

Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen?

Andrea G. Eckhardt, Mariana Grgic und Hans Rudolf Leu



Andrea G. Eckhardt



Mariana Grgic



Hans Rudolf Leu

Zusammenfassung

Sprachstandserhebungsverfahren im Elementarbereich sind in der Praxis inzwischen weit verbreitet, obwohl ihr Einsatz und ihre Konsequenzen nach wie vor kontrovers diskutiert werden. Während die vorliegenden Verfahren bereits in zahlreichen Publikationen beschrieben wurden, wird bisher kaum diskutiert, inwiefern sie den Kriterien der empirischen Sozialforschung entsprechen und welche Bedeutung ein zunehmender Einsatz solcher Verfahren für die pädagogische Praxis hat. Gegenstand dieses Beitrages ist die Frage, welche Vor- und Nachteile der Einsatz bestimmter Typen von Erhebungsverfahren mit sich bringt. Dafür wird zunächst ein Überblick über die landesweiten Sprachstandserhebungen in den Bundesländern gegeben und aufgezeigt, welche Kriterien bei der Sprachstandserhebung von Kindern im Vorschulalter bedeutungsvoll sind. Anschließend werden zentrale Qualitätskriterien für den Einsatz von alltagsintegrierten Beobachtungsverfahren einerseits und standardisierte Erhebungsverfahren andererseits dargestellt. In einem weiteren Abschnitt werden kritische Perspektiven auf Bemühungen zur „Vermessung“ durch landesweit einheitliche und standardisierte Verfahren sowohl aus Sicht der Kindheitsforschung als auch von Expert/innen für Sprachförderung vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Reihe von Hinweisen auf weiteren Entwicklungs- und Forschungsbedarf.

Schlagworte: Sprachstandserhebung, frühkindliche Bildung, empirische Sozialforschung, Kindheitsforschung

Measuring Childhood by Measuring and Monitoring Language Acquisition?

Abstract

Although the use and consequences of measurement and monitoring language acquisition in early child care are discussed controversially, they are common practices today. The available methods have been described in many publications, but so far their methodological standards have not been discussed in detail. In addition, little is known about how increasing use of these methods affects every day work in early child care. This article discusses from an empirical perspective the different methods used by the German federal states to measure language acquisition in early child care. Advantages and disadvantages of different procedures are investigated in terms of aspects related to data collection from young children. Criteria for the use of systematic observations and standardized tests are presented. This is fol-

lowed by a critique of measuring language acquisition in early child care from a childhood research perspective and by experts of early language acquisition. The article concludes with remarks on further research.

Keywords: Language acquisition, early education, methods, childhood research

1 Einleitung

Sprachstandserhebungen und Sprachförderung sind zurzeit hoch aktuelle und mit vielfältigen Erwartungen besetzte Themen im Elementarbereich. Die Bundesländer setzen in erheblichem Maße finanzielle Mittel ein, um die Sprachkompetenzen von Kindern so zu fördern, dass sie dem Unterricht in der Schule folgen können. Dahinter stehen unter anderem Ergebnisse der PISA-Studien und Darstellungen, denen zufolge bis zu einem Fünftel der 15-Jährigen nicht über die für eine erfolgreiche Berufslaufbahn erforderlichen sprachlichen Fertigkeiten verfügt (vgl. *Prenzel u.a.* 2008; *Klieme u.a.* 2010).

Das schlechte Abschneiden von Jugendlichen wird von vielen als Hinweis darauf verstanden, dass die bislang im Elementarbereich praktizierte Form der Sprachförderung nicht ausreicht. Im Hinblick auf die Feststellung von zusätzlichem Förderbedarf werden in fast allen Bundesländern ein bis zwei Jahre vor der Einschulung, d.h. bei etwa 4- bis 6-jährigen Kindern, landesweite Sprachstandserhebungen durchgeführt. An diese landesweiten Sprachstandserhebungen werden enorme politische Erwartungen geknüpft. Grundsätzlich sollen Kinder mit Entwicklungsrisiken identifiziert werden, um für sie bis zur Einschulung über eine alltagsintegrierte Sprachförderung hinaus spezifische Förderung durch Fachkräfte ggf. mit Zusatzqualifikationen bereitzustellen (*Selektionsdiagnostik*).¹ Damit diese Förderung wirkungsvoll ist, müssen die durch Sprachstandserhebungen gewonnenen Ergebnisse nicht nur Rückschlüsse auf den individuellen Sprachstand eines Kindes zulassen, sondern auch eine Grundlage für konkrete Förderentscheidungen geben (*Förderdiagnostik*). Entsprechend wird erwartet, dass Sprachstandserhebungsverfahren Informationen darüber liefern, wie eine anschließende Förderung zu konzipieren ist (vgl. *Kany/Schöler* 2007; *Schulz/Kersten/Kleissendorf* 2009; *Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera* 2010).

Diese Maßnahmen verfolgen das Ziel, bis zum Schulstart die meist mit dem sozioökonomischen und/oder soziokulturellen Kontext der Herkunftsfamilie zusammenhängenden, zum Teil sehr großen Kompetenzunterschiede in der zukünftigen Unterrichtssprache zwischen den Kindern zu verringern.

Der Einsatz von Verfahren zur Sprachstandserhebung sowie der anschließenden Maßnahmen zur Sprachförderung in fast allen Bundesländern zeigt, dass im Laufe der letzten Jahre Überprüfung und Leistungsorientierung im Elementarbereich an Bedeutung gewonnen haben.

Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Aktivitäten und unterschiedlichen Rahmenbedingungen bei der Durchführung landesweiter Sprachstandserhebungen in den Bundesländern. Anschließend wird diskutiert, welche Aspekte bei der Anwendung von Messverfahren bei Kindern im Vorschulalter bedacht werden müssen und welchen methodischen Anforderungen die eingesetzten Verfahren zu genügen haben. Unabhängig davon, ob die Selektionsdiagnostik oder die Förderdiagnostik im Vordergrund steht, sollten Verfahren, die zur Erhebung des Sprachstandes im Elementarbereich eingesetzt wer-

den, grundlegenden methodischen Kriterien genügen, damit der ermittelte Förderbedarf als zuverlässig abgesichert gelten kann. Dabei zeigt sich, dass angesichts der Komplexität des frühkindlichen Spracherwerbs unterschiedliche und zum Teil unvereinbare Qualitätskriterien Beachtung verdienen. Vor diesem Hintergrund wird schließlich der Frage nachgegangen, inwiefern unterschiedliche Verfahren die aus verschiedenen Perspektiven in sie gesetzten Erwartungen erfüllen. Die Anwendung von Messverfahren im Elementarbereich wird abschließend aus Sicht der Kindheitsforschung diskutiert.

2 Überblick über die Sprachstandserhebung in den Bundesländern

Derzeit führen mit Ausnahme von Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern alle Länder landesweite Erhebungen des Sprachstandes von Kindern vor der Einschulung durch (vgl. Tabelle 1). In den letzten Jahren gab es hierbei aber viele Veränderungen, sei es in Bezug auf die eingesetzten Messverfahren, den Erhebungszeitpunkt oder den Verpflichtungsgrad zur Teilnahme. Um ein aktuelles Bild über die Vorgehensweisen der Länder im Hinblick auf landesweite Sprachstandserhebungen vor der Einschulung zu bekommen, wurde im Oktober 2009 eine Befragung der zuständigen Länderministerien durchgeführt, deren Ergebnisse auch in die Nationale Bildungsberichterstattung eingeflossen sind (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010; *Lisker* 2010) und die die Grundlage des nachfolgenden Überblicks darstellen.

Zielgruppe: In zehn von 14 Ländern nehmen jährlich alle Kinder bestimmter Altersgruppen an der landesweiten Sprachstandserhebung vor der Einschulung teil. Dagegen liegt in Bayern und Schleswig-Holstein der Fokus ausschließlich auf der Erhebung bei Kindern nichtdeutscher Herkunft. In Rheinland-Pfalz wird vor der Einschulung die sprachliche Entwicklung vor allem von Kindern untersucht, die derzeit keine Kindertageseinrichtung besuchen.

