

Sprachstandserhebung für Kindergartenkinder und Schulanfänger/innen – Ergebnisse einer Expertise

1. Einleitung

Die Sprachentwicklung von Kindern gleicht einem „Hürdenlauf“, bei dem die Erwachsenen eine wichtige Rolle spielen.

Kinder haben von Geburt an den Drang, sich mit den (Bezugs-)Personen ihrer Umwelt zu verständigen. Die Mittel dazu eignen sie sich im Laufe der Zeit an: zunächst nur nichtsprachliche, später dann auch sprachliche. Wie gut es einem Kind gelingt, sich (nicht-)sprachliche Mittel anzueignen, hängt damit zusammen, ob ihm seine relevanten (Bezugs-)Personen angemessen dabei helfen, die immer wieder gegebenen Verständigungshürden erfolgreich zu bewältigen. Diese Hilfe kann vielfältige Formen annehmen. So kann es angemessen sein, die Hürden herunterzuschrauben, weil ein Kind mit Sprachentwicklungsproblemen noch nicht über die notwendigen Mittel verfügt. Es kann aber auch geboten sein, ein Kind so in Situationen zu verstricken, dass es sich provoziert fühlt, seine (nicht-)sprachlichen Mittel einzusetzen und dadurch allmählich Selbstvertrauen zu entwickeln. Schließlich kann es erforderlich sein, einem Kind „Gerüste“ zu bauen, mit denen es in der Lage ist, die Herausforderungen „allein“ zu meistern usw. Kurz: Die (Bezugs-)Personen junger Kinder brauchen ganz spezifische Fähigkeiten, um die Sprachaneignung von Kindern wirksam unterstützen bzw. herausfordern zu können.

Geht man nun davon aus, dass Erzieher/innen in Kindertageseinrichtungen zu den für junge Kinder relevanten (Bezugs-)Personen gehören, so stellt sich die Frage, ob diese Gruppe in hinreichendem Maße über derartige Fähigkeiten verfügt. Für einen Teil der Erzieher/innen ist das sicher zu bejahen. Belegen doch Forschungsergebnisse, dass Kinder unter bestimmten Voraussetzungen durch den Besuch von Kindertageseinrichtungen in Bezug auf ihre Sprachentwicklung profitieren können (z. B. Büchel/ Spieß/Wagner 1997, Tietze 1998). Allerdings gilt das vor allem dann, wenn sie eine hochqualitative Einrichtung besuchen bzw. dort hochqualitative Sprachfördermaßnahmen angeboten bekommen (z. B. Fried 1988, 2003). Das ist aber längst nicht immer der Fall.

2. Sprachförderkompetenz von Erzieher/innen

So wird z. B. im jüngsten OECD-Bericht (2004) zur Situation der Elementarerziehung in Deutschland bemängelt, dass bislang noch zu wenig für die Professionalität der Erzieher/innen getan wird. Es wird beklagt, dass es in Deutschland eine „bemerkenswerte Kluft“ zwischen der Ausbildung der Erzieher/innen und der Ausbildung anderer pädagogischer Professionen, wie z. B. Lehrer/innen, besteht. Außerdem wird angekreidet, dass die pädagogischen Ausbildungsgänge noch zu wenig mit elementarpädagogischer Forschung verknüpft sind. Daraus wird dann u. a. gefolgert, dass Politik und Wissenschaft nach Wegen suchen müssen, die Erzieher/innen wirksamer in ihrem täglichen Bemühen zu unterstützen, die Praxis zu gestalten, zu verändern und zu verbessern.

Wo gilt es aber vorrangig anzusetzen? Dem sind wir in Dortmund mit einer empirischen Untersuchung nachgegangen (Fried 2005). Konkret haben wir über 700 Erzieherinnen aus Nordrhein-Westfalen befragt, wie sie ihre Wissensressourcen selbst einschätzen bzw. welcher Qualifizierungsbedarf ihnen selbst vorrangig erscheint. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick zu den Befunden.

