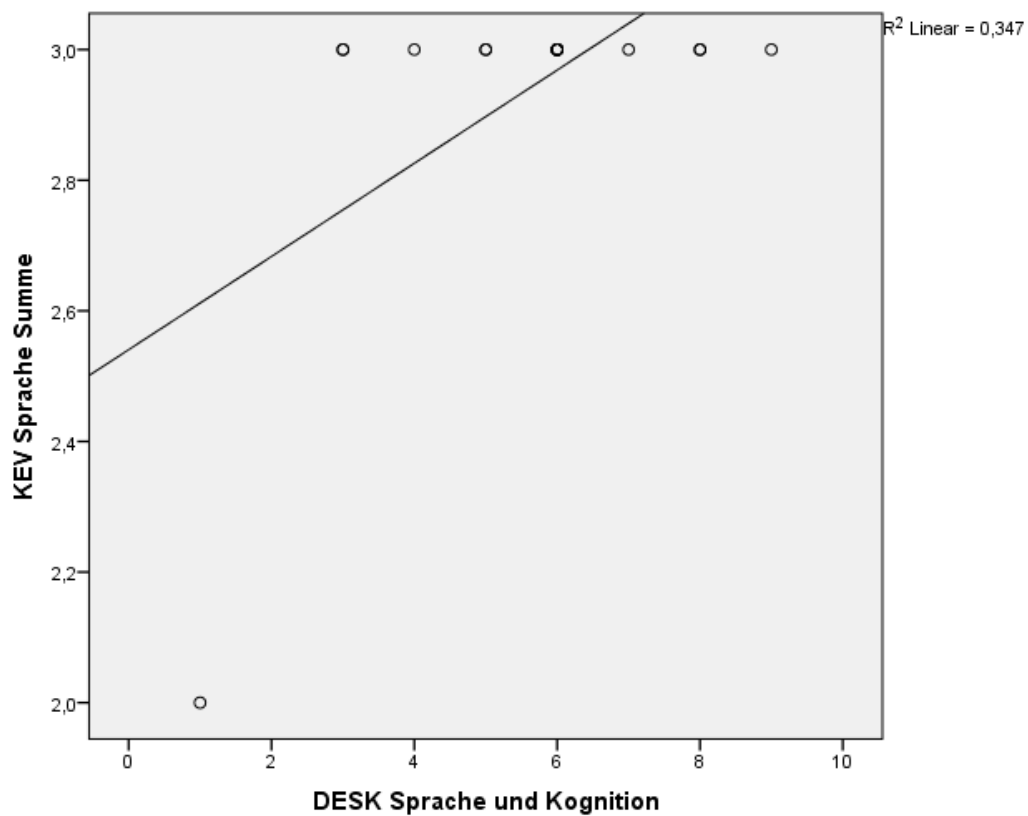


Abbildung 17 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und KEV Sprache

Zur Untersuchung des Zusammenhanges zum Bereich Mengen des KEV konnte ein mit $p=.018$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.566$ berechnet werden. Dabei konnten die Ergebnisse von $N=17$ Kindern genutzt werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz liegt bei ca. 32.1 Prozent ($r^2=.321$). Abbildung 18 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

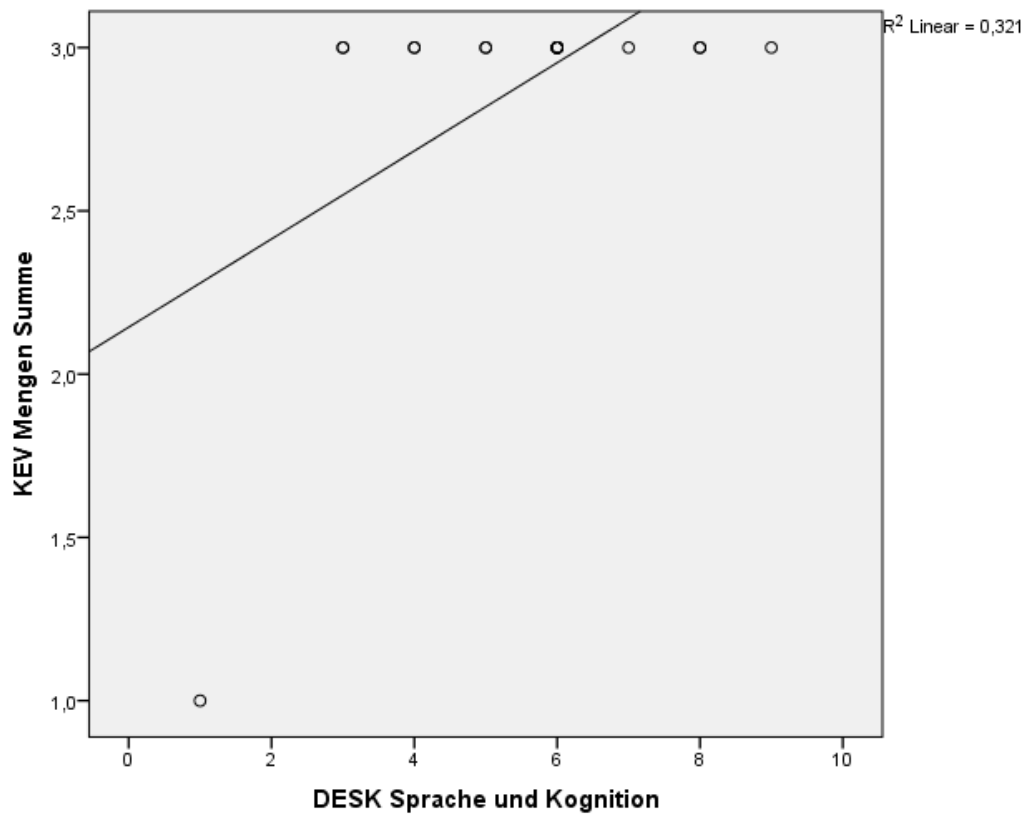


Abbildung 18 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und KEV Mengen

In Tabelle 14 werden die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen DESK 3-6 und dem KEV dargestellt. Die signifikanten Ergebnisse für den Bereich „Sprache und Kognition“ in Bezug auf die Bereiche Mengen sowie Sprache des KEV sind dabei grau unterlegt.

Tabelle 14 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und dem KEV

Korrelation	Kinder (n)	Mittel- werte	r	Sig. (p)	r²
DESK Sprache und Kognition KEV Sprache	16	5.56 2.94	.589*	.016	.347
DESK Sprache und Kognition KEV Mengen	17	5.47 2.88	.566*	.018	.321
DESK Soziale Entwicklung KEV Sozial	16	5.81 4.00	-.188	.485	.035
DESK Soziale Entwicklung KEV Emotional	15	5.27 1.73	-.332	.227	.110
DESK Feinmotorik KEV Motorik	15	4.67 2.80	.000	1.000	-
DESK Feinmotorik KEV Feinmotorik	15	4.67 1.80	.000	1.000	-
DESK Grobmotorik KEV Motorik	15	5.20 2.80	.264	.342	.070

5.4 Statistische Untersuchungen zwischen KOMPIK und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres

5.4.1 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und der Schulleistung

5.4.1.1 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und HSP 1+

In den Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen dem Bereich „Sprache und frühe Literacy“ in KOMPIK und den Ergebnissen in der HSP 1+ (Kompetenzstufe sowie einzelne Bereiche) sowie der WLLP am Ende des ersten Schuljahres konnten die Ergebnisse von N=76 Kindern genutzt werden.

Für den Zusammenhang zum Gesamtergebnis der HSP 1+ (Kompetenzstufe) liegt der errechnete Korrelationskoeffizient bei $r=.410$ und ist mit $p=.000$ höchst signifikant. Dabei liegt der Anteil der gemeinsamen Varianz bei 16.8 Prozent ($r^2=.168$). Abbildung 19 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

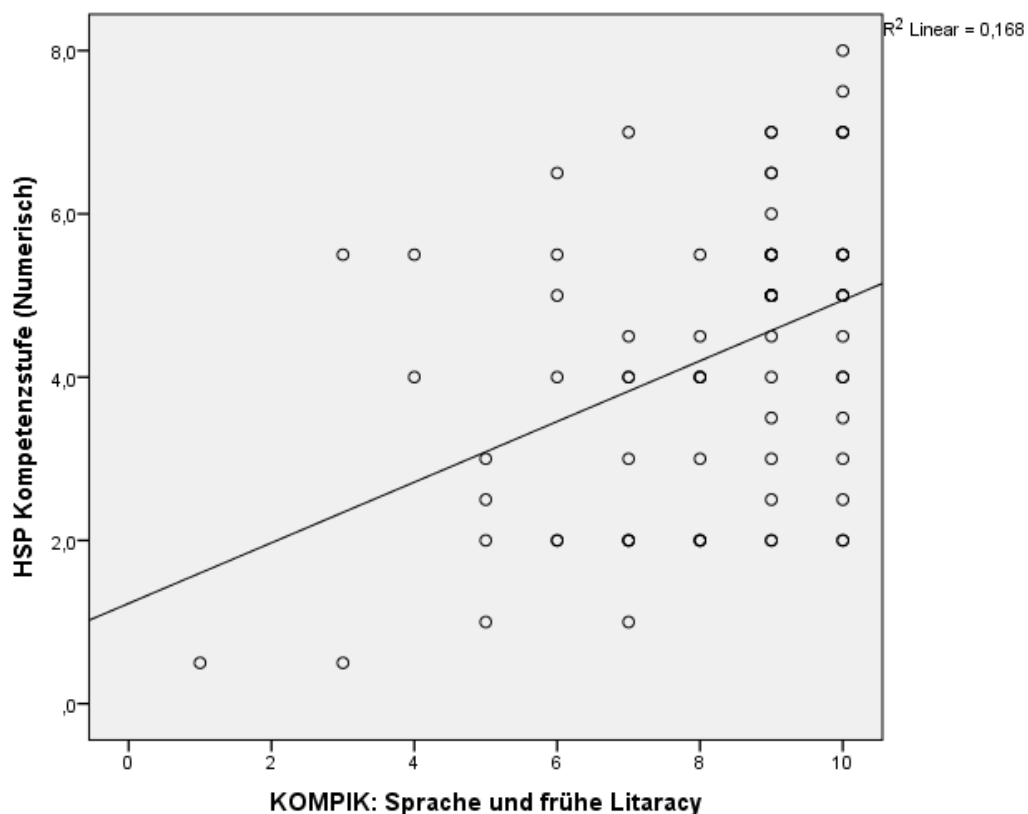


Abbildung 19 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und HSP 1+ Kompetenzstufe

5.4.1.2 Zusammenhang zwischen KOMPIK und WLLP

Mit den Ergebnissen von insgesamt N=76 Kindern wurde der statistische Zusammenhang zwischen dem Bereich „Sprache und Frühe Literacy“ in KOMPIK und der WLLP-R am Ende des ersten Schuljahres untersucht. Hierbei wurde ein Korrelationskoeffizient von $r=.321$ ermittelt, welcher mit $p=.005$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 10.3 Prozent ($r^2=.103$). Abbildung 20 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

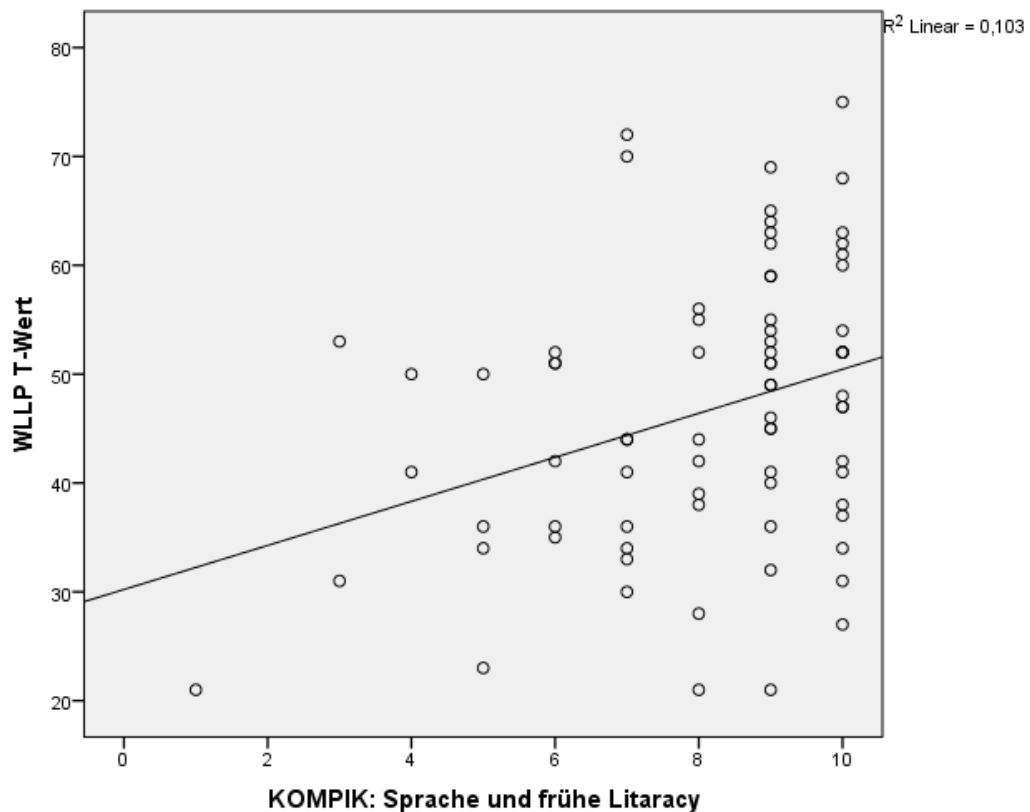


Abbildung 20 Streudiagramm Sprache und frühe Literacy (KOMPIK) und WLLP-R T-Wert

5.4.1.3 Zusammenhang zwischen KOMPIK und DEMAT 1+

Zur Untersuchung des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK und den Ergebnissen des DEMAT 1+ am Ende des ersten Schuljahres wurden die Ergebnisse von N=75 Kindern genutzt. Dabei konnte ein Korrelationskoeffizient von $r=.419$ ermittelt werden, der mit $p=.000$ höchst signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 17.6 Prozent ($r^2=.103$). Abbildung 21 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

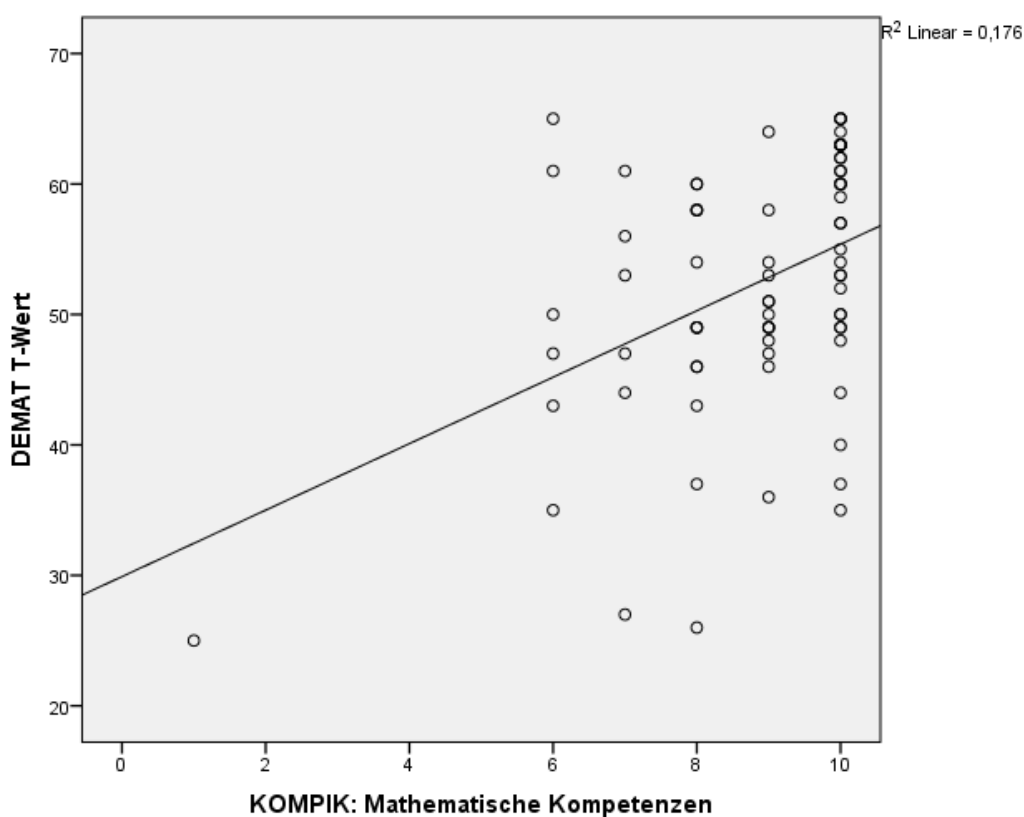


Abbildung 21 Streudiagramm Mathematische Kompetenzen (KOMPIK) und DEMAT 1+ T-Wert

5.4.1.4 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen KOMPIK und der Schulleistung

In Tabelle 15 werden die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen KOMPIK und den Ergebnissen in Bezug auf die Schulleistung dargestellt. Die signifikanten Ergebnisse sind dabei grau unterlegt.

Tabelle 15 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen KOMPIK und den Tests am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
KOMPIK Sprache und frühe Literacy HSP 1+ Kompetenzstufe	76	8.07 4.22	.410**	.000	.168
KOMPIK Sprache und frühe Literacy HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen (T)	76	8.07 47.82	.290*	.011	.084
KOMPIK Sprache und frühe Literacy HSP 1+ Graphemtreffer (T)	76	8.07 48.99	.293*	.010	.086
KOMPIK Sprache und frühe Literacy HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien (T)	76	8.07 51.25	.207	.073	.043
KOMPIK Sprache und frühe Literacy WLLP (T)	76	8.07 46.54	.321**	.005	.103
KOMPIK Mathematische Kompetenzen DEMAT 1+ (T)	76	8.76 52.23	.419**	.000	.176

5.4.2 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und SDQ

5.4.2.1 Bereich „Soziale Kompetenzen“

Zu den Untersuchungen des Zusammenhanges zwischen den Ergebnissen im Bereich „Soziale Kompetenzen“ und den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens konnten die Ergebnisse von N=59 Kindern genutzt werden.

Für den Gesamtproblemwert konnte dabei ein mit $p=.003$ signifikanter negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.383$ ermittelt werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 14.6 Prozent ($r^2=.146$). Abbildung 22 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

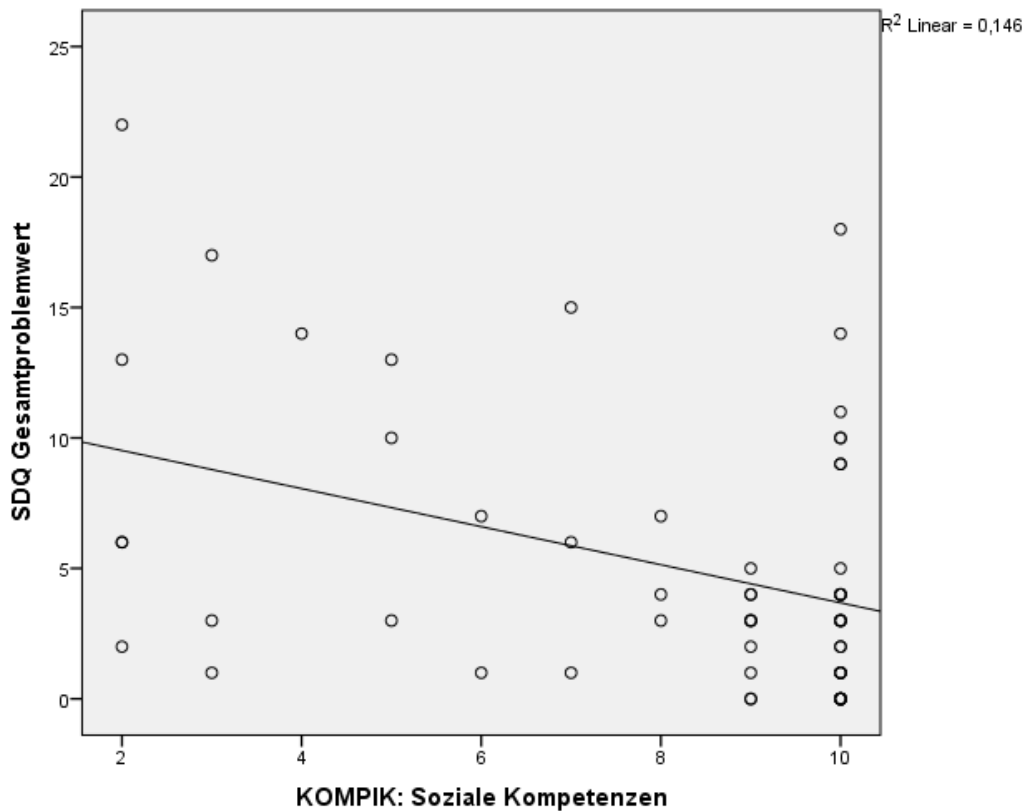


Abbildung 22 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert

Der ermittelte Korrelationskoeffizient bzgl. des Problemwertes des Bereiches „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ liegt hier bei $r = -.352$ und ist mit $p = .006$ signifikant. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt 12.4 Prozent ($r^2 = .124$). Abbildung 23 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

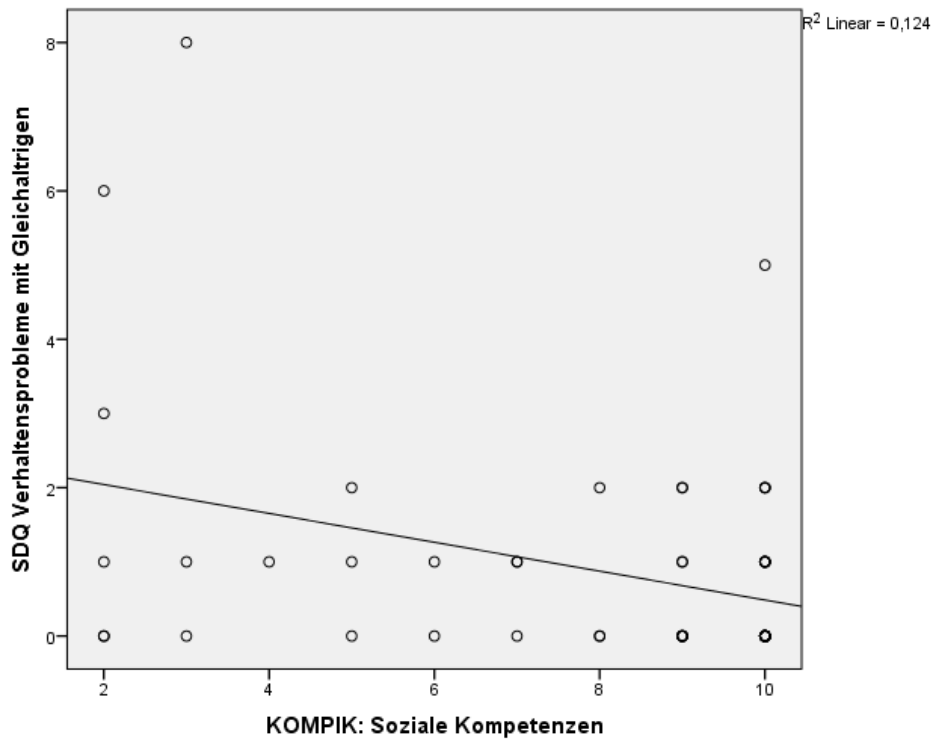


Abbildung 23 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Bzgl. der Punktsumme im Bereich „Prosoziales Verhalten“ des SDQ-Fragebogens liegt ein positiver Korrelationskoeffizient von $r=.262$ vor, welcher mit $p=.045$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 6.9 Prozent ($r^2=.069$). Abbildung 24 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

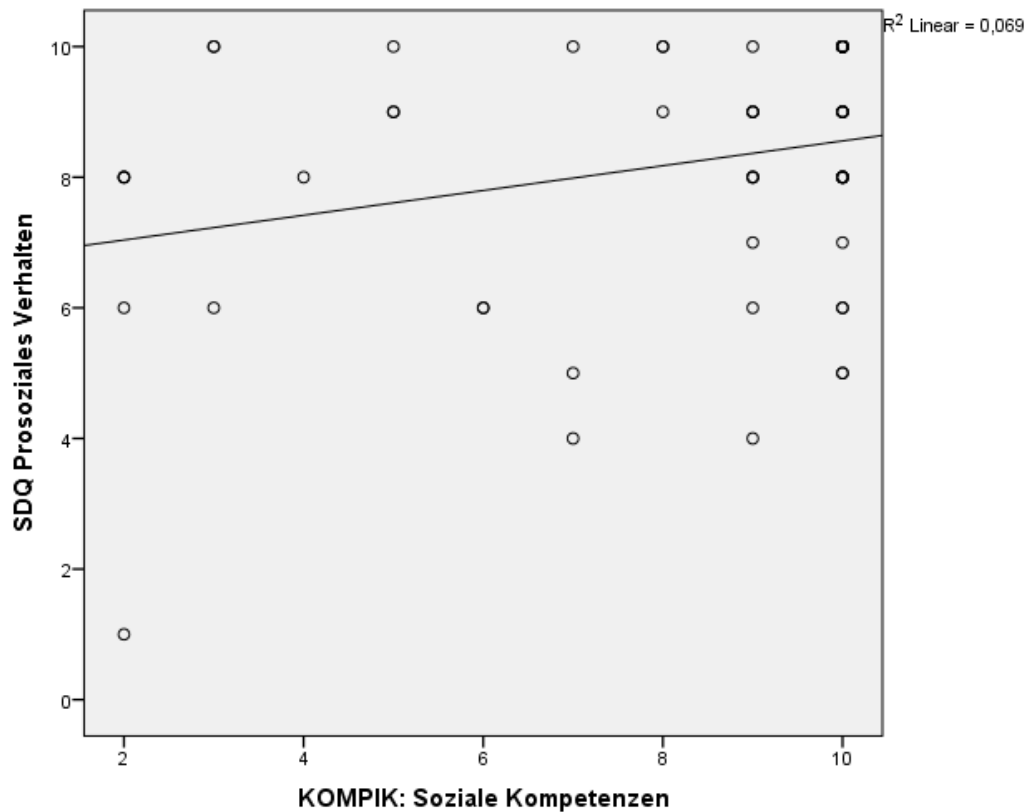


Abbildung 24 Streudiagramm Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Prosoziales Verhalten

In Tabelle 16 sind alle Ergebnisse der Untersuchungen für den Bereich „Soziale Kompetenzen“ in Bezug zum SDQ-Fragebogen vermerkt. Die bereits genannten signifikanten Korrelationskoeffizienten wurden grau unterlegt und an den Anfang der Tabelle gestellt.

Tabelle 16 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Soziale Kompetenzen (KOMPIK) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Soziale Kompetenzen SDQ Gesamtproblemwert	59	8.05 5.10	-.383**	.003	.146
KOMPIK Soziale Kompetenzen SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	59	8.05 .86	-.352**	.006	.124
KOMPIK Soziale Kompetenzen SDQ Prosoziales Verhalten	59	8.05 8.19	.262*	.045	.069
KOMPIK Soziale Kompetenzen SDQ Emotionale Probleme	59	8.05 1.53	-.195	.139	.038
KOMPIK Soziale Kompetenzen SDQ Verhaltensprobleme	59	-8.05 .61	-.239	.068	.057
KOMPIK Soziale Kompetenzen SDQ Hyperaktivität	59	8.05 2.10	-.229	.081	.052

5.4.2.2 Bereich „Emotionale Kompetenzen“

Die Ergebnisse von N=61 Kindern konnten zur Untersuchung des Zusammenhanges des Bereiches „Emotionale Kompetenzen“ in KOMPIK und den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens genutzt werden.

Für den Gesamtproblemwert wurde ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.460$ ermittelt, welcher bei $p=.000$ höchst signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 21.1 Prozent ($r^2=.211$). Abbildung 25 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

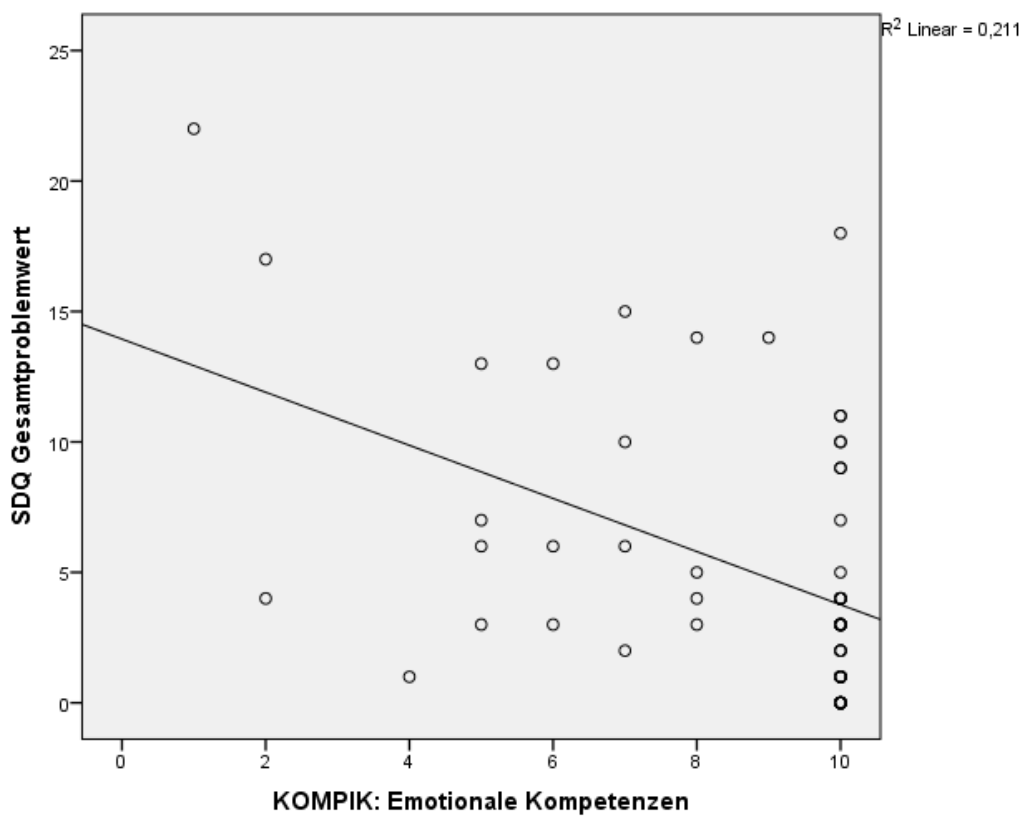


Abbildung 25 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert

Bzgl. des Problemwertes für den Bereich Verhaltensprobleme konnte ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.510$ berechnet werden, welcher mit $p=.000$ höchst signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 26 Prozent ($r^2=.260$). Abbildung 26 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

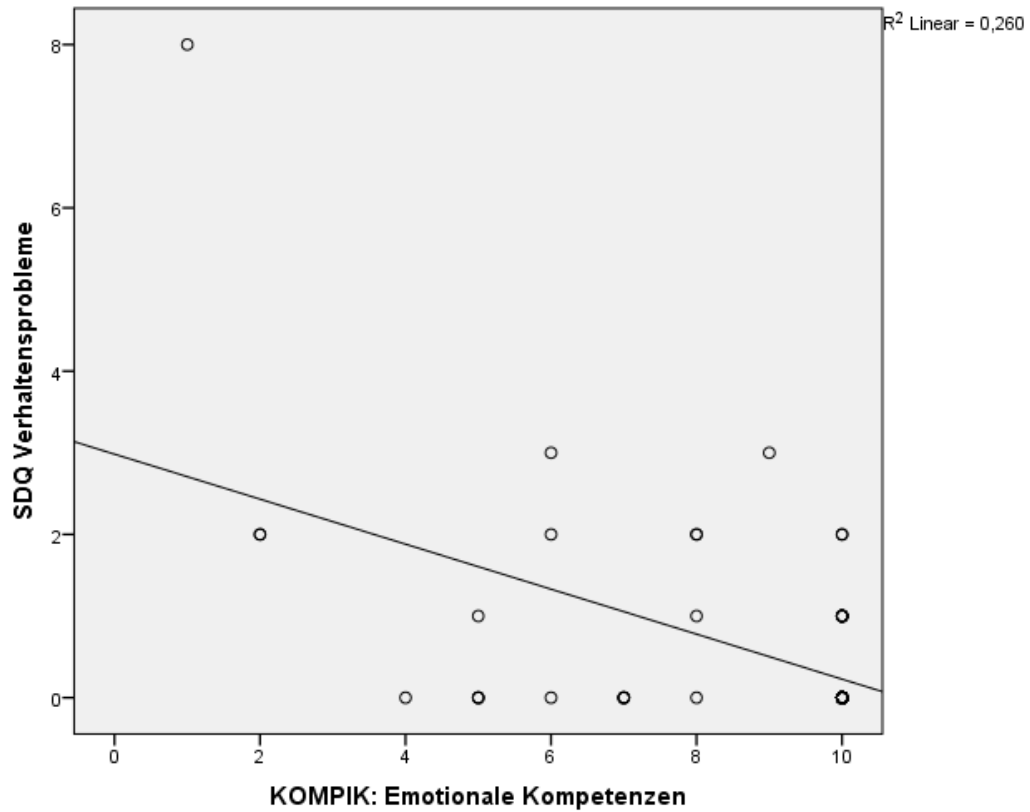


Abbildung 26 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme

Der vorliegende negative Korrelationskoeffizient für den Bereich „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ von $r = -0.493$ ist mit $p = .000$ höchst signifikant. Dabei beträgt der Anteil der gemeinsamen Varianz 24.3 Prozent ($r^2 = .243$). Abbildung 27 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

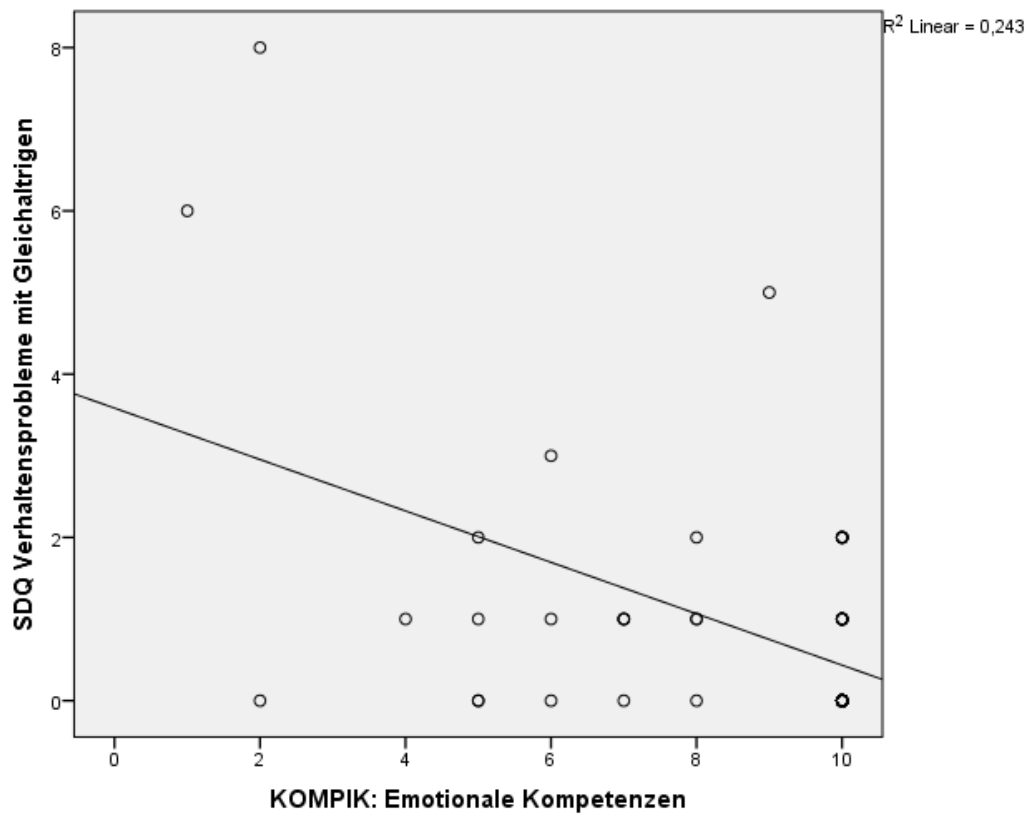


Abbildung 27 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Für den Bereich „Prosoziales Verhalten“ wurde ein Korrelationskoeffizient von $r=.365$ berechnet, der mit $p=.004$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 13.3 Prozent ($r^2=.133$). Abbildung 28 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

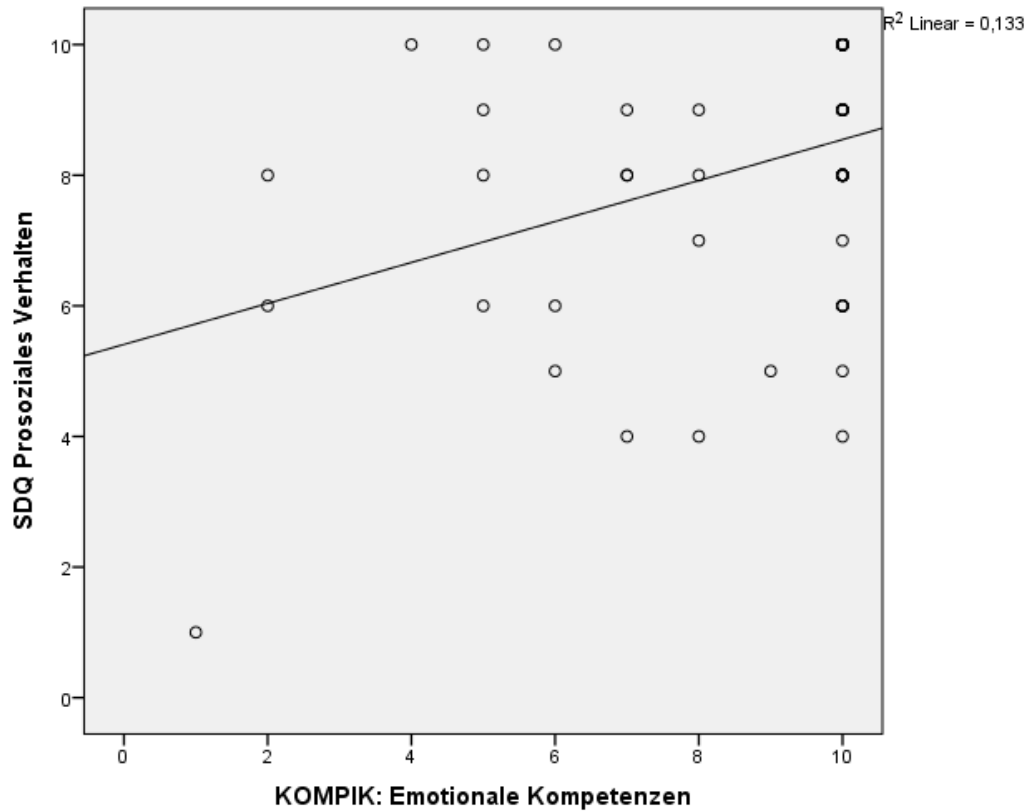


Abbildung 28 Streudiagramm Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Prosoziales Verhalten

In Tabelle 17 sind alle Ergebnisse der Untersuchungen für den Bereich „Emotionale Kompetenzen“ in Bezug zum SDQ-Fragebogen vermerkt. Die bereits genannten signifikanten Korrelationskoeffizienten wurden grau hinterlegt und an den Anfang der Tabelle gestellt.

Tabelle 17 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Emotionale Kompetenzen (KOMPIK) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Emotionale Kompetenzen SDQ Gesamtproblemwert	61	8.62 5.16	-.460**	.000	.211
KOMPIK Emotionale Kompetenzen SDQ Verhaltensprobleme	61	8.62 .61	-.510**	.000	.260
KOMPIK Emotionale Kompetenzen SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	61	8.62 .87	-.493**	.000	.243
KOMPIK Emotionale Kompetenzen SDQ Prosoziales Verhalten	61	8.62 8.11	.365**	.004	.133
KOMPIK Emotionale Kompetenzen SDQ Emotionale Probleme	61	8.62 1.51	-.137	.292	.019
KOMPIK Emotionale Kompetenzen SDQ Hyperaktivität	61	8.62 2.18	-.237	.066	.056

5.4.2.3 Bereich „Motivationale Kompetenzen“

Der statistische Zusammenhang zwischen dem Bereich „Motivationale Kompetenzen“ und den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens wurde mit den Daten von N=61 Kindern untersucht. Bzgl. des Gesamtproblemwertes konnte ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.345$ ermittelt werden, welcher mit $p=.006$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 11.9 Prozent ($r^2=.119$). Abbildung 29 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

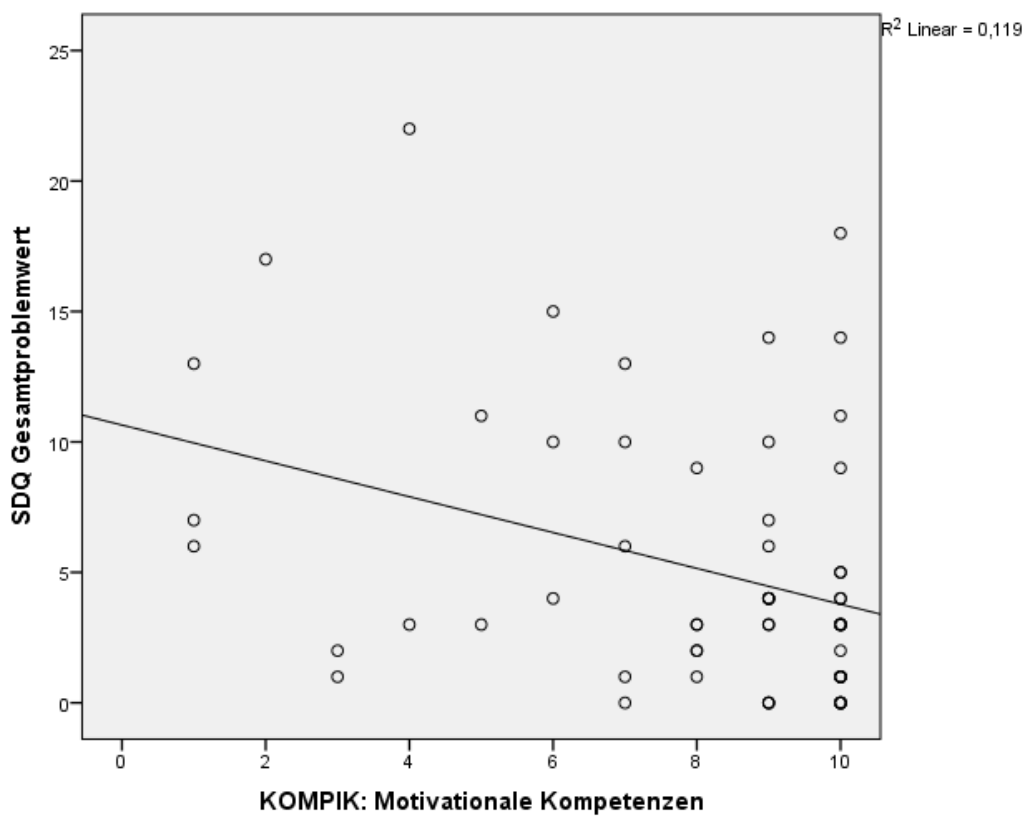


Abbildung 29 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert

Bzgl. des Bereiches Hyperaktivität konnte ein negativer Korrelationskoeffizient von $r = -.295$ ermittelt werden, welcher mit $p = .021$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt dabei ca. 8.7 Prozent ($r^2 = .087$). Abbildung 30 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

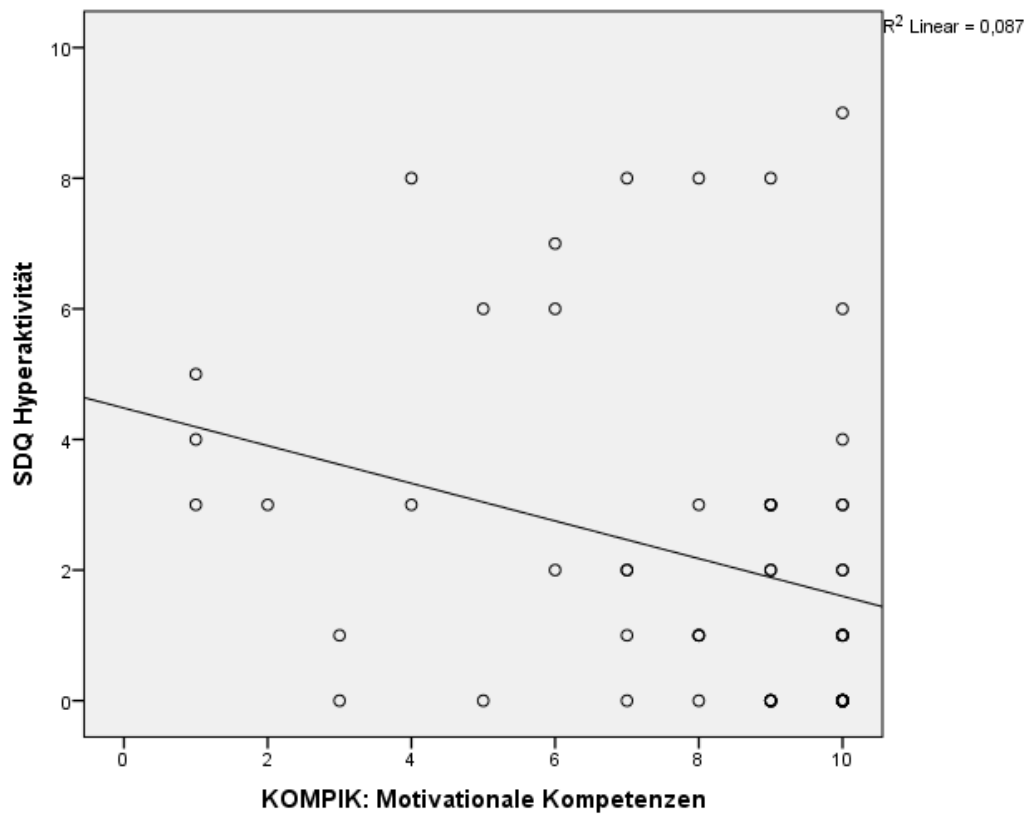


Abbildung 30 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Hyperaktivität

Bzgl. des Bereiches „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ wurde ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.324$ festgestellt, welcher mit $p=.011$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt hierbei ca. 10.5 Prozent ($r^2=.105$). Abbildung 31 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

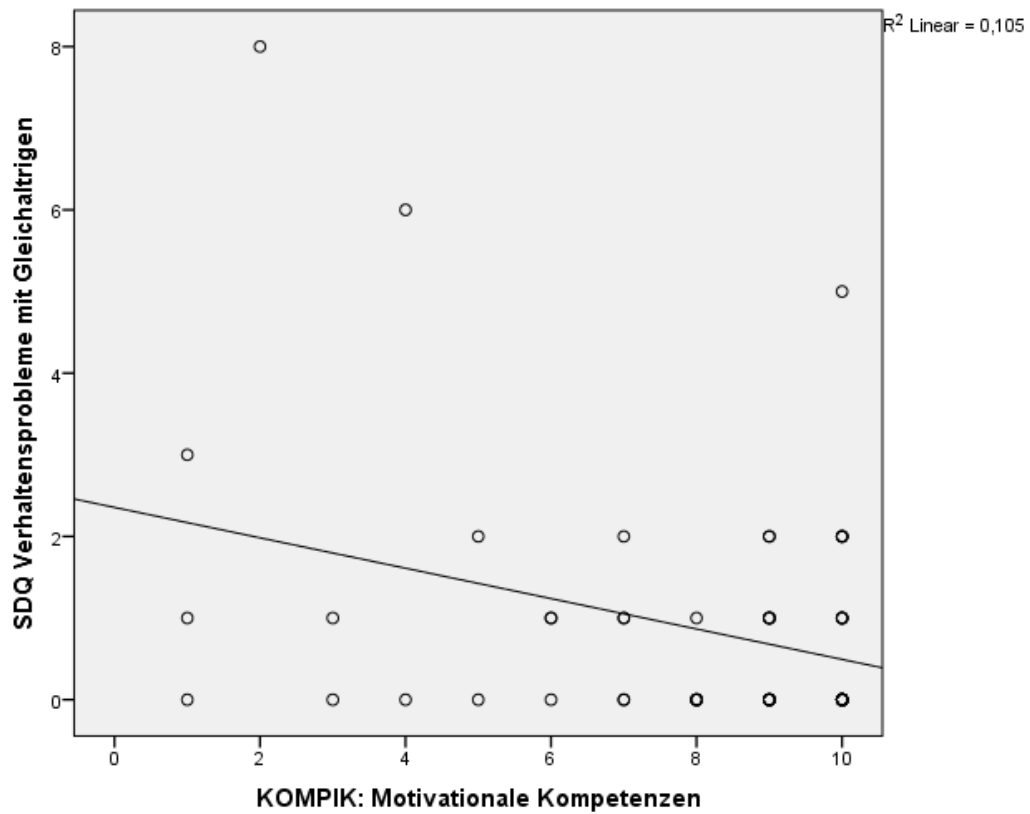


Abbildung 31 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Bzgl. des Bereiches Prosoziales Verhalten konnte ein positiver Korrelationskoeffizient von $r=.272$ festgestellt werden, welcher mit $p=.034$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt hierbei ca. 7.4 Prozent ($r^2=.074$). Abbildung 32 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

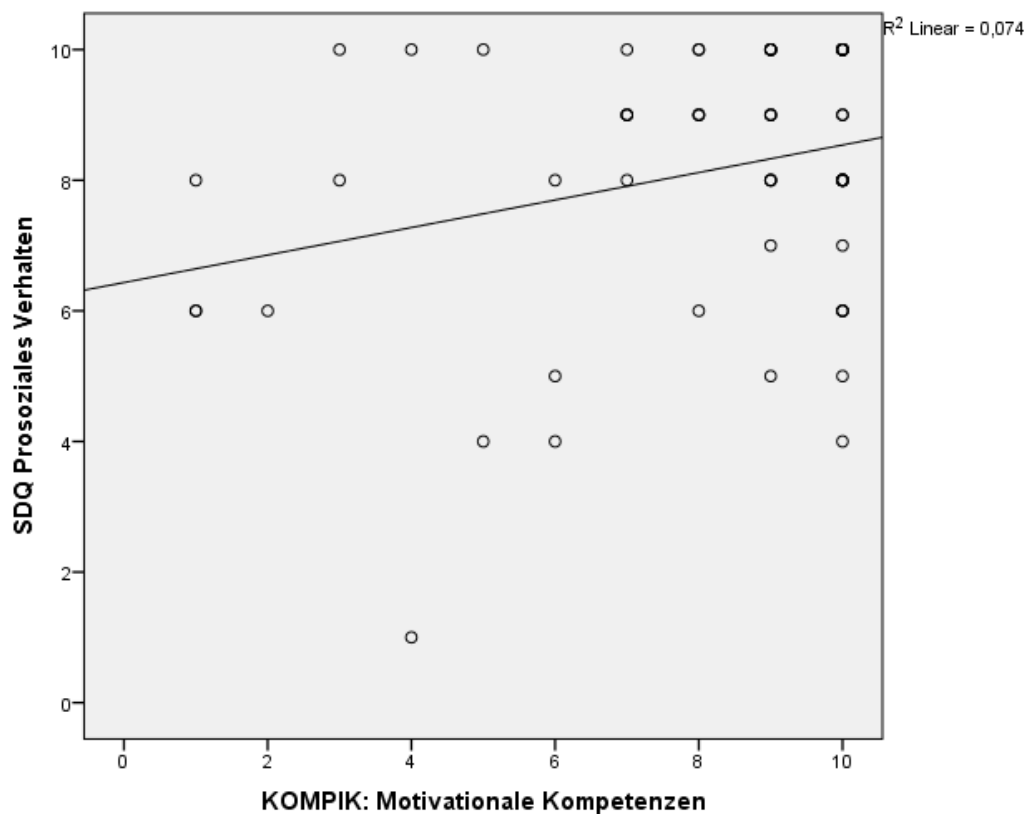


Abbildung 32 Streudiagramm Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und SDQ Prosoziales Verhalten

In Tabelle 18 sind alle Ergebnisse der Untersuchungen für den Bereich „Motivationale Kompetenzen“ in Bezug zum SDQ-Fragebogen vermerkt. Die bereits genannten signifikanten Korrelationskoeffizienten wurden grau unterlegt und an den Anfang der Tabelle gestellt.

Tabelle 18 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Motivationale Kompetenzen (KOMPIK) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Motivationale Kompetenzen SDQ Gesamtproblemwert	61	7.98 5.16	-.345**	.006	.119
KOMPIK Motivationale Kompetenzen SDQ Hyperaktivität	61	7.98 2.18	-.295*	.021	.087
KOMPIK „Motivationale Kompetenzen SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	61	7.98 .87	-.324*	.011	.105
KOMPIK Motivationale Kompetenzen SDQ Prosoziales Verhalten	61	7.98 8.11	.272*	.034	.074
KOMPIK Motivationale Kompetenzen SDQ Emotionale Probleme	61	7.98 1.51	-.110	.397	.012
KOMPIK Motivationale Kompetenzen SDQ Verhaltensprobleme	61	7.98 .61	-.183	.158	.034

5.4.2.4 Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“

Zur Untersuchung des statistischen Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ in KOMPIK zu den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens konnten die Daten von N=61 Kindern genutzt werden.

Bzgl. des Gesamtproblemwertes wurde ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.289$ errechnet, welcher mit $p=.024$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 8.4 Prozent ($r^2=.084$). Abbildung 33 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

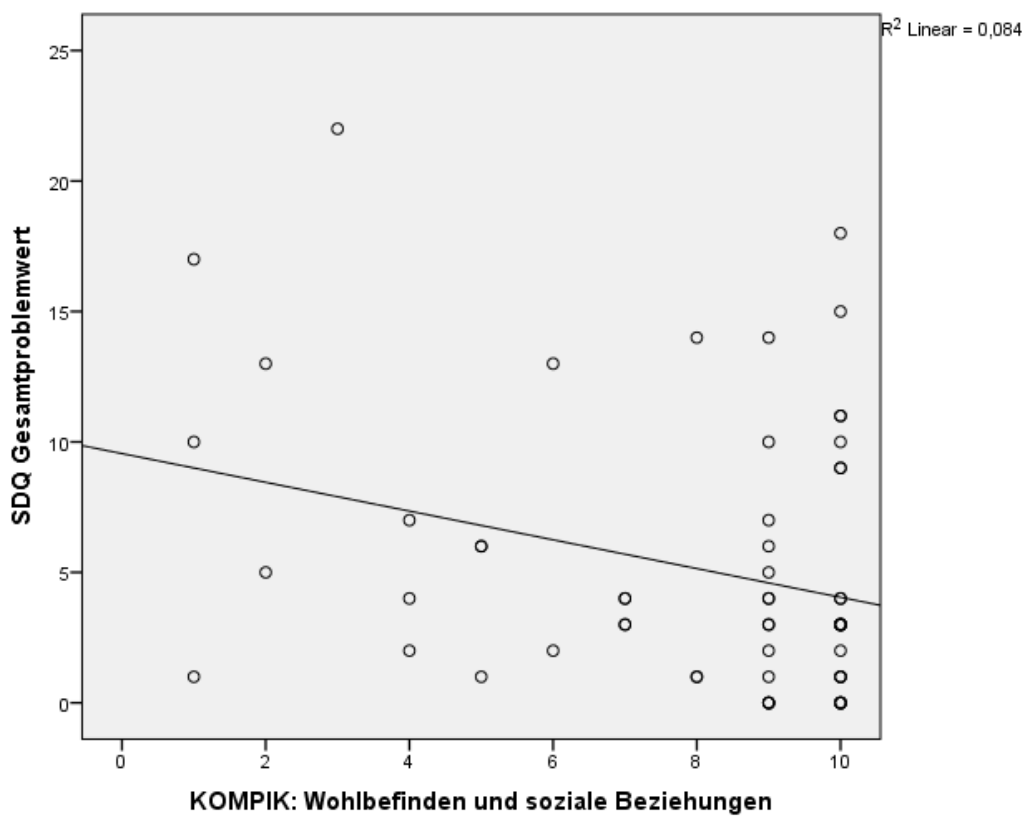


Abbildung 33 Streudiagramm Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und SDQ Gesamtproblemwert

Bzgl. des Bereiches Verhaltensprobleme konnte ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.312$ ermittelt werden, welcher mit $p=.014$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt rund 9.7 Prozent ($r^2=.097$). Abbildung 34 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

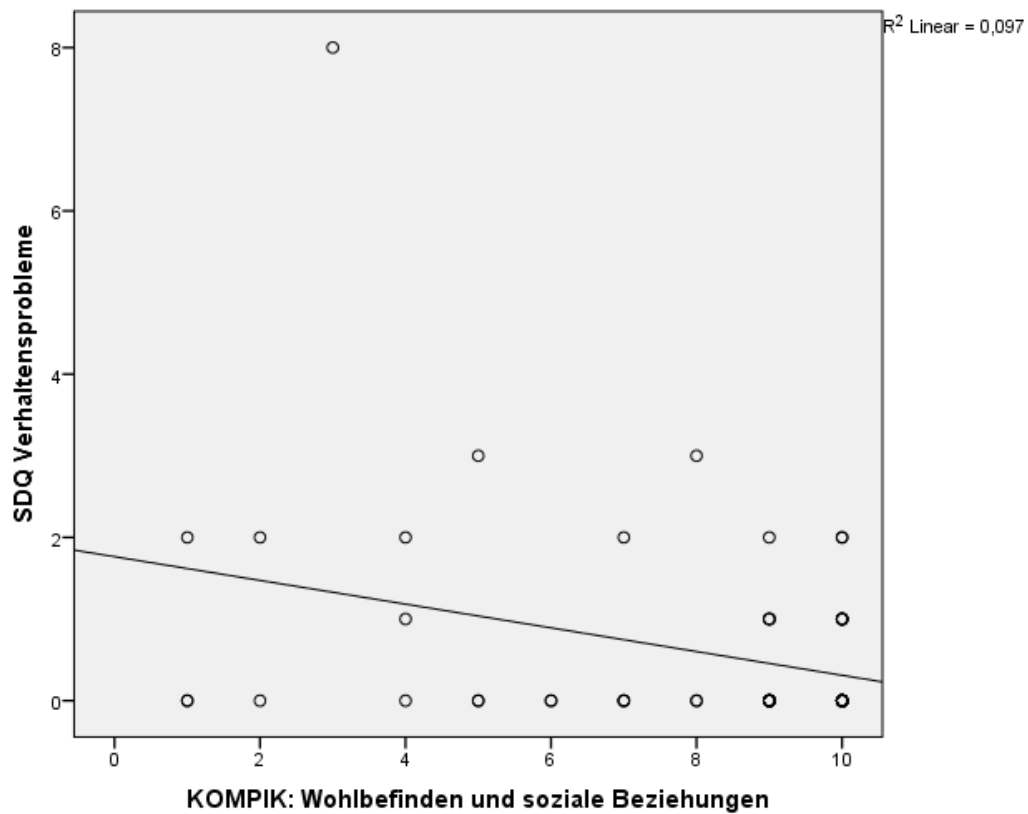


Abbildung 34 Streudiagramm Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme

Bzgl. des Bereiches „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ wurde ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.437$ festgestellt, welcher mit $p=.000$ höchst signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 19.1 Prozent ($r^2=.191$). Abbildung 35 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

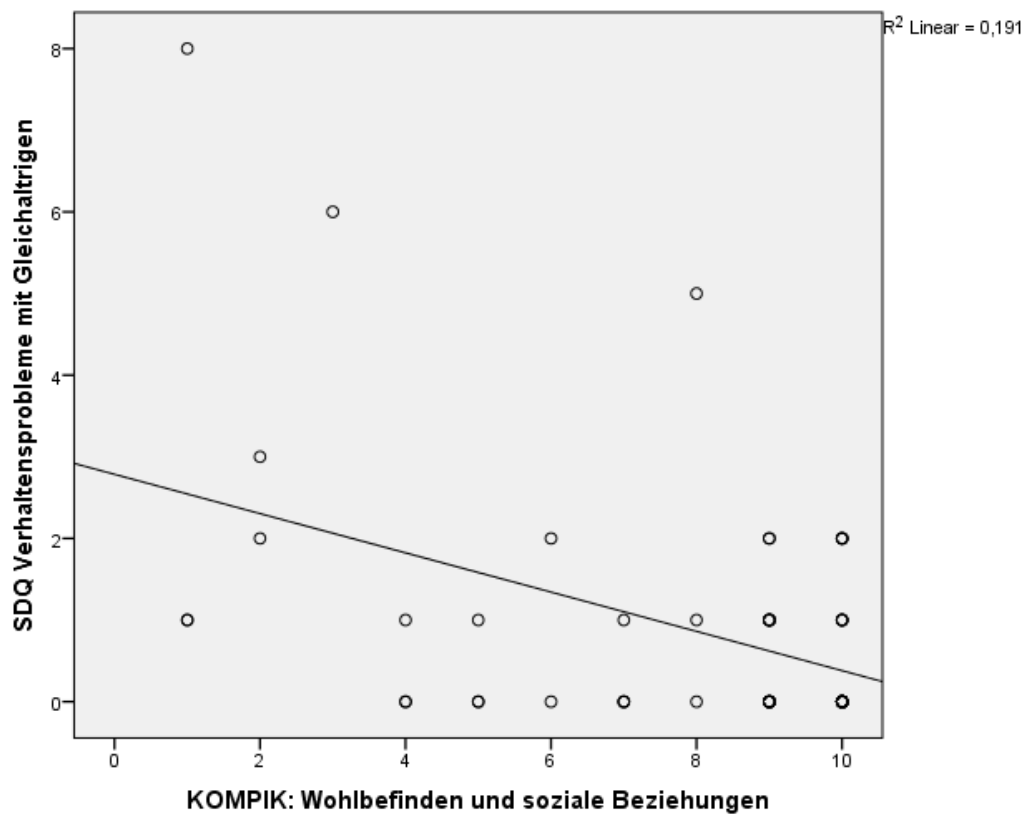


Abbildung 35 Streudiagramm Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

In Tabelle 19 sind alle Ergebnisse der Untersuchungen für den Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ in Bezug zum SDQ-Fragebogen vermerkt. Die bereits genannten signifikanten Korrelationskoeffizienten wurden grau unterlegt und an den Anfang der Tabelle gestellt.

Tabelle 19 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Wohlbefinden und soziale Beziehungen (KOMPIK) und dem SDQ

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KOMPIK Wohlbefinden und soz. Bez. SDQ Gesamtproblemwert	61	7.97 5.16	-.289*	.024	.084
KOMPIK Wohlbefinden und soz. Bez. SDQ Verhaltensprobleme	61	7.97 .61	-.312*	.014	.097
KOMPIK Wohlbefinden und soz. Bez. SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	61	7.97 .87	-.437**	.000	.191
KOMPIK Wohlbefinden und soz. Bez. SDQ Emotionale Probleme	61	7.97 1.51	-.121	.351	.015
KOMPIK Wohlbefinden und soz. Bez. SDQ Hyperaktivität	61	7.97 2.18	-.038	.774	.001
KOMPIK Wohlbefinden und soz. Bez. SDQ Prosoziales Verhalten	61	7.97 8.11	.155	.232	.024

5.5 Statistische Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres

5.5.1 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und der Schulleistung

5.5.1.1 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und HSP 1+

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem DESK 3-6 und den Ergebnissen in der HSP 1+ am Ende des ersten Schuljahres konnten jeweils die Daten von N=32 Kindern genutzt werden.

Zum T-Wert des Bereiches Graphemtreffer der HSP 1+ konnte ein mit $p=.011$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $.444$ ermittelt werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 19.8 Prozent ($r^2=.198$). Abbildung 36 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

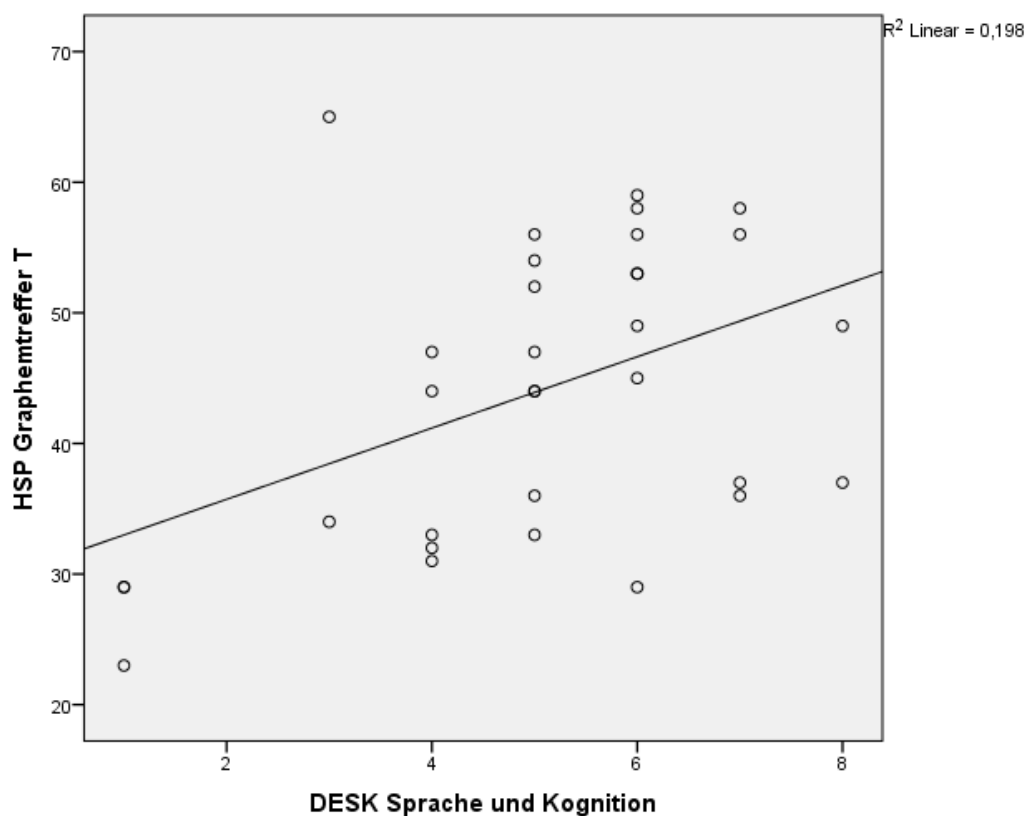


Abbildung 36 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und HSP 1+ Graphemtreffer

5.5.1.2 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und WLLP

Zur Untersuchung des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Sprache und Kognition“ des DESK 3-6 und den Ergebnissen der WLLP am Ende des ersten Schuljahres konnten die Ergebnisse von N=32 Kindern genutzt werden. Dabei konnte ein mit $p=.005$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.481$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 21.7 Prozent ($r^2=.217$). Abbildung 37 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

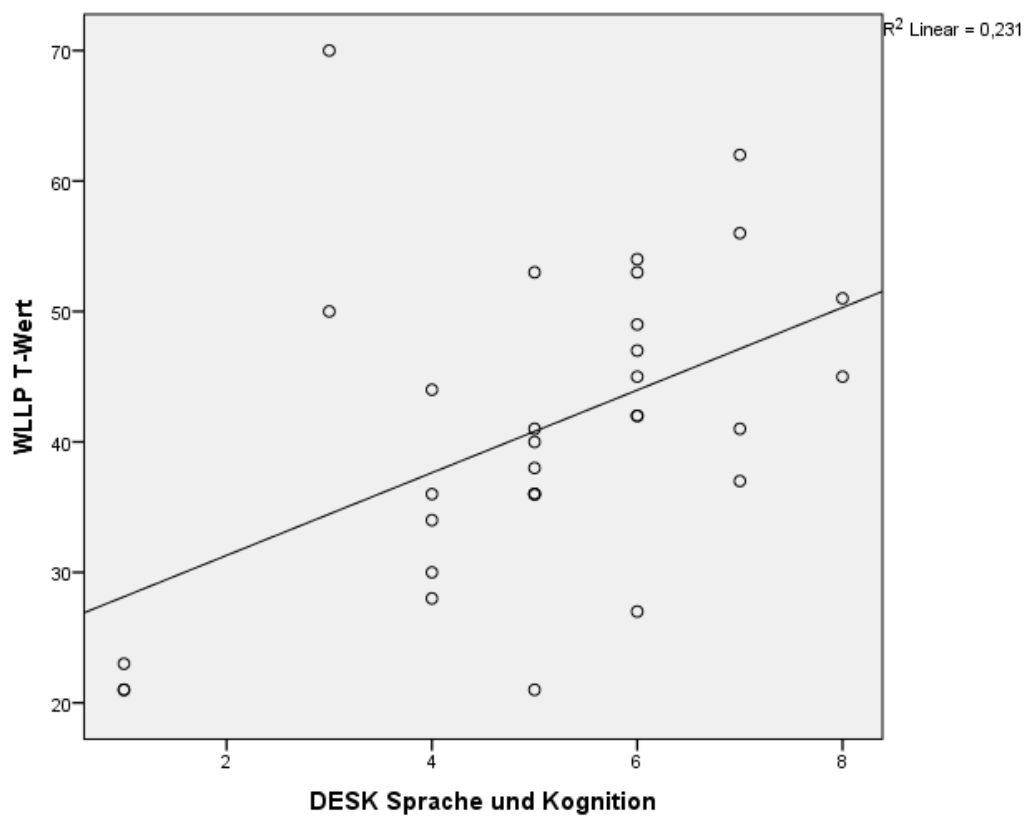


Abbildung 37 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und WLLP-R T-Wert

5.5.1.3 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und DEMAT 1+

Zur Untersuchung des Zusammenhanges zwischen dem Bereich „Sprache und Kognition“ des DESK 3-6 und dem T-Wert des DEMAT 1+ wurden die Ergebnisse von N=32 Kindern genutzt. Dabei konnte ein Korrelationskoeffizient von $r=.456$ ermittelt werden, welcher mit $p=.009$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 20.8 Prozent ($r^2=.208$). Abbildung 38 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

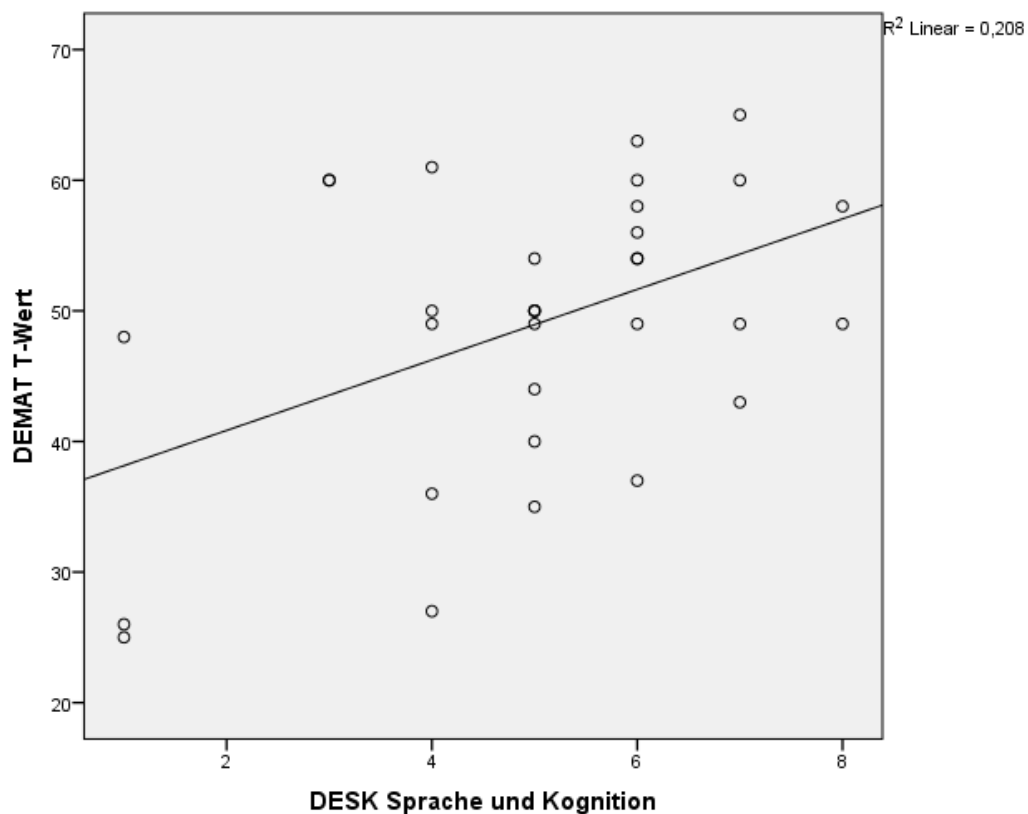


Abbildung 38 Streudiagramm Sprache und Kognition (DESK 3-6) und DEMAT 1+ T-Wert

5.5.1.4 Zusammenfassung der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und der Schulleistung

In Tabelle 20 werden alle Ergebnisse der Untersuchungen zum DESK 3-6 in Bezug zur Schulleistung vermerkt. Die bereits genannten signifikanten Korrelationen wurden grau unterlegt und an den Anfang der Tabelle gestellt.

Tabelle 20 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem DESK 3-6 und der HSP 1+

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
DESK Sprache und Kognition HSP 1+ Graphemtreffer (T)	32	5.03 44.00	.444*	.011	.198
DESK Sprache und Kognition HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen (T)	32	5.03 44.38	.519**	.002	.269
DESK Sprache und Kognition HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien (T)	32	5.03 48.59	.466**	.007	.217
DESK Sprache und Kognition WLLP (T)	32	5.03 40.91	.481**	.005	.231
DESK Sprache und Kognition DEMAT (T)	32	5.03 49.03	.456**	.009	.208
DESK Sprache und Kognition HSP 1+ Kompetenzstufe	32	5.03 3.42	.343	.054	.118
DESK Feinmotorik HSP 1+ Kompetenzstufe	32	4.78 3.42	.118	.520	.014
DESK Feinmotorik HSP 1+ Graphemtreffer	32	4.78 44.00	.199	.276	.039
DESK Feinmotorik HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen	32	4,78 44.38	.322	.072	.104
DESK Feinmotorik HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien	32	4.78	.256	.157	.066

5.5.2 Zusammenhänge zwischen DESK 3-6 und SDQ

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Bereich „Soziale Entwicklung“ des DESK 3-6 und den einzelnen Bereichen des Gesamtproblemwertes des SDQ-Fragebogens konnten die Ergebnisse von N=22 Kindern genutzt werden.

Für den Zusammenhang zum Problemwert des Bereiches Verhaltensprobleme konnte ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.487$ berechnet werden, welcher mit $p=.022$ nicht signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 20.8 Prozent ($r^2=.208$). Abbildung 39 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

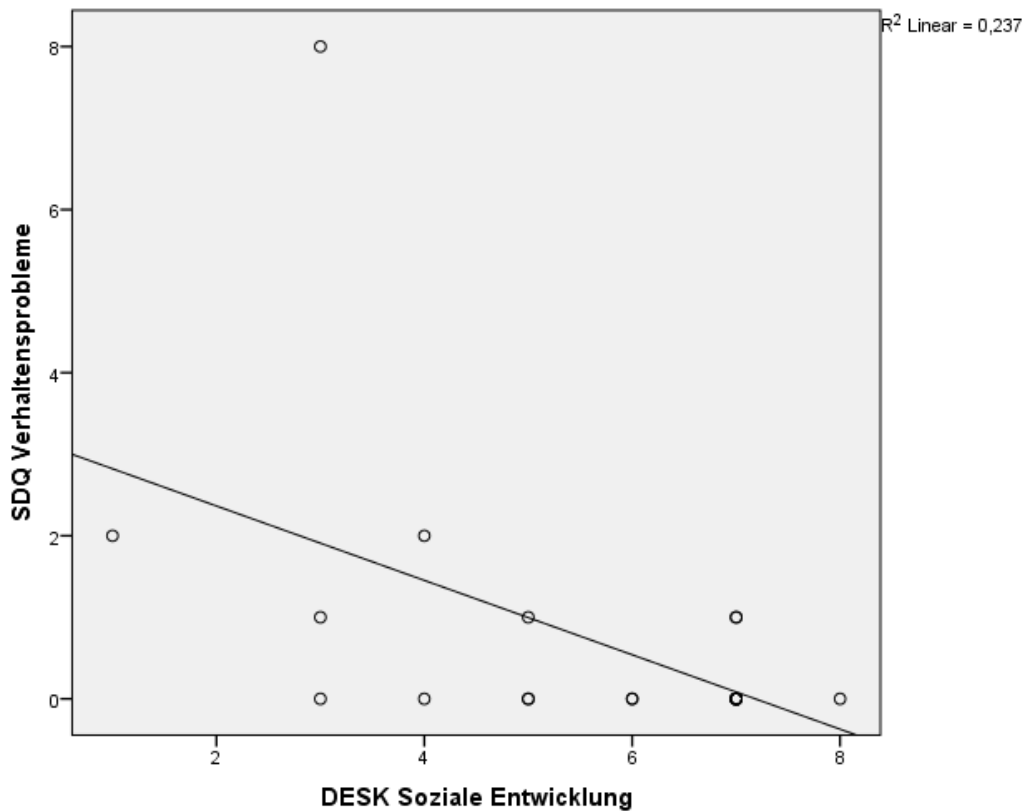


Abbildung 39 Streudiagramm Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und SDQ Verhaltensprobleme

Für den Zusammenhang zum Bereich „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ konnte ein mit $p=.000$ höchst signifikanter Korrelationskoeffizient von $p=.737$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 54.3 Prozent ($r^2=.543$). Abbildung 40 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

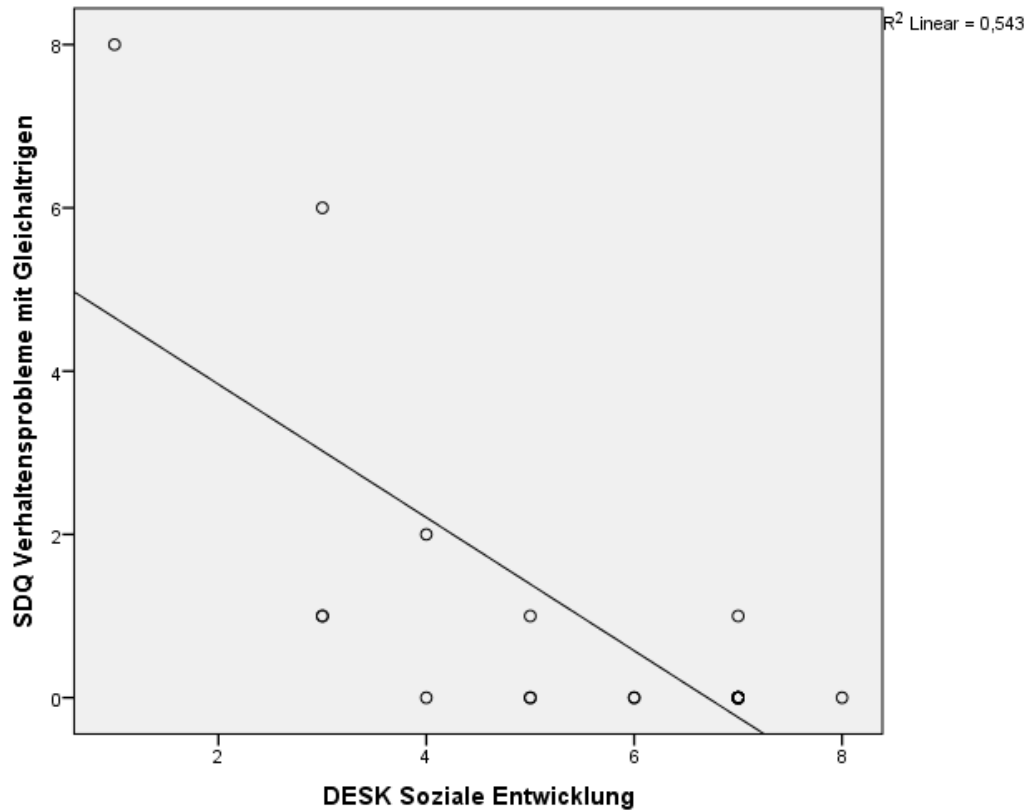


Abbildung 40 Streudiagramm Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Für den Zusammenhang zum Bereich „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ konnte ein mit $p=.035$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $p=.451$ berechnet werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 20.3 Prozent ($r^2=.203$). Abbildung 41 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

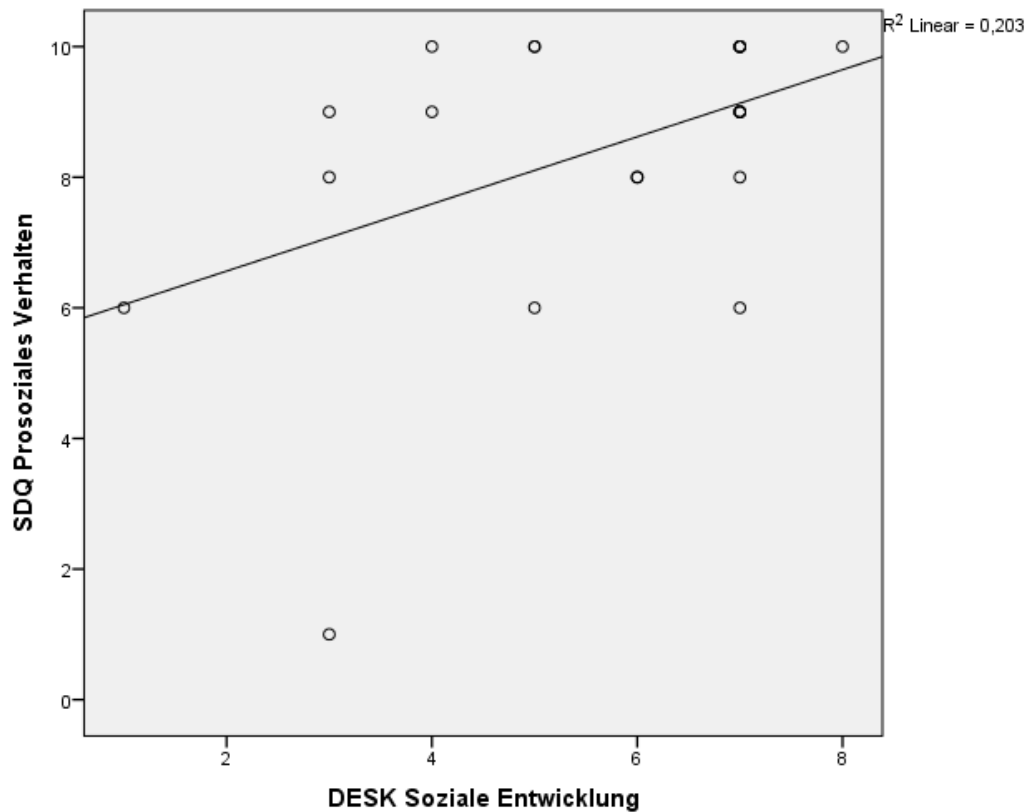


Abbildung 41 Streudiagramm Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und SDQ Prosoziales Verhalten

Tabelle 21 fasst die Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich „Soziale Entwicklung“ des DESK 3-6 und den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens zusammen. Die bereits genannten signifikanten Korrelationen wurden grau unterlegt und an den Anfang der Tabelle gestellt.

Tabelle 21 Ergebnisse der Untersuchungen zwischen dem Bereich Soziale Entwicklung (DESK 3-6) und dem SDQ am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
DESK Soziale Entwicklung SDQ Verhaltensprobleme	22	5.59 .73	-.487*	.022	.237
DESK Soziale Entwicklung SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	22	5.59 .91	-.737**	.000	.543
DESK Soziale Entwicklung SDQ Prosoziales Verhalten	22	5.59 8.41	-.451*	.035	.203
DESK Soziale Entwicklung Gesamtproblemwert	22	5.59 5.86	-.400	.065	.160
DESK Soziale Entwicklung SDQ Emotionale Probleme	22	5.59 1.68	.173	.440	.030
DESK Soziale Entwicklung SDQ Hyperaktivität	22	5.59 2.55	-.258	.246	.067

5.6 Statistische Untersuchungen mit dem GSS und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres

5.6.1 Zusammenhänge zwischen dem GSS und der Schulleistung

5.6.1.1 Zusammenhänge zwischen dem Gesamtwert des GSS und der HSP 1+

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem GSS und den Ergebnissen der HSP 1+ am Ende des ersten Schuljahres konnten jeweils die Daten von N=27 Kindern genutzt werden.

Für den Zusammenhang zur Kompetenzstufe der HSP 1+ wurde ein Korrelationskoeffizient von $r=.469$ berechnet, welcher mit $p=.014$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 22 Prozent ($r^2=.220$). Abbildung 42 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

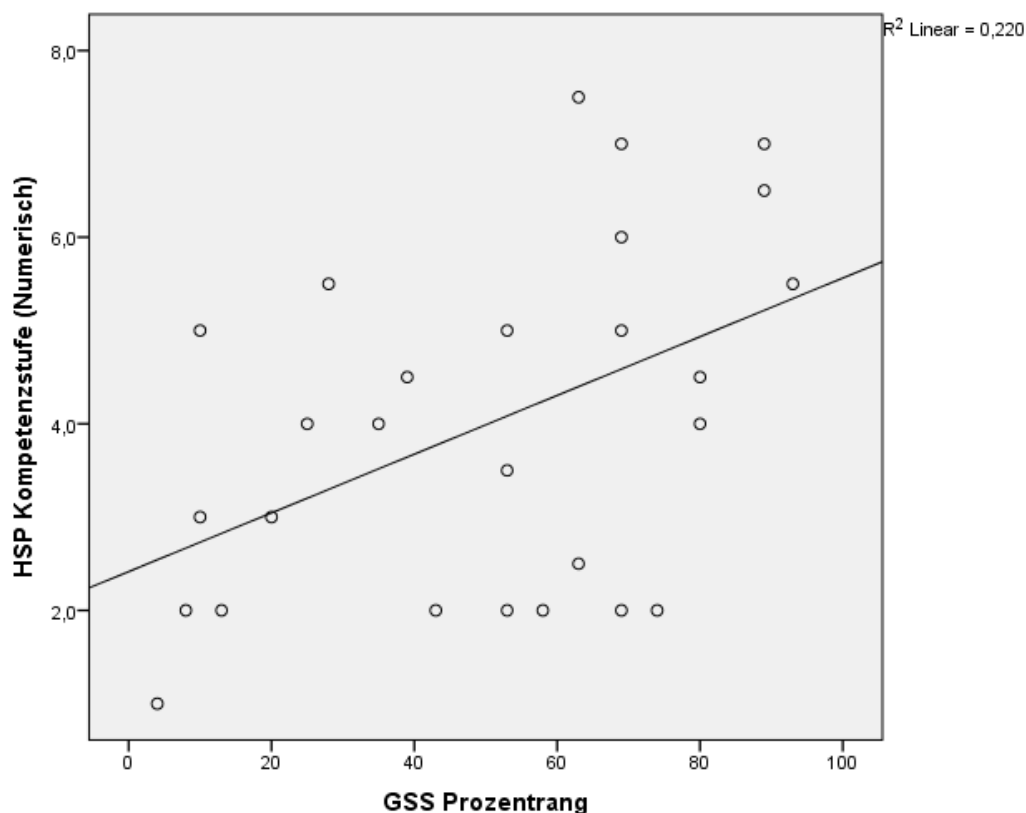


Abbildung 42 Streudiagramm GSS Prozentrang und HSP 1+ Kompetenzstufe

5.6.1.2 Zusammenhänge zwischen dem GSS und der WLLP

Für die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen dem GSS und dem Ergebnis der WLLP am Ende des ersten Schuljahres konnten die Daten von N=27 Kindern genutzt werden. Die Berechnung für den Prozentrang des GSS ergab dabei einen Korrelationskoeffizienten von $r=.409$, welcher mit $p=.034$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 16.7 Prozent ($r^2=.167$). Abbildung 43 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

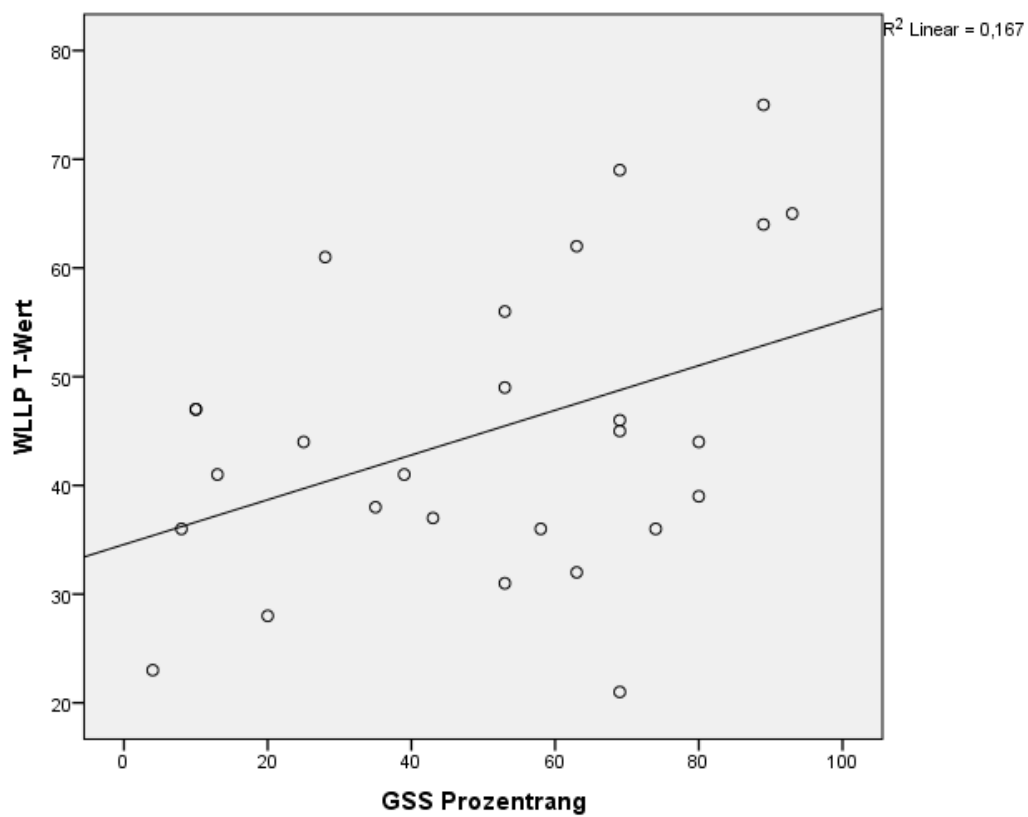


Abbildung 43 Streudiagramm GSS Prozentrang und WLLP-R T-Wert

5.6.1.3 Zusammenhänge zwischen dem GSS und dem DEMAT 1+

Zur Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den Ergebnissen im GSS und dem Ergebnis des DEMAT 1+ konnten die Daten von N=27 Kindern genutzt werden. Die Berechnung ergab einen Korrelationskoeffizienten von $r=.424$, welcher mit $p=.028$ signifikant ist. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 18 Prozent ($r^2=.180$). Abbildung 44 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

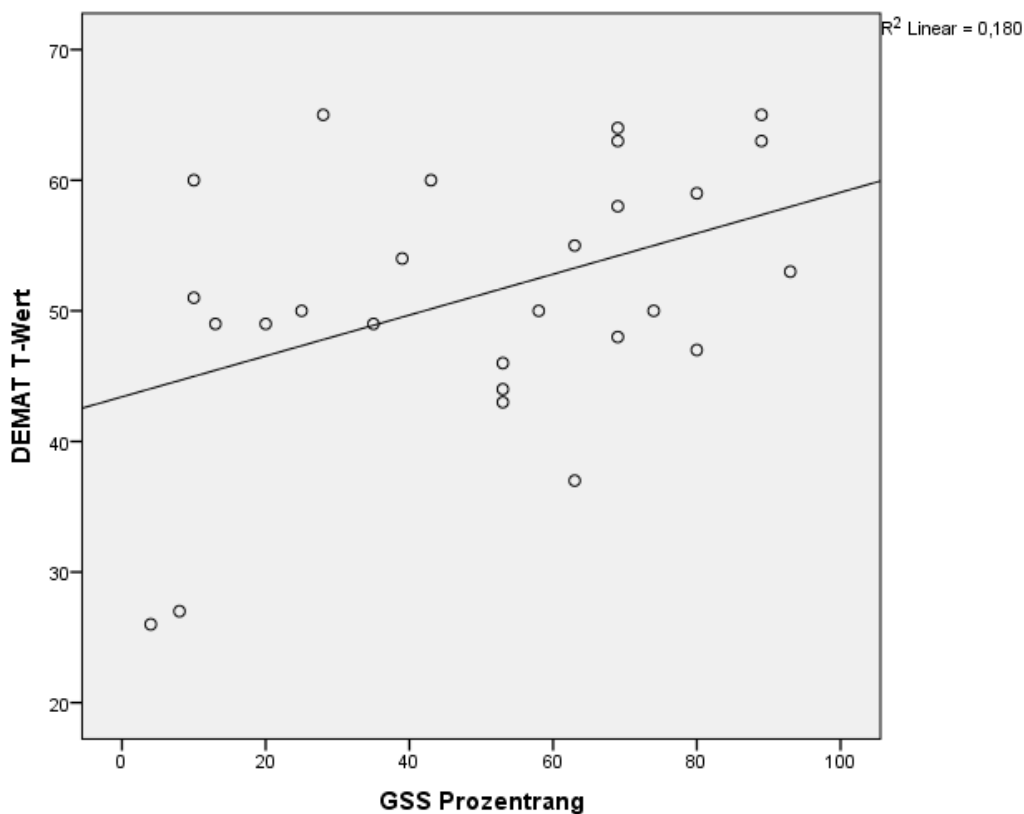


Abbildung 44 Streudiagramm GSS Prozentrang und DEMAT 1+ T-Wert

5.6.1.4 Zusammenfassung der Untersuchungen mit dem GSS und der Schulleistung

Tabelle 22 stellt die Ergebnisse der Untersuchungen mit dem GSS und der Schulleistung dar. Signifikante Korrelationen wurden grau hinterlegt.

Tabelle 22 Ergebnisse der Untersuchungen mit dem GSS und den Tests am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
GSS Prozentrang HSP 1+ Kompetenzstufe	27	50.33 4.00	.469*	.014	.220
GSS Prozentrang WLLP (T)	27	50.33 44.93	.409*	.034	.167
GSS Prozentrang DEMAT 1+ (T)	27	50.33 51.30	.424*	.028	.180

5.6.2 Zusammenhang zwischen dem GSS und den Ergebnisse des SDQ

Die Ergebnisse der Untersuchungen mit dem GSS und dem SDQ-Fragebogen sind in Anhang IV tabellarisch dargestellt. Es konnten keine signifikanten Korrelationskoeffizienten berechnet werden.

5.7 Statistische Untersuchungen mit dem Schulstarter und den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahres

5.7.1 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und DEMAT 1+

Für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem mathematischen Bereich des Schulstarters und den Ergebnissen des DEMAT 1+ konnten die Daten von N=22 Kindern genutzt werden. Dabei wurde ein mit $p=.023$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.482$ errechnet. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 23.3 Prozent ($r^2=.233$). Abbildung 45 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

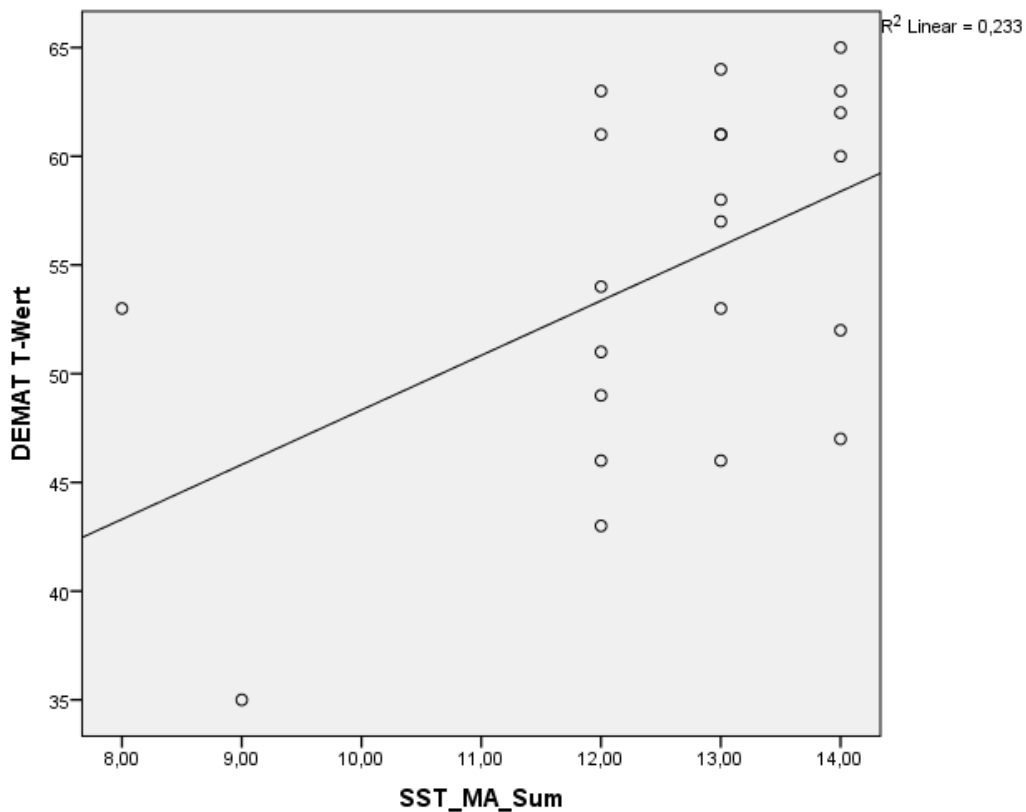


Abbildung 45 Streudiagramm Schulstarter Mathematische Basiskompetenzen und DEMAT 1+ T-Wert

Zwischen dem Bereich Reihenbildung des Schulstarters und den Ergebnissen des DEMAT 1+ konnte kein signifikanter Korrelationskoeffizient berechnet werden ($r=.433$ mit $p=.083$).

5.7.2 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und HSP 1+

Zur Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den Ergebnissen des Schulstarters im Bereich Phonembewusstheit und den Ergebnissen der HSP 1+ konnten jeweils die Daten von N=23 Kindern genutzt werden. Dabei konnten keine signifikanten Korrelationskoeffizienten ermittelt werden. Eine Übersicht der Ergebnisse befindet sich in Anhang V.

5.7.3 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und WLLP

Zur Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den Ergebnissen des Schulstarters im Bereich Phonembewusstheit und den Ergebnissen der WLLP konnten jeweils die Daten von N=23 Kindern genutzt werden. Dabei konnten keine signifikanten Korrelationskoeffizienten ermittelt werden. Eine Übersicht der Ergebnisse befindet sich in Anhang VI.

5.7.4 Zusammenhänge zwischen Schulstarter und SDQ

Bei den Untersuchungen mit den im Schulstarter erhobenen Daten in Bezug auf das Sozialverhalten und den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens konnten keine signifikanten Korrelationskoeffizienten festgestellt werden. Eine Übersicht der Ergebnisse befindet sich in Anhang VII.

5.8 Statistische Untersuchungen mit dem KEV und den Ergebnissen am Ende des 1. Schuljahres

5.8.1 Zusammenhänge zwischen KEV und HSP 1+

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Bereich Sprache des KEV und den Ergebnissen in der HSP 1+ konnten jeweils die Daten von N=14 Kindern genutzt werden.

Bzgl. der Kompetenzstufe in der HSP 1+ konnte ein mit $p=.019$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.614$ festgestellt werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 37,7 Prozent ($r^2=.377$). Abbildung 46 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

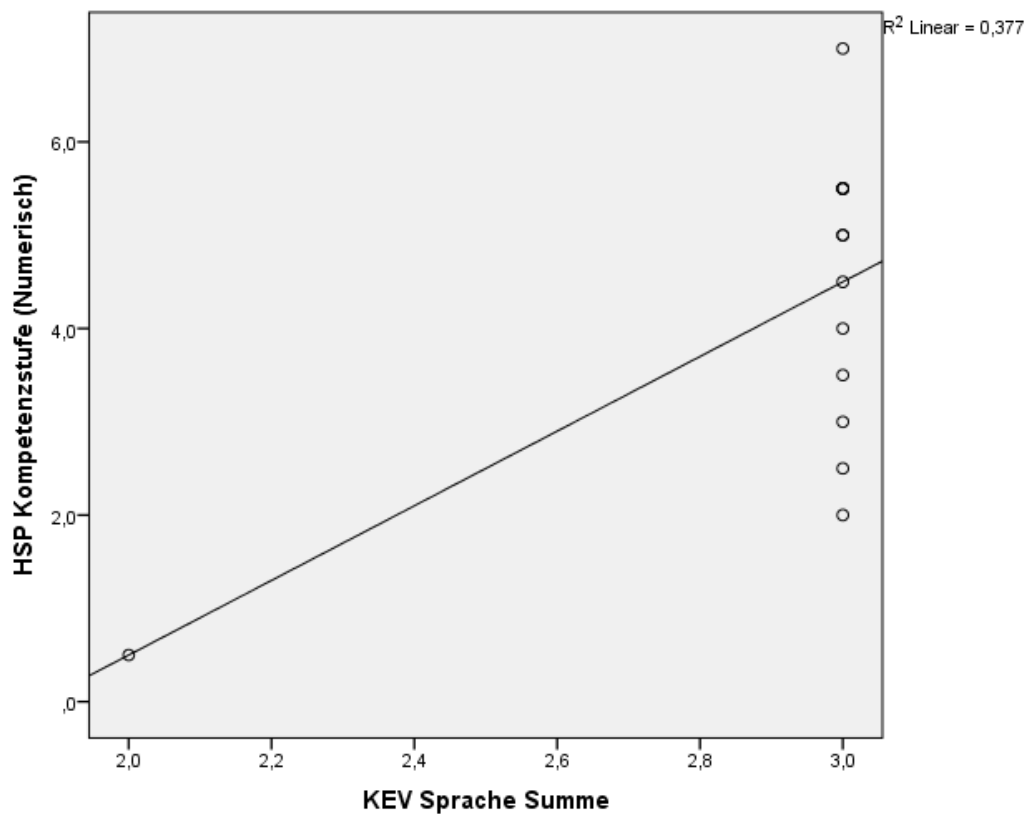


Abbildung 46 Streudiagramm KEV Sprache und HSP 1+ Kompetenzstufe

In Tabelle 23 werden die Ergebnisse aller Untersuchung bzgl. des Zusammenhanges der Ergebnisse der KEV zu den Ergebnissen der HSP 1+ zusammengefasst. Die bereits genannten signifikanten Korrelationen wurden grau unterlegt und an den Anfang der Tabelle gestellt.

Tabelle 23 Ergebnisse der Untersuchungen mit dem KEV und der HSP 1+ am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r²
KEV Sprache HSP 1+ Kompetenzstufe	14	2.93 4.21	.614*	.019	.377
KEV Sprache HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien (T)	14	2.93 49.50	.552*	.041	.305
KEV Sprache HSP 1+ Graphemtreffer (T)	14	2.93 45.57	.502	.067	.252
KEV Sprache HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen (T)	14	2.93 46.29	.496	.072	.246
KEV Motorik HSP 1+ Kompetenzstufe	13	2.77 4.31	.514	.073	.264
KEV Motorik HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien (T)	13	45.31	.494	.086	.244
KEV Motorik HSP 1+ Graphemtreffer (T)	13	2.77 45.62	.458	.116	.209
KEV Motorik HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen (T)	13	2.77 49.31	.404	.171	.163

5.8.2 Zusammenhänge zwischen KEV und WLLP

Mit den Daten von N=14 Kindern konnte der Zusammenhang zwischen dem Bereich Sprache des KEV und den Ergebnissen der WLLP untersucht werden. Ein signifikanter Korrelationskoeffizient konnte hierbei nicht festgestellt werden. Die Ergebnisse hierzu werden in Anhang VIII dargestellt.

5.8.3 Zusammenhänge zwischen KEV und DEMAT 1+

Bzgl. des Zusammenhanges zwischen dem Ergebnis des Bereiches Mengen im KEV und dem Ergebnis des DEMAT 1+ konnte mit den Daten von N=15 Kindern ein mit $p=.014$ signifikanter Korrelationskoeffizient von $r=.621$ festgestellt werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 38,5% ($r^2=.385$). Abbildung 47 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

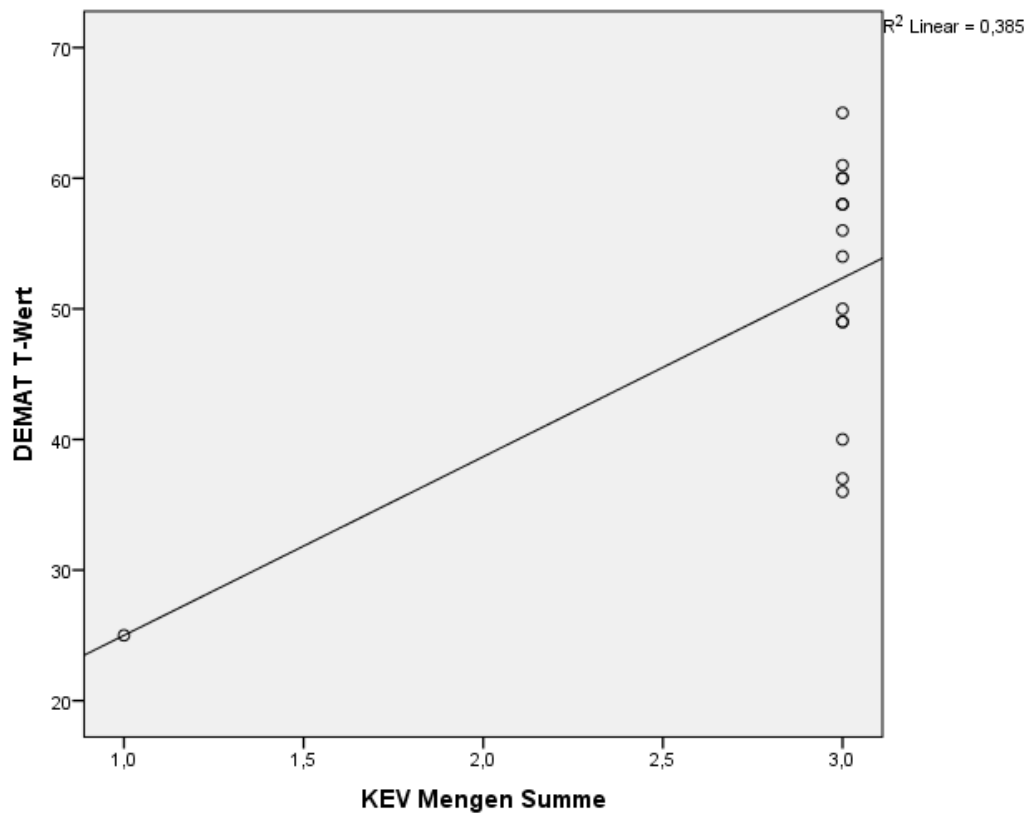


Abbildung 47 Streudiagramm KEV Mengen und DEMAT 1+ T-Wert

Tabelle 24 stellt die Ergebnisse aller Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen dem KEV und dem DEMAT 1+ dar. Die bereits genannte signifikante Korrelation wurde grau unterlegt.

Tabelle 24 Ergebnisse der Untersuchungen mit dem KEV und dem DEMAT 1+ am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
KEV Mengen DEMAT 1+ (T)	14	2.93 4.21	.614*	.019	.377
KEV Gesamtsumme DEMAT 1+ (T)	10	24.90 50.80	.433	.211	.188

5.8.4 Zusammenhänge zwischen KEV und SDQ

Bei der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen der Gesamtsumme des KEV und den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens konnte ein mit $p=.012$ signifikanter negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.753$ zum Bereich Verhaltensprobleme festgestellt werden. Dabei konnten die Daten von $N=10$ Kindern genutzt werden. Der Anteil der gemeinsamen Varianz beträgt ca. 56,8% ($r^2=.568$). Abbildung 48 zeigt das zugehörige Streudiagramm, in dem die Ergebnisse der Kinder in beiden Verfahren vermerkt sind.

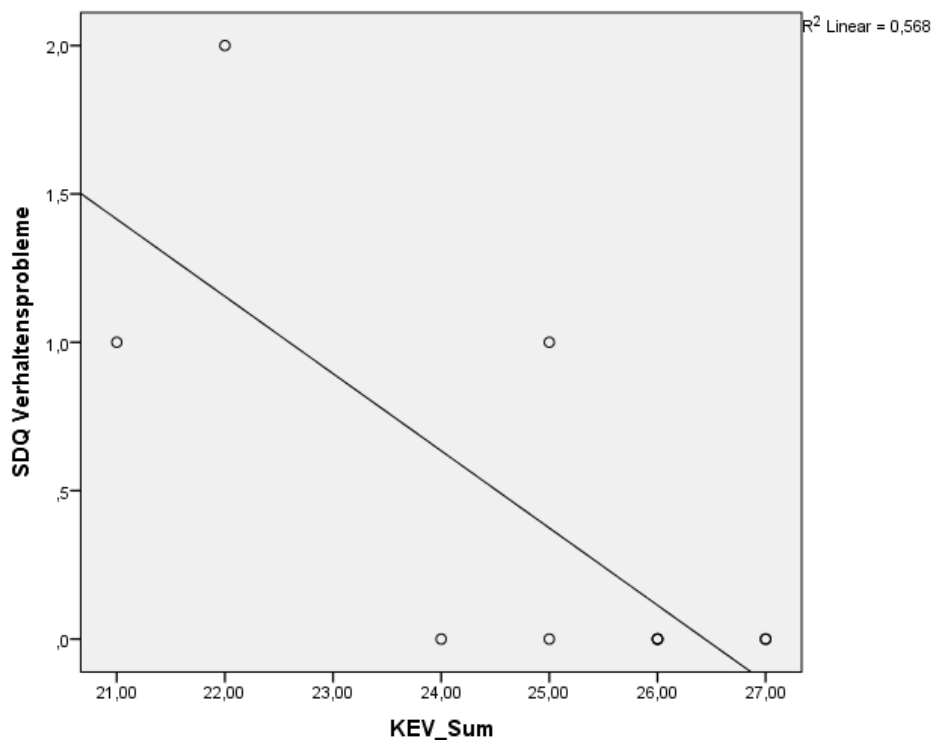


Abbildung 48 Streudiagramm KEV Gesamtsumme und SDQ Verhaltensprobleme

In Tabelle 25 werden die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Zusammenhängen der Gesamtsumme im KEV zum SDQ-Fragebogen dargestellt. Die bereits genannte signifikante Korrelation ist grau hervorgehoben.

Tabelle 25 Ergebnisse der Untersuchungen mit der Gesamtsumme des KEV und dem SDQ am Ende der ersten Klasse

Korrelation	Kinder (n)	Mittel- werte	r	Sig. (p)	r²
KEV Gesamtsumme SDQ Verhaltensprobleme	10	24.90 .40	-.753	.012	.568
KEV Gesamtsumme SDQ Gesamtproblemwert	10	24.90 6.00	-.285	.426	.081
KEV Gesamtsumme SDQ Verhaltensprobleme	10	24.90 2.60	.091	.804	.008
KEV Gesamtsumme SDQ Gesamtproblemwert	10	24.90 2.60	-.411	.238	.169
KEV Gesamtsumme SDQ Verhaltensprobleme	10	24.90 .40	-.283	.429	.080
KEV Gesamtsumme SDQ Gesamtproblemwert	10	24.90 9.30	-.113	.755	.013

Weitere Untersuchungen zu Zusammenhängen zwischen dem KEV und dem SDQ-Fragebogen erbrachten keine signifikanten Korrelationskoeffizienten. Die Ergebnisse hierzu sind in Anhang IX dargestellt.

5.9 Interviews – KiTas

Insgesamt wurden 27 der teilnehmenden PFK zu ihrer Arbeit mit dem Kompetenzportfolio befragt. Vier Aufnahmen von Interviews gingen jedoch durch einen technischen Defekt des Aufnahmegerätes verloren und lagen lediglich in Bruchstücken als Gedächtnisprotokoll vor. Ein Interview wurde geführt, obwohl kein Kompetenzportfolio ausgefüllt wurde. Hierbei konnten keine Angaben zur Arbeit mit diesem gemacht werden. Begründet wurde dies mit evtl. auftretender Stigmatisierung in der Schule aufgrund weitergegebener Daten.

Für die Interviews mit den PFK wurden folgende Leitfragen zur Durchführung der Interviews genutzt um Gesprächsanlässe zu schaffen. Da die Gespräche offen geführt wurden, wurde von der Reihenfolge teilweise abgewichen und bestimmte Fragen mussten aufgrund bereits besprochener Aspekte nicht mehr im Wortlaut gestellt werden.

1. Wie viel Zeit benötigten Sie im Durchschnitt um das Kompetenzportfolio auszufüllen?
2. Gab es Items, die Sie nicht bewerten konnten?
3. Wenn ja: Wie sind Sie bezüglich dieser Items vorgegangen?
4. Wie praktikabel finden Sie die Beantwortungsmöglichkeit in dieser 5er-Skalenform?
5. Ist für Sie das Kind durch das Kompetenzportfolio umfassend dargestellt?
6. Schätzen Sie den Aufwand für diese Übergangsbegleitung gerechtfertigt ein, wenn dadurch die Schuleingangsuntersuchung wegfallen würde?
7. Welche Bedingungen erachten Sie als notwendig für die Einführung eines solchen Beobachtungs- und Dokumentationsinstruments für alle Kinder ihrer Gruppe?

5.9.1 Benötigte Zeit zum Ausfüllen des Kompetenzportfolios

Zur Auswertung der Zeit, die für das Ausfüllen des Kompetenzportfolios benötigt wurde, konnten 22 Interviews und vier Gedächtnisprotokolle verwendet werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 26 dargestellt.

Tabelle 26 Benötigte Zeit zum Ausfüllen des Kompetenzportfolios

Zeit/Bogen	Häufigkeit	Prozent gesamt	Prozent mit konkreter Zeitangabe	
<0.5h	2	7.7	10	40
0.5h – 1h	4	15.4	20	
≈1h	2	7.7	10	60
1h – 1.5h	6	23.1	30	
1.5h – 2h	1	3.8	5	
≈2h	5	19.2	25	
keine Angabe	6	23.1		
Gesamt (mit Angabe)	26 (20)	100	100	100

Insgesamt konnten aus 20 von 26 Interviews konkrete Angaben zur benötigten Zeit entnommen werden. Ca. 30.8 Prozent der Interviewten bzw. 40 Prozent der Personen mit konkreten Angaben benötigten dabei bis rund eine Stunde zum Ausfüllen der Kompetenzportfolios. 46.1 Prozent der Interviewten bzw. 60 Prozent der Personen mit konkreten Angaben benötigten 1.5 Stunden bis rund 2 Stunden pro ausgefülltem Kompetenzportfolio. Weiterhin gaben vier Interviewte an, dass sie bei der Bearbeitung mehrerer Bögen schneller geworden sind und am Ende weniger Zeit pro Bogen benötigten.

Einige Interviewpartner konnten keine konkreten Angaben zur benötigten Zeit pro ausgefülltem Kompetenzportfolio machen. Teilweise wurde in diesem Fall ein Zeitraum angegeben, welcher für einen oder mehrere Bögen benötigt wurde. Die Angaben der Interviewpartner werden in Tabelle 27 dargestellt.

Tabelle 27 Zeiträume zum Ausfüllen des Kompetenzportfolios

Zeit/Bogen	Zeitraum	Häufigkeit	Prozent
1h – 1.5h	3 Tage für 1 Bogen	2	7.7
≈2h	3 Wochen für 2 Bögen	1	3.8
keine Angabe	1 Woche für 5 Bögen	2	7.7
keine Angabe	2 Wochen für 3 Bögen	1	3.8
keine Angabe	mehrere Tage	2	7.7
-	kein Zeitraum angegeben	18	69.2
Gespräche gesamt		26	100

5.9.2 Angaben zur Praktikabilität des Verfahrens

5.9.2.1 Verwendete Skalierung der Items

Die verwendete Skalierung empfanden 16 von 22 Interviewten als praktikabel. Vier Personen gaben an, dass sie die die Skalierung bei einigen Items als zu detailliert empfunden haben. Eine generelle Ablehnung der verwendeten Skalierung erfolgte nicht. Tabelle 28 fasst die Ergebnisse hierzu zusammen.

Tabelle 28 Praktikabilität der verwendeten Skala

Praktikabilität der Skala	Häufigkeit	Prozent
ja	16	72.7
teilweise	4	18.2
keine Angaben	2	9.1
generell nein	0	0
Gespräche gesamt	22	100

5.9.2.2 Umgang mit „schwierigen“ Items

Bzgl. des Umgangs mit „schwierigen“ Items wurde zunächst ermittelt, inwieweit Probleme bei der Beantwortung auftraten. Hier gaben 11 der 22 (50%) PFK an, dass sie vereinzelt Items nicht direkt beantworten konnten. Mit diesen Items wurde unterschiedlich umgegangen. Nachbeobachtungen waren bei sechs der 22 befragten PFK nötig und wurden durchgeführt. Weiterhin wurden Antworten durch initiierte Testsituationen oder durch das Hinzuziehen eines Kollegen bzw. einer Kollegin gefunden (jeweils 3). Jeweils einmal wurde angegeben, dass Eltern befragt, im Zweifel das Kreuz einfach bei der 1 gesetzt oder die Frage ausgelassen wurde. In Tabelle 29 werden diese Angaben zusammengefasst. Zum Teil wurden mehrere Verfahrensweisen im Umgang mit schwierigen Items angegeben.

Tabelle 29 Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Items und Umgang mit schwierigen Items

Schwierigkeiten	Häufigkeit	Prozent
keine	6	27.3
aufgetreten	11	50.0
nicht eindeutig	5	22.7
Gespräche gesamt	22	100
<i>konkrete Angaben zum Umgang mit schwierigen Items</i>		
Nachbeobachtung	6	27.3
Testsituation	3	13.6
Kollege	3	13.6
Eltern	1	4.5
Kreuz bei 1	1	4.5
Auslassung	1	4.5

5.9.3 Kritische Auseinandersetzung mit dem Fragebogen

5.9.3.1 Positive Aussagen

Bzgl. der Verwendung von KOMPIK wurden verschiedene positive Eigenschaften der Arbeit mit dem Verfahren neben vielen eher neutralen Einschätzungen explizit hervorgehoben. Vierzehn der 22 InterviewpartnerInnen schätzten die Darstellung des Kindes als umfassend ein. Weiterhin erwähnten zwei InterviewpartnerInnen einen Erkenntnisgewinn durch das Verfahren. In Bezug auf eine Anwendung für alle Altersstufen wurde zwei mal positiv angemerkt, dass gleiche Fragen für alle Kinder sehr hilfreich für die Arbeit sind, da so die Beobachtung und Dokumentation vereinfacht wird. Tabelle 30 stellt die Ergebnisse hierzu übersichtlich dar.

Tabelle 30 Positive Aussagen zum Kompetenzportfolio

Positive Aussagen	Häufigkeit	Prozent
Umfassende Darstellung des Kindes	14	63.6
Erkenntnisgewinn durch das Verfahren	2	9.1
Umfang des Verfahrens	1	4.5
Gleiche Fragen für alle Altersstufen	2	9.1
Gespräche in denen positive Anmerkungen zum Kompetenzportfolio gemacht wurden	16	72.7
Gespräche gesamt	22	100

5.9.3.2 Kritische Anmerkungen

Neben positiven Aussagen zu KOMPIK als Übergangsportfolio wurden auch kritische Punkte geäußert. Vier Interviewpartner sind der Meinung, dass ein Kind durch das Verfahren nicht umfassend dargestellt wird. Hierbei wurde auch das Fehlen der Lernmethode bzw. des Lerntyps eines Kindes kritisiert (3). Entsprechend der Aussagen der InterviewpartnerInnen soll hier verdeutlicht werden, ob das Kind handelndes, visuelles oder auditives Lernen bevorzugt bzw. auf welche Art das Kind am besten lernt. Zwei Interviewpartner gaben an, dass ein Fragebogen lediglich eine Momentaufnahme darstellt und wiesen damit darauf hin, dass zwischen dem Ausfüllen des Bogens und der Einschulung durchaus noch Entwicklung seitens des Kindes stattfindet.

Weitere kritische Anmerkungen betrafen eine generelle Ablehnung von bzw. Zweifel an Bewertungen und Bewertungsverfahren sowie die Einschätzung, dass Fragebögen zur Darstellung des Entwicklungsstandes eines Kindes ungeeignet sind. Tabelle 31 stellt die Ergebnisse hierzu übersichtlich dar.

Tabelle 31 Kritische Aussagen zum Kompetenzportfolio

Kritische Aussagen	Häufigkeit	Prozent
Keine umfassende Darstellung des Kindes	4	18
Fehlen der „Lernmethode“ des Kindes (Lerntyp)	3	13,6
Zweifel an bzw. Ablehnung von Bewertungen	3	13,6
Fragebögen generell ungeeignet	3	13,6
Fragebogen als reine Momentaufnahme	2	9,1
Zweifel an der Objektivität	1	4,5
Gespräche mit kritischen Äußerungen zum Kompetenzportfolio	8	36,3
Gespräche gesamt	22	100

5.9.4 Bedingungen für die Einführung des Kompetenzportfolios

Für die Auswertung der Frage, welche Bedingungen für die Einführung des Kompetenzportfolios für alle Kinder nötig sind, konnten die Ergebnisse von 22 Interviewpartnern herangezogen werden.

Wie im Kreisdiagramm (Abbildung 49) veranschaulicht, gaben 18 der 22 Interviewteilnehmer an, dass die Zeit zur Bearbeitung des Kompetenzportfolios zur Verfügung gestellt werden muss.

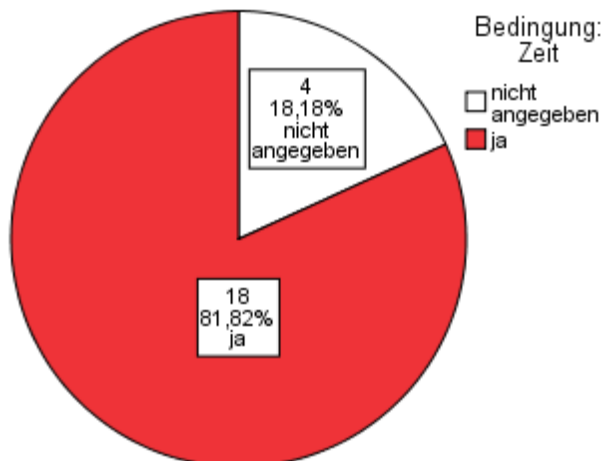


Abbildung 49 Kreisdiagramm Zeit als notwendiger Faktor für das Kompetenzportfolio

Weitere genannte Bedingungen waren das zur Verfügungstellen des Materials (4), die Durchführung einer Einweisung bzw. Weiterbildung (2), ein Mitspracherecht bei der Einschulung der Kinder (2) sowie eine Genehmigung durch den Träger der jeweiligen KiTa (1) und die Sicherstellung der Betreuung der Kinder in der Zeit der Bearbeitung des

Kompetenzportfolios (1). Tabelle 32 stellt die Befragungsergebnisse hierzu übersichtlich dar.

Tabelle 32 Bedingungen zur Einführung des Kompetenzportfolios

Bedingungen	Häufigkeit	Prozent
Zeit zur Bearbeitung	18	81.8
Zurverfügungstellung des Materials	4	18.2
Einweisung/Weiterbildung	2	9.1
Mitsprache bei der Einschulung	2	9.1
Betreuung der Kinder	1	4.5
Genehmigung des Trägers	1	4.5
Gespräche in denen Bedingungen für eine Einführung des Kompetenzportfolios genannt wurden	20	90.9
keine weiteren Bedingungen zur Einführung genannt	2	9.1
Gespräche gesamt	22	100

5.10 Interviews – Grundschulen

Um Aussagen zur Praktikabilität und zum Nutzen des Kompetenzportfolios für LK der Grundschulen zu erhalten, wurden insgesamt 20 Gespräche geführt. Zur Durchführung der Interviews kamen folgende Leitfragen zum Einsatz:

1. Welche Informationen über die Kinder finden Sie hinsichtlich der Ausgestaltung des Anfangsunterrichtes wichtig?
2. Welche Informationen über die Kinder stehen Ihnen im Zuge der Einschulung regulär zur Verfügung? (Abgesehen von der Schuleingangsuntersuchung)
3. Wie können Sie die bisherigen Informationen nutzen?
4. Wie aussagekräftig ist für Sie das Kompetenzportfolio hinsichtlich der kindlichen Entwicklung bezüglich der Kompetenzen und der Interessen? Gab es einen Erkenntnisgewinn?
5. Was vermissen Sie bzw. erachten Sie für überflüssig?
6. Wie praktikabel finden Sie die Beantwortungsmöglichkeit in dieser 5er-Skalenform? (als Kontrast zu Ja-Nein-Bögen)
7. Welche Bedingungen erachten Sie für notwendig für die Einführung eines einheitlichen Beobachtungs- und Dokumentationsinstruments?

5.10.1 Wichtige Informationen über die Kinder

In den Gesprächen wurde erhoben, welche Informationen über die Kinder seitens der Grundschulen als wichtig erachtet werden. Dabei wurden in 12 von 20 Gesprächen (60%)

die sozialen und emotionalen Kompetenzen bzw. die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder genannt. Weiterhin wurden sprachliche Kompetenzen (9 von 20, 45%), die mathematischen Kompetenzen (6 von 20, 30%) sowie Kontextinformationen (5 von 20, 25%) häufiger genannt. In einem Viertel der Gespräche wurde angemerkt, dass die LK lieber unvoreingenommen an den Unterricht mit den Kindern herangehen wollen und weitestgehend auf vorherige Informationen verzichten würden. Hier ist zu beachten, dass trotz letzterer Angabe teilweise verschiedene Informationen als wichtig genannt wurden. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 33 dargestellt. Mehrfachnennungen waren möglich.

Tabelle 33 Für LK wichtige Informationen über Schulanfänger und Schulanfängerinnen

Wichtige Informationen	Häufigkeit	Prozent
<i>Konkrete Angaben zu gewünschten Informationen über die Kinder (Mehrfachnennung möglich)</i>		
Soziale und emotionale Kompetenzen	12	60
Sprachliche Kompetenzen	9	45
Mathematische Kompetenzen	6	30
Kontextinformationen	5	25
Motivationale Kompetenzen	3	15
Gestalterische Kompetenzen	2	10
Musikalische Kompetenzen	1	5
Gesundheitsbezogene Kompetenzen	1	5
Lateralität	1	5
Vorkenntnisse	1	5
Geschwister	1	5
Förderbedarfe	1	5
Wahrnehmung	1	5
Räumliche Orientierung	1	5
Gespräche mit konkreten Angaben zu gewünschten Informationen	17	85
Unvoreingenommenheit (keine Informationen) gewünscht	5	25
widersprüchliche Angaben (konkrete Informationen genannt, aber dennoch Unvoreingenommenheit gewünscht)	3	15
Gespräche gesamt	20	100

5.10.2 Bisher zur Verfügung stehende Informationen über Schulanfängerinnen und Schulanfänger

In den Gesprächen wurde angegeben, welche Informationen zu den Kindern den LK vor Schulbeginn zur Verfügung stehen. Hier wurde in 90 Prozent der Fälle die Schuleingangsuntersuchung (GSS, KEV, Schulstarter) genannt.

Tabelle 34 Häufigkeit der Durchführung einer Schuleingangsuntersuchung an den Grundschulen

Schuleingangsuntersuchung	Häufigkeit	Prozent
wird durchgeführt	18	90
wird nicht durchgeführt	2	10
Gesamt	20	100

Vollständig verwendbare Informationen aus den KiTas erhalten 3 der 20 befragten Grundschulen (15%). Von 10 der 20 GS (50%) wurde angegeben, dass die weitergegebenen Informationen nur teilweise verwendbar sind. Dies bedeutet, dass nicht alle KiTas des Einzugsbereiches Informationen weitergeben, die Informationen teils unvollständig sind oder bspw. in einer nicht weiter verwertbaren Form übergeben werden. Tabelle 35 fasst die vollständigen Ergebnisse hierzu zusammen.

Tabelle 35 Bisherige Informationen über die Kinder zum Schulanfang

Informationen über die Kinder	Häufigkeit	Prozent
nur teilweise verwendbare Informationen aus den KiTas*	10	50
vollständig verwendbare Informationen aus den KiTas	3	15
keine Informationen aus der KiTa	7	35
Gesamt	20	100

* Informationen aus den KiTa liegen nicht von allen Einrichtungen bzw. nicht von allen Kindern vor, sind teils unvollständig oder enthalten aus Sicht der Schule nicht immer verwertbare Ergebnisse

Der Nutzen der Informationen aus der Kindertageseinrichtung für die Grundschulen wurde unterschiedlich bewertet. Gründe hierfür liegen teils in einer nicht erfolgten Weitergabe an die LK (KlassenleiterInnen), so dass hierzu keine Aussagen getätigt werden konnten. Von drei Schulen (15%) wurden die weitergegebenen Informationen als nützlich eingeschätzt und sieben (35%) gaben an, dass zumindest teilweise ein Nutzen daraus gezogen werden kann. Von 10 Grundschulen wurde angegeben, dass die bisherigen Informationen aus der KiTa keinen Mehrwert für die Arbeit in der Schule gebracht haben. Tabelle 36 fasst die Ergebnisse hierzu zusammen.

Tabelle 36 Nützlichkeit der bisherigen Informationen über die Kinder zum Schulanfang

Nützlichkeit der Informationen der KiTa	Häufigkeit	Prozent
nützlich	3	15
teilweise nützlich	7	35
können nicht genutzt werden	10	50
Gesamt	20	100

5.10.3 Kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzportfolio

5.10.3.1 Allgemeine Einschätzung zur Aussagekraft des Kompetenzportfolios

In allen Gesprächen mit den Grundschulen (20) konnten Informationen zur Einschätzung der Aussagekraft des Kompetenzportfolios entnommen werden. In 12 Fällen (60%) wurde das Kompetenzportfolio als aussagekräftig eingeschätzt. Als teilweise aussagekräftig (z.B. durch Zweifel an der Aussagekraft für einzelne Bereiche oder teilweise zu positive Einschätzungen) wurde das Kompetenzportfolio von 8 der 20 Grundschulen (40%) eingeschätzt. Generelle Zweifel, wurden in keinem der Gespräche geäußert. In Tabelle 37 werden die Ergebnisse hierzu zusammengefasst.

Tabelle 37 Aussagekraft des Kompetenzportfolios nach Einschätzung der befragten LK

Aussagekraft des Kompetenzportfolios	Häufigkeit	Prozent
aussagekräftig	12	60
teilweise aussagekräftig	8	40
nicht aussagekräftig	0	0
Gesamt	20	100

5.10.3.2 Einschätzungen zur Praktikabilität der Skalenbewertungen

Die verwendete Skalenbewertung in KOMPIK wurde von den LK unterschiedlich aufgenommen. In 13 der geführten Gespräche wurde die Skala insgesamt als praktikabel und verständlich eingeschätzt. Als generell ungeeignet wurde sie in zwei Fällen angesehen. In 5 Fällen wurde eine teilweise Praktikabilität bestätigt, wobei in drei Fällen eine kürzere Skala mit weniger Möglichkeiten zum Ankreuzen als sinnvoller angesehen wurde. Weitere Probleme, welche nach einer Schulung verlangen, zeigten sich im Umgang mit den eckigen und runden Markierungen, die nach dem Zutreffen bestimmter Eigenschaften oder der Häufigkeit des Vorkommens einteilen sowie durch eine subjektiv wahrgenommene Unklarheit über die Operationalisierung der Einschätzung. In jeweils einem Fall wurden auf die Notwendigkeit der Ergänzung durch Textbestandteile und auf allgemeine Zweifel an der Aussagekraft einer Skala hingewiesen. Tabelle 38 fasst die Ergebnisse hierzu zusammen.

Tabelle 38 Praktikabilität der Skalenbewertung nach Einschätzung der LK

Praktikabilität der Skalenbewertung	Häufigkeit	Prozent
praktikabel	13	65
teilweise praktikabel	5	25
nicht praktikabel	2	10
Gespräche gesamt	20	100

<i>Konkrete kritische Anmerkungen zur Praktikabilität der Skalenbewertung:</i>		
kleinere Skala gewünscht	3	15
Probleme eckiger und runder Skala (Zutreffen und Häufigkeit des Vorkommens)	2	10
Operationalisierung bleibt unklar	2	10
fehlende Ergänzungen durch Text	1	5
allgemeine Zweifel an Skalenbewertung	1	5

5.10.3.3 Erkenntnisgewinn

In 9 der 20 Gespräche (45%) wurde ein Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Kinder erwähnt. Dies traf in 6 von 20 Fällen (30%) noch teilweise zu. Keine neuen Erkenntnisse über die Kinder konnten in 2 von 20 Fällen (10%) verzeichnet werden. In weiteren 3 von 20 Gesprächen wurden hierzu keine Angaben gemacht. Tabelle 39 fasst die Ergebnisse hierzu zusammen.

Tabelle 39 Erkenntnisgewinn der LK

Erkenntnisgewinn	Häufigkeit	Prozent
ja	9	45
teilweise	6	30
nein	5	25
Gespräche gesamt	20	100

5.10.3.4 Umfang des Verfahrens

In Bezug zur 5. Leitfrage (Was vermissen Sie bzw. erachten Sie für überflüssig?) wurden in 9 von 20 Gesprächen spontan Angaben zum Gesamtumfang und teilweise zum Umfang bestimmter Bereiche gemacht. In zwei Fällen wurde angegeben, dass der Umfang des Verfahrens angemessen ist. Als zu umfangreich wurde es sieben mal eingeschätzt. Generell als überflüssig eingestufte Teile wurden nicht benannt. Die Ergebnisse hierzu werden in Tabelle 40 zusammengefasst.

Tabelle 40 Aussagen der LK zum Umfang des Kompetenzportfolios

Aussagen zum Umfang	Häufigkeit	Prozent
angemessener Umfang	2	10
zu umfangreich	7	35
keine Angaben zum Umfang	11	55
Gespräche gesamt	20	100
<i>Konkrete Angaben zum Umfang bestimmter Bereiche:</i>		
„Gesundheitsbezogene Kompetenzen“ zu umfangreich	1	5
Gestalterischer und musikalischer Bereich zu umfangreich	1	5
„Mathematische Kompetenzen“ zu umfangreich	1	5
„Naturwissenschaftliche Kompetenzen“ zu umfangreich	1	5

Weiterhin wurde in 3 Gesprächen angegeben, dass im Kompetenzportfolio noch Ergänzungen vorgenommen werden sollten. Hier wurde geäußert, dass konkrete Angaben zur Wahrnehmung sowie über eine bereits vorhandene Lese- bzw. Schreibfähigkeit gewünscht wären. Ein weiterer Wunsch wäre die Abbildung des Entwicklungsverlaufs der Kinder (jeweils 1).

5.10.4 Bedingungen der Schulen für die Einführung des Kompetenzportfolios

In den Gesprächen nutzten einige Grundschulen die Gelegenheit, um Bedingungen für die Einführung des Kompetenzportfolios zu äußern. In einem Fall wurde erwähnt, dass eigentlich keinerlei Bedingungen seitens der Schulen gestellt werden müssten.

10 der 20 Schulen (50%) äußerten, dass ein fester Termin zur Übergabe der Portfolios und/oder ein ausreichend großer Zeitraum zur Sichtung dieser gewährleistet werden muss. Drei der 20 Schulen wünschten sich eine Kürzung des Verfahrens. Weitere Bedingungen wurden vereinzelt genannt. Die Ergebnisse hierzu sind in Tabelle 41 dargestellt.

Tabelle 41 Bedingungen zur Einführung des Kompetenzportfolios nach Ansicht der LK

Bedingungen	Häufigkeit	Prozent
Bedingungen genannt	16	80
keine Bedingungen genannt	4	20
Gespräche gesamt	20	100
<i>angegebene Bindungen zur Einführung des Kompetenzportfolios</i>		
Zeit zur Sichtung/fester Termin	10	50
Kürzung	3	15
konkretere Angaben zu best. Fähigkeiten (bspw. Lesen, Schreiben, usw.)	1	5
verpflichtender Einsatz des Verfahrens	1	5
einheitliches Verfahren	1	5

5.11 Auswertungen zu den Zusatzbögen des Kompetenzportfolios

5.11.1 „Das bin ich und das mag ich“ – Selbstportrait der Kinder

Insgesamt wurden 89 der 112 Kompetenzportfolios mit gemalten Bildern der Kinder zurückgegeben. Dies entspricht 79.5 Prozent der Fragebögen. Die Gestaltung der Bilder fiel dabei sehr unterschiedlich aus. Seitens der LK der Grundschulen wurde diese Seite grundsätzlich begrüßt. Eine Auswertung, inwieweit Rückschlüsse von den Bildern zu den gestalterischen sowie feinmotorischen Kompetenzen der Kinder möglich sind, war nicht teil dieser Studie.

5.11.2 Spezifische Interessen

Die Seite zu den spezifischen Interessen der Kinder wurde in 40 von 112 Fällen (35.7%) ausgefüllt. Das Spektrum der eingetragenen Daten reicht dabei von Schlagworten bis hin zu sehr detaillierten Beschreibungen. Weiterhin fiel auf, dass diese Seite teilweise auch für die Beschreibung von Fähigkeiten genutzt wurde, die sich den einzelnen Bereichen zuordnen lassen.

5.11.3 „Was die Schule wissen sollte“

In 46 von 112 Fällen wurde der Zusatzbogen „Was die Schule wissen sollte“ ausgefüllt. Dies entspricht 41.1 Prozent der Kompetenzportfolios. Auffällig ist, dass die Bereiche „Außergewöhnlichkeiten in der Familiensituation“ und „Außergewöhnliche Lebensereignisse“ nahezu ausschließlich für eher negativ behaftete Sachverhalte genutzt wurden und, dass beide Bereiche teilweise diffus wahrgenommen werden. Die häufigsten genannten Außergewöhnlichkeiten in der Familiensituation stellen Trennungssituationen der Eltern dar. Hier wird teils sehr detailliert beschrieben, wie die Betreuungsverhältnisse der Kinder sind, was für LK an den Grundschulen sehr interessant ist. Auf Wertungen der entsprechenden Situationen wird weitgehend verzichtet. Weiterhin wurden Geschwisterkinder und deren Anzahl häufiger als Außergewöhnlichkeit genannt.

Im Bereich „Außergewöhnliche Lebensereignisse“ nehmen Krankenhausaufenthalte einen großen Teil der gemachten Angaben ein. Weiterhin werden Reiseerfahrungen genannt.

Im Bereich „Bisherige Therapien und Förderung sowie deren Ergebnisse“ wurden entsprechend der Erwartungen neutrale und wertungsfreie Angaben zu den entsprechenden Sachverhalten gemacht. Jedoch wurde auch hier sehr häufig auf Schlagworte zurückgegriffen, so dass nicht deutlich wird, ob entsprechende Therapie- und Fördermaßnahmen erfolgreich abgeschlossen wurden oder bspw. noch laufen.

Repräsentative Angaben zu allen drei Bereichen können nicht gemacht werden. Im Vorfeld der Bearbeitung wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass insbesondere für diesen Zusatzbogen Rücksprache mit den Eltern gehalten werden sollte. In den Einführungsgesprächen wurde deutlich, dass weiterhin eine Unterschrift der Eltern seitens der PFK gewünscht und auch sinnvoll ist. Nicht erhoben wurde jedoch, ob Eltern die Weitergabe dieser Informationen ausdrücklich untersagten, die PFK keine Zeit zur Bearbeitung hatten oder bspw. keine nennenswerten Angaben gemacht werden konnten. Eine Rücklaufquote von 41.1 Prozent lässt im Falle dieser diffusen Umstände allerdings eine positive Prognose zu, dass dieser Zusatzbogen in einem flächendeckend eingeführten Kompetenzportfolio in der überwiegenden Zahl der Fälle ausgefüllt werden sollte.

6 Diskussion der Ergebnisse

6.1 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 1

Inwieweit lassen sich die durch die PFK ermittelten Beobachtungsergebnisse mit objektiven, validen und reliablen diagnostischen Verfahren abbilden?

Fragestellung 1 soll mit Hilfe der Berechnungen der Korrelationen zwischen den Ergebnissen von KOMPIK und den Ergebnissen der anderen Verfahren beantwortet werden. Die einzelnen Zusammenhänge werden dafür zunächst getrennt nach den Verfahren betrachtet.

6.1.1 Zusammenhänge zwischen den Bausteinen KOMPIK und DESK 3-6

Um herauszufinden, inwieweit sich die ermittelten Ergebnisse mit reliablen Verfahren abbilden lassen, wurden bivariate Korrelationen mit dem DESK 3-6 sowie mit den verschiedenen Schuleingangsverfahren berechnet.

Bzgl. des DESK 3-6 konnten in den Bereichen Motorik (Grob- und Feinmotorik), sprachliche Kompetenzen, mathematische Kompetenzen und emotionale Kompetenzen teils höchst signifikante Zusammenhänge berechnet werden, welche jedoch mit $r=.346$ und $r=.589$ eher in einem niedrigen bis mittleren Bereich angesiedelt sind. Hier ist allerdings hervorzuheben, dass die Konzeption beider Verfahren unterschiedlich ist. Dies betrifft einerseits die Komponente der Durchführung und andererseits die Komponente des Inhalts. So wird das DESK 3-6 in Teilen als initiierte Spielsituation durchgeführt. KOMPIK hingegen ist ein reines Beobachtungsverfahren welches zudem möglichst ohne initiierte Situationen auskommen soll. Inhaltliche Unterschiede ergeben sich unter anderem aus der Nähe von KOMPIK zu den Bildungskonzeptionen der Bundesländer. Dies hat eine Verlagerung der Schwerpunkte hin zum Alltag in einer KiTa zur Folge wohingegen das DESK 3-6 konkret anhand gängiger Entwicklungsmodelle konzipiert wurde. Weiterhin subsumiert das DESK 3-6 in der verwendeten Form Kognition und Sprache in einem Bereich, was in KOMPIK nicht der Fall ist. Hohe Korrelationen sind hier konzeptionell bedingt nicht zu erwarten. Trotz der niedrigen Werte für die Korrelationen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die gegenübergestellten Bereiche zusammenhängen. Es bleibt also festzuhalten, dass sich die Ergebnisse des DESK 3-6 und die Ergebnisse von KOMPIK nicht zu 100 Prozent gegenseitig widerspiegeln. Die signifikanten Zusammenhänge der Bereiche Motorik (Grob- und Feinmotorik), sprachliche Kompetenzen, mathematische Kompetenzen und emotionale Kompetenzen in KOMPIK

mit den entsprechenden Äquivalenten im DESK 3-6 zeigen jedoch an, dass die Ergebnisse grundsätzlich abgebildet werden können.

Kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen dem Bereich „Soziale Entwicklung“ des DESK 3-6 und dem Bereich „Soziale Kompetenzen“ in KOMPIK. Hier wird wiederum deutlich, dass sich beide Verfahren konzeptionell voneinander unterscheiden und ihre Schwerpunkte trotz ähnlichen Bezeichnungen unterschiedlich setzen. So korreliert der Bereich „Soziale Entwicklung“ des DESK 3-6 mit dem Bereich „Emotionale Kompetenzen“ in KOMPIK, was anzeigt, dass zwischen diesen beiden Bereichen eher inhaltliche Zusammenhänge bestehen.

6.1.2 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und dem GSS

In Kapitel 5.2.1 konnte gezeigt werden, dass zwischen den Ergebnissen aus KOMPIK und den Ergebnissen des GSS teilweise signifikante Zusammenhänge bestehen. Den mit $r=.336$ größten Zusammenhang weist dabei der Bereich „Sprache und frühe Literacy“ mit dem Gesamtwert des GSS auf. Dies zeigt, dass die sprachlichen Kompetenzen von Kindern durchaus im Zusammenhang mit den Ergebnissen des sprachfreien Schuleingangstests stehen und dass dieser Bereich den besten Anhaltspunkt zur Vorhersage der Ergebnisse im GSS darstellt.

Weiterhin besteht eine niedrige Korrelation im Bereich Motorik. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass im GSS lediglich die feinmotorischen Kompetenzen in wenigen Aufgaben abgefragt werden. KOMPIK hingegen deckt die grob- und feinmotorischen Fähigkeiten in einem Bereich ab. Sehr hohe Korrelationen sind hier konzeptionell bedingt nicht zu erwarten. Dennoch zeigt sich ein inhaltlicher Zusammenhang.

Der GSS bietet außerdem die Skala zur „Lern-Leistungs-Bereitschaft“. Hierzu wurde untersucht, ob die Bereiche „Soziale Kompetenzen“ und „Motivationale Kompetenzen“ mit dieser Skala zusammenhängen. Beide Bereiche zeigen eine inhaltliche Verwandtschaft zur Skala „Lern-Leistungs-Bereitschaft“ und korrelieren mit $r=.431$ und $r=.371$ signifikant mit ihr. Auch hier zeigt sich, dass die Inhalte des GSS und von KOMPIK auch in diesen Bereichen miteinander zusammenhängen. Die konzeptionell bedingt unterschiedliche Einordnung lässt jedoch keine höheren Korrelationen zu.

Kein Zusammenhang scheint mit $r=.241$ und einer Signifikanz von $p=.114$ zwischen dem Prozentrang des GSS und dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK zu bestehen.

Die Ergebnisse von KOMPIK spiegeln sich also in Teilen in den Ergebnissen des GSS wieder. Eine präzise Vorhersage ist auf Grund der konzeptionellen Unterschiede nicht

möglich. Dennoch kann als bestätigt angesehen werden, dass sich Teile der Ergebnisse aus KOMPIK mit Hilfe des GSS abbilden lassen.

6.1.3 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und dem Schulstarter

Um Zusammenhänge zwischen KOMPIK und den Schulstarter aufzuzeigen wurden aus letzterem wie in Punkt 3.3.4 beschriebenen Punktsummen generiert, welche sich an der Anzahl der korrekten Lösungen orientieren.

Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen den Bereichen „Sprache und frühe Literacy“ in KOMPIK und dem Bereich „Phonembewusstheit“ untersucht. Es zeigte sich ein nicht signifikanter niedriger Zusammenhang von $r=-.279$. Dies deutet zwar eine minimal vorhandene inhaltliche Verwandtschaft an, zeigt aber auch die konzeptionellen Diskrepanzen zwischen beiden Verfahren. Während der Bereich „Phonembewusstheit“ des Schulstarters eher auf Elemente der phonologischen Bewusstheit abzielt, konzentriert sich der Bereich „Sprache und frühe Literacy“ eher auf andere Elemente der Literacy, wie Erzählfähigkeit, Buchstabenkenntnis usw. Ein signifikanter Zusammenhang konnte jedoch für den Teil „Wortpaarvergleich“ des Schulstarters, welcher dem Bereich Phonembewusstheit untergeordnet ist, nachgewiesen werden. Dies zeigt, dass trotz der unterschiedlichen Konzeption inhaltliche Ähnlichkeiten zu vermuten sind. Festzuhalten bleibt jedoch, dass der Bereich „Sprache und frühe Literacy“ nicht durch den Bereich Phonembewusstheit abgebildet werden bzw. das letzterer nicht durch ersteren vorhergesagt werden kann.

An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass der Schulstarter noch weitere sprachlich orientierte Bereiche aufweist, für die jedoch aus Gründen unterschiedlicher Notationsformen keine statistische Auswertung möglich war. Inwieweit hier Zusammenhänge bestehen müsste dementsprechend anderweitig untersucht werden.

Zwischen den Bereichen „Mathematische Basiskompetenzen“ des Schulstarters und dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK konnte kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden. Dabei kann auch hier davon ausgegangen werden, dass die unterschiedliche Konzeption mit zu den Diskrepanzen zwischen den Verfahren führt. Weiterhin steht die Frage im Raum, inwieweit die Kinder ihre Fähigkeiten in der besonderen Situation des Schuleingangstests abrufen können.

Ein verhältnismäßig hoher und signifikanter Zusammenhang zeigte sich zwischen dem Bereich Reihenbildung des Schulstarters und dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK. In Bezug auf diese auch mathematisch bedeutsame Vorläuferfähigkeit scheinen beide Verfahren unter Anbetracht konzeptioneller Unterschiede deckungsgleich. Ein möglicher Grund für die Diskrepanz zum konkret mathematischen Bereich des

Schulstarter könnte die Darbietungsform der Aufgaben und die spezielle Situation des Schuleingangstests darstellen. Weiterhin ist zu beachten, dass der Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK noch weitere Komponenten enthält, die im Schulstarter keine Rolle spielen. Dennoch muss festgehalten werden, dass der Bereich „Mathematische Basiskompetenzen“ des Schulstarters, in der hier vorliegenden Untersuchung, den Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK nicht hinreichend widerspiegelt und dass keine gegenseitige Vorhersage möglich ist.

Weiterhin wurden die Bereiche „Soziale Kompetenzen“, „Emotionale Kompetenzen“ und „Motivationale Kompetenzen“ aus KOMPIK mit dem Bereich „Sozialverhalten“ des Schulstarters in Beziehung gesetzt. Hier konnten keine signifikanten Zusammenhänge ermittelt werden. Auch hierbei sind die Gründe unter anderem in den konzeptionell bedingten Unterschieden zu suchen. Während KOMPIK ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ist, welches sich trotz eines bestimmten Zeitraumes des Ausfüllens auf eine längere Zeit bezieht, kann mit Hilfe des Schulstarters nur ein sehr kurzer Zeitraum betrachtet werden. Hierbei ist außerdem zu beachten, dass während des Schuleingangstests mehrere Kinder gleichzeitig durch eine Person beobachtet werden und keine nachträgliche Auswertung mit technischen Hilfsmitteln stattfindet. Informationen können dementsprechend verloren gehen. Ob die Bildung von Punktsummen zur Herstellung der Vergleichbarkeit in diesen Bereichen ausreichend ist bleibt fraglich. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Bereiche „Soziale Kompetenzen“, „Emotionale Kompetenzen“ und „Motivationale Kompetenzen“ aus KOMPIK innerhalb der vorliegenden Untersuchung nicht mit den Ergebnissen des Bereichs „Sozialverhalten“ des Schulstarters abgebildet werden können.

6.1.4 Zusammenhänge zwischen KOMPIK und KEV

Für die Untersuchungen zwischen KOMPIK und dem KEV standen Ergebnisse von höchstens N=18 Kindern zur Verfügung, was eine Interpretation erschwert. Im Folgenden können demzufolge lediglich Ansätze aufgezeigt werden.

Der Bereich „Sprache und frühe Literacy“ in KOMPIK zeigte eine mit $r=.663$ mittlere Korrelation zum Bereich Sprache im KEV, welche mit $p=.004$ signifikant ist. Dies zeigt, dass zwischen beiden Verfahren ein Zusammenhang besteht und beide Bereiche augenscheinlich ähnliche Konstrukte messen. Da die Punktsumme für den Bereich Sprache des KEV nur aus sehr wenigen Items gebildet werden konnte und inhaltliche Überschneidungen beider Verfahren demnach nur begrenzt darstellbar sind, ist die berechnete Korrelation mit $r=.663$ sogar als verhältnismäßig stark einzuschätzen. Das in Kapitel 5.2.3.1 dargestellte Streudiagramm zeigt jedoch auch, dass Kinder die mittels

KOMPIK in die Ränge 3 bis 10 eingestuft wurden allesamt im KEV die maximal erreichbare Punktzahl für den Bereich Sprache erhalten haben.

Eine noch stärkerer Zusammenhang konnte zwischen dem Bereich „Mathematische Kompetenzen“ in KOMPIK und dem Bereich Mengen im KEV berechnet werden. Mit $r=.829$ liegt hier eine hohe Korrelation vor, die mit $p=.000$ höchst signifikant ist. Zudem können ca. 69 Prozent der gemeinsamen Varianz aufgeklärt werden. Dies zeigt an, dass beide Verfahren in diesem Bereich inhaltlich sehr nah beieinander liegen und dass die Ergebnisse aus KOMPIK vom KEV wiedergegeben werden können. Das in Kapitel 5.2.3.2 dargestellte Streudiagramm zeigt jedoch auch, dass Kinder die mittels KOMPIK in die Ränge 6 bis 10 eingestuft wurden allesamt im KEV die maximal erreichbare Punktzahl für den Bereich Mengen erhalten haben.

Auch für den Bereich „Motivationale Kompetenzen“ in KOMPIK konnte ein signifikanter Zusammenhang zum Bereich „Leistungsmotivation und Arbeitsverhalten“ des KEV berechnet werden. Mit $r=.512$ kann dieser als mittel eingestuft werden. Dies zeigt an, dass hier ähnliche Konstrukte gemessen werden und deutet an, dass sich die Ergebnisse beider Verfahren gegenseitig abbilden lassen sollten.

Weiterhin konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bereich „Wahrnehmung“ des KEV und dem Bereich „Motivationale Kompetenzen“ in KOMPIK gezeigt werden. Dies zeigt an, dass auch hier ähnliche Konstrukte gemessen werden. Allerdings bestätigt dies auch die konzeptionellen Unterschiede beider Verfahren, da KOMPIK in seinem Bereich „Motivationale Kompetenzen“ Items beinhaltet, welche einen starken Zusammenhang zur Wahrnehmung haben. Dennoch sind keine höheren Korrelationen möglich, da der Bereich auch weitere Items enthält.

6.1.5 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse in Bezug zu Fragestellung 1

In den vorangegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass die Ergebnisse aus KOMPIK teilweise niedrige bis hohe Korrelationen zu den anderen verwendeten Verfahren aufzeigen. Dabei werden jedoch auch die konzeptionellen Unterschiede zwischen den Verfahren deutlich. Während KOMPIK anhand der Bildungskonzeptionen der Länder mit Blick auf den Alltag in der KiTa entwickelt wurde und zur Beobachtung und Dokumentation in der KiTa dienen soll, sind die anderen Verfahren ausschließlich an den Konzepten zur Schulfähigkeit bzw. konkret an Entwicklungsmodellen orientiert. Entsprechend fallen die Werte für die berechneten Korrelationen nicht sonderlich hoch aus. Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich die Ergebnisse von KOMPIK nicht vollständig, dafür jedoch in deutlichen Ansätzen mit Hilfe der anderen Verfahren abbilden lassen. Dies zeigt an, dass

es sich bei KOMPIK um ein valides Verfahren handelt, welches wissenschaftliche Standards erfüllen kann.

6.2 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 2

Sind die – mittels Kompetenzportfolio – gewonnenen Erkenntnisse aussagekräftig, nützlich für die praktische Arbeit und lesbar?

Die genannte Fragestellung lässt sich aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachten und beantworten:

1. die Perspektive der PFK in den KiTas
2. die Perspektive der LK in den Grundschulen

Insgesamt konnten 22 Interviews mit PFK bzgl. der zweiten Fragestellung ausgewertet werden. Es zeigte sich, dass der überwiegende Teil die verwendete Skaleneinteilung in KOMPIK als praktikabel einschätzt (ca. 73%). Generell abgelehnt wurde die verwendete Skala in keinem Interview. Dies lässt den Schluss zu, dass die PFK sich insgesamt im Umgang mit Skaleneinschätzungen als geübt ansehen und entsprechende Instrumente bearbeiten können.

Weiterhin wird deutlich, dass der überwiegende Teil der PFK die Informationen des Bogens als umfänglich betrachtet (76%). Einen Erkenntnisgewinn durch das Verfahren, d.h. neue Informationen über das Kind, welche zuvor nicht bekannt waren oder nicht beachtet wurden, wurde in lediglich zwei Interviews erwähnt. Dies zeigt, dass das Kompetenzportfolio die in der KiTa relevanten Kompetenzen recht präzise abdeckt und Informationen abfragt, welche von PFK scheinbar problemlos zur Verfügung gestellt werden können, was entsprechend der Konzeption von KOMPIK basierend auf den Bildungskonzeptionen der Bundesländer (Mayr, Bauer & Krause, 2013) zu erwarten war.

Die kritischen Aussagen zum Kompetenzportfolio konzentrieren sich auf eine nicht umfassende Darstellung des Kindes, Zweifel an bzw. Ablehnung von Bewertungen sowie eine generelle Ablehnung von Fragebögen, wobei sich diese Ansichten teilweise überschneiden. Hierbei wird deutlich, dass zwischen der Schule und einigen KiTa sowie unter verschiedenen KiTa teils sehr unterschiedliche pädagogische Ansichten bestehen. Eine präzise Erhebung, wie es zu einer generellen Ablehnung von Bewertungen und Fragebögen kommt konnte im Rahmen dieser Studie nicht durchgeführt werden, da die notwendigen qualitativen Untersuchungen die Kapazität dieses Projekts deutlich überschritten hätten. Nichtsdestotrotz deutet sich hier die traditionelle Diskrepanz zwischen den beiden Fachdisziplinen Frühpädagogik und Pädagogik an.

Der Kritikpunkt des Fehlens des Lerntyps oder der bevorzugten Lernmethode der Kinder ist grundsätzlich berechtigt (handelndes, visuelles oder auditives Lernen). Hierbei muss jedoch bedacht werden, dass dies nur sehr schwer bis gar nicht mit Hilfe eines Fragebogens zum Ankreuzen ermittelt werden kann. In einer zukünftigen Überarbeitung des Kompetenzportfolios könnte diese Information mit einfließen. Anbieten würde sich hierfür bspw. eine an die Bildungs- und Lerngeschichten angelehnte Vorgehensweise, die sich auf die Beschreibung konkreter Lernsituationen stützt (Carr, 2001; Bertelsmann Stiftung, 2011).

Die Abbildung eines Entwicklungsverlaufes ließe sich durch die mehrmalige Verwendung des Kompetenzportfolios bzw. von KOMPIK realisieren. Hierdurch würde der genannte Kritikpunkt, dass es sich lediglich um eine Momentaufnahme handelt, zumindest teilweise entfallen. Da das Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation in KiTas konzipiert wurde (Mayr, Bauer & Krause, 2013), liegt diese Verwendung nahe. Demgegenüber steht jedoch die Tatsache, dass auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Vielzahl verschiedener Instrumente im Einsatz ist (Werner, 2013; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2012). KOMPIK müsste dementsprechend in die Liste der empfohlenen Instrumente aufgenommen werden.

In Bezug auf die Perspektive der PFK lässt sich dementsprechend festhalten, dass das Kompetenzportfolio in Bezug auf den Informationsgehalt überwiegend positiv aufgenommen wurde. Berechtigte Kritikpunkte lassen sich in späteren Überarbeitungen berücksichtigen, so dass auch bessere Kompromisse zwischen verschiedenen pädagogischen Ansichten gefunden werden können.

Aus Sicht der LK in den Grundschulen rückt die Lesbarkeit der Informationen deutlich mehr in den Vordergrund. Sie erhalten die fertigen Kompetenzportfolios und sollen Informationen daraus gewinnen.

Zunächst konnte mit Hilfe der Interviews gezeigt werden, dass sich die Informationen des Kompetenzportfolios weitgehend mit den seitens der Grundschulen gewünschten Informationen decken. Teilweise gehen sie sogar deutlich darüber hinaus. Insbesondere die Informationen zu den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder wurden besonders häufig als gewünscht angegeben. Hier ist davon auszugehen, dass Informationen der PFK valider sind, als die Informationen, welche in einmalig durchgeführten Schuleingangstests in für die Kinder ungewohnten Situationen erhoben werden.

Die Interviews zeigten, dass den Schulen bisher lediglich die Schuleingangsuntersuchungen regulär zur Verfügung stehen. Darüber hinaus erhalten die Grundschulen nur teilweise Informationen aus den KiTa, welche für die pädagogische

Arbeit nutzbar sind. So gaben lediglich 3 der befragten Schulen an, dass die weitergegebenen Informationen nützlich sind (15%). Jeweils 35 Prozent gaben eine lediglich teilweise oder nicht vorhandene Nutzbarkeit an (jeweils 7 Schulen, siehe Kapitel 5.10.2, S. 99). Diese Angaben bestätigen, dass eine möglichst einheitliche und evaluierte Lösung zur Weitergabe der Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse benötigt wird. Seitens der Grundschulen wurde deutlich, dass die Informationen des Kompetenzportfolios als aussagekräftig (60%) bzw. teilweise aussagekräftig (40%) angesehen werden. Generelle Zweifel wurden nicht genannt. Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass vereinzelt Diskrepanzen zwischen den Aussagen des Kompetenzportfolios und dem Lehrerurteil benannt wurden. So wurden bestimmte Bereiche im Kompetenzportfolio seitens der PFK sehr positiv eingeschätzt, was sich im späteren Verlauf in der Schule augenscheinlich nicht bestätigen konnte. Zu beachten ist, dass an dieser Stelle nicht erhoben werden konnte, ob das Kind in der KiTa zu positiv eingeschätzt wurde (bspw. durch bestimmte Beobachtungsfehler) oder in seiner Entwicklung im entsprechenden Bereich stagnierte und somit die schulischen Anforderungen noch nicht erfüllen konnte. Auch das schulische Umfeld selbst ist hierbei als Grund für die Diskrepanz nicht auszuschließen, so dass Einzelfalluntersuchungen nötig wären, welche im Rahmen dieses Projekts nicht realisierbar waren.

Zum Umfang des Verfahrens konnten den Interviews unterschiedliche Informationen entnommen werden. Keine Anmerkungen hierzu machten 55 Prozent der befragten Schulen. Eine Wertung hierfür ist nur schwer möglich. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass der Umfang des Verfahrens weder bewusst positiv, noch bewusst negativ wahrgenommen wurde. Von zwei Schulen (10%) wurde geäußert, dass der Umfang der Informationen als angemessen eingeschätzt wird. 35 Prozent (7 Schulen) vertraten die Ansicht, dass mit dem Bogen schon zu viele Informationen erhoben werden. Hierbei ist jedoch hervorzuheben, dass sich diese Kritik teilweise auf konkrete Bereiche und nicht generell auf das Kompetenzportfolio bezieht. So wurden die Bereiche „Gesundheitsbezogene Kompetenzen“, „Gestalterische Kompetenzen“, „Musikalische Kompetenzen“, „Mathematische Kompetenzen“ und „Naturwissenschaftliche Kompetenzen“ jeweils einmal als zu umfangreich benannt. In den Interviews zeigte sich jedoch teilweise, dass diese Einschätzung auch durch die Tatsache beeinflusst werden kann, dass das entsprechende Fach im Schulalltag schlicht durch eine andere LK unterrichtet wird und die Informationen für die eigenen Fächer weniger von Bedeutung sind.

Von 45 Prozent der befragten Schulen (9) wurde geäußert, dass durch das Kompetenzportfolio ein Erkenntnisgewinn verzeichnet werden konnte. D.h. dass Informationen über das Kind weitergegeben wurden, welche den LK zuvor unbekannt waren oder nicht beachtet wurden. Weitere 6 Schulen (30%) gaben zumindest einen teilweise vorhandenen Erkenntnisgewinn an. Dies zeigt, dass teilweise durchaus bedeutsame Informationen über die Kinder nicht weitergegeben wurden und deutet an, dass die LK mit Hilfe des Kompetenzportfolios neue Informationen gewinnen können. Die Einschätzung von 18 befragten Schulen (90%), dass die verwendete Skala im Kompetenzportfolio praktikabel ist, geht hiermit ebenso einher und bestätigt die Lesbarkeit des Verfahrens.

Kritische Aussagen bezogen sich vereinzelt auf noch fehlende Informationen, welche in Punkt 5.10.3.4 genannt wurden. So lässt sich ein Entwicklungsverlauf durch den mehrmaligen Einsatz oder den generellen Einsatz von KOMPIK zur Beobachtung und Dokumentation realisieren. Teile des Kompetenzportfolios oder von KOMPIK auszusparen erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sinnvoll, da vom überwiegenden Teil der Schulen keine Kritik am Umfang geäußert wurde und sich diese ansonsten auf vereinzelte konkrete Bereiche konzentriert.

Insgesamt erscheint das Kompetenzportfolio gemäß der gewonnenen Informationen aus den Interviews als ein lesbares und überwiegend nützliches Verfahren, welches für die pädagogische Arbeit in der Grundschule brauchbare Informationen liefert.

6.3 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 3

Kann die Schuleingangsuntersuchung an der Grundschule mit Hilfe der mit dem Kompetenzportfolio gewonnenen Erkenntnisse ersetzt werden?

Um zu ermitteln, ob und inwieweit die Schuleingangsuntersuchungen der Grundschulen, welche mit Hilfe des GSS, des KEV und des Schulstarters durchgeführt wurden, werden zunächst die Zusammenhänge zwischen diesen Verfahren und KOMPIK betrachtet. Zudem wurde untersucht, inwieweit die einzelnen Verfahren jeweils den Erfolg der Kinder in der Schule vorhersagen können.

6.3.1 Zusammenhänge von KOMPIK zu den Schuleingangstests

Bzgl. der dritten Fragestellung sind auch die Ergebnisse zur ersten Fragestellung relevant. Es wurde gezeigt, dass die verwendeten Verfahren die Ergebnisse von KOMPIK nicht zu 100 Prozent abbilden können. Aus konzeptionellen Gründen scheint es, dass die berechneten Zusammenhänge auch nicht wesentlich höher ausfallen können. Dennoch konnte bestätigt werden, dass die unterschiedlichen Verfahren durchaus Zusammenhängen und teilweise ähnliche Konstrukte messen. Insbesondere in den Bereichen „Sprache“ und „Mengen“ konnte gezeigt werden, dass höhere Einschätzungen in KOMPIK ab einem gewissen Punkt die volle Punktzahl in den Bereichen des KEV nach sich ziehen. Hier wird angedeutet, dass die Ergebnisse des KEV mit Hilfe von KOMPIK vorhersagbar sind. Jedoch konnten keine weiteren signifikanten Zusammenhänge berechnet werden. Hier ist wiederum auf die spezielle Situation des Schuleingangstests hinzuweisen. Es bleibt fraglich, ob bspw. die sozialen Kompetenzen eines Kindes in solch ungewohnten Situationen valide bestimmt werden können. Dass hier keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden konnten, wirkt somit wenig überraschend.

Für den Schulstarter konnten vereinzelte signifikante Zusammenhänge zu verschiedenen Bereichen in KOMPIK gezeigt werden. Allerdings wurde auch hier deutlich, dass konzeptionelle Unterschiede auch Unterschiede in den Ergebnissen zur Folge haben. Während im Schulstarter in Form konkret genannter Aufgaben bestimmte Fähigkeiten der Kinder abgefragt werden, schätzt in KOMPIK die PFK die Fähigkeiten der Kinder ein. Dabei ist weiterhin darauf hinzuweisen, dass im Schulstarter andere Schwerpunkte als in KOMPIK gesetzt werden. So spielt die phonologische Bewusstheit in KOMPIK nur eine untergeordnete bis kaum eine Rolle, was auch daraus resultiert, dass diese durch Beobachtung nur äußerst schwer bis gar nicht zu erfassen ist. Testsituationen sollen bei KOMPIK allerdings vermieden werden. Insgesamt wird also angedeutet, dass sich die

Ergebnisse des Schulstarters, trotz nachgewiesener Zusammenhänge, nicht mit den Ergebnissen in KOMPIK vorhersagen lassen.

Als dritter Schuleingangstest wurde der GSS auf Zusammenhänge mit den Bereichen aus KOMPIK untersucht. Hier zeigte sich eine niedrige, aber signifikante Korrelation zwischen dem Prozentrang des GSS und dem Bereich „Sprache und frühe Literacy“. Weiterhin konnten Zusammenhänge zwischen den Bereichen „Motorische Kompetenzen“ (KOMPIK) und „Feinmotorische Entwicklung“ (GSS), „Soziale Kompetenzen“ (KOMPIK) und „Lern-Leistungs-Bereitschaft“ (GSS) sowie „Motivationale Kompetenzen“ (KOMPIK) und „Lern-Leistungs-Bereitschaft“ (GSS) nachgewiesen werden. Dies deutet an, dass hier durchaus ähnliche Konstrukte gemessen werden. Allerdings zeigt sich auch hier die Auswirkung des konzeptionellen Unterschieds der Verfahren. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sich Teile der Ergebnisse aus KOMPIK mit Hilfe des GSS abbilden lassen und dass somit in Teilen eine Vorhersagbarkeit besteht.

6.3.2 Zusammenhänge zum Schulerfolg

6.3.2.1 KOMPIK – Schulerfolg

Die in Kapitel 5.4.1 dargestellten Ergebnisse zeigen an, dass die Einschätzungen aus KOMPIK mit der Schulleistung (HSP 1+, WLLP-R und DEMAT 1+) höchst signifikant korrelieren. Trotz niedriger bis mittlerer Korrelationskoeffizienten lässt dies den Schluss zu, dass die Ergebnisse aus KOMPIK durchaus eine Aussage über spätere Lernerfolge zulassen. Die abgebildeten Streudiagramme zeigen jedoch auch an, dass Kinder mit hohen Einschätzungen in KOMPIK nicht zwingend gute Leistungen im Schreiben, im Lesen sowie in Mathematik erreichen. Ebenso zeigen verhältnismäßig niedrig eingeschätzte Kinder gute Leistungen in den gemessenen Bereichen am Ende der ersten Klasse. Tabelle 42 stellt diesen Sachverhalt in Form einer Vierfeldertafel anschaulich dar. Zudem enthält Anhang X weitere Gegenüberstellungen für die Bereiche Mathematik und Schreiben.

Tabelle 42 Kreuztabelle (Vierfeldertafel) der Ergebnisse in KOMPIK und in der WLLP-R

		WLLP-R	
		T < 40	T ≥ 40
KOMPIK Sprache und frühe Literacy	eher niedrige Einschätzung (1 bis 5)	5	4
	eher hohe Einschätzung (6 bis 10)	18	49

Für diese Diskrepanzen kommen unterschiedliche Gründe in Frage. So ist es bspw. möglich, dass PFK zu optimistische Einschätzungen getroffen haben. Ebenso ist es möglich, dass Kinder die niedrig eingeschätzt wurden im Unterricht „aufholen“ oder in ihrer Entwicklung kurzzeitig stagnieren. Eine Erhebung möglicher weiterer Einflussfaktoren war jedoch nicht Teil dieser Untersuchung, so dass hierzu keine Aussagen getroffen werden können. Dennoch zeigt sich, dass mit Hilfe von KOMPIK durchaus Teile des zukünftigen Schulerfolgs in Bezug auf die Leistungen der Kinder vorhergesagt werden können. Gelingt es zukünftig zu optimistische Einschätzungen seitens PFK zu minimieren, ließen sich hier sicherlich stärkere Zusammenhänge feststellen.

Neben der Perspektive der Leistung ist auch der „soziale Schulerfolg“ relevant. Hier stand die Frage im Raum, wie sich die Kinder in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen bis zum Ende der ersten Klasse entwickelt haben. Dabei zeigt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Bereich „Soziale Kompetenzen“ aus KOMPIK mit dem Gesamtwert des SDQ-Fragebogens und dem Problemwert für „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“. Ein positiver Zusammenhang konnte zum Bereich „Prosoziales Verhalten“ nachgewiesen werden. Mittlere Zusammenhänge zeigten sich für die Berechnungen mit dem Bereich „Emotionale Kompetenzen“ und den einzelnen Bereichen des SDQ-Fragebogens. Ebenso konnte dies für den Bereich „Motivationale Kompetenzen“ nachgewiesen werden. Dies zeigt an, dass die genannten Bereiche allesamt verhaltensrelevante Elemente enthalten, die zur Vorhersage der Ergebnisse des SDQ-Fragebogens geeignet sind. Dies trifft außerdem auf dem Bereich „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ aus KOMPIK zu, welcher signifikant negativ mit dem Gesamtwert sowie den Problemwerten für Verhaltensprobleme und „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ korreliert. Auch für den Bereich des Verhaltens bzw. für die Perspektive des „sozialen Schulerfolgs“ lässt sich dementsprechend festhalten, dass eine Vorhersage mit Hilfe von KOMPIK durchaus realistisch erscheint und bspw. niedrige Einschätzungen durchaus eine erhöhte Aufmerksamkeit für bestimmte Bereiche rechtfertigen.

6.3.2.2 DESK 3-6 – Schulerfolg

In den Untersuchungen mit KOMPIK und den Leistungen am Ende der ersten Klasse (Kapitel 5.5.1) konnten mittlere signifikante Korrelationen gefunden werden.

In Bezug auf das Schreiben zeigte sich jedoch, dass die Ergebnisse des DESK 3-6 im Bereich „Sprache und Kognition“ recht knapp nicht signifikant mit der Kompetenzstufe der HSP 1+ korrelieren. Allerdings zeigten sich signifikante Zusammenhänge zu einzelnen

Bereichen der HSP 1+. Weitere signifikante Zusammenhänge bestehen zu den Ergebnissen der WLLP-R, also der Leseleistung und zu den Ergebnissen des DEMAT 1+, also der Mathematikleistung. Auch hier ist der Schluss zulässig, dass im DESK 3-6 als auffällig eingestuft Kindern eine erhöhte Aufmerksamkeit gebührt und dass die Ergebnisse des DESK 3-6 durchaus zur Prognose des Schulerfolges dienlich sind.

In Bezug zum „sozialen Schulerfolg“ zeigen sich, wie schon bei KOMPIK, signifikante Korrelationen zu verschiedenen Bereichen des SDQ-Fragebogens. Der stärkste Zusammenhang konnte hier zwischen dem Bereich „Soziale Entwicklung“ des DESK 3-6 und dem Problemwert für den Bereich „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ nachgewiesen werden. Hier liegt ein negativer Korrelationskoeffizient von $r=-.737$ vor, welcher mit $p=.000$ höchst signifikant ist. Weiterhin konnten signifikante Zusammenhänge zu den Bereichen Verhaltensprobleme (negativer Zusammenhang) und „Prosoziales Verhalten“ (positiver Zusammenhang) nachgewiesen werden. Dies zeigt, dass das DESK 3-6 mit seinem Bereich „Soziale Entwicklung“ in der Lage ist, Prognosen für die weitere soziale Entwicklung zu geben.

6.3.2.3 GSS – Schulerfolg

Für den GSS konnten in dieser Untersuchung eine recht große Zahl signifikanter Zusammenhänge in Bezug auf die Schulleistung am Ende der ersten Klasse berechnet werden. Keine signifikanten Zusammenhänge zeigten sich lediglich in Bezug auf einzelne Komponenten der HSP 1+, wobei jedoch zur Kompetenzstufe ein mit $p=.024$ signifikanter Zusammenhang von $r=.434$ besteht. Insgesamt variieren die gemessenen Korrelationen zwischen $r=.409$ und $r=.469$, also in einem eher niedrigen Bereich. Obwohl der GSS entgegen der Angabe der Autoren nicht kurz vor dem Schuleintritt, sondern teilweise über ein halbes Jahr vor dem Übergang in die Schule durchgeführt wird, konnten somit zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden. Grundsätzlich erscheint der GSS demnach zur Prognose des Schulerfolges in Bezug auf die Leistung der Kinder geeignet zu sein.

In Bezug auf den „sozialen Schulerfolg“ konnten jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zu den Ergebnissen des SDQ-Fragebogens gefunden werden. Der GSS enthält mit seiner Skala „Lern-Leistungs-Bereitschaft“ allerdings auch nur rudimentäre Anteile des Sozialverhaltens von Kindern. Zudem ist es kaum möglich, innerhalb der sehr begrenzten Testzeit valide Aussagen über soziale, emotionale und motivationale Kompetenzen von Kindern zu treffen. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt, dass insbesondere Informationen über die sozialen Kompetenzen von Kindern von LK als

wichtig eingeschätzt werden, ist der GSS in Bezug auf den „sozialen Schulerfolg“ keine geeignete Alternative.

6.3.2.4 Schulstarter – Schulerfolg

Zwischen den Ergebnissen des Schulstarter und den Leistungen am Ende der ersten Klasse zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem mathematischen Bereich „Mathematische Basiskompetenzen“ und dem DEMAT 1+. Hier konnte ein Korrelationskoeffizient von $r=.482$ berechnet werden, welcher mit $p=.233$ signifikant ist. D.h., dass mit Hilfe der mathematischen Angaben des Schulstarters durchaus eine Prognose für die Mathematikleistung möglich ist. In Bezug auf das Lesen und das Schreiben konnten jedoch keine signifikanten Zusammenhänge ermittelt werden. Gleiches gilt für die Ergebnisse des SDQ-Fragebogens. Somit bleibt der mathematische Bereich der einzige, für den sich mit Hilfe des Schulstarters eine Prognose aussprechen lässt.

Anzumerken ist hier allerdings noch einmal, dass nur wenige Bereiche des Schulstarters statistisch auswertbar sind. So sind bspw. weitere sprachliche Bereiche enthalten, die jedoch durch unterschiedliche Formen der Notation der Ergebnisse nicht unter den teilnehmenden Kindern verglichen werden konnten. Inwieweit in Verbindung mit diesen Bereichen also bessere Ergebnisse erzielt werden können bleibt fraglich. Eine Konzentration auf Elemente der phonologischen Bewusstheit erscheint jedoch nicht ausreichend, um den Schulerfolg in Bezug auf das Lesen und Schreiben vorherzusagen. Weiterhin führen die Unterschiede in der Notation der Ergebnisse zu einem enormen Informationsverlust, sollten die Ergebnisse, bspw. bedingt durch einen Umzug, an andere Schulen weitergegeben werden.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der Schulstarter keine verlässlichen Aussagen in Bezug zum Schulerfolg zulässt. Eine Konzentration auf den Bereich Mathematik ist nicht ausreichend.

6.3.2.5 KEV – Schulerfolg

In Bezug auf den Bereich Schreiben konnten mit dem KEV signifikante mittlere Korrelationen zwischen dem Abschnitt „Sprache“ und der Kompetenzstufe der HSP 1+ sowie deren Bereich „Orthographische Lupenstellen“ berechnet werden. Hier ist anzumerken, dass die gebildete Punktsumme für den Bereich Sprache des KEV lediglich drei Punkte umfasst. Hierdurch ist im Streudiagramm eine klare Trennung sichtbar. Während der Großteil der Kinder volle drei Punkte erhielt und sich auf die Kompetenzstufen 2 bis 7 verteilt, konnten nur für ein Kind 2 Punkte notiert werden. Die

berechnete Korrelation kann dementsprechend nur als grobe Tendenz angesehen werden.

Mit den Ergebnissen der WLLP-R – also der Leseleistung am Ende der ersten Klasse – konnte kein signifikanter Zusammenhang hergestellt werden. Auch hier ist anzumerken, dass die Stichprobe mit 14 Kindern sehr klein ist und die berechneten Werte demnach nur vorsichtig interpretiert werden können.

In Bezug auf die Ergebnisse des DEMAT 1+ konnte ein signifikanter Zusammenhang mit dem Bereich Mengen des KEV ermittelt werden. Da das Mengenverständnis eine nachgewiesene bedeutsame Vorläuferfähigkeit für die schulische Mathematik ist (Krajewski, 2006), entspricht dieser Zusammenhang den Erwartungen. Allerdings ist auch hier anzumerken, dass sich die Stichprobe, wie schon im Bereich Sprache, in zwei klar abgrenzbare Gruppen teilt. Während 13 Kinder volle 3 Punkte im Bereich Mengen erhielten, erhielt lediglich ein Kind nur einen Punkt. Auch hier zeigt sich eine grobe Tendenz.

Das KEV ist entsprechend der Angaben der Autoren nicht dafür konzipiert statistisch auswertbare Daten zu erheben. Es handelt sich um ein informelles Verfahren (Fröse, Mölders & Wallrodt, 1988). Dementsprechend können die Ergebnisse ohnehin nur sehr vorsichtig interpretiert werden. Weiterhin basieren die ermittelten Daten ausschließlich auf den Erhebungen, die von den LK der Grundschulen während des Unterrichtsspiels getätigt wurden. Sie sind somit nicht als vollständig anzusehen. Unter den gegebenen Voraussetzungen kann also nicht abschließend geklärt werden, ob mit Hilfe des KEV der leistungsbezogene Schulerfolg in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik vorhergesagt werden kann.

Im KEV sollen jedoch nicht nur leistungsbezogenen Daten erhoben werden. Das Verfahren soll auch Auskunft über die sozialen und emotionalen Kompetenzen geben. Hierfür werden die Korrelationen mit den Ergebnissen des SDQ herangezogen. Ein signifikanter negativer Zusammenhang zeigt sich hier zwischen der Gesamtsumme des KEV und dem Bereich Verhaltensprobleme des SDQ. Weitere Untersuchungen zu einzelnen Bereichen erbrachten keine signifikanten Zusammenhänge. Es deutet sich an, dass der Problemwert für die Verhaltensprobleme bei ansteigender Punktzahl im KEV sinkt. Allerdings kamen für diese Untersuchung lediglich die Daten von 10 Kindern zum Einsatz, so dass auch hier nur eine sehr grobe Tendenz möglich ist. Diese zeigt jedoch an, dass eine Vorhersage des sozialen Schulerfolgs nur schwer mit Hilfe des KEV möglich zu sein scheint. Insgesamt lassen die vorliegenden Ergebnisse allerdings auch in diesem Fall kein abschließendes Urteil zu.

6.3.3 Fazit zu Fragestellung 3

6.3.3.1 Betrachtung der Schuleingangsverfahren

Die drei im Einsatz befindlichen Schuleingangstests variieren nicht nur in ihrer Konzeption, sondern auch in Möglichkeiten welche Aussagen mit ihnen zu tätigen sind. So werden mit dem GSS die höchsten Korrelationen zum leistungsbezogenen Schulerfolg gemessen. Demgegenüber steht hier der Mangel in der Erhebung der sozialen Kompetenzen der Kinder. Einen anderen Weg gehen die Verfahren KEV und Schulstarter. Beide sind eher informell angelegt und versuchen nicht nur schulleistungsbezogene Daten zu erheben, sondern auch die sozialen Kompetenzen der Kinder in den Fokus zu rücken (Fröse, Mölders & Wallrodt, 1988; Ullmann, 2008). Auf Basis der vorhandenen Daten zeigt sich dabei die Tendenz, dass beide Verfahren hauptsächlich im Bereich Mathematik eine Prognose für den Erfolg in der Schule zulassen. In den übrigen Vergleichen konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden. Da der Schulstarter und das KEV aus theoretischer Sicht einen breit gefächerten Blick über die Vorläuferfähigkeiten der Kinder sowie deren sozialen Kompetenzen ermöglicht, erscheinen sie entsprechend der Ansicht von Kammermeyer (2011) als die geeigneteren Verfahren. Dennoch zeigte sich, dass der GSS die höchsten Korrelationen zum Schulerfolg aufweist. Nachteilig ist jedoch, dass hier Vorläuferfähigkeiten nicht konkret Bestandteil des Tests sind und damit keine Anhaltspunkte zu eventuellen Förderbedarfen in bestimmten Bereichen möglich sind. Unter dem Gesichtspunkt, dass die Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb (Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002; Valtin, 2010) und die mathematischen Vorläuferfähigkeiten (Krajewski, 2006) die besten Prädiktoren für den späteren Schulerfolg in diesen Bereichen sind, wirken die vorliegenden Ergebnisse verwunderlich. Für Schulstarter und KEV wurde eine starke Vereinfachung der Auswertung durch die Bildung von Punktsammen angewendet. Im Falle des Schulstarters konnten auf diese Weise jedoch recht viele Items zu Gruppen zusammengefasst werden. Demgegenüber stehen im KEV sehr kleine Itemgruppen. Eine abschließende Aussage zur Vorhersage des Schulerfolgs ist in Bezug auf den KEV demzufolge nicht möglich. Im Falle des Schulstarters zeigt sich jedoch die Tendenz, dass nur wenige Aussagen zum Schulerfolg möglich sind. Anzumerken ist hier allerdings, dass beide Verfahren offenkundig nicht zwingend nach den in den Manualen beschriebenen Durchführungsanweisungen durchgeführt werden. Bereits erwähnt wurde, dass beim KEV auf Teile des Verfahrens verzichtet wurde. Ebenso wurde in Gesprächen mit LK der Grundschulen bestätigt, dass der Schulstarter teilweise abweichend von den Instruktionen durchgeführt wird. Es ist also fraglich, ob die vorliegenden Daten unter gleichen Bedingungen erhoben wurden.

Nichtsdestotrotz liegt hier ein Abbild der Durchführung unter realen Bedingungen vor, so dass die ausgesprochene Tendenz für diese Bedingungen Gültigkeit besitzt. Der GSS scheint unter den gegebenen Umständen der geeignetste Schuleingangstest zu sein.

6.3.3.2 Betrachtung von KOMPIK und DESK 3-6

Mit Hilfe von KOMPIK konnten Zusammenhänge zu allen gemessenen Bereichen der Schulleistung sowie zum Verhalten der Kinder – beurteilt mit dem SDQ – nachgewiesen werden. Auch das DESK 3-6 zeigte in Bezug auf die Schulleistung zufriedenstellende Ergebnisse. Zusammenhänge zum Verhalten der Kinder konnten nicht in gleichem Umfang wie mit KOMPIK hergestellt werden. In Kapitel 5.1 konnte weiterhin gezeigt werden, dass die Ergebnisse von KOMPIK und dem DESK 3-6 in nahezu allen Bereichen korrelieren. Dies lässt den Schluss zu, dass die Bereiche „Mathematische Kompetenzen“, „Sprache und frühe Literacy“ sowie Motorik aus KOMPIK nicht zwingend durchgeführt werden müssen, sofern entsprechende Ergebnisse des DESK 3-6 vorliegen. Aufgrund der Tatsache, dass der Bereich „Soziale Entwicklung“ des DESK 3-6 lediglich eine niedrige Korrelation mit dem Bereich „Emotionale Kompetenzen“ in KOMPIK aufweist und der Bereich keine Prognose für die Ergebnisse des SDQ am Ende der ersten Klasse liefern konnte, sollten die entsprechenden Bereiche aus KOMPIK hier weiterhin zur Ergänzung genutzt werden. Beide Verfahren erscheinen unter diesem Gesichtspunkt als sinnvolle Ergänzung füreinander.

Weiterhin zeigte sich, dass sowohl KOMPIK als auch das DESK 3-6 bessere Werte in der Prognose der Schulleistung zeigten als Schulstarter und das KEV. Unter Betrachtung der vorliegenden Ergebnisse kann dementsprechend geschlossen werden, dass die Durchführung der beiden Schuleingangsverfahren durch die Weitergabe der mit Hilfe von KOMPIK und/oder DESK 3-6 erhobenen Daten verzichtbar zu sein scheint.

Obwohl zwischen dem GSS und den Ergebnissen der Schulleistung am Ende des ersten Schuljahres ein Zusammenhang nachgewiesen werden konnte, mangelt es dem Verfahren nahezu vollständig an einer Betrachtung der einzelnen Vorläuferfähigkeiten sowie einer Betrachtung der sozialen Kompetenzen der Kinder. Entsprechend der Maßgaben von Kammermeyer (2011) und bspw. den Erkenntnissen von Hänel (2016) kann der GSS nicht als zeitgemäß eingestuft werden. Hierbei ist mindestens eine Ergänzung durch die Daten aus KOMPIK bzw. des DESK 3-6 empfehlenswert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass mit Hilfe von KOMPIK und dem DESK 3-6 durchaus ein Ersatz der Schuleingangstests in den Grundschulen möglich ist. Allerdings muss hier darauf hingewiesen werden, dass der persönliche Kontakt zwischen LK und

Kindern und somit ein „Eindruck aus erster Hand“ nicht durch die Weitergabe von Beobachtungs- und Dokumentationsdaten ersetzt werden kann und sollte.

6.4 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf Fragestellung 4

Welche Bedingungen müssen nach Ansicht der PFK sowie der LK der Grundschulen erfüllt sein, um das Kompetenzportfolio als praktikables Verfahren für alle Kinder einzuführen?

Die Fragen nach der Praktikabilität des Verfahrens, also der Verwendbarkeit in der Praxis sowie nach den Bedingungen, welche hierfür nötig sind, sind eng miteinander verwoben. Die Einschätzungen der PFK zum Kompetenzportfolio in der dargebotenen Form fällt überwiegend positiv aus. So schätzen rund 76 Prozent der Befragten die Darstellung des Kindes als umfassend ein. Fehlende Informationen wurden nur in wenigen Fällen bemängelt. Auffällig ist jedoch, dass Fragebögen bzw. Bewertungen teilweise generell abgelehnt werden.

Insgesamt wird deutlich, dass der Fragebogen gut auszufüllen war. So wurde nur einmal angegeben, dass Fragen bewusst ausgelassen wurden. In den übrigen Fällen konnten Lösungen für schwierig zu beantwortende Items gefunden werden. Nachbeobachtungen und Testsituationen wurden hier am häufigsten gewählt.

Laut der Autoren von KOMPIK soll ein Fragebogen in ca. 30 Minuten ausgefüllt werden können (Mayr, Bauer & Krause, 2013). In der Praxis zeigte sich, dass lediglich zwei Interviewte diese Zeitangabe einhalten konnten. Der überwiegende Teil derer, die konkrete Angaben zur benötigten Zeit machten, musste mehr als eine Stunde pro Bogen investieren. So verwundert es auch nicht, dass der Faktor Zeit mit Abstand am meisten (ca. 82%) als Bedingung für die Einführung des Kompetenzportfolios genannt wurde. Hier steht auch die Frage nach der Betreuung der Kinder innerhalb der Bearbeitungszeit im Raum. Diese von den PFK subjektiv empfundene Diskrepanz zwischen der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit und der benötigten Zeit für eine Datenerhebung mittels Kompetenzportfolio stellt eine erhebliche Hürde für die Einführung des Verfahrens zur Begleitung des Übergangs dar, solange sie davon ausgehen, dass das Kompetenzportfolio zusätzlich zu den ohnehin stattfindenden Beobachtungsdokumentationen durchgeführt werden muss.. Während das zur Verfügung stellen des Materials und die Durchführung von Fortbildungen lösbar Bedingungen darstellen, kann für die Lösung des offenbar vorhandenen Zeitproblems im Rahmen dieses Projektes keine Lösung gefunden werden.

Festzuhalten bleibt, dass der überwiegende Teil der PFK der Einführung eines Kompetenzportfolios positiv gegenüber steht. Erwähnte Kritikpunkte könnten in späteren Überarbeitungen in Rücksprache mit PFK bearbeitet und ggf. ausgeräumt werden.

Die Gespräche mit den LK in den Grundschulen bestätigen, dass die Ergebnisse der Beobachtung- und Dokumentation in der KiTa für die Schulen bisher nur ansatzweise nutzbar sind. Lediglich drei der befragten 20 Schulen bestätigten eine generelle Nutzbarkeit der weitergegebenen bzw. eingeholten Informationen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass es sich bei einer dieser Schulen um eine private Einrichtung mit eigener Kindertagesstätte handelt. In jeweils 7 Fällen wurde eine nur teilweise oder eine generell nicht mögliche Nutzbarkeit angegeben. Gute Kooperationen, in denen auch Gespräche zwischen LK und PFK der KiTas angegeben wurden, zeigten sich vor allem in Schulen, deren Einzugsgebiet eine relativ klar definierte und überschaubare Anzahl an KiTa abdeckt. Kooperationsförderliche Umstände waren jedoch nicht Teil dieser Studie, so dass hierzu keine weiteren Angaben gemacht werden können.

Mit den Angaben zu den für die LK wichtigen Informationen zeigt sich, dass KOMPIK als Instrument sowie die Seiten zu den Kontextinformationen gut ausgewählt sind. Die am meisten genannten Kompetenzen, über die die LK der Grundschulen informiert werden möchten, sind weitgehend deckungsgleich mit den Inhalten des Entwurfs für ein Kompetenzportfolio. Besonderer Wert wird dabei augenscheinlich auf die sozialen Kompetenzen der Kinder gelegt. Welche Aussagekraft die einzelnen Bereiche von KOMPIK für den späteren Erfolg in der Schule haben wir in den Kapiteln 5.4.1 und 5.4.2 erörtert.

Wie auch die PFK der KiTas schätzen die LK der Grundschulen den Faktor Zeit als bedeutend ein. Dies zeigt sich durch die häufige Nennung eines festen Termins zur Übergabe bzw. eines Zeitkontingents zur Sichtung der Portfolios vor Schulbeginn.

Wichtigste Bedingung zur flächendeckenden Einführung des Kompetenzportfolios ist aus Sicht sowohl der PFK als auch der LK von Grundschulen die Zurverfügungstellung eines angemessenen Zeitkontingents zur Bearbeitung bzw. zur Sichtung der Informationen. Damit verbunden ist auch ein Termin, zu dem die Portfolios übergeben werden.

6.5 Methodenkritische Betrachtung der Ergebnisse

Nicht zuletzt weil die vorliegende Untersuchung eine Feldstudie unter realen Bedingungen des KiTa- und Schulalltages war, unterlag sie in ihrer Durchführung verschiedenen Schwierigkeiten.

Zunächst sind hier Verzögerungen im Beantragungsverfahren zu nennen, welche eine Verschiebung des geplanten Projektstarts im Sommer 2014 auf November 2014 zur Folge hatten. Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit musste eilig mit der Rekrutierung von KiTa begonnen werden. Auch hierbei zeigten sich Schwierigkeiten. Mit fortschreitender Zeit konnte nicht an den geplanten vier bis fünf Kindern pro PFK festgehalten werden, ohne diesen einen enorm höheren Arbeitsaufwand aufzubürden. Mit den abschließenden Interviews konnte bestätigt werden, dass PFK nur wenig bis keine Zeit für zusätzliche Schreibebeiten und somit auch für die Durchführung einer solchen Untersuchung zur Verfügung steht. So war die vorliegende Studie in einem sehr hohen Maße vom persönlichen Engagement von Trägern, KiTa und PFK abhängig.

Die Verzögerung des Projektstarts hatte weiterhin negativ zur Folge, dass das Kompetenzportfolio nicht wie geplant relativ zeitgleich zur Durchführung der Schuleingangsuntersuchung sondern größtenteils erheblich später ausgefüllt wurde. Weiterhin hatte dies zur Folge, dass die in KOMPIK angegebenen Normwerte für 6-jährige Kinder für Kinder genutzt wurden, die im Schnitt bereits 5 Monate älter waren.

Mit 112 Kindern in zwei Erhebungswellen (2015 und 2016) konnte eine an sich ausreichende Stichprobengröße erreicht werden. Durch die Verteilung der Kinder auf verschiedene Schuleingangstests stand jedoch nicht immer eine Ausreichende Anzahl an Fällen für verlässliche Untersuchungen zur Verfügung. Insbesondere in der Untersuchung des KEV ist davon auszugehen, dass die Stichprobe deutlich zu klein ist. Die vorliegenden Ergebnisse hierzu sind also lediglich als sehr grobe Tendenzen wahrzunehmen und können keine abschließende Gültigkeit für sich beanspruchen.

Mit dem Schulstarter und dem KEV kamen zwei Verfahren zum Einsatz, die gemäß ihrer Konzeption nicht dazu ausgelegt sind statistisch verwertbare Daten zu liefern. Hierbei handelt es sich um informelle Verfahren. Die verwendeten Punktskizzen stellen demnach eine starke Vereinfachung dar.

Weiterhin oblag die Durchführung der Schuleingangstests (GSS, Schulstarter und KEV) den LK der Grundschulen. Die Ergebnisse wurden mit dem Einverständnis der Eltern für diese Studie von den Schulen eingeholt. Hierbei konnte in Gesprächen ermittelt werden, dass zumindest teilweise (insbesondere im Schulstarter) von der vorgesehenen Durchführung abgewichen wird. Inwieweit dies auch für die anderen Verfahren zutrifft

bleibt fraglich. Zweifel an der Validität der Ergebnisse dieser Verfahren sind dementsprechend durchaus gerechtfertigt. Innerhalb der vorliegenden Untersuchung war es jedoch nicht möglich diese Störvariable zu entfernen. Hierfür hätte in die Durchführung der Schuleingangsuntersuchungen eingegriffen werden müssen. Nicht zuletzt unter Betrachtung der Anzahl der teilnehmenden Schulen war dies im Rahmen dieses Projekts nicht realisierbar.

Neben der angesprochenen uneinheitlichen Durchführung der Verfahren liegen insbesondere beim Schulstarter Unterschiede in der Notation der Ergebnisse vor. Während die Bereiche Phonembewusstheit, Reihenaufbau und Mathematische Basiskompetenzen recht einheitliche und eindeutige Notationen aufwiesen, konnte in den übrigen Bereichen keine Vergleichbarkeit hergestellt werden.

Literatur

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: Verl. das Netz.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 4, 699 – 713.
- Burgener Woeffray, A. (1996) *Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik: Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts*. Bern: Haupt.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: learning stories*. London: Paul Chapman Publ.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652 – 680.
- Frisk, G. & Berger, L. (2012). *Der Baum der Erkenntnis: für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren*. Bremen: Berger.
- Fröse, S., Mölders, R. & Wallrodt, W. (1988). *Kieler Einschulungsverfahren*. Weinheim: Beltz.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581 – 586.
- Goodman, R. (2001). The psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337 – 1345.
- Goodman, R. (2014). *Scoring the Strength and Difficulties Questionnaire for age 4-17*. Online verfügbar unter: <http://sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>.
- Günther, H. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S.32-54). Konstanz: Ekkerhard Faude Verlag.
- Gut, J., Reimann, G. & Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später vorhersagen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 213 – 220.
- Hänel, M. (2016). *Sozial-Emotionales Lernen im Vorschulalter im Zusammenhang zu akademischen Vorläuferfähigkeiten*. Dissertationsschrift. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.
- Jansen, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: BISC. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2015). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kammermeyer, G. (2011). Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Auf., S.281-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

- Kieferle, C., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (2013). *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Kleiner, A. & Poersche, J. (1998). *Göppinger sprachfreier Schuleingangstest (GSS)*. Göttingen: Beltz Test.
- Hartke, B., Koch, K. & Blumenthal, Y. (2009). Zur Lernausgangslage von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Diagnoseförderklassen und ersten Grundschulklassen: erste Ergebnisse der Mecklenburger Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, S. 282 – 291.
- Koch, K., Jungmann, T. & Schulz, A. (2015). *Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krajewski, K., Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen. DEMAT 1+. Manual*. Göttingen: Beltz Test.
- Krajewski, K. (2005). Vorschulische Mengenbewusstheit von Zahlennund ihre Bedeutung für die Früherkennung von Rechenschwäche. In: Hasselhorn, M., Marx, H & Schneider, W. (Hrsg.), *Diagnostik von Mathematikleistungen* (S. 1-5). Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2005). Früherkennung von Rechenstörungen. In: Suchodeletz, W. (Hrsg): *Früherkennung von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe. S. 224-244.
- Krajewski, K., Nieding, G., Schneider, W. (2007). *Mengen, zählen, Zahlen: die Welt der Mathematik verstehen; die große Förderbox*. Berlin: Cornellson.
- van Luit, J., van de Rijt, B. & Hasemann, K. (2001). Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- May, P. (2012). *HSP 1+. Hamburger Schreib-Probe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Stuttgart: VPM.
- May, P. (2012a). *HSP 1+. Hamburger Schreib-Probe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Manual/Handbuch. Diagnose orthografischer Kompetenz*. Stuttgart: VPM.
- Mayr, T. (2012b). KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Ein neues Beobachtungsverfahren für Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung*, 3, 163 – 167.
- Mayr, T., Bauer, Dr. C. & Krause, M. (2013). *KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern. KOMPIK – Eine Einführung. Begleitendes Handbuch für PFK*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ministerium für Gesundheit und Soziales Mecklenburg Vorpommern (2004). *Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kinderpflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiFöG MV)*. Schwerin: Landtag MV.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2012). *Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020 - Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission "Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020"*. Online verfügbar unter:

http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=73015.

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg Vorpommern und Ministerium für Gesundheit und Soziales Mecklenburg Vorpommern (2010) *Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der individuellen Förderung nach §1 Absatz 5 und der gezielten individuellen Förderung nach § 1 Absatz 6 sowie deren Finanzierung nach § 18 Absatz 5 und 6 des Kindertagesförderungsgesetzes (BeDoVO)*. Schwerin: Landtag MV.
- Nickel, H. (1999). Einschulung. In: Perleth, C. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*. 149 – 159. Bern: Huber.
- Niklas, F. (2011). *Vorläuferfähigkeiten im Vorschulalter zur Vorhersage der Schulfähigkeit, späterer Rechenschwäche und Lese- und Rechtschreibschwäche. Diagnostik, Zusammenhänge und Entwicklung in Anbetracht der bevorstehenden Einschulung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Näger, S. (2013). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl und Schriftkultur*. Herder: Breisgau.
- Petermann, F., Stein, I. & Macha, T. (2000). *Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6*. Frankfurt am Main : Harcourt Test Services.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Plehn, M. (2012). *Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlungen von Erzieherinnen. Rekonstruktion über Subjektive Theorien über Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Quaiser-Pohl, C. & Rindermann, H. (2010). *Entwicklungsdiagnostik*. München: Reinhardt.
- Röhner, Ch. (2014) Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule. In: Braches- Chyrek, R., Röhner, Ch., Sühnker, H., Hopf, M. (Hrsg.) *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 587-598). Opladen: Budrich.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens* (3.Aufl.). Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH.
- Tröster, H.; Flender, J. & Reineke, D. (2004). *DESK 3–6. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Ullmann, E. (2008). *Schulstarter: Screening zum Erfassen der Lernvoraussetzungen für Klasse 1. Handreichungen*. Berlin: Cornelsen.
- Wagner, H.-J. & Born, C. (1994). *DBZ 1. Diagnostikum: Basisfähigkeiten im Zahlenraum 0 bis 20*. Göttingen: Beltz Test.
- Werner, A.-S. (2013). *Beobachtung und Dokumentation in der Kindertagesstätte – eine empirische Erhebung des Ist-Zustandes in Mecklenburg-Vorpommern. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik*. Rostock.
- Wildemann, A. (2015). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In: G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs III: Development, problems, and alternatives* (S. 1 – 13). Bethesda, MD.

Anhang

I KOMPIK Soziale Kompetenzen – Schulstarter

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Sozialverhalten	14	7.07 24.36	-.525	.054	.275
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Kommunikation	18	7.67 2.83	-.372	.128	.138
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Kooperation/Sozialverhalten	18	7.67 4.89	-.319	.196	.102
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Selbstständigkeit	18	7.67 6.11	-.238	.341	.057
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Emotionalität	15	7.27 3.80	-.329	.231	.108
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Leistungs- und Arbeitsverhalten	16	7.38 4.69	-.005	.986	-
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Aufmerksamkeit u. Konzentration	16	7.38 1.88	.059	.828	.004

II KOMPIK Motivationale Kompetenzen – Schulstarter

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
KOMPIK „Motivationale Kompetenzen“ Schulstarter Sozialverhalten	15	8.33 24.40	-.406	.133	.165
KOMPIK „Motivationale Kompetenzen“ Schulstarter Kommunikation	19	8.47 2.84	-.206	.397	.043
KOMPIK „Motivationale Kompetenzen“ Schulstarter Kooperation/Sozialverhalten	19	8.47 4.89	-.208	.293	.043
KOMPIK „Motivationale Kompetenzen“ Schulstarter Selbstständigkeit	19	8.47 6.11	-.145	.552	.021
KOMPIK „Motivationale Kompetenzen“ Schulstarter Emotionalität	16	8.44 3.81	-.287	.281	.082
KOMPIK „Motivationale Kompetenzen“ Schulstarter Leistungs- und Arbeitsverhalten	17	8.41 4.71	-.123	.639	.015
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Aufmerksamkeit u. Konzentration	17	8.41 1.88	.157	.546	.025

III KOMPIK Emotionale Kompetenzen – Schulstarter

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwe rte	r	Sig. (p)	r ²
KOMPIK „Emotionale Kompetenzen“ Schulstarter Sozialverhalten	15	8.33 24.40	-.094	.738	.009
KOMPIK „Emotionale Kompetenzen“ Schulstarter Kommunikation	19	8.58 2.84	-.091	.710	.008
KOMPIK „Emotionale Kompetenzen“ Schulstarter Kooperation/Sozialverhalten	19	8.58 4.89	.013	.957	-
KOMPIK „Emotionale Kompetenzen“ Schulstarter Selbstständigkeit	19	8.58 6.11	-.175	.473	.031
KOMPIK „Emotionale Kompetenzen“ Schulstarter Emotionalität	16	8.44 3.81	-.016	.952	-
KOMPIK „Emotionale Kompetenzen“ Schulstarter Leistungs- und Arbeitsverhalten	17	8.41 4.71	.205	.430	.042
KOMPIK „Soziale Kompetenzen“ Schulstarter Aufmerksamkeit u. Konzentration	17	8.41 1.88	.399	.113	.159

IV Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchungen mit dem GSS und den Ergebnissen des SDQ

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
GSS Prozentrang SDQ Gesamtproblemwert	19	54.58 5.00	-.084	.732	.007
GSS Prozentrang SDQ Emotionale Probleme	19	54.58 1.21	.214	.380	.046
GSS Prozentrang SDQ Verhaltensprobleme	19	54.58 .53	-.210	.389	.044
GSS Prozentrang SDQ Hyperaktivität	19	54.58 2.32	-.302	.209	.091
GSS Prozentrang SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	19	54.58 .95	.076	.757	.006
GSS Prozentrang SDQ Prosoziales Verhalten	19	54.58 7.74	.379	.110	.144
GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe SDQ Gesamtproblemwert	19	18.53 5.00	.204	.402	.042
GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe SDQ Emotionale Probleme	19	18.53 1.21	.172	.481	.030
GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe SDQ Verhaltensprobleme	19	18.53 .53	.145	.555	.021
GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe SDQ Hyperaktivität	19	18.53 2.32	.067	.784	.005
GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	19	18.53 .95	.170	.487	.029
GSS Auffassungs- und Beobachtungsgabe SDQ Prosoziales Verhalten	19	18.53 7.74	.076	.757	.006
GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft SDQ Gesamtproblemwert	19	24.05 5.00	-.124	.613	.015
GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft SDQ Emotionale Probleme	19	24.05 1.21	.065	.791	.004
GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft SDQ Verhaltensprobleme	19	24.05 .53	-.060	.807	.004
GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft SDQ Hyperaktivität	19	24.05 2.32	-.156	.525	.024
GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	19	24.05 .95	-.214	.379	.046
GSS Lern-Leistungs-Bereitschaft SDQ Prosoziales Verhalten	19	24.05 7.74	.296	.219	.088

V Schulstarter – HSP 1+

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
Schulstarter Phonembewusstheit Summe HSP 1+ Kompetenzstufe	23	13.57 4.67	.196	.370	.038
Schulstarter Reimerkennung HSP 1+ Kompetenzstufe	23	4.87 4.67	-.229	.292	.053
Schulstarter Wortpaarvergleich HSP 1+ Kompetenzstufe	23	4,87 4.67	.356	.095	.127
Schulstarter Laut-zu-Wort HSP 1+ Kompetenzstufe	23	3.83 4.67	-.016	.943	-
Schulstarter Phonembewusstheit Summe HSP 1+ Graphemtreffer	23	13.57 52.43	.253	.245	.064
Schulstarter Reimerkennung HSP 1+ Graphemtreffer	23	4.87 52.43	-.005	.981	-
Schulstarter Wortpaarvergleich HSP 1+ Graphemtreffer	23	4,87 52.43	.360	.092	.129
Schulstarter Laut-zu-Wort HSP 1+ Graphemtreffer	23	3.83 52.43	.133	.544	.018
Schulstarter Phonembewusstheit Summe HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen	23	13.57 50.00	-.036	.869	.001
Schulstarter Reimerkennung HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen	23	4.87 50.00	-.188	.389	.036
Schulstarter Wortpaarvergleich HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen	23	4,87 50.00	.245	.260	.060
Schulstarter Laut-zu-Wort HSP 1+ Alphabetische Lupenstellen	23	3.83 50.00	-.058	.793	.003
Schulstarter Phonembewusstheit Summe HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien	23	13.57 53.57	.280	.196	.078
Schulstarter Reimerkennung HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien	23	4.87 53.57	-.013	.952	-
Schulstarter Wortpaarvergleich HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien	23	4,87 53.57	.373	.080	.139
Schulstarter Laut-zu-Wort HSP 1+ Orthographisch morph. Strategien	23	3.83 53.57	.161	.464	.026

VI Schulstarter – WLLP-R

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwerte	r	Sig. (p)	r ²
Schulstarter Phonembewusstheit Summe WLLP (T)	23	13.57 49.26	.177	.419	.031
Schulstarter Reimerkennung WLLP (T)	23	4.87 49.26	-.090	.684	.008
Schulstarter Wortpaarvergleich WLLP (T)	23	4,87 49.26	.280	.196	.078
Schulstarter Laut-zu-Wort WLLP (T)	23	3.83 49.26	.116	.599	.013

VII Schulstarter – SDQ

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwe rte	r	Sig. (p)	r²
Schulstarter Sozialverhalten Summe SDQ Gesamtproblemwert	12	24.50 4.83	.492	.104	.242
Schulstarter Sozialverhalten Summe SDQ Gesamtproblemwert	15	3.00 4.33	.200	.474	.040
Schulstarter Sozialverhalten Summe SDQ Gesamtproblemwert	15	5.20 4.33	.349	.202	.122
Schulstarter Sozialverhalten Summe SDQ Gesamtproblemwert	15	6.07 4.83	.342	.213	.117
Schulstarter Sozialverhalten Summe SDQ Gesamtproblemwert	13	4.00 4.54	.319	.287	.102
Schulstarter Sozialverhalten Summe SDQ Gesamtproblemwert	13	4.62 4.54	.218	.474	.048
Schulstarter Emotionalität SDQ Emotionale Probleme	13	4.00 1.38	.164	.591	.027
Schulstarter Kooperation/Sozialverhalten SDQ Verhaltensprobleme	15	5.20 .60	-.343	.211	.118
Schulstarter Kooperation/Sozialverhalten SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	15	5.20 .80	.172	.540	.030

VIII KEV – WLLP-R

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwe rte	r	Sig. (p)	r²
KEV Sprache WLLP (T)	14	2.93 45.29	.529	.052	.280

IX KEV – SDQ

Korrelation	Kinder (n)	Mittelwe rte	r	Sig. (p)	r ²
KEV Gesamtsumme SDQ Verhaltensprobleme	10	24.90 .40	-.753	.012	.568
KEV Gesamtsumme SDQ Gesamtproblemwert	10	24.90 6.00	-.285	.426	.081
KEV Gesamtsumme SDQ Verhaltensprobleme	10	24.90 2.60	.091	.804	.008
KEV Gesamtsumme SDQ Gesamtproblemwert	10	24.90 2.60	-.411	.238	.169
KEV Gesamtsumme SDQ Verhaltensprobleme	10	24.90 .40	-.283	.429	.080
KEV Gesamtsumme SDQ Gesamtproblemwert	10	24.90 9.30	-.113	.755	.013
KEV Sozial SDQ Gesamtproblemwert	14	4.07 6.50	.018	.951	-
KEV Sozial SDQ Emotionale Probleme	14	4.07 2.00	.241	.406	.058
KEV Sozial SDQ Verhaltensprobleme	14	4.07 .86	-.103	.726	.011
KEV Sozial SDQ Hyperaktivität	14	4.07 2.93	-.230	.430	.053
KEV Sozial SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	14	4.07 .71	-.034	.909	.001
KEV Sozial SDQ Prosoziales Verhalten	14	4.07 8.71	.074	.800	.001
KEV Emotional SDQ Gesamtproblemwert	14	1.71 7.71	.202	.488	.041
KEV Emotional SDQ Emotionale Probleme	14	1.71 2.29	.122	.678	.015
KEV Emotional SDQ Verhaltensprobleme	14	1.71 .86	.197	.499	.039
KEV Emotional SDQ Hyperaktivität	14	1.71 2.93	-.053	.858	.003
KEV Emotional SDQ Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	14	1.71 .71	.216	.459	.047
KEV Emotional SDQ Prosoziales Verhalten	14	1.71 8.71	-.099	.736	.010

X Gegenüberstellung der Ergebnisse aus KOMPIK und den Tests am Ende der ersten Klasse als Kreuztabellen (Vierfeldertafeln)

1. KOMPIK Sprache und frühe Literacy in Bezug zur Kompetenzstufe der HSP 1+

Als niedrige Einschätzungen in KOMPIK wurden hier die Prozenträge bzw. Gruppen 1 bis 5 gewertet. Die Prozenträge bzw. Gruppen ab 6 gelten als eher hohe Einschätzung. Für die HSP 1+ wurden die Kompetenzstufen 1-4 als eher niedrig gewertet, da diese gemäß dem Handbuch den T-Werten bis ca. 40 im Sinne der Graphemtreffer entsprechen.

		HSP 1+	
		bis Kompetenzstufe 4	ab Kompetenzstufe 5
KOMPIK Sprache und frühe Literacy	eher niedrige Einschätzung (1 bis 5)	7	2
	eher hohe Einschätzung (6 bis 10)	30	37

2. KOMPIK Sprache und frühe Literacy in Bezug zum T-Wert der WLLP-R

Die Einteilung für KOMPIK wurden analog zu Punkt 1 vorgenommen. Die Ergebnisse der WLLP-R wurden an der Grenze von 40 T-Wert-Punkten geteilt.

		WLLP-R	
		T < 40	T ≥ 40
KOMPIK Sprache und frühe Literacy	eher niedrige Einschätzung (1 bis 5)	5	4
	eher hohe Einschätzung (6 bis 10)	18	49

3. KOMPIK Mathematische Kompetenzen in Bezug zum T-Wert des DEMAT 1+.

Die Einteilung für KOMPIK wurden analog zu Punkt 1 und 2 vorgenommen. Die Ergebnisse des DEMAT 1+ wurden an der Grenze von 40 T-Wert-Punkten geteilt.

		WLLP-R	
		T < 40	T ≥ 40
KOMPIK Mathematische Kompetenzen	eher niedrige Einschätzung (1 bis 5)	1	0
	eher hohe Einschätzung (6 bis 10)	7	67

XI Entwurf des Kompetenzportfolios

Auf den folgenden Seiten wird ein Entwurf für das Kompetenzportfolio exemplarisch für Mädchen gezeigt.

Kompetenzportfolio zum Übergang in die Grundschule

für _____

Geburtstag: _____

Datum: _____

Zukünftige Grundschule:

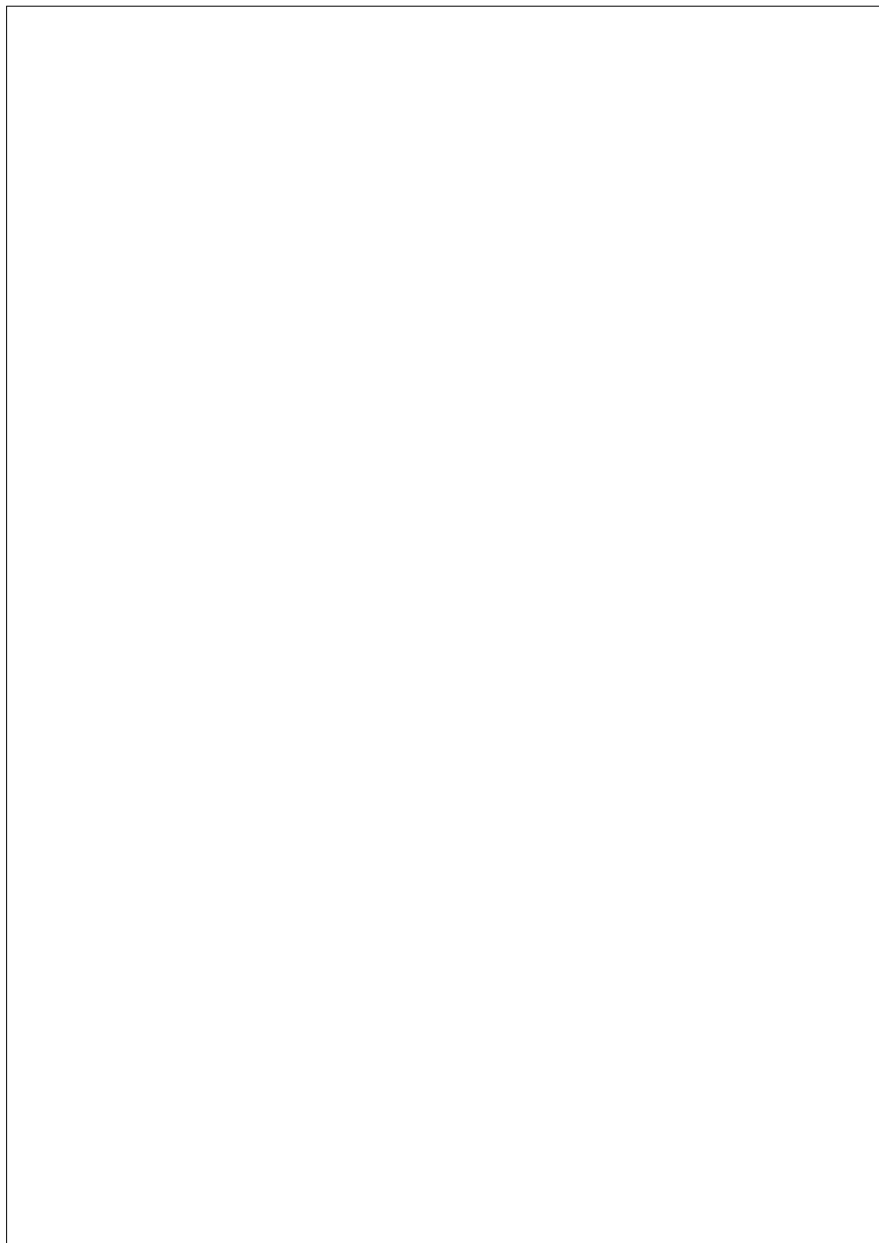
Erklärung zur Weitergabe des Kompetenzportfolios an die zukünftige Grundschule

Ich bin/Wir sind damit einverstanden, dass das Kompetenzportfolio für unser Kind
_____ an die oben genannte Grundschule weitergegeben wird.

Datum, Unterschrift Erziehungsberechtigte/r

DAS BIN ICH und DAS MAG ICH

Hier würden wir uns über ein Selbstportrait des Kindes freuen!



Kompetenzportfolio

Zusammenfassung der Ergebnisse aus KOMPIK (Normwerte - Mädchen)

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

Kompetenzportfolio

Spezifische Interessen des Kindes

Kinder entwickeln in unterschiedlichen Bereichen unterschiedliche Interessen. Häufig sind diese mit konkreten Stärken verbunden. Konnten Sie durch ihre bisherigen Beobachtungen spezifische Interessen erkennen? Welches Instrument wird am liebsten genutzt? Welche Rollenspiele und mit welchem Spielzeug wird am liebsten gespielt? Allein oder gemeinsam? Wird Interesse an Tieren und Pflanzen gezeigt? Welche technischen Geräte wecken Interesse?

motorisch ...	
sozial ...	
sprachlich ...	
mathematisch ...	
naturwissenschaftlich ...	
gestalterisch ...	
musikalisch ...	

Was die Schule wissen sollte

Jedes Kind hat auch eine eigene Geschichte. Lebensereignisse und die Familiensituation können ebenso wie Kompetenzen und Interessen Auswirkungen auf die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs in die Grundschule haben und die pädagogische Arbeit mit den Kindern beeinflussen. Grundlegende Informationen über Auffälligkeiten helfen den Lehrkräften, das Verhalten, das Handeln und das Lernen der Kinder angemessen einzuschätzen.

Entscheiden Sie **gemeinsam mit den Eltern**, was der Schule unbedingt mitgeteilt werden sollte!

Außergewöhnlichkeiten in der Familiensituation

(Erziehungsberechtigte, Wohnverhältnisse, usw.)

Außergewöhnliche Lebensereignisse und deren Auswirkungen

(z.B. prägende Erlebnisse, große Reisen, Migration, Verluste, Krankheiten, usw.)

Bisherige Therapien und Förderung sowie deren Ergebnisse

XII Vereinbarung über die Einräumung von Nutzungsrechten für KOMPIK

Vereinbarung über die Einräumung von Nutzungsrechten

zwischen

der

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
vertreten durch Anette Stein
- im Folgenden „Stiftung“ genannt-

und

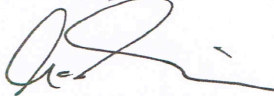
Universität Rostock
Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock
vertreten durch den Kanzler
- im Folgenden „ISER“ genannt -

1. Die Stiftung verfügt über die umfassenden, übertragbaren Nutzungsrechte an dem Beobachtungsinstrument „KOMPIK: Kompetenzen und Interessen von Kindern“ sowie der dazugehörigen Software und allen begleitenden Materialien. Der KOMPIK-Beobachtungsbogen wurde zur Unterstützung der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München entwickelt. Mit dem KOMPIK-Beobachtungsbogen erfassen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen den Entwicklungsstand von 3,5- bis 6-jährigen Kindern anhand von elf Entwicklungsbereichen und 158 Fragen (Anlage 1).
2. Auf Grundlage dieser Vereinbarung räumt die Stiftung dem ISER unentgeltlich das einfache, nicht übertragbare Recht ein, den KOMPIK-Beobachtungsbogen („Materialien“) für Forschungszwecke im Rahmen des Modellvorhabens „Dokumentation der kindlichen Entwicklung in Kindertageseinrichtungen beim Übergang in die Grundschule (Kompetenzportfolio)“ im Land Mecklenburg-Vorpommern zu nutzen (vgl. Anlage 2). Ein Nutzungsrecht an der Marke „KOMPIK“ wird nicht eingeräumt.
3. Eine Nutzung ist ausschließlich zu dem unter Ziff. 2 bestimmten Zweck gestattet. Insbesondere stimmt das ISER zu, Materialien nicht zu vervielfältigen und nicht entgegen der Zweckbestimmung zu nutzen (vgl. Anlage 3). Dessen unbeschadet gestattet die Stiftung dem ISER hiermit, 300 Vervielfältigungsexemplare der Anlage 1 zu erstellen.
4. Eine Nutzung der Materialien, die über die in Ziffer 2. genannte Nutzung hinausgeht, bedarf in jedem Fall der vorherigen, schriftlichen Zustimmung der Stiftung.
5. Bei der Nutzung wird das ISER die Bertelsmann Stiftung und das an der Entwicklung der Materialien beteiligte Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München als Entwickler nennen. Darüber hinaus verpflichtet sich das ISER, die folgenden Nutzungsbedingungen einzuhalten:
 - a. Mit der Nutzung gehen ausschließlich wissenschaftliche, gemeinnützige und nicht-kommerzielle Zwecke einher.

- b. Der Beobachtungsbogen und alle dazugehörigen Begleitmaterialien werden korrekt zitiert.
 - c. Bei einer auf dem Bogen aufbauenden Weiterentwicklung ist auf das Instrument als Ausgang der Weiterentwicklung hinzuweisen.
 - d. Das IFP (namentlich Herr Martin Krause) wird halbjährlich (zum Ende des jeweiligen Halbjahres) zum Projektstand per Mail informiert.
6. Sollte das ISER gegen die Regelungen dieser Vereinbarung verstoßen, ist die Stiftung berechtigt, ihr die weitere Nutzung der Materialien mit sofortiger Wirkung zu untersagen. Diese Vereinbarung endet in diesem Fall automatisch mit der Untersagung. Die Stiftung behält sich für diesen Fall auch die Geltendmachung rechtlicher Schritte, insbesondere auch von Schadensersatzansprüchen, vor.
 7. Diese Vereinbarung tritt mit ihrer Unterzeichnung in Kraft und endet mit Abschluss des Forschungsvorhabens, spätestens jedoch am 31.12.2016.
 8. Für den Fall, dass das ISER die unter Ziff. 2 erlaubte Nutzung aufgibt oder für den Fall, dass die Stiftung ihr die weitere Nutzung nach Ziff. 6 untersagt, wird sie alle ihr überlassenen Materialien unverzüglich an die Stiftung herausgeben bzw. löschen.
 9. Die Stiftung übernimmt keine Haftung für Richtigkeit und Vollständigkeit der Materialien sowie die Erreichung der vom ISER mit dem Einsatz der Materialien verfolgten Ziele. Die Nutzung erfolgt in eigener Verantwortung. Eine Haftung der Stiftung für leicht fahrlässige Pflichtverletzungen ist ausgeschlossen, sofern diese keine vertragswesentlichen Pflichten, Schäden aus der Verletzung des Lebens, des Körpers oder der Gesundheit oder Garantien betreffen oder Ansprüche nach dem Produkthaftungsgesetz berührt sind. Gleiches gilt für Pflichtverletzungen ihrer Erfüllungsgehilfen.
 10. Änderungen und Ergänzungen dieser Vereinbarung bedürfen der Schriftform; gleiches gilt für den Verzicht auf diese Formerfordernis. Nebenabreden sind nicht getroffen.
 11. Sollten einzelne Bestimmungen dieser Vereinbarung oder ein aufgrund dieser Vereinbarung geschlossener Vertrag unwirksam sein, sind die Vereinbarungspartner verpflichtet, diese unverzüglich im Wege der ergänzenden Vereinbarung durch eine solche Abrede zu ersetzen, die dem Willen der unwirksamen Bestimmung am nächsten kommt. Im Zweifel gilt die unwirksame Bestimmung durch eine solche Abrede als ersetzt. Die Wirksamkeit dieser Vereinbarung bleibt unberührt.
 12. Dieses Vertragsverhältnis untersteht dem Recht der Bundesrepublik Deutschland. Erfüllungsort und Gerichtsstand für alle Streitigkeiten aus diesem Vertrag ist Gütersloh.
 13. Die Anlagen 1, 2 und 3 sind wesentlicher Bestandteil dieses Vertrages. Sollten jedoch die Bestimmungen der Anlagen den Ziffern 1 bis 13 dieser Vereinbarung widersprechen, so gelten vorrangig die §§ 1 bis 13 dieser Vereinbarung.

Gütersloh,

18.03.15

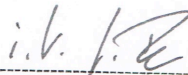


Anette Stein
Bertelsmann Stiftung


Vertragsnummer VNR- 5145

Rostock,

26.3.15



Der Kanzler der
Universität Rostock


Prof. Dr. Kerstin
Prochaska
Seite 2 von 2

XIII Begleitschreiben der Bertelsmann Stiftung zur Nutzungsvereinbarung

| BertelsmannStiftung

Universität Rostock
 Institut für sonderpädagogische
 Entwicklungsförderung und Rehabilitation
 Frau Prof. Dr. Katja Koch
 August-Bebel-Str. 28
 18055 Rostock

Wirksame Bildungsinvestitionen
 Anette Stein
 Telefon 05241 81-81 274
 Telefax 05241 81-681 274
 E-Mail anette.stein@bertelsmann-stiftung.de
 Internet www.bertelsmann-stiftung.de

Gütersloh, 18. März 2015

Sehr geehrte Frau Prof. Koch,

vielen Dank für Ihr Schreiben vom 12.01.2015 und Ihre Anfrage zur Rechteeinräumung zur Verwendung von KOMPIK im Forschungsprojekt der Universität Rostock.

Die enthaltene Forschungsskizze zum Kompetenzportfolio enthält wichtige Informationen zum Forschungsdesign und dem geplanten Modellvorhaben in Mecklenburg-Vorpommern. Da zukünftig das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) über die umfassenden Rechte an KOMPIK verfügen wird, haben wir uns gemeinsam auf folgendes grundsätzliches Vorgehen bei der Rechteeinräumung für wissenschaftliche Vorhaben geeinigt: Um den wissenschaftlichen Austausch zu befördern, steht es allen interessierten Instituten und Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen frei, KOMPIK als Teil von Forschungsvorhaben zu verwenden – sofern damit ausschließlich wissenschaftliche, gemeinnützige und nicht-kommerzielle Zwecke einhergehen. Darüber hinaus gelten die in der Nutzungsvereinbarung benannten Bedingungen, die Sie unter den mitgesendeten Unterlagen finden. Wir möchten Sie bitten, uns zeitnah eine der beiden unterschriebenen Nutzungsbedingungen zurückzusenden.

Trotz der Möglichkeit, KOMPIK für die o.g. Zwecke zu nutzen, möchten wir gleichwohl auf einige kritische Aspekte hinweisen, die wir in dem von Ihnen geplanten Forschungsvorhaben sehen:

Das Instrument KOMPIK wurde in erster Linie unter pädagogischen Fragestellungen in der Kita entwickelt. Der Entwicklungsstand von 3,5- bis 6-jährigen Kindern sollte durch die Erzieher/innen anhand von 11 Entwicklungsbereichen regelmäßig während der gesamten Kita-Zeit eines Kindes dokumentiert werden. Die optionale quantitative Auswertung anhand der in der wissenschaftlichen Entwicklungsphase definierten Normwerte ermöglicht den Fachkräften einen Überblick über den Entwicklungsstand im Vergleich zu Alters- und

| BertelsmannStiftung · Carl-Bertelsmann-Str. 256 · Postfach 103 · 33311 Gütersloh
 Telefon: 05241 81-0 · Telefax: 05241 81-81999 · E-Mail: info@bertelsmann-stiftung.de · www.bertelsmann-stiftung.de

Die Bertelsmann Stiftung ist eine selbstständige Stiftung des privaten Rechtes im Sinne von Abschnitt 1 des Stiftungsgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen mit Sitz in Gütersloh. Zuständige Aufsichtsbehörde ist die Bezirksregierung Detmold.

Stifter: Reinhard Mohn
 Vorsitzender des Kuratoriums: Prof. Dr. Werner J. Bauer
 Vorstand: Aart De Geus (Vors.) · Liz Mohn (stv. Vors.) · Dr. Jörg Dräger · Dr. Brigitte Mohn

Geschlechtsgenossen. Ergebnisse in den unteren Normwertgruppen bedeuten nicht automatisch, dass ein Entwicklungsrisiko vorliegt; sie dürfen keinesfalls mit der Diagnose einer Entwicklungsverzögerung oder -störung gleichgesetzt werden. Ein KOMPIK-Profil mit auffällig niedrigen Werten kann in manchen Fällen als Indiz für eine auffällige Entwicklung dienen und erste Anhaltspunkte liefern. Auf keinen Fall aber kann eine Beobachtung mit KOMPIK eine diagnostische Abklärung durch einen entsprechend geschulten Psychologen oder Kinderarzt ersetzen.

Wie bereits erwähnt wurde KOMPIK in allererster Linie als Instrument für die pädagogische Planung in der Kita entwickelt. Entsprechend hat das Instrument seine höchste Aussagekraft auch in den unteren Altersgruppen. Bei älteren (Vorschul-)kindern kann es bei einigen Skalen zu sog. Deckeneffekten kommen, d.h. der Bogen differenziert in dieser Altersgruppe u.U. nicht mehr ausreichend.

Im Folgenden möchten wir daher detailliert auf das von Ihnen geplante Vorgehen Bezug nehmen, KOMPIK als Ersatz bisheriger Verfahren der Schuleingangsuntersuchung zu nutzen.

- Die medizinische Schuleingangsuntersuchung hat die vorrangige Aufgabe, die Schulfähigkeit eines Kindes aus medizinischer Sicht zu beurteilen. Grundlage dafür sind spezifische Testsituationen, die durch den kinder- und jugendärztlichen Dienst der örtlichen Gesundheitsämter nach standardisierten Verfahren und Abläufen durchgeführt werden. KOMPIK kann solche diagnostischen Verfahren nicht ersetzen.
- Darüber hinaus existieren verschiedene entwicklungspsychologisch fundierte Test- bzw. Screening-Verfahren, wie z.B. die von Ihnen benannten „Göppinger sprachfreier Schuleignungstest“, das „Kieler Einschulungsverfahren“ oder das „Dortmunder Entwicklungsscreening“. Diese werden als ergänzende Verfahren der medizinischen Schuleingangsuntersuchungen durch Lehrerinnen und Lehrer oder pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durchgeführt – mit dem Fokus, Entwicklungsgefährdungen und Förderbedarfe aufzudecken. KOMPIK hingegen dient der umfassenden pädagogischen Entwicklungsdokumentation: Zum einen richtet sich KOMPIK als stärkenorientiertes Verfahren ausschließlich an die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtung, zum anderen ist es als entwicklungsbegleitendes Verfahren konzipiert.

In Ihrer Zielsetzung, KOMPIK möglicherweise als Ersatz der bisherigen Verfahren einzusetzen, sehen wir daher folgende Risiken, die der ursprünglichen Konzeption von KOMPIK in Teilen entgegenstehen:

KOMPIK ist kein Testverfahren.

- *Missbräuchliche Anwendung von KOMPIK als Testverfahren bzw. zur Eignungsüberprüfung in Kitas:*
Die allermeisten KOMPIK-Items beziehen sich auf kindliches Verhalten welches von den Kindern im Kita-Alltag spontan gezeigt wird. In einigen Fällen kann es erforderlich bzw. sinnvoll sein bestimmte Beobachtungssituationen gezielt herbeizuführen. Dies sollte jedoch stets in Form eines pädagogischen Angebotes geschehen und keines falls im Rahmen von „Testungen“, also Situationen, die von Kindern als künstlich, irritierend oder beängstigend erlebt werden können. Weder die KOMPIK-Items, noch die Entwicklungsübersicht beinhalten eine Definition darüber, wann von einer „nicht-altersgemäßen Entwicklung“ gesprochen werden kann oder eine Feindiagnostik notwendig ist.
- *Übertragung bisheriger Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer bzw. des Landes und des Öffentlichen Gesundheitsdienstes auf die pädagogischen Fachkräfte in Kitas:*
Die Kenntnisse der Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen beim Übergang Kita-Grundschule mit einzubeziehen, halten wir grundsätzlich für sehr sinnvoll. Der Fokus auf KOMPIK als Screening-Verfahren beinhaltet jedoch einen Paradigmenwechsel für Erzieher/innen in der Anwendung des Verfahrens, und bringt sie mitunter in die problematische Rolle der „Datenlieferanten“ und Entscheider/innen über den weiteren (schulischen) Bildungsweg der Kinder.

Wirksamkeit und Nutzen von KOMPIK sind abhängig von der pädagogischen Haltung. Der qualitativ hochwertige Einsatz von KOMPIK ist abhängig von der pädagogischen Haltung.

- *Veränderte Rolle der KiTa-Fachkraft – statt Entwicklungsbegleitung nun eine „Eignungstestung“:*
Der Fokus von einer individuellen pädagogischen Begleitung (durch die Kombination von KOMPIK und anderen Verfahren und die darauf aufbauende pädagogische Planung für das einzelne Kind und die Kindergruppe) wechselt zu einer schul(reife)zentrierten Betrachtung. Der in vielen Screening-Verfahren enthaltende defizitäre Blick auf Kinder und ihre Entwicklung stellt die Fachkräfte vor neue, und damit bislang ungelöste inhaltliche sowie konzeptionelle Herausforderungen, die der aktuellen Qualitätsdiskussion in Wissenschaft und Praxis entgegenstehen.

- *Veränderter Betrachtungsweise – statt Stärkenorientierung nun Fokus auf mögliche Entwicklungsgefährdungen:*
Die kritische Reflexion des Entwicklungsstands sowie der zu Grunde liegenden Rahmenbedingungen (Gruppenkonzeption, Fachkräfte, Ausstattung, ...) sind Kernaspekte einer qualitativ angemessenen Anwendung von KOMPIK. Die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen ist es nach unserem Verständnis nicht, die Schuleignung von Kindern zu testen. Der Fokus auf Entwicklungsdefizite impliziert jedoch, dass das „Erfüllen“ der abgefragten Items mit einer „Eignung zur Schulreife“ einherginge.

Grundsätzlich müssen Eltern/Erziehungsberechtigte der Beobachtung ihrer Kinder und anschließender Dokumentation in der Kindertageseinrichtung zustimmen – ganz unabhängig davon, welches Verfahren verwendet wird. Die Weitergabe dieser Informationen durch die Kindertageseinrichtungen an Dritte (Schule, Förderstellen, etc.) ist nach unserer Kenntnis bundesweit an das Einverständnis der Eltern/Erziehungsberechtigten gebunden und spezifisch für den jeweiligen Einzelfall einzuholen. Insofern raten wir sowohl aus datenschutzrechtlichen wie auch inhaltlichen Gründen von einer verpflichtenden/verbindlichen Weitergabe der Dokumentationen ab.

In diesem Zusammenhang möchten wir Sie noch einmal auf die während des Projektverlaufs entwickelten umfassenden Materialien zu KOMPIK hinweisen, die Sie unter www.kompik.de zum kostenfreien Download finden. Die „12 goldenen Datenschutzregeln“ geben wichtige Hinweise zum Umgang mit personenbezogenen Daten in der Kita. Das Fortbildungskonzept „KOMPIK konkret: KOMPIK kompetent vermitteln“ greift das Thema „pädagogische Haltung“ auf und eignet sich für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte durch erfahrene Fortbildner/innen.

Für Ihre weitere Arbeit mit KOMPIK in Mecklenburg-Vorpommern wünschen wir viel Erfolg!
Bei näheren Fragen zur wissenschaftlichen Entwicklung wenden Sie sich bitte an Herrn Martin Krause vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (martin.krause@ifp.bayern.de, 089 /99 825 1945).

Mit freundlichen Grüßen



Anette Stein
Director



Christina Kruse
Project Manager

XIV Email der Universität Rostock an die Bertelsmann Stiftung mit der Stellungnahme zu geäußerten Bedenken bzgl. der Nutzung

Email vom 26.11.2014

Die konkrete Forschungsfrage Ihres Vorhabens ist uns noch nicht ganz klar. Denn da es sich bei KOMPIK nicht um ein Testverfahren handelt, erschließt sich uns die Frage, ob das Instrument „korrekt misst“ nicht in Gänze. Was ist die Zielstellung hinter dieser Frage?

Die angesprochene Frage war Teil der Vorüberlegungen in der Phase der Antragsstellung. Si ist nicht entsprechend der konkretisierten Zielstellung des Projektes nicht mehr Teil der Forschungsarbeit.

Übergeordnetes Ziel des Projektes ist es, ein Verfahren zur Verfügung zu stellen, mit dem die Entwicklung eines Kindes beim Übergang in die Grundschule dargestellt werden kann. Maßgeblich sollen dabei die Bildungs- und Erziehungsbereiche der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige sein. Geprüft wird die Praktikabilität des Verfahrens sowie die Eignung des Verfahrens als Ersatz für die bisher gängigen Schuleingangstests, bei denen es sich um Screenings handelt, die einen kurzen Überblick über die aktuelle Entwicklung eines Kindes geben. Mit Hilfe von KOMPIK kann auf eine nicht altersgemäße Entwicklung aufmerksam gemacht werden. Dabei wird darauf hingewiesen, dass es sich nicht um ein diagnostisches Verfahren handelt und ein solches auch nicht ersetzen kann (Mayr et al., 2013, S. 28). Die verwendeten Screeningverfahren dienen ebenso dazu, auf eine nicht altersgemäße Entwicklung aufmerksam zu machen, um gegebenenfalls eine ausführliche Diagnostik einzuleiten. Aufgrund dieser ähnlichen Prämissen gehen wir davon aus, dass sich die pädagogische Schuleingangsuntersuchung durch Beobachtungsdaten ersetzen lässt, welche in Kindertageseinrichtungen erhoben werden.

Die detaillierten Forschungsfragen können dem Exposé entnommen werden.

Wie hoch ist die Anzahl der beteiligten Einrichtungen? Wie viele Kinder/ wie viele Beobachtungen sollen in die Untersuchung insg. einbezogen werden (inkl. der Examensarbeiten)?

Zurzeit läuft die Rekrutierung der Stichprobe an Kindertageseinrichtungen. Geplant ist eine Stichprobe von ca. 80 bis 120 Kindern. Hierfür sollen ca. 20 bis 30 pädagogische Fachkräfte rekrutiert werden, die per Zufallsauswahl für jeweils vier bis fünf Kinder ihrer Gruppe einen KOMPIK-Beobachtungsbogen ausfüllen. Je nach Anzahl der Vorschulgruppen an den jeweiligen Einrichtungen und der Bereitschaft zur Teilnahme am Projekt kann die Anzahl der Einrichtungen variieren.

Welche Messinstrumente werden verglichen?

Im Rahmen der Untersuchung in den Kindertageseinrichtungen werden die Ergebnisse von KOMPIK mit den Ergebnissen gängiger Schuleingangsverfahren sowie mit dem Dortmunder Screening für 3- bis 6-jährige verglichen. Zum Vergleich der prognostischen Validität zwischen den Schuleingangsverfahren und KOMPIK werden am Ende der ersten Klasse Schuleistungstests in den Bereichen Mathematik und Lesen/Schreiben durchgeführt.

Wie viele Examensarbeiten sieht das Vorhaben vor? Was sind die jeweiligen Fragestellungen? (Eine Rechteeinräumung würde gesammelt mit Ihrem Institut/Ihrem Lehrstuhl vereinbart werden, nicht für jedes Teilvorhaben.)

Studierende am Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation haben die Möglichkeit, sich die Themen ihrer Examensarbeiten selbst auszuwählen. Das Institut selbst stellt lediglich Anregungen für eigene Forschungsprojekte zur Verfügung, welche von den Studierenden selbstständig geplant werden müssen. Dies schließt die genaue Formulierung eigener Forschungsfragen ein. Welche Bereiche durch Studierende bearbeitet werden können, kann erst im Laufe des Projektes entschieden werden. Dementsprechend und durch die unbekannte Anzahl an Interessenten kann eine Anzahl von Examensarbeiten gegenwärtig nicht genannt werden.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage möchten wir unseren Studierenden ermöglichen, qualitative Examensarbeiten mit dem Schwerpunkt KOMPIK zu schreiben. Hierbei würde es sich um Auswertungen der Interviews und Fragebögen handeln. Statistische Vergleiche mit weiteren Verfahren werden wir nicht genehmigen.

Verbindliche Weitergabe

Eine verbindliche Weitergabe der Beobachtungsergebnisse an die Grundschule kann entsprechend der Gesetzgebung in Mecklenburg-Vorpommern nicht erfolgen und ist auch nicht angestrebt. Die Einholung der elterlichen Zustimmung bzw. die

Zustimmung der Erziehungsberechtigten ist unumgänglich und die Erarbeitung eines entsprechenden Verfahrensweges ist durch die zuständigen Abteilungen des Ministeriums geplant.

Labeling

Die Gefahr des Labelings ist bekannt. Bisher verwendete Schuleingangsverfahren beinhalten diese Gefahr jedoch ebenso. Während hierbei Daten genutzt werden, die meist in weniger als einer Stunde erhoben wurden, kann mit Hilfe von KOMPIK auf Daten zurückgegriffen werden, die über mehrere Jahre beobachtet wurden. Wir gehen davon aus, dass hiermit eine erheblich geringere Gefahr des Labelings besteht, als mit den bisherigen Verfahren.

Rolle der Kindertageseinrichtungen

Die Kindertageseinrichtungen sind zu einer aktiven Mitarbeit im Projekt aufgerufen. Neben der Erhebung von Beobachtungsdaten sollen außerdem Interviews zur Praktikabilität des Verfahrens durchgeführt werden. Die Ergebnisse sollen in die Empfehlungen zur flächendeckenden Einführung, welche mit Beendigung des Projektes an das Land Mecklenburg-Vorpommern übergeben wird, einfließen.

Art der Fortbildung

Die Fortbildung bezieht sich auf die Durchführung des Verfahrens KOMPIK. Eine Expertengruppe aus pädagogischen Fachkräften sowie Grundschullehrkräften soll die Fortbildungsbedarfe und -inhalte im Bereich Beobachtung erörtern bzw. entwickeln. Diese Ergebnisse werden in die Gesamtkonzeption einfließen.