

Sprachdiagnostik im Kindergarten

Zur Bedeutung interdisziplinärer Zugänge bei der Bestimmung sprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter

Timm Albers

ZUSAMMENFASSUNG. Trotz eines bundesweit einheitlichen Rahmens für die frühe Bildung im Elementarbereich fallen die Vorschläge zur Feststellung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter sehr unterschiedlich aus. So gibt es derzeit keine einheitlichen Vorgaben, auf welcher diagnostischen Basis im Kindergarten Entscheidungen darüber getroffen werden, ob und zu welchem Zeitpunkt ein Kind gefördert werden soll. Der in einigen Bundesländern zu erkennende Strategie, Sprachfördermaßnahmen aufgrund von Beobachtungsverfahren zuzuweisen, stehen spracherwerbstheoretisch begründete Aussagen gegenüber, dass dies auf der Grundlage reiner Beobachtungen oder subjektiver Erfahrungswerte nicht möglich ist. Von pädagogischen Fachkräften wird in diesem Kontext eine diagnostische Kompetenz vorausgesetzt, für die sie in der Regel nicht ausgebildet worden sind. Im vorliegenden Beitrag soll daher zunächst ein Einblick in die diagnostische Praxis von Kindertageseinrichtungen gegeben werden, um auf dieser Grundlage Perspektiven einer interdisziplinären Zusammenarbeit bei der Feststellung von Sprachkompetenz von Kindern im Vorschulalter herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang wird eine Kombination aus standardisierter Diagnostik und prozessorientierter Dokumentation sprachlicher Fähigkeiten vorgeschlagen und auf die Möglichkeiten der interdisziplinären Kooperation zwischen pädagogischem und medizinisch-therapeutischem Fachpersonal hingewiesen. Schlüsselwörter: Sprachdiagnostik – Kindergarten – Beobachtung – Kooperation – Interdisziplinarität

Hintergrund

Unter dem gegenwärtigen Handlungsdruck der in den Bundesländern vorgelegten Bildungspläne für den Elementarbereich und der Diskussion um aussagekräftige Sprachstandserhebungen stehen pädagogische Fachkräfte derzeit vor der Aufgabe, einrichtungsspezifische Konzepte auf dem Hintergrund systematischer Informationen zur kindlichen Sprachentwicklung und Sprachförderung zu erstellen, um zur Chancengleichheit beim Eintritt in die Schule beizutragen.

Aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung ist es für die Effektivität von Sprachfördermaßnahmen dabei entscheidend, dass diese nicht erst bei der Schulanmeldung einsetzen, sondern in den für die Sprachentwicklung sensiblen Zeitfenstern im Vorschulalter (Nelson 2002). Mit dem Eintritt in den Kindergarten ist es bereits möglich, prognostisch relevante Aussagen darüber zu machen, ob sich sprachliche Fähigkeiten eines Kindes altersgemäß entwickeln oder ob interventivische Maßnahmen angezeigt sind. Aufgrund der Varianz in der sprachlichen Entwicklung ist eine zielgenaue und problemgerechte Diagnostik von Bedeutung, die den sprach-

lichen Entwicklungsstand des Kindes eindeutig erfasst und Aussagen darüber trifft, ob ein Kind die entsprechenden sprachlichen Meilensteine erreicht hat oder nicht (Grimm et al. 2004). Die diagnostischen Mittel müssen dazu in der Lage sein, zwischen „späten Sprechern“, einer mangelnden Sprachbeherrschung und einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung zu unterscheiden (Kany & Schöler 2007). Während Kinder mit mangelnder Sprachbeherrschung einer pädagogischen Sprachförderung bedürfen, die im gewohnten sozialen Kontext des Kindergartens stattfinden kann, handelt es sich bei der spezifischen Sprachentwicklungsstörung um eine pathologische Bedingung, die eine therapeutische Intervention erfordert (Szagun 2008).

In der aktuellen Kontroverse um das richtige Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in Kindertageseinrichtungen findet sich eine starke Polarisierung normorientierter gegenüber beobachtungsgeleiteter Erhebungsverfahren, die jeweils Ausschnitte formal-linguistischer oder funktional-pragmatischer Aspekte von Sprache in den Vordergrund

Dr. Timm Albers studierte

Germanistik und Sprachbehindertpädagogik an der Universität Hannover. Seit 2005 ist er dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik tätig. Zurzeit vertritt er die Professur Bildung und Erziehung im Kindesalter, Bildungsbereich Sprache an der FH Bielefeld. Zudem ist er Lehrbeauftragter der Freien Universität Bozen und lehrt dort im Bereich Sprachbehinderung im Studiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich. Seine Schwerpunkte im Bereich Forschung und Lehre liegen im Erst- und Zweitspracherwerb von Kindern im Vorschulalter.



stellen. Der in einigen Bundesländern zu erkennende Strategie, Sprachfördermaßnahmen aufgrund von Beobachtungsverfahren zuzuweisen, stehen sprachentwicklungspsychologisch begründete Aussagen gegenüber, dass auf der Grundlage reiner Beobachtungen oder subjektiver Erfahrungswerte eine Entscheidung über Förderbedürftigkeit gar nicht möglich sei (Grimm et al. 2004). Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder eindeutig bestimmen zu können, bedarf es daher diagnostischer Mittel, „die differenzierend, prognostisch valide und interventivisch relevant sind“ (ebd.). Derart abgesicherte Screening- und Testverfahren zur Sprachstandserhebung werden jedoch insbesondere im Elementarbereich nicht in dem Umfang eingesetzt, wie es auf der Grundlage spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse wünschenswert wäre (Lüdtke & Kallmeyer 2007, Fried 2004).

Die Skepsis von frühpädagogischen Fachkräften und Vertreterinnen der Fachpolitik gegenüber standardisierten Spracherhebungsverfahren begründet sich unter anderem in der möglichen Pathologisierung sprachlich und sozial benachteiligter Kinder, sowie in einer reduzierten Aussagekraft über sprachliche Kompetenzen aus den punktuell gewonnenen Sprachdaten, die sich meist

auf formalsprachlich-linguistische Elemente und auf die Prinzipien eines monolingualen Spracherwerbs beschränken, obwohl eine Vielzahl von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von drei Jahren ohne wesentliche Vorkenntnisse das erste Mal in Kindertageseinrichtungen auf die deutsche Sprache trifft (Ulich & Mayr 2003). Nachdrücklich unterstreicht List (2010) die Probleme des Einsatzes von standardisierten Verfahren bei Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, da diese in aller Regel an einsprachig aufwachsenden Kindern normiert wurden. Punktuell erhobene Sprachstandserhebungen bieten darüber hinaus in der Regel keine Anknüpfungspunkte für die konkrete Umsetzung von Fördermaßnahmen im pädagogischen Alltag. Dem umfassenden Auftrag der Herstellung von Chancengleichheit zum Schuleintritt kann unter den gegenwärtigen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen (hoher Professionalisierungsbedarf im Bereich Diagnostik) und bildungspolitischen Vorgaben (wenig Zeit und Mittel für aussagekräftige Diagnostik) nicht entsprochen werden.

Fragestellung

Vor dem Hintergrund der Diskussion um die Verfahren zur Sprachstandserhebung im Kindergarten sollen im vorliegenden Beitrag folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Inwiefern stimmen die Einschätzungen von frühpädagogischen Fachkräften mit tatsächlich gemessenen Sprachständen überein?
- Spiegeln sich die in einem standardisierten Sprachscreening (SSV, Grimm 2003) dargestellten Teilausschnitte der Sprachkompetenz in den Spontansprachdaten wider?

Methodik

Probanden

Insgesamt wurden 314 Kinder aus vier Kindertageseinrichtungen in die Untersuchung einbezogen. Die Stichprobe bestand aus 164 Jungen (52,2%) und 150 Mädchen (47,8%) zwischen 3;0 und 5;9 Jahren mit einem durchschnittlichen Alter von 4;75 Jahren. 35% der Kinder durchlaufen einen sukzessiven Zweitspracherwerb im Deutschen, für 65% der Kinder ist Deutsch die Erstsprache. Die größte Gruppe der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch stellte die Gruppe der Kurdisch sprechenden Kinder dar (8,9%), gefolgt von den Kindern mit der Erstsprache Türkisch (6,1%), Russisch (5,1%)

und Arabisch (4,5%), wobei zum Teil deutliche Unterschiede in der regionalen Häufigkeitsverteilung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in den einzelnen Tageseinrichtungen für Kinder zu verzeichnen waren: Während der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den beiden ländlichen Kindertageseinrichtungen bei 11,5% lag, war er in den städtischen Einrichtungen deutlich höher (55,4%).

Aus jeder der beteiligten 4 Kindertageseinrichtungen wurden die spontansprachlichen Äußerungen je eines Kindes aus den drei Subgruppen des Sprachscreenings einer spracherwerbsspezifischen Gesprächsanalyse (Albers 2009) unterzogen, so dass 12 feinanalytische, kontrastive Fallstudien in die Erhebung einbezogen wurden (Abb. 1). Die Ergebnisse wurden in einem abschließenden Gespräch mit den frühpädagogischen Fachkräften in Beziehung zu deren Einschätzungen der Sprachkompetenz gesetzt.

Methoden: Sprachscreening für das Vorschulalter

Das von Grimm (2003) vorgelegte Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) stellt die Kurzform des Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) dar. Der SETK 3-5 erlaubt eine differenzierte Untersuchung des sprachlichen Entwicklungsstandes und ist dann einzusetzen, wenn eine umfassende Diagnose erforderlich ist, auf deren Grundlage interventorische Maßnahmen geplant werden sollen. Das vorliegende Screeningverfahren ist jedoch vielmehr zur „Erfassung der prognostisch herausstechendsten Entwicklungsmerkmale“ (Grimm 2003, 9) konzipiert, ersetzt also keinesfalls eine differenzierte Diagnostik. Durch die standardisier-

■ **Abb. 1: Forschungsdesign**

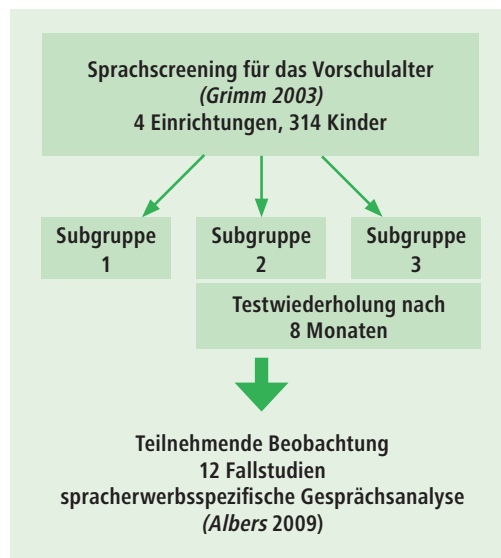


Abbildung 2: Vorgehensweise bei der spracherwerbs-spezifischen Gesprächsanalyse

Makroebene

- Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung
- Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung

Mesoebene

- initiiierende turns
- respondierende Gesprächsschritte
- Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)
- Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung (Hörer unterbricht Sprecher: simultanes Sprechen / Hörer ergreift das Wort, ohne zu unterbrechen)

Mikroebene

- semantisch-lexikalische Ebene
- morphologisch-syntaktische Ebene
- Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)

Die Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Kindern im Vorschulalter ermöglicht es die Identifikation rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditiver Gedächtnisleistungen und kann somit sprachlich unauffällige Kinder von solchen mit Risikoprognose differenzieren.

Teilnehmende Beobachtung und Spontansprachdatenanalyse

Kernelement des Vorgehens bei der teilnehmenden Beobachtung ist die persönliche Teilnahme des Forschers an den Interaktionen der Personen des Forschungsfeldes vor dem Hintergrund, dass durch die unmittelbare Erfahrung der Situation Aspekte des Handelns und Denkens beobachtet werden können, die in einer Außenperspektive nicht zugänglich wären (vgl. Flick 2002). Die teilnehmende Beobachtung wird also dort eingesetzt, „wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht“ (Lamnek 2005, 548).

Die innerhalb der teilnehmenden Beobachtung gesammelten Spontansprachdaten wurden mit Hilfe der linguistischen Gesprächsanalyse ausgewertet, die sich als Verfahren versteht, das über Wörter und Sätze als Analysekatoren der Linguistik hinaus Diskurse in der alltäglichen, natürlichen Kommunikationssituation darstellen will (Brinker & Sager 2006). Für die Analyse der Gespräche von Kindern müssen die Kategorien der linguistischen Gesprächsanalyse

durch die Erkenntnisse der Erst- und Zweit-spracherwerbsforschung ergänzt werden. Im Kontext der Studie wird daher die Methode um spracherwerbsspezifische Analysekatoren auf der morphologisch-syntaktischen und semantisch-lexikalischen Sprachebene erweitert und theoriegeleitet in die Analyse integriert (Abb. 2: Vorgehen bei der Gesprächsanalyse).

Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Bei der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse aus dem Sprachscreening stellen sich erhebliche Unterschiede im Vergleich der Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache dar. Kinder, die im Alter von drei Jahren mit einer anderen Familiensprache als Deutsch eine Kindertageseinrichtung besuchen, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten in der Verkehrssprache erwartungsgemäß deutlich von den Kindern, die den Erstspracherwerbsprozess im Deutschen durchlaufen. Einen effektiven Hinweis bietet hier der Subtest Morphologische Regelbildung (MR), dessen kritischer Wert von 90% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterschritten wird. Dies weist jedoch nicht zwangsläufig auf ein Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung hin, sondern spiegelt lediglich den natürlichen Zweitspracherwerbsprozess wider, der zunächst von lexikalischen Items und nicht von der Analyse morphologisch-syntaktischer Strukturen ausgeht.

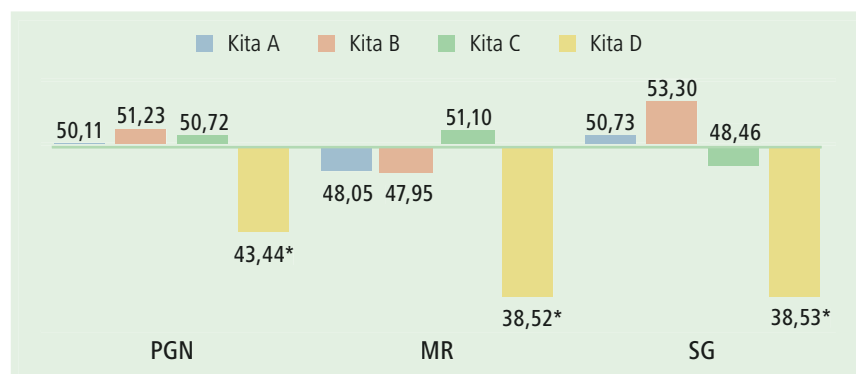
Im Altersvergleich stellen sich die Unterschiede zur Gruppe der Kinder mit Deutsch als Erstsprache noch deutlicher als im Vergleich der jüngeren Altersgruppe dar: Während 71% der vier- bis annähernd sechsjährigen Kinder mit Deutsch als Erstsprache keinen der beiden Subtests unterschreiten, ist dies nur bei 28% der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch der Fall. Obwohl

der Summenwert der Ergebnisse im Altersvergleich ansteigend ist, gehen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in die Schule. Bezogen auf die einzelnen Kindertageseinrichtungen wird die heterogene Verteilung der Subgruppen noch deutlicher, da in den städtischen Einrichtungen ein höherer Prozentsatz an Kindern betreut wird, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Während die meisten Kinder der Kindertageseinrichtungen A (ländlich), B (städtisch) und C (ländlich) mit Ende des Kindergartenalters sprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch entwickelt haben, die einen erfolgreichen Schulbesuch voraussetzen lassen, stellt die Gruppe derjenigen Kinder, die als sprachkompetent eingestuft werden, in der Kindertageseinrichtung D (städtisch, „Brennpunktkita“) einen vergleichsweise geringen Anteil von 21,9% dar. Die Kinder, die die Kita D besuchen, haben offensichtlich erhebliche Nachteile gegenüber den Kindern aus den anderen drei Einrichtungen und gehen zum überwiegenden Teil (79,1%) mit sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen in die Schule, die Schwierigkeiten im Bewältigen der sprachlich übermittelten schulischen Anforderungen erwarten lassen. Die mittleren T-Werte der Brennpunkteinrichtung liegen signifikant unterhalb der von den anderen Kindergärten erzielten Werte aus dem Sprachscreening (Abb. 3).

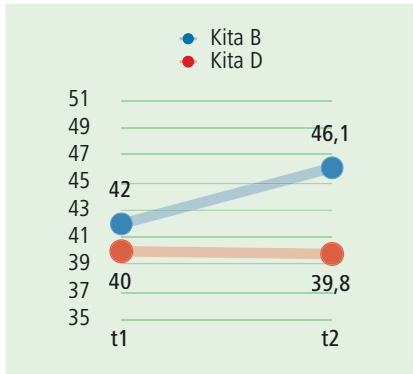
Um zu überprüfen, ob bei den Kindern, die einen oder zwei Subtests im SSV zum ersten Messzeitpunkt (t1) unterschritten hatten, durch den Besuch des Kindergartens eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten eintritt, wurde das Sprachscreening acht Monate später (t2) in den beiden städtischen Einrichtungen bei den Kindern erneut durchgeführt, die in einem oder beiden Subtests die kritischen Werte unterschritten hatten. Zunächst sollen einfache Mittelwertver-

Abb. 3: Mittlere T-Werte im SSV



*) signifikant: $p < .05$ (PGN: Phon. Gedächtnis von Nichtwörtern, MR: Morph. Regelbildung, SG: Satzgedächtnis)

Abb. 4: Leistungsentwicklung Kita B vs. Kita D – Mittel der T-Werte aller Subtests zu den Messzeitpunkten t1 und t2 (n = 60)



Zeit: $F_{(1;58)} = 13.762^{***}$, Zeit*Kita: $F_{(1;58)} = 16.730^{***}$
 (Signifikante Unterschiede sind mit *) gekennzeichnet:
 *) $p < .05$; **) $p < .005$; ***) $p < .001$

gleiche zu beiden Testzeitpunkten die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in den Kindertageseinrichtungen B und D abbilden. Danach soll bei der Varianzanalyse mit Messwiederholung auf den Haupteffekt „Veränderung über die Zeit“, „Gruppenzugehörigkeit (Kita B oder D) und die Interaktionseffekte „Zeit*Gruppe (Geschlecht, Deutsch als Zweitsprache)“ getestet werden.

Wie in Abbildung 4 ersichtlich, unterscheiden sich die beiden Einrichtungen hinsichtlich der durchschnittlichen T-Werte bei den Kindern, die einen oder zwei Subtests des SSV unterschritten haben, zum Messzeitpunkt t1 nur um zwei Punkte. Nur acht Monate später ist diese ursprüngliche Differenz auf 6,3 Punkte beim Messzeitpunkt t2 angewachsen (die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Leistungsveränderungen sind hochsignifikant). Während die Kinder in der Kindertageseinrichtung B an sprachlichen Kompetenzen hinzugewinnen, fällt der Wert in der Kita D sogar leicht ab. Die Varianzanalysen mit Messwiederholung auf Interaktionseffekte ergeben jedoch keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Variable Zweitspracherwerb.

Bemerkenswert erscheint allerdings, dass Mädchen in der Kindertageseinrichtung D gegenüber Jungen hinsichtlich der Unterstützung ihrer sprachlichen Fähigkeiten benachteiligt sind: Sie verlieren zum zweiten Messzeitpunkt einen Punkt im mittleren T-Wert des SSV, während der mittlere T-Wert der Jungen leicht ansteigt (Abb. 5).

Abb. 6: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 3

Melody	<i>Iris, Iris ((5s)) Iris?</i>	<i>Iris, Iris, Iris?</i>	<i>Iris, Iris, Iris, Iris?</i>
Erzieherin	<i>Was soll ich draufschreiben auf dein Blatt?</i>	<i>Ich hab' nämlich nochmal probiert.</i>	
Analyse	Initiationsversuch (1)	Initiationsversuch (2)	Initiationsversuch (3)
Chantal	<i>Hm so Britta? So was machen?</i>		
Melody		<i>So eine?</i>	
Martin			<i>Darf ich auch was für Britta malen?</i>
Chantal	<i>Martin darf...</i>		
Melody		<i>was Schöneres, oder eine Blume .. Wie will · Martin will auch eine machen.</i>	
Martin		<i>Ich würde gerne einen Wunsch malen.</i>	
Chantal			<i>du hast auch gleiche blau.</i>
Melody		<i>Wir beide haben gleiche, blau.</i>	
Martin			
Erzieherin	<i>Erst kannst du eine Blume malen, dann kannst du einen Wunsch für Britta malen.</i>		
Analyse	Interaktion zwischen Martin und Erzieherin		Interaktionsversuche mit Erzieherin gescheitert

Legende: · 0,5 Sek. Pause, .. 1 Sek. Pause, ((5)) 5 Sek. Pause

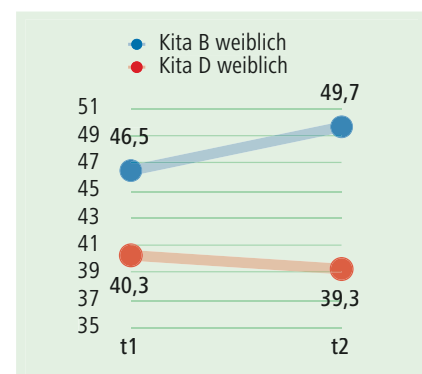
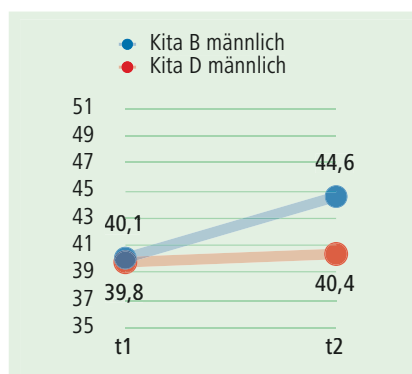
Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Inwiefern stimmen die Einschätzungen von frühpädagogischen Fachkräften mit tatsächlich gemessenen Sprachständen überein?

Die in der quantitativen Erhebung gewonnene Erkenntnis, dass die Mädchen in Kita D nicht hinreichend bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden, lässt sich aus den Ausschnitten der Gesprächsprotokolle in Ansätzen erklären. Es gibt Hinweise darauf, dass die Interaktionsversuche von Mädchen im Vergleich zu Jungen nicht adäquat

von den Fachkräften aufgegriffen werden. Beispielsweise werden mehrere initierende Gesprächsschritte eines Mädchens von der Erzieherin ignoriert, während der Versuch eines Jungen sofort berücksichtigt wird, da er die Strategie verfolgt, an dieser Stelle lauter zu sprechen als die beiden Mädchen (Abb. 6). Während der Reflexion der Ergebnisse des Sprachscreenings berichten die frühpädagogischen Fachkräfte von ihrer Einschätzung, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Mädchen im Durchschnitt über der Kompetenz der Jungen lägen. Das pädagogische Team zeigte sich in der Präsentation und Analyse der Ergebnisse deutlich überrascht von der

Abb. 5: Mittel der T-Werte aller Subtests zu den Messzeitpunkten t1 und t2 (n = 60) im Vergleich der Jungen (links, n = 34) und Mädchen (rechts, n = 24)



Zeit*Geschlecht: $F_{(1;56)} = 1.798^{n.s.}$, Kita*Geschlecht: $F_{(1;56)} = 3.917^{p = .05}$

■ Abb. 7: Fallstudie Martin, kein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Martin ist zum Zeitpunkt der Erhebung 5;5 Jahre alt und besucht seit 2;5 Jahren den Kindergarten. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind mit einem mittleren T-Wert von 61 als überdurchschnittlich zu bezeichnen, insbesondere im Vergleich zu den anderen Kindern der Kita D. Die Familiensprache ist französisch, seine Eltern stammen aus Kamerun und wohnen seit zehn Jahren in Deutschland. Beide Eltern sind arbeitslos und sprechen nur sehr wenig Deutsch. Martin hat eine zwei Jahre ältere Schwester, die den Hort der Kindertageseinrichtung D besucht. Nach Aussage der Erzieherinnen wurde bei Martin im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik eine überdurchschnittliche Intelligenzleistung festgestellt.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen zeigt Martin großes Interesse an der Verkehrssprache Deutsch. Am Frühstückstisch geht er auf Fragen und Anforderungen von Kindern ein, beteiligt sich aktiv an Gesprächen. Die Interaktion findet vorwiegend mit Gleichaltrigen statt. Er ist sehr oft an Rollenspielen beteiligt, die ausschließlich in deutscher Sprache durchgeführt werden. Martin ist sehr beliebt bei Spielpartnern und nimmt aktiv an Gesprächsrunden teil. In der Freispielzeit beschäftigt sich Martin mit Büchern und fordert aktiv und ausdauernd Erwachsene dazu auf, die Bücher mit ihm anzuschauen. Bei der Betrachtung von Bilderbüchern stellt Martin inhaltliche Fragen und kommentiert die Bilder ausdauernd.

Tatsache, dass kein statistisch relevanter Unterschied zwischen den sprachlichen Fähigkeiten der Jungen und Mädchen aus den zum ersten Messzeitpunkt vorliegenden Daten nachzuweisen ist.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Einschätzung der frühpädagogischen Fachkräfte über die vermeintlich höheren sprachlichen Kompetenzen der Mädchen im Vergleich zu den Jungen zu einem veränderten Verhalten im pädagogischen Alltag führten. So erklärt sich, dass im Beobachtungszeitraum ausschließlich Jungen an Sprachfördermaßnahmen teilnahmen. Hier zeigt sich, dass die Einschätzung einer pädagogischen Fachkraft eine differenzierte Sprachdiagnostik nicht ersetzen kann, sondern vielmehr die Gefahr besteht, dass mit den subjektiven Zuschreibungsprozessen fehlerhafte Förderstrategien verbunden sind.

Spiegeln sich die in einem standardisierten Sprachscreening dargestellten Teilausschnitte der Sprachkompetenz in den Spontansprachdaten wider?

Anhand der Darstellung einer Fallstudie aus der Subgruppe 1 (vgl. Abb. 1) soll exemplarisch gezeigt werden, dass in der Feinanalyse sprachlicher Kompetenzen deutlich wird, dass der Erwerbsprozess morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten trotz der Fähigkeit zur Realisierung komplexer Äußerungen noch nicht abgeschlossen ist. Dies weist darauf hin, dass auch Kinder, die in einer Sprachstandserhebung als kompetente Sprecher ermittelt werden, sprachliche Unterstützung benötigen, um auch vielschichtige sprachliche Strukturen, wie subordinierende Nebensätze, erwerben zu können.

Bei dem sechsjährigen Kind aus der Brennpunkteinrichtung (Kita D, Abb. 7) zeigen sich

in der Markierung von Verbal- und Nominalphrasen erhebliche Unterschiede: Während es gravierende Probleme bei der zielsprachlichen Markierung von Nominalphrasen hat, werden Markierungen von Tempus und Modus in Verbalphrasen realisiert, die den anderen als kompetent eingestuften Kindern der Teilstichprobe nicht gelingen.

Im Vergleich zu den als kompetent eingestuften Kindern wird deutlich, dass sich das Leistungsbild der Kinder mit einem Förderbedarf sehr viel heterogener präsentiert. Während einige Kinder einer hohen Stufe des Grammatikerwerbs zugeordnet werden würden, befinden sich andere in Teilbereichen der Grammatik noch in einer frühen Erwerbsphase. Zieht man die MLU-Werte (mid length of utterance, mittlere Äußerungslänge) zur quantitativen Ergänzung der Feinanalyse sprachlicher Kompetenzen heran, ergeben sich aus den Fallanalysen folgende Ergebnisse:

- **Fallstudie Kita A:** Die MLU-Werte liegen im Mittel bei 6,1 Morphemen. Die maximale Äußerungslänge von 10 Morphemen erreicht das Kind in einer durch die Erzieherin strukturierten Situation (Gesprächskreis). Eine Äußerungslänge von 2 Morphemen erreicht es innerhalb eines skriptbasierten Rollenspiels in der Peergroup.
- **Kita B:** Der MLU beträgt 5,1 Morpheme. Die maximale Äußerungslänge von 22 Morphemen erreicht das Kind in der durch die Erzieherin strukturierten Situation des dialogischen Bilderbuchlesens. In einer Situation des Freispiels erreicht es den geringsten MLU.
- **Kita C:** Die mittlere Äußerungslänge beträgt 6,1 Morpheme. Die maximale Äußerungslänge beträgt 24 in einer Erwachsenen-Kind-Dyade, die eine Situation des

„langandauernden gemeinsamen Denkens“ beim dialogischen Bilderbuchlesen widerspiegelt. Eine Äußerungslänge von 19 kann jedoch ebenso in einem Rollenspiel in der Peergroup erreicht werden.

- **Kita D:** Die MLU-Werte betragen im Mittel 2,3 Morpheme. Die größte Äußerungslänge (7) wird in der Interaktion mit der Peergroup bei der sprachlichen Begleitung von Handlung ermittelt.

Diskussion

Der Zusammenhang zwischen der linguistischen Kompetenz und der Qualität der Interaktion wird im Vergleich der Fallstudien deutlich, bedarf jedoch einer differenzierten Analyse. Während insgesamt zu verzeichnen ist, dass die Qualität und Komplexität sprachlicher Äußerungen mit den sprachlichen Kompetenzen der Gesprächsteilnehmer zunimmt, sind jedoch auch Kinder zu vergleichsweise längeren Äußerungen fähig, die im Sprachscreening als Risikokinder identifiziert wurden.

Ein in diesem Zusammenhang in der Forschungsliteratur bisher wenig beachteter Aspekt stellt das Interesse des Kindes an einem Thema dar, das zu einer unerwarteten Steigerung der mittleren Äußerungslänge führen kann oder enorme Ausdauer bei den Versuchen hervorruft, trotz wiederholter Zurückweisungen an einer Peerinteraktion teilzuhaben.

Ebenso ist auch der emotionale Bezug zu einem Spielpartner ein bedeutsamer Einflussfaktor auf die Qualität und Komplexität der Interaktion. So sind Kinder mit einem hohen Beliebtheitsgrad in der Peergroup häufiger Adressaten einer Initiierung von Gesprächen und Spielhandlungen. Für die Ergebnisse von *Schuele* und *Rice* (1995), die in ihren Untersuchungen nachweisen, dass Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung deutlich weniger Gespräche mit Gleichaltrigen initiieren und die Gesprächsdauer aufgrund einer geringeren Responsivität im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern kürzer ist, finden sich in den vorliegenden Daten in der Folge nur zum Teil Entsprechungen: Kinder, die im Sprachscreening als wenig kompetente Sprecher eingeschätzt werden, sind zwar weniger häufig Adressaten einer „peer-initiation“ und die eigenen Versuche, Interaktionen zu etablieren, werden wiederholt von den sprachlich kompetenteren Peers abgelehnt.

Die Qualität und die Länge sprachlicher Äußerungen ist im vorliegenden Korpus jedoch in vielen Fällen eher vom Interesse des Kin-

des am Gesprächspartner oder Gesprächsinhalt abhängig als von den sprachlichen Fähigkeiten, wie sie aus dem Sprachscreening hervorgehen. Diese Erkenntnis erfordert eine differenziertere Interpretation der Ergebnisse von standardisierten Screenings in der pädagogischen Praxis. Das Interesse an einer Person oder an einem Objekt muss als Indikator in die Diagnostik und Förderung sprachlicher Kompetenzen einbezogen werden, da es in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu sprachlicher Handlung beiträgt.

Ausblick

Obwohl in der Diskussion um das richtige Sprachstandserhebungsverfahren auch Positionen vertreten werden, dass die Einschätzung einer frühpädagogischen Fachkraft eine (standardisierte) Diagnostik sprachlicher Kompetenzen ersetzen könne (VBE 2010), stimmen die hier dargestellten Ergebnisse mit den Darstellungen von Mierau et al. (2008) überein, die darauf verweisen, dass die Einschätzung der frühpädagogischen Fachkräfte nicht ausreicht, um zwischen einem Förderbedarf und einem Therapiebedarf zu unterscheiden. Die Einschätzung frühpädagogischer Fachkräfte ersetzt damit nicht eine fundierte Diagnostik, umgekehrt ersetzt die standardisierte Diagnostik jedoch auch nicht die Dokumentation der sprachlichen Kompetenzen im Prozess (z.B. mit Hilfe von Beobachtungsbögen, Lerngeschichten, Portfolios oder Sprachtagebüchern). Insgesamt zeigt der Einblick in die sprachdiagnostische Praxis im Kindergarten, dass mit den Ergebnissen eines Sprachscreenings nur ein kleiner Teilausschnitt der sprachlichen Kompetenzen von Kinder abgebildet wird und sich daraus keine spezifischen Förderimplikationen ergeben. Auf der anderen Seite ist eine differenzierte Diagnostik aber von großer Bedeutung, um frühzeitig Risikokinder

identifizieren zu können, die außerhalb des Kindergartens logopädischer Unterstützung bedürfen. Großes Potenzial scheint daher in der Verknüpfung standardisierter Diagnostik (z.B. SSV, Grimm 2003) mit prozessorientierten Verfahren zu liegen. Nur so können auf der einen Seite fehlerhafte und überflüssige Zuschreibungen von Förderbedürftigkeit, auf der anderen Seite aber auch das Vernachlässigen von Fördermaßnahmen bei Kindern, die wirklich von einer Förderung profitieren würden, vermieden werden.

So darf das Vorhandensein eines bestimmten Merkmals oder einer Eigenschaft (Kinder mit Migrationshintergrund, Jungen) nicht von vornherein zum Anlass der Feststellung eines Förderbedarfs genommen werden. Gleichzeitig können auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder Mädchen in ihren sprachlichen Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften überschätzt werden, was den Zugang zu Fördermaßnahmen erschwert oder sogar verhindert. Für den frühpädagogischen Umgang mit Sprachdiagnostik und -förderung impliziert diese Erkenntnis zunächst eine differenzierte Analyse sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten von Kindern, um nicht vorschnell zu Risikozuschreibungen oder unspezifischen Fördermaßnahmen zu kommen.

In diesem Zusammenhang wird eine interdisziplinäre Kooperation mit logopädischem Fachpersonal vorgeschlagen, die zu einer zielgerichteten und diagnostisch fundierten Abstimmung von individuellen Förderzielen für Kinder mit Förderbedarf innerhalb des Kindergartens führt, auf der anderen Seite aber auch die optimale Begleitung derjenigen Kinder sichert, die außerhalb des Kindergartens logopädische Unterstützung benötigen.

LITERATUR

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt forschung
- Brinker, K. & Sager, S.F. (2006). *Linguistische Gesprächsanalyse*. Berlin: Erich Schmidt
- Flick, U. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Grimm, H. (2003). *SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter*. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär* 3, 108-117
- List, G. (2010). *Expertise zu Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte im Arbeitsfeld Sprachförderung*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Lütke, U. & Kallmeyer, K. (2007). *Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. Die Sprachheilarbeit* 6, 244-260
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik*. Mannheim: Cornelsen
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Mierau, S., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2008). *Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. Berlin: pädqis
- Nelson, K. (2002). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schuele, M.C. & Rice, M.L. (1995). Redirects. A strategy to increase peer interaction. *Journal of Speech and Hearing Research* 38, 1319-1333
- Szagan, G. (2008). Spracherwerb beim Kind: Was ist normal, was nicht? *Kinder- und Jugendarzt* 1, 6-8
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten – der Beobachtungsbogen SISMIK. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.), *Jugendhilfe in Niedersachsen Sonderausgabe 8: Sprachförderung im Kindergarten*. Hannover. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2885338_L20.pdf (21.02.2010)
- VBE (2010). *Sprachkompetenz nach Delfin 4*. http://www.vbe-nrw.de/content_id/2285.html?session=83e24f2ee4ceb432b2ba392b3bba1173 (20.06.2010)

DOI dieses Beitrags

10.2443/skv-s-2010-53020100504

Autor

Dr. Timm Albers
Am Schatzkampe 22
30163 Hannover
timm.albers@ifs.phil.uni-hannover.de

SUMMARY. Child language diagnostics in kindergarten – Interdisciplinary approaches in the provision of preschool children's language skills

Despite a nationwide framework for early childhood education, proposals to determine children's language proficiency in German kindergarten differ in a wide range. Thus, consistent guidelines on child language diagnostics are yet to be established. While there are strategies that allocate language support by means of mere observation, this approach must be defined as insufficient when taking language acquisition theory into account. In this context, a language diagnostics expertise is required, that early childhood teachers have not been trained on. This paper therefore focuses on the diagnostic practice of early childhood and education. An interdisciplinary collaboration in the field of language assessment of preschool children is held out in prospect. In this context, a combination of standardized diagnostics and process-oriented documentation of children's language skills is proposed. In conclusion, the possibilities of an interdisciplinary cooperation between educational staff and speech therapists are being discussed.

KEYWORDS: Language diagnostics – kindergarten – assessment – cooperation – interdisciplinarity