Alter: Die aktuell von den Bundesländern praktizierten Sprachstandserhebungen werden je nach Bundesland sechs bis 24 Monate vor der Einschulung durchgeführt (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010; *Lisker* 2010). In zehn der 14 Länder können auch 4-jährige Kinder an der Untersuchung beteiligt sein. Die Erhebung des Sprachstandes erfolgt damit etwa zu einem Zeitpunkt, zu dem einsprachig aufwachsende Kinder über grundlegende Fähigkeiten in allen sprachlichen Bereichen verfügen (vgl. *Komor/Reich* 2008; *Szgun* 2008). Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hängen die Sprachkompetenzen in der Zweitsprache von der Länge der Kontaktzeit mit dem Deutschen ab (vgl. *Falk/Bredel/Reich* 2008). Da sie überwiegend erst ab dem Alter von drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010), ist zu vermuten, dass ihre Leistung zum Zeitpunkt der Sprachstandserhebung noch häufig unterhalb der von einsprachig aufwachsenden Kindern liegt (zum Spracherwerb von ein- und mehrsprachigen Kindern vgl. *Ehlich/Bredel/Reich* 2008).

Tabelle 1: Überblick über die Aktivitäten der Länder zur Sprachstandserhebung

Land	Landesweit	Name des Verfahrens	Art des Verfahrens/Standardisierung	Zielgruppe	Alter	Anteil der Kinder mit Förderbedarf	Durchführende Personen
Länder, in denen der Sprachstand aller Kinder landesweit zu einem Zeitpunkt erhoben wird							
BW	ja	HASE	Screening/standardisiert	alle Kinder	4-5 Jahre	13,4	- Kinder- und jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter - geschultes Fachpersonal, das vom Gesundheitsamt beauftragt wird
		SETK 3-5	Test/standardisiert	nur für Kinder mit auffälligem Befund im HASE			
BE	ja	QuaSta	Beobachtung/standardisiert	Kita-Kinder	4- 4,5 Jahre	16,5	- ErzieherInnen der KITA - regionale Sprachberater teams (GrundschullehrerInnen, SprachheilpädagogInnen) - Kindertagespflegepersonen
		Deutsch Plus 4	Screening/standardisiert	Nicht-Kita-Kinder		-	
BB	ja	WESPE	Screening/standardisiert	alle Kinder	4-6 Jahre	19,7	- ErzieherInnen der KITA
		KISTE	Test/standardisiert	nur für Kinder mit auffälligem Befund bei WESPE			
HB	ja	CITC	Test/standardisiert	alle Kinder	4-6 Jahre	52,6	Bremen: - GrundschullehrerInnen Bremerhaven: - entsprechend fortgebildete Studierende der Fachschule Sozialpädagogik
						44,6	
HH	ja	Bildimpuls	Screening/standardisiert	alle Kinder	4-5 Jahre	26,8	- GrundschullehrerInnen - SprachlernkoordinatorInnen
NI	ja	Fit in Deutsch	Screening/standardisiert	alle Kinder	5-6 Jahre	12,9	- GrundschullehrerInnen in Zusammenarbeit mit ErzieherInnen
NW	ja	Delfin 4	Screening/standardisiert	alle Kinder	4-5 Jahre	23,3	- GrundschullehrerInnen in Zusammenarbeit mit Fachkräften der KITAS (Stufe 1) - GrundschullehrerInnen/ sozialpäd. Fachkräfte, falls Ergebnis in Stufe 1 nicht eindeutig (Stufe 2)
SN	ja	SSV	Screening/standardisiert	freiwillige Teilnahme zw ei Jahre vor der Einschulung	4-6 Jahre	x	- Kinderärzte des Gesundheitsamtes
ST	ab 2010	Delfin 4	Screening/standardisiert	alle Kinder	4-5 Jahre	x	- ErzieherInnen der KITA
SL	ja	"Früh Deutsch lernen"	Screening/standardisiert	alle Kinder	5-6 Jahre	12,6	- GrundschullehrerInnen
Länder, in denen der Sprachstand bestimmter Gruppen von Kindern landesweit zu einem Zeitpunkt erhoben wird							
BY	ja	SISMIK (Teil 2)	Beobachtung/ nicht standardisiert	NDH-Kinder (in den Kitas)	4-5 Jahre	75,7	- ErzieherInnen der KITA - GrundschullehrerInnen
		„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“	Screening/ Beobachtung/ nicht standardisiert	NDH-Kinder (Nicht-Kita-Kinder)	5-6 Jahre		
HE	ja	KISS	Screening/standardisiert	Kita-Kinder (freiwillig)	4-5 Jahre	x	- ErzieherInnen der KITA
RP	ja	VER-ES	Screening/standardisiert	alle Nicht-Kita-Kinder	5-6 Jahre	34,0	- GrundschullehrerInnen möglichst gemeinsam mit einer Erzieherin
SH	ja	HAVAS-5, Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils	Beobachtung/standardisiert	NDH-Kinder/ Kinder mit Sprachauffälligkeiten; Grundlage für Testung ist SEU 9 Monate vor Einschulung	5-6 Jahre	8,8	- GrundschullehrerInnen

Abkürzung der Erhebungsverfahren:

CITO: Centraal Instituut Toets Ontwikkeling; HASE: Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung; HAVAS-5: Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen; KISS: Kinder-Sprach-Screening; KISTE: Kindersprachtest für das Vorschulalter; QuaSta: Qualifizierte Stuserhebung Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder in Kitas; SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder; SISMIK: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten; SSV: Sprach-Screening im Vorschulalter; VER-ES: Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs; WESPE: „Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein“

Quelle: Befragung der Länderministerien durch das DJI, Oktober 2009

Verfahren: Betrachtet man die Art der eingesetzten Verfahren, so wird deutlich, dass nur in Bremen alle Kinder durch einen standardisierten Test untersucht werden (CITO), der zudem computergestützt durchgeführt wird. In Brandenburg und Baden-Württemberg werden zunächst in 10- bis 15-minütigen Untersuchungen standardisierte Screenings angewendet (WESPE bzw. HASE), um im Anschluss zur weiterführenden Diagnostik alle Kinder, die im Screening Sprachauffälligkeiten zeigten, einem Testverfahren zu unterziehen (KISTE bzw. SETK 3-5). In acht Ländern werden zur Diagnostik sprachförderbedürftiger Kinder ausschließlich Screeningverfahren eingesetzt. In Berlin und Bayern werden bei Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, Beobachtungsverfahren zur Sprachstandserhebung angewandt (Quasta, SISMIC), bei Nicht-Kita-Kindern kommen dagegen Screenings zum Einsatz (Deutsch Plus 4, Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen). Das in Berlin bei Kindergartenkindern verwendete Instrument Quasta und das in Bayern eingesetzte Verfahren SISMIC beziehen sich auf alltagsintegrierte und damit nicht standardisierte Beobachtungen der Kinder in der Kindertageseinrichtung durch die Erzieher/innen.

Da alle Länder zwar das gleiche Ziel – die landesweite Diagnostik des Sprachstands – verfolgen, dabei aber hochgradig unterschiedliche Verfahren bei Kindern verschiedenen Alters eingesetzt werden, schwankt der Anteil der als sprachförderbedürftig identifizierten Kinder zwischen 13 Prozent in Niedersachsen und im Saarland und 53 Prozent in Bremen. Diese Differenzen dürften nicht nur auf tatsächliche Leistungsunterschiede der Kinder zwischen den Ländern zurückzuführen sein, sondern auch auf methodischen Unterschieden der Verfahren in Bezug auf die Normierung sowie die gemessenen sprachlichen Dimensionen beruhen.

Durchführende Personen und ihre Fort- und Weiterbildung: Neben den methodischen Voraussetzungen für eine valide Erhebung des Sprachstandes, die auf Seiten der Instrumente definiert sind (vgl. Abschnitt 3), beeinflussen zusätzlich die Rahmenbedingungen ihrer Anwendung in der Praxis die Güte der Ergebnisse (vgl. dazu den Beitrag von Kelle in diesem Band). In allen Bundesländern finden die Sprachstandserhebungen in den Räumen einer Kindertageseinrichtung oder einer Grundschule statt. Dabei wird in Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Bayern und Hessen der Sprachstand durch die Erzieher/innen selbst erhoben. Drei Länder (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) setzen bei der Sprachstandserhebung auf eine Kooperation zwischen Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen. In den verbleibenden Ländern werden die Erhebungen von anderen Fachkräften durchgeführt (z.B. Sprachberater/innen, Sprachheilpädagog/innen). Um die Erhebungsverfahren objektiv einzusetzen, brauchen Erzieher/innen vor allem diagnostische Kompetenz, d.h. sie müssen verstehen, wie die Verfahren funktionieren und was sie messen (vgl. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2008), um die Ergebnisse angemessen interpretieren zu können. Objektivitätsmängeln durch falsche Anwendung von Sprachstandserhebungsverfahren kann durch Schulung der Durchführenden entgegengewirkt werden. Auch für professionelles Beobachten von Kindern mit diagnostischer Zielsetzung ist eine Schulung der pädagogischen Fachkräfte notwendig (vgl. Kany/Schöler 2007). Hierfür arbeiten die Länder mit ausgewählten Instituten, teilweise auch mit den Entwickler/innen der Verfahren, zusammen oder bilden Multiplikator/innen für die Weiterbildung der Erzieher/innen aus. In den Ländern, in denen die pädagogischen Fachkräfte der Einrichtung in die Sprachstandserhebung involviert sind, reichen die Aktivitäten vom abschließlichen Selbststudium und kollegialen Austausch über eintägige Schulungen bis hin

zu Fortbildungen im Umfang von 11 Tagen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, Tab. C4-8web).

Der Einsatz der Sprachstandserhebungen variiert zwischen den Bundesländern damit nicht nur hinsichtlich der durchführenden Personen, sondern auch in Bezug auf deren Qualifikation. Bei den Fachkräften bestehen sowohl unterschiedliche Vorkenntnisse als auch Unterschiede bezüglich der Quantität und Qualität ihrer Fort- und Weiterbildung. Was diese Maßnahmen bei den Erzieher/innen tatsächlich bewirken und wie sie die Erhebungen beeinflussen, ist aufgrund der nur wenigen vorliegenden Evaluationsstudien nur unzureichend bekannt (vgl. *Grgic/Eckhardt* 2011).

3 Rahmenbedingungen bei der Erhebung von Sprachkompetenzen in der frühen Kindheit

Damit die Ergebnisse von Sprachstandserhebungsverfahren aussagekräftig sind, gelten für ihre Entwicklung und Durchführung Standards der empirischen Sozialforschung.² Zudem ist die Schwierigkeit zu bewältigen, das komplexe Merkmal kindlicher Sprachfähigkeit, inklusive seiner nicht direkt messbaren Dimensionen, adäquat zu erfassen (vgl. *Kany/Schöler* 2007). Grundsätzlich kann zwischen zwei theoretischen Zugängen unterschieden werden. Verfahren, die einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen und integriert im Kindergartenalltag eingesetzt werden, und standardisierte und normierte Verfahren, die in der Tradition der Entwicklungspsychologie stehen und unter klar vorgegebenen Bedingungen in Situationen außerhalb des „Alltags“ in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden (vgl. *Fried* 2004).

Zur Erfassung von kindlichen Sprachkompetenzen können grundsätzlich bei allen Altersgruppen Beobachtungsverfahren und Fremdeinschätzungen angewendet werden. Bei diesen Erhebungsmethoden steht das Kind zwar im Zentrum der Untersuchung. Die Beurteilung durch die Bezugspersonen findet jedoch statt, ohne dass das Kind gezielt zu bestimmten Äußerungen aufgefordert wird, um seine aktiven sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten einschätzen zu können. Einschätzungen der sprachlichen Entwicklungsbereiche mittels Screenings oder Tests erfolgen bis zum 3. Lebensjahr häufig durch Beobachtungs- oder Einschätzbögen (vgl. www.testzentrale.de). Ab dem 3. Lebensjahr finden vereinzelt, ab dem 4. Lebensjahr verstärkt auch Durchführungsaufgaben Anwendung, (vgl. z.B. BBK 3-6; DESK 3-6), d.h. Kinder bearbeiten Testaufgaben, die entsprechend der Altersgruppe häufig spielerisch präsentiert werden. Bei Screenings und Entwicklungstests ist zwischen der Erhebung von passiven oder aktiven Fähigkeiten zu unterscheiden. In der Regel ist eine Datenerhebung, in der das (passive) Sprachverständnis Gegenstand der Untersuchung ist, vergleichsweise früher möglich als eine Untersuchung der (aktiven) Sprachproduktion. Passive Wortschatzkompetenzen, wie sie beispielsweise mit dem Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)³ erhoben werden, können bereits ab dem 2. Lebensjahr untersucht werden. Nur selten erfassen Tests bereits ab dem Alter von zwei Jahren produktive Sprachfähigkeiten (z.B. SETK-2).⁴ Auch wenn ausgewählte Tests bereits bei 2- und 3-jährigen Kindern zum Einsatz kommen, ist ein vergleichsweise größerer Anteil von Verfahren für Kinder ab dem 4. Lebensjahr konzipiert. Dies ist auch der früheste Zeitpunkt, ab dem derzeit landesweite Spracherhebungsverfahren im Kindergarten durchgeführt werden (vgl. Abschnitt 2).

Entscheidend für die Ergebnisse der Erhebung ist die Situation, in der diese durchgeführt wird. Ein wichtiges Kriterium bei ganzheitlichen Verfahren ist, dass Kinder sich im Erhebungsprozess wohlfühlen, damit sie sich öffnen und ihr sprachliches Können zum Ausdruck bringen. Soweit in Erhebungen ein aktiver Beitrag der Kinder erwartet wird, bedeutet dies, dass sich die Untersuchenden auf die Interaktions- und Kommunikationsangebote der Kinder einlassen müssen, da erst dann gewährleistet ist, dass die Kinder ihre Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten (vgl. zusammenfassend *Bamler/Werner/Wustmann* 2010). Auch bei Erhebungsverfahren, deren Bezugspunkt die Entwicklungspsychologie ist, spielt das Wohlbefinden der Kinder eine zentrale Rolle. Aus test-theoretischen Gründen finden die Verfahren jedoch in standardisierten Situationen statt. Dies kann zu Unsicherheiten der Kinder führen und dazu beitragen, dass sie nicht ihre gesamten Fähigkeiten zeigen, sondern Aufgaben eher schüchtern und zurückhaltend bearbeiten, was zu falschen Einschätzungen des notwendigen Förderbedarfs führen kann. Solche Verunsicherungen der Kinder können auch durch die Anwesenheit fremder Personen bei der Sprachstandserhebung verursacht werden, wie dies in acht Ländern durch die Teilnahme von externen Fachkräften, beispielsweise von auf Sprachentwicklung spezialisierten Erzieher/innen oder Grundschullehrer/innen vorgesehen ist (vgl. Abschnitt 2). Die Beteiligung von Fremden kann dazu führen, dass ein Kind nur wenig oder gar nicht zur Mitarbeit bereit ist und damit die Ergebnisse nicht den Fähigkeiten des Kindes entsprechen.

Bei der Durchführung von Erhebungsverfahren sind darüber hinaus auch längerfristige Konsequenzen abzuschätzen, wie sie sich durch die Zuweisung zu einer (Förder-) Gruppe ergeben können. In diesem Kontext sind auch die Auswirkungen von Sprachstandserhebungen auf die Eltern zu bedenken, bei denen Unsicherheiten aufgrund der ersten „Testsituation“ ihres Kindes entstehen können. Aus ethischer Perspektive ist daher zu überlegen, inwieweit die Zumutung besonderer Anspannung und die Zuweisung zu Fördergruppen auf der Grundlage der Erhebungsergebnisse gerechtfertigt werden kann (vgl. *Keller* 1997).

3.1 In den Alltag integrierte Beobachtungsverfahren

Bei einer in den Kindergartenalltag integrierten Erhebung sprachlicher Fähigkeiten steht das Kind in der Gesamtheit seines Handelns im Mittelpunkt des Geschehens. Seine sprachliche Entwicklung wird als Teil des Entwicklungsprozesses betrachtet, der auch in Abhängigkeit vom sozialen Kontext der Erhebung und des familialen Hintergrundes betrachtet wird. Hierzu zählen Erhebungsmethoden, in denen das kindliche Sprachverhalten von Bezugspersonen beobachtet wird und/oder diese die Entwicklung des Kindes mittels Einschätzbögen beurteilen. Der soziale Kontext ist insofern direkt oder indirekt Teil der Erhebung, als bei Beobachtungen Hintergrundwissen zu Verhaltensweisen einfließt oder durch Befragung erfasst wird. Voraussetzung für die Anwendung von Beobachtungsverfahren ist, dass das eingesetzte Instrument für die Beobachtung des Spracherwerbs der jeweiligen Altersgruppe konzipiert ist und die beobachtende Person über die erforderlichen guten Kenntnisse des Verlaufs des Spracherwerbs bei der jeweiligen Altersgruppe verfügt. Jede systematische Beobachtung des sprachlichen Handelns eines Kindes mit diagnostischer Zielsetzung muss professionellen Standards genügen. Die professionelle Beobachtung von Verhaltensweisen in alltäglichen oder inszenierten Handlungssituatio-

nen muss zielgerichtet sein, d.h. vor einer Beobachtung muss feststehen, was beobachtet werden soll. Zudem muss die Beobachtung definierten Regeln folgen und intersubjektiv überprüfbar sein.

Dabei ist zu beachten, dass Beobachtungsergebnisse durch die gemeinsamen Vorerfahrungen zwischen Erzieher/in und Kind beeinflusst werden können. Die damit verbundenen Erwartungen an das Kind sowie sich daraus entwickelnde Verhaltensweisen gegenüber dem Kind können dazu führen, dass allein durch die Erzieher/in bestimmte Verhaltensweisen beim Kind hervorgerufen werden (Pygmalion-Effekt, Halo-Effekt). Außerdem können Informationen der Erzieher/in aus früheren Situationen in die Dokumentation einfließen, die aktuell gar nicht beobachtet wurden (vgl. *Kany/Schöler* 2007). Andererseits kann gerade die Berücksichtigung sprachlicher Aktivitäten des Kindes über einen längeren Zeitraum hinweg zu einer präziseren Bestimmung des Sprachstandes eines Kindes beitragen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Güte der Beobachtung davon abhängt, dass sie regelgeleitet erfolgt und der Beobachter mögliche Verzerrungen in der Diagnostik reflektiert und in seiner Einschätzung angemessen zu berücksichtigen vermag. Allerdings gibt es für diese Beobachtungsverfahren keine vergleichbar quantifizierbaren Qualitätskriterien wie bei standardisierten Erhebungsverfahren.

Beobachtungsverfahren erlauben die Untersuchung von pragmatischen und diskursiven Qualifikationen eines Kindes, die in stark kontrollierten Testsituationen nur schwer erfassbar sind (vgl. *Ehlich* 2005). Allerdings ist gerade das für eine schulische Entwicklungsprognose relevante Sprachverständnis kaum beobachtbar. Hier wie auch bei standardisierten Verfahren ist zu beachten, dass Sprachverständnis und Sprachproduktion nicht identisch sind. Sprachverständnis geht in der Regel der Sprachproduktion voraus. Gleichmaßen können Kinder aber auch aus dem Handlungskontext Inhalte ableiten, ohne diese zwingend verstanden zu haben, sodass aus der Sprachproduktion nicht automatisch auf die zugrunde liegende Fähigkeit eines Kindes geschlossen werden kann, Sinn und Bedeutung von Äußerungen zu verstehen (vgl. *Schulz/Kersten/Kleissendorf* 2009).

Bei der Anwendung von Beobachtungsverfahren bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern besteht zudem einerseits die Gefahr, dass Sprachdefizite nicht erkannt werden, da Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zum Teil Vermeidungsstrategien einsetzen, indem sie Themen, Wörter und Satzstrukturen umgehen, die sie nicht beherrschen. Somit kann es leicht zu einer Überschätzung der Sprachleistung kommen.⁵ Gleichmaßen kann eine Unterschätzung der sprachlichen Fähigkeiten erfolgen, wenn ein mehrsprachiges Kind sich in der Gruppe in eine passive, zuhörende Rolle begibt, und dies auf mangelnde sprachliche Fähigkeiten zurückgeführt wird (vgl. *Schulz/Kersten/Kleissendorf* 2009; *Lengyel* 2009).

Trotz der genannten kritischen Punkte setzen die Länder Berlin und Bayern in der landesweiten Sprachstandserhebung bei Kita-Kindern auf den Einsatz von Beobachtungsverfahren (vgl. Abschnitt 2). Die Qualität der Ergebnisse hängt damit stark von der Einschätzung der Erzieher/innen ab. Die Nähe der beobachteten Situation zu einer Alltagssituation des Kindes wird häufig als Begründung für die Anwendung von Beobachtungen anstelle von Testverfahren angeführt, da die Testsituation durch die Kontrolle der kindlichen Handlungen wenig authentisch sei und daher angenommen werden müsse, dass das Verhalten des Kindes in der Testsituation nicht dem im Kindergartenalltag entspricht (vgl. *Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera* 2010). Bei der Erfassung von Spontansprache in alltäglichen Situationen ist allerdings zu berücksichtigen, dass eine Standardisierung, vor allem für die Ergebnisauswertung, kaum möglich ist, was die Leistung von Kindern nur schwer vergleichbar macht.

3.2 Standardisierte und normierte Erhebungsverfahren

Standardisierte und normierte Verfahren sind im Vergleich zu den in den Alltag integrierten Verfahren enger gefasst und zielen in der Regel auf einen sehr eingeschränkten Entwicklungsbereich. In standardisierten *Sprachentwicklungstests* werden bestimmte sprachliche Bereiche indirekt erfasst, indem von der Leistung des Kindes bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben auf seine Fähigkeiten in diesem sprachlichen Bereich geschlossen wird. Die Inhaltsvalidität der einzelnen Testbatterien muss hierbei gewährleistet sein, so dass die Auswahl von Items die zu messenden sprachlichen Bereiche in hohem Maße repräsentiert. Dafür muss das Verfahren eine entwicklungstheoretische Fundierung aufweisen. Testverfahren können ein Spektrum von sprachlichen Basisqualifikationen erfassen (vgl. List 2010), darunter auch das gerade im Schulalltag sehr wichtige Sprachverständnis. Um einzelne sprachliche Bereiche zu untersuchen, muss in der Testsituation das kommunikative Handeln des Kindes kontrolliert und gesteuert werden. Dabei werden Kinder auch zu Verhaltensweisen bzw. Äußerungen aufgefordert, die sie im Alltag selten oder gar nicht zeigen. Testverfahren sind zudem standardisiert, d.h. es wurden bei der Testentwicklung Festlegungen für die Anwendung des Tests sowie für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse getroffen (vgl. Kany/Schöler 2007). Dies ist Voraussetzung für eine hohe Durchführungs- und Auswertungsobjektivität (vgl. Dieckmann 2007), d.h. verschiedene pädagogische Fachkräfte sollten bei der Erhebung des Sprachstandes eines Kindes zu gleichen Ergebnissen und in der Konsequenz zu gleichen Entscheidungen kommen. Zudem sind Tests normiert und erlauben daher anhand von entwickelten Normtabellen die Einstufung der Sprachfähigkeit eines Kindes im Vergleich zur Sprachfähigkeit altersgleicher Kinder.⁶ Aufgrund der Notwendigkeit zur Standardisierung und Normierung eines Testverfahrens stellt sich die Entwicklung eines Test als sehr aufwendig dar (vgl. Kany/Schöler 2007). Breit angelegte Tests beanspruchen, im Sinne förderdiagnostischer Instrumente individuelle Leistungsprofile zu liefern, die darüber informieren, in welchen Teilbereichen das Kind über- bzw. unterdurchschnittliche Leistungen zeigt (vgl. List 2010).

Screeningverfahren sind ebenfalls standardisiert, um die Objektivität der erhobenen Daten zu sichern. Der Vergleich der Leistungen von Kindern gleichen Alters, wie er in Tests als Basis für die Ergebnisinterpretation genutzt wird, wird in Screeningverfahren ersetzt durch die Definition einer Leistungsgrenze. Unterschreitet ein Kind in seiner Leistung diesen Schwellenwert, wird es als sogenanntes Risikokind für Sprachentwicklungsstörungen bzw. -verzögerungen identifiziert. Dies bedeutet, dass aufgrund der aktuellen Leistungen eines Kindes auf seine spätere Entwicklung geschlossen wird (vgl. Kany/Schöler 2007). Um diesem Anspruch zu genügen, müssen Screeningverfahren prognostische Validität aufweisen, d.h. es muss empirisch belegt sein, dass die mit dem Screening erfassten sprachlichen Defizite im Vorschulalter sich mit hoher Wahrscheinlichkeit negativ auf die weitere Entwicklung, zum Beispiel auf den Schriftspracherwerb, auswirken. Der empirische Nachweis prognostischer Validität wird durch die Testentwickler/innen von Screenings jedoch selten erbracht (vgl. Jansen 2007). Standardisierte Screenings erfassen in der Regel nur einen engen Bereich sprachlicher Leistungen (vgl. List 2010). Die Ergebnisse von Screenings liefern daher keine differenzierten Informationen zur Sprachentwicklung eines Kindes, sondern identifizieren in der Regel vergleichsweise zeitökonomisch Kinder, bei denen Entwicklungsrisiken vermutet werden. Kinder, bei denen auf-

grund des Screening-Ergebnisses das Risiko einer Sprachentwicklungsstörung vermutet wird, sollten im Anschluss eine genaue Sprachstandsdiagnostik durchlaufen, um geeignete Fördermaßnahmen zu konzipieren (vgl. *Schulz/Kersten/Kleissendorf* 2009; *List* 2010; *Jeuk* 2009). Aktuell erfolgt allerdings in acht Bundesländern die Entscheidung über eine Zuweisung zu einer Sprachfördermaßnahme ausschließlich auf Basis von Screeningergebnissen, ohne dass eine differenzierte Diagnostik zwischengeschaltet wird.

Bei der Auswahl eines Verfahrens wird häufig auch die Ökonomie in der Anwendung als „Kriterium“ zur Beurteilung von Erhebungsverfahren herangezogen. Im Hinblick auf eine zuverlässige Selektion und Förderdiagnostik von sprachförderbedürftigen Kindern sollte dies im Vergleich zur Erfüllung messtheoretischer Qualitätskriterien nachrangig bleiben. Auch die Schwierigkeit der Erfassung des komplexen Merkmals „kindliche Sprachentwicklung“ lässt die Forderung nach landesweit zeit- und ressourcenökonomisch einsetzbaren Erhebungsverfahren, die Basis weitreichender Entscheidungen für die Biografie eines Kindes darstellen, wenig realistisch erscheinen.

Derzeit werden nur in Bremen landesweit alle Kinder bestimmter Altersgruppen einem standardisierten, etwa 40-minütigen Testverfahren unterzogen. Es dominiert der Einsatz der als zeitökonomisch geltenden Screeningverfahren (vgl. Abschnitt 2). In der Anwendung der Screenings zeigt sich jedoch, dass drei der sieben eingesetzten Verfahren mehr als zwei sprachliche Bereiche untersuchen (Fit in Deutsch, Delfin 4, VER-ES), also nicht sehr eng gefasst sind, und mit einer Zeitdauer zwischen 20 und 65 Minuten nicht zeitökonomischer als Testverfahren sind. Dabei erhebt das Verfahren Delfin 4 zudem den Anspruch, im Ergebnis ein für die anschließende Förderung nutzbares Sprachentwicklungsprofil zu liefern, was nicht dem eigentlichen Zweck von Screenings, sprachauffällige Kinder lediglich zu identifizieren, entspricht.

Wird das Ziel verfolgt, landes- bzw. bundesweit vergleichbar den Entwicklungsstand und Förderbedarf von Kindern festzustellen, sind einheitliche Messinstrumente mit einer ausreichenden prognostischen Validität erforderlich. Angesichts der Komplexität des Gegenstands Spracherwerb und der Unterschiedlichkeit in den individuellen Voraussetzungen, die Kinder besonders aufgrund unterschiedlicher Sprachbiografien mit sich bringen, ist das ein außerordentlich anspruchsvolles Unterfangen, für das im Moment auch noch kein von Seiten der Wissenschaft unstrittig empfohlenes Instrumentarium zur Verfügung steht. Die Uneinheitlichkeit, mit denen die Länder bei der Feststellung von Sprachkompetenzen und Förderbedarf vorgehen, kann deshalb kaum verwundern.

Eine „Vermessung“ wird zwar auf breiter Front vorgenommen, ohne aber die aus wissenschaftlicher Sicht erforderliche Qualität aufzuweisen. Es zeigt sich hier eine Strategie, die in der Politik verbreitet ist. Ihr geht es darum, Probleme zu lokalisieren, mit der Absicht, sie dann gezielt anzugehen und die dafür eingesetzten Mittel zu rechtfertigen. Damit kann allerdings eine Reduktion von Komplexität verbunden sein, die einer effektiven Problemlösung entgegensteht.⁷

4 Kritische Perspektiven auf Sprachstandserhebungen als Teil der Vermessung von Kindheit

Die bisherige Darstellung im ersten Abschnitt hat deutlich gemacht, dass in Deutschland von Seiten der Öffentlichkeit zurzeit ein enormer Aufwand zur sprachbezogenen Selektion

tions- und Förderdiagnostik bei Kindern vor dem Schuleintritt betrieben wird. Dazu werden sehr unterschiedliche Verfahren eingesetzt, die zu einem großen Teil nicht in befriedigendem Maße wissenschaftlich begründet und empirisch abgesichert sind. Das liegt vor allem daran, dass der Spracherwerb von Kindern zum einen ein hochkomplexer Gegenstand ist, der in vielfältiger Weise mit unterschiedlichen Bedingungen bzw. familialen Milieus des Aufwachsens verknüpft ist, zum anderen Forschung in diesem Feld gerade im deutschsprachigen Bereich erst in den letzten Jahren in größerem Umfang betrieben wird. Dazu kommt, dass Evaluationsstudien nicht immer zugänglich gemacht werden (vgl. Grgic/Eckhardt 2011).

Aus bildungspolitischer Sicht erscheinen Verfahren, die im Hinblick auf die nahende Einschulung der Kinder eine genaue Quantifizierung von Förderbedarfen bei einer begrenzten Zahl von Kindern ermöglichen, besonders attraktiv. Sie versprechen eine Lokalisierung des Problems, das dann auch gezielt und effektiv angegangen werden kann. Gerade dies ist auch wichtig zur Rechtfertigung der finanziellen Mittel, die für Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung ausgegeben werden. Das sollte aber nicht über die eben skizzierte Begrenztheit der Aussagekraft und des Beitrags dieser Verfahren zu einer effektiven Sprachförderung hinwegtäuschen.

Aus *Sicht der Kindheitsforschung* sind weitere Bedenken anzumelden. Sie fordert, „Kinder als Bevölkerungsgruppe und als Subjekte ihres Lebens zu betrachten und nicht als Abhängige, die auf diesen Status erst vorbereitet werden“. Das entspräche „dem in der Moderne hervorgetretenen Anspruch aller Menschen auf Akzeptanz als Individuum und auf Entfaltung der eigenen Individualität“ (Hengst/Zeiher 2005, S. 11). Vor diesem Hintergrund sind Maßnahmen, die sich auf Kinder beziehen, immer kritisch darauf hin zu prüfen, inwiefern sie diesem eigenen Status von Kindern gerecht werden. Das gilt gerade auch für die Kindertagesbetreuung, deren Ausbau wesentlich deutlicher von der Logik der Vereinbarkeit von Familie mit betrieblich festgelegten Arbeitszeiten als von Interessen der Kinder geprägt ist (vgl. Leu 2005) und auch als Teil eines Wandels vom (ver-)sorgenden zum aktivierenden und investierenden Sozialstaat verstanden wird (vgl. Lange 2010; Olk 2007).

Von daher gilt es auch kritisch zu fragen, ob solche Formen differenzierter Analyse von „Defiziten“, wie sie mit den Sprachstandserhebungen verbunden sind, letztlich stärker im Interesse erwachsener Expert/innen als im Interesse der Kinder liegen. Die Anmerkungen von Zeiher (1996) zur Konstruktion von Kindheit als Dienstleistungssektor und die daraus resultierenden Konsequenzen scheinen auch mit Blick auf den Bereich der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung bedenkenswert: „Je mehr die Kinder als gesellschaftlichen Anforderungen nicht gewachsen wahrgenommen werden und je mehr solche Differenzen als Defizite definiert und von Experten bearbeitet werden, ein desto wichtigerer Bestandteil der Arbeitsgesellschaft der Erwachsenen wird die Kindheit“ (S. 14). Bühler-Niederberger (2005) hat solche Zusammenhänge zwischen Defizitfeststellung und Expertenbildung am Beispiel der Legastheniediagnose und -therapie untersucht und spricht in diesem Zusammenhang von einer „professionellen Instrumentalisierung“ von Kindheit. Wie weit solche Prozesse stattfinden, zeigt sich u.a. an der Herausbildung von Expert/innen, die die alleinige Zuständigkeit für die Bearbeitung der entdeckten Fragen und Probleme beanspruchen, aber auch an der Kommerzialisierung von Materialien, mit denen gegen erheblich viel Geld Abhilfe versprochen wird.

Vorbehalte gegenüber dem Wert von flächendeckenden Sprachstandserhebungen gibt es auch von Seiten von *Expert/innen der Sprachförderung*. Reich spricht in diesem

Zusammenhang von einer „Spannung zwischen sprachlicher Primärsozialisation und Sprachbildung als institutionellem Auftrag. Es gibt ein klares gesellschaftliches Interesse an sprachlicher Einheitlichkeit im Bildungswesen, das sich gerade in jüngster Zeit offen und entschieden artikuliert. [...] Dem Einheitlichkeitsinteresse entgegen steht die von der pädagogischen Theorie her geforderte Orientierung an der tatsächlichen Sprachenvielfalt der Gesellschaft, der Klientel im Bildungsbereich, der Kinder“ (Reich 2008, S. 250). Im Anschluss an eine knappe, beispielhafte Präsentation von Zweisprachigkeitsprofilen von 4-5-Jährigen aus Hamburger Kindertageseinrichtungen kommt er zum Schluss, dass die Bandbreite dieser Profile, „die eine an vielen Einrichtungen anzutreffende Sprachrealität repräsentieren, [...] jede Gleichförmigkeit im didaktischen und pädagogischen Handeln [verbietet]. Sie verlangt vielmehr stärker denn je eine differenzierende Pädagogik der sprachlichen Elementarbildung, die die generelle und universale Sprachbegabtheit der jungen Menschen in der Vielfalt ihrer sozialen und historischen Ausprägungen bedenkt und Wege eines rechtfertigbaren Umgangs damit erkundet“ (ebd. S. 255). Reich (2008) fordert aufgrund der festgestellten Bandbreite von Sprachprofilen eine Abkehr von den Sprachprogrammen, die auf einheitliche Schritte festgelegt sind und die Übertragung der Aufgabe der Sprachbildung an die hauptamtlichen Erzieher/innen, was allerdings auch eine entsprechende Qualifizierung dieser Fachkräfte voraussetzt.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass es in den meisten Bundesländern zwar klare Vorgaben sowohl für die Durchführung von Verfahren zur Sprachstandserhebung als auch zu den Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung und Förderung gibt, ohne dass es aber verbindliche Vorgaben für die anschließend einzusetzenden Sprachförderverfahren gibt. Die meisten Bundesländer beschränken sich darauf, den Kindertageseinrichtungen Richtlinien in Form einer Handreichung bzw. einer Materialiensammlung oder eines Ratgebers zur Verfügung zu stellen. „Diese Förderhilfen sind zumeist ganzheitlich orientiert, d.h. sie umfassen die Förderung aller sprachlichen Bereiche [...] und verstehen sich nicht als festes Programm, sondern geben Anregungen, meist in Form konkreter Übungen, sprachlicher Handlungsfelder und umfangreicher Bildmaterialien“ (Lisker 2011, S. 74).

Angesichts von bislang wenig überzeugenden Ergebnissen der Evaluation (vgl. Grgic/Eckhardt 2011) von gezielten sprachstrukturellen Förderprogrammen wird auch die Frage aufgeworfen, ob der Einsatz punktuell durchgeführter Sprachförderprogramme nicht generell zugunsten integrativer Sprachförderung aufgegeben werden sollte, wie das etwa vom *Deutschen Bundesverband für Logopädie* (2008) gefordert wird. So ließen sich Art und Intensität der Förderung an die konkreten Bedürfnisse des jeweiligen Kindes anpassen, Sprachstandserhebungen seien für die Durchführung von Sprachförderung im Kindergarten entbehrlich. „Sie haben eher eine Alibifunktion, da die nachfolgenden Sprachfördermaßnahmen darauf in der Regel nicht abgestimmt und darüber hinaus weder finanziell noch zeitlich angemessen ausgestattet sind“ (ebd. o.S.). Formen der Sprachbildung, welche an den Interessen und Kompetenzen der Kinder hier und jetzt ansetzen, kommen auch der Forderung der Kindheitssoziologie entgegen, Kinder nicht nur als zu Belehrende, sondern als Koproduzenten ihrer Entwicklung zu sehen (vgl. Qvortrup 2005).

Auch für diese Form von Sprachförderung fehlen aber Belege, die ihre Effektivität eindeutig dokumentieren. Zu beachten ist dabei, dass ein solcher Nachweis nicht mit quantitativen Evaluationsstudien mit Kontrollgruppen erbracht werden kann, da sich die

oben geforderte Individualität und Sprachförderung mit diesen Verfahren nicht angemessen berücksichtigen lässt. Immerhin gibt es aber Untersuchungen, mit denen positive Effekte eines sprachbasierten Interaktionstrainings von Erzieher/innen auf ihr Interaktionsverhalten und zum Teil auch positive Konsequenzen bei den von diesen Fachkräften betreuten Kindern nachgewiesen werden (vgl. *Buschmann u.a.* 2010).

Durchgeführt werden Sprachbildung und -förderung in den meisten Ländern nicht von externen Expert/innen, sondern von den Erzieher/innen selbst (vgl. *Lisker*). Mit beidem, sowohl mit der alltagsintegrierten Förderung als auch mit der Übertragung dieser Aufgaben an die Fachkräfte in den Einrichtungen wird den genannten Forderungen von Reich (2008) grundsätzlich entsprochen. Offen bleibt allerdings, wie weit die mit diesen Aufgaben betrauten Erzieher/innen die dafür erforderlichen Qualifikationen haben. Die Übersicht bei *Lisker* (2011) zeigt, dass es bei den dafür durchgeführten Maßnahmen ein breites Spektrum gibt, das von wenigen Stunden bis zu mehrjährigen Fortbildungen reicht. Zudem gibt es in einzelnen Ländern Aufbaustudiengänge im Umfang von bis zu 600 Stunden. Man muss aber davon ausgehen, dass die Mehrheit der Fachkräfte nicht in den Genuss von Fortbildungen kommt, mit denen die für eine fachgerechte Einschätzung und Förderung der Sprachkompetenzen erforderlichen Qualifikationen vermittelt werden. Die Beherrschung der deutschen Sprache allein reicht in keiner Weise aus, um zur Überwindung der großen, meist durch den sozioökonomischen und/oder soziokulturellen Hintergrund der Herkunftsfamilie bedingten Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz beizutragen. Fachkräfte benötigen differenzierte Kenntnisse über die typische Abfolge der zentralen Schritte in den unterschiedlichen Dimensionen des Spracherwerbs (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Lautsystem) und über eine für die Sprachbildung förderliche Gestaltung des pädagogischen Alltags. Dass dabei die Kompetenzen und Interessen der Kinder zu beachten sind, ist ein zentraler Punkt in der aktuellen Diskussion und kommt auch der Kritik der Kindheitsforschung an einer Pädagogik entgegen, bei der die Gegenwart von Kindern zugunsten ihrer Vorbereitung auf das Erwachsenenleben vernachlässigt wird. Eine aufgrund einer Darstellung des Spracherwerbs und seiner Besonderheiten begründete Übersicht über das dafür notwendige Kompetenzspektrum findet sich bei *List* (2010). Dabei ist es nicht zwingend erforderlich, dass alle Fachkräfte diese Kompetenzen in gleichem Maße mitbringen. In jeder Einrichtung müssten aber Personen mit vertieften Qualifikationen zur Sprachförderung beschäftigt sein und jede Einrichtung sollte zusätzlich Zugang zu einer Beratung durch Expert/innen von außen haben, um bei offenen Fragen oder bei der Abklärung von zusätzlich notwendigem Förderbedarf die nötige Unterstützung sicher zu stellen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Sprachstandserhebungsverfahren im Elementarbereich sind ein deutlicher Ausdruck dafür, dass die *Vermessung der Kindheit* und damit verbunden eine zunehmende Leistungsorientierung auch in vorschulischen Bildungseinrichtungen Einzug gehalten hat. Auch wenn ihr Einsatz und die sich anschließenden Konsequenzen teilweise umstritten sind, haben sie sich in der Praxis inzwischen etabliert. In den vergangenen Jahren wurden dafür viele neue Instrumente entwickelt. Derzeit werden 17 Verfahren in 14 Bundesländern landesweit eingesetzt, womit sich die Anzahl der eingesetzten Verfahren 2010 im

Vergleich zu 2008 um drei erhöht hat (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010* – jeweils Tab. C4-6web). Damit hat die Heterogenität der Sprachstandserhebungsverfahren insgesamt zugenommen. Die Heterogenität der Verfahren und ihre Fluktuation ist allerdings auch ein Zeichen dafür, dass die Suche nach einem geeigneten Verfahren noch nicht abgeschlossen ist. Bei den meisten kann nicht davon ausgegangen werden, dass ihre Ergebnisse hinreichend abgesichert sind. Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass Studien zur Entwicklung der Verfahren fehlen oder nicht veröffentlicht wurden und andererseits damit, dass insbesondere bei ganzheitlich orientierten Verfahren eine Überprüfung der Gütekriterien nur begrenzt möglich ist. Im Widerspruch zum Aufkommen immer neuer Verfahren in den Bundesländern steht auch der hohe Aufwand und die zeitliche Intensität, die mit einer fundierten empirischen Überprüfung der Erhebungsverfahrenverbunden ist.

Neben dieser methodisch orientierten Kritik wird aber auch grundsätzlich die Frage nach der Zweckmäßigkeit flächendeckend einheitlicher Sprachstandserhebungen aufgeworfen. Dem Wunsch, auf diese Weise einen klaren Überblick über Kompetenzen und Förderbedarf bei den Kindern festzustellen und deren Veränderung zuverlässig zu verfolgen, steht die Tatsache gegenüber, dass es sich beim Spracherwerb um ein hochkomplexes Phänomen handelt, das durch hohe interindividuelle Variabilität gekennzeichnet ist und nur durch eine aufwändige Diagnostik zuverlässig erfasst werden kann.

Aufgrund der Verankerung der individuell höchst variabel verlaufenden sprachlichen Primärsozialisation im Alltag fordern Expert/innen, Sprachbildung und Sprachförderung systematisch in den pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen zu integrieren und durch die dafür zuständigen Fachkräfte durchführen zu lassen. Der Hinweis darauf, wie wichtig es ist, die individuell besonderen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu beachten und sich nicht an standardisierten und normierten Verfahren zu orientieren, ist eine bemerkenswerte Parallele in der Perspektive von Vertreter/innen von Sprachförderung und Kindheitssoziologie.

Für eine solche alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung sind allerdings fachliche Qualifikationen erforderlich, die nicht ohne umfangreiche Weiterbildung erworben werden können. Dazu gehört auch die Kompetenz, bei Kindern besonderen Förderbedarf, der durch die alltagsintegrierte Sprachbildung nicht abgedeckt wird, rechtzeitig zu erkennen und mit den dafür zuständigen Expert/innen zusammenzuarbeiten.

Die kritische Einschätzung flächendeckender standardisierter Verfahren zur Sprachstandserhebung ist kein grundsätzliches Argument gegen die Weiterentwicklung solcher Verfahren, die bislang insgesamt und insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache noch nicht in befriedigender und praktikabler Qualität vorliegen. Gerade mit Blick auf Kinder, die entweder gar nicht oder erst kurz vor Schuleintritt in eine Kindertageseinrichtung kommen, sind solche Verfahren in entsprechender Qualität erforderlich, zumal in etlichen Bundesländern (auch) für solche Kinder Sprachstandserhebungen verpflichtend sind (vgl. *Lisker 2010*). Dafür spricht auch, dass gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich oft erst spät eine Kindertageseinrichtung in Anspruch nehmen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010*). Dabei bewegen sich die Anforderungen an solche Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zwischen dem Anspruch, auf der einen Seite die auch bei einer alltagsintegrierten Sprachbildung erforderliche individuelle Einschätzung des Sprachstandes der Kinder zu unterstützen und auf der anderen Seite möglichst bundesweit vergleichbare Informationen über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder und ihre Verän-

derung zu liefern, wie das für ein Monitoring etwa im Rahmen der Nationale Bildungsberichterstattung angestrebt wird.

Abgesehen davon, dass die dafür in Betracht zu ziehenden Verfahren auch immer nur ausgewählte Dimensionen des Sprachvermögens erfassen können, dürften bundesweite Informationen über die sprachlichen Kompetenzen von Kindern am ehesten im Rahmen von Forschungsprojekten mit repräsentativen Stichproben zu gewinnen sein. Dafür sprechen nicht nur die für die Durchführung erforderlichen Qualifikationen. Es geht darum, dass auch die exakte und einheitliche Durchführung des Verfahrens sicher gestellt ist. Wie der Beitrag von *Kelle* in diesem Heft zeigt, kann bei einer flächendeckenden Beteiligung von Personen und Berufsgruppen, welche die Ergebnisse solcher Verfahren mit weiteren Informationsquellen verknüpfen, nicht damit gerechnet werden.

Mindestens ebenso dringenden Forschungsbedarf gibt es bezüglich der Feststellung der Wirksamkeit unterschiedlicher, auch alltagsintegrierter Formen von Sprachbildung und -förderung. Ein Beitrag dazu kann die Untersuchung der Effekte von Qualifizierungsmaßnahmen von Fachkräften sein, möglichst ergänzt um die Erhebung von Lerneffekten auch bei den Kindern (vgl. *Buschmann u.a. 2010*). Nachdem die stark auf die individuellen Besonderheiten des Sprachstands der Kinder abgestimmten Formen alltagsintegrierter Förderung mit quantitativen, durch Kontrollgruppen abgesicherten Evaluationsstrategien nicht erfasst werden können, sollten verstärkt auch Formen der internen Evaluation genutzt werden. Wenn sie systematisch und mit Unterstützung durch externe Expert/innen durchgeführt werden, können die im Rahmen eines solchen Vorgehens durchgeführten Analysen von Dokumentationen, systematischen Befragungen aller Beteiligten und der Austausch im Team eine „sachgerechte Kontrolle der Arbeit leisten und Rückmeldungen erbringen, die der weiteren Arbeit zugutekommen. Anders als standardisierte Sprachentwicklungstests mit formalisierten Ergebniswerten, die nur indirekt auf Kompetenzkonstrukte hinweisen können, vermögen solche Evaluationen Fortschritte sichtbar zu machen, die unmittelbar die Entwicklung komplexerer Sprachhandlungskompetenzen betreffen“ (*List 2010, S. 32*). Angesichts dieser Aussicht könnte auch eine vergleichende Auswertung der Ergebnisse solcher interner Evaluationen ein lohnendes Vorhaben sein.

Anmerkungen

- 1 Kinder mit diagnostizierten Entwicklungsstörungen können in der Regel nicht ausreichend im Rahmen der integrierten oder additiven Sprachförderung im Kindergarten gefördert werden, sondern benötigen eine gezielte Unterstützung, die z.B. durch Logopäd/innen oder Sprachheiltherapeut/innen bereitgestellt werden kann (vgl. *Kany/Schöler 2007*).
- 2 Unabhängig von der Art der eingesetzten Erhebungsmethode und dem Alter der Zielgruppe gelten für die in der Praxis eingesetzten Verfahren zur Sprachstandserhebung die Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität der empirischen Sozialforschung sowie für ihre Durchführung, dass diese möglichst ökonomisch erfolgt. Soweit diese Verfahren Merkmale einer qualitativen Sozialforschung aufweisen, können allerdings auch entsprechend modifizierte Gütekriterien angelegt werden (vgl. dazu *Steinke 2003*). *Steinke* nennt die folgenden Kernkriterien qualitativer Forschung: Inter-subjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation (d.h. Angaben über die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen), Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität.
- 3 Beim PPVT handelt es sich um einen passiven Wortschatztest. Den Kindern werden dabei zu einem Begriff vier Bilder präsentiert. Ihre Aufgabe ist es, zu dem vorgegebenen Begriff auf das richtige Bild zu zeigen.

- 4 Anhand von kindgerechtem Material werden in zwei Untertests Sprachproduktion erfasst, bspw. werden die Kinder aufgefordert, zu Bildern die richtigen Begriffe zu nennen.
- 5 Knapp (1999) hat auf dieses Phänomen mit dem Begriff der verdeckten Sprachschwierigkeiten verwiesen (vgl. dazu auch Eckhardt 2008).
- 6 Bei Tests und Screenings besteht allerdings der Einwand, dass die meisten Verfahren nur für Kinder normiert sind, die Deutsch als Erstsprache sprechen und daher nicht als Maßstab für mehrsprachige Kinder gelten sollten (vgl. Jeuk 2009). Daher wird von einigen Wissenschaftler/innen angeregt, eigene Normierungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu entwickeln und dabei den Zeitpunkt des Erstkontakts mit der Zweitsprache zu berücksichtigen (vgl. ebd.; Schulz/Kersten/Kleissendorf 2009). Dagegen steht die Meinung, dass es gerade für die erfolgreiche Partizipation im Schulsystem notwendig ist, die Sprachfähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Erstsprache als Vergleichsmaßstab heranzuziehen. Es wird empfohlen, grundsätzlich den Sprachstand eines mehrsprachigen Kindes auch in der Erstsprache zu berücksichtigen, um zu prüfen, wie weit die Sprachentwicklung in der Erstsprache vorangeschritten ist (vgl. Kany/Schöler 2007), was allerdings aufgrund fehlender muttersprachlicher Verfahren und fehlender Kompetenzen seitens der Fachkräfte in der Regel nicht möglich ist.
- 7 Vgl. dazu auch Tag, die in ihrer Untersuchung zu internationalen Ansätzen zum weltweiten Monitoring der Bedingungen des Aufwachsens und des „well-beings“ von Kindern die Bedeutung quantitativer Indikatoren herausstellt. Sie etablieren „einen Rahmen für Beobachtung und Vergleich, der bestimmte Erwartungen zur Erreichung von Zielen und zur Zustimmung zu Normen setzt, und die Reduktion von komplexen sozialen Phänomenen auf einzelne Messgrößen lässt dabei Probleme als bearbeitbar und Ziele als erreichbar erscheinen“ (Tag 2009, S. 479).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. – Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. – Bielefeld.
- Bamler, V./Werner, J./Wustmann, C. (Hrsg.) (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. – Weinheim/München.
- Bühler-Niederberger, D. (2005): Generationale Ordnung und „moralische Unternehmen“. In: Hengst, H./Zeher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 111-133.
- Buschmann, A./Simon, S./Jooss, B./Sachse, S. (2010): Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Strehmel, P. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. – Freiburg, S. 107-133.
- Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (2008): Sprachstandserhebung – Sprachförderung. dbl – Positionspapier (August 2008). Verfügbar unter: http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/1_eltern_patienten_etc/fuer_eltern/pospapier_sprachstandserh.pdf; Stand: 13.03.2011.
- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. – Reinbek.
- Eckhardt, A. G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. – Münster.
- Ehlich, K. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform, Band 11 – Bonn.
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, Band 29 – Bonn/Berlin.
- Falk, S./Bredel, U./Reich, H. H. (2008): Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hrsg.), Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. – Bonn, S. 35-40.
- Fried, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Verfügbar unter: http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf; Stand: 13.03.2011.

- Grgic, M./Eckhardt, A. G. (2011): Landesweite Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Kann die Vielfalt vergleichbar werden? – Bonn/Berlin (im Erscheinen).
- Hengst, H./Zeiger, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: Hengst, H./Zeiger, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 9-23.
- Jansen, H. (2007): Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Band 1 Sonderpädagogik der Sprache. – Göttingen, S. 618-632.
- Jeuk, S. (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 29, 2, S. 141-156.
- Kany, W./Schöler, W. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. – Berlin.
- Keller, H. (1997): Ethische Überlegungen für die Forschungspraxis. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. – Bern, S. 411-413.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster.
- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. Die Grundschule, 5, S. 30-33.
- Knapp, W./Kucharz, D./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. – Weinheim und Basel.
- Komor, A./Reich, H. H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. – Bonn/Berlin, S. 9-34.
- Lange, A. (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. – Wiesbaden, S. 89-114.
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. – Münster.
- Leu, H. R. (2005): Bildung in der frühen Kindheit – Anforderungen an die Institutionen. In: Esch, K./Mezger, E./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven. – Wiesbaden, S. 73-93.
- Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf; Stand: 13.03.2011.
- Lisker, A. (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf; Stand: 13.03.2011.
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache/details-sprachfoerderung/artikel/zu-qualifikationsanforderungen-an-fruehpaedagogische-fachkraefte-im-arbeitsfeld-sprachfoerderung.html>; Stand: 13.03.2011.
- Olk, Th. (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, 1, S. 43-57.
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. – Münster.
- Qvortrup, J. (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeiger, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 27-47.
- Reich, H. (2008): Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, 3, S. 249-258.
- Schulz, P./Kersten, A./Kleissendorf, B. (2009): Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 29, 2, S. 122-140.
- Steinke, I. (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek, S. 319-331.
- Szgun, G. (2008): Sprachentwicklung beim Kind. – Weinheim und Basel. 2. Auflage.
- Tag, M. (2009): Ungleiche Kindheiten aus globaler Perspektive. Internationale Indikatoren und die Konstruktion von Kindheit. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4, 4, S. 471-486.

Zeiber, H. (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? In: *Zeiber, H./ Büchner, P./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit.* – Weinheim/München, S. 7-27.

Zitierte Erhebungsverfahren

BBK 3-6 – Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder
Bildimpuls
CITO – Test Zweisprachigkeit
DESK 3-6 – Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten
Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz
Deutsch Plus 4
Fit in Deutsch
„Früh Deutsch lernen“
HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung
HAVAS-5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen
„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“
KISS – Kinder-Sprach-Screening
KISTE – Kindersprachtest für das Vorschulalter
PPVT – Peabody Picture Vocabulary Test
QuaSta – Qualifizierte Statuserhebung Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder in Kitas
SETK-2 – Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder
SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder
SISMIK – Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen
SSV – Sprach-Screening im Vorschulalter
VER-ES – Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs
WESPE – „Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein“