

Carl von Ossietzky

Universität Oldenburg

Studiengang Einfachbachelor Pädagogik

BACHELORARBEIT

Qualität pädagogischer Arbeit im elementaren Bildungsbereich -
Eine empirische Arbeit zu Kindern mit Migrationshintergrund
im Alter von 3 bis 5 Jahren

vorgelegt von

Jasmin Luthardt

Schützenweg 42 c/o 1-216

26129 Oldenburg

Matrikelnummer: 9938580

Betreuende Gutachterin Prof. Dr. Catherine Walter-Laager

Zweiter Gutachter Prof. Dr. Manfred R. Pfiffner

Oldenburg, 26. Juli 2011

0. Inhalt

0. Inhalt	II
1. Zusammenfassung.....	1
2. Einleitung	1
3. Theoretische Einbettung.....	3
3.1. Die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund	3
3.1.1. Besonderheiten des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch	3
3.1.2. Früher Zweitspracherwerb und die Institution Kindergarten.....	4
3.2. Diagnostik	6
3.2.1. Diagnosekompetenz von Lehrpersonen	6
3.2.2. Einschätzungen von SchülerInnenleistungen durch Lehrpersonen und Fehlerquellen	6
3.2.3. Referenzrahmen für die Einordnung von Daten aus Diagnoseprozessen.....	8
3.2.4. Gängige Diagnoseverfahren	9
3.2.5. Überlegungen zur Diagnostik der Sprachentwicklung	10
3.3. Hypothesengenerierung.....	14
4. Methoden	16
4.1. Stichprobe.....	16
4.2. Instrumente	16
4.3. Variablen und Operationalisierung der Konzepte	21
4.4. Materialien	21
4.5. Untersuchungsplan	21
4.6. Durchführung	22
4.7. Auswertung.....	23
5. Ergebnisse.....	24
5.1. Allgemeine Ergebnisse des Sprachtests „Wortgewandt“	24
5.2. Allgemeine Ergebnisse aus dem KiDiT® zum Bildungsbereich Sprache und Kommunikation	26
5.3. Detailergebnisse zur Buchstabenkenntnis.....	28
5.4. Detailergebnisse zum Wortschatz	30

5.5. Ein Vergleich zur Feststellung der Qualität der Einschätzungen der PädagogInnen zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz	32
6. Diskussion	42
a) Allgemeine Ergebnisse des Sprachtests „Wortgewandt“	42
b) i. Allgemeine Ergebnisse aus dem KiDiT® zum Bildungsbereich Kommunikation	42
b) ii. Allgemeine Ergebnisse aus dem KiDiT® zum Bildungsbereich Sprache.....	43
c) Details zur Buchstabenkenntnis: Großbuchstaben erkennen.....	43
d) i. Details zum Wortschatz: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	44
d) ii. Details zum Wortschatz: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	44
d) iii. Details zum Wortschatz: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.	44
e) Ergebnisse zur Einschätzungsqualität der PädagogInnen	45
8. Fazit und Ausblick	49
9. Literatur.....	50
10. Anhang	56
Erläuterungen zu den Niveaus des Sprachtest „Wortgewandt“	56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: KiDiT® Klassenübersicht	17
Abbildung 2: KiDiT® Kinderansicht und Notizenübersicht am Beispiel Andreas Meier.....	18
Abbildung 3: KiDiT® Kinderansicht 2 am Beispiel Andreas Meier.....	19
Abbildung 4: KiDiT® Auswertungsansicht am Beispiel Anna Maus.....	20
Abbildung 5: Forschungsdesign	22
Abbildung 6: Ergebnisse Sprachtest - Buchstabenkenntnis aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28	24
Abbildung 7: Ergebnisse Sprachtest - Wortschatz aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28.....	25
Abbildung 8: Ergebnisse Sprachtest - phonologische Bewusstheit aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 2	25
Abbildung 9: Ergebnisse KiDiT® Bereich Kommunikation aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28; Mean = durchschnittlicher KiDiT®-Wert im Bereich Kommunikation.....	26

Abbildung 10: Ergebnisse KiDiT® Bereich Sprache aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28; Mean = durchschnittlicher KiDiT®-Wert im Bereich Sprache	27
Abbildung 11: Anzahl der erkannten Großbuchstaben im "Wortgewandt" mit n = 28, aufgeschlüsselt nach Teilstichproben	28
Abbildung 12: KiDiT®-Item zur Buchstabenkenntnis mit n = 19, fehlende Einschätzung für 9 Kinder.....	29
Abbildung 13: KiDiT®-Item „Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.“ mit n = 25, fehlende Einschätzung für 4 Kinder	30
Abbildung 14: KiDiT®-Item „Das Kind bildet korrekte Hauptsätze“ mit n = 27, fehlende Einschätzung für ein Kind.....	31
Abbildung 15: KiDiT®-Item „Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.“ mit n = 28	31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 1	33
Tabelle 2: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz , Kindergarten 2.....	34
Tabelle 3: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 3	35
Tabelle 4: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 4.....	36
Tabelle 5: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 5	37
Tabelle 6: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 6	38
Tabelle 7: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 7	39
Tabelle 8: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 8	40
Tabelle 9: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 9.....	41

1. Zusammenfassung

Mit der vorliegenden Untersuchung wurde das Anliegen verfolgt, die Einschätzungsqualität der PädagogInnen für Teilbereiche der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im elementaren Bildungssektor mit Subtests des validen Sprachtests „Wortgewandt“ zu vergleichen.

Als zentrales Ergebnis ergibt sich, dass die PädagogInnen in der Lage sind den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte ähnlich wie der Test abzubilden.

Die vorliegenden Ergebnissen können den Schluss zulassen, dass ein praxisorientiertes Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument, welches den PädagogInnen eine strukturierte Beobachtung im Kindergartenalltag ermöglicht, Testverfahren als eine Möglichkeit zur professionellen Entwicklungsdokumentation ersetzen kann, da professionelles Beobachten und Dokumentieren zu gleichen Ergebnissen führt.

2. Einleitung

Besonders nach den Erkenntnissen der PISA-Studie, die deutlich eine Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen aufzeigt (OECD, 2011), rückt die Erfassung von Sprachentwicklungsständen bereits im elementaren Bildungsbereich in den Fokus der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten.

Für die Bildungsbiographie eines Kindes ist es entscheidend, ob es die deutsche Sprache als Erstsprache (zumeist Kinder ohne Migrationshintergrund) oder als Zweitsprache (zumeist Kinder mit Migrationshintergrund) erlernt. Wer erfolgreich im Bildungssystem sein möchte, bedarf der genauen Kenntnis der deutschen Sprache. Doch das Unterstützen von Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund in ihren deutschsprachlichen Fähigkeiten gestaltet sich in weiten Teilen im elementarpädagogischen und schulischen Sektor noch schwierig.

Die Frage nach der Qualität der pädagogischen Arbeit, im Speziellen der sprachdiagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen in den (elementarpädagogischen) Einrichtungen ist somit von zentraler Bedeutung - das Erfassen des Entwicklungsstands eines Kindes ist elementar.

Das Beobachten und Dokumentieren der Fähigkeiten der Kinder durch die Lehrperson ist von Lehrplänen empfohlen, in letzter Konsequenz aber von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich. So kommen mitunter verschiedene, teure und umständliche Test als Dokumentationsverfahren punktuell zum Einsatz. Das Potential der PädagogInnen zur Diagnose wird selten ausgeschöpft. Wie eine frühe qualitative Bildung durch die notwendigen inhaltlichen, aber auch personellen Ressourcen, die den Kindergärten zur Verfügung gestellt werden, erreicht werden soll, bleibt oftmals der Kreativität der PädagogInnen¹ überlassen. Dies betrifft auch eine professionelle Bildungsdokumentation, wie sie in vielen Rahmenbildungsplänen gefordert wird. Längst hat die Forschung aufgezeigt, dass eine gute Dokumentation des Lernstandes von Kindern die Basis für eine hohe Qualität früher Bildungsprozesse ist (vgl. z.B. Becker, 2010).

In der vorliegenden Arbeit wird deshalb das Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten von FrühpädagogInnen im Bereich der Sprache (Buchstabenkenntnis und Wortschatz) mithilfe des onlinebasierten Beobachtungs- und Dokumentationstools KiDiT® im Vergleich zu dem standardisierten Sprachtest „Wortgewandt“ (vgl. Moser, U. & Berweger, S., 2007). betrachtet mit dem Fokus auf die Besonderheiten des Migrationshintergrunds sowohl der Kinder als auch der Lehrperson.

An der Untersuchung nahmen neun Kindergärten in der deutschsprachigen Schweiz teil. Getestet und beobachtet wurden 28 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren mit und ohne Migrationshintergrund.

¹ Im Folgenden werden die Begriffe PädagogInnen und ErzieherInnen synonym verwendet. Um sowohl männliche als auch weibliche Personen gleichermaßen zu berücksichtigen wird die weibliche Schreibweise In /Innen genutzt.

3. Theoretische Einbettung

3.1. Die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund

3.1.1. Besonderheiten des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch

Für einen großen Teil der Kinder mit Migrationshintergrund ist der Erwerb des Deutschen sukzessiv, d.h. sie erlernen zuerst ihre Erstsprache² und später z.B. mit dem Eintritt in den Kindergarten ihre Zweitsprache³ Deutsch. Damit ist der elementare Bildungsbereich die bestimmende Sozialisationsinstanz und die PädagogInnen der Elementarstufen sind die Vorbilder für die Sprachentwicklung der Kinder (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S.73f). Die phonologischen, semantischen, lexikalischen, syntaktischen, morphologischen und kommunikativen Fähigkeiten sind auch beim Erwerb der Zweitsprache wichtige Elemente, die sich Kinder aneignen müssen.

Der Erwerb wird nach Klein (1992) beeinflusst durch den *Antrieb* (die Summe der Faktoren, die das Kind dazu bringen seine Sprachlernfähigkeit auf die deutsche Sprache anzuwenden), das *individuelle Sprachvermögen* (die physischen Voraussetzungen, um zu sprechen und die kognitiven Fähigkeiten) und den *Zugang zur Sprache* (welchen Input bekommt das Kind und hat es die Möglichkeit in dieser Sprache zu kommunizieren) (Klein, 1992, S.45ff). Es bestehen hierbei große interindividuelle Unterschiede, die neben schon erwähnten Lernvoraussetzungen des Einzelnen auch den Einflüssen des sozioökonomischen Hintergrunds und den Bedingungen des Erwerbs unterworfen sind. Zu diesen Bedingungen gehören z.B. die Regelmäßigkeit, Intensität und die Qualität des Kontakts mit der Zweitsprache, die gesprochene Familiensprache, die Erstsprache und deren Parallelen zum Deutschen (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S.75). „Ein besonderes Merkmal des Zweitspracherwerbs ist die Stagnation oder Fossilisierung. Während alle normal entwickelten und gesunden Menschen in ihrer Erstsprache eine vollständige Kompetenz der Zielsprache erreichen (...), stagniert der Erwerb der Zweitsprache oft.“ (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S.75).

² Der Begriff der Muttersprache wird zumeist synonym mit dem Begriff der Erstsprache verwendet und meint die Sprache, die ein Kind von der Geburt an, hauptsächlich im familiären Kontext, erwirbt. (Vgl. Ahrenholz, 2010, S.3)

³ Im Alter von drei bis vier Jahren verändert sich die Spracherwerbssituation von Kindern. Lernen sie in diesem Alter eine zweite Sprache, wird von frühem Zweitspracherwerb gesprochen, da sie bereits vorher Sprachkenntnisse erworben und sich aufgrund ihrer neuronalen und kognitiven Entwicklung die zweite Sprache verändert aneignen, zeitlich versetzt zur Erstsprache. Der Begriff des Zweitspracherwerbs wird häufig übergeordnet verwendet und beinhaltet alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache, wenn die zweite Sprache zentrales Kommunikationsmittel ist und ihr Erlernen auf kommunikativer Basis erfolgt. Für Kinder mit Migrationsgeschichte, die in einem deutschsprachigen Land leben, ist Deutsch zumeist Zweitsprache (Vgl. Ahrenholz, 2010, S. 6).

3.1.2. Früher Zweitspracherwerb und die Institution Kindergärten

Die Forschung zum Zweitspracherwerb im frühen Kindesalter wurde bisher in der Wissenschaft vernachlässigt. Neue Ergebnisse aus ersten Fallstudien ergeben allerdings, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb eines (Halb-)Jahres bei Eintritt in den Kindergarten, die wichtigsten Grundstrukturen deutscher Sätze aneignen können (Tracy, 2009, S.180ff.). In einer Studie von Thoma und Tracy (2006) und Tracy & Thoma (einger.) wurden acht Kinder mit russischem, arabischem und türkischem Erstsprachhintergrund, die multilinguale Kindergärten besuchten, in Bezug auf den Erwerb der Satzklammer (Architektur deutscher Sätze) und damit zusammenhängender Phänomene untersucht, wobei besonderes Augenmerk auf den Vergleich der Erwerbsverläufe von Kindern gleicher Erstsprache gelegt wurde. „Offensichtlich können sich L2⁴-Kinder, sofern sie früh mit dem Deutschen in Kontakt kommen, zentrale Bereiche der deutschen Grammatik (...) auf eine Weise aneignen, die dem robusten Curriculum von L1-Lernern nahe kommt. Interessant ist auch, dass sich dabei kaum interferierende oder gar den Prozess beeinträchtigende Erstspracheneffekte ergeben“ (Tracy, 2009, S. 183). Kinder sind in der Lage mit sprachlich heterogenen Umständen gut umzugehen, solange ihnen ein stimulierender Sprachinput zugänglich ist.

Festzuhalten ist, dass die Mehrheits- oder Bildungssprache⁵ gut gesprochen werden muss, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu eröffnen. Diese sollte daher so früh wie möglich erworben werden können (Vgl. Tracy, 2009, S.185). Die intensive Förderung des Deutschen als Zweitsprache sollte aus mehreren Gründen wesentlich früher als zum Beginn der Schulzeit, d.h. im vorschulischen Bereich, beginnen, und zwar idealerweise im Moment des Eintritts in eine Kindertagesstätte. Sprachen sind in der Lage sich gegenseitig zu unterstützen. Mehrere Sprachen sprechen beinhaltet automatisch die Partizipation an unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Systemen, was es zu unterstützen lohnt. In der Neurowissenschaft kommt man zu der Erkenntnis, dass ein zeitiger Umgang mit mehreren Sprachen ein gutes Fundament bildet, weitere Sprachen effizient in bereits vorhandene Sprachsysteme einzubinden. „Lernzuwächse in der einen Sprache bedeuten nicht zwangsweise einen Verlust für die andere“ (Vgl. Tracy, 2009, S.189). Der Zugang zu Kindergärten muss auch für Kinder und ihre Familien, die durch einen Migrationshintergrund geprägt sind, niedrigschwellig und reizvoll sein.

⁴ Die Erstsprache wird in der Literatur auch mit L1 bezeichnet, die Zweitsprache mit L2 (Tracy, 2008, S.221).

⁵ Bildungssprache ist keine Alltagssprache. Sie ist ein Konstrukt mit zwei Bedeutungsebenen: erstens ist Bildungssprache die Sprache, in der Bildung in Bildungsinstitutionen gestaltet wird und zweitens zeichnet sie sich durch eine spezielle Ausprägung des Deutschen aus (Gogolin & Lange, 2010, S.9). „Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen mündlichen Sprache.“ (ebd).

Studien im englischsprachigen Raum ergeben, dass es circa fünf bis acht Jahre dauert, bis Kinder und Jugendliche bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben. Für alltags-sprachliche Kompetenzen reicht mit maximal zwei Jahren weitaus weniger Zeit (Vgl. Gogolin & Lange, 2010, S. 17). Eine konsequente und durchgängige Förderung von insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund in ihren bildungssprachlichen Fähigkeiten ist deshalb unabdingbar, um sich der Chancengleichheit anzunähern und ihnen einen erfolgreichen Durchlauf des Bildungssystems zu ermöglichen, der im vorschulischen Bereich beginnt.

Nach einer Untersuchung von Becker (2010) lässt sich zusammenfassen, dass vor allem der Kindergarten für Kinder mit Migrationshintergrund eine tragende Rolle beim Erwerb des Deutschen und dem Zugang zur Bildungssprache spielt. Umso länger die Dauer des Kindergartenbesuchs der Kinder mit Migrationshintergrund ist, desto umfangreicher wird ihr deutscher Wortschatz. „Kinder mit türkischem Migrationshintergrund können von einer größeren Quantität an außerfamiliären sprachlichen Input in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse klar profitieren.“ (Becker, 2010, S.157). Die Studie kommt allerdings auch zu dem Ergebnis, dass sich zwar die Kinder mit Zweitsprache Deutsch während ihres gesamten Kindergartenbesuchs in ihren deutschsprachlichen Fähigkeiten mehr steigern können als die Kinder mit deutscher Erstsprache, aber nicht das Sprachniveau der deutschen Muttersprachler am Ende der Kindergartenzeit erreichen (ebd.). Umso wichtiger sind ein früher Kontakt mit der Bildungssprache und eine gezielte Förderung.

Die Qualität der Kindergärten ist außerdem mitentscheidend und festzuhalten bleibt, „dass eine längere Kindergartenbesuchsdauer in Einrichtungen mit sehr guter Ausstattungsqualität bei allen Kindern zu einer Verbesserung ihres deutschen Wortschatzes führt“ (ebd., S. 158). Der Begriff der Qualität meint im bildungs-pädagogischen Zusammenhang grob skizziert „den Vergleich von Erwartungen mit (messbaren) Ergebnissen (z.B. Kompetenzen von Schülern, (...)) die Effektivität pädagogischer Arbeit, (...) den Streit über die möglichen und nötigen Leistungen pädagogischer Institutionen. Das Grundmuster dieser Verwendungsweise des Begriffs Qualität ist dabei immer das Messen von Beschaffenheiten einer Sache (...) an einem Sollen, i.e. an einer Vorstellung darüber, wofür die beurteilte Sache da ist.“ (Galiläer 2005, S.15f). Fried (2008) beschreibt die pädagogische Qualität als die Art, „wie mit den Kindern tatsächlich umgegangen wird, welche konkreten Erfahrungen sie machen, welche Anregungen und welche Unterstützung sie für ihr augenblickliches Wohlbefinden und ihre weitere Entwicklung erhalten.“ (Fried 2008, S.271).

In den letzten Jahren setzten sich international drei Qualitätsdimensionen durch: „Strukturqualität“, „Orientierungsqualität“ und „Prozessqualität“ (vgl. zusammenfassen beispielsweise Kuger & Kluczniok, 2008, S. 159). Rossbach und Frank (2008) schreiben dazu: „Wird die Qualität der von den Kindern im Alter von vier Jahren besuchten Kindergartengruppen insgesamt betrachtet – d. h. als Kombination der Qualität von pädagogischen Prozessen in den Gruppen, von strukturellen Rahmenbedingungen sowie von pädagogischen Orientierungen der Erzieherinnen – so ist diese Qualität bedeutsam für die Vorhersage des kindlichen Entwicklungsstandes im Alter von acht Jahren im sozial-emotionalen und im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich“ (Rossbach & Frank, 2008, S. 256f.).

3.2. Diagnostik

3.2.1. Diagnosekompetenz von Lehrpersonen

Die pädagogische Diagnostik beinhaltet systematisches Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren (Jäger, 2006; Ingenkamp & Lissmann, 2005). Unter diagnostischer Kompetenz wird die Fähigkeit von Lehrpersonen verstanden, „Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen zu beurteilen und Lern- und Aufgabenanforderungen adäquat einzuschätzen“ (Artelt & Gräsel, 2010). Wie die Forschung aber zeigt, stellen Lehrpersonen in der Regel informelle Diagnosen. Diese werden im Gegensatz zu formellen Diagnosen ohne Rückgriff auf wissenschaftlich erprobte Methoden, oft beiläufig und unsystematisch im erzieherischen Handeln gewonnen (Schrader, 2001). Pädagogische Diagnosen im schulischen Umfeld umfassen eine große Bandbreite von Aufgaben, welche von Schülerbeurteilungen über die Bewertung des eigenen Unterrichts bis hin zu Laufbahnberatungen reichen (Jäger, 2006, S. 633). Die größte Bedeutung erhält die diagnostische Kompetenz aber dadurch, dass sie die Grundlage für eine angepasste Unterrichtsgestaltung und Förderung bildet (Helmke, 2005).

3.2.2. Einschätzungen von SchülerInnenleistungen durch Lehrpersonen und Fehlerquellen

Schrader (2001) konstatiert, dass LehrerInnenurteile zufriedenstellende Gütekriterien aufweisen (Schrader, 2001). Eine Metaanalyse zu den Zusammenhängen von Noten und Leistungstests von Hoge und Colardarci (1989) ergibt Korrelationswerte zwischen $r = .28$ bis $r = .92$ bzw. einem Median von $r = .66$. Lehrpersonen können eine Rangord-

nung innerhalb der eigenen Klasse recht gut herstellen. Es gelingt ihnen aber nur unzureichend, das Niveau über die Klassengrenze hinaus zu definieren (Hoge & Colardarci, 1989; Paradies et al., 2009). Dies bedeutet einerseits, dass viele Kinder falsch oder ungenau eingeschätzt werden und andererseits, dass Lehrpersonen dringend auch korrigierende Inputs von außen bekommen sollten. Das als „big fish - little pond“-Effekt beschriebene Problem beleuchtet die Problematik aus Sicht des Kindes und beschreibt, dass die Ausprägung des Selbstkonzeptes von SchülerInnen massgeblich vom Leistungsniveau ihrer Lerngruppe und nicht von erreichten Kriterien abhängt (Marsh, 2005). Wahrscheinlich wäre aber auch dieses Problem kleiner, wenn Lehrpersonen ihren SchülerInnen aufgrund individueller oder kriterienorientierter Bezugsnormen Rückmeldungen gäben.

Bei der mittelmäßigen Güte der Einschätzung könnten die bekannten, gut dokumentierten Fehlerquellen wie beispielsweise der Referenzfehler, der Halo-, Milde-, Strengeeffekt oder die Tendenzen zur Mitte bzw. zu Extremurteilen eine Rolle spielen (bspw. Paradies, 2009; Helmke, 2005). Auch tendieren erfahrene Lehrpersonen dazu, soziale Kategorien zu aktivieren, wenn sie sich einen Eindruck über den aktuellen Leistungsstand von SchülerInnen bilden sollen. Unter der Zielvorgabe, zukünftige Leistungen zu prognostizieren, tendierten sie dazu, individuelle Merkmale des Schülers in die Beurteilung zu integrieren (Krolak-Schwerdt, Böhmer & Gräsel, 2010).

Paradies et al. (2009) gehen davon aus, dass die Lehrpersonendiagnose keiner absoluten Objektivität bedarf, solange sich die Lehrperson der Ungenauigkeit ihres Urteils bewusst ist und diese Ungenauigkeit reflektiert und evaluiert (Paradies et al., 2009). Diese Sicht scheint auf dem Hintergrund aktueller Befunde etwas gewagt. So zeigte sich beispielsweise in einer Studie von Kronig (2007), dass sich bei Kindern mit Migrations- sowie Kindern mit unterprivilegiertem sozioökonomischen Hintergrund die Erwartungshaltung der Lehrpersonen – und dies unabhängig von den Leistungen – über die Schuljahre hinweg als wichtiger Prädiktor für die Leistung in der sechsten Klasse erweist. Einen weiteren wichtigen Einflussfaktor stellen die Überzeugungen zum Lernen dar: Gehen Lehrpersonen davon aus, dass das Leistungsniveau einer SchülerIn im Wesentlichen unveränderbar ist, wirken solche Erwartungsmechanismen besonders stark (Kronig, 2007).

Um LehrerInnenurteile zu verbessern, empfiehlt Ingenkamp (1995) Tests und Beobachtungen zu kombinieren. Eher subjektive Verfahren wie Beobachtungen oder Leistungskontrollen im Rahmen des Klassenunterrichts und objektive Verfahren, zu welchen, vor allem verschiedene, wissenschaftliche Testverfahren zählen, haben unterschiedliche Stärken und ergänzen sich gegenseitig. Tests geben übergreifende, gut

abgesicherte Momentaufnahmen, welche mehrfach wiederholt werden können; Beobachtungen und schulische Leistungstests im Rahmen des Klassenunterrichts dokumentieren die spezifischen Entwicklungen der SchülerInnen besser, erlauben aber keine übergeordnete Vergleichbarkeit und prognostische Gültigkeit (Ingenkamp, 1995).

Eine weitere Möglichkeit, Beobachtungsfehler zu minimieren, bildet ein argumentativer Austausch im Team (Paradies, Linser, Greving 2009; Kleber, 1992). Die beteiligten Lehrpersonen machen sich hier einzelne Beobachtungsverfahren zunutze, und sie bauen den Austausch als konzeptionellen Bestandteil in ihre Verfahren mit ein. Ein Bestandteil des Konzeptes der Bildungs- und Lerngeschichten nach Margarete Carr ist es, beobachtete Handlungssequenzen im Team zu diskutieren und mit Beobachtungen des selben Kindes zu vergleichen, die andere pädagogische Fachkräfte gemacht haben (zitiert nach Leu, 2002).

3.2.3. Referenzrahmen für die Einordnung von Daten aus Diagnoseprozessen

Die Förderung des Lernenden sollte immer ein Ziel des Unterrichts sein, Diagnosen haben diesem Ziel zu dienen (Graf & Moser Opitz, 2007). Es stellt sich die Frage, wie Daten in einen sinnvollen Referenzrahmen eingeordnet werden können. Tymms und Wylde (2004) sprechen bezüglich des Zusammenwirkens von erfassten Daten und professionellem Fachwissen vom Entstehen eines aussagekräftigen Indikators für die Lehrerhandlung (Tymms & Wylde 2004). Gelingt dies in einem guten Qualitätsrahmen, kann eine Passung zwischen den Unterrichtsanforderungen und Persönlichkeitsmerkmalen hergestellt werden (bspw. Schrader, 2001; Largo, 1999; Wenzel & Levermann, 2007). Dies bedarf einer präzise begründeten, bei der Datensammlung leitenden Fragestellung, solider Kenntnisse des Normalzustandes und ein Erkennen der die weitere Entwicklung bestimmenden Normabweichungen. Aber gerade hier zeigen sich Schwierigkeiten: So sind beispielsweise Studien zur Prävalenz von Entwicklungsauffälligkeiten im Vorschulalter, als Häufigkeitsbestimmung für diese Normabweichungen, noch immer nicht in ausreichendem Maße vorhanden, obwohl solche Kenntnisse der Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter für eine bedarfsgerechte Planung von Früherkennungs- und Fördermaßnahmen unerlässlich sind (Tröster & Reinecke, 2007; Koglin et al., 2008).

Neben dem Entwicklungs- und Fachwissen bilden für den schulischen Kontext Lehr- und Bildungspläne den verbindlichen oder zumindest empfohlenen Referenzrahmen: „Mit dem Lehrplan wird die Zusammenstellung von Erziehungszielen, Lehrinhalten und Lehrmethoden bezeichnet, die für eine bestimmte Schulart, für verschiedene Fächer

und Jahrgangsstufen gelten“ (Neuhaus-Siemon, 2006, S. 299). Wenn sich Lehrpersonen an einen solchen Referenzrahmen hielten, wäre für die Kinder gewährleistet, dass ihre Bildung auf gesellschaftlich anerkannte Bildungsziele ausgerichtet würde.

Curriculares Wissen gehört zu den relevanten Wissensbereichen für Lehrpersonen (Haag & Lohrmann, 2006). Wer darüber verfügt, kann Unterrichtsinhalte im Sinne des Curriculums aufeinander aufbauen und aufeinander beziehen und damit Unterricht erfolgreicher gestalten (Lipowsky, 2007). An diesem Wissen scheint es aber oft zu mangeln. Untersuchungen zeigen, dass nur rund ein Drittel der Lehrpersonen den Lehrplan genau kennen (Wiater, 2001).

3.2.4. Gängige Diagnoseverfahren

Verfahren, welche auf den Lehrplänen basieren, sind auf dem Markt bisher nicht erhältlich, obwohl eine große Vielfalt von Beobachtungs- und Testverfahren existiert. Zwei Verfahrensgruppen mit diametral unterschiedlichen Zielsetzungen können gruppiert werden:

a) Es existieren viele offene Beobachtungsverfahren, welche meist umfassend angelegt sind und darauf abzielen, die Kinder in ihrer Individualität zu erfassen. Sie haben beispielsweise den Zweck, deren Dispositionen zu erkennen oder Lernfortschritte zu dokumentieren oder die Motivation zu prüfen. Genaue Anweisungen, Angaben zur Häufigkeit der Beobachtung oder konkrete Kriterien, die berücksichtigt werden müssen, fehlen (bspw. Carr, 2007; Mayr, 2003; Caritasverband Münster, 2004; Leu, 2002; Beller, 2009; Berger & Berger, 2008; Kiphard, 2002; Michaelis, 2003; Frey, Duhm & Althaus, 2008; Tröster, Flender & Reineke, 2004). Die Verfahren gehen von der Prämisse aus, dass jedes Kind seinem eigenen Entwicklungsplan folgt, mit großer Neugier, im eigenen Tempo und nach seiner persönlichen Strategie. Auch von den FrühPädagogInnen wird angenommen, dass sie sich mit großem Interesse den Kindern widmen, diese beobachten, die relevanten Aspekte der kindlichen Entwicklung erkennen und die richtigen Schlussfolgerungen daraus ziehen. Sowohl auf Kinder wie auch auf Erwachsenenenseite sind diese Voraussetzungen aber nicht immer gegeben.

b) Daneben stehen Lehrpersonen Tests oder testähnliche Verfahren zur Verfügung, mit welchen sie gebundene Beobachtungsdaten erheben können (bspw. Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002; Küspert & Schneider, 2006; Holler-Zittlau, Berger & Dux, 2003; Fried, Briedigkeit & Schunder, 2008; Luit, Rijt & Hasemann, 2001;

Grimm & Schöller, 1991; Freitag, Schüssler & Steck-Lüschow, 2002; Fröse, Mölders & Wallrodt, 1986).

Tests oder andere gebundene Beobachtungsverfahren sind meist gut validiert und erweitern den sozialen Bezugsrahmen der eigenen Schulklasse. Für den Unterrichtsalltag sind sie aber ungeeignet, da in der Regel keine Testung aller Kinder vorgesehen ist, sie jeweils nur einzelne Facetten des kindlichen Lernstandes untersuchen und so nicht das gesamte Kind erfassen. Sie lassen auch die aktuelle Verfassung der Probanden oder ihre persönliche Herangehensweise an ein Problem außen vor.

3.2.5. Überlegungen zur Diagnostik der Sprachentwicklung

In den letzten Jahren hat sich die Diagnostik der Sprachentwicklung stark entwickelt, gilt aber noch als junger Aspekt in der pädagogischen Praxis und findet nach und nach Platz in der Ausbildungspraxis von PädagogInnen (vgl. Gantefort & Roth, 2010). „Unter Diagnostik verstehen wir die systematische Sammlung von Informationen über die Lernvoraussetzungen eines Kindes zu einem bestimmten Ziel oder Zweck. Diagnostische Verfahren stellen die Grundlage professionellen pädagogischen Handelns dar.“ (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S.53). Welches Ziel erreicht, welcher Inhalt ermittelt und welche Methode dabei angewendet wird, sind zentrale Aspekte, die zeitlich vor den diagnostischen Erfassungen überlegt und festgelegt werden müssen (ebd.). Gantefort und Roth (2010) beschreiben die Aufgabe der Sprachstandsdiagnostik nicht als das Finden von z.B. sonderpädagogischen Abweichungen, sondern sehen sie eher darin, Individuen ressourcenorientiert im Lernen zu unterstützen (vgl. Gantefort & Roth, 2010). „Das Ziel von Sprachförderung ist es, Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, um auf Grundlage des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten, die sie in ihrem Spracherwerb bereits erlangt haben, sowie unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Entwicklung, ihre Kompetenzen in der Zielsprache weiter auszubauen.“ (Hopp, Thoma & Tracy, 2010, S.611).

Für Knapp, Kucharz und Gasteiger-Klicpera (2010) sind drei zentrale Ziele der Sprachdiagnostik zu nennen:

1. Das Auswählen der Kinder für spezielle Fördermaßnahmen
2. Das Gestalten individuell angepasster Förderprogramme
3. Das Auswerten der Fördermaßnahmen der Kinder und erneutes Anpassen der Förderung an die Entwicklungs(-fort-)schritte der Kinder (ebd., S. 54).

Dazu wurden für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen des elementaren Bildungsbereichs verschiedene Verfahren entwickelt, um die Kinder, die eine Förderung in besonderem Maße bedürfen, auszuwählen.⁶ Ein anderes Modell stellt die Förderdiagnostik dar, die dazu dient, all jene Bereiche herauszuarbeiten, in denen eine Förderung notwendig ist und damit einhergehend auch das gezielte Planen von Maßnahmen möglich macht. Ein weiterer zentraler Aspekt im Rahmen von Förderung sind Evaluationsrunden, deren Zielsetzung es ist, eine optimale Förderung durch Anpassung an die Entwicklung des Kindes zu gewährleisten (ebd., S.54). Die PädagogInnen in Kindergärten „sind sich (...) der Notwendigkeit und des Nutzens diagnostischer Informationen (...) bewusst. Allerdings erscheint die Anpassung der Förderung an den konkreten Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der einzelnen Kinder schwieriger als erwartet.“ (ebd.,S.54). Folglich ist anzunehmen, dass das Erfassen des Sprachentwicklungsstandes von Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sich potenziert komplexer gestaltet. Die Brisanz dieses Themas wird hier deutlich, denn um sich der Chancengleichheit anzunähern, muss das Diagnostizieren der Sprachstände der nicht deutschen Muttersprachler angepasst, per se verbessert und in den Fokus der Aufmerksamkeit genommen werden.

Auch das Erkennen von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Zweitsprache Deutsch muss theoriebasiert sein und benötigt verschiedene diagnostische Hilfsmittel (Vgl. Asbrock, 2009). Es ist für PraktikerInnen momentan noch schwierig zu unterscheiden, ob die Sprache der Kinder typische Zweitsprachphänomene aufweist oder ob sie tatsächlich von einer Sprachstörung betroffen sind.

Herausforderungen für das Entwickeln von diagnostischen Verfahren ergeben sich hier zusammengefasst nach Wenzel, Schulz und Tracy (2009) aus den Fragen:

- nach der generellen Erfassbarkeit der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern,
- inwieweit die Komplexität des Sprachsystems der Kinder berücksichtigt werden muss,
- welche Sprachnorm zugrundezulegen ist,
- inwieweit zwischen dem sprachlichen Wissen und dem nicht-sprachlichen Wissen des Kindes unterschieden werden muss und
- nach den zu berücksichtigenden verschiedenen Erwerbssystemen der Kinder, für die Deutsch Erstsprache ist und für die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben (Vgl. Wenzel, Schulz & Tracy, 2009, S.3).

⁶ Dieses Verfahren wird auch als Selektionsdiagnostik bezeichnet. Es sollen nur Kinder durch die Diagnoseverfahren ausgewählt werden, die diese benötigen. Anderes wird als unökonomisch und zum Nachteil der Kinder mit Bedarf eingeschätzt (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S.54).

Als eine besondere Schwierigkeit bei der Sprachstandsdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund ist zu nennen, dass es „im Gegensatz zum Erstspracherwerb – wenig Sinn (ergibt), eine Altersnorm zugrunde zu legen, weil die Kinder eine ganz unterschiedliche Kontaktzeit und -intensität mit der Zweitsprache haben. Sinnvoller ist es, für die Entwicklung der verschiedenen Sprachbereiche Stufen der Sprachaneignung zugrunde zu legen. Aufgrund der Beobachtung dieser Stufen in den verschiedenen Sprachbereichen können Konsequenzen für die Förderung gezogen werden.“ (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S.82).

Die Sprachtests, die bisher im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden, sind im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund ebenfalls kritisch zu betrachten, denn:

- die gängigen Sprachtests wurden nur für einsprachige, deutsche Kinder entwickelt und normiert und haben daher keine Aussagekraft über die sprachlichen Fähigkeiten von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern, für die Deutsch keine Muttersprache ist,
- Sprachtest dienen in ihrem ursprünglichen Sinn der Diagnostik von Sprachstörungen, womit die Kinder mit Migrationshintergrund „pathologisiert“ werden,
- Sprachtest bilden nur punktuell ab, es sind Sprachproben und die Testsituation als solche kann problematisch für das Kind und damit möglicherweise nicht repräsentativ genug sein und
- die Entwicklungen können durch Tests nicht abgebildet werden und sie liefern keine Ansätze für Förderungen (Vgl. Ulich & Mayr, 2008, S.12).

Im deutschen Raum wird im Rahmen der Diskussion um die „richtige“ Bildung von ElementarPädagogInnen v.a. die Ergebnisqualität, zu der auch die berufliche Handlungskompetenz zählt, als vernachlässigt angesehen und im internationalen Rahmen kritisiert. „In Zukunft wird es also darum gehen, die Qualität der Bildungsangebote für angehende und fertige ErzieherInnen auch daran zu messen, wie kompetent sie ihren Beruf zu meistern vermögen“ (Fried 2008, S.265). Es fehlt dabei an wissenschaftlich fundierten Ergebnissen, im Besonderen auch zur Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen und dazu, wie diese in der Ausbildung berücksichtigt werden kann (vgl. Hopp, Thoma & Tracy, 2010). Dem gegenüber steht in der Praxis eine Fülle an einsetzbaren Sprachförderprogrammen, deren Wirkung außerhalb von Laborbedingungen im Alltag schlecht evaluiert oder nicht nachgewiesen ist. Die ErzieherIn selbst ist mit ihren Fähigkeiten den Alltag und die Sprachförderung im Speziellen zu gestalten der Schlüssel zum Entwicklungserfolg der Kinder (vgl. Fried 2008, S.265f).

„Als Sprachförderkompetenz wird (...) das Ensemble aus Motiv-, Wissens- und Könnenskonstituenten bezeichnet, das ErzieherInnen brauchen, um die Aufgaben und

Probleme bewältigen zu können, die sich bei der Sprachförderung im Kindergarten stellen“ (Fried 2008, S.266f). Hopp, Thoma und Tracy (2010) definieren dabei die Sprachförderkompetenz detaillierter:

Sprachförderkompetenz umfasst

- **im Bereich Sprache** das Wissen der Pädagogen zu den wichtigsten Ebenen des Sprachsystems und das Kennen von fachsprachlichen Termini
- **im Bereich Spracherwerb und Mehrsprachigkeit** das Wissen um verschiedenen Erwerbstypen und deren Abgrenzung voneinander sowie das Verständnis des systematischen Zwischengrammatikaufbaus bei Zweitsprachlern
- **in bereichsbezogenen Lernprozessen** die Fähigkeit altersgemäße Prozesse im Erst- und Zweitspracherwerb einschätzen zu können, basierend auf dem Wissen zum wesentlichen Entwicklungsverlauf im Spracherwerb im Alterssegment von zwei bis sechs Jahren
- **in zielsprachlichen Lernprozessen** das Wissen um generelle Entwicklungsschritte von Erst- und ZweitsprachlerInnen (z.B. in Bezug auf Meilensteine der syntaktischen Strukturentwicklung, Erwerbsmuster etc.)
- **im Bereich entwicklungsbezogener Lernprozesse** das Wissen um Vorteile einer frühzeitigen Förderung und Zusammenhänge zwischen allgemeiner kognitiver Entwicklung und dem Erst- und Zweitspracherwerb
- **im Bereich Sprachstandsdiagnostik** die Fähigkeit geeignete Instrumente zur Diagnose und zur geplanten Förderung zu finden und entsprechend anzuwenden (vgl. Hopp, Thoma & Tracy, 2010, S.616-619)

Als zentrale Ergebnisse einer quantitativen ErzieherInnenbefragung von Fried (2008) zum Professionenwissen können genannt werden, „dass die Sprachdiagnostik als genuiner Bestandteil von Sprachförderung betrachtet wird; dass jedes Kind nach seinen jeweiligen Bedürfnissen gefördert wird (z.B. Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen); dass alle Aspekte von (Schrift-)Sprache gezielt bzw. systematisch gefördert werden müssen und dass Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Kindertageseinrichtung betrachtet wird.“ (Fried 2008, S.269). Nur 20% der befragten ErzieherInnen halten dabei eine systematische Beobachtung für nachteilig. „Die größten Wissenslücken bzw. den größten Lernbedarf sehen die ErzieherInnen in Bezug auf die Spracherfassung (Sprachstandsfeststellung bzw. -beobachtung). Über die Hälfte geht zu, bisher wenig Gelegenheit gehabt zu haben, verschiedene Verfahren zur Spracherfassung kennen zu lernen und nicht genügend Erfahrung zu besitzen, um Sprachtests selbstständig einsetzen zu können (...). Nur ca. 16% glauben zu wissen,

wie man gute von schlechten Spracherfassungsverfahren unterscheiden kann. Dass sich immerhin ca. 57% grundsätzlich zutrauen, Verfahren zu Spracherfassung in den Alltag zu integrieren, zeugt von vorhandener Lernbereitschaft, an der es anzusetzen gilt.“ (Fried 2008, S. 270). Allgemeiner Konsens ist ebenfalls, dass es noch an angemessenen Strukturen und Verfahren im Alltag fehlt, um mit sprachauffälligen Kindern „richtig“ umzugehen (vgl. ebd.).

Nach Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010) werden in den Elementarbildungsbereichen zur Diagnose des Sprachentwicklungsstandes vor allem verschiedene Testverfahren, Fragebögen und Einschätzskalen sowie Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eingesetzt.

Die informelle Möglichkeit der Erfassung sind die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, deren Vorteil das flexible Einsetzen nach Bedarf und Situation ist, die sich aber durch eine geringe Objektivität und damit durch nicht vergleichbare Ergebnisse als nachteilig erweisen. Die Fragebögen und Einschätzskalen unterliegen zwar einerseits den Beobachtungsfehlern der PädagogInnen, ermöglichen aber andererseits gezieltes, strukturiertes Informationensammeln über einen längeren Zeitraum (ebd., S.61f). Testverfahren zeichnen sich durch ihre Objektivität aus. Die Kinder werden allerdings nur punktuell und in einem kleinen Ausschnitt ihrer Fähigkeiten erfasst und die Ergebnisse sind aufgrund der Testsituation möglicherweise wenig valide (ebd., S.62).

Deshalb sollte die Diagnostik im besten Falle von allem etwas enthalten, denn die „ErzieherInnen sehen sich in Bezug auf die Sprachdiagnostik von Kindern mit dem Dilemma konfrontiert, dass es auf der einen Seite standardisierte und normierte Testverfahren gibt, die klar definierten testtheoretischen Gütekriterien entsprechen, deren Ergebnisse ihnen jedoch nicht unbedingt Aufschluss darüber geben, wie sie die Förderung konzipieren können.“ (ebd.). Andererseits sind nicht normierte Erfassungsinstrumente bezüglich Objektivität, Reliabilität und Validität noch unzureichend erforscht, werden aber von den PädagogInnen bevorzugt eingesetzt, da sie zum Teil bessere Ansätze zur Förderplanung liefern können (ebd.).

3.3. Hypothesengenerierung

Aus diesen Ausführungen folgt, dass es notwendig und sinnvoll ist, Lehrpersonen Hilfsmittel an die Hand zu geben, welche sie darin unterstützen lehrplanrelevante Daten zu erheben und diese in einen gewissen Kontext zu stellen. Mit diesen Hilfsmitteln gelangen PädagogInnen zu validen Ergebnissen.

Sowohl offene Beobachtungsverfahren wie auch standardisierte Tests oder testähnliche Verfahren können Lehrpersonen nur bedingt in ihren diagnostischen Aufgaben unterstützen. Mit dem KiDiT® steht ihnen ein lehrplanbasiertes Verfahren zur Verfügung, welches sich auf ganze Kindergruppen anwenden lässt und dabei ein umfassendes Bild der Lernenden liefert. In diesem Zusammenhang möchte ich mit dieser Arbeit Aussagen über die Validität von Beobachtungen und Entwicklungsdokumentationen von Lehrpersonen im sprachlichen Bereich machen. Folgende Arbeitshypothesen bilden hierzu die Grundlage:

- *1. Die Dokumentation der Beobachtungen der ErzieherInnen im onlinebasierten Diagnosetool KiDiT® kann die sprachlichen Fähigkeiten von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationsgeschichte im Alter von drei bis 5 Jahren im Bereich Wortschatz und Buchstabenkenntnis anhand ausgewählter Einzelitems so abbilden wie Teilergebnisse des Sprachtestes „Wortgewandt“ zu denselben Bereichen.*
- *2. Besonders stimmt dabei die diagnostische Kompetenz der PädagogInnen mit den Ergebnissen des standardisierten Tests überein, wenn die Kinder in den äußeren Extrembereichen liegen, d.h. sie haben noch kaum Fähigkeiten oder eben schon sehr gute Fähigkeiten in den untersuchten Bereichen erlangt.*
- *3. Die Kinder der unterschiedlichen Teilstichproben unterscheiden sich tendenziell in ihren Fähigkeiten, d.h. schweizerdeutsche Kinder erreichen bessere Testergebnisse im „Wortgewandt“ als die fremdsprachigen Kinder und werden auch so im KiDiT® abgebildet.*

4. Methoden

4.1. Stichprobe

Die Stichprobe (mit Stichprobengröße $N = 28$ Kinder) setzt sich aus drei Teilstichproben zusammen. Die Teilstichprobe BiLiKiD® besteht aus drei Jungen und sieben Mädchen, die schweizerdeutsche Kontrollgruppe aus fünf Jungen und vier Mädchen und die fremdsprachige Kontrollgruppe aus vier Jungen und fünf Mädchen. Die Kinder waren zu den Testzeitpunkten mindestens vier Jahre alt und besuchten einen schweizerdeutschen Kindergarten.

Die BiLiKiD®-Kinder besuchten vor dem obligatorischen Kindergarten eine BiLiKiD®-Spielgruppe. Diese Spielgruppen richten sich an Kinder und Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. Wichtigstes Merkmal ist die bilinguale Unterstützung der Kinder in ihrer Spielgruppenzeit durch eine türkische und eine schweizerdeutsche Pädagogin (vgl. <http://www.bilikid.ch/>).

Über den Besuch der übrigen Kinder in einer Spielgruppe liegen keine Angaben vor.

Die BiLiKiD®-Spielgruppen wurden zuvor bereits in einem größeren Forschungsvorhaben wissenschaftlich begleitet. Um die Entwicklung der BiLiKiD®-Kinder weiter verfolgen zu können, wurden für diese Untersuchung automatisch die schweizerdeutschen Kindergärten ausgewählt, die die BiLiKiD®-Kinder nach der Spielgruppenzeit besuchten. Insgesamt nahmen neun verschiedene schweizerdeutsche Kindergärten teil. Die jeweilige Lehrperson der Elementarstufe suchte zwecks Kontrollgruppenbildung zusätzlich ein schweizerdeutsches und ein fremdsprachiges Kind aus, sodass sich pro Kindergarten drei getestete Kinder befinden. In einem Kindergarten fehlt ein schweizerdeutsches Kontrollgruppenkind, da es zum Zeitpunkt der Testung zu jung war. In einem weiteren Kindergarten wurden zwei BiLiKiD®-Kinder, zwei schweizerdeutsche Kinder und ein fremdsprachiges Kind getestet.

4.2. Instrumente

Das Testinstrument „Wortgewandt und Zahlenstark“ wurde am Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich entwickelt (vgl. Moser, U. & Berweger, S., 2007).

Bei dem eingesetzten Instrument Wortgewandt handelt sich um einen Teilbereich dieses Tests zur Erfassung von Vorläuferfertigkeiten im Bereich Sprache und Mathematik. Der Testbereich Wortgewandt erfasst den Sprachstand von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren.

Der Sprachtest Wortgewandt ist in eine Bildergeschichte eingebettet, was den Kindern den Eindruck des spielerischen Rätsels und nicht den einer Testsituation vermittelt. Es wurden ausgewählte Kurzversionen des Sprachtests zur phonologischen Bewusstheit, dem Wortschatz und zur Buchstabenkenntnis durchgeführt. (vgl. Moser, 2006)

Das KiDiT® ist ein onlinebasiertes Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument, das es den Pädagogen in Kindergärten ermöglicht, ihre Entwicklungsdokumentation professionell zu verwalten und leicht auszuwerten.

KiDiT® kombiniert offene Notizmöglichkeiten mit geschlossenen Beurteilungssystemen und verknüpft damit individuelle mit kriterienorientierten Bewertungen. Das Diagnosetool fordert die Lehrpersonen durch seine Ausgestaltung auf, die Kinder systematisch zu beobachten und den Leistungsstand präzise zu diagnostizieren.

- Auf der Einstiegsseite des geschützten Login-Bereichs wird die Klassenliste sichtbar. Sämtliche Lehrpersonen einer Klasse können auf die Daten zugreifen und daran arbeiten. Die gewählte Darstellung der Klassenübersicht, verdeutlicht, welche Kinder häufig oder ausführlich beobachtet wurden.



Abbildung 1: KiDiT® Klassenübersicht

- Die Balkendarstellung zeigt den Umfang der bereits eingeschätzten standardisierten Beurteilungen in Prozenten. Die Anzahl der freien Notizen wird durch die Zahl unter dem Stichwort «Notiz» deutlich.
- Unter «Notiz» können die Benutzerinnen zur Übersicht aller bereits erstellten Notizen eines Kindes gehen oder eine neue Notiz erstellen. Dieser Bereich er-

möglichst es, über Interessen der Kinder zu schreiben oder wahrgenommene Ereignisse festzuhalten.

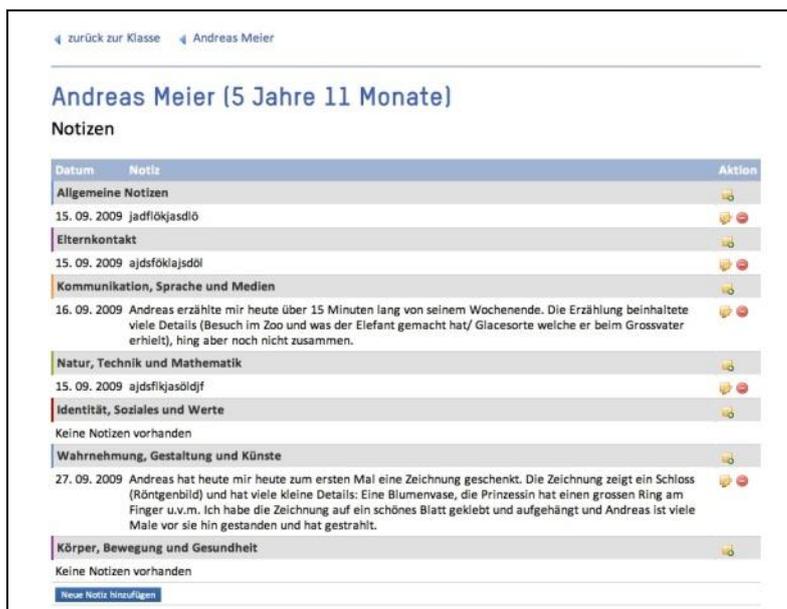


Abbildung 2: KiDiT® Kinderansicht und Notizenübersicht am Beispiel Andreas Meier

- Die freien Beobachtungen können als Notizen über ein aufklappbares Menüfeld («Bereich») den Bildungsbereichen zugeordnet, als «Elternkontakt» oder als «allgemeine Notiz» abgespeichert werden. Das Tool datiert die Notiz automatisch.
- Unter dem Begriff «Einschätzung» finden die User standardisierte Items, welche von den Lehrpersonen aufgrund ihrer gezielten Beobachtungen eingeschätzt werden können.

KiDiT®
Kinder
Diagnose
Tool

Registrieren Logout

Home Klasse Anleitung Autorinnen Kontakt

zurück zur Klasse Andreas Meier

Andreas Meier (5 Jahre 11 Monate)

Bewertung Kommunikation 50%

Nr. Frage	n.b.*	1	2	3	4	5
1 Das Kind begrüsst und verabschiedet sich unaufgefordert von der Lehrperson.	<input type="radio"/>					
2 Das Kind drückt seine Gefühle mit Worten und Gesten so aus, dass andere sie nachvollziehen können.	<input type="radio"/>					
3 Das Kind plaudert mit anderen Kindern beispielsweise während dem Spiel oder in der Garderobe.	<input type="radio"/>					
4 Das Kind beantwortet Fragen anderer Kinder.	<input type="radio"/>					

Speichern

* **Einstufung:**
n.b. nicht beobachtet
1 trifft nicht zu
2 trifft eher nicht zu
3 trifft manchmal zu
4 trifft eher zu
5 trifft zu

KiDiT®
Kinder
Diagnose
Tool

Registrieren Logout

Home Klasse Anleitung Autorinnen Kontakt

zurück zur Klasse

Andreas Meier (5 Jahre 11 Monate)

Fachbereich	Hintergrundinfos	Einschätzung	Notiz
Kommunikation, Sprache und Medien		Bereits bewertet	1
Kommunikation			
Sprache			
Umgang mit Medien			
Natur, Technik und Mathematik		Bereits bewertet	2
Natur			
Technik, Werkzeuge			
Mathematik			
Identität, Soziales und Werte		Bereits bewertet	0
Identität			
Werte und Normen			
Soziales Handeln			
Wahrnehmung, Gestaltung und Künste		Bereits bewertet	1
Wahrnehmung			
Gestalten und Kreativität			

Abbildung 3: KiDiT® Kinderansicht 2 am Beispiel Andreas Meier

- Dies geschieht durch Anklicken eines Wertes innerhalb einer fünfstufigen Likert-Skala⁷. Die Bewertungen werden in Teilbereichen zusammengefasst und in den vom Lehrplan vorgegebenen Bildungsbereichen gebündelt.
- Die Notizen und die Einschätzungen können über «Auswertung» als Gesamtübersicht abgerufen werden. Die einzelnen Itemwerte werden innerhalb der Teilbereiche gemittelt und auf einem dreifarbigen Balken durch einen Stern sichtbar gemacht.

⁷ 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft manchmal zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

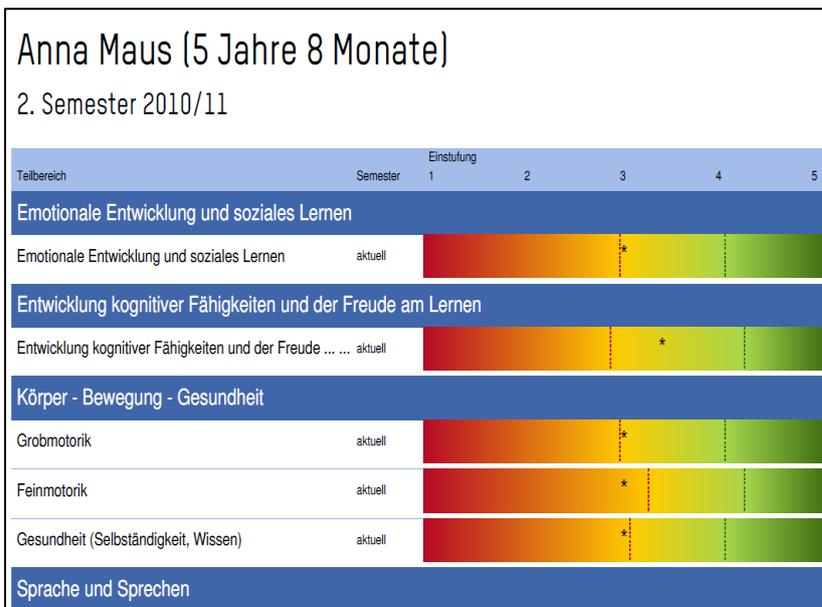


Abbildung 4: KiDiT® Auswertungsansicht am Beispiel Anna Maus

- Liegt der Stern im grünen Bereich, dann ist die beobachtete Leistung altersgemäß. Liegt der Stern im orangen oder roten Teil des Balkens, sollten die Lehrpersonen die Förderung in diesem Bereich vertiefen und genau beobachten, wie das Kind Angebote nutzt; weitere Tests zur genaueren Abklärung einsetzen, mit den Eltern ins Gespräch kommen und allenfalls auch zusätzliche Fachpersonen beziehen.
- Die Balken basieren im laufenden Pilotjahr auf normativen Setzungen aus zwei Expertenrunden und werden spätestens im Schuljahr 2010/11 durch statistisch ermittelte Normwerte der getesteten Normstichprobe ersetzt.
- Um die Bewertungen weiter einzubetten, können die Lehrpersonen kurze Artikel von Fachexperten herunterladen und sich ein Bild über den Forschungsstand, die Forschungslücken sowie die Lehrmeinung in den Fachbereichen machen.

Das KiDiT® basiert auf den Rahmenbildungs- und Lehrplänen mehrerer Deutschschweizer Kantone und Bundesländer Deutschlands. Jede Version stützt sich strukturell auf einen bestimmten Bildungs- bzw. Lehrplan, damit die Beobachtungen auch in den durch den jeweiligen Bildungs- bzw. Lehrplan vorgegebenen, unterrichtsrelevanten Kategorien gesammelt und ausgewertet werden können.

Die PädagogInnen der Stichprobe arbeiteten mit der Version des Kantons Zürich, welche sich auf den Rahmenbildungsplan dieses Kantons stützt. Den ErzieherInnen stand die Nutzung des gesamten Instrumentes offen, ausgewertet wird jedoch nur der Bereich Sprache.

4.3. Variablen und Operationalisierung der Konzepte

Im Sprachtest Wortgewandt ist das Konstrukt des Sprachstandes operationalisiert und in drei Teilgebiete eingeteilt: phonologische Bewusstheit, Hörverstehen und Wortschatz, die durch verschiedene Testaufgaben mit den Kindern in einer Eins zu Eins Situation abgefragt werden.

Im Beobachtungs- und Dokumentationstool KiDiT® wird der Sprachstand durch eine Reihe von, von ExpertInnen entwickelten, Items abgebildet, die von den ErzieherInnen im pädagogischen Alltag beobachtet und in das onlinebasierte Instrument eingetragen werden.

4.4. Materialien

Für die Durchführung der Testungen benötigen die Testenden die Bildergeschichte des Wortgewandt, die in Form eines Ringbuches vorlag, die Wortgewandt-CD, auf der die Sprachsequenzen einzelner Testbereiche zu hören sind, Testfragebögen des Sprachtestes Wortgewandt, einen CD-Player sowie einen Stift zum Ausfüllen der Testfragebögen. Für die motivierende „Belohnung“ (im Folgenden noch näher erklärt) der Probanden benötigten die Forschenden einen Stempel sowie ein Stempelkissen.

Für die Auswertung der Daten benötigten die Testenden den Zugriff zu einem Internet- und SPSS-fähigen PC, für den Zugriff auf die KiDiT®-Datenexporthomepage sowie zur Eingabe und Auswertung der Daten in SPSS.

Die PädagogInnen benutzten ihre Account-Zugänge an internetfähigen Computern.

4.5. Untersuchungsplan

Im Rahmen des Forschungsprojektes BiLiKiD® wurden mithilfe des Sprachtestes „Wortgewandt“ Daten zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz durch das Forschungsteam erhoben, parallel dazu wurden die Bildungsbereiche Sprache und Kommunikation von den PädagogInnen der Kindergärten zu den ausgewählten Kindern quantitativ erhoben. Es liegen zu zwei verschiedenen Testzeitpunkten - September 2010 und März 2011 - Datenmaterialien vor. Grundlage dieser Arbeit sind die Daten des Testzeitpunktes im September 2010. Ein Vergleich der beiden Datenkomplexe (Sprachtest + KiDiT®) soll so Aufschluss über die diagnostischen Fähigkeiten der PädagogInnen liefern.

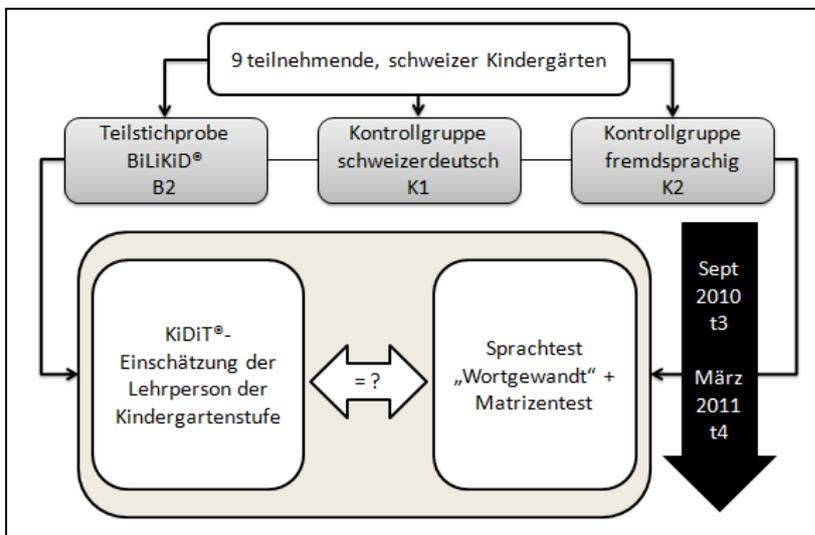


Abbildung 5: Forschungsdesign

4.6. Durchführung

Ausgangspunkt sind die zehn BiLiKiD-Kinder, die nach Besuch der bilingualen Spielgruppe im Sommer 2010 in den regulären Kindergarten wechselten.

Die zehn BiLiKiD-Kinder wechselten in neun verschiedene Kindergärten, die einer Teilnahme an dieser wissenschaftlichen Untersuchung zu stimmten. Auch die Eltern-erlaubnis jedes teilnehmenden Kindes wurde vorab eingeholt. Jede PädagogIn wählte zu jedem BiLiKiD-Kind ein schweizerdeutsches und ein anderes, fremdsprachiges Kind für die Kontrollgruppen aus, die am Sprachtest teilnahmen und von der PädagogIn mit dem Diagnosetool eingeschätzt wurden.

Es wurden Terminabsprachen getroffen und innerhalb von 14 Tagen im September 2010 alle Testungen durchgeführt.

Die Testenden fanden sich morgens vor Kindergartenbeginn in den Gruppen ein. Dort wurden ihnen Räumlichkeiten für die Testung seitens der zuständigen ErzieherInnen zugewiesen. Erste Absprachen erfolgten mit den ErzieherInnen, sie händigten meist eine Liste mit den Namen und Geburtsdaten der ProbandInnen aus und informierten sich über den Ablauf der Testung und fragten wie dieser in den Kindergartenalltag einzubinden sei.

Die Testungen wurden von einem bis drei Forschenden, räumlich getrennt, durchgeführt. Die Testenden und ihr Vorhaben (als Rätsel proklamiert) wurden in der gesamten Kindergartengruppe vorgestellt und nahmen zum Teil am Morgenkreis und dem Frühstück teil, bevor die Testung begonnen wurde.

Eine bereitwillige ProbandIn ging dafür als Erster in den Testungsraum und setzte sich zu dem/der Testenden an einen Kindertisch. Dieser Testungsraum stand für den

Zeitraum der Testung nur der ProbandIn und der Testenden zur Verfügung und befand sich entweder in einem Separee des Klassenraumes oder an einem anderen, ungestörten Ort im Kindergarten. Unterbrechungen seitens der anderen Kinder des Kindergartens waren selten, eine kleine Geräuschkulisse ließ sich jedoch durch die räumliche Nähe zu den anderen Kindern nicht ausschließen.

Vor Testbeginn wurden die Testinstrumente bereitgelegt und der CD-Player eingerichtet. Den zu testenden Kindern wurde der Test als Rätselbuch vorgestellt, erläutert, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gäbe und nach Beendigung des Rätsels eine Überraschung als Geschenk für die Gruppe oder das einzelne Kind gäbe. Um standardisierte Bedingungen soweit wie möglich herzustellen, wurden die Testanweisungen von den Forschenden streng eingehalten (vgl. Moser & Berweger, 2007).

Während des Testes mussten die ProbandInnen unterschiedliche Aufgaben zu den Teilbereichen phonologische Bewusstheit, Hörverstehen und Wortschatz bearbeiten. Der Test dauerte ungefähr 20 bis 30 Minuten. Nach Beendigung wurde das Geschenk ausgehändigt.

Am Ende der gesamten Testungen verabschiedeten sich die Forschenden von der Kindergartengruppe und bedankten sich für die gelungene Zusammenarbeit. Die PädagogInnen wurden zeitnah zum Test aufgefordert, ihre Beobachtungen zu den ausgewählten Kindern mithilfe des KiDiT® festzuhalten, um so die Vergleichbarkeit der Sprachstände des einzelnen Kindes zu erhalten.

4.7. Auswertung

Die Verarbeitung und Auswertung der gesammelten Daten erfolgte mit SPSS, die grafische Darstellung mit Excel. Aufgrund der geringen Stichprobenzahl werden keine statistischen Tests durchgeführt, sondern es erfolgt eine rein deskriptive Auswertung mit qualitativen Anteilen.

Die Ergebnisse des Sprachtests werden mithilfe des Handbuchs (vgl. Moser & Berweger, 2007) ausgewertet und in eine Datenmatrix übertragen. Die Eingaben der PädagogInnen werden ebenfalls durch Import vom Internetserver in diese SPSS-Matrix überführt.

5. Ergebnisse

5.1. Allgemeine Ergebnisse des Sprachtests „Wortgewandt“

Die Ergebnisse des Sprachtestes sind in den folgenden Abbildungen dargestellt. Das Einteilen in Niveaus erfolgte nach den Vorgaben im Handbuch. Im Anhang (Anhang, S.56 dieser Arbeit) finden sich die genauen Beschreibungen der Niveaustufen, wobei die Fähigkeiten des Kindes mit der Niveaustufe ansteigen. Die Niveaustufe 0 wurde ergänzend hinzugefügt, da einige Kinder im Test unter der Mindestpunktzahl der Niveaustufe 1 lagen, in der Auswertung jedoch mit aufgeführt werden sollen.

Der größte Anteil der Kinder aus allen Teilstichproben erreicht nicht die Niveaustufe 1 im Subtest Buchstabenkenntnis (dazu Abb.6), d.h. die Kinder kennen nur sehr wenige Großbuchstaben aufgrund klarer visueller Attribute. Lediglich ein schweizerdeutsches Kind erreicht die Niveaustufe 3 und ist bereits in der Lage nahezu alle Klein- und Großbuchstaben zu benennen, sie nicht mehr nur als visuelle, sondern phonetische Reize wahrzunehmen und manch kleine Silbe zu lesen (vgl. Moser & Berweger, 2007).

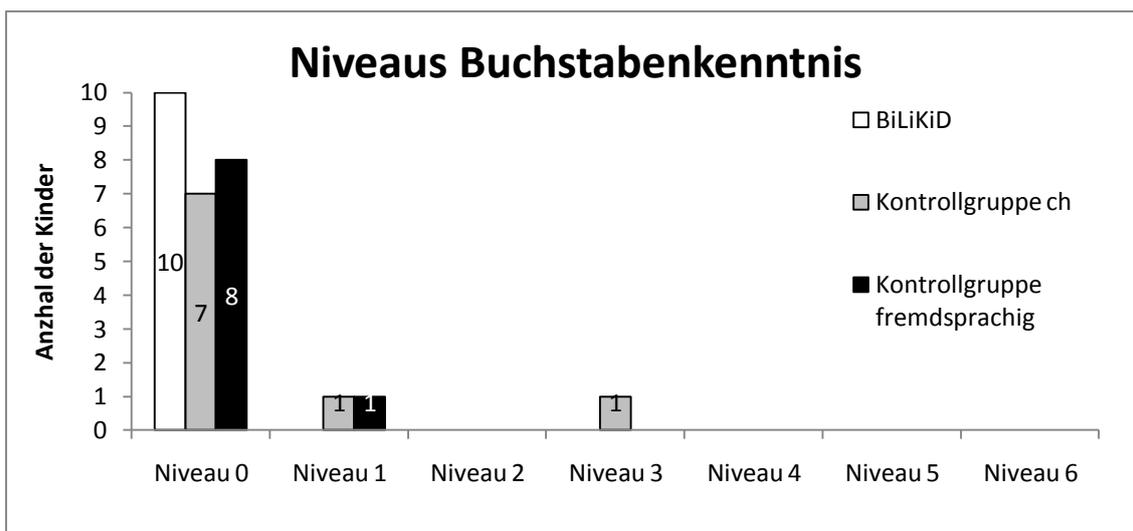


Abbildung 6: Ergebnisse Sprachtest - Buchstabenkenntnis aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28

In Abb. 7 sind die Testergebnisse zum Wortschatz dargestellt. Es ergibt sich ein differenziert zu betrachtendes Bild. Ein breites Spektrum an Wortschatzkenntnissen zeigt sich innerhalb der Gesamtstichprobe, aber auch innerhalb der Teilstichproben. Der größte Anteil der Kinder der BiLiKiD-Stichprobe erreicht nicht die erste Niveaustufe, aber auch knapp die Hälfte der fremdsprachigen Kontrollkinder und ein schweizerdeutsches Kind erreichen nur die Niveaustufe 0, d.h. ihr Wortschatz ist sehr wenig ausdifferenziert. Niedrige Niveaustufen erlangen Kinder aller Teilstichproben. Die hohen Ni-

veaus 4 und 5 erreichen ausschließlich und mit großem Anteil schweizerdeutsche Kinder. Sie haben bereits einen differenzierten Wortschatz.

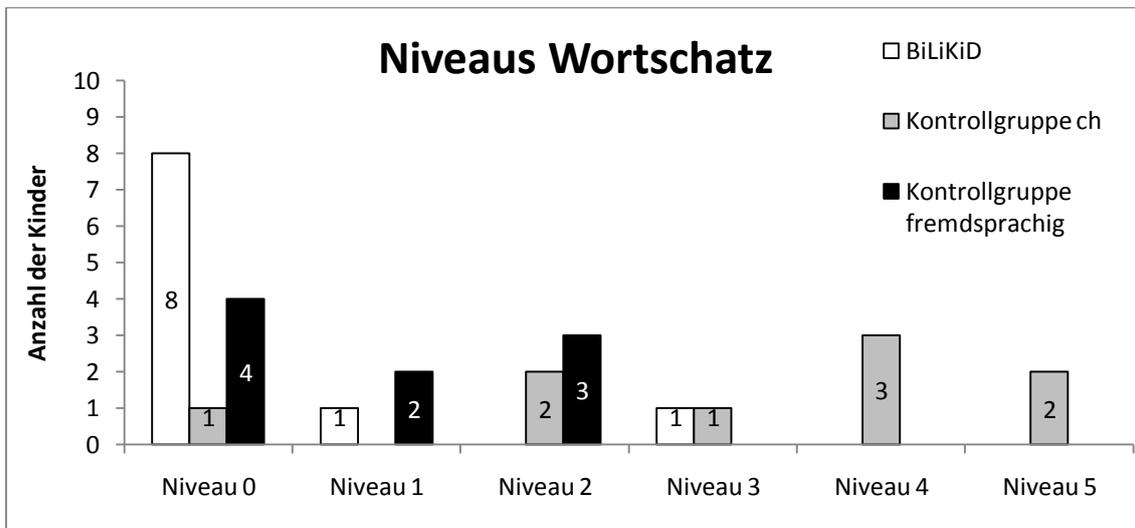


Abbildung 7: Ergebnisse Sprachtest - Wortschatz aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28

Ähnlich wie bei den Ergebnissen im Wortschatz verteilen sich die Kinder der Gesamtstichprobe auf alle Niveaustufen im Bereich der phonologischen Bewusstheit (Abb.8); das höchste Niveau 4 erreicht kein Kind. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass es Kinder aus allen Teilstichproben mit weniger oder besser ausgeprägter phonologischer Bewusstheit gibt. In der untersten Niveaustufe finden sich Kinder der BiLiKiD-Gruppe und der fremdsprachigen Kontrollgruppe. In den Niveaustufen 3 bis 5 sind Kinder aller Teilstichproben zu finden, wobei der größte Anteil der schweizerdeutschen Kontrollkinder in der hier höchst erreichten Niveaustufe 3 liegt.

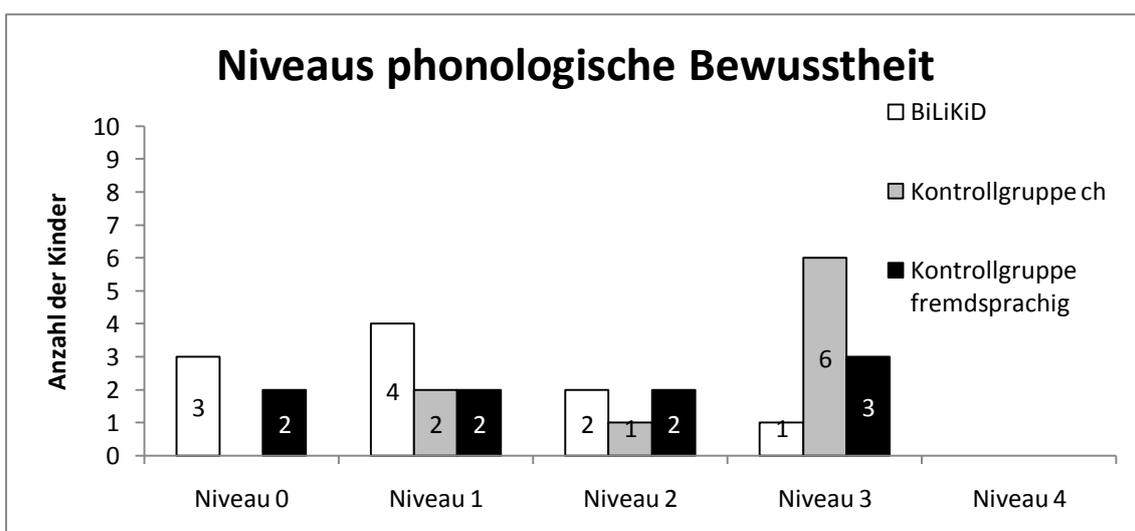


Abbildung 8: Ergebnisse Sprachtest - phonologische Bewusstheit aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 2

5.2. Allgemeine Ergebnisse aus dem KiDiT® zum Bildungsbereich Sprache und Kommunikation

In den Abbildungen 9 und 10 werden die Ergebnisse zu den Bildungsbereichen Kommunikation und Sprache im Allgemeinen dargestellt. In den Darstellungen handelt es sich beim Mittelwert (hier als Mean bezeichnet), um einen durchschnittlichen KiDiT®-Wert pro Kind, der aus den vorhandenen Itemeinzelwerten des jeweiligen Bereichs ermittelt wurde. Auf dieser Ebene kann ein nur oberflächliches Gesamtbild beschrieben werden.

In Abbildung 9 wird der Bereich Kommunikation dargestellt. Für die Teilstichprobe BiLiKiD lässt sich feststellen, dass es sowohl Kinder mit wenig ausgeprägten kommunikativen Fähigkeiten mit dem KiDiT®-Wert 1 als auch solche mit mittleren und höchsten Werten gibt, d.h. es gibt BiLiKiD-Kinder die schon besser und solche die sehr gut kommunizieren können. Die schweizerdeutschen Kontrollkinder sind bis auf eine Ausnahme mit dem KiDiT®-Wert 3 nur in den hohen Bereichen zu finden, über die Hälfte dieser Kinder werden in ihren kommunikativen Fähigkeiten als sehr gut eingeschätzt. Die fremdsprachigen Kontrollkinder verteilen sich auf die Werte 2 bis 4. Das heißt zwei von ihnen können weniger gut, die Hälfte manchmal und zwei weitere schon gut kommunizieren.

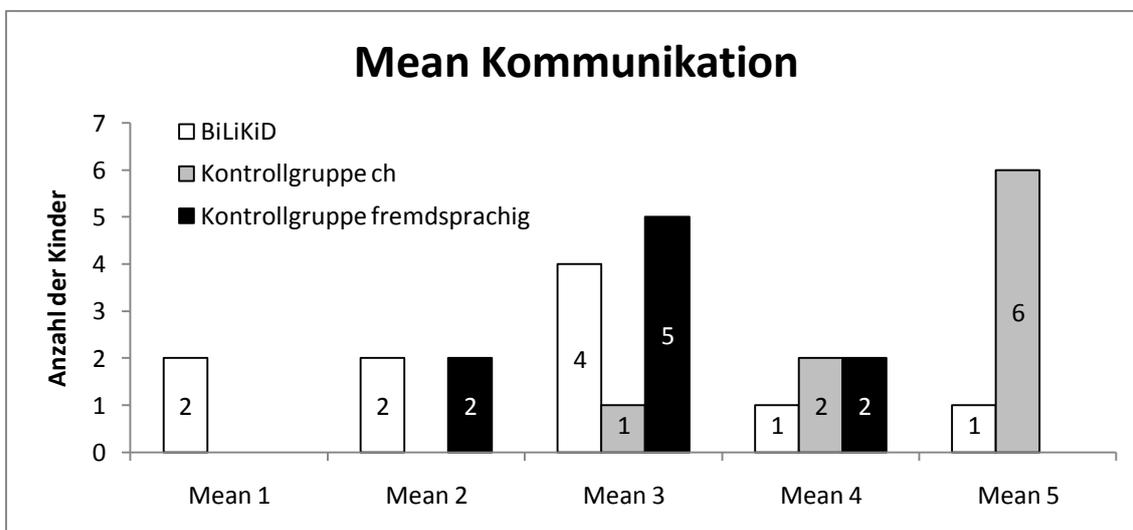


Abbildung 9: Ergebnisse KiDiT® Bereich Kommunikation aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28; Mean = durchschnittlicher KiDiT®-Wert im Bereich Kommunikation

Für den Bereich Sprache ergibt sich ein ähnliches Bild in Bezug auf die Verteilung der Kinder. Kein Kind der gesamten Stichprobe wird mit dem niedrigsten KiDiT®-Wert 1 beschrieben. Über die Hälfte der BiLiKiD-Kinder, drei fremdsprachige und ein schweizerdeutsche Kind erreichen den Wert 2. Ihre sprachlichen Fähigkeiten sind noch nicht

so gut entwickelt. Die Hälfte der fremdsprachigen Kinder, zwei BiLiKiD-Kinder und ein schweizerdeutsches Kind erreichen den Wert 3 und können schon manchmal gut ihre sprachlichen Fähigkeiten zeigen. Den Wert 4 und somit ein schon relativ hohes sprachliches Niveau erreichen Kinder aller Teilstichproben, wobei der Anteil der schweizerdeutschen Kinder höher ist als der Anteil der fremdsprachigen Kinder. Die besten und schon sehr guten Sprachkenntnisse haben ausschließlich und in relativ hohem Anteil die schweizerdeutschen Kinder, denn vier von insgesamt neun Kindern dieser Teilstichprobe werden durch die PädagogInnen mit dem KiDiT®-Wert 5 beschrieben.

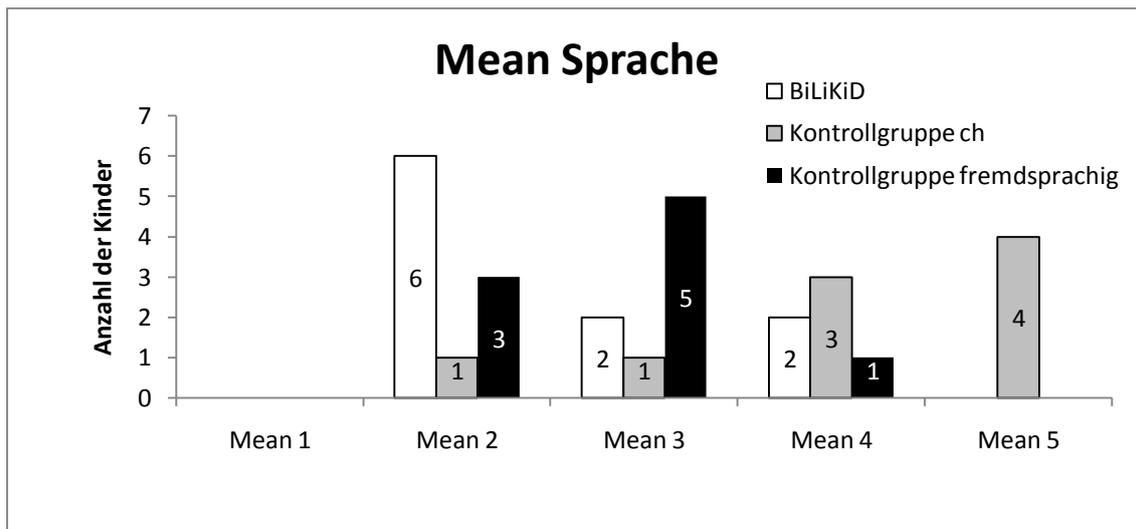


Abbildung 10: Ergebnisse KiDiT® Bereich Sprache aufgeschlüsselt nach Teilstichproben mit n = 28; Mean = durchschnittlicher KiDiT®-Wert im Bereich Sprache

5.3. Detailergebnisse zur Buchstabenkenntnis

Um spezifischere Aussagen zur Buchstabenkenntnis der Kinder und auch zur Diagnosekompetenz der PädagogInnen in diesem Bereich treffen zu können, sind die folgenden beiden Abbildungen zu betrachten.

In Abbildung 11 ist ein Teilbereich des Subtests Buchstabenkenntnis herausgegriffen: es werden ausschließlich die Ergebnisse zur Großbuchstabenkenntnis dargestellt. In Abbildung 12 finden sich die Einschätzungen der PädagogInnen für das KiDiT®-Einzelitem „Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.“

Nach Moser & Berweger (2007) ist eine Basiskompetenz der Buchstabenkenntnis, dass das Kind einige Großbuchstaben aufgrund deren eindeutiger, visueller Attribute erkennt (vgl. Moser & Berweger, 2007). Das KiDiT®-Item bezieht sich ebenfalls auf diese eindeutigen Attribute. Ein Vergleich der Ergebnisse des Sprachtests und des KiDiT® ist so nachvollziehbar.

Insgesamt wurden 18 Großbuchstaben im Test abgefragt. Wie viele dieser Großbuchstaben erkannt wurden, lässt sich auf der X-Achse (Einteilung beachten) der Abbildung 11 ablesen, auf der Y-Achse ist die Anzahl der Kinder gegengetragen. Sieben Kinder aus den Teilstichproben BiLiKiD und schweizerdeutsch erkennen noch keine Großbuchstaben. Einen bis sechs Buchstaben erkennen die meisten Kinder der Gesamtstichprobe. Darüber hinaus sind es immer einzelne Kinder, die sieben, acht, zehn oder sogar alle 18 Buchstaben erkennen. Dabei sind alle Zugehörigkeiten vertreten.

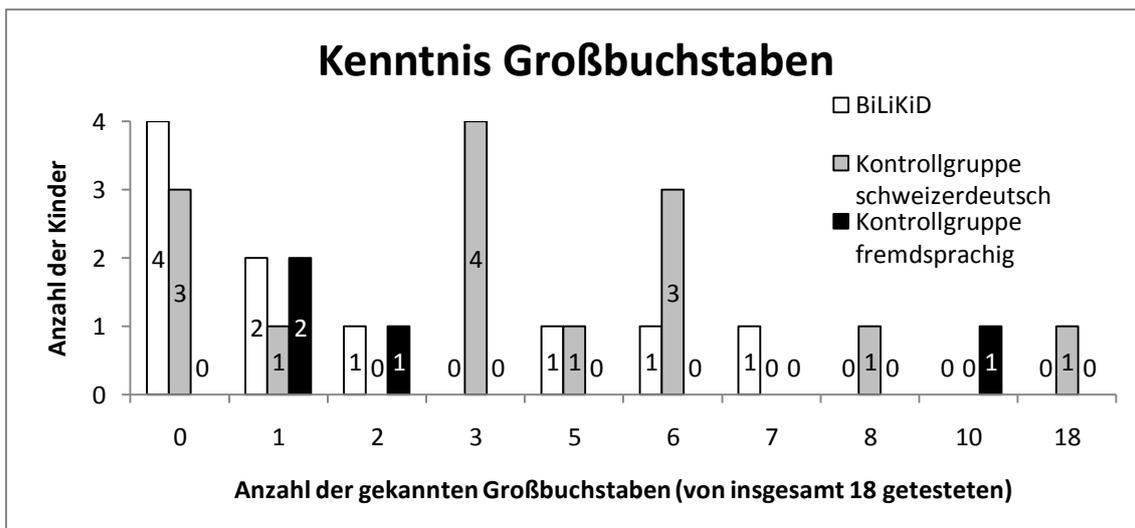


Abbildung 11: Anzahl der erkannten Großbuchstaben im "Wortgewandt" mit n = 28, aufgeschlüsselt nach Teilstichproben

Das Erkennen von Buchstaben wurde auch von den PädagogInnen mit dem in Abbildung 12 dargestellten Einzelitem erfasst. Auffällig ist, dass die Extremwerte 1 (das Kind erkennt noch keine Buchstaben wieder) und 4 bis 5 (das Kind erkennt die Buchstaben schon gut bis sehr gut wieder) in Bezug auf die Zugehörigkeiten der Kinder nahezu gleich verteilt sind: so können sowohl einige BiLiKiD-Kinder, schweizerdeutsche und fremdsprachige Kontrollkinder keine Buchstaben oder eben schon sehr gut Buchstaben wiedererkennen.

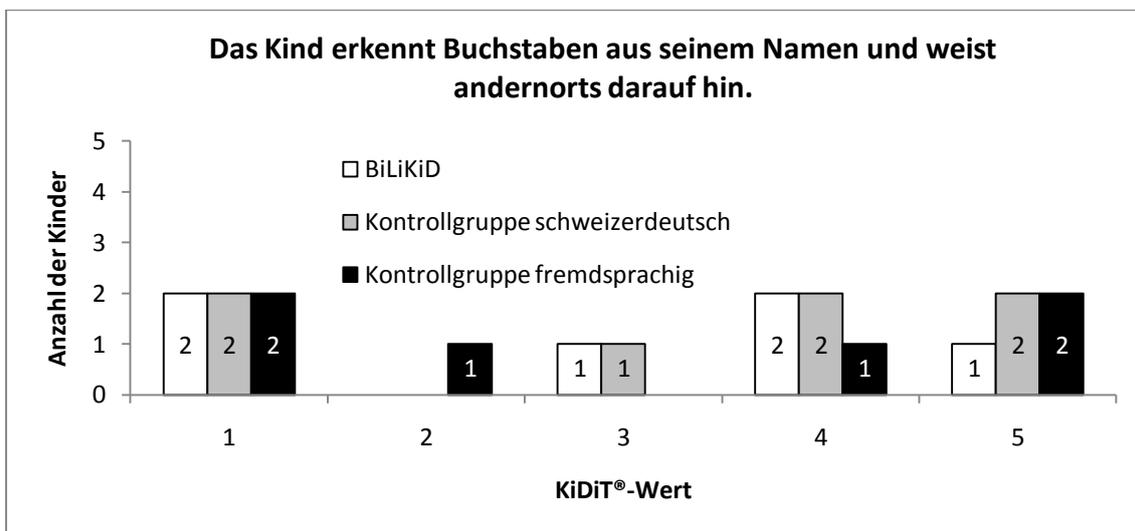


Abbildung 12: KiDiT®-Item zur Buchstabenkenntnis mit n = 19, fehlende Einschätzung für 9 Kinder

5.4. Detailergebnisse zum Wortschatz

An dieser Stelle werden drei KiDiT®-Items näher betrachtet, die die Wortschatzfähigkeiten der Kinder aus PädagogInnensicht repräsentieren. Diese Items wurden ausgewählt, um in einem weiteren Schritt die KiDiT®-Ergebnisse mit den Wortschatzergebnissen des Tests zu vergleichen und Aussagen über die Einschätzungsqualität der PädagogInnen treffen zu können.

In Abbildung 14 können die Ergebnisse zum Item „Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen richtig.“ betrachtet werden. Die niedrigen Werte 1 und 2 werden ausschließlich von BiLiKiD-Kindern und fremdsprachigen Kontrollkindern belegt, der Höchstwert 5 dagegen nur von schweizerdeutschsprachigen Kindern. In den Bereichen 3 und 4 finden sich Kinder mit allen Zugehörigkeiten. In der Tendenz kann gesagt werden, dass die schweizerdeutschen Kinder schon besser Verben, Adjektive und Präpositionen verwenden als die fremdsprachigen Kinder der BiLiKiD- und der Kontrollgruppe. Dennoch zeigen auch einige fremdsprachige Kinder schon gute Fähigkeiten.

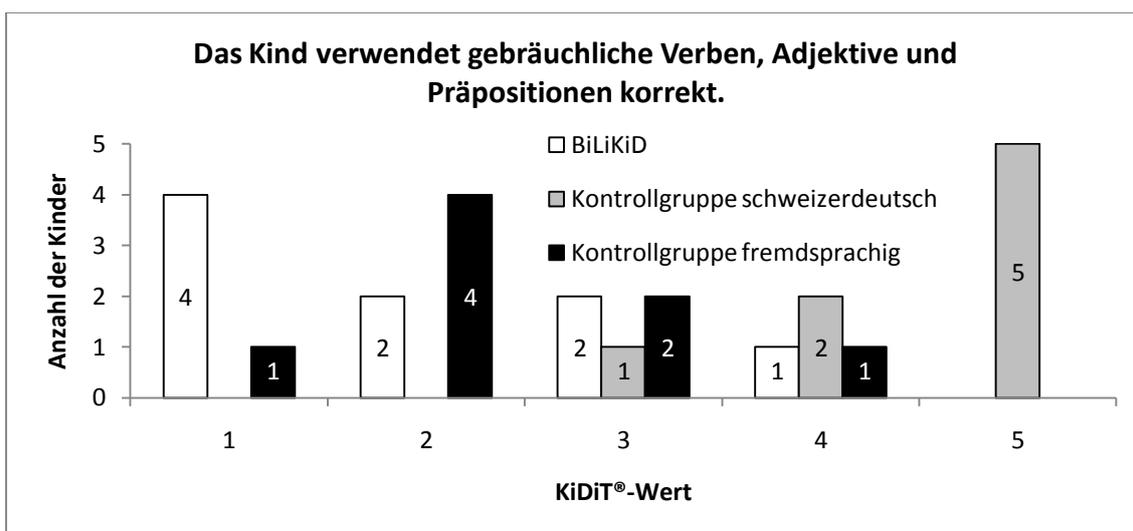


Abbildung 13: KiDiT®-Item „Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.“ mit n = 25, fehlende Einschätzung für 4 Kinder

Für das Item „Das Kind bildet korrekte Hauptsätze“ zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, denn auch hier erreichen ausschließlich die fremdsprachigen Kinder den niedrigsten Wert 1 und ausschließlich die Hälfte der schweizerdeutschen Kinder den höchsten Wert 5. Für den Wert 2 sind Kinder aller Zugehörigkeiten verzeichnet. BiLiKiD-Kinder und fremdsprachige Kontrollkinder belegen Wert 3. Den Wertebereich 4 erreichen ein BiLiKiD-Kind und zwei schweizerdeutsche Kinder. In der Tendenz kann gesagt werden, dass mehr schweizerdeutsche Kinder schon sehr gut und gut korrekte Hauptsätze bilden können als die fremdsprachigen Kinder.

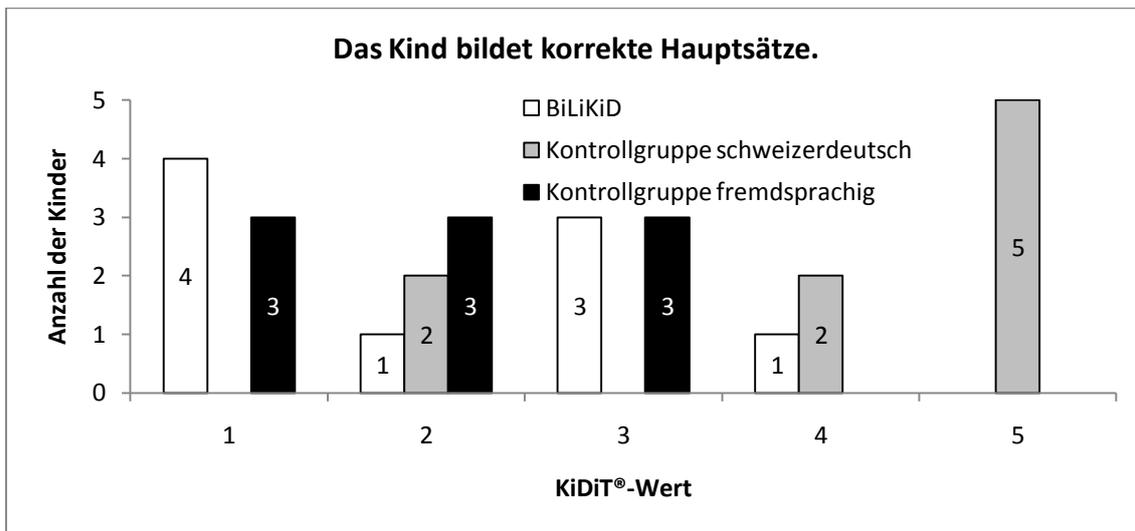


Abbildung 14: KiDiT®-Item „Das Kind bildet korrekte Hauptsätze“ mit n = 27, fehlende Einschätzung für ein Kind

Die grafische Auswertung zu „Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können“⁸ folgt in Abbildung 16. Auch hier können sich vor allem überwiegend die schweizerdeutschen Kinder schon sehr gut und damit besser ausdrücken als die fremdsprachigen Kinder der Vergleichsgruppen. Es gibt jedoch auch BiLiKiD- und fremdsprachige Kontrollkinder, die ebenfalls hohe KiDiT®-Werte erzielen. Im mittleren Bereich finden sich Kinder aller Zugehörigkeiten, d.h. diese Kinder können sich schon manchmal nachvollziehbar ausdrücken. Es gibt keine schweizerdeutschen Kinder in den Wertebereichen 1 und 2.

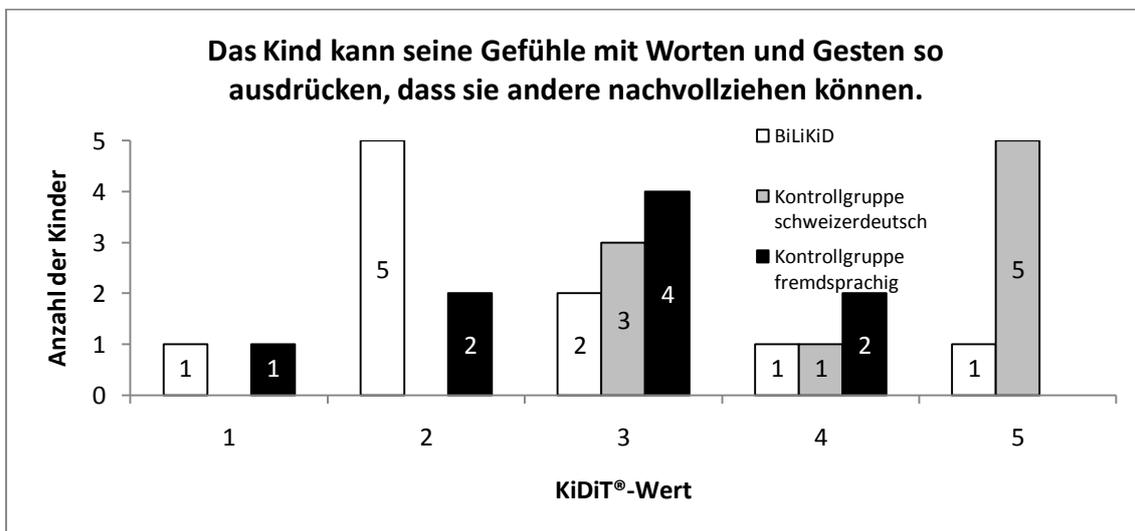


Abbildung 15: KiDiT®-Item „Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.“ mit n = 28

⁸ Dieses Item ist kein reines Wortschatzitem, da auch der Ausdruck durch Gesten möglich ist und ebenso gut wie die verbalen Ausdrücke von den PädagogInnen beobachtet und dokumentiert werden konnte. Dies ist bei der weiteren Auswertung zu beachten.

5.5. Ein Vergleich zur Feststellung der Qualität der Einschätzungen der PädagogInnen zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz

Auf Ebene der einzelnen PädagogInnen und der einzelnen Kinder werden nun:

- a) die Ergebnisse zur Buchstabenkenntnis, also die Anzahl der gekannten Großbuchstaben mit den KiDiT®-Werten zum Einzelitem „Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts daraufhin.“ sowie
- b) die Niveaustufe, die die Kinder im Test Wortschatz erzielt haben, mit den von den PädagogInnen ermittelten KiDiT®-Werten zu den Wortschatzitems in den Tabellen gegenübergestellt und verglichen.

Tabelle 1: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 1

Kindergarten 1				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		KiDiT®-Wert: Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	0		1	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	3		1	
Kontrollgruppe fremdsprachig	6		---	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	0	---	1	3
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	3	---	2	3
Kontrollgruppe fremdsprachig	0	---	1	1

Buchstabenkenntnis

Für das BiLiKiD- und das schweizerdeutsche Kind liegen Werte aus dem Test und im KiDiT® vor. Beide Kinder können wenig bzw. noch keine Buchstaben erkennen, was dem niedrigsten KiDiT®-Wert 1 entspricht. Für das fremdsprachige Kontrollkind liegen keine Beobachtungen der PädagogIn vor, es kann aber schon sechs Großbuchstaben laut Test erkennen.

Wortschatz

Item A wurde von der PädagogIn nicht dokumentiert. Betrachten wir die beiden fremdsprachigen Kinder, so korrespondiert die niedrige Niveaustufe im Sprachtest mit dem niedrigen KiDiT®-Wert für das Item B. Das schweizerdeutsche Kind wird minimal besser von der PädagogIn eingeschätzt als die fremdsprachigen Kinder, dieses Ergebnis ähnelt den Ergebnissen im Sprachtest. Für das schweizerdeutsche Kind entspricht auch die mittlere Bewertung 3 für das Item C der mittleren Niveaustufe im Test.

Tabelle 2: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz , Kindergarten 2

Kindergarten 2				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	0		3	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	18		5	
Kontrollgruppe fremdsprachig	0		1	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	0	3	3	3
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	5	5	5	5
Kontrollgruppe fremdsprachig	2	3	3	2

Buchstabenkenntnis

Besonders eindeutig sind die Ergebnisse zum schweizerdeutschen und zum fremdsprachigen Kontrollkind. Das schweizerdeutsche Kind erkennt alle Großbuchstaben und wird auch im KiDiT® mit dem Höchstwert 5 eingestuft. Das fremdsprachige Kind erkennt keine Großbuchstaben im Test und erhält auch im KiDiT® den niedrigsten Wert. Hier stimmen Test und Einschätzung überein, im Gegensatz zum BiLiKiD-Kind, das im Test keinen Buchstaben erkennt und von der PädagogIn mit dem mittleren Wert 3 eingestuft wird, dass es schon manchmal Buchstaben aus seinem Namen andernorts erkennt.

Wortschatz

Die PädagogIn im Kindergarten 2 schätzt das schweizerdeutsche Kind für alle Items mit dem Höchstwert 5 ein, auch der Sprachtest stuft das Kind in die Höchststufe ein. Hier besteht eine genaue Übereinstimmung. Ähnlich kann das auch für das fremdsprachige Kontrollkind mit mittleren Werten im KiDiT® und einer niedrigen bis mittleren Niveaustufe im Test festgestellt werden. Lediglich beim BiLiKiD-Kind zeigt sich keine Übereinstimmung. Die PädagogIn bewertet das Kind mit dem mittleren Werten 3, im Test erreicht es jedoch nur die unterste Niveaustufe 0.

Tabelle 3: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 3

Kindergarten 3				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	2		---	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	6		4	
Kontrollgruppe fremdsprachig	2		---	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	3	2	3	2
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	4	5	5	3
Kontrollgruppe fremdsprachig	2	3	3	4

Buchstabenkenntnis

Für die PädagogIn im Kindergarten 3 liegt nur eine Wertung für das schweizerdeutsche Kind vor, es erhält den KiDiT®-Wert 4 und kann so schon gut Buchstaben aus seinem Namen wiedererkennen. Da das Kind schon 6 Großbuchstaben sicher im Test gekannt hat, kann hier gesagt werden, dass Einschätzung und Test übereinstimmen.

Wortschatz

Das schweizerdeutsche Kind erreicht für die Items A und B den KiDiT®-Höchstwert 5, im Test erreicht es ebenfalls eine hohe Niveaustufe. Für die fremdsprachigen Kinder ist auf mittlerer Fähigkeitsebene eine gleiche Aussage zu treffen, denn die Testwerte stimmen mit den KiDiT®-Werten nahezu überein. Für das Item C kann nur im Fall des BiLiKiD-Kindes eine Ähnlichkeit zum Testergebnis festgestellt werden.

Tabelle 4: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 4

Kindergarten 4				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	5		---	
Kontrollgruppe fremdsprachig	1		5	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	0	2	1	2
Kontrollgruppe fremdsprachig	2	4	3	4

Buchstabenkenntnis

Bezüglich der Buchstabenkenntnis liegen im Kindergarten 4 keine Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen des Tests und den Bewertungen der PädagogIn vor. Das fremdsprachige Kontrollkind erkennt einen Buchstaben im Test, wird aber im Gegensatz dazu von der PädagogIn mit dem höchsten KiDiT®-Wert 5 eingeschätzt. Für das BiLiKiD-Kind liegt kein KiDiT®-Wert vor.

Wortschatz

Die PädagogIn im Kindergarten 4 schätzt das fremdsprachige Kind anders ein als der Test das Kind in die Niveaustufe einteilt. Die Bewertungen der PädagogIn sind besser als das Testergebnis, v.a. für Item A deutlich. Allgemein kann festgehalten werden, dass die KiDiT®-Werte parallel zur Niveaustufe im Test ansteigen. Es besteht für das Item B für beide Kinder eine ungefähre Übereinstimmung mit der Niveaustufe. Das BiLiKiD-Kind wird mit niedrigen KiDiT®-Werten eingeschätzt, was zum niedrigen Testergebnis passt.

Tabelle 5: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 5

Kindergarten 5				
a) Buchstabenkenntnis	Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18	Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.		
BiLiKiD	0	---		
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	1	4		
Kontrollgruppe fremdsprachig	0	2		
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	0	1	2	2
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	4	5	5	5
Kontrollgruppe fremdsprachig	0	2	2	2

Buchstabenkenntnis

Auch für den Kindergarten 5 liegen keine Übereinstimmungen zur Buchstabenkenntnis vor. Alle Kinder erkennen nur 1 oder weniger Buchstaben im Test. Das schweizerdeutsche Kind wird von der PädagogIn im Gegensatz dazu mit dem hohen KiDiT®-Wert 4 bewertet, das fremdsprachige Kontrollkind mit dem KiDiT®-Wert 2. Für das BiLiKiD-Kind liegt keine PädagogInnen-Wertung vor.

Wortschatz

Im Kindergarten 5 schätzt die PädagogIn alle Kinder gemäß der Niveaustufe ein. Die fremdsprachigen Kinder erhalten niedrige KiDiT®-Werte und sind in der niedrigsten Niveaustufe 0 des Tests. Für das schweizerdeutsche Kind trifft diese Einigkeit auch auf hoher Niveaustufe und KiDiT®-Wert-Ebene zu.

Tabelle 6: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 6

Kindergarten 6				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	6		5	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	8		3	
Kontrollgruppe fremdsprachig	0		4	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	2	4	4	4
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	4	5	5	5
Kontrollgruppe fremdsprachig	1	2	2	3

Buchstabenkenntnis

Zu den Einschätzungen der PädagogIn im Kindergarten 6 ist zu sagen, dass sie die Ergebnisse des Tests nicht eindeutig widerspiegeln. So wertet sie das Kind mit den meist erkannten Buchstaben mit einer 3 im KiDiT®, das BiLiKiD-Kind erhält dagegen bei weniger erkannten Buchstaben im Test den KiDiT®-Höchstwert 5 und das fremdsprachige Kind erhält den hohen KiDiT®-Wert 4, obwohl es keinen Buchstaben wiedererkannt hat.

Wortschatz

Die KiDiT®-Werte stimmen nahezu mit den Niveaustufen für die beiden Kontrollkinder überein. Beim BiLiKiD-Kind weichen jedoch die Bewertungen der PädagogIn im Kindergarten 6 von der Niveaustufe ab: im Test belegt das Kind die niedrigste Niveaustufe, der KiDiT®-Wert 4 ist im Gegensatz dazu weitaus höher. Aber auch hier wird deutlich, dass die niedrigste Niveaustufe auch mit den niedrigsten KiDiT®-Werten korrespondiert und mit steigender Niveaustufe auch die Wertungen durch die PädagogIn ansteigen. Das schweizerdeutsche Kind hat schon einen besseren Wortschatz als seine fremdsprachigen Mitstreiter entwickelt.

Tabelle 7: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 7

Kindergarten 7				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	0		1	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	5		5	
Kontrollgruppe fremdsprachig	6		5	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	0	1	0	2
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	0	4	4	5
Kontrollgruppe fremdsprachig	0	1	1	3

Buchstabenkenntnis

Die Ergebnisse im Kindergarten 7 sind im Vergleich miteinander recht eindeutig. So erhalten die Kontrollkinder, die schon Buchstaben im Test erkennen auch einen hohen KiDiT®-Wert von der PädagogIn und das BiLiKiD-Kind einen niedrigen KiDiT®-Wert, was mit keinem erkannten Buchstaben im Test konform geht.

Wortschatz

Die PädagogIn des Kindergartens 7 stimmt für die fremdsprachigen Kinder für die Items A und B mit den niedrigen Niveaustufen überein. Eine große Abweichung besteht hier für das schweizerdeutsche Kind, das im Test ebenfalls die Niveaustufe 0 erreicht, von der PädagogIn jedoch mit den hohen Werten im KiDiT® eingeschätzt wird. Das Item C weicht besonders deutlich für die Kontrollkinder vom Testergebnis ab.

Tabelle 8: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 8

Kindergarten 8				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		KiDiT®-Wert: Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	1		4	
BiLiKiD	1		4	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	3		1	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	3		---	
Kontrollgruppe fremdsprachig	1		1	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	0	1	1	1
BiLiKiD	0	3	3	5
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	2	3	2	3
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	2	5	5	5
Kontrollgruppe fremdsprachig	1	2	2	3

Buchstabenkenntnis

Zu den Wertungen der PädagogIn im Bereich der Buchstabenkenntnis muss für alle untersuchten Kinder gesagt werden, dass die KiDiT®-Wertungen bis auf das fremdsprachige Kontrollkind an keiner Stelle mit der Anzahl der erkannten Buchstaben im Test einhergeht. Die BiLiKiD-Kinder erhalten den hohen KiDiT®-Wert 4, erkennen allerdings nur einen Buchstaben im Test wieder. Für ein schweizerdeutsches Kind liegt keine PädagogInnsicht vor, das zweite schweizerdeutsche Kind erkennt drei Buchstaben im Test, wird aber mit dem niedrigsten KiDiT®-Wert 1 eingestuft.

Wortschatz

Im Kindergarten 8 wurden von der PädagogIn insgesamt fünf Kinder mit dem Diagnostetool eingeschätzt. Für ein BiLiKiD-, ein fremdsprachiges und ein schweizerdeutsches

Kontrollkind decken sich ihre KiDiT®-Ergebnisse mit den Ergebnissen des „Wortgewandt“. Für die beiden anderen Kinder ist dies nicht der Fall: ein schweizerdeutsches Kind hat für alle Items den KiDiT®-Höchstwert von der PädagogIn erhalten, erreicht aber nur eine niedrige Niveaustufe im Test. Für das übrige BiLiKiD-Kind ist es ähnlich, jedoch mit mittleren KiDiT®-Werten gegenüber der Niveaustufe 0 im Test.

Tabelle 9: Vergleich Ergebnisse des Tests und KiDiT®-Items zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz, Kindergarten 9

Kindergarten 9				
a) Buchstabenkenntnis	Test: Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18		Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	
BiLiKiD	7		---	
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	3		---	
Kontrollgruppe fremdsprachig	10		---	
b) Wortschatz	Niveaustufe im Test (0. Niveau - 5. Niveau)	A: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.	B: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.	C: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.
BiLiKiD	0	1	1	2
Kontrollgruppe schweizerdeutsch	5	4	4	4
Kontrollgruppe fremdsprachig	0	2	1	3

Buchstabenkenntnis

Ein Vergleich der Ergebnisse kann im Kindergarten 9 nicht erfolgen, da für das KiDiT®-Item an dieser Stelle für kein Kind eine Einschätzung seitens der PädagogIn vorliegt.

Wortschatz

Alle Kinder werden von der PädagogIn des Kindergartens 9 gemäß der Niveaustufe im Test beurteilt. Das schweizerdeutsche Kind hat bereits einen besseren Wortschatz als die fremdsprachigen Kinder erlangt. Die fremdsprachigen Kinder sind beide in der Niveaustufe 0 im Test zu finden und auch die PädagogIn bewertet sie vor allem in Bezug auf die Items A und B niedrig.

6. Diskussion

Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt, anschließend interpretiert und vor dem Hintergrund der vorab aufgestellten Hypothesen eingeordnet.

a) Allgemeine Ergebnisse des Sprachtests „Wortgewandt“

- Im Subtest Buchstabenkenntnis erreichen alle Kinder nur niedrige Niveaustufen, mit Ausnahme eines schweizerdeutschen Kindes, das eine höhere Niveaustufe erreicht, da es bereits Silben und einzelne Worte lesen kann. Zum Zeitpunkt der Testung sind die Kinder in ihrer Entwicklung noch nicht so weit, dass sie Buchstaben erkennen können und beginnen zu lesen. Das ist vor allem auf das junge Alter der Kinder zurückzuführen. Für die Auswertung des Testzeitpunktes t4 wird eine Steigerung in der Anzahl der gekannten Großbuchstaben vermutet, was es in weiterer Forschungsarbeit zu überprüfen gilt.
- Im Subtest Wortschatz zeigt sich eine große Bandbreite an Leistungen in allen Teilstichproben. Kinder mit Migrationshintergrund erreichen niedrigere Niveaustufen als die schweizerdeutschen Kinder. Dieser Befund entspricht den Erwartungen und die Hypothese 3

„Die Kinder der unterschiedlichen Teilstichproben unterscheiden sich tendenziell in ihren Fähigkeiten, d.h. schweizerdeutsche Kinder erreichen bessere Testergebnisse im „Wortgewandt“ als die fremdsprachigen Kinder und werden auch so im KiDiT® abgebildet.“

kann in Bezug auf die Testergebnisse zum Wortschatz angenommen werden.

- Im Subtest phonologische Bewusstheit verteilen sich die Kinder aller Zugehörigkeiten auf die verschiedenen Niveaustufen. Keine Stichprobengruppe ist tendenziell besser als eine andere. Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte zeigen gute als auch weniger gute Leistungen. Hier muss in Bezug auf die Testergebnisse zur phonologischen Bewusstheit (es liegen keine Daten zum Vergleich aus dem KiDiT® vor) die Hypothese 3 abgelehnt werden.

b) i. Allgemeine Ergebnisse aus dem KiDiT® zum Bildungsbereich Kommunikation

- Die Kinder der BiLiKiD-Stichprobe sind in allen KiDiT®-Wertbereichen zu finden. Hier entsteht der Eindruck, dass die BiLiKiD-Kinder von ihren Erfahrungen aus der Spielgruppe im Bereich der Kommunikation bereits im Kindergarten profitieren und z.B. in einigen Fällen weniger ängstlich sind sich mitzuteilen als fremdsprachige Kinder ohne BiLiKiD-Spielgruppenerfahrung.

- Schwerpunkte der Verteilung liegen für die Kinder mit Migrationshintergrund in den Wertebereichen 2 bis 4 und für die Kinder ohne Migrationshintergrund in den Wertebereichen 3 bis 5. In der Tendenz kommunizieren die Kinder ohne schon besser als die Kinder mit Migrationshintergrund, was die Hypothese 3 nun vollständig für den Bereich Wortschatz bestätigen lässt.

b) ii. Allgemeine Ergebnisse aus dem KiDiT® zum Bildungsbereich Sprache

- Kein Kind ist auf der untersten KiDiT®-Wertebeine von den PädagogInnen eingeschätzt worden. Auf der höchsten KiDiT®-Stufe sind nur Kinder ohne Migrationshintergrund zu finden. Auch hier bestätigt sich Hypothese 3. Der Schwerpunkt der Verteilung liegt jedoch ohne eindeutige Tendenzen für eine der Zugehörigkeiten auf den Stufen 2 bis 4. Es gibt sowohl sprachlich gute als auch weniger gute Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Hier kann die Hypothese 3 nicht bestätigt werden.

c) Details zur Buchstabenkenntnis: Großbuchstaben erkennen

- Dem Test nach gibt es nur wenige Kinder, die schon sicher Großbuchstaben erkennen können. Die meisten Kinder aller Zugehörigkeiten erkennen keinen bis maximal drei Großbuchstaben. Es bestehen große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern. Zu vermuten ist hier ein gewisser Trainingseffekt, d.h. Kinder, die sich z.B. von zu Hause aus schon mit Buchstaben auseinandersetzen, können diese schon besser erkennen oder sogar schon lesen. Weiterhin ist zu vermuten, dass die gezielte Beschäftigung mit Buchstaben im Kindergarten zu dieser Zeit und mit jungem Alter eine eher untergeordnete Rolle spielte. Inwieweit die Buchstabenkenntnis mit fortschreitendem Alter steigt, ist Inhalt weiterer Auswertungen. Der Testzeitpunkt t4 kann dann im Vergleich zu diesen Ergebnissen (Testzeitpunkt t3) Aufschluss darüber geben.
- Die Einschätzungen der PädagogInnen zum Item „Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.“ ergeben ein anderes Bild. Die Kinder aller Zugehörigkeiten verteilen sich ohne bestimmte Tendenz einer Teilstichprobe auf alle Wertebereiche des KiDiT®, was zur Ablehnung der Hypothese 3 führt. Deutlich wird hier, dass die PädagogInnen die Kinder häufiger in Extrembereiche einstufen (also niedriger KiDiT®-Wert 1 oder hohe KiDiT®-Werte 4 und 5) als im mittleren Wertebereich 2 und 3. Da sich die Ergebnisse zum Test unterscheiden, kann ebenfalls die Testsituation an sich zu einem anderen Ergebnis geführt haben. Das Buchstabenerkennen hat zu einem

fortgeschrittenen Testzeitpunkt (ca. 15 bis 20 Minuten) stattgefunden, sodass auch eine geringe Konzentrationsfähigkeit den Unterschied zwischen Test und KiDiT® erklären könnte. An dieser Stelle muss ebenfalls noch einmal darauf hingewiesen werden, dass das Erkennen von Großbuchstaben im Test kein alleinstehender, validierter Subtest war, sondern für diese Arbeit neu definiert wurde. Das Item im KiDiT® dazu scheint ebenfalls eines der Items zu sein, dass sich schwer beobachten lässt, da es nur für zwei Drittel der Kinder ausgefüllt wurde.

d) i. Details zum Wortschatz: Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.

- Bei der Betrachtung dieses Items lässt sich in der Tendenz feststellen, dass die schweizerdeutschen Kinder die höheren KiDiT®-Stufen erreichen und schon besser gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen verwenden können als die Kinder mit Migrationshintergrund (Bestätigung der Hypothese 3). Kinder mit Migrationshintergrund erreichen die KiDiT®-Stufen 1 bis 4, sind überwiegend aber in den Stufen 1 und 2 zu finden. Kinder ohne Migrationshintergrund finden sich in den Bereichen 3 bis 5, überwiegend aber in der Stufe 5.

d) ii. Details zum Wortschatz: Das Kind bildet korrekte Hauptsätze.

- Auch bei diesem Item schneiden die Kinder ohne Migrationshintergrund besser ab d.h. sie sind eher in der Lage korrekte Hauptsätze zu bilden als die Kinder mit Migrationshintergrund. Schwerpunkt der Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund sind die KiDiT®-Stufen 1 bis 3. Schwerpunkt der Verteilung der Kinder ohne Migrationshintergrund sind die Stufen 4 und 5.

d) iii. Details zum Wortschatz: Das Kind kann seine Gefühle mit Worten und Gesten so ausdrücken, dass sie andere nachvollziehen können.

- BiLiKiD-Kinder sind in allen KiDiT®-Stufen zu finden im Gegensatz zu den fremdsprachigen Kindern. Möglicherweise ist dies ein weiterer Hinweis auf den Nutzen aus der Spielgruppenzeit, den die BiLiKiD-Kinder haben und der Tatsache, dass sie sich eher trauen, sich verbal zu äußern oder sich durch Gesten vor den anderen auszudrücken.
- Kinder mit Migrationshintergrund sind häufiger von den PädagogInnen in die Bereiche 1 bis 4 gewertet worden. Kinder ohne Migrationshintergrund wurden häufiger in den Bereichen 3 bis 5 eingeordnet, mit dem Schwerpunkt im Bereich 5 (Bestätigung der Hypothese 3).

e) *Ergebnisse zur Einschätzungsqualität der PädagogInnen*

- Als ersten allgemeinen Befund lässt sich über die PädagogInnen der Stichprobe sagen, dass individuelle Unterschiede in der Einschätzungsqualität zwischen ihnen bestehen. Bezüglich der Einschätzung zur Buchstabenkenntnis gleichen die KiDiT®-Werte den Ergebnissen des Tests bei den PädagogInnen der Kindergärten
 - 1: für das BiLiKiD- und das deutschsprachige Kind (2 von 3 Kindern)
 - 2: für das deutsch- und das fremdsprachige Kind (2 von 3 Kindern)
 - 3: für das deutschsprachige Kind (1 von 3 Kindern)
 - 4: für keines der Kinder (0 von 2 Kindern)
 - 5: für keines der Kinder (0 von 3 Kindern)
 - 6: für das BiLiKiD-Kind (1 von 3 Kindern)
 - 7: für alle drei Kinder (3 von 3 Kindern)
 - 8: für das fremdsprachige Kind (1 von 5 Kindern)
 - 9: für keines der Kinder, da keine Wertung im KiDiT® vorhanden ist.

Bei Betrachtung der Vergleiche zum Wortschatz zeigt sich eine Übereinstimmung des Tests mit den Wortschatzitems im Kindergarten

- 1:
 - für kein Kind bezüglich Item A, denn es liegen keine KiDiT®-Werte vor
 - für alle Kinder bezüglich Item B (3 von 3 Kindern)
 - für das schweizerdeutsche und das fremdsprachige Kind bezüglich Item C (2 von 3 Kindern)
- 2:
 - für das schweizerdeutsche und das fremdsprachige Kind bezüglich Item A (2 von 3 Kindern)
 - für das schweizerdeutsche und das fremdsprachige Kind bezüglich Item B (2 von 3 Kindern)
 - für das schweizerdeutsche und das fremdsprachige Kind bezüglich Item C (2 von 3 Kindern)
- 3:
 - für alle Kinder bezüglich Item A und B (je 3 von 3 Kindern)
 - für das BiLiKiD-Kind bezüglich Item C (1 von 3 Kindern)

- 4:
 - für das BiLiKiD-Kind bezüglich Item A (1 von 2 Kindern)
 - für alle Kinder bezüglich Item B (2 von 2 Kindern)
 - für das BiLiKiD-Kind bezüglich Item C (1 von 2 Kindern)

- 5:
 - für alle Kinder bezüglich Item A, B und C (je 3 von 3 Kindern)

- 6:
 - für das schweizerdeutsche und das fremdsprachige Kind bezüglich Item A, B und C (je 2 von 3 Kindern; keine Übereinstimmung für das BiLiKiD-Kind)

- 7:
 - für das BiLiKiD- und das fremdsprachige Kind bezüglich Item A, B und C (je 2 von 3 Kindern; keine Übereinstimmung für das schweizerdeutsche Kind)

- 8:
 - für ein BiLiKiD- und ein fremdsprachiges Kind bezüglich Item A, B und C (je 2 von 5 Kindern; keine Übereinstimmung für die anderen Kinder)

- 9:
 - für alle Kinder bezüglich Item A, B und C (je 3 von 3 Kindern)

- Die Einschätzung der PädagogInnen zu den Teilaspekten Buchstabenkenntnis und v.a. zum Wortschatz als solchem entspricht aber zu großen Anteilen den Ergebnissen des Sprachtestes, sodass die Hypothese 1

„Die Dokumentation der Beobachtungen der ErzieherInnen im onlinebasierten Diagnosetool KiDiT® kann die sprachlichen Fähigkeiten von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationsgeschichte im Alter von drei bis 5 Jahren im Bereich Wortschatz und Buchstabenkenntnis anhand ausgewählter Einzelitems so abbilden wie Teilergebnisse des Sprachtestes „Wortgewandt“ zu denselben Bereichen.“

angenommen und das KiDiT® als Instrument der Diagnostik ebenso gut wie ein zeitaufwendiger und vorbereitungs- bzw. nachbereitungsintensiver Test eingesetzt werden kann.

- Es lässt sich nicht feststellen, dass besonders Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund besser und eindeutiger, d.h. gleich mit den Ergebnissen des Sprachtest eingeschätzt werden. Festgehalten werden kann, dass die PädagogInnen ihre zu beobachtenden Kinder ganz individuell nach den Leistungen zu den ausgewählten Items einschätzen, unabhängig von ihrer Herkunft. Dass die Herkunft allerdings Auswirkungen auf die generellen (tendenziellen) Leistungen der Kinder hat, konnte hier bestätigt werden.
- Die Hypothese 2

„Besonders stimmt dabei die diagnostische Kompetenz der PädagogInnen mit den Ergebnissen des validen Tests überein, wenn die Kinder in den äußeren Extrembereichen liegen, d.h. sie haben noch kaum Fähigkeiten oder eben schon sehr gute Fähigkeiten in den untersuchten Bereichen erlangt.“

lässt sich sogar erweitert bestätigen, denn auch Kinder, die mittlere Niveaustufen im Test erreichen, werden mit mittleren Werten im KiDiT® eingeschätzt.

- Es bleibt die Frage offen, warum für einige Kinder die Testergebnisse nicht mit den Einschätzungen der PädagogInnen übereinstimmen. Zum Einen könnte die Testsituation (unbekannte Person, die den Test durchgeführt hat (z.B. Ängstlichkeit) / zu lange Testzeit (Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit) / Motivation und Tagesform) so Einfluss auf das Kind genommen haben, dass es seine Fähigkeiten nicht in Gänze gezeigt hat. Zum Anderen bildet der Test die Fähigkeit des Kindes nur punktuell ab. Die PädagogInnen haben die Möglichkeit das Kind über einen längeren Zeitpunkt zu beobachten, so dass z.B. die Tagesform des Kindes weniger Einfluss nimmt und das Kind deshalb abweichend zum Test durch die PädagogIn eingeschätzt wird. Allerdings spielt auch die PädagogInnen-Kind-Beziehung eine nicht zu verachtende Rolle. In diesem Fall ist anzumerken, dass die ausgewählten Kinder zum ausgewerteten Testzeitpunkt noch nicht lang den regulären Kindergarten besuchten. Die Einschätzung ist daher möglicherweise noch ungenau. Überprüft werden kann das dann durch die Auswertung und den Vergleich der Ergebnisse vom Testzeitpunkt t4 in weiterer Forschungsarbeit.

- Der Vergleich zweier so unterschiedlicher Testinstrumente ist im Allgemeinen auch fehleranfällig, da keine hundertprozentige Sicherheit besteht, tatsächlich die gleichen Aspekte miteinander verglichen zu haben. Die hier ausgewählten Bereiche des Tests und die KiDiT®-Items zu vergleichen ist so erfolgt, dass die Hypothese 1 bestätigt werden kann. Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind die Erkenntnisse qualitativ erschlossen worden, da eine statistische Auswertung an dieser Stelle nicht vertretbar ist. Daraus folgt, dass die Ergebnisse nicht ohne genaue Prüfung auf die Allgemeinheit zu übertragen sind. Zukünftige Forschungstätigkeiten (z.B. Stichprobenvergrößerung) sind daher sinnvoll. Sowohl der Test als auch die Einschätzungen der PädagogInnen bezogen sich ausschließlich auf die deutschsprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Welche Fähigkeiten die Kinder in ihrer Muttersprache haben, bleibt außer Acht. Da die Bildungssprache aber der Schlüssel zum Schulerfolg und zur Chancengleich bleibt, können beide Instrumente zur Diagnostik gut eingesetzt werden. Für die Zukunft der Kinder ist es ratsam den PädagogInnen (ob sie nun testen oder einschätzen) Maßnahmen und Vorschläge für Fördermöglichkeiten mit an die Hand zu geben. Es ist deutlich geworden, dass eine dringende Notwendigkeit besteht, die Sprachentwicklung von Kindern gemäß ihren tatsächlichen Fähigkeiten abzubilden. Die PädagogInnen in den elementaren Bildungsbereichen sind auf solche Instrumente angewiesen, die dies im Alltag ermöglichen. Ohne sichere und gut zu interpretierende Ergebnisse ist die optimale Förderung von Kindern, ganz besonders von denen, deren Erstsprache eine andere als die deutsche Sprache ist, unmöglich. Die Einrichtungen des elementaren Bildungssektors sind dabei die erste und vielleicht auch entscheidende Instanz. Der qualitative Kontakt mit der Bildungssprache ist je eher er hergestellt wird umso besser für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund.

8. Fazit und Ausblick

Es ist deutlich geworden, dass PädagogInnen im elementaren Bildungsbereich mit dem richtigen Hilfsmittel sehr gut in der Lage sind, die Kinder ihrer Gruppen/ Klassen zu beobachten und ihren Entwicklungsstand zu dokumentieren. Anhand der Sprache ist dies in dieser Arbeit in Tendenzen untersucht wurden, zukünftig können aber für alle Bildungsbereiche (z.B. Mathematik) ähnliche Untersuchungen folgen. Da aber die Sprache der Schlüssel zum Bildungserfolg bleibt, ist es von besonderer Dringlichkeit, auch gezielte Förderprogramme an den Beobachtungs- und Diagnoseprozess anzu binden. Welche Form und welchen Umfang diese Programme bedürfen, um eine wesentliche Verbesserung der sprachlichen Leistungen, besonders der Kinder mit Migrationshintergrund, zu erzielen, muss in weiteren Forschungsarbeiten herausgearbeitet werden. Für PraktikerInnen ist ein Instrument, das sowohl das gezielte Beobachten anhand der Bildungspläne, das Dokumentieren, einfache Auswerten der Entwicklungsstände und im Anschluss daran auch Vorschläge zu individuellen Förderung bietet, erstrebenswert. Hier bietet das KiDiT® ein großes Vermögen und interessante Ansatzpunkte, die in Zukunft ausgebaut werden können.

9. Literatur

Abali, Ü. (1998). Deutschunterricht mit Migrantenkindern. Bilinguale, kommunikative, interkulturelle und ganzheitliche Ansätze. Band 21. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ahrenholz, B. (2010). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage.* Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 3-16.

Artelt, C. & Gräsel, C. (2010). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Heft 23, 3-4. Bern: Hogrefe, S.157-160.

Asbrock, D. (2009). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern: Erfassung der deutschen Zweitsprache mit dem SETK 3-5. In: *Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie*, Heft 5. Dortmund: verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG, S.197-203.

Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.139-163.

Beller, K. & Beller, S. (2009). Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Berlin: Beller.

Berger, M. & Berger, L. (2008). Der Baum der Erkenntnis: für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren. Schwedischer Lehrplan. Halmstadt: Barn- och Ungdomsförvaltningen.

Bremer, K. (2009). Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gesucht. In: *Ekkehard Felder (Hrsg.): Sprache. Heidelberger Jahrbücher. Band 53. Im Auftrag der Universitätsgesellschaft Heidelberg.* Berlin u.a.: Springer Verlag, S.341-361.

Brosius, F. (2007). SPSS für Dummies. Statistische Analyse statt Datenchaos. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co.KGaA

Brosius, F. (2004). SPSS 12. Das mitp-Standardwerk. Bonn: mitp-Verlag.

Caritasverband für die Diözese Münster e.V. - Referat Tageseinrichtungen für Kinder (2004). Bildungsvereinbarung NRW. Beobachtungen und Dokumentation in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder. Münster: Caritasverband für die Diözese Münster

- Carr, M. (2007).** Learning Stories - ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In: Neuß, Norbert (Hrsg.). Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte - Methoden - Beispiele. Cornelsen: Berlin
- Freitag, H./Schüssler, C. & Steck-Lüschow, A.(2003).** Start-Box. Diagnostik zur Lernausgangslage von der Anmeldung bis zum Schulbeginn. Braunschweig: Schrödel.
- Frey, A./ Duhm, E. & Althaus, D. (2008).** Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder, BBK 3-6. Göttingen: Hogrefe.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008a).** Delfin 4 - Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008b).** Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für ErzieherInnen, Fachberatung und Ausbilder. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Fried, L. (2008).** Professionalisierung von ErzieherInnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: *Balluseck, Hilde (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 265-277.*
- Fröse, S./ Mölders, R. & Wallrodt, W. (1986).** Das Kieler Einschulungsverfahren. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Galiläer, L. (2005).** Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Juventa.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2010).** Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 573-591.*
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010).** Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FürMig Material Band 2. Münster/ New York/ München & Berlin: Waxmann.
- Graf, U. & Moser Opitz, E. (2007).** Diagnostik und Förderung im Elementar- und Grundschulunterricht. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991).** Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T, 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Haag, L. & Lohrmann, K. (2006). Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In: *Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.). Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.617-625.*

Helmke, A. (2005). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Herzka, S. H. (1984). Das Kind von der Geburt bis zur Schule. Bilderatlas und Texte zur Entwicklung des Kindes. 6. Aufl. Basel: Schwabe & Co. AG, S.56ff.

Hoge, R.D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, S.297-313.

Holler-Zittlau, I./ Dux, W. & Berger, R. (2003). Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Horneburg, Niederelbe: Persen.

Hopp, H./ Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.609-629.*

http://cp27.xsadmin.de/download/Niedersachsen_Bildungsplan.pdf [28.08.2010]

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ingenkamp, K. (1995). Beurteilungsfehler minimieren. Hamburg: Pädagogik 3, S.25-30.

Jäger, S. R. (2006). Diagnostische Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften. In: *Arnold, K. H./ Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.). Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.631-638.*

Jansen, H./ Mannhaupt, G./ Marx, H. & Skowronek, H. (2002). Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.

Kiphard, E. (2002). Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsprüfung. 11., verbesserte Aufl. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Kleber, E. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim, München: Juventa.

Klein, W. (1992). Zweitspracherwerb: Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt: Hain

Knapp, W./ Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Stiftung Ravensburger Verlag. Beltz. Weinheim und Basel.

Koglin, U./ Petermann, F./ Helmsen, J. & Petermann, U. (2008). Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation in Krippen und Kindergärten. *In: Kindheit und Entwicklung 17, 3. Göttingen: Hogrefe, S. 152-160.*

Korlak-Schwerdt, S./ Böhmer, M. & Gräsel, C. (2010). Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess. Der Lehrer als „flexibler Denker“. *In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3-4. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe, S.175-186.*

Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Kruthaup, B. (2004). Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt? Eine kritisch-theoretische Diskussion der gegenwärtigen Qualitätskriterien und angestrebten Standardisierungen. Münster: LIT-Verlag.

Küspert, P. & Schneider, W. (2006). Hören, Lauschen, Lernen. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache.

Laatz, W. (1993). Empirische Methoden: Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun, Frankfurt: Verlag Harri Deutsch.

Largo, R. (1999). Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.

Lear, H. von (Hrsg.) (2010). Pisa, Was sollen unsere Kinder lernen. Zur bildungspolitischen Diskussion nach den Pisa-Studien. Berlin: LIT Verlag, S.63f

Leu, H. R. (2002). Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern. DJI Bulletin 60/61: http://www.dji.de/bibs/320_Bulletin_60-61_8-12.pdf [12.12.2009].

Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. Friedrich Jahresheft XXV. Seelze: Friedrich Verlag, S.26-30.

Luit, J. E. H. van/ Rijt, B. A. M. van de & Hasemann, K. (2001). OTZ - Osnabrücker Test zur Zahlenbegriffsentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effekt on Academic Self-Concept. *In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3-4. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe, S.119-227.*

Merkens, H. (2010). Erfolg und Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Spracherwerb in der Grundschule. *In: Hagedorn, J./ Schurt, V./ Steber, C. & Waburg, W. (Hrsg.). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden :VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-54.*

Michaelis, R. (2003). Validierte Grenzsteine der Entwicklung. Aktualisierte Version. <http://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/Grenzsteine%20Beobachtungsboegen.pdf> [12.12.2009].

Moser, U. & Berweger, S. (2007). Wortgewandt & Zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen. Testinstrumente und Testhandbuch. St.Gallen, Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale.

Moser, U. (2008). Wie zahlenstark und wortgewandt sind Vier- bis Sechsjährige? *In: 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Heft 3. Bern: Schulverlag Plus AG, S.19-21.*

Niedersächsisches Kultusministerium (2004). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Diskussionsfassung.

OECD (2011). PISA 2009 / OECD. Vol. 1 - 5 komplett. Bielefeld : Bertelsmann.

Paradies, L./ Linser, H. J. & Grevin, J. (2009). Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin: Cornelson Scriptor.

Rasch, B./ Friese, M./ Hofmann, W. & Naumann, E. (2008). Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik. Band 1. 2., erweiterte Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Reich, H. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. *In: Neumann, Ursula & Reich, Hans. H. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. FörMig Edition 6. Münster: Waxmann, S.63-90.*

Schrader, F. W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. *In: Rost, D. H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologische Verlags Union, S.91-96.*

Sozialgesetzbuch. <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/> [20.10.2010]

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2.Aufl. Tübingen: Francke Verlag.

Tröster, H. & Reinecke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *In: Kindheit und Entwicklung, 16-3. Göttingen: Hogrefe, S.171-179.*

Tröster, H./ Flender, J. & Reinecke, D. (2004). Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten, DESK 3-6. Göttingen: Hogrefe.

Tymms, P. & Wylde, M. (2004). Basisprüfverfahren und Dauerbeobachtung in der Grundschule. *In: Faust, G./ Götz, M./ Hacker, H. & Rossbach, H.-G. (Hrsg.). Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.*

Ulich, M. & Mayr, T. (2003). Sismik, Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, ein Beobachtungsbogen. Freiburg: Herder.

Walter, C. & Fasseing, K. (Hrsg.) (2002). Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik. Winterthur: ProKiga Lehrmittelverlag.

Wenzel, D. & Levermann, S. (2007). Bedeutung der Beobachtung in Übergangs- und Bildungssituationen. *In: Carle, U./ Grabeleu-Szczes, D. & Levermann, S. (Hrsg.). Sieh mir zu beim Brückenbauen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S.144-156.*

Wenzel, R./ Schulz, P. & Tracy, R. (2009). Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ.

Wiater, W. (2006). Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. *In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.). Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.169-177.*

http://lise-daz.uni-mannheim.de/wp-content/uploads/LiSe_f%C3%BCr_F%C3%B6RMIG_final_220409.pdf [29.09.2010]

<http://www.screemik.de/> [29.09.2010]

http://lise-daz.uni-mannheim.de/?page_id=4 [29.09.2010]

<http://www.ifp.bayern.de/projekte/sismik.html> [29.09.2010]

<http://www.bilikid.ch/> [10.03.2011]

10. Anhang

Erläuterungen zu den Niveaus des Sprachtest „Wortgewandt“

Phonologische Bewusstheit Kurzversion 1

Testrohwert	Niveau	Fähigkeiten
8-13	1	Die phonologische Bewusstheit fehlt noch weitgehend und ist auf einfachste Synthesefähigkeiten auf der Ebene von Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) beschränkt. Es gelingt dem Kind zum Teil, einfache zwei- und dreisilbige Wörter der kindlichen Alltagswelt, die segmentiert vorgesprochen werden, zu integrieren und als ganzes Wort auszusprechen.
14-19	2	<p>Das Kind verfügt im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne sowohl über Synthese- als auch über Analysefähigkeiten. Es kann größere lautsprachliche Einheiten wie Reime oder Silben erkennen und unterscheiden. Das Kind ist fähig, zweisilbige Wörter aus der kindlichen Erfahrungswelt klatschend in ihre Einzelsilben zu unterteilen (Analyse). Zudem kann es in Silben segmentierter Wörter als ganzes Wort aussprechen (Synthese).</p> <p>Das Klatschen von Silben gelingt auch dann, wenn die Trennung zwischen zwei Konsonanten verlangt wird (Konsonantenhäufung).</p> <p>Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, bei der es um die Manipulation lautlicher Strukturen auf Ebene der Einzellaute geht, zeigen sich im Zusammenhang mit der Synthesefähigkeit von Anfangslauten. Das Kind ist fähig, den Anfangslaut kurzer einfacher Wörter zu integrieren und das ganze Wort auszusprechen. Erste Synthesefähigkeiten von Einzellaute werden bei einfachen, ein silbigen Wörtern aus der kindlichen Alltagswelt sichtbar, sind jedoch noch kaum gefestigt.</p>
20-24	3	<p>Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ist gut ausgebildet. Das Kind verfügt über gefestigte Synthese- und Analysefertigkeiten im Umgang mit größeren lautsprachlichen Einheiten wie Reimen oder Silben. Das Segmentieren von Wörtern in Einzelsilben gelingt auch bei dreisilbigen Wörtern.</p> <p>Im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne zeigen sich verschiedene Synthese- und Analysefertigkeiten. So gelingt dem Kind das Lösen von Aufgaben, die das isolierte Aussprechen von einfachen Anfangslauten (Vokalen oder Dauerkonsonanten) verlangen. Die Integration von Anlauten gelingt zum Teil auch bei schwierigeren Lauten (Plosivlaute). Bei den Endlauten ist die Fähigkeit zur Analyse, d.h. zum isolierten Aussprechen des letzten Lautes eines Wortes, allerdings noch wenig gefestigt.</p> <p>Die Fähigkeit, die Einzellaute eines Wortes zusammenzuziehen und als ganzes Wort auszusprechen, zeigt sich bei kurzen einfachen Buchstabenfolgen.</p>
25-30	4	<p>Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ist weit fortgeschritten. Die Synthese- und Analysefähigkeiten im Umgang mit Reimen und Silben sind gut ausgeprägt und erlauben es dem Kind, auch längere zusammengesetzte Wörter (Komposita) in ihre einzelnen Silben zerlegt auszusprechen.</p> <p>Das Zusammenziehen von Einzellaute (Synthese) gelingt nun auch bei anspruchsvollen Wörtern mit Konsonantenhäufungen am Anfang (Plosivlaut-Dauerkonsonant).</p> <p>Dasselbe gilt für das Isolieren von Anfangslauten. Das isolierte Aussprechen von Endlauten gelingt teilweise ebenfalls schon bei anspruchsvollen Wörtern, die mit Konsonantenhäufungen enden. Erstmals treten im Bereich der</p>

		phonologische Bewusstheit im engeren Sinne Fähigkeiten der Phonemanalyse auf: Das Kind ist fähig, einfache einsilbige Wörter in ihre Einzellaute zerlegt auszusprechen.
--	--	---

Wortschatz

Testrohwert	Niveau	Fähigkeiten
16-30	1	<p>Dem Kind gelingt der aktive Zugriff auf einen Wortschatz, der sich als noch wenig ausdifferenziert charakterisieren lässt. Er umfasst vorwiegend Begriffe für Objekte und Tätigkeiten aus typischen semantischen Feldern, mit denen das Kind in seiner sozialen Umwelt tagtäglich direkt konfrontiert ist und die sich auf der Ebene von Basisobjektkategorien bewegen.</p> <p>Natürliche Objekte wie „Papagei“ und Artefakte wie „Krone“, die erst passiv oder noch gar nicht im kindlichen Lexikon verankert sind, werden einerseits aufgrund von klaren perzeptuellen Merkmalen, die sie als Vertreter einer bestimmten Basiskategorie ausweisen, mit dem entsprechenden Basisobjektwort bezeichnen oder unter Bezugnahme auf ein solches umschrieben. Eine weitere Strategie zeigt sich darin, dass die Objekte mit Begriffen aus demselben semantischen Feld umschrieben werden.</p> <p>Die Strategie bei der Benennung von Handlungen und Vorgängen, die eine aktive Verwendung von Verben verlangt, ist ähnlich. Das Kind verwendet unpräzise Begriffe, die zeigen, dass der Endzustand korrekt identifiziert wird. Der Zugriff auf das spezifische, für die entsprechende Handlung vorgesehene Verb, ist jedoch (aktiv) noch nicht möglich. Dies trifft sowohl für einfachste Alltagstätigkeiten als auch sehr anschauliche Handlungen zu, die einfach zu verstehen sind.</p> <p>Adjektive werden weder aktiv eingesetzt noch wendet das Kind Strategien an, um entsprechend Wortsatzlücken anhand umschreibender Äußerungen zu überbrücken.</p>
31-46	2	<p>Das Kind benutzt zur Benennung von Objekten aus dem kindlichen Erlebnisbereich korrekte Begriffe.</p> <p>Für die Benennung von körperlichen Aktivitäten bzw. Tätigkeiten, die an Bewegungen des Körpers gebunden sind (Lokomotion), verwendet es semantisch ähnliche, aufgrund alltäglicher Erfahrungen jedoch einfachere zugängliche Begriffe oder umschreibt die Handlungen mit weniger präzisen Begriffen. Bereits korrekt bezeichnet werden einfache körperbetonte Aktivitäten, die für den Alltag von (Vor-)Schulkindern typisch sind und im Spiel direkt erlebt werden.</p> <p>Weitere Aktivitäten, die das Manipulieren von Objekten betreffen, werden lediglich umschrieben, wobei dies bereits bei einem relativ breiten Tätigkeitsspektrum gelingt.</p> <p>Eigenschaften von Objekten, die aufgrund klarer visueller Reize zugänglich sind, werden benannt, wenn auch noch wenig differenziert. Am eigenen Körper physisch erlebbare und nach außen manifeste Zustände, die das Kind aus eigener Anschauung oder Erfahrung kennt, werden ungenau benannt oder umschrieben.</p>
47-59	3	<p>Das Kind benutzt zur Benennung von Objekten aus seiner Erfahrungswelt einen differenzierten Wortschatz. Dabei kann es auch schon aktiv auf zusammengesetzte Basisobjektwörter sowie morphologisch einfache Basisobjektwörter aus der Erwachsenenwelt zugreifen.</p> <p>Für die kindliche Erfahrungswelt weniger alltägliche Objekte werden umschrieben, wobei jene, die anhand morphologisch wenig komplexer Begriffe bezeichnet werden können, teilweise auch schon aktiv mit dem korrekten</p>

		<p>Begriff benannt werden. Bei morphologisch komplexen Begriffen wie zusammengesetzten Wörtern (Komposita) wird hingegen ausschließlich auf umschreibende Bezeichnungen ausgewichen.</p> <p>Handlungen werden korrekt bezeichnet, wenn sie dem Kinderalltag bzw. dem Spiel stammen oder an Objekten vollzogen werden, für deren korrekte Bezeichnung der Kontext nicht von zentraler Bedeutung ist.</p> <p>Zustände, die physisch manifest und am eigenen Körper erlebbar sind, werden korrekt benannt.</p> <p>Körperlich erlebbare und aus eigener Erfahrung bekannte, jedoch visuell nicht eindeutig manifeste Zustände, auf die aufgrund der Beobachtung spezifischer Vorgänge geschlossen werden muss, werden anhand typischer Aktivitäten, die den Zustand begleiten, umschrieben.</p>
60-66	4	<p>Das Kind benutzt zur Benennung von Objekten, Tätigkeiten und Eigenschaften einen gut differenzierten Wortschatz. Dem Kind sind vermehrt auch Unter- und Oberbegriffe zugänglich, und die Verwendung schwieriger, zusammengesetzter Basisobjektwörter gelingt zunehmend.</p> <p>Auch morphologisch anspruchsvolle Begriffe zur Beschreibung von Handlungen an Objekten sowie schwierige, auf ausgewählte Kontexte beschränkte Tätigkeitsbegriffe, sind bekannt.</p>
67-74	5	<p>Das Kind benutzt zur Benennung von mehr oder weniger geläufigen Objekten und Tätigkeiten seiner Erfahrungswelt einen differenzierten Wortschatz, der auch zusammengesetzte Basisobjektwörter sowie ausgewählte, einfach Oberbegriffe umfasst.</p> <p>Handlungen an Objekten, die durch spezifische und wenig generalisierte Begriffe bezeichnet werden, können korrekt benannt werden.</p> <p>Die Bezeichnung von Eigenschaften und Zuständen von Objekten gelingt, wenn sich diese auf visuell klar und deutlich manifeste, mehr oder weniger fixe Attribute beziehen oder über typische, mit einem bestimmten Zustand einhergehende Vorgänge erschlossen werden können.</p> <p>Sehr spezifische Basisobjektwörter, die durch die Tätigkeit, die jemand in einem ganz bestimmten Kontext ausübt, bestimmt werden und sprachlich komplex sind, erfolgen entweder anhand einer Umschreibung durch Nominalphrasen oder durch kreative Wortschöpfungen.</p>

Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen

Testrohwert	Niveau	Fähigkeit
8-17	1	Das Kind kennt ein paar wenige Großbuchstaben (Vokale und Dauerkonsonanten), die aufgrund klarer visueller Attribute erkannt und benannt werden können.
18-27	2	<p>Das Kind kennt verschiedene Großbuchstaben. Sämtliche Vokale sind dem Kind geläufig, und die große Mehrheit der Konsonanten wird ebenfalls erkannt. Die Buchstabenkenntnis basieren auf einer direkten Verbindung zwischen visuellen Attributen und Aussprache.</p> <p>Das Kind befindet sich am Anfang des Leselernprozesses (präalphabetische Phase). Ein bereits beachtlicher Teil der materiellen Ebene, welche die Elemente der Schrift – die Grapheme – umfasst, wird beherrscht. Das Kind verfügt aber noch nicht über die für das Lesen von Wörtern erforderlichen Synthese-Fähigkeiten (Ebene der Operation).</p>

28-40	3	Das Kind kennt fast alle Großbuchstaben sowie die Mehrheit der Kleinbuchstaben. Ab diesem Niveau nimmt das Kind die Buchstaben nicht mehr nur als visuelle, sondern auch als phonetische Hinweisreize wahr. Auf der Ebene der Operationen zeigen sich erste Ansätze der Lautsynthese: Das Kind ist fähig, zwei einfache Buchstaben lesend zu verbinden, wobei dies allerdings noch „unzuverlässig“ gelingt, da dies gefestigte Kenntnisse der entsprechenden Einzelbuchstaben voraussetzt.
41-53	4	Das Kind kennt die große Mehrheit der Kleinbuchstaben. Es liest einsilbige sowie einfache zweisilbige Konsonant-Vokal-Folgen ohne Konsonantenhäufungen und einfache Wörter, die auf bekannte Alltagsobjekte beziehen.
54-63	5	Das Kind ist fähig, verschiedenste Silben und Silbenkombinationen mit geläufigen Buchstaben zu lesen. Auch die Umlaute sind ihm bekannt. Das Kind liest und versteht Wörter aus dem Alltag (verstehendes Lesen). Der Umgang mit Phonemen, die aus mehreren Graphemen bestehen, sich lautlich jedoch nicht vom Zusammenlesen zweier Einzellaute unterscheiden („au“), gelingt ohne Probleme. Es kann Konsonanten-Vokal-Folgen mit Konsonantenhäufungen am Anfang (Blumen), in der Mitte (Zange) oder am Schluss (Fant) eines Wortes lesen. Das Kind ist fähig, erste kurze und einfache Sätze zu lesen und zu verstehen. Leseversuche werden jedoch noch häufig abgebrochen. Das Kind hat die Graphem-Phonem-Korrespondenz erkannt und verwendet auf der Ebene der Operation neben der Lautsynthese auch die Phonemsynthese (alphabetische Phase).
64-66	6	Das Kind kennt nahezu alle Buchstaben mit großer Sicherheit sowie Umlaute, Diphthonge und Lautkombinationen („ch“, „pf“, „st“, „ie“). Schwierige Wörter mit Diphthongen und Lautkombinationen werden ebenso erlesen wie Sätze, die zwei Aussagen kombinieren („Der Ball ist grün und hat gelbe Punkte“) und dabei Konsonantenhäufungen aufweisen oder schwierige laute wie Diphthonge, Umlaute und Lautkombinationen enthalten.

(Moser, U. & Berweger, S., 2007, S.34-42.)

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichungen, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Unterschrift