Bereiche	Rang	Mittelwert ¹
Professionelle Haltung	1	3,80
Zwei-/Mehrsprachigkeit	2	3,63
Bedarf an Fachwissen	3	3,29
Elternarbeit	4	3,20
Sprachstörungen	5	3,05
Sprachstandserfassung	7	2,80
Traditionelle Haltung	7	2,80

Tabelle 1: Wissensvorräte zu verschiedenen Bereichen der Sprachförderung (N = 701)

Schon ein flüchtiger Blick auf die Tabelle macht deutlich, dass sich Erzieher/innen auf manche Aspekte ihrer Sprachförderaufgabe besser und auf andere schlechter vorbereitet fühlen. So sind sie z. B. der Meinung, schon ziemlich viel über die Sprachförderung von zwei-/ mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu wissen. Dem-

1) Dieser Wert gibt an, wie die Pädagogischen Fachkräfte im Durchschnitt ihr Wissen zu den genannten Bereichen selbst einschätzen; also ob sie immer (5) bzw. häufig (4) über das erforderliche Wissen verfügen; oder ob sie sich diesbezüglich unsicher sind (3), oder ob sie weniger (2) bzw. gar nichts (1) darüber wissen.

gegenüber betonen sie, nur wenig darüber zu wissen, wie Sprachstandserfassung aussehen sollte. Hier besteht also ein besonders großer Qualifizierungsbedarf.

3. Sprachstandserhebungsverfahren – eine Expertise

Eine Möglichkeit, Erzieher/innen zu mehr Wissen über Spracherhebungsverfahren zu verhelfen, besteht darin, ihnen mit den Mitteln einer Expertise dabei zu helfen, sich einen schnellen Überblick bzw. einen fundierten Einblick zum aktuellen Angebot zu verschaffen. Diesem Zweck dient eine im April 2004 von mir für das Deutsche Jugendinstitut im Rahmen des Projekts „Schlüsselsituation Sprache“ fertig gestellte Expertise, die im Internet zugänglich ist (http://www.cgi.dji.de//bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf). Im Weiteren soll kurz skizziert werden, welche Gesichtspunkte beim Erstellen der Expertise berücksichtigt wurden.

3.1. Einschätzung der Qualität von Sprachstandserhebungsverfahren – mögliche Kriterien

Ob und wie weit ein Verfahren zur Erfassung des Sprachentwicklungsstands von Kindergartenkindern und Schulanfängern tatsächlich geeignet ist, Erzieher/innen zu einem fachlich-kompetenteren bzw. professionelleren pädagogischen Handeln zu befähigen, hängt von dessen Qualität ab. Diese lässt sich mit Hilfe spezifischer Standards bestimmen. Dabei müssen Verfahren sowohl messtheoretische Qualitätskriterien genügen als auch für frühpädagogische Zwecke taugen.

Messmethodische Standards

Ein Teil der notwendigen Standards ergibt sich aus messmethodischen Erwägungen. Diese können auf empirische Untersuchungen zurückgeführt werden, welche bei uns in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts durchgeführt wurden. Sie haben zur Einsicht geführt, dass die traditionelle Einschätzungs- und Beurteilungspraxis sehr fehlerbehaftet ist. So konnte man z. B. anhand von Versuchen nachweisen, dass verschiedene Beurteiler ein und dieselbe Leistung ganz unterschiedlich bewerteten. Das hat die Einsicht vertieft, dass subjektive Beurteilungen von Wahrnehmungsfehlern verzerrt bzw. verfälscht werden (vgl. Ingenkamp 1997). Demzufolge entwickelte man pädagogisch-diagnostische Verfahren, deren Zweck darin besteht, zu einer Objektivierung und damit zu einer Optimierung pädagogischer Entscheidungen beizutragen (vgl. Jäger et al. 2001).

Mit diesen Verfahren knüpft man zwar grundsätzlich an Denk- und Vorgehensweisen der

Alltagsdiagnostik (z. B. Alltagsbeobachtung) an, versucht aber, diese durch die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren in zweifacher Hinsicht zu verbessern: Zum einen wird bei der Konstruktion von Verfahren darauf hingearbeitet, Mess- und Prognosefehler substantiell zu verringern, zum anderen werden verbleibende Mess- und Prognosefehler transparent gemacht, so dass sie genauer eingeschätzt und angemessen berücksichtigt werden können (Wild/ Krapp 2001).

Inwieweit dies bei konkreten Verfahren gewährleistet ist, kann im Fall von Tests mit Hilfe von veröffentlichten pädagogisch-diagnostischen Standards geprüft werden (Häcker/ Leutner/ Amelang 1998). Diese benennen Qualitätskriterien, denen man bei der Testkonstruktion, -prüfung und -durchführung entsprechen muss, weil sonst nicht gewährleistet werden kann, dass ein Verfahren objektiv, zuverlässig, gültig, aber auch ökonomisch und nutzbringend misst. Außerdem beinhalten sie Hinweise, die verdeutlichen, welche Besonderheiten in spezifischen Handlungsfeldern beachtet werden müssen; also was z. B. bei der Sprachstandserfassung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache reflektiert werden muss.

Welche wesentlichen messmethodischen Standards sind, ist innerhalb der pädagogischen Diagnostik seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts weithin unumstritten (vgl. z. B. Ingenkamp 1997; Wild/ Krapp 2001). Die wichtigsten werden gemeinhin als Hauptgütekriterien gekennzeichnet. So ist von entscheidender Bedeutung, dass die Validität (Gültigkeit) geprüft worden ist; also festgestellt wurde, in welchem Ausmaß ein Verfahren tatsächlich die Sprachfähigkeiten misst, die es zu erfassen vorgibt. Deshalb sollten bei jedem Sprachstandserhebungsverfahren folgende Validitätsaspekte geprüft worden sein:

- **Inhaltsvalidität**, dass die Aufgaben tatsächlich die genannten Sprachfähigkeiten repräsentieren,
- **Kriteriumsvalidität**, dass die Aufgaben tatsächlich angemessene Voraussagen auf den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung ermöglichen und
- **Konstruktvalidität**, dass die Aufgaben tatsächlich das Sprachentwicklungsmodell (Konstrukt), an dem sich die Verfahrensentwicklung orientiert hat, abzubilden vermögen.

Diese Validitätsnachweise sollten durchgeführt worden sein und zu einem zufrieden stellenden Ergebnis geführt haben. Optimal ist, wenn mehrere Belege angeführt werden, die all diese Aspekte abdecken. Ein weiteres Hauptgütekriterium ist die Reliabilität (Genauigkeit bzw. Zuverlässigkeit), also das Ausmaß, in dem die

Ergebnisse eines Verfahrens frei von Messfehlern sind. Wie genau es darum steht, kann man den empirisch ermittelten Reliabilitätskoeffizienten entnehmen. Dabei ist zu beachten, dass die Ausprägung der Koeffizienten bzw. Schätzwerte von der Methode abhängen, mit der man die Genauigkeit geprüft hat. So ermittelt man mit der Testwiederholungsmethode meist geringere Koeffizienten als mit der internen Konsistenzschätzung.

Schließlich hängt die Güte der Verfahrensdurchführung davon ab, dass man sich darüber im Klaren ist, welche Funktion der Einsatz eines bestimmten Verfahrens in einem bestimmten Beurteilungs- bzw. Entscheidungsprozess haben kann bzw. soll und welche nicht. Daraus ergibt sich, welchen Nutzen es bringen kann (Nützlichkeit) und wie viel Ressourcen dafür aufgewendet werden müssen (Ökonomie).

Frühpädagogische Standards

Verfahren zur Sprachstandserhebung müssen nicht nur valide, reliabel, nützlich und ökonomisch sein, sondern sich auch möglichst passgenau in die elementarpädagogische Arbeit einfügen lassen. In den USA hat man bereits 1992 Standards formuliert, wie das am ehesten gewährleistet werden kann (letzte Fassungen: z. B. NAEYC 2003). Bei uns liegen dergleichen Standards noch nicht vor. Die Entwicklung dürfte aber ebenfalls in diese Richtung gehen. Demnach sollen Erzieher/innen

- wissen, worin Ziele, Vorteile und der Nutzen des Einsatzes solcher Verfahren bestehen.
- unterschiedliche Verfahren (Tests, Beobachtungs-, Dokumentationsmethoden usw.) kennen und beherrschen.
- diejenigen Verfahren, welche die Chance erhöhen, die Entwicklung von Kindern wirksam positiv zu beeinflussen, kompetent und verantwortlich anwenden können (Diagnosekompetenz).
- in der Lage sein, in Bezug auf Verfahren partnerschaftlich mit Eltern und anderen Experten/innen (z. B. aus Fach- und Sozialdiensten) zusammenzuarbeiten (Kooperationskompetenz).
- gelernt haben, welche Verfahren am ehesten diejenigen Hinweise liefern, die man braucht, um pädagogische Maßnahmen initiieren, moderieren und evaluieren zu können. Dies betrifft insbesondere Aufgabenschwerpunkte wie z. B. die Integration von Migrantenkindern bzw. von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen oder Lese-Rechtschreib-Schwäche (Förder-/ Präventionskompetenz).

In Deutschland finden sich zwar noch keine generellen Standards für (die Anwendung von) Verfahren, aber viele Bildungsrahmen-

pläne sehen ausdrücklich vor, dass die pädagogische Arbeit im Kindergarten durch wissenschaftlich legitimierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren unterstützt werden soll. Die Funktion solcher Verfahren wird dabei vornehmlich darin gesehen, kindliche Entwicklungs- und Lernverläufe genauer in den Blick zu nehmen, um so frühzeitig für besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen zu sensibilisieren. So kann klarer gesehen werden, wie eine wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines Kindes in Bezug auf sprachliche Kommunikation, Zwei-/ Mehrsprachigkeit, Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs sowie sprachliche Auffälligkeiten aussehen könnte.

3.2. Vorgehen bei der Expertise – kurzer Überblick

Der Auftrag der Expertise lautete, die vorfindbaren standardisierten Sprachstandserhebungsverfahren (im wesentlichen Tests) aufzuspüren, zu ordnen und zu bewerten. Demzufolge wurden folgende Verfahren nicht berücksichtigt: informelle Tests, wie in der Sprachheilpädagogik verbreitet, nichtstandardisierte Assessments, Beobachtungsbogen, die nur einzelne Aufgaben zur Sprachentwicklung beinhalten und reine Sprachverstehenstests. Die aufgespürten Verfahren wurden nach ein und demselben Kennzeichnungs- bzw. Prüfschema behandelt.

So wurde zunächst verdeutlicht, vor welchem Entstehungshintergrund ein Verfahren zu betrachten ist (z. B. kann von einem älteren Verfahren nicht erwartet werden, dass es jüngere sprachtheoretische Erkenntnisse berücksichtigt usw.). Dann wurde ermittelt, welchen Zwecken bzw. Zielen das Verfahren laut den Konstrukteuren dienen soll (so wäre es nicht fair, ein Verfahren an Zielen zu messen, die den Konstrukteuren bei der Entwicklung gar nicht vorschwebten). Des Weiteren wurde kurz skizziert, welches Material ein Verfahren beinhaltet bzw. benötigt und was bei der Durchführung berücksichtigt werden muss. Als nächstes wurde geprüft, ob auf explizierte sprachtheoretische Grundlagen verwiesen wird (nur dann kann man prüfen, wie weit das Verfahren noch aktuellen Erkenntnissen entspricht). Schließlich wurde eruiert, ob die weiter oben genannten frühpädagogischen (Praxisanpassung) und pädagogisch-diagnostischen Standards (methodische Güte) berücksichtigt worden sind. Durch dieses Vorgehen sollte gewährleistet werden, dass die mit großem Aufwand entwickelten Verfahren tatsächlich so fair bzw. gleich behandelt werden, wie sie es verdienen.

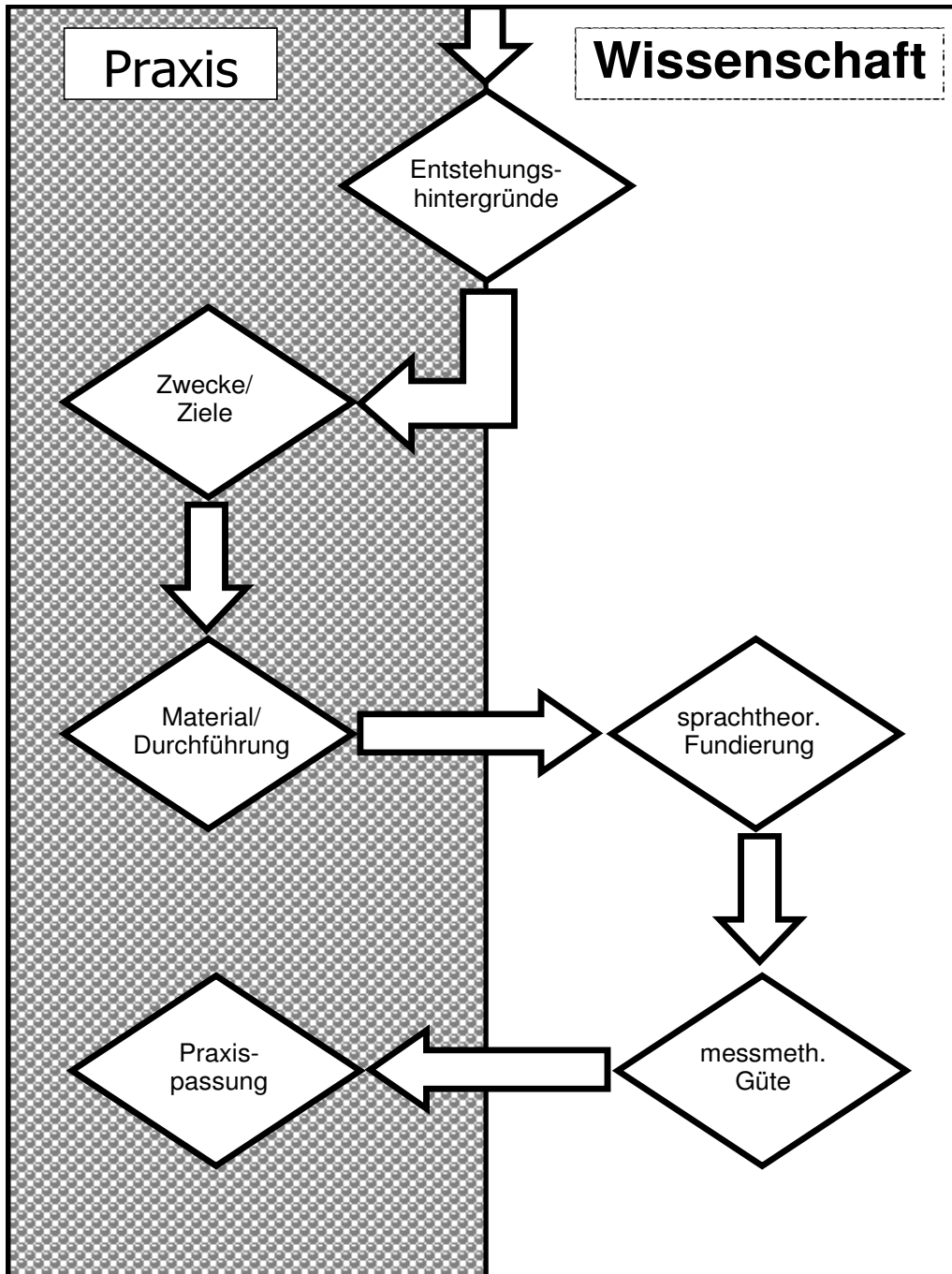


Abbildung 1:
Kennzeichnungs-
und Prüfungschema

3.3. Ergebnisse der Expertise – kurzer Einblick

Welche Verfahren im Einzelnen aufgespürt wurden, kann der folgenden Auflistung entnommen werden.

Verfahrensliste

www.cgi.dji.de/bibs/271_2232_Expertis-Fried.pdf

Angermaier, M.J.W. (19772): Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET). Weinheim: Beltz.

Breuer, H./Weuffen, M. (2002): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Erweiterte Neuauflage. Weinheim: Beltz.

Brunner, M./Schöler, H. (2002): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (auch zum Einsatz in der Untersuchung U9). Wertingen: Westra.

CITO (voraussichtlich 2004): Test Zweisprachigkeit. Arnheim, NL: National Institute for Educational Measurement.

Fried, L. (19972): LBT. Lautbildungstest für Vorschulkinder (4 – 7 Jahre). Weinheim: Beltz.

Fried, L. (19952). LUT. Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (4 – 7 Jahre). Weinheim: Beltz.

Grimm, H. (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttin-

- gen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H./Schöler, H. (19982): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Göttingen: Hogrefe.
- Häuser, D./Kasielke, E./Schneidereiter, U. (1994): KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter. Weinheim: Beltz.
- Heinemann, M./Höpfner, C. (1999): Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 31/2 bis 4 Jahren bei der U8. Weinheim: Beltz.
- Hobusch, A./Lutz, N./Wiest, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Horneburg: Persen.
- Holler-Zittlau, I./Dux, W./Berger, R. (2003): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. Horneburg: Persen.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (20022): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.
- Kiese, Ch./Kozieski, P.M. (19962): Aktiver Wortschatztest (AWST 3-6). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2001): Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik – Version IV (TKS-IV). Trier: Universität, Fachbereich I: Psychologie.
- Kolonko, B./Krämer, K. (1993): Beobachtungshilfe. Zur Beobachtung von Kommunikation in Kindergarten und Schule. Ulm: Kinders.
- Maier, A./Weinrich, D. (20032): Beobachtungsbogen für Erzieher/innen zur Vorlage bei den Vorsorgeuntersuchungen U8 und U). Recklinghausen: Kreisgesundheitsamt, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst.
- Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A. (20022): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörschulen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. Hannover: Autor.
- Pochert, A. et al. (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2. überarb. Version.
- Reich, H./Roth, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen HAVAS. Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung.
- Schäfer, H. (1986): Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. Weinheim: Beltz.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.). (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München: Autor.
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migranten

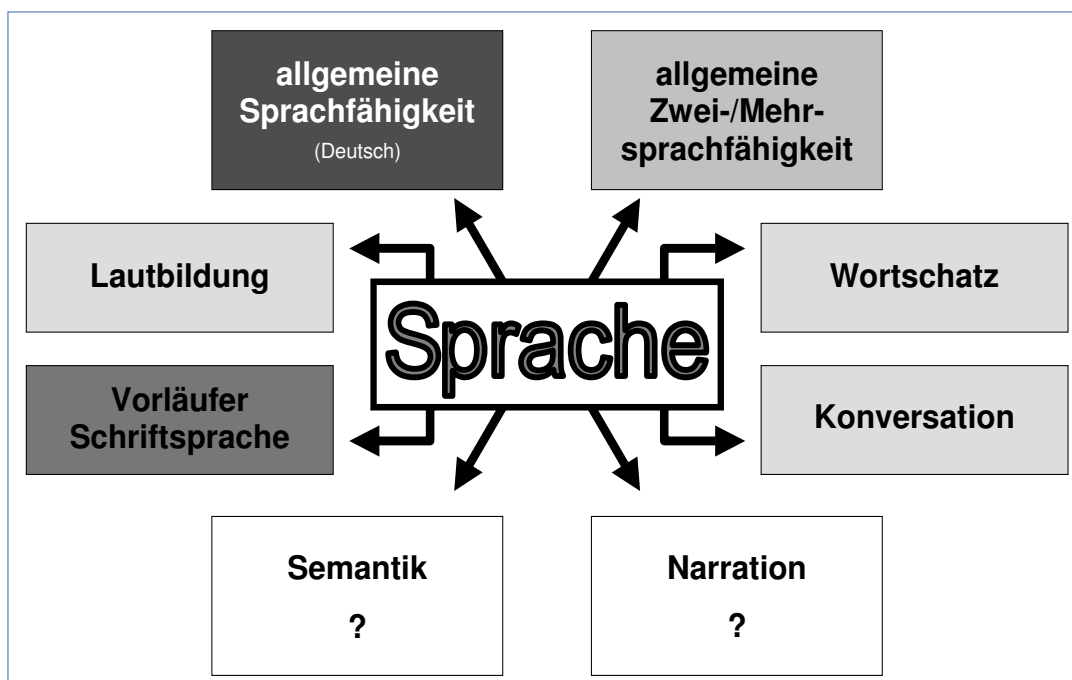


Abbildung 2:
Sprachtheoretische Ausrichtung der Spracherfassungsverfahren

tenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Ganz neu erschienenes Verfahren:

Martschinke, S./Kammermeyer, G./King, M. (2005): Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS), m. Audio-CD/Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Donauwörth: Auer.

Dies scheint eine erheblicher Vorrat zu sein. Wenn man allerdings in Betracht zieht, auf welche Aspekte des Sprachvermögens sich die einzelnen Verfahren beschränken, wird die Beschränktheit des Angebots deutlich.

Zwar gibt es mehrere „allgemeine Sprachentwicklungstests“. Aber entweder ist deren Qualität fraglich, oder sie sind nur für die Hand von

Fachexperten/innen bestimmt. Ein weiterer Problempunkt ist, dass es an Verfahren mangelt, mit denen man feststellen kann, wie gut die Kommunikationsfähigkeit eines Kindes entwickelt ist. Insbesondere fehlen Instrumente, mit denen man einschätzen kann, wie gut z. B. ein Kind schon Gespräche führen, Argumente vorbringen oder Geschichten erzählen kann. Immerhin kann man auf einige Verfahren zurückgreifen, wenn man vor folgenden Aufgaben steht:

- Kinder mit drohenden Sprachentwicklungs- und/ oder Schriftspracherwicklungsstörungen frühzeitig aufzuspüren (z. B. SSV, BISC),
- Kinder mit drohenden Sprachentwicklungs- und/oder Schriftspracherwicklungsstörungen gezielt vorbeugend zu fördern (z. B. Rundgang durch Hörhäuser, ARS) und
- Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen der Erst- oder/ und Zweitsprache frühzeitig aufzuspüren (z. B. HAVAS).

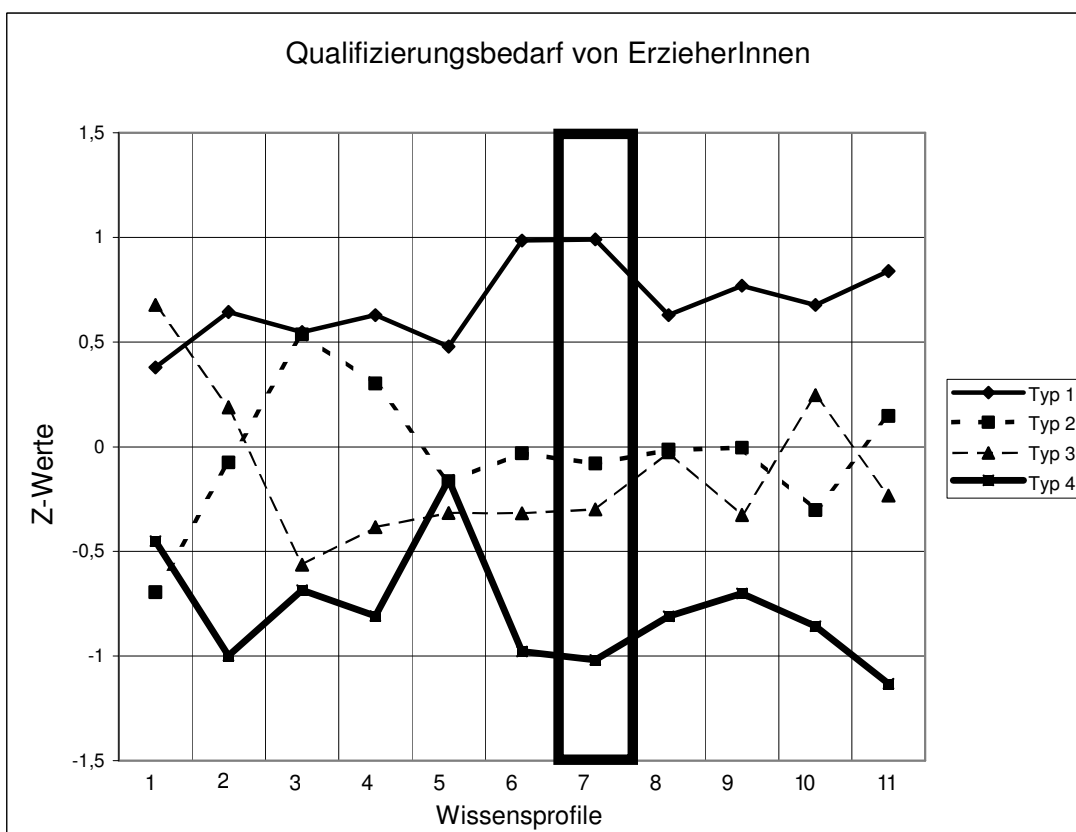


Abbildung 3: Verschiedene „Qualifizierungsbedarf-Typen“

- 1 = Berufserfahrung
- 2 = Traditionelle Haltung
- 3 = Reflexivität
- 4 = Selbstwirksamkeit
- 5 = Belastungen
- 6 = Elternarbeit
- 7 = Sprachstandserfassung

- 8 = Sprachstörungen
- 9 = Mehrsprachigkeit
- 10 = Fachwissen
- 11 = Professionelle Haltung

- Typ 1 = Erfahrene Spezialisten
- Typ 2 = Selbstwirksame Berufsanfänger
- Typ 3 = Wissensbedürftige Generalisten
- Typ 4 = Selbstunsichere Traditionalisten

Diese Verfahren sind insofern hilfreich, als man damit Sprachfähigkeiten erfassen kann, die im Alltag nicht ohne weiteres zugänglich sind, z. B. weil sie nur indirekt und deshalb nur mit speziellen Strategien erfasst werden können.

4. Schlussbemerkungen

Eingangs wurde verdeutlicht, wie wichtig es für junge Kinder ist, dass sie, u. a. durch Erzieher/innen in den Kindertageseinrichtungen möglichst professionell unterstützt und herausgefordert werden. Das ist für alle Kinder wichtig und besonders bedeutsam ist es für Kinder, die infolge von Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken besonders gefährdet sind, eine Sprachentwicklungshemmung oder -störung usw. auszubilden, die wiederum Folgeschäden nach sich ziehen kann, wie z. B. Verhaltensprobleme, Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. Schulversagen.

Dieser Aufgabe gerecht zu werden, setzt professionelles pädagogisches Handeln voraus, das gleichermaßen fachlich fundiert wie praktisch angemessen sein muss. Was praktisch angemessen ist, erschließt sich Erzieher/innen allmählich im Laufe ihrer Berufserfahrung. Das gilt vor allem, wenn sie dabei Gelegenheit haben, sich zusammen mit anderen (also im Rahmen von Teamarbeit, durch Fachberatung, Fortbildung usw.) darüber klar zu werden, warum manches gut gelingt und anderes schief geht oder enttäuschend verläuft. Wie Handeln fachlich fundiert werden kann, enthüllt sich Erzieher/innen im Umgang mit professionellen Hilfen, wie z. B. den wissenschaftlich fundierten Spracherfassungsverfahren.

Allerdings dürfte mancher/e Erzieher/in erst einmal Ermutigung, Hilfe und Anregung benötigen, bevor er/ sie in der Lage ist, sicher und gewinnbringend auf diese Ressource zurückzugreifen. Hier kommt der Fachberatung eine wichtige Rolle zu bzw. sind Fortbildungen gefragt. Wobei die Ergebnisse der bereits erwähnten Befragung (Fried 2005) unterstreichen, dass die Angebote genau auf die jeweilige Bedürfnislage abgestimmt sein müssen. Wie die Skizze zeigt, haben verschiedene Erziehergruppen ganz unterschiedliche Qualifizierungsbedürfnisse. Das gilt nicht zuletzt für Kenntnisse in Bezug auf Spracherfassungsmethoden, welche in der Skizze mit einem fett gezeichneten Kasten besonders hervorgehoben sind. So gilt es, bei der Gruppe des Typs „verunsicherte Traditionalisten“ zunächst die abwehrende Haltung gegenüber Spracherfassungsverfahren ins Bewusstsein zu heben und in Frage zu stellen, wohingegen es bei der Gruppe des Typs „erfahrene Spezialisten“ bereits möglich scheint, sich mit anspruchsvolleren Spracherfassungsstrategien zu beschäftigen.

Kontakt:

Prof. Dr. Lilian Fried
Universität Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
44221 Dortmund

Telefon: 0231 / 7552153, Fax: 0231 / 7556225

Email: LFried@fb12.uni-dortmund.de

Literatur

- Büchel, F./ Spieß, C. K./ Wagner, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49, S. 528 - 539.
- Fried, L. (1988): Beeinflussen Kindergartenerzieher die Sprachentwicklungsfortschritte von Kindergartenkindern? Längsschnittliche Evaluationsstudie eines Förderprogramms. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 35, S. 18-26.
- Fried, L. (2003): (Schrift-)Sprachfähigkeit als kulturelle Basiskompetenz von Kindergartenkindern? In: R. Arnold/ H. Günther (Hrsg.): Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse (S. 49-62). Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern (= Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Bd. 19).
- Fried, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. (http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf).
- Fried, L. (2005): Sprache in Kindertagesstätten. Eine Befragungsstudie zur sprachförderrelevanten Wissensbasis von ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen in NRW. Dortmund: Universität, Fachbereich 12, ISEP (mimeo).
- Häcker, H./ Leutner, D./ Amelang, M. (Hrsg.). (1998): Standards für pädagogisches und psychologisches Testen. Göttingen: Hogrefe
- Ingenkamp, K. (1997): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R.S./ Frey, A./ Wosnitza, M./ Flor, D. (2001): Pädagogische Diagnostik. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.
- NAEYC (2003): Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation. Washington, DC: NAEYC.
- OECD Country Note (2004): Early childhood education and care policy in the federal republic of Germany. Paris: OECD (www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf).
- Tietze, W. (Hg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Wild, K.-P./ Krapp, A. (2001): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: A. Krapp/ B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU.