

Kompetenzen von 6-jährigen Kindern

Erprobung eines Einschätzungsbogens für Pädagogen
in Hamburger Vorschulklassen und Kindertagesstätten
im Sommer 2007

Ergänzter Bericht
21. 04. 2008

Dr. Peter May & Dr. Meike Heckt
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Referat Standardsicherung und Testentwicklung LIQ-1

Gliederung

1	Anlass und Fragestellungen	3
2	Durchführung der Untersuchung.....	4
2.1	Zusammensetzung der Kinder-Stichprobe	5
2.2	Zusammensetzung der Pädagogen-Stichprobe.....	6
3	Empirische Analyse der Einschätzungsskalen.....	8
3.1	Werteverteilung der Einschätzungsskalen.....	8
3.2	Dimensionalität der Einschätzungsskalen	10
3.3	Zuverlässigkeit der Einschätzungsskalen	11
3.4	Interkorrelation der Kompetenzskalen	12
3.5	Prognostische Validität der Einschätzungen.....	13
3.5.1	Stabilität der Einschätzung als Viereinhalb- und als Sechsjährige	14
3.5.2	Prognostische Validität der Kompetenzermittlung vor Schulbeginn	15
4	Differentielle Vergleiche.....	17
4.1	Geschlecht und Alter	17
4.2	Einsprachige und mehrsprachige Kinder	18
4.3	Soziokultureller Hintergrund	19
5	Vergleich der Einschätzungen von Kita- und Vorschulpädagogen.....	21
5.1	Einschätzung der Kinder in Kita und Vorschule	21
5.2	Übereinstimmung zwischen Pädagogen- und Elterneinschätzung	21
6	Kontexte und lernförderliche Bedingungen in Vorschulklassen (Exkurs).....	23
6.1	Fragestellung	23
6.2	Rahmenbedingungen in Vorschulklassen.....	25
6.2.1	Strukturelle und organisatorische Bedingungen.....	25
6.2.2	Pädagogische Konzeption, Qualifizierung der Pädagogen und Elternarbeit.....	27
6.2.3	Pädagogische Prozesse und Lernbedingungen.....	28
6.3	Unterschiede zwischen Vorschulen mit unterschiedlichem soziokulturellen Umfeld	29
6.4	Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und pädagogischen Prozessen und Lernzuwachs der Kinder.....	33
6.4.1	Allgemeine Rahmenbedingungen, Qualifizierung und Elternarbeit	33
6.4.2	Pädagogische Prozesse und Lernbedingungen.....	34
7	Rückmeldungen der Pädagogen zum Einschätzungsinstrument	37
7.1	Aufwand und Ertrag aus Sicht der Kita-Pädagogen.....	37
7.2	Feedback zur Optimierung des Einschätzungsbogens	38
8	Zusammenfassung	40
Anhang.....		43
A1	Mittelwerte und Standardabweichungen der Einzelskalen.....	43
A2	Liste der beteiligten Einrichtungen.....	51
Anlagen.....		56

1 Anlass und Fragestellungen

Mit der „Richtlinie für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen“ (Richtlinie für VSK) und den „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ (Bildungsempfehlungen) haben die Fachbehörden für Bildung und Sport (BBS) und für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG) im Jahre 2005 verbindliche Standards und Ziele für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen und Kindertageseinrichtungen (Kitas) vorgelegt. Sie gründen auf dem „Konzeptionellen Rahmen und gemeinsamen Bildungsstandards und -zielen von Vorschulklassen und Kindertageseinrichtungen“. Die dort allgemein formulierten Bildungsziele (Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodische Kompetenzen) werden in der Richtlinie für VSK und den Bildungsempfehlungen konkretisiert.

Die Einführung dieser Bildungsstandards und -ziele in Kitas und VSK wird auf empirischer Basis evaluiert mit dem Ziel, Aussagen und Vergleiche über den Kompetenzerwerb von Kindern im Elementaralter zu ermöglichen. Mit der Evaluation wurde das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Referat Testentwicklung und Standardsicherung, LIQ-1) beauftragt. Teil des Evaluationsauftrages ist die Entwicklung von Fragebögen, die sowohl in Kitas als auch in VSK zur Einschätzung der Entwicklung von Kompetenzen von Kindern im Elementarbereich einsetzbar sind.

Um den Bildungsstand und die Lernentwicklung der Kinder vor Eintritt in die Schule im Hinblick auf die verbindlich zu fördernden Kompetenzbereiche festzuhalten, wurden im Rahmen der Evaluation der Bildungsstandards im Vorschulalter Einschätzungsbögen für Pädagogen¹ zur Erfassung der Kompetenzen von vier- bis fünfjährigen² und von sechsjährigen Kindern entwickelt und erprobt.³ Mit Hilfe dieser neuen Einschätzungsbögen soll die bisherige Feststellung der Kompetenzen der Kinder eineinhalb Jahre vor Eintritt in die Schule im Rahmen des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger durch Pädagogen in den Anmeldeschulen ergänzt und erweitert werden.⁴

Im Sommer 2006 war der Einschätzungsbogen für 6-Jährige pilotiert und anhand der Ergebnisse objektiver Tests überprüft worden.⁵ Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde der Einschätzungsbogen überarbeitet und in der aktuellen Form im Sommer 2007 zum zweiten Mal eingesetzt und erprobt.

¹ Obwohl die Kita-Pädagogen überwiegend weiblichen Geschlechts sind, wird zur Vereinfachung im Plural meist die Grundform „Pädagogen“ und im Singular die weibliche Form verwendet; letztere schließt dann die männlichen Pädagogen mit ein.

² Siehe May, P. & Heckt, M. (2007): Kompetenzen von 4- bis 5-jährigen Kindern. Bericht über die Erprobung des Einschätzungsbogens für Pädagogen in Hamburger Kindertagesstätten im Herbst 2006. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

³ Das Evaluationsprojekt wird seit Frühjahr 2006 von einer beratenden Arbeitsgruppe begleitet, der folgende Mitglieder angehören: Birgit Schaefer (BBS), Claudia Georgi und Gabriele Müller (BSG), Hedi Colberg-Schrader und Kerstin von Bockel (Vereinigung Hamburger Kitas), Uta Lewandowski (Diakonisches Werk), Martin Peters (Paritätischer Wohlfahrtsverband), Elimar Sturmhöbel (SOAL), Prof. Dr. Petra Strehmel (HAW, beratend für den Paritätischen Wohlfahrtsverband), Margrit Heitmann (LI-F), Dr. Heidi Trautmann (LI-F), Ilona Bogdanski (VSK-Lehrerin), Reneé van den Berg (VSK-Lehrerin).

⁴ Ziel des Vorstellungsverfahrens, das auch eine ergänzende Befragung der Eltern beinhaltet, ist die Überprüfung des geistigen, körperlichen, seelischen und sprachlichen Entwicklungsstandes der Kinder und ggf. die Ermittlung von Entwicklungsrückständen und Förderbedürfnissen, v.a. im Bereich der Sprachentwicklung. In der Vergangenheit wurde in Vorbereitung der Vorstellung der Viereinhalbjährigen in den Schulen der Entwicklungsstand der in den Kitas geförderten Kinder durch die Pädagogen anhand eines kurzen Einschätzungsbogens dokumentiert. Allerdings konnte diese Kita-Einschätzung nur dann in den Schulen berücksichtigt werden, wenn die Eltern, denen der Bogen in den Kitas ausgehändigt worden war, diesen zum Gespräch in der Schule mitbrachten.

⁵ Siehe Heckt, M.; Hunger, S. & May, P. (2006): Bericht über die Pilotstudie „Bildungsstand vor dem Schuleintritt“ Sommer 2006. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Um die Eignung des Einschätzungsbogens für die Kompetenzfeststellung 6-jähriger Kinder zu überprüfen, wurden neben den Einschätzungen der Pädagogen in Kitas und Vorschulklassen auch Informationen zum Bildungs- und Erziehungshintergrund der Kinder in den Familien und in den betreuenden Einrichtungen erhoben. Damit soll nicht nur festgestellt werden, über welche Kompetenzen Kinder vor Eintritt in die Schule verfügen, sondern es soll auch analysiert werden, inwieweit Kita- und Schulpädagogen zu vergleichbaren Einschätzungen des Bildungsstandes sowie der Stärken und ggf. der Förderbedarfe der Kinder kommen.

Darüber hinaus sollen in einer zusätzlichen Erhebung im Auftrag der BBS Kontextmerkmale der Einrichtungen und pädagogische Prozessbedingungen in den Lerngruppen erfasst und – so weit möglich – mit den Lernentwicklungen der Kinder in Beziehung gesetzt werden. Neben der Überprüfung der Fragebogenmethode zur Erfassung von Kontextbedingungen sollen daraus erste Hinweise auf mögliche lernförderliche Bedingungen in der Vorschuleinrichtung gewonnen werden.

2 Durchführung der Untersuchung

Die Erhebungen wurden im Juni 2007 bei insgesamt 938 Kindern durchgeführt. Beteiligt waren 171 Vorschulklassen mit 620 Kindern und 37 Kitas mit 318 Kindern.⁶ Die Untersuchung besteht aus mehreren Teilerhebungen.

- Einschätzungsbogen für Pädagogen zur Beschreibung der Kompetenz der Kinder vor Eintritt in die Schule (N = 938)
- Feedbackbogen der Pädagogen zur Durchführung der Befragung mit dem Einschätzungsbogen mit Angaben zur beruflichen Qualifikation (N = 307)
- Fragebogen für Eltern zur Erfassung des familiären Bildungshintergrundes und des Bildungsstandes aus Elternsicht (N = 793)
- Fragebogen für Pädagogen zu den pädagogischen Prozessen und Lernbedingungen der eingeschätzten Kinder⁷ (N = 212)
- Fragebogen für Einrichtungsleitungen zu Kontextbedingungen für Bildung im Elementarbereich (N = 137)

Tabelle A1 im Anhang gibt eine Übersicht über die beteiligten Schulen und Kitas.

In den Vorschulklassen sollte die Erhebung neben der Erprobung des Einschätzungsbogens zugleich dem Ziel dienen, einen Überblick über den Bildungsstand der Hamburger Kinder vor Schuleintritt zu gewinnen. Aus diesem Grunde wurden auf Wunsch der Bildungsbehörde alle Hamburger Vorschulklassen gebeten, nach dem Zufallsprinzip jedes siebte Kind für die Einschätzung auszuwählen. Dementsprechend wurden in den beteiligten Vorschulklassen im Durchschnitt 2,6 Kinder pro Klasse eingeschätzt.

Um den Aufwand für die Kita-Pädagogen und gleichzeitig den Effekt der persönlichen Sichtweise möglichst gering zu halten, sollten die einzelnen Pädagogen nicht mehr als drei bis vier Kinder einschätzen. Die Auswahl der Kinder sollte nach Zufall erfolgen. Im Durchschnitt schätzte in den Kitas eine Pädagogin 2,0 Kinder ein.

⁶ Die Kitas nahmen durch Vermittlung der Trägerverbände auf freiwilliger Basis an der Erprobung des Einschätzungsbogens teil.

⁷ Die Befragung zu pädagogischen Prozessen und Kontextbedingungen wurde nicht in den Kitas, sondern nur in den Vorschulklassen durchgeführt.

Im Mai 2007 wurden die Erhebungsbögen zusammen mit erläuternden Manualen den beteiligten Vorschul- und Kita-Pädagogen, sowie den Leitungen übergeben, die Eltern wurden über die Pädagogen erreicht. Die Einschätzungen erfolgten bis zu den Sommerferien. Die Angaben in den Einschätzungs- und Fragebögen wurden kodiert und anschließend in anonymisierter Form ausgewertet. Das mit dem Hamburger Datenschutzbeauftragten abgestimmte Kodierungssystem ermöglicht eine individuelle Zuordnung der verschiedenen Informationsquellen bei gleichzeitiger Wahrung der Anonymität der Kinder. In analoger Weise wurden auch die Angaben der Pädagogen und Eltern kodiert.

Bei einer kleineren Teilstichprobe der Kinder konnten über die Codes die Daten aus dem Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige herangezogen und mit den aktuellen Angaben verbunden werden. Auf diese Weise konnte für diese Kinder die Übereinstimmung der Einschätzungen aus verschiedenen Quellen über einen Zeitraum von ca. 18 Monaten analysiert werden. Gleichzeitig eröffnet sich über diesen Weg eine Möglichkeit, die Kompetenzentwicklung der Kinder unter verschiedenen Aspekten der Umgebungsbedingungen (Elternhaus, Vorschuleinrichtungen) zu analysieren.

2.1 Zusammensetzung der Kinder-Stichprobe

Da die Vertrautheit der Pädagogen mit den Kindern einen Einfluss auf die Einschätzung haben kann, wurde erfragt, wie lange die Person, die die Einschätzung vorgenommen hat, das betreffende Kind kennt. In den Vorschulklassen, in denen die Kinder in der Regel für ein Jahr betreut werden, kannten die betreffenden Pädagogen die eingeschätzten Kinder im Durchschnitt seit 11,2 Monaten, d.h. in einigen Fällen hat offenbar eine Fluktuation stattgefunden. In den Kitas reichen die Angaben von einem Monat bis zu 79 Monaten; die durchschnittliche Zeitdauer liegt mit 30,9 Monaten deutlich höher als bei den Vorschulpädagogen. Zudem halten sich die Kinder in den Kitas mit durchschnittlich 7,1 Stunden täglich länger auf als in den Vorschulklassen mit durchschnittlich 5,1 Stunden. Demnach sind die Kita-Kinder den Pädagogen insgesamt länger und intensiver vertraut als die Vorschulkinder.

• Geschlecht:

50,5 Prozent der Kinder sind Jungen, 49,5 Prozent sind Mädchen.

• Alter:

Das Alter der Kinder reicht von 53 bis 90 Monate (d.h. 4;5 bis 7;6 Jahre); im Durchschnitt sind die Kinder 75,5 Monate (d.h. 6;3 Jahre) alt. Zwischen den Kita- und Vorschulkindern bestehen keine Unterschiede bezüglich des mittleren Alters.

• Sprachenvielfalt:

Nach den Angaben der Pädagogen sind 63,9 Prozent der Kinder einsprachig deutsch, 36,1 Prozent der Kinder wachsen zwei- oder mehrsprachig auf.

Unter den anderen Sprachen wird erwartungsgemäß Türkisch (9,2 Prozent) genannt, mit deutlichem Abstand gefolgt von Russisch (3,6 Prozent), Polnisch (3,3), Englisch (2,1) und vielen anderen Sprachen (18,7 Prozent).

Die Frage, welche Sprache/n die zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder nach Kenntnis der Pädagogen mit der Mutter, dem Vater, mit Geschwistern oder mit Freunden sprechen, wird in den allermeisten Fällen wenigstens teilweise beantwortet, nämlich zu 93 Prozent (VSK-Pädagogen) bzw. 96 Prozent (Kita-Pädagogen) aller zweisprachigen Kinder. Demnach scheinen die Pädagogen die sprachliche Herkunft der Kinder relativ gut zu kennen. Am besten wissen die Pädagogen demnach über die sprachliche Kommunikation zwi-

schen Mutter und Kind Bescheid, bei der Vater-Kind-Kommunikation und der Sprache, die mit Geschwistern und Freunden gesprochen wird, sind die fehlenden Angaben häufiger. Die Mehrzahl der zwei- und mehrsprachigen Kinder spricht im Elternhaus neben der Herkunftssprache der Eltern auch Deutsch; unter Geschwistern und Freunden wird sogar weit überwiegend Deutsch gesprochen.⁸

Für ein Drittel der zwei- oder mehrsprachigen Kinder ist Deutsch die Erstsprache, für knapp die Hälfte (45,5 Prozent) ist Deutsch die Zweitsprache, und für die übrigen 21,5 Prozent dieser Kinder ist Deutsch sogar Dritt- oder Viertsprache.

Offenbar trauen sich die meisten Pädagogen zu, die sprachlichen Kompetenzen auch in der Herkunftssprache zu beurteilen, denn nur in 28 Prozent der Fälle wird bei den entsprechenden Fragen die Antwort „weiß ich nicht“ angekreuzt. Bei knapp einem Drittel der betreffenden Kinder schätzen die Pädagogen die Kompetenzen in der Herkunftssprache als ähnlich wie im Deutschen ein, bei einem Viertel der Kinder werden die herkunftssprachlichen Kompetenzen als schwächer eingeschätzt.

2.2 Zusammensetzung der Pädagogen-Stichprobe

Insgesamt waren 396 Pädagogen an der Pilotierung beteiligt, davon 240 VSK-Pädagogen, die im Durchschnitt 2,6 Kinder einschätzten, und 156 Kita-Pädagogen, die im Durchschnitt 2,0 Kinder einschätzten.

Aus den 307 vorliegenden Feedbackbögen der Pädagogen, davon 185 aus VSK und 122 aus Kitas, konnten Angaben zu Geschlecht, Alter und Qualifikation der beteiligten Pädagogen entnommen werden.

• Geschlecht:

Männliche Pädagogen sind in beiden Einrichtungen sehr selten; fast alle Pädagogen (95 Prozent) sind weiblichen Geschlechts.

• Alter:

In beiden Pädagogengruppen reicht die Altersspanne von unter 30 bis über 60; die am häufigsten genannte Alterskategorie ist in beiden Gruppen das Alter zwischen 40 und 49 Jahren. Allerdings gibt es in den VSK deutlich mehr ältere Pädagogen mit mehr als 50 Jahren, während es in den Kitas mehr jüngere Pädagogen mit weniger als 30 Jahren gibt.

Trotz des durchschnittlich geringeren Alters der Kita-Pädagogen unterscheiden sich beide Gruppen nicht hinsichtlich der Berufserfahrung. Die meisten Pädagogen verfügen über 10 bis 20 Jahre Berufserfahrung, die sie überwiegend in zwei verschiedenen Einrichtungen gesammelt haben. Bei den VSK-Pädagogen liegt die mittlere Anzahl der verschiedenen Einrichtungen etwas höher als bei den Kita-Pädagogen, deren „Standorttreue“ demnach etwas größer ist.

• Ausbildungshintergrund:

Da in den Vorschulen und Kitas Pädagogen mit verschiedenen Qualifikationen tätig sind, wurde nach dem Ausbildungshintergrund gefragt. Wie die Prozentangaben in Tabelle 1 zei-

⁸ Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige (vgl. May 2006) und den Einschätzungen der Pädagogen bei Vier- bis fünfjährigen Kindern (vgl. May & Heckt 2007) überein: Es ergibt sich eine klare Tendenz zum Überwiegen der deutschsprachigen Kommunikation unter Geschwistern und Freunden im Vergleich zur überwiegend herkunftssprachig und zweisprachig geprägten Kommunikation mit den Eltern.

gen, unterscheiden sich die Qualifikationsstrukturen in beiden Einrichtungen deutlich: Während die Kinder in den VSK überwiegend von Sozialpädagogen (85 Prozent) und erst in zweiter Linie von Erziehern (34 Prozent) betreut werden, dominieren in den Kitas Pädagogen mit Erzieherausbildung (71 Prozent) und an zweiter Stelle Kinderpfleger und pädagogische Assistenten (30 Prozent).

Tabelle 1: Ausbildungshintergrund der Pädagogen

absolvierte Ausbildung	Prozentanteil (*)	
	VSK	Kita
keine formale Ausbildung	0	0
Kinderpflegerin oder pädagogische Assistentin	3	30
Erzieherin	34	71
Anderer Ausbildung (auch nicht-pädagogisch)	11	9
Ausbildung in einem anderen Land	2	5
Logopädin	1	0
Sozialpädagogin	85	3
anderer Fachhochschulabschluss	2	2
Lehrerin	6	2
anderer Hochschulabschluss	4	0
Anzahl (absolute Zahl)	185	122

(*) einschließlich Mehrfachangaben

• Verstehen und Sprechen von anderen Sprachen:

Da in allen Kitas Kinder mit unterschiedlichen Sprachen betreut werden, wurde auch nach den Sprachkenntnissen der Pädagogen gefragt. Dabei wurde unterschieden zwischen Verstehen und Sprechen der einzelnen Sprachen. Deutsch wurde bei allen vorausgesetzt, und die entsprechenden Angaben wurden nicht ausgewertet.⁹ Am häufigsten wird Englisch als Sprache genannt, die verstanden bzw. gesprochen wird. Mit großem Abstand folgen Französisch, Spanisch, Polnisch, Russisch sowie Türkisch. Diese Rangfolge der (Fremd)Sprachkenntnisse unter den Pädagogen entspricht keineswegs der Verteilung der von den Kindern und ihren Familien gesprochenen Sprachen.

Zwischen den beiden Pädagogengruppen ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der Sprachenbeherrschung. Von den VSK-Pädagogen werden durchschnittlich 1,4 verschiedene Sprachen (außer Deutsch) verstanden bzw. 1,3 Sprachen gesprochen; die Kita-Pädagogen verstehen durchschnittlich 1,3 und sprechen im Mittel 0,9 andere Sprachen.

⁹ Da die Pädagogen die Sprachen selbst eintragen mussten, liegen die Angaben nicht von allen Personen vollständig vor.

3 Empirische Analyse der Einschätzungsskalen

Die Einschätzungsskalen sind nach einem einheitlichen Schema aufgebaut. Abbildung 1 zeigt ein Beispiel aus dem Bereich „Ich-Kompetenzen“. Links im Bogen werden fettgedruckt verschiedene Items (d.h. Unterpunkte) aus den Bildungsbereichen angeführt. Sie sollen exemplarisch die Bandbreite der vielfältigen Themen für den jeweiligen Bereich widerspiegeln und zentrale Aspekte abdecken. Unter jedem Item stehen in derselben Spalte jeweils einige **Beispiele** zur Veranschaulichung.

Daneben steht jeweils in derselben Spalte fortlaufend von links nach rechts eine Skala von 1 bis 5. Hier soll angekreuzt werden, wie die Pädagogin die Kompetenzen des Kindes einschätzt. Am Ende steht eine freie Spalte für Beobachtungen oder Bemerkungen.

Abbildung 1: Skalenbeispiel aus dem Einschätzungsbogen für 4-5-Jährige

	Das Kind	verfügt über die Kompetenz					Bemerkungen
		1	2	3	4	5	
2.2	- kann seine Bedürfnisse (angemessen) ausdrücken. z.B. weiß es, was es will und drückt das aus. z.B. weiß es auch, was es nicht will und kann „nein“ sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.3	- verfügt über Koordinationsvermögen. z.B. kann es einen Ball werfen und fangen. z.B. kann es „Hampelmann“ hüpfen. z.B. fährt es sicher mit dem Fahrrad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Die Einschätzung soll sich daran orientieren, inwieweit das einzelne Kind über die bezeichnete Kompetenz in altersentsprechender Weise verfügt oder nicht. Für die verschiedenen Skalenwerte gelten folgende Festlegungen:

- 1 Das Kind verfügt *nicht* oder *nur sehr wenig/andeutungsweise* erkennbar über diese Kompetenz, d.h. der Entwicklungsstand ist weit hinter der Altersgruppe zurück.
- 2 Das Kind verfügt über diese Kompetenz *manchmal/teilweise* oder benötigt dabei noch *Unterstützung*; d.h. der Entwicklungsstand ist erkennbar hinter der Altersgruppe zurück.
- 3 Das Kind verfügt über diese Kompetenz *normalerweise sicher und allein*, d.h. der Entwicklungsstand ist altersgemäß.
- 4 Das Kind verfügt über diese Kompetenz schon seit einiger Zeit und ist in seinem Entwicklungsstand *erkennbar weiter/sicherer* als seine Altersgruppe.
- 5 Das Kind verfügt über diese Kompetenz *sehr sicher*, d.h. sein Entwicklungsstand ist *auffällig weit* oder es liegt eventuell eine besondere Begabung vor.

3.1 Werteverteilung der Einschätzungsskalen

Würden die Kinder der Stichprobe idealtypisch die Grundgesamtheit aller 6-Jährigen repräsentieren und würden sich die Pädagogen genau an den Hinweis halten, die Kompetenzen im Hinblick auf die altersgemäße Ausprägung einzuschätzen, dann würden sich bei allen einzelnen Items und den verschiedenen Gesamtskalen stets mittlere Werte von 3,0 und (bei Annahme einer Normalverteilung) Streuungen von ca. 0,67 ergeben. Deutliche Abweichungen von diesen theoretischen Werten würden darauf hinweisen, dass die Kompetenzen der Kinder bei der Pilotierung höher oder niedriger eingeschätzt werden bzw. dass die Streuungen innerhalb der Stichprobe größer oder kleiner ausfallen.

Tabelle 2 zeigt zusammenfassend die mittleren Werte und den Streuungsbereich für die Gesamtskalen für die verschiedenen Kompetenzbereiche sowie die Bandbreite der Mittelwerte für die Einzelitems.¹⁰

Tabelle 2: Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Gesamtskalen

Kompetenzbereich	MW*	SD*	Mittelwerte der Einzelitems:	
			Minimum	Maximum
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	3,21	0,73	2,89	3,40
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	3,18	0,70	3,00	3,30
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	3,11	0,77	2,87	3,32
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	3,32	0,76	3,24	3,38
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	3,34	0,74	3,15	3,65
6 Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen	3,48	0,83	3,34	3,71
7 Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	3,18	0,76	3,16	3,22
8 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	3,12	0,84	2,89	3,34
alle Skalen zusammen (N = 938)	3,24	0,67	2,87	3,71

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Die Mittelwerte der einzelnen Skalen liegen sämtlich über dem theoretisch festgelegten Skalenmittelwert von 3,0. Dies zeigt, dass sich die Pädagogen bei der Einschätzung der Kompetenzen der Kinder von einer Tendenz zur positiven Bewertung leiten lassen. Die Bandbreite reicht von 3,11 bis 3,48 und zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Skalenmittelwerten sich in Grenzen halten. Am günstigsten werden die mathematischen Grunderfahrungen der Kinder eingeschätzt, eher zurückhaltend fallen die Beurteilungen bei den Kompetenzbereichen „Lernmethodik“, „Sprache und Schrift“ aus.

Die Standardabweichungen der einzelnen Skalenwerte liegen mit Werten zwischen 0,70 und 0,84 ebenfalls durchweg etwas über den theoretisch zu erwartenden Werten einer Normalverteilung. Das heißt, die Einschätzungen der Pädagogen streuen über einen relativ großen Bereich.

Diese Tendenz zu einer eher positiven, relativ breit gestreuten Beurteilung wird durch den Vergleich mit den Werten der theoretisch angestrebten Skalenanordnung bestätigt: Die Verteilungen der einzelnen Skalenwerte entsprechen ohne Ausnahme statistisch nicht der Normalverteilung.¹¹ Bis auf wenige Ausnahmen ergeben sich leicht schiefe Verteilungen, deren Verteilungskurve etwas ins Positive verlagert ist. Das bedeutet, dass die Pädagogen dazu neigen, die Werte im höheren Kompetenzbereich etwas differenzierter zu vergeben als im schwächeren Kompetenzbereich, wo extreme Werte eher vermieden werden.

Daneben sind die Werteverteilungen der Einzelitems – gemessen an der Normalverteilung – meist etwas zu flach. Dies zeigt, dass die Pädagogen dazu neigen, die Kinder in Bezug auf

¹⁰ Die Mittelwerte (MW) und Streuungen (SD) der einzelnen Items der verschiedenen Kompetenzbereiche sowie der Durchschnittswerte der Gesamtskalen für die Stichprobe sind in den Tabellen A1.1 bis A1.7 im Anhang wiedergegeben. Da nicht bei allen Kindern stets vollständige Angaben vorliegen, ist zudem jeweils die Anzahl der Kinder angegeben, auf die sich die Werte beziehen.

¹¹ Die Überprüfung der Übereinstimmung mit der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) ergibt bei allen Items statistisch signifikante Abweichungen.

die theoretische Anordnung der Skalenwerte etwas zu selten als „altersentsprechend“ und etwas zu häufig als „auffällig“ (weit oder weniger weit) entwickelt einzuschätzen.

Diese Beurteilungstendenzen entsprechen den Tendenzen, die bei der Analyse der Einschätzungsskalen für 4- bis 5-jährige Kinder gefunden wurden (vgl. May & Heckt 2007), sie sind bei der Beurteilung der 6-Jährigen noch etwas stärker ausgeprägt.

Insgesamt weisen die Verteilungswerte für die einzelnen Itemskalen und für die verschiedenen Kompetenzskalen jedoch aus, dass die Pädagogen mit der Spannweite der einzelnen Item-Skalen und der Einordnung der Kompetenzen im Großen und Ganzen relativ gut zurechtkamen. Um der Tendenz zur Verzerrung der Einschätzungsskalen ins Positive entgegenzuwirken und normalverteilte Skalenverteilungen anzustreben, wären vermehrt konkrete Hinweise und Beispiele für die Einordnung der Kompetenzen hilfreich.

3.2 Dimensionalität der Einschätzungsskalen

Die für den Einschätzungsbogen vorgenommene Einteilung der Kompetenzbereiche und die Erfassung der wesentlichen Einzelkompetenzen orientieren sich an den Bildungsempfehlungen für Hamburger Kindertageseinrichtungen der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG) und der Richtlinie für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen der Behörde für Bildung und Sport (BBS) aus dem Jahre 2005.

Jeweils ein größerer Kompetenzbereich soll mit einer Skala mit 5 bis 10 Einzelitems repräsentiert werden. Damit soll gewährleistet werden, dass der Entwicklungsstand der Kinder sowohl hinsichtlich der übergreifenden Kompetenzbereiche als Ganzes und zugleich die Fähigkeiten in einzelnen Teilkompetenzen differenziert eingeschätzt werden können.

Die Aufteilung der Skalen erfolgt in weitgehender Analogie zum Einschätzungsbogen für 4- bis 5-Jährige (vgl. May & Heckt 2007), um Fortschritte in der Lernentwicklung der Kinder möglichst einheitlich und vergleichbar abbilden zu können.

Um zu überprüfen, inwieweit die Einzelitems für die bereichsbezogenen Kompetenzskalen in ihrer Zusammenstellung einen ausreichenden Zusammenhalt aufweisen, damit sie als Gesamtskala interpretiert werden können, wurden die Werte für die einzelnen Items mit Hilfe von Faktorenanalysen (Hauptkomponentenmodell mit Varimax-Rotation) statistisch analysiert.

Für sieben der acht Kompetenzbereiche ergeben die Faktorenanalysen der Einzelitems ein-faktorielle Ladungsmuster, die jeweils etwa zwei Drittel der gemeinsamen Varianz aufklären. Das bedeutet, dass die Items dieser Skalen überwiegend nur eine Dimension des Kompetenzspektrums erfassen und dass sie den gemeinsamen Merkmalsbereich in relativ hohem Maße repräsentieren. Dies gilt für die Skalen

- Ich-Kompetenz: Persönlichkeit und Selbstvertrauen
- Lernmethodische Kompetenzen
- Körper und Bewegung
- Musik und Gestalten
- Mathematik
- Naturwissenschaften
- Sprachliche Kompetenzen

Im Unterschied zur Analyse des Einschätzungsbogens für 4- bis 5-Jährige fallen bei den 6-Jährigen auch die Items des Kompetenzbereichs Sprache und Schrift in einem Faktor zusammen. Dies weist darauf hin, dass die Pädagogen die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen und die Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb kurz vor Schulbeginn enger verzahnt auffassen als bei 4- bis 5-jährigen Kindern.

Für den Skalenbereich „Soziale Kompetenzen“ ergibt sich hingegen eine Faktorenlösung mit zwei Faktoren. Nach dem Ladungsmuster der Items lassen sich hier folgende Dimensionen ausgliedern, die zusammen 74 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklären:

(a) *sozial angepasstes Verhalten*,

v.a. repräsentiert durch die Items „kann Bedürfnisse zurückstellen“, „kann Regeln einhalten“ und „zeigt sich unterstützend gegenüber anderen Kindern“.

(b) *soziale Kommunikation*,

v.a. repräsentiert durch die Items „nimmt aktiv Kontakt auf“, „äußert seine Anliegen gegenüber Erwachsenen“ und „traut sich, vor einer Gruppe aufzutreten“.

Das Ergebnis der Faktorenanalysen entspricht demnach weitgehend den Ergebnissen bei der Analyse des Einschätzungsbogens für 4- bis 5-Jährige und bestätigt empirisch, dass für die verschiedenen Einschätzungsbereiche weitgehend analoge Skalen vorliegen. Dies erleichtert deren Vergleichbarkeit für die Erfassung von Lernentwicklungen.

3.3 Zuverlässigkeit der Einschätzungsskalen

Um die bereichsbezogenen Skalen für eine verlässliche Individualdiagnose einsetzen zu können, sollten sie ein Mindestmaß an Zuverlässigkeit aufweisen. Als Maß für die Überprüfung der Zuverlässigkeit wurde die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) berechnet, d.h. das Ausmaß, inwieweit die einzelnen Items der jeweiligen Kompetenzskala das gleiche Merkmal erfassen. Für die Individualdiagnose sollten die Werte für die Zuverlässigkeit möglichst größer als 0,90 sein.

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse für die verschiedenen Kompetenzskalen.

Tabelle 3: Zuverlässigkeit der verschiedenen Kompetenzskalen

Kompetenzbereich	Anzahl der Items	Zuverlässigkeit *	Trennschärfen der Einzelitems:	
			Minimum	Maximum
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	10	0,93	0,62	0,78
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	9	0,92	0,65	0,79
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	8	0,95	0,74	0,85
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	8	0,95	0,74	0,86
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	5	0,90	0,72	0,78
6 Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen	7	0,96	0,82	0,90
7 Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	4	0,92	0,79	0,84
8 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	7	0,94	0,77	0,85
Alle Skalen zusammen	58	0,99	0,56	0,82

* Cronbach's Alpha

Alle Werte für die Zuverlässigkeit der Skalen liegen über dem kritischen Wert von 0,90. Demnach sind die einzelnen Skalen für eine Einzelfalldiagnose ausreichend zuverlässig.

Angesichts der relativ geringen Zahl der Einzelitems, aus denen die Skalen gebildet werden, fallen die Werte für die Zuverlässigkeit erstaunlich hoch aus. Dies zeigt, dass die Zusammenstellung der Skalenitems für die Merkmalsbereiche als gelungen angesehen werden kann.

Die Trennschärfen¹² der einzelnen Items fallen mit Werten zwischen 0,56 und 0,90 ebenfalls ausreichend hoch aus, alle Items weisen mindestens eine mittlere Trennschärfe auf und liefern somit sowohl für die jeweilige Einschätzungsskala als auch für die Gesamteinschätzung einen substantziellen Beitrag zur Ausschöpfung der Merkmalsinformation.

3.4 Interkorrelation der Kompetenzskalen

Die Frage, ob die einzelnen Kompetenzbereiche in Form eigenständiger Skalen erfasst oder besser zu größeren Einheiten zusammengefasst werden sollten, wird mit Hilfe der Interkorrelation der Skalenwerte analysiert. Wenn die einzelnen Skalen mit mehr als 0,90 miteinander korrelieren, dann ist davon auszugehen, dass sie weitgehend einen identischen Merkmalsbereich erfassen und dann besser zusammengefasst werden sollten.

Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen, dass die Werte für die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Bereichsskalen von 0,61 bis 0,84 reichen. Dies bedeutet, dass die Skalen einerseits in mittlerem bis hohem Maße miteinander in Beziehung stehen, was dafür spricht, dass die einzelnen Skalen auch allgemeine, bereichsübergreifende Merkmalskomponenten erfassen. Gleichzeitig fallen die Werte für die Interkorrelationen ausnahmslos unter 0,90 aus, sodass sie als eigenständige Bereichsskalen interpretierbar sind.

Tabelle 4: Interkorrelation der verschiedenen Kompetenzskalen

	Soziale Kompetenzen	Lernmethodik	Körper und Bewegung	Musik und Gestalten	Mathematik	Naturwissen	Sprache und Schrift	Kompetenz-Gesamtskala
Ich-Kompetenzen	0,83	0,82	0,72	0,75	0,71	0,70	0,69	0,91
Soziale Kompetenzen	*	0,72	0,69	0,70	0,63	0,63	0,62	0,85
Lernmethodik	0,72	*	0,67	0,73	0,76	0,77	0,76	0,90
Körper und Bewegung	0,69	0,67	*	0,82	0,70	0,65	0,61	0,84
Musik und Gestalten	0,70	0,73	0,82	*	0,78	0,77	0,72	0,89
Mathematik	0,63	0,76	0,70	0,78	*	0,84	0,77	0,88
Naturwissen	0,63	0,77	0,65	0,77	0,84	*	0,81	0,86
Sprache und Schrift	0,62	0,76	0,61	0,72	0,77	0,81	*	0,85

Mit Hilfe der Interkorrelation kann darüber hinaus geklärt werden, ob aus allen Einzelitems ein Gesamtwert gebildet werden kann, der für die globale Erfassung des Entwicklungsstandes (z.B. zu Evaluationszwecken) geeignet ist. Dies setzt voraus, dass die verschiedenen Skalen in relativ hohem Maße mit diesem Gesamtwert korrelieren, sodass der Gesamtwert die Teilkompetenzen genügend repräsentiert.

Die Werte für die Korrelation der Bereichsskalen mit dem aus allen 58 Einzelitems gebildeten Gesamtwert liegen zwischen 0,84 und 0,91 (Tabelle 4, rechte Spalte). Dies bedeutet, dass alle Einzelskalen in relativ hohem Maße auch Informationen ausweisen, die in einer Gesamt-

¹² Die sog. Trennschärfe ist ein statistischer Wert für das Ausmaß, in dem ein einzelnes Item die gesamte Skala repräsentiert. Er wird berechnet durch die Korrelation des Einzelitems mit dem Summenwert für die Gesamtskala ohne das betreffende Item.

kompetenzskala als allen Items zusammengefasst werden. Dies spricht aus statistischer Sicht für die Bildung einer Kompetenz-Gesamtskala, die zusätzlich zu den Einzelbereichsskalen den gesamten Entwicklungsstand der Kinder bezeichnen kann.

Zudem sollte der Wert für die Zuverlässigkeit der Gesamtskala höher sein als die entsprechenden Werte der Einzelskalen. Wie die Angaben in Tabelle 3 (letzte Zeile) zeigen, ergibt sich für eine Gesamtkompetenzskala, die einen mittleren Wert für alle 58 Einzelitems berücksichtigt, ein außerordentlich hoher Wert für die Zuverlässigkeit von 0,99. Dieser liegt über den Werten für die einzelnen Skalen, sodass die Bildung einer Gesamtskala auch unter diesem Aspekt statistisch gerechtfertigt ist.

3.5 Prognostische Validität der Einschätzungen

Da die Kinder in den Jahren vor der Schule ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten dynamisch entwickeln und innerhalb relativ kurzer Zeit vielfältige Kompetenzen neu aufbauen, ist nicht davon auszugehen, dass einmal getroffene Einschätzungen – so umfassend und präzise sie auch immer begründet sind – über die Zeit eine hohe Konstanz haben. Daher sind Einschätzungen zunächst stets nur Momentaufnahmen, die von der Dynamik der Entwicklung unter verschiedenen internen und externen Bedingungsfaktoren verändert werden können. Dazu gehören vor allem Sachkompetenzen, bei denen ein spezifisches Wissen erforderlich ist (z.B. mathematisches und naturwissenschaftliches Grundwissen). Auf der anderen Seite werden mit Hilfe der vorgelegten Einschätzungsskalen auch solche Persönlichkeits- und Fähigkeitsbereiche eingeschätzt, bei denen durchaus von einer individuellen Stabilität auszugehen ist, da sie entweder genetisch mitbedingt sind (z.B. Aspekte der körperlichen und kognitiven Grundausstattung) oder von relativ stabilen soziokulturellen Umgebungsbedingungen geprägt werden (z.B. sprachliche und lernmethodische Kompetenzen).

Ein wesentliches Ziel des Einsatzes differenzierter Skalen zur Einschätzung der Kompetenzen besteht darin, für die einzelnen Kinder festzustellen, inwieweit ihre Lernentwicklung erfolgreich verläuft oder ob sie eine gezielte Förderung erhalten sollten. Darüber hinaus sollen die Skalen eingesetzt werden können, um in systemischer Sicht die Qualität der betreuenden Institutionen und die dort angebotenen Fördermaßnahmen evaluieren zu können. Um für diese Ziele eingesetzt zu werden, müssen die Einschätzungsskalen nicht nur ein hohes Maß an Zuverlässigkeit aufweisen, sondern es muss auch ihre prognostische Gültigkeit erwiesen sein.

Die prognostische Gültigkeit (Validität) wird bestimmt durch die Korrelation von Kompetenzfeststellungen über die Zeit hinweg. In diese Korrelation gehen sowohl die Stabilität der Merkmale selbst wie auch die Güte der Einschätzung durch die Pädagogen ein. Angesichts der Entwicklungsdynamik im Elementaralter ist nicht mit ähnlich hohen Stabilitätswerten zu rechnen wie in der späteren Schulzeit. Jedoch sollte es auch in dieser Altersgruppe signifikante Beziehungen zwischen den zu einem früheren und zu einem späteren Zeitpunkt erfassten Kompetenzmerkmalen geben, damit von einer prognostischen Validität des Erfassungsinstruments gesprochen werden kann.

Für die Analyse der Stabilität der Kompetenzfeststellungen können zurzeit erst zwei kleinere Pilotuntersuchungen herangezogen werden.

3.5.1 Stabilität der Einschätzung als Viereinhalb- und als Sechsjährige

Anhand der Kodierungen konnten bei einem kleinen Teil der Kinder (N = 75) die Einschätzungen im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige aus dem Winter 2005/06 mit den aktuellen Einschätzungen als Sechsjährige aus dem Sommer 2007 in Beziehung gesetzt werden.¹³

Die Kinder waren als Viereinhalbjährige von Schulpädagogen der Anmeldeschulen bei einer einmaligen Vorstellung in Begleitung ihrer Eltern hinsichtlich des sprachlichen, geistigen, körperlichen und seelischen Entwicklungsstandes eingeschätzt worden (siehe May 2006). Die mittleren Kompetenzwerte dieser Teilstichprobe unterscheiden sich nicht signifikant von den mittleren Werten der Gesamtstichprobe der Viereinhalbjährigen; trotz des geringen Umfangs kann diese Teilstichprobe demnach als repräsentativ für die Gesamtstichprobe der Viereinhalbjährigen betrachtet werden.

Eine deutliche Einschränkung der möglichen Übereinstimmung der Einschätzungswerte beruht darauf, dass sich sowohl die inhaltlichen Bestimmungen der Kompetenzbereiche als auch die Skaleneinteilungen bei der Viereinhalbjährigenvorstellung und beim Kompetenz-Einschätzungsbogen unterschieden.¹⁴

Tabelle 5 zeigt die Werte für die Korrelation (Spearman's Rho) zwischen jenen Kompetenzbereichen, die in beiden Einschätzungen (mit den genannten Einschränkungen) inhaltlich aufeinander bezogen werden können. Zum Vergleich mit den Längsschnittkorrelationen sind zudem die Korrelationen angegeben, die sich beim Verknüpfen der Querschnittsdaten aus dem Viereinhalbjährigen-Verfahren und der Einschätzung 4- bis 5-Jähriger in den Kitas im Schuljahr 2006/07 ergaben (vgl. May & Heckt 2007).

Im Vergleich zu der Höhe der Korrelationen im Querschnittsvergleich der 4- bis 5-Jährigen (Tabelle 5, ganz rechte Spalte) fallen die Korrelationen im Längsschnitt nach eineinhalb Jahren erwartungsgemäß deutlich niedriger aus (Tabelle 5, zweite Spalte von rechts). Dass die Werte für die Korrelation zwischen den Bereichen Ich-Kompetenz/Seelische Entwicklung sowie Lernmethodik/Kognitiv-geistige Entwicklung nicht signifikant ausfallen, liegt sicher zum nicht geringen Teil an der unterschiedlichen inhaltlichen Bestimmung dieser Kompetenzbereiche in den verschiedenen Verfahren. Bei den beiden Kompetenzbereichen Körperlichkeit und Sprache, die in beiden Verfahren inhaltlich weitgehend übereinstimmen, ergeben sich signifikante Korrelationen. Das Gleiche gilt für den Gesamtwert der Kompetenzeinschätzung. Insbesondere bei der Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes ergibt sich mit einem Korrelationswert von 0,45 nach fast 18 Monaten ein – angesichts der durch die Dynamik der Entwicklung zu erwartenden Variabilität – recht hoher Zusammenhang.

¹³ Der geringe Umfang der Längsschnittstichprobe ergibt sich daraus, dass im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige im Schuljahr 2005/06 lediglich eine Zufallsstichprobe (jedes siebte Kind) in die Auswertung im LIQ einbezogen wurde, und auch in die Einschätzung der Sechsjährigen wurde nur eine Teilstichprobe einbezogen, sodass nur relativ wenige Kinder in beiden Untersuchungen vorkamen.

¹⁴ Während sich im Kita-Bogen die Skalenwerte aus den Einschätzungen von 5 bis 10 Einzelaspekten zusammensetzen und acht verschiedene Kompetenzbereiche einbezogen werden, beziehen sich die Beurteilungen im Viereinhalbjährigen-Verfahren summarisch auf die vier Bereiche sprachliche, kognitive, körperliche und emotionale Entwicklung. Die Kategorien im Protokollbogen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung orientieren sich vor allem an der Frage, ob ein besonderer Förderbedarf vorliegt oder nicht und wurden für die Kinder, bei denen keine Hinweise auf einen Förderbedarf festgestellt wurden, nicht weiter differenziert.

Tabelle 5: Korrelation zwischen beiden Einschätzungsinstrumenten

Kompetenzbereiche in den Einschätzungsbögen		Höhe der Korrelation	
Kompetenzeinschätzungsbogen	Viereinhalbjährigenvorstellung	Längsschnitt 4½ J. – 6 J.	Querschnitt 4-5 J. – 4½ J.
Ich-Kompetenz	Seelische Entwicklung ⁽¹⁾	0,18 (n.s.)	0,36 **
Lernmethodik	Kognitiv-geistige Entwicklung ⁽¹⁾	0,03 (n.s.)	0,38 **
Körper und Bewegung	Körperlich-motorische Entwicklung ⁽¹⁾	0,22 *	0,40 **
Sprache und Schrift	Sprachentwicklung ⁽²⁾	0,45 **	0,60 **
alle Skalen zusammen	Gesamtwert Viereinhalb ⁽³⁾	0,31 *	0,53 **

⁽¹⁾ zweistufige Angabe in der Zusammenfassung der Ergebnisse

⁽²⁾ vierstufige Angabe in der Zusammenfassung der Ergebnisse

⁽³⁾ Faktorwert aus den vier Bereichen Sprache, Kognition, Motorik, Emotionalität

3.5.2 Prognostische Validität der Kompetenzermittlung vor Schulbeginn

Nachdem im Rahmen der Pilotierung des Einschätzungsbogens für Sechsjährige im Juni 2006 die Kompetenzen von 263 Kindern von ihren Pädagogen aus Kitas und aus VSK eingeschätzt und einige Kompetenzbereiche der Kinder mit Hilfe objektiver Tests erfasst worden waren (vgl. Heckt, Hunger & May 2006), wurden die Lehrkräfte einer Teilstichprobe dieser Kinder am Ende des ersten Schuljahres (Juni 2007) gebeten, die Kompetenzen erneut einzuschätzen. Von insgesamt 90 Kindern konnten die Einschätzungen der Lehrkräfte am Ende Klasse 1 anhand der Kodierungen mit den Einschätzungen vor Eintritt in die Schule in Verbindung gebracht werden. Darunter waren 55 ehemalige Kita-Kinder und 35 ehemalige Vorschul-Kinder.

Wie die Analyse der Testergebnisse vor Eintritt in die Schule ergab, unterscheiden sich Kinder aus Kitas und Vorschulen in wesentlichen Fähigkeiten (sprachliche, mathematische, motorische Kompetenzen) nicht signifikant. Allerdings unterscheiden sich die Einschätzungen der Pädagogen aus den beiden Betreuungsinstitutionen, indem die Kita-Pädagogen die Fähigkeiten „ihrer“ Kinder signifikant höher einschätzen als Vorschul-Pädagogen (siehe Heckt, Hunger & May 2006). Offenbar orientieren sich die beiden Pädagogengruppen bei ihrer Einschätzung der Kompetenzen an unterschiedlichen Maßstäben.

Am Ende des ersten Schuljahres ergeben sich wiederum keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte für Schüler, die vor der Schulzeit in einer Kita bzw. einer Vorschule betreut worden waren.

Um die prognostische Validität der Einschätzungen vor Eintritt in die Schule im Hinblick auf die am Ende des ersten Schuljahres festgestellten Kompetenzen zu ermitteln, wurden die Einschätzungen der Pädagogen und der Eltern sowie die Testergebnisse¹⁵ vor Schuleintritt mit den Einschätzungen der Lehrkräfte am Ende der 1. Klasse korreliert. Um die Korrelationsmatrix in Tabelle 6 übersichtlicher zu gestalten, wurden die Testergebnisse und Einschätzungen vor Schulbeginn mit Hilfe der Faktorenanalyse zu Gesamtwerten für die Kompetenzen zusammengefasst.

¹⁵ Die im Rahmen der ersten Erhebung bei Sechsjährigen durchgeführten Tests sind im dortigen Bericht beschrieben; siehe Heckt, M., Hunger, S. & May, P. (2006): Bericht über die Pilotstudie "Bildungsstand vor dem Schuleintritt". Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Tabelle 6: Korrelationen zwischen der Feststellung von Kompetenzen vor Eintritt in die Schule (Tests, Eltern, Kita- und Vorschulpädagogen) und der Einschätzung am Ende des ersten Schuljahres

	Kompetenzbereiche	vor Schulbeginn			
		Tester- gebnisse	Kompetenzeinschätzungen		
			Eltern	Kita	VSK
Ende Klasse 1	Ich-Kompetenzen	.37 **	.24 *	.23 ns	.25 ns
	Soziale Kompetenzen	.13 ns	.05 ns	.03 ns	.23 ns
	Lernmethodische Kompetenzen	.43 **	.29 **	.19 ns	.29 (*)
	Körper und Bewegung	.38 **	.07 ns	.12 ns	.36 *
	Musikalische Kompetenzen	.37 **	.19 (*)	.28 (*)	.22 ns
	Mathematische /Naturwiss. Kompetenzen	.42 **	.21 ns	.19 ns	.20 ns
	Sprache und Schrift	.35 **	.17 ns	-.01 ns	.36 *
	Gesamteinschätzung der Kompetenzen	.45 **	.22 (*)	.17 ns	.39 **
	Anzahl der Fälle	87	90	55	35

Signifikanzniveau: ** = hochsignifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0,01$); * = signifikant ($p < 0,05$); (*) = fraglich signifikant ($p < 0,10$); ns = nicht signifikant ($p \geq 0,10$)

Vergleicht man die verschiedenen Quellen, mit denen vor Schuleintritt die Kompetenzen der Kinder ermittelt wurden, so weisen die Testergebnisse insgesamt die höchsten Zusammenhänge mit den Einschätzungen der Lehrkräfte am Ende der ersten Klasse auf. Mit Ausnahme des Bereichs „Soziale Kompetenzen“, der mit Hilfe der Tests nicht direkt erfasst wurde, fallen alle Korrelationen hochsignifikant aus. Den Testergebnissen kommt demnach im Vergleich die höchste prognostische Validität zu, gemessen an den Lehrereinschätzungen Ende Kl. 1. Die Korrelationen zwischen den Einschätzungen der VSK-Pädagogen und den Kompetenzeinschätzungen am Ende der 1. Klasse fallen meist höher aus als die entsprechenden Korrelationen der Kita-Pädagogen und der Eltern.¹⁶ Dies bestätigt die Ergebnisse der Pilotstudie, bei der die VSK-Einschätzungen ebenfalls enger mit den objektiven Testergebnissen zusammenhängen. Die Korrelationen der Einschätzungen der Kita-Pädagogen mit den späteren Einschätzungen der Lehrkräfte liegen insgesamt in gleicher Höhe wie die Korrelationen für die Elterneinschätzungen vor Schulbeginn. Dies spricht dafür, dass sowohl Kita-Pädagogen als auch Eltern, die im Unterschied zu den VSK-Pädagogen über keine direkten Erfahrungen mit dem System Schule verfügen, in ihren Kompetenzeinschätzungen vor Schulbeginn Aspekte der (späteren) Anforderungen in der Schule weniger einbeziehen als Vorschulpädagogen, sodass die prognostische Validität ihrer Einschätzungen – bezogen auf die spätere Beurteilung durch die Lehrkräfte – insgesamt geringer ausfällt als die prognostische Validität der Einschätzung durch Vorschulpädagogen.

¹⁶ Aufgrund der geringeren Stichprobengröße liegen die Signifikanzgrenzen für die Teilstichprobe der Kinder aus Vorschulklassen höher als für die größere Gruppe der Kita-Kinder oder für die Gruppe der Kinder mit Elterneinschätzungen. Wäre die Teilstichprobe der Kinder aus den Vorschulen ebenso groß wie die Gruppe der Kinder, von denen die Elterneinschätzungen vorliegen, würden alle Korrelationen in der VSK-Spalte der Tabelle signifikant sein.

4 Differentielle Vergleiche

4.1 Geschlecht und Alter

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse für die beiden Geschlechtergruppen. Der Vergleich ergibt, dass die Kompetenzen der Mädchen in den meisten Bereichen im Mittel höher eingeschätzt werden als diejenigen der Jungen. Wie bei der Einschätzung der 4- bis 5-Jährigen (May & Heckt 2007) ergeben sich auch bei den 6-Jährigen lediglich in den Kompetenzbereichen Lernmethodik, Mathematik und Naturwissenschaften im Durchschnitt gleich hohe Skalenwerte für Jungen und Mädchen.

Die Standardabweichungen fallen in beiden Geschlechtergruppen in etwa gleich hoch aus, d.h., die Kompetenzwerte streuen nach Einschätzung der Pädagogen in beiden Gruppen gleich breit.

Geht man von den Effektstärken¹⁷ der Mittelwertunterschiede aus, so fallen die mittleren Unterschiede am höchsten aus in den Kompetenzbereichen Musik/Gestalten, gefolgt von körperlichen und sozialen Kompetenzen, Ich-Kompetenzen sowie sprachlichen Kompetenzen. In diesen Bereichen sind die Unterschiede zugunsten der Mädchen statistisch hochsignifikant.

Tabelle 5: Kompetenzen bei Jungen und Mädchen

Kompetenzbereich	Jungen		Mädchen		Effektstärke	Signifikanz*
	MW*	SD*	MW*	SD*		
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	3,12	0,73	3,30	0,72	-0,25	**
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	3,10	0,73	3,27	0,67	-0,24	**
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	3,12	0,80	3,11	0,75	0,00	n.s.
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	3,21	0,74	3,44	0,75	-0,30	**
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	3,19	0,71	3,51	0,74	-0,43	**
6 Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen	3,50	0,83	3,47	0,83	0,02	n.s.
7 Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	3,20	0,78	3,17	0,74	0,03	n.s.
8 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	3,04	0,85	3,22	0,83	-0,21	**
alle Skalen zusammen	3,18	0,67	3,31	0,66	-0,20	**

MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung;

Signifikanzniveau: ** = hochsignifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0,01$); * = signifikant ($p < 0,05$);

(*) = fraglich signifikant ($p < 0,10$); ns = nicht signifikant ($p \geq 0,10$)

Zwischen dem *Alter* (innerhalb der erfassten Altersspanne zwischen 53 und 90 Monaten) und den Werten für die einzelnen Kompetenzbereiche ergeben sich lediglich relativ schwache Korrelationen. Teilt man die Kinder nach der Altersverteilung in zwei medianhalbierte Teilgruppen (jünger bzw. älter als 75 Monate), so ergeben die Mittelwertvergleiche zwar in allen Bereichen etwas höhere Werte für die ältere Teilgruppe, allerdings ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede.

¹⁷ Die Effektstärke ist ein Maß für die relative Höhe des Mittelwertunterschiedes; sie wird berechnet durch die Differenz der Gruppenmittelwerte, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung.

4.2 Einsprachige und mehrsprachige Kinder

Vergleicht man die Skalenwerte für einsprachig deutsche und zwei- oder mehrsprachige Kinder (Tabelle 6), so ergeben sich in drei Kompetenzbereichen signifikante Unterschiede, in fünf Bereichen jedoch keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Tabelle 6: Einsprachig deutsche und zweisprachige Kinder

Kompetenzbereich	einsprachig		zweisprachig		Effektstärke	Signifikanz*
	MW*	SD*	MW*	SD*		
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	3,22	0,72	3,18	0,76	0,05	n.s.
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	3,19	0,68	3,17	0,76	0,02	n.s.
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	3,15	0,75	3,04	0,82	0,14	*
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	3,31	0,74	3,35	0,79	-0,05	n.s.
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	3,36	0,71	3,32	0,81	0,05	n.s.
6 Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen	3,52	0,81	3,43	0,87	0,11	n.s.
7 Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	3,25	0,74	3,07	0,80	0,23	**
8 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	3,23	0,82	2,93	0,86	0,35	**
alle Skalen zusammen	3,27	0,65	3,19	0,70	0,12	*

* Signifikanzniveau: ** = hochsignifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0,01$); * = signifikant ($p < 0,05$); (*) = fraglich signifikant ($p < 0,10$); ns = nicht signifikant ($p \geq 0,10$)

Betrachtet man die Effektstärke des Mittelwertunterschieds als Maß für die pädagogische Bedeutsamkeit der Unterschiede zwischen den Sprachengruppen, so fällt diese lediglich im Bereich Sprache mit 0,35 relativ hoch aus. In den übrigen Kompetenzbereichen fallen die Mittelwertunterschiede eher gering aus.

Damit fallen Unterschiede zwischen einsprachigen und zwei- und mehrsprachigen Kindern bei 6-Jährigen insgesamt geringer aus als bei 4- bis 5-Jährigen und konzentrieren sich vor allem auf die sprachlichen Kompetenzunterschiede, während bei der jüngeren Altersgruppe die einsprachigen Kinder in den meisten Kompetenzbereichen günstiger beurteilt werden (vgl. May & Heckt 2007).

4.3 Soziokultureller Hintergrund

Um den Zusammenhang zwischen Kompetenzeinschätzung und soziokulturellem Hintergrund der Kinder zu analysieren, wurden einerseits Angaben aus dem Elternfragebogen herangezogen, andererseits wurden die Werte des KESS-Sozialindexes für die Schulen ausgewertet, in die die Kinder eingeschult werden sollten.

Aus den Angaben der Eltern zum familiären Hintergrund wurden die Merkmale zum Migrationsstatus, zur kulturellen Praxis und zu sozialen Bedingungen mit Hilfe von Faktorenanalysen zusammengefasst und als Faktorwerte mit den Kompetenzeinschätzungen der Pädagogen korreliert.

In den Faktorwert „Migrationshintergrund“ der Familie gingen folgende Merkmale ein:

- Staatsangehörigkeit des Kindes und der Eltern,
- Geburtsland des Kindes, der Eltern und Großeltern,
- zu Hause überwiegend gesprochene Sprachen (Deutsch und andere Sprache).

In den Faktorwert „Kultureller Hintergrund“ der Familie gingen folgende Merkmale¹⁸ ein:

- Häufigkeit des Lesens der Eltern (Zeitungen und deutsche Romane),
- Anzahl deutschsprachiger Bücher und Kinderbücher im Haushalt,
- Lesegewohnheiten der Eltern.

In den Faktorwert „Sozialer Hintergrund“ der Familien gingen folgende Merkmale ein:

- berufliche Stellung von Mutter und Vater,
- Familieneinkommen.

Diese Faktoren kennzeichnen den individuellen Familienhintergrund der Kinder. Im Unterschied dazu kennzeichnet der KESS-Sozialindex die soziokulturelle Zusammensetzung der gesamten Schülerschaft der Schule, in die die Kinder nach Angaben der Eltern eingeschult werden sollen.¹⁹ Tabelle 7 zeigt die Korrelationen zwischen diesen Hintergrundfaktoren und den durch die Pädagogen eingeschätzten Kompetenzen der Kinder.²⁰

Der schulische KESS-Sozialindex korreliert mit allen Kompetenzbereichen signifikant, jedoch nicht sehr hoch. Die Werte der Korrelationskoeffizienten reichen von .10 bis .21. Wenn man davon ausgeht, dass die aggregierten Werte des schulischen Sozialindexes die soziokulturellen Umgebungsbedingungen der Kinder kennzeichnen, so bedeutet dies, dass die Kompetenzen der Kinder auch schon vor Eintritt in die Schule signifikant von diesen Umgebungsbedingungen generell beeinflusst werden.

¹⁸ Die Angaben zum Schulabschluss der Eltern wurden hier nicht berücksichtigt, da die betreffenden Angaben bei Eltern, die in verschiedenen Ländern die Schule besuchten, nicht direkt vergleichbar sind.

¹⁹ Der KESS-Sozialindex fußt auf den im Rahmen der KESS4-Untersuchung gewonnenen Daten zum soziokulturellen Hintergrund der Schüler, die auf Schulebene aggregiert wurden. In diesen Index gehen familiäre Merkmale zum Migrationshintergrund, der Sprache, der kulturellen Praxis, der sozialen Beziehungen und der ökonomischen Bedingungen ein. Er umfasst demnach die in den individuellen Hintergrundfaktoren eingehenden Merkmale sowie weitere Merkmale zum sozio-ökonomischen Hintergrund.

²⁰ Da die Faktorenbündelungen jeweils mehrere Angaben aus dem Elternfragebogen zusammenfassen, sinkt die Anzahl der Kinder, für die jeweils alle einbezogenen Angaben vorliegen. Durch die unterschiedliche Anzahl der in die Korrelationen einbezogenen Kinder ergeben sich auch teilweise unterschiedliche Signifikanzgrenzen.

Eine Differenzierung dieses Zusammenhanges erlauben die Korrelationen mit den einzelnen Faktoren, die auf individueller Ebene bestimmt werden konnten:

Tabelle 7: Zusammenhang zwischen Kompetenzeinschätzung und soziokulturellem Hintergrund

Kompetenzbereich	Individueller Familienhintergrund			schulischer KESS-Index
	Migration	kulturell	sozial-ökonomisch	
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	.13 **	.08 (*)	.12 *	.11 **
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	.14 **	.06 ns	.10 (*)	.10 *
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	.18 **	.14 **	.18 **	.16 **
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	.08 *	.02 ns	.11 (*)	.10 *
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	.13 **	.06 ns	.17 **	.14 **
6 Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen	.16 **	.15 **	.21 **	.16 **
7 Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	.21 **	.17 **	.20 **	.19 **
8 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	.26 **	.21 **	.29 **	.21 **
alle Skalen zusammen	.18 **	.13 **	.19 **	.17 **
Anzahl	651	309	309	596

Signifikanzniveau: ** = hochsignifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0,01$); * = signifikant ($p < 0,05$); (*) = fraglich signifikant ($p < 0,10$); ns = nicht signifikant ($p \geq 0,10$)

Der Migrationsstatus der Kinder weist mit allen einzelnen Kompetenzbereichen durchgängig signifikante Korrelationen auf. Kinder, die keinen oder einen schwächeren Migrationshintergrund aufweisen, verfügen demnach über signifikant höhere Kompetenzen als Kinder mit stärkerem Migrationshintergrund. Das Gleiche gilt für den Faktor „sozial-ökonomische Familienbedingungen“, der ebenfalls mit allen Kompetenzbereichen signifikant korreliert. Dies bedeutet, dass Kinder aus Familien mit höherer sozialer Stellung und besserer ökonomischer Ausstattung im Allgemeinen kompetenter sind als Kinder aus schwächeren sozial-ökonomischen Familien. Dagegen korreliert der Faktor „Kulturelle Praxis in den Familien“ nicht mit allen Kompetenzbereichen signifikant.

Diese Differenzierung ist plausibel, denn die Faktoren „Migrationshintergrund“ und „sozial-ökonomischer Hintergrund“ prägen die gesamte Entwicklung der Kinder stärker als die „kulturelle Praxis“ der Eltern, die vor allem den Aufbau von Wissen und die Entwicklung der lernmethodischen Kompetenzen beeinflusst.

5 Vergleich der Einschätzungen von Kita- und Vorschulpädagogen

5.1 Einschätzung der Kinder in Kita und Vorschule

Unter den 938 Kindern, von denen Kompetenzeinschätzungen durch die betreuenden Pädagogen vorliegen, sind 620 Kinder aus Vorschulen und 318 Kita-Kinder. Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der Kinder in den einbezogenen Kitas und Vorschulen.

Tabelle 8: Kompetenzeinschätzung bei Kindern aus Kitas und Vorschulen

Kompetenzbereich	Vorschulen		Kitas		Effektstärke	Signifikanz*
	MW*	SD*	MW*	SD*		
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	3,20	0,73	3,23	0,73	-0,04	ns
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	3,17	0,72	3,21	0,68	-0,07	ns
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	3,08	0,79	3,17	0,74	-0,12	(*)
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	3,31	0,77	3,33	0,73	-0,03	ns
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	3,35	0,76	3,33	0,72	0,02	ns
6 Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen	3,51	0,83	3,43	0,83	0,09	ns
7 Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	3,20	0,78	3,15	0,72	0,06	ns
8 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	3,14	0,87	3,09	0,79	0,06	ns
alle Skalen zusammen	3,24	0,68	3,25	0,65	-0,02	ns

* Signifikanzniveau: ** = hochsignifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0,01$); * = signifikant ($p < 0,05$); (*) = fraglich signifikant ($p < 0,10$); ns = nicht signifikant ($p \geq 0,10$)

In fast allen Kompetenzbereichen ergeben sich bei den Einschätzungen keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern aus Kitas und aus Vorschulen. Lediglich im Bereich „Lernmethodik“ weisen die Kita-Kinder nach Einschätzung ihrer Pädagogen etwas höhere Durchschnittswerte auf; allerdings sind die Unterschiede nur tendenziell signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit 8 Prozent).

Auch hinsichtlich der Faktorenstruktur der Einzelskalen sowie hinsichtlich der Werte für die Zuverlässigkeit der Einschätzungen (interne Konsistenz der Skalen) ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Kita- und der Vorschulpädagogen.

Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Einschätzungsskalen von den Pädagogen in Kitas und Vorschulen nach der gleichen Kompetenzstruktur und mit gleicher Verfahrensgüte verwendet werden.

5.2 Übereinstimmung zwischen Pädagogen- und Elterneinschätzung

Die Eltern waren gebeten worden, nicht nur Angaben zu den familiären Bedingungen für die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder zu machen, sondern darüber hinaus auch die Kompetenzen der Kinder selbst einzuschätzen. Damit sollte erkundet werden, inwieweit Eltern und Pädagogen hinsichtlich ihrer Einschätzungen übereinstimmen. Im Unterschied zum Ein-

schätzungsbogen für die Pädagogen wurden die Kompetenzbereiche im Elternbogen lediglich summarisch, also ohne Einzelitems, erfragt.²¹

Tabelle 9 zeigt die Werte für die Korrelationen der Einschätzungen von Eltern und Pädagogen, getrennt für Kita- und Vorschulpädagogen.

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen den Kompetenzeinschätzungen von Pädagogen und Eltern

Kompetenzbereich	Korrelation der Einschätzungen der Eltern und ..		
	aller Pädagogen	VSK-Pädagogen	Kita-Pädagogen
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	.28 **	.29 **	.22 **
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	.17 **	.19 **	.12 (*)
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	.22 **	.23 **	.18 *
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	.24 **	.27 **	.20 **
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	.22 **	.21 **	.23 **
6 Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen	.21 **	.22 **	.20 **
7 Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	.19 **	.22 **	.11 ns
8 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	.28 **	.23 **	.41 **
Alle Skalen zusammen	.29 **	.30 **	.26 **
Anzahl	695	497	216

Signifikanzniveau: ** = hochsignifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 0,01$); * = signifikant ($p < 0,05$); (*) = fraglich signifikant ($p < 0,10$); ns = nicht signifikant ($p \geq 0,10$)

Bezogen auf alle Pädagogen ergeben sich in allen Kompetenzbereichen signifikante Korrelationen zu den jeweiligen Elterneinschätzungen. Allerdings fallen diese Korrelationen mit Werten zwischen .17 und .29 relativ schwach aus. Dies besagt, dass die Einschätzungen von Eltern und Pädagogen sich zwar auf einen gemeinsamen Kern von Merkmalen beziehen, jedoch überwiegend unterschiedliche Aspekte bei der Kompetenzeinschätzung berücksichtigen. Eltern und Pädagogen nehmen die Kinder demnach durchaus „mit anderen Augen“ wahr, ohne dass die Einschätzungen vollkommen auseinanderfallen.

Vergleicht man die Einschätzungen der beiden Pädagogengruppen hinsichtlich der Übereinstimmung mit den Einschätzungen der Eltern, so fallen die Werte für die Korrelationen überwiegend höher für die Gruppe der VSK-Pädagogen aus. Ausnahmen bilden die Bereiche „Sachkompetenzen: Musik und Gestalten“ und vor allem der Bereich „Sprache und Schrift“, in dem die Einschätzungen von Eltern und Kita-Pädagogen deutlich höher übereinstimmen als die Einschätzungen der VSK-Pädagogen.

Da bei der wiederholten Erprobung keine objektiven Tests eingesetzt wurden, kann anhand der ermittelten Werte für die Korrelationen zwischen den Einschätzungen der Teilgruppen nicht geklärt werden, welche Einschätzungen eher mit den realen Kompetenzen überein-

²¹ Anstelle des Kompetenzbereiches „Ich-Kompetenz“ wurde im Elternbogen nach den Kompetenzbereichen „Selbstvertrauen“ und „Ausdauer und Konzentration“ gefragt, die für den anschließenden Vergleich mit den Pädagogen-Einschätzungen zu einer Skala „Ich-Kompetenz“ zusammengefasst wurden.

stimmen. Aufgrund der bisherigen Quer- und Längsschnittanalysen²² ist jedoch anzunehmen, dass Eltern die Kompetenzen ihrer Kinder hinsichtlich der späteren schulischen Anforderungen weniger gut einschätzen können als Pädagogen aus Vorschulen. Insofern ist damit zu rechnen, dass die relativ hohe Übereinstimmung zwischen der Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen durch die Eltern und die Kita-Pädagogen nicht als Hinweis auf die höhere Validität zu werten ist, sondern schlicht als Hinweis darauf, dass beide Gruppen in den Grundlagen ihrer Einschätzungen in diesem Bereich mehr übereinstimmen als die VSK-Pädagogen. Dies haben jedoch erfahrungsgemäß die zukünftigen Anforderungen der Schule stärker im Blick als die Kita-Pädagogen.

6 Kontexte und lernförderliche Bedingungen in Vorschulklassen (Exkurs)

6.1 Fragestellung

Mit den Einschätzungsbögen können Kompetenzen und Lernstände der Kinder zu bestimmten Zeitpunkten erfasst sowie besondere Stärken und ggf. bereichsspezifische Förderbedarfe identifiziert werden. Darüber hinaus dienen sie zur Praxisreflexion der Pädagogen und können zur Überprüfung von Fördermaßnahmen herangezogen werden.

Sofern Lernentwicklungen der Kinder eingeschätzt werden sollen, müssen neben den Kompetenzen der Kinder selbst auch die Lern- und Entwicklungsbedingungen der Kinder berücksichtigt werden. Die Analyse der Lernentwicklung von Kindern, von denen Daten aus der früheren Viereinhalbjährigen-Vorstellung und aus der Einschätzung als 6-Jährige vorlagen, ergab empirische Zusammenhänge zwischen dem Lernfortschritt der Kinder und ihren häuslichen Anregungsbedingungen (siehe Abschnitt 4.3).

Um darüber hinaus Informationen über die Lernbedingungen der Kinder in den öffentlichen Bildungseinrichtungen zu gewinnen und um die Validität der Einschätzungsbögen für die Erfassung der Lernentwicklung zu überprüfen, wurden im Sommer 2007 zusätzlich Fragebögen für die Schulleitungen zu institutionellen Rahmenbedingungen (siehe Anlage 2) und für VSK-Pädagogen zu lernförderlichen Bedingungen in den Lerngruppen (siehe Anlage 3) erprobt.²³

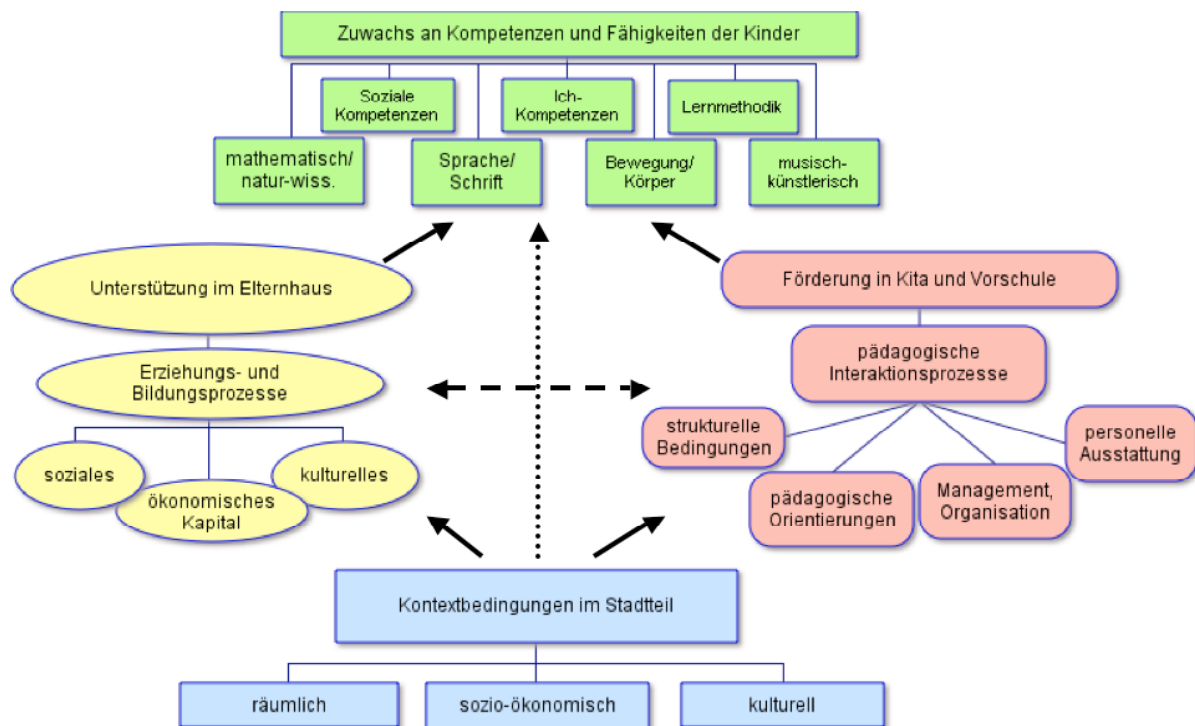
Die Ausrichtung der Fragen an Leitungen und Pädagogen in den Lerngruppen orientiert sich an einem Rahmenmodell, das im Zusammenhang mit der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) in den neunziger Jahren Aufschluss über lernförderlichen Bedingungen im schriftsprachlichen Unterricht in Grundschulen lieferte.²⁴ Dabei wird davon ausgegangen, dass der Kompetenzzuwachs im Wesentlichen durch die Unterstützung durch das Elternhaus und durch die pädagogische Förderung in der Elementareinrichtung beeinflusst wird, zwischen denen eine Interaktionsbeziehung besteht und die wiederum in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Stadtteil (siehe Abbildung 2) eingebettet sind.

²² Siehe Heckt, Hunger & May (2006) und Abschnitt 3.5.2.

²³ Diese zusätzliche Erprobung stellt eine Erweiterung des Evaluationsauftrages durch die BBS dar. Auf Wunsch der Vertreter der Kita-Verbände und der BSG wurden die Kitas aus dieser Erhebung zunächst ausgenommen.

²⁴ May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Abbildung 2: Rahmenmodell für die Analyse von Kontextbedingungen für die Kompetenzentwicklung im Elementarbereich



Neben der Gewinnung kontextbezogener Informationen zur Einschätzung von Lernentwicklungen geht es bei dieser zusätzlichen Erhebung auch um die Frage, inwieweit sich das Instrument der schriftlichen Befragung auch dazu eignet, Kontextbedingungen und Hinweise auf lernförderliche pädagogische Merkmale in den Bildungseinrichtungen valide zu erfassen. Wenn es nämlich gelänge, wesentliche pädagogische Rahmenbedingungen für die Bildungsprozesse in den Einrichtungen im Elementarbereich mit Hilfe von Fragebögen zu erfassen, könnte damit ein Beitrag zur Reduzierung des Aufwandes gegenüber bisher häufig praktizierten Beobachtungsmethoden²⁵ sein. Und weiter, ob es mit dem Instrument der Befragung möglich ist, erste Hinweise auf Zusammenhänge von pädagogischen Bedingungen und Lernentwicklungen zu erkennen.

Die Bandbreite der in den eingesetzten Fragebögen erfragten Kontextbedingungen und der pädagogischen Prozessabläufe orientierte sich im Wesentlichen an entsprechenden Fragekatalogen für die Selbsteinschätzung der Pädagogen in Kindertagesstätten²⁶ und an Beobachtungsskalen für die Erfassung von pädagogischer Qualität in Kindergärten.²⁷

²⁵ Siehe z.B. Tietze, W. u.a. (2005): Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

²⁶ Siehe z.B. Fichtner, H.-L. (2007): Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Kronach: Carl Link.

²⁷ Siehe dazu Tietze, W. u.a. (2004): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

6.2 Rahmenbedingungen in Vorschulklassen

Es konnten insgesamt 137 ausgefüllte Fragebögen zu den Kontextbedingungen in Hamburger Schulen mit Vorschulklassen ausgewertet werden. In den meisten Fällen wurden die Fragebögen von der Schulleitung (bzw. der Abteilungsleitung in den Grundschulen der Gesamtschulen) selbst ausgefüllt, in 16 Fällen waren es die VSK-Leitungen, in einem Fall wurden die Fragen von Schul-/Abteilungsleitung und VSK-Leitung gemeinsam beantwortet.

Zu den pädagogischen Prozessen in den Vorschulklassen und den Lernbedingungen der Kinder liegen ausgefüllte Fragebögen von insgesamt 212 Vorschulpädagogen vor.

6.2.1 Strukturelle und organisatorische Bedingungen

Um einen Überblick über die beteiligten Vorschulklassen zu gewinnen, wurden zunächst einige äußere und organisatorische Rahmenbedingungen erfragt.²⁸

Alter der Einrichtung:

Im Durchschnitt bestehen die Vorschuleinrichtungen seit 1985, einzelne auch schon seit 1962 und wenige junge Einrichtungen erst seit dem Jahr 2006.

Anzahl der Kinder:

Der Mittelwert der Zahl der Kinder, die im letzten Jahr vor der Einschulung in einer der Schule angeschlossenen Vorschule betreut werden, liegt bei 39 Kindern, die Bandbreite reicht von 10 bis 345 Kindern.

Der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache liegt im Durchschnitt bei 37,4 Prozent und reicht in Einzelfällen von 0 bis 100 Prozent. In etwa jeder siebten Vorschule, von denen diese Angaben vorliegen, beträgt der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache über 70 Prozent.

Zeitlicher Rahmen:

Im Durchschnitt werden die Kinder in den Vorschulklassen mindestens 6,3 Stunden, längstens 9,5 Stunden am Tag betreut. Die Bandbreite der Angaben reicht in den einzelnen Einrichtungen von 2 bis 16 Stunden.

Betreuungsdichte:

Nach den vorliegenden Angaben beträgt die Pädagoge-Kind-Relation in den Vorschulklassen im Mittel 1:22,1, der niedrigste Wert liegt bei 1:13, der höchste bei 1:28.

Darüber hinaus werden in 81 Prozent der Vorschulklassen Kinder gezielt durch zusätzliche Kräfte gefördert; im Durchschnitt stehen dafür 3,8 Stunden pro Woche zur Verfügung. Die Bandbreite der zusätzlichen Förderzeit reicht hier in den einzelnen Klassen von 0 bis 20 Wochenstunden.

Zudem stehen den einzelnen Vorschulklassen Vertretungskräfte für durchschnittlich 4,8 Wochenstunden zur Verfügung. Auch hier ist die Bandbreite mit Werten von 0 bis 25 sehr hoch.

Ausstattung:

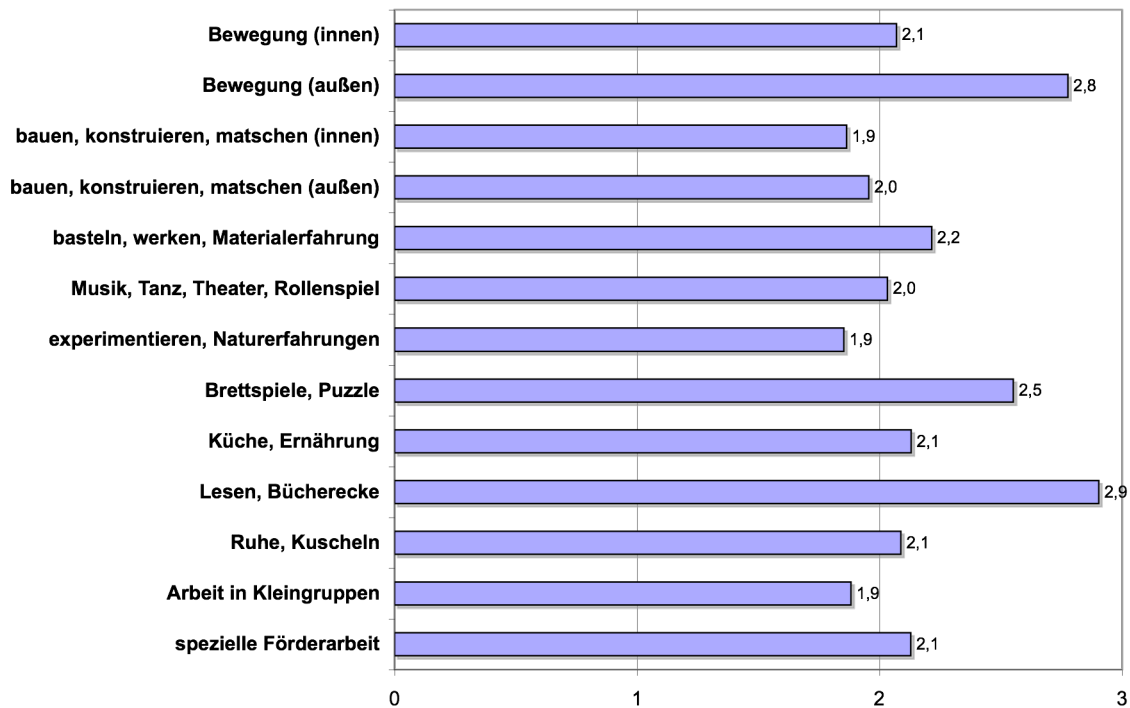
Gefragt wurde danach, ob für ausgewiesene Tätigkeitsbereiche eine spezielle räumliche

²⁸ Die Angaben zur ebenfalls erfragten finanziellen und räumlichen Ausstattung der Einrichtungen konnten wegen der sehr heterogenen Angaben noch nicht schlüssig ausgewertet werden.

Möglichkeit und Ausstattung zur Verfügung steht. Abbildung 2 zeigt die mittleren Werte für die entsprechenden Bereiche.

Die mittleren Werte weisen darauf hin, dass nach den Angaben die erforderlichen Ausstattungen für manche Bereiche durchgängig vorhanden sind und intensiv genutzt werden (Lesen, Bücherecke; Bewegung außen), während für andere Bereiche (z.B. Arbeit in Kleingruppen; Experimentieren; Bauen, Konstruieren) in einigen Vorschulklassen entweder die entsprechende Ausstattung fehlt oder nicht intensiv genutzt wird.

Abbildung 2: Vorhandene Ausstattung für spezielle Betätigungsbereiche in den VSK



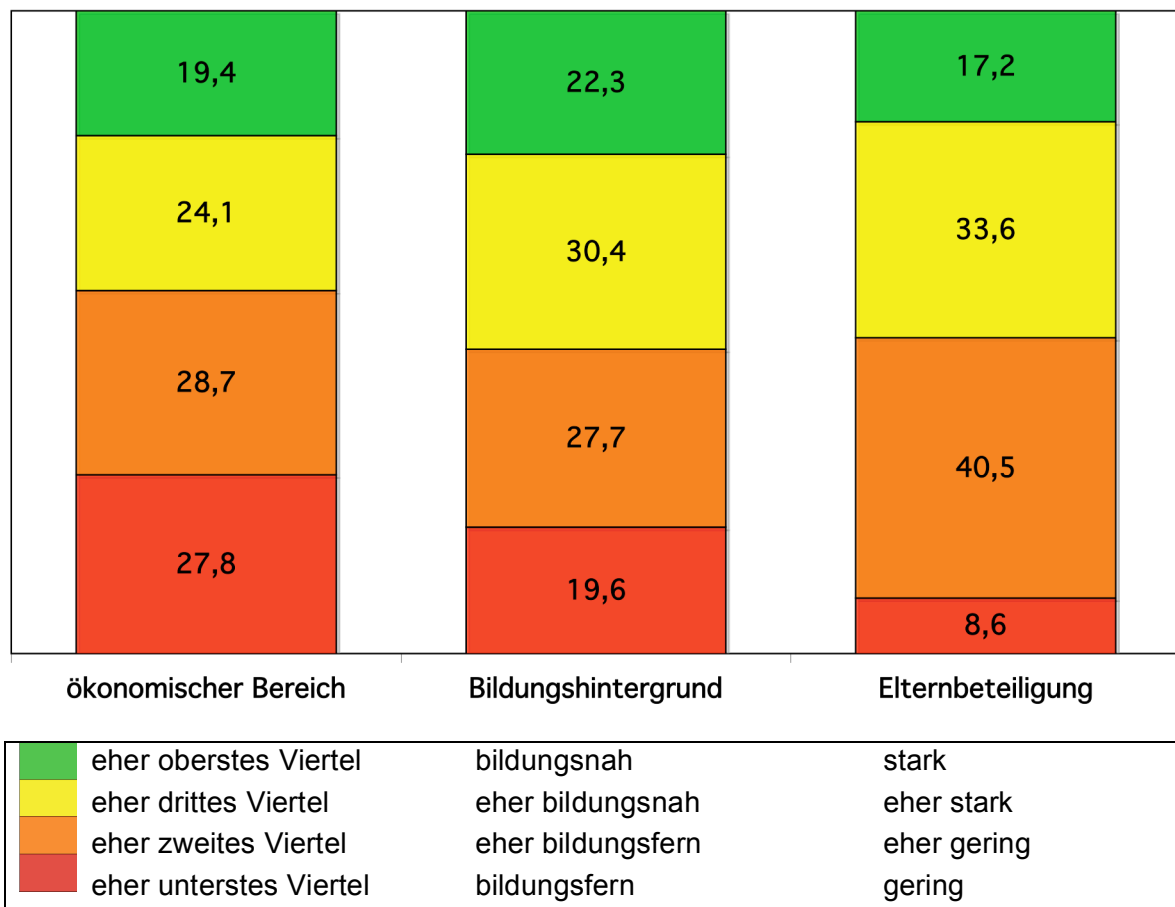
Legende: 0=nicht vorhanden, 1=vorhanden, aber wenig genutzt, 2=häufiger genutzt, 3=intensiv genutzt

Sozialstruktur der Elternschaft

Die Schulleitungen waren gebeten worden, die Elternschaft ihrer Institution hinsichtlich des soziokulturellen Hintergrunds und des Grads der Beteiligung an der pädagogischen Arbeit zu beschreiben. Diese Einordnung ist naturgemäß relativ grob, gibt jedoch ein ungefähres Bild über den familiären Hintergrund der Kinder.

Abbildung 3 zeigt die Verteilung der Angaben hinsichtlich der drei Bereiche Ökonomie, Bildungshintergrund und Elternbeteiligung.

Abbildung 3: Soziokulturelle Struktur und pädagogisches Interesse der Elternschaft



Die Verteilung der ökonomischen Bedingungen der Elternschaft in den beteiligten Vorschulen ist nach Einschätzung der Schulleitungen geringfügig in Richtung nach unten verschoben. Der Bildungshintergrund der Elternschaft ist geringfügig stärker im Mittelbereich der Verteilung vertreten. Hinsichtlich der Elternbeteiligung am pädagogischen Alltag ergibt eine etwas günstigere Verteilung: Nur in knapp 9 Prozent der Vorschulen wird die Elternbeteiligung insgesamt als gering eingestuft.

6.2.2 Pädagogische Konzeption, Qualifizierung der Pädagogen und Elternarbeit

Nach den Angaben der Schulleitungen haben 56 Prozent der Schulen ein schriftlich niedergelegtes pädagogisches Konzept, bei weiteren 16 Prozent ist ein solches Konzept im Entstehen, während 28 Prozent der Schulen noch keine schriftliche Konzeption aufweisen.

Zusammensetzung der Pädagogen

Nach den vorhandenen Angaben sind von den VSK-Pädagogen 96,4 Prozent weiblich und lediglich 3,6 Prozent männlich.

Die meisten VSK-Pädagogen sind zwischen 40 und 50 Jahre alt und verfügen über eine mittlere Berufserfahrung von knapp 11 Jahren, die in zwei bis drei verschiedenen Einrichtungen gesammelt wurden.

Ausbildungshintergrund der Pädagogen

Für die Beantwortung der Frage nach der absolvierten Ausbildung werden die Angaben aus

dem Pädagogen-Bogen herangezogen, weil sich die Frage bei den Schulleitungen auf die gesamte Einrichtung bezog. Demnach sind 93,3 Prozent der VSK-Pädagogen als Sozialpädagogen ausgebildet, 5,3 Prozent haben eine Lehrerausbildung absolviert, 1,0 Prozent sind als Erzieher qualifiziert und 0,5 Prozent haben eine Ausbildung als Kinderpflegerin. Die Angabe „keine formale Ausbildung“ findet sich bei keiner der antwortenden Pädagogen.

Elternarbeit:

Informelle Gespräche beim Bringen bzw. Abholen der Kinder finden nach Angaben der VSK-Pädagogen in fast allen Vorschulklassen sehr häufig statt. Etwas seltener, jedoch immer noch relativ häufig, finden Besprechungen mit Eltern zu vereinbarten Terminen statt. Das Veranstellen von Elterntreffen wird von den VSK-Pädagogen hingegen als selten berichtet, und Hausbesuche werden von den meisten VSK-Pädagogen nie durchgeführt.

In den meisten Vorschulklassen gibt es für die Eltern Möglichkeiten zur Teilnahme am Gruppengeschehen. Dies geschieht in vielfältigen Formen, als regelmäßiger Termin für Hospitationen in der Vorschule, durch Mithilfe im Unterricht und besonderen Projekten oder durch Teilnahme an Ausflügen.

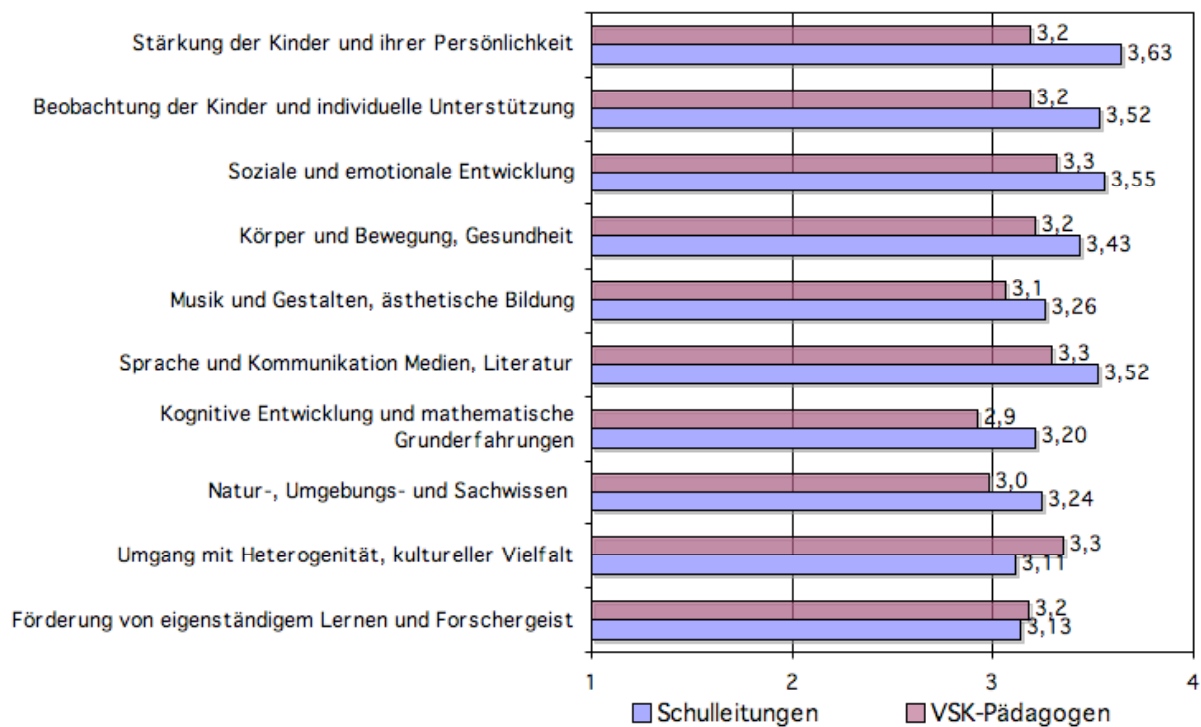
6.2.3 Pädagogische Prozesse und Lernbedingungen

Die Schulleitungen und die Vorschulpädagogen wurden um ihre Einschätzung zu zehn verschiedenen Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung gebeten. Dabei sollte sowohl der zeitliche Umfang der Aktivitäten in verschiedenen Bereichen der Entwicklungsförderung als auch der Stellenwert, der den Bereichen z.B. in Form von Fortbildungen beigemessen wird, berücksichtigt werden.

Während die Schulleitungen ihre Einschätzungen auf die gesamte Einrichtung (also in der Regel auf die Vor- und Grundschule) bezogen, konzentrierte sich die Befragung der VSK-Pädagogen ausschließlich auf die unmittelbare Arbeit in ihrer Vorschulklasse. Darüber hinaus schätzten die Schulleitungen die zehn pädagogischen Bereiche lediglich global ein, indem der Stellenwert der einzelnen Schwerpunkte auf einer vierstufigen Skala („sehr gering“ bis „sehr hoch“) angegeben wurde. Dagegen lieferten die Vorschulpädagogen zu jedem der Bereiche detaillierte Antworten, indem sie zahlreiche einzelne Items einschätzten.

Um sie mit den summarischen Einschätzungen der Schulleitungen vergleichen zu können, wurden die Einzeleinschätzungen der Vorschulpädagogen zu Summenwerten für die 10 Teilbereiche zusammengefasst. Abbildung 4 zeigt die mittleren Werte für die zehn pädagogischen Tätigkeitsbereiche bei den beiden Teilgruppen.

Abbildung 4: Pädagogische Praxis aus Sicht der Schulleitung und der VSK-Pädagogen



Stellenwert: 1 sehr gering • 2 eher gering • 3 eher hoch • 4 sehr hoch

Wie die Werte zeigen, beurteilen die Pädagogen die Praxis in ihren Einrichtungen insgesamt recht positiv: Der Stellenwert der einzelnen Bereiche ist aus Sicht beider Pädagogengruppen fast durchgängig hoch oder sehr hoch. Besonderes Gewicht haben in der Vorschularbeit demnach die Bereiche „Stärkung der Kinder und ihrer Persönlichkeit“, „Soziale und emotionale Entwicklung“, „Beobachtung der Kinder und individuelle Unterstützung“ sowie „Sprache und Kommunikation“. Etwas zurückhaltender werden die Bereiche „Kognitive Entwicklung und mathematische Grunderfahrungen“, „Natur-, Umgebungs- und Sachwissen“, „Musik und Gestalten“ sowie „Förderung von eigenständigem Lernen und Forschergeist“ eingeschätzt.

Bei den meisten Teilbereichen schätzen die Schulleitungen deren Stellenwert höher ein als die VSK-Pädagogen. Besonders große Unterschiede ergeben sich bei den Bereichen „Stärkung der Kinder und ihrer Persönlichkeit“ und „Beobachtung der Kinder und individuelle Unterstützung“. Der globale Blick auf die pädagogische Praxis lässt die Beurteilung offenbar positiver erscheinen als die detaillierte Einschätzung der Einzelitems in den Teilbereichen. Ausnahmen bilden der Umgang mit Heterogenität und kultureller Vielfalt sowie die Förderung des eigenständigen Lernens und des Forschergeists, deren Stellenwert im pädagogischen Alltag der Vorschulen von den VSK-Pädagogen noch höher eingestuft wird als von den Schulleitungen.

6.3 Unterschiede zwischen Vorschulen mit unterschiedlichem soziokulturellem Umfeld

Obwohl alle Vorschulklassen der staatlichen Schulen grundsätzlich nach gleichen pädagogischen und organisatorischen Grundprinzipien eingerichtet werden, zeigen sich zwischen den einzelnen Standorten erhebliche Unterschiede hinsichtlich vieler pädagogisch relevanter Merkmale (siehe Abschnitt 6.2). Die Frage, ob diese Bandbreite eher durch unterschiedliche subjektive Sichtweisen der befragten Pädagogen entsteht oder eher auf objektiv gegebene Bedingungen zurückzuführen ist, ist für die Beurteilung der Aussagefähigkeit des Erhebungs-

instruments entscheidend. Daher soll die Gültigkeit der Aussagen aufgrund der Pädagogenbefragung geprüft werden, indem die Beschreibungen der Pädagogen auf objektive Kontextbedingungen bezogen werden.

Aus vielen Untersuchungen ist bekannt, dass die soziokulturelle Umgebung der Kinder ihren Bildungsprozess maßgeblich beeinflusst (vgl. auch Abschnitt 4.3). Die pädagogischen Angebote in den Vorschuleinrichtungen können diese Umfeldbedingungen nicht direkt beeinflussen, müssen sich jedoch darauf einstellen, damit sie den Kindern möglichst optimale Lernbedingungen zur Verfügung stellen. Beispielsweise ist zu erwarten, dass Vorschulklassen in benachteiligten Regionen zusätzliche Förderangebote vorhalten. Auf der anderen Seite ist zu erwarten, dass in Vorschulklassen mit günstigeren Umfeldbedingungen Lernangebote der Pädagogen leichter zu realisieren sind. Diese Interaktion von Umfeldbedingungen und pädagogischen Prozessen müsste sich erwartungsgemäß auch in systematischen Unterschieden der Selbstbeschreibungen der Vorschulpädagogen zeigen, wenn diese nicht zu stark durch subjektive Sichtweisen beeinflusst sind.

Um den Zusammenhang der Unterschiede zwischen den pädagogischen Bedingungen in den Vorschulklassen und dem Umfeld der Einrichtungen zu untersuchen, wurden die Vorschulklassen nach dem KESS-Sozialindex ihrer Schule, der sie angeschlossen sind, in drei Gruppen eingeteilt, die sich hinsichtlich der soziokulturellen Bedingungen der Kinder deutlich unterscheiden.

- (1) Vorschulen in schwierigem Umfeld (KESS-Faktoren 1 und 2)
- (2) Vorschulen in durchschnittlichem Umfeld (KESS-Faktoren 3 und 4)
- (3) Vorschulen in günstigem Umfeld (KESS-Faktoren 5 und 6)

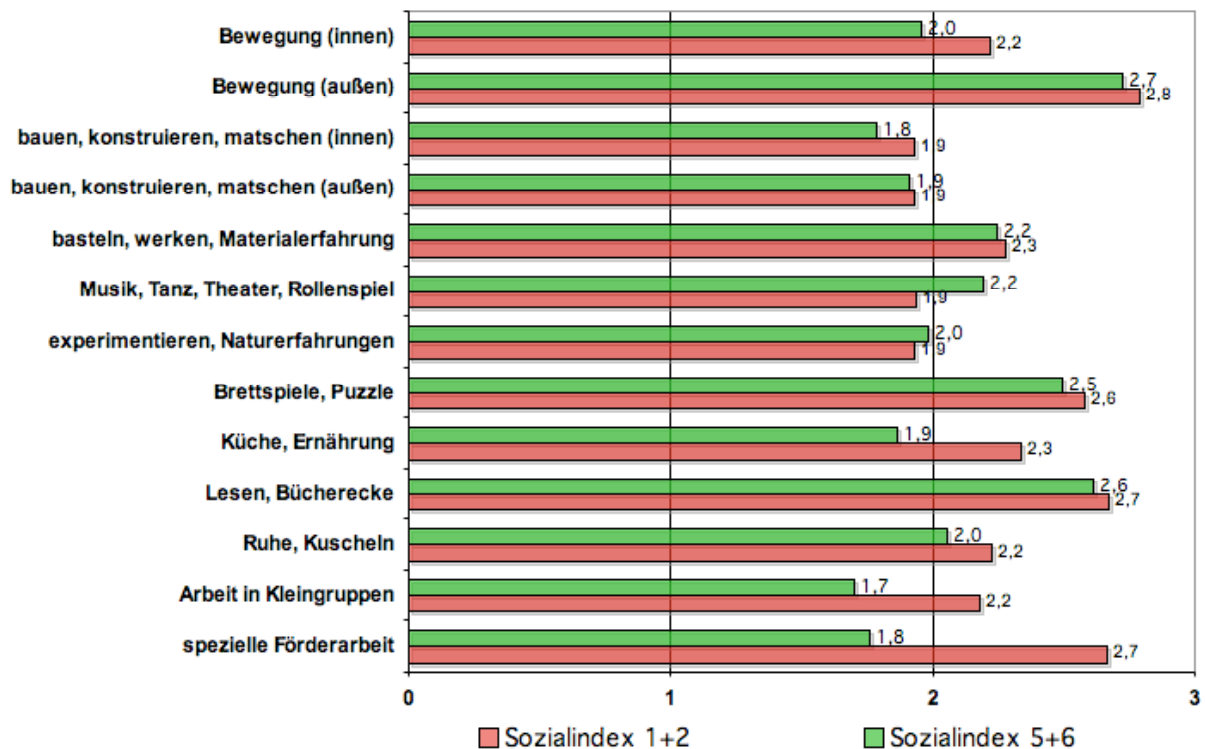
Da in den Sozialindex auch der Migrationsstatus der Familien eingeht, unterscheiden sich die Gruppen maßgeblich hinsichtlich des Anteils der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache: In den Vorschulklassen der ersten Gruppe liegt dieser Anteil durchschnittlich bei 66,3 Prozent, in der zweiten Gruppe bei 35,2 Prozent und in der dritten Gruppe lediglich bei 13,6 Prozent.

Vergleicht man die Angaben der Pädagogen zu ihrer Person, so ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den Gruppen. Weder bezüglich des Alters, der beruflichen Qualifikation und Erfahrung, noch bezüglich der Fortbildung und fachlichen Unterstützung zeigen sich größere Unterschiede. Das heißt, im Durchschnitt verfügen die Vorschulen in unterschiedlichen soziokulturellen Umgebungen über gleich qualifiziertes und erfahrenes pädagogisches Personal.

Die mittlere Pädagogen-Kind-Relation der Vorschulen mit Pädagogen ist in allen Gruppen gleich groß (1:22), jedoch stehen für die Kinder unterschiedlich viele Förder- und Vertretungslehrkräfte zur Verfügung: In Vorschulen in schwierigem Umfeld stehen für durchschnittlich 31,3 Kinder 6,1 Stunden pro Woche für gezielte Förderungen zur Verfügung, das sind 0,2 Stunden pro Kind; dagegen sind dies in Vorschulen in günstiger Lage lediglich 0,04 Förderstunden pro Kind in der Woche. Auch mit Vertretungskräften sind die Vorschulen in schwieriger Lage viel stärker ausgestattet als solche in günstiger Lage (5,0 gegenüber 1,0 Wochenstunden).

Auch die räumliche und materielle Ausstattung der Vorschulen in schwieriger Lage ist nach den Auskünften der Schulleitungen besser als in Vorschulen in günstiger Lage. Abbildung 5 zeigt den Vergleich der Vorschulen aus Gruppe 1 und 3 hinsichtlich der erfragten Ausstattungsmerkmale in den Einrichtungen.

Abbildung 5: Ausstattung für spezielle Betätigungsbereiche und Sozialindex



Legende: 0=nicht vorhanden, 1=vorhanden, aber wenig genutzt, 2=häufiger genutzt, 3=intensiv genutzt

Mit Ausnahme der Ausstattung für den Bereichen „Musik, Tanz, Theater, Rollenspiel“ und „Experimentieren, Naturerfahrungen“ sind die Vorschulen in schwieriger Lage in allen Bereichen besser ausgestattet als die Vorschulen in günstiger Lage. Die Unterschiede sind erwartungsgemäß besonders hoch in den Bereichen „Spezielle Förderarbeit“ und „Arbeit in Kleingruppen“, die im schwierigen Umfeld viel stärker benötigt werden.

Dass diese günstigere Ausstattung bei den meisten Kindern in Vorschulen in schwierigem Umfeld dennoch nicht zu besseren Lernergebnissen führt, hängt u.a. damit zusammen, dass die häusliche Unterstützung weitaus geringer ist als bei den meisten Kindern, die in günstigem Umfeld aufwachsen. Dies belegen auch die Angaben der Schulleitungen über die Elternbeteiligung. Alle Schulleitungen von Vorschulen in schwieriger Lage geben an, dass das Interesse oder die Beteiligung der Eltern an der pädagogischen Arbeit gering (49 %) oder eher gering (51 %) ist. Dagegen geben fast alle Schulleitungen der Vorschulen in günstiger Lage an, dass Interesse bzw. Beteiligung der Eltern stark (47 %) oder eher stark (50 %) sei; lediglich knapp 3 Prozent geben an, dass das Interesse der Eltern eher gering sei.

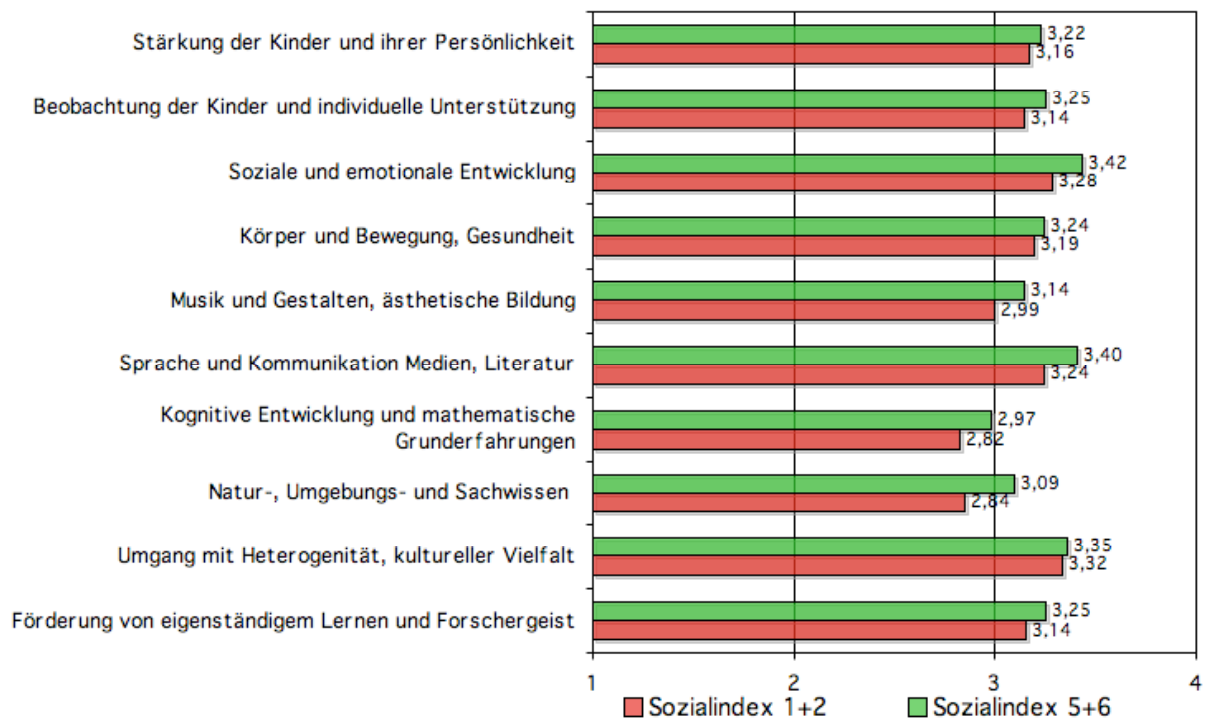
Aufgrund dieser schwierigen Bedingungen lassen sich trotz besserer Ausstattung in den Vorschulen der Gruppe 1 die pädagogischen Vorhaben der Pädagogen in geringerem Maße realisieren als in Vorschulen der Gruppe 3. Dies ergibt ein Vergleich der pädagogischen Praxis aus Sicht der Pädagogen. Abbildung 6 zeigt die mittleren Werte für die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit unter Berücksichtigung des zeitlichen Umfangs der Aktivitäten und dem Grad der Realisierung in den Lerngruppen.

Die Pädagogen der Vorschulen in günstiger Lage können nach eigener Einschätzung die pädagogischen Konzepte durchschnittlich in allen Bereichen besser realisieren als die Pädagogen der Vorschulen in schwieriger Lage. Die pädagogischen Vorteile der begünstigten Vorschulklassen sind besonders ausgeprägt in den Bereichen „Natur-, Umgebungs- und

Sachwissen“, „Sprache und Kommunikation“ und „Kognitive Entwicklung und mathematische Grunderfahrungen“. In diesen drei Bereichen beträgt die Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen den Vorschulen in begünstigter und benachteiligter Lage zwischen 0,59 und 0,45, d.h. die anzunehmenden pädagogischen Effekte sind sehr hoch. Nicht zufällig bezeichnen diese drei Bereiche die wichtigsten Schlüsselbereiche für das spätere Lernen in der Schule.

Dagegen finden sich die geringsten Unterschiede in den Bereichen „Umgang mit Heterogenität, kultureller Vielfalt“ und „Körper und Bewegung, Gesundheit“, die für die weitere Lernentwicklung eher eine vergleichsweise ergänzende Bedeutung haben.

Abbildung 6: Pädagogische Praxis in Vorschulen in schwieriger und günstiger Lage



Stellenwert: 1 sehr gering • 2 eher gering • 3 eher hoch • 4 sehr hoch

Diese Vergleichsergebnisse zeigen, dass die Kinder in Vorschulen mit schwierigem Umfeld nicht nur im Elternhaus und im häuslichen Umfeld weniger günstige Bedingungen vorfinden, sie finden auch in der öffentlichen Bildungsinstitution trotz der dortigen besseren äußeren Ausstattung schlechtere pädagogische Bedingungen vor, obwohl die Pädagogen genauso gut qualifiziert und erfahren sind wie die Pädagogen anderswo. Die Ursache ist die Dialektik von äußeren Bedingungen und pädagogischen Möglichkeiten, weil über die Zusammensetzung der Lerngruppen die Pädagogen in ihren Bemühungen entweder unterstützt oder behindert werden, den Kindern die optimale Förderung zu bieten. Offenbar reicht die bessere Ausstattung in den Vorschulen in Problemgebieten nicht aus, die größeren Hindernisse bei der Realisierung der pädagogischen Konzepte der Pädagogen zu kompensieren. Die Folge scheint eine Art Matthäus-Effekt zu sein: Kinder in günstigem Umfeld erhalten nicht nur im Elternhaus eine bessere Unterstützung, sondern sie finden auch in der Vorschule günstigere pädagogische Bedingungen vor, weil die Pädagogen mit ihnen wichtige Bildungsschwerpunkte besser realisieren können.

6.4 Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und pädagogischen Prozessen und Lernzuwachs der Kinder

Um die Relevanz der Angaben der Pädagogen zur pädagogischen Praxis in ihren Einrichtungen für den Lernerfolg der Kinder zu analysieren, wurden diese Angaben mit den Daten zur Lernentwicklung von Kindern in Beziehung gesetzt.

Unter den 75 Kindern, für die Einschätzungen im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige aus dem Winter 2005/06 sowie Einschätzungen als Sechsjährige aus dem Sommer 2007 vorlagen (siehe Abschnitt 3.5.1), waren 42 Kinder aus Vorschulklassen, deren Pädagogen den Fragebogen zu den pädagogischen Prozessen und Lernbedingungen der Kinder beantwortet hatten.²⁹

Um ein Maß für den Lernzuwachs der Kinder zu gewinnen, wurden mit Hilfe der statistischen Regressionsschätzung auf der Basis der Werte für den Lernstand aus der Viereinhalbjährigen-Vorstellung die wahrscheinlichsten Erwartungswerte für die Kompetenzen als Sechsjährige bestimmt. Anschließend wurden die tatsächlichen Werte der Pädagogeneinschätzung für die Sechsjährigen mit den Schätzwerten in Beziehung gesetzt. Liegt der tatsächliche Lernstandswert über dem rechnerischen Erwartungswert, so ist von einem relativ hohen Lernzuwachs auszugehen; fällt die Differenz negativ aus, ist der Lernzuwachs erwartungswidrig schwach. Um die Analyse angesichts der kleinen Stichprobe zu vereinfachen, wurde aus den Werten für den Lernzuwachs in den einzelnen Bildungsbereichen ein Mittelwert gebildet, der den allgemeinen Lernzuwachs der Kinder bezeichnet.

Aus diesen Lernzuwachswerten wurden zwei ungefähr gleich große Gruppen gebildet: Kinder mit einem relativ hohen ($N = 19$) bzw. relativ niedrigen Lernzuwachs ($N = 23$) von 4 ½ bis 6 Jahren. Zur Analyse des Zusammenhangs von Lernzuwachs und Lernbedingungen wurden die Angaben der Pädagogen zu den pädagogischen Prozessen in den Vorschulklassen dieser beiden Teilgruppen verglichen.

6.4.1 Allgemeine Rahmenbedingungen, Qualifizierung und Elternarbeit

Zunächst ist festzustellen, dass keine lineare Korrelation zwischen dem Sozialindex der Schule und dem Lernerfolg vorliegt, sondern dass Kinder mit höherem Lernzuwachs am häufigsten Vorschulklassen in mittlerem Umfeld besuchen.

Auch der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache in der Einrichtung liegt für beide Teilgruppen etwa in gleicher Höhe.

Beim Vergleich der persönlichen Angaben der Pädagogen ergeben sich keine auffälligen Unterschiede hinsichtlich des Alters, der formalen Qualifikation und der beruflichen Erfahrung. Deutliche Unterschiede ergeben sich jedoch beim Vergleich der Angaben zur *fachlichen Unterstützung* der Pädagogen: Von den Pädagogen der Kinder mit höherem Lernzuwachs wird deutlich häufiger berichtet, dass

- Supervision / Praxisreflexion angeboten wird;
- sie Rückmeldungen über ihre Arbeit erhalten;
- sie Unterstützung für ihre Arbeit, z.B. in Form von fachlicher Beratung, erhalten;
- es Fortbildungsmöglichkeiten / Materialien zur Weiterbildung für die Mitarbeiterinnen gibt.

Außerdem werden in diesen Einrichtungen häufiger gegenseitige Hospitationen durchgeführt.

Ein weiterer Unterschied ergibt sich bei den Angaben zur *Sprachförderung*: Kinder mit höherem Lernerfolg lernen deutlich häufiger in Vorschulen, in denen der additiven Förderung ge-

²⁹ Angesichts dieser relativ kleinen Stichprobe kann diese Analyse nur als explorativ betrachtet werden. Die Analyseergebnisse dienen zunächst vor allem der weiteren Hypothesenbildung. Eine Verallgemeinerung ist auf dieser Grundlage noch nicht sinnvoll.

genüber der integrativen Förderung eindeutig der Vorzug gegeben wird.³⁰ Dieser Unterschied zeigt sich sowohl bei der Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache als auch von einsprachig deutschen Kindern. Auch werden in den Vorschulklassen der erfolgreicher lernenden Kinder systematischer Diagnose- und Entwicklungspläne aufgestellt.

Bezüglich des Austausches von Pädagogen und Eltern ergeben sich zwischen den Teilgruppen keine Unterschiede bei den Angaben zu informellen oder vereinbarten Gesprächen mit einzelnen Eltern, wohl aber bezüglich der Elterntreffen mit Informationscharakter: Diese finden bei erfolgreicher lernenden Kindern häufiger statt.

6.4.2 Pädagogische Prozesse und Lernbedingungen

Bei den meisten der zehn erfragten pädagogischen Bereiche ergaben sich Hinweise auf Vorteile zugunsten der Kinder mit höherem Lernzuwachs. Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind diese Hinweise jedoch zunächst lediglich als erste Anhaltspunkte für eine weitere Überprüfung an größeren Stichproben zu werten. Im Folgenden werden Beispiele aus dem Pädagogenfragebogen aufgeführt, bei denen es zwischen den Teilgruppen relativ große Unterschiede gab. (Wenn nicht anders angegeben, ergeben sich jeweils deutlich höhere Werte für die Gruppe der Kinder mit höherem Lernzuwachs.)

(1) Stärkung der Kinder und ihrer Persönlichkeit:

- Erfahrungen, Ideen und Vorstellungen der Kinder werden durch ihre Werke (Materialsammlungen, Collagen, Fotos, Bilder) dokumentiert.
- Die Aktivitäten werden an vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen jedes einzelnen Kindes orientiert.
- Auf Äußerungen von Kindern zu eigenen Behinderungen oder zu Behinderungen anderer Kinder wird bewusst eingegangen.

(2) Beobachtung der Kinder und individuelle Unterstützung:

- Die Interessen und Themen der einzelnen Kinder bei ihren selbst initiierten Aktivitäten und Spielen werden gezielt beobachtet.
- Die Fähigkeiten und Probleme jedes einzelnen Kindes sind den pädagogischen Bezugspersonen bekannt.
- Bei den geplanten und initiierten Aktivitäten und Angeboten wird jedes Kind in seiner individuellen Herangehensweise gezielt unterstützt.

(3) Soziale und emotionale Entwicklung:

- Die Kinder können darauf vertrauen, dass die Bezugspersonen in ihrem Verhalten und ihren Reaktionen berechenbar und zuverlässig sind.
- Es werden Bilderbücher, Geschichten und Rollenspiele eingesetzt, die Konflikte zum Thema haben und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten anbieten

³⁰ Dieser Befund entspricht den Ergebnissen der Evaluation des Hamburger Sprachförderkonzepts, die höhere Fördereffekte bei Schulen belegen, in denen die Sprachförderung eher additiv und am Nachmittag, statt integrativ während der Vormittagsstunden durchgeführt wird (vgl. May, Büchner & Hunger 2008).

(4) Körper und Bewegung, Gesundheit:

- Die Kinder können immer neue körperliche Herausforderungen erleben, da die Ausstattung für Bewegungsaktivitäten regelmäßig gewechselt wird.

(5) Musik und Gestalten, ästhetische Bildung:

- Es wird mit den Kindern oft und ausgiebig gesungen.

- Die Ideen der Kinder zum bildnerischen Gestalten werden besprochen und aufgegriffen.

(6) Sprache und Kommunikation / Sprachförderung:

Während es im Bereich der sprachlichen Kommunikation allgemein keine deutlichen Unterschiede gibt, zeigen sich eindeutige Hinweise im Abschnitt Sprachförderung:

- Es findet additive Sprachförderung in der Einrichtung statt.

- Es werden individuelle Diagnosen und Sprachförderpläne für einzelne Kinder erstellt.

- Die Kinder erleben die Pädagoginnen als gute sprachliche Vorbilder, die selbst viel erzählen und dabei gutes Deutsch verwenden.

(7) Kognitive Entwicklung und mathematische Grunderfahrungen:

- Die Kinder werden in der Aneignung und dem Verständnis von Begriffen und Zusammenhängen individuell gezielt unterstützt.

- Aktuelle Ereignisse, Situationen und Erfahrungen der Kinder werden als Impulse für Aktivitäten genutzt, die zum Erkunden und Experimentieren anregen.

(8) Natur-, Umgebungs- und Sachwissen:

- Es werden Gelegenheiten geschaffen, bei denen die Kinder die räumliche und soziale Umgebung der Einrichtung kennen und sich in ihr orientieren lernen.

- Es wird darauf geachtet, welche Erklärungen die Kinder für Vorgänge in ihrer Umgebung finden.

- Die Kinder haben die Möglichkeit, Pflanzen oder Tiere selbstständig zu versorgen.

(9) Umgang mit Heterogenität, kultureller Vielfalt:

In diesem Bereich ergibt sich nur bei einem Item ein höherer Wert für die Gruppe der Kinder mit größerem Lernzuwachs („Die Kinder finden eine offene, neugierige Haltung der Erwachsenen gegenüber kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten vor.“) Bei den übrigen Items dieses Bereichs fallen höhere Werte für die Gruppe mit geringerem Lernerfolg an. Dazu gehören z.B. die Aussagen

- Mit den Kindern werden gemeinsame Gruppenregeln und Routinen vereinbart, auch wenn diese in den einzelnen Familien unterschiedlich gelebt werden.

- Das Thema kulturelle Vielfalt wird anhand der Lebenswelt der Kinder in den Gruppen gezielt aufgegriffen (z.B. Großeltern).

Der Grund für diese reziproke Beziehung mit dem Lernzuwachs könnte darin liegen, dass die besondere Betonung von Heterogenität und Vielfalt keinen direkten Effekt im Hinblick auf den Aufbau von kognitiven Strukturen und Handlungskonzepten bei den Kindern hat, jedoch die Aufmerksamkeit von anderen Förderbereichen abzieht.

(10) Förderung von eigenständigem Lernen und Forschergeist:

Auch in diesem Bereich ergeben sich vorwiegend negative Beziehungen zum Lernzuwachs der Kinder, wie er hier erfasst wurde. Dies gilt insbesondere für folgende Items:

- Jedes Kind hat genügend Zeit, seine Spielprozesse zu entwickeln, Umwege zu gehen und ggf. Handlungen zu wiederholen.
- Die Kinder werden darin unterstützt, die Lernwege und Fähigkeiten anderer Kinder wahrzunehmen und zu respektieren.
- Angebote und Aktivitäten zur Förderung kognitiver Fähigkeiten sind so angelegt, dass die Kinder dabei kooperieren können und die Möglichkeit haben, miteinander und voneinander zu lernen.

Denkbar wäre, dass mit den Aussagen in diesem Bereich weniger die tatsächliche Förderung eigenständigen Lernens erfasst wird, sondern eher die Tendenz der Pädagogen, den Kindern weniger Strukturen beim Lernen vorzugeben und sie damit zu überfordern.

Zusammenfassend ergibt sich trotz einiger noch aufzuklärender Widersprüche insgesamt die Tendenz, dass Kinder mit höherem Lernzuwachs in den Vorschulen von Pädagogen betreut wurden, die nach eigenen Angaben in ihrer Praxis in höherem Maße die im Fragebogen aufgeführten pädagogischen Konzepte realisieren, die sich auch theoretisch als lernförderlich interpretieren lassen.

Dies weist darauf hin, dass mit Hilfe des Pädagogenfragebogens relevante Aspekte der pädagogischen Praxis in den Vorschulen erfasst werden können. Die Frage der Verallgemeinerbarkeit der hier aufgefundenen Zusammenhänge muss jedoch anhand einer größeren Längsschnittstichprobe überprüft werden, in der neben Vorschulen möglichst auch Kitas einbezogen sein sollten. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass die Vielfalt der pädagogischen Bedingungen in den einzelnen Kitas noch höher ist, da diese in verschiedenen Trägerverbänden mit erheblichen Unterschieden hinsichtlich der soziokulturellen sowie der pädagogischen und weltanschaulichen Ausrichtung organisiert sind.

7 Rückmeldungen der Pädagogen zum Einschätzungsinstrument

Es liegen Rückmeldungsbögen von insgesamt 307 Pädagogen vor, darunter 185 Pädagogen aus Vorschulklassen und 122 aus Kitas.

Beim Vergleich der beiden Pädagogengruppen ist zu berücksichtigen, dass die Kita-Pädagogen auf freiwilliger Basis an der Erprobung des Einschätzungsbogens teilnahmen, während die VSK-Pädagogen von der zuständigen Behörde für Bildung und Sport zur Teilnahme verpflichtet worden waren. Daher sind neben den objektiven Angaben zum Zeitaufwand besonders die Angaben zum subjektiv empfundenen Zeitaufwand und zur Schwierigkeit der Beantwortung interessant, inwieweit die freiwillige bzw. verpflichtende Teilnahme die Wahrnehmung der Tätigkeit beeinflusst. Als weiterer Grund für die unterschiedliche Wahrnehmung des Aufwandes und des Nutzens der Befragung durch die Pädagogengruppen kommt hinzu, dass die Pädagogen in den Vorschulen und deren Leitungen zusätzliche Fragebögen zu den pädagogischen Prozessen und den Kontextbedingungen in den Einrichtungen vorgelegt bekommen hatten, die in den Kitas nicht angewendet worden waren. Dies könnte die subjektive Wahrnehmung der Belastung durch die Einschätzungsbögen beeinflusst haben.

7.1 Aufwand und Ertrag aus Sicht der Kita-Pädagogen

Im Durchschnitt benötigten die Kita-Pädagogen nach eigenen Angaben etwas mehr als 34 Minuten für die Beantwortung der Fragen im Einschätzungsbogen, die Bandbreite reicht von 7 bis 150 Minuten. (Bei der Ersterprobung im Sommer 2006 benötigten die beteiligten Pädagogen im Schnitt 50 Minuten, die Bandbreite reichte von 10 bis 210 Minuten.)

Tabellen 10 und 11 zeigen die Rückmeldungen der Pädagogen auf die Frage zum Zeitaufwand für das Ausfüllen des Bogens und zur Schwierigkeit der Beantwortung – jeweils gesondert für die Teilgruppen der Pädagogen aus VSK und Kitas.

Tabelle 10: Zeitaufwand für die Beantwortung des Einschätzungsbogens

Angaben in %	alle Pädagogen	VSK-Pädagogen	Kita-Pädagogen
sehr schnell	0,4	0,0	0,9
ziemlich schnell	2,1	1,8	2,6
in Ordnung	55,0	41,2	74,8
recht lang	32,5	41,2	20,0
zu lang	10,0	15,8	1,7
Mittlere Gesamtdauer pro Kind	34,1	33,5	35,0
Anzahl	280	165	115

Obwohl die VSK-Pädagogen nach eigenen Angaben im Durchschnitt etwas weniger Zeit für das Ausfüllen des Einschätzungsbogens benötigten als die Kita-Pädagogen, beurteilten die VSK-Pädagogen den subjektiv empfundenen Aufwand höher als die Kita-Pädagogen. Während unter den Kita-Pädagogen fast 80 Prozent den Zeitaufwand für angemessen oder noch geringer einschätzten, hielten unter den VSK-Pädagogen 57 Prozent den Zeitaufwand für relativ lang.

Tabelle 11: Schwierigkeit der Beantwortung des Einschätzungsbogens

Angaben in %	alle Pädagogen	VSK-Pädagogen	Kita-Pädagogen
sehr leicht	2,3	1,9	2,7
ziemlich leicht	8,3	7,7	9,1
in Ordnung	77,7	74,2	82,7
ziemlich schwer	11,3	15,5	5,5
sehr schwer	0,4	0,6	0,0
Anzahl	277	155	122

Auch hinsichtlich der Schwierigkeit der Beantwortung der Fragen des Einschätzungsbogens geben die Pädagogen in den Vorschulklassen etwas häufiger an, dass sie die Beantwortung als relativ schwer empfanden. Dennoch hielten in beiden Gruppen die meisten Pädagogen die Beantwortung der Fragen für nicht besonders schwierig.

Tabelle 12: Nutzen des Einschätzungsbogens für die praktische Förderarbeit

Angaben in %	alle Pädagogen	VSK-Pädagogen	Kita-Pädagogen
hilfreich	60,7	44,9	81,1
nicht hilfreich	39,3	55,1	18,9
Anzahl	244	138	106

Auf die Frage, ob sie den Einschätzungsbogen in dieser Form als hilfreich für ihre Arbeit ansehen, antworten insgesamt 60,7 Prozent der Pädagogen positiv. Aufschlussreich ist die Tatsache, dass unter den freiwillig teilnehmenden Kita-Pädagogen vier von fünf den Bogen als nützlich für ihre Arbeit ansehen, während unter den zur Teilnahme verpflichteten VSK-Pädagogen die Mehrzahl (55,1 Prozent) den Bogen als nicht nützlich für ihre praktische Arbeit ansieht.

7.2 Feedback zur Optimierung des Einschätzungsbogens

Die zusätzlich angemerkten Rückmeldungen hinsichtlich des Nutzens des Einschätzungsbogens für die eigene pädagogische Arbeit waren überwiegend positiv. Auch hier fällt die Resonanz aus den Kitas deutlich positiver aus, als diejenige aus den VSK (siehe Tabelle 13). Die häufigsten Aussagen bezogen sich auf die Aspekte Übersichtlichkeit, Anregungen zur genauen Beobachtung, Grundlage für die Förderarbeit, Reflexion der eigenen Arbeit, Anregungen für die praktische Arbeit und Hilfen für die Elterngespräche.

Die Struktur des Bogens und der Schwierigkeitsgrad der Items bzw. Beispiele wurden durchgehend positiv eingeschätzt.

Die kritischen Kommentare bezogen sich überwiegend auf den Umfang des Bogens und den daraus resultierenden Zeitaufwand beim Ausfüllen („zu viele Extrastunden, nicht leistbar“). Insbesondere von VSK wurde angemerkt, dass bereits eigene Instrumente eingesetzt würden, die besser oder vertrauter seien, bzw. der Bogen nichts Neues anbiete oder den Kindern nicht gerecht würde. Bei der nur in VSK aufgetauchten Anmerkung „Umsetzung in der Praxis erscheint unrealistisch“ ist unklar, ob sie sich auf den Fragebogen zur Einschätzung der Kompetenzen von Kindern bezieht oder auf die Items des Fragebogens zu Kontextbedingungen.

Tabelle 13: Anmerkungen zum Einschätzungsbogen

	VSK: (185 Bögen)	Kitas (122 Bögen)
Kommentare gesamt	99	82
Positive Kommentare	49	66
„Der Bogen ist gut aufgebaut, komplett, übersichtlich, er ergibt ein gutes Gesamtbild“	17	32
„Der Bogen gibt Hilfe zur Beobachtung, erleichtert die Einschätzung“	15	15
„Der Bogen bietet eine gute Grundlage für die Förderarbeit“	7	12
„Der Bogen gibt Anregungen für die praktische Arbeit, unterstützt sie“	1	15
„Der Bogen unterstützt die Reflexion der eigenen Arbeit“	6	1
„Der Bogen ist hilfreich für Elterngespräche“	3	5
Negative Kommentare	33	9
„Wir haben eigene Instrumente, die wir besser finden, das ist nichts Neues für uns“	9	6
„Der Bogen ist ungenau, wird dem Kind nicht gerecht“	8	1
„Zu umfangreich, zu viel Extraarbeit, -zeit“	11	2
„Umsetzung in der Praxis ist nicht realistisch“	5	-
Veränderungsvorschläge	17	7
„Kürzen“	5	2
„Differenzierter erfassen, z.B. auch Hintergrunddaten der Kinder“	2	3
„Es wäre gut, zweimal zu erheben, ggf. zum Halbjahr, mit 4 ½-Ergebnis zu vergleichen“	6	1
„Rückmeldungen wären sinnvoll für uns“	4	1

Zur Überarbeitung des Bogens wird einerseits vorgeschlagen zu kürzen, andererseits zu differenzieren. Aus VSK kommt mehrfach der Vorschlag, früher (z.B. als VSK- Lernausgangslage oder zum Halbjahr) oder mehrfach anhand des Bogens Daten zu erheben und dann Ergebnisse zu vergleichen und Lernprozesse zu betrachten. Auch wird vorgeschlagen, den Pädagogen Rückmeldungen zu ihren Einschätzungen zu geben.

8 Zusammenfassung

Im Auftrag der Fachbehörden für Bildung und Sport (BBS) und für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG) wurde vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ein Einschätzungsbogen zur Erfassung der Kompetenzen 6-jähriger Kinder entwickelt, der sich an den Richtlinien für Vorschulklassen und an den Bildungsempfehlungen für Hamburger Kindertageseinrichtungen orientiert.

Der Einschätzungsbogen war im Sommer 2006 zunächst auf freiwilliger Basis in einigen Kindertagesstätten (Kitas) und Vorschulklassen (VSK) erprobt und auf der Grundlage dieser Pilotierung überarbeitet worden. An der erneuten Erprobung im Sommer 2007 beteiligten sich erneut auf freiwilliger Basis 37 Kitas, in denen 318 Kinder eingeschätzt wurden sowie 171 VSK mit insgesamt 620 Kindern. Für die VSK-Pädagogen war die Teilnahme von der BBS als verbindlich festgelegt worden.

In beiden Einrichtungsformen wurden neben den Einschätzungsbögen für die Pädagogen auch Eltern zu Hintergrundinformationen ihrer Kinder befragt und die beteiligten Pädagogen um ihre Beurteilung des Einschätzungsbogens gebeten.

Die Pilotierungsstichprobe in den Kitas ist allerdings nicht repräsentativ für die Hamburger Population der 6-Jährigen, sondern ist mehrheitlich deutlich weiter in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung als der Hamburger Durchschnitt.

Die Werteverteilungen der fünfstufig angelegten Kompetenzskalen sind zwar etwas linkschief und breiter als in einer Normalverteilung, sie kommen jedoch der theoretisch idealen Verteilung nahe. Dies zeigt, dass die Pädagogen mit der Einordnung der Kompetenzen mit Hilfe der gegebenen Skalen gut zurechtkommen.

In den VSK wurden darüber hinaus bei den Leitungen Kontextbedingungen für die Arbeit im Vorschulbereich sowie bei den Pädagogen Angaben zu den pädagogischen Prozessen in der Arbeit mit den eingeschätzten Kindern erfragt.

Die im Sommer 2007 erhobenen Kompetenzeinschätzungen konnten bei einer Teilstichprobe auf die Daten aus der Viereinhalbjährigen-Vorstellung des Schuljahres 2005/06 bezogen werden. Darüber hinaus wurden im Sommer 2007 Einschätzungen von Erstklasslehrkräften zu den Lernständen der Kinder am Ende der ersten Klasse erhoben, deren Kompetenzen im Jahr zuvor als 6-Jährige vor Eintritt in die Schule mit dem pilotierten Einschätzungsbogen erfasst worden waren.

• Eignung der Einschätzungsskalen

Die Auswertung der Einschätzungsbögen zeigt, dass die beteiligten Pädagogen mit den fünfstufigen Einschätzungsskalen gut umgehen konnten. Die Werte für Zuverlässigkeit der einzelnen Skalen für die verschiedenen Kompetenzbereiche sowie für die Gesamteinschätzung fallen erfreulich hoch aus. Dies bedeutet, dass die Einschätzungen der Pädagogen mit hinreichender Konsistenz erfolgen. Die einzelnen Skalen sind nach der statistischen Analyse überwiegend eindimensional und als eigenständige Fähigkeitsskalen verwendbar, können jedoch auch zu einem Gesamtwert für die Kompetenzentwicklung zusammengefasst werden. Allerdings zeigte sich wie schon beim Einschätzungsbogen für 4- bis 5-Jährige eine Tendenz zur positiven Überschätzung der Kompetenzen.

• Differenzielle Vergleiche der Kompetenzentwicklung

Beim Vergleich einzelner Subgruppen (Geschlecht, Migration, soziokultureller Hintergrund) ergeben sich deutliche Unterschiede, die mit den theoretischen Annahmen der Entwicklungspsychologie in Übereinstimmung stehen. Danach sind Mädchen im Durchschnitt in den meisten Kompetenzbereichen schon vor Schuleintritt deutlich weiter entwickelt, während Jungen lediglich in den Sachbereichen Mathematik und Naturwissenschaften sowie im Bereich lernmethodischer Kompetenzen mithalten können.

Zweisprachig aufwachsende Kinder zeigen insbesondere im Bereich Sprache und Schrift erhebliche Rückstände gegenüber einsprachig deutschen Kindern.

Zwischen den Kompetenzen der Kinder vor Schuleintritt und den familiären Hintergrundbedingungen ergeben sich deutliche Beziehungen. Dabei kommt den Faktoren Migrationshintergrund und sozioökonomische Bedingungen, die mit allen Kompetenzbereichen signifikant korrelieren, offenbar eine noch höhere Bedeutung zu als den soziokulturellen Familienbedingungen, die wesentliche Zusammenhänge mit den kognitiven Lern- und Wissensbereichen aufweisen.

Lernentwicklung von 4½ bis 6 Jahre

Zwischen den Beurteilungen der Entwicklungsstände der Kinder im Rahmen des Viereinhalbjährigen-Vorstellungsverfahrens und der Kompetenzeinschätzung vor Schuleintritt ergaben sich bei 75 Kindern zwar signifikante Zusammenhänge, jedoch fielen die Korrelationen nach ca. 18 Monaten deutlich geringer aus als die Übereinstimmung der Einschätzungen der verschiedenen Pädagogen, die zeitnah erhoben wurden. Dies hängt nicht nur mit den Unterschieden in den Einschätzungsinstrumenten, sondern auch mit der Dynamik der Kompetenzentwicklung selbst zusammen.

• Prognostische Validität der Einschätzungen vor Eintritt in die Schule

Bei der Überprüfung der prognostischen Validität der vor Schuleintritt vorgenommenen Kompetenzeinschätzungen auf den Lernstand am Ende der ersten Klasse zeigt sich, dass die mit Hilfe von objektiven Tests erfassten Fähigkeiten die durch die Lehrkräfte in der Schule beurteilten Kompetenzen in höherem Maße vorhersagen als die Einschätzungen der Pädagogen im Elementarbereich. Hierbei ergeben sich erkennbare Unterschiede zwischen den Pädagogengruppen: die Einschätzungen der VSK-Pädagogen stimmen in höherem Maß mit den später in der Schule beurteilten Lernständen überein als die Einschätzungen der Kita-Pädagogen. Damit bestätigt sich das bereits im Rahmen der ersten Pilotierung gewonnene Ergebnis, dass die Pädagogen in den verschiedenen Institutionen des Elementarbereichs die Kompetenzen der Kinder im Hinblick auf unterschiedliche Referenzsysteme einschätzen und dass die Einschätzungen der VSK-Pädagogen stärker mit objektivierbaren Außenkriterien (wie Tests oder Lehrerbeurteilung) übereinstimmen.

• Kontextmerkmale und pädagogische Lernbedingungen in Vorschulen

Innerhalb der Vorschulen ergeben sich nicht nur große Unterschiede hinsichtlich der Kontextbedingungen (sozioökonomisches Umfeld der Familien), sondern auch hinsichtlich der pädagogischen Prozessbedingungen in den Lerngruppen. Die pädagogischen Prozessbedingungen sind nicht unabhängig von den Kontextbedingungen der Einrichtungen.

Mit Hilfe des Fragebogens zur Beschreibung der pädagogischen Lernprozessmerkmale in den Vorschulklassen ist es möglich, Lernbedingungen der Kinder aus Sicht ihrer Pädagogen zu beschreiben.

Dabei zeigt sich, dass es den Pädagogen der Vorschulklassen in schwieriger Lage trotz deutlich besserer materieller Ausstattung und trotz gleichwertiger Qualifikation nicht in gleichem Maße wie in Vorschulklassen mit besserer Lage gelingt, die pädagogisch anzustrebenden Lernbedingungen in den Gruppen zu realisieren.

Eine explorative Analyse der Lernentwicklung einer kleinen Teilstichprobe von der Erfassung als Viereinhalbjährige bis zur Einschätzung als Sechsjährige ergibt Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Lernzuwachs der Kinder und Merkmalen der pädagogischen Lernprozessbedingungen.

- Feedback der Pädagogen

Beim Feedback der beteiligten Pädagogen zeigen sich Unterschiede zwischen den Teilgruppen, die vermutlich zum großen Teil mit der Freiwilligkeit bzw. Verpflichtung zur Teilnahme und mit dem Umfang der „zugemuteten“ Unterlagen zusammenhängen. Die (freiwillig teilnehmenden) Kita-Pädagogen schätzen den Nutzwert der Instrumente insgesamt höher ein als die (zur Teilnahme verpflichteten) VSK-Pädagogen.

Insgesamt ergibt die empirische Überprüfung der Pilotierungsergebnisse, dass der Einschätzungsbogen für Sechsjährige für die Feststellung der Kompetenzen von Kindern vor Eintritt in die Schule gut geeignet ist. Allerdings muss zukünftig stärker der unterschiedliche Referenzrahmen von Pädagogen aus Kitas und VSK Beachtung finden. In jenen Kompetenzbereichen, in denen objektive Verfahren einsetzbar sind (z.B. im Bereich der Sachkompetenzen), sollte die Kompetenzfeststellung durch Pädagogen durch standardisierte Beobachtungsverfahren (z.B. Tests zur Feststellung der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten) ergänzt werden, auch um einheitliche Maßstäbe für die Einschätzung zu gewährleisten.

Anhang

A1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Einzelskalen

Tabelle A1.1: Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
3.1	- hat Zutrauen in eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten; z.B. verfügt es über Selbstvertrauen. z.B. kennt es eigene Stärken und kann einschätzen, was es gut kann.	3,12	0,93	0,78	875
3.2	- kann seine Bedürfnisse (angemessen) ausdrücken; z.B. weiß es, was es will, und drückt dies aus. z.B. weiß es auch, was es nicht will, und kann „nein“ sagen.	3,32	0,91	0,77	875
3.3	- kann seine Gefühle ausdrücken; z.B. drückt es Empfindungen wie Staunen, Trauer, Freude, Ärger sprachlich oder auf andere Weise aus.	3,31	0,87	0,73	875
3.4	- trifft eigene Entscheidungen, bezieht Position und vertritt diese gegenüber anderen; z.B. vertritt es eine Meinung (in Streitsituationen oder einem Entscheidungsprozess). z.B. traut es sich, für eigene Rechte einzustehen.	3,21	0,96	0,73	875
3.5	- kann Verantwortung übernehmen; z.B. übernimmt es Verantwortung für Materialien, seine persönlichen Dinge. z.B. für sein Tun, auch Fehlverhalten.	3,22	0,94	0,73	875
3.6	- kann mit Misserfolgen umgehen; z.B. lässt es sich durch Rückschläge nicht gleich entmutigen und probiert mehrmals, bis etwas klappt. z.B. kann es auch verlieren.	2,90	0,85	0,62	875
3.7	- hat kreative Ideen; z.B. zeigt es Fantasie beim Gestalten, Basteln, Malen. z.B. entwickelt es sein Spiel mit neuen Einfällen weiter oder entwickelt Ideen für Erkundungen in seinem Umfeld.	3,35	0,98	0,70	875
3.8	- zeigt eine gute Auffassungsgabe; z.B. kann es neue Sachverhalte rasch auffassen. z.B. kann es sich Gegenstände merken und Fehlendes erkennen.	3,42	1,00	0,75	875
3.9	- zeigt Ausdauer und Konzentration bei seinem Tun; z.B. verfolgt es zielstrebig und beharrlich eine Aufgabe und bleibt auch gegen Widerstände bei einer Sache. z.B. kann es sich ca. 20 Min. konzentrieren.	3,28	1,04	0,73	875
3.10	- kann mit Verschiedenheit und Widersprüchen umgehen; z.B. kennt es Lebensweisen von Menschen anderer Kulturen oder sozialer Schichten. z.B. kennt es Menschen, die nach verschiedenen Werten und Regeln leben (Großeltern, andere Familienmitglieder, Nachbarn). z.B. kann es mit widersprüchlichen Ansprüchen umgehen.	3,12	0,84	0,67	875
	Skala Ich-Kompetenzen (Mittelwert)	3,21	0,73	0,93	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Tabelle A1.2: Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
4.1	- nimmt aktiv Kontakt zu anderen Kindern auf; z.B. geht es auf andere Kinder zu oder schlägt ein gemeinsames Spiel vor. z.B. findet es leicht (positiven) Kontakt zu anderen Kindern.	3,28	0,91	0,72	883
4.2	- hat keine Scheu, seine Anliegen gegenüber Erwachsenen zu äußern; z.B. kann es Erwachsenen seine Interessen mitteilen.	3,26	0,92	0,67	883
4.3	- traut sich, vor einer Gruppe aufzutreten; z.B. traut es sich, vor einer Gruppe zu sprechen oder etwas vorzusingen. z.B. stellt es etwas vor einer Großgruppe vor.	3,07	1,00	0,67	883
4.4	- reagiert (angemessen) auf emotionale Äußerungen; z.B. kann es im Alltag oder im Spiel emotionale Äußerungen anderer Kinder erkennen und verstehen oder reagiert es darauf durch Trösten, Mitlachen oder Mitweinen. z.B. kann es sich in Gefühle anderer hineinversetzen.	3,17	0,85	0,79	883
4.5	- baut eine Freundschaft zu einem anderen Kind auf; z.B. kennt es andere Kinder und weiß etwas von einigen anderen Kindern. z.B. schließt es dauerhafte Freundschaften.	3,30	0,89	0,76	883
4.6	- behauptet sich in Konflikten, kann aber auch nachgeben; z.B. kann es in Konfliktsituationen seine Interessen vertreten. z.B. kann es Kompromisse schließen und Konflikte gewaltfrei lösen.	3,02	0,87	0,76	883
4.7	- kann in der Gruppe kooperieren; z.B. beteiligt es sich mit anderen an Aktivitäten wie Rollenspielen oder Bauvorhaben. z.B. kann es gemeinsam mit anderen an einer Sache arbeiten und ihm zugewiesene Aufgaben in Gruppenprozessen übernehmen.	3,25	0,85	0,81	883
4.8	- kann in der Gruppe eigene Bedürfnisse zurück stellen und Regeln einhalten; z.B. kann es warten, bis es an der Reihe ist. z.B. nimmt es Rücksicht auf andere. z.B. bleibt es bei Gruppenaktivitäten dabei, auch wenn es von sich aus lieber etwas anderes machen würde.	3,21	0,90	0,65	883
4.9	- zeigt sich unterstützend gegenüber anderen Kindern; z.B. hilft es anderen Kindern und zeigt sich solidarisch oder setzt sich für Schwächere ein.	3,25	0,90	0,74	883
Skala Soziale Kompetenzen (Mittelwert)		3,18	0,70	0,92	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Tabelle A1.3: Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
5.1	- zeigt Neugierverhalten; z.B. probiert es Neues aus und zeigt Lust am Lernen. z.B. ist es aktiv interessiert an seiner Umwelt, an Naturphänomenen. z.B. interessiert es sich für verschiedene Lebensweisen, andere Menschen oder Sprachen.	3,34	0,91	0,79	810
5.2	- geht den Dingen auf den Grund; z.B. fragt es nach, wenn es etwas nicht verstanden hat. z.B. gibt es nicht so schnell auf und vertieft sich in Aufgaben. z.B. stellt es philosophische Fragen, nach Leben, Universum oder Sterben.	3,10	0,96	0,84	810
5.3	- entwickelt verschiedene Strategien, Ziele zu erreichen; z.B. ist es experimentierfreudig und probiert gern Unterschiedliches aus. z.B. denkt es sich verschiedene Wege aus, ein Problem zu lösen.	3,01	0,96	0,85	810
5.4	- arbeitet selbständig; z.B. bearbeitet es Aufgaben selbständig. z.B. wendet es sich über einen angemessenen Zeitraum selbst gewählten oder vorgegebenen Tätigkeiten zu. z.B. kann es einen Plan machen und umsetzen.	3,24	0,98	0,80	810
5.5	- entwickelt längerfristige Interessen; z.B. hat es besondere Interessen, die es verfolgt (Sport, Tiere, Dinos) oder legt es eine Sammlung an. z.B. verfolgt es größere Vorhaben und kann an einer Sache weiterarbeiten, einen Faden wieder aufnehmen.	3,14	0,93	0,80	810
5.6	- kann Ideen oder Anregungen übernehmen und umsetzen; z.B. lernt es aus Fehlern. z.B. lernt es durch Nachahmen und von anderen. z.B. wendet es erworbenes Wissen in neuen Bereichen an.	3,21	0,84	0,82	810
5.7	- weiß etwas darüber, wie man gut lernt; z.B. weiß es, dass Wiederholen und Üben hilft, etwas zu lernen. z.B. erkennt es die Bedeutung der Zusammenhänge von Ursache und Wirkung.	3,10	0,88	0,83	810
5.8	- lernt, mit Medien umzugehen; z.B. trägt es Informationen aus verschiedenen Quellen zusammen und lernt, sich Informationen zu besorgen.	2,89	0,88	0,74	810
Skala Lernmethodische Kompetenzen (Mittelwert)		3,11	0,77	0,95	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Tabelle A1.4: Sachkompetenzen: Körper und Bewegung

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
6.1	- hat ein Gespür für seinen eigenen Körper; z.B. fühlt es sich im eigenen Körper wohl und zeigt Lust an Bewegung. z.B. kann es sich zu Musik bewegen.	3,31	0,86	0,78	862
6.2	- kennt seinen eigenen Körper; z.B. hat es ein Grundverständnis über Körperfunktionen. z.B. achtet es darauf, was dem eigenen Körper gut tut und was ihm schadet und sorgt für sein Wohlbefinden.	3,27	0,81	0,78	862
6.3	- ist grobmotorisch geschickt; z.B. bewegt es sich sicher und probiert neue Bewegungen aus.	3,35	0,93	0,83	862
6.4	- kann das Gleichgewicht halten; z.B. läuft es sicher rückwärts. z.B. kann es ca. 10 Sekunden auf einem Bein stehen und mehrfach auf einem Bein hüpfen.	3,39	0,89	0,86	862
6.5	- verfügt über Koordinationsvermögen; z.B. kann es einen Ball werfen und fangen. z.B. kann es „Hampelmann“ hüpfen. z.B. fährt es sicher mit dem Fahrrad.	3,35	0,91	0,85	862
6.6	- ist feinmotorisch geschickt; z.B. kann es einen Reißverschluss öffnen und seine Kleidung anziehen. z.B. kann es etwas zubinden oder zuknoten. z.B. schlägt es einen Nagel halb ein.	3,40	0,90	0,82	862
6.7	- verfügt über eine gute Hand-Auge-Koordination; z.B. kann es schneiden, kleben, kneten, falten, eine Fläche ausmalen (Begrenzungen einhalten). z.B. kann es mit einer Schere auf einer geraden Linie schneiden, einen Faden einfädeln und Perlen aufreihen.	3,40	0,95	0,74	862
6.8	- kann Geräusche und Töne wahrnehmen; z.B. kann es Geräusche unterscheiden oder zuordnen. z.B. kann es eine Geräuschfolge wiedergeben. z.B. kann es hören, aus welcher Richtung ein Ton kommt.	3,35	0,82	0,76	862
	Skala Körper und Bewegung (Mittelwert)	3,32	0,76	0,95	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Tabelle A1.5: Sachkompetenzen: Musik und Gestalten

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
7.1	- hat ein Gefühl für Rhythmus; z.B. kann es einen Rhythmus nachklatschen und halten.	3,23	0,85	0,72	876
7.2	- kann singen; z.B. singt es eine einfache Melodie nach oder kann ein Lied singen.	3,31	0,85	0,78	876
7.3	- kennt verschiedene Farben; z.B. kann es Farben von Stiften benennen. z.B. benennt es Nuancen verschiedener Farben.	3,66	0,87	0,76	876
7.4	- kann malen / zeichnen; z.B. malt / zeichnet es detailliert (Kopf, Bauch, Ohren bei Personen, nicht nur Strichmännchen). z.B. kann es eine Linie oder ein Muster nachzeichnen und Punkte verbinden.	3,43	1,00	0,74	876
7.5	- hat Erfahrung im Umgang mit Werkzeug und verschiedenen Materialien; z.B. kann es sägen, hämmern, kleben, binden etc. z.B. kennt es Begriffe über die Beschaffenheit von Materialien. z.B. kann es eine Collage herstellen (aus verschiedenen Materialien).	3,16	0,86	0,72	876
Skala Musik und Gestalten (Mittelwert)		3,34	0,74	0,90	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Tabelle A1.6: Sachkompetenzen: Mathematische Grunderfahrungen

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
8.1	- kann Dinge nach Merkmalen ordnen, vergleichen (z.B. Farben, Formen, Größen, Anzahl, Muster, Strukturen); z.B. sortiert es Dinge nach Merkmalen und entwickelt eigene Ordnungssysteme. z.B. kann es ein Muster erkennen und fortsetzen.	3,47	0,85	0,82	871
8.2	- kennt Zahlwörter; z.B. kennt es die Zahlwortreihe bis 10.	3,74	0,92	0,88	871
8.3	- kann zählen; z.B. zählt es bis 10. z.B. kann es von einer beliebigen Zahl (0-10) weiter zählen. z.B. zählt es von 10 rückwärts.	3,72	0,95	0,88	871
8.4	- benutzt Mathematik für alltägliche Aufgaben; z.B. benutzt Zahlen zum Tauschen und Teilen oder beim Tischdecken, Sortieren, Aufräumen.	3,37	0,93	0,87	871
8.5	- kann messen durch Vergleichen; z.B. misst es mit unterschiedlichen Maßeinheiten wie Gefäßen, Körpermaßen oder Zeit. z.B. kann es feststellen: Was ist größer, kleiner, dicker, dünner, höher, niedriger, mehr, weniger? z.B. erkennt es: Wo sind die meisten (mehr), die wenigsten (weniger)?	3,37	0,89	0,86	871
8.6	- kann etwas addieren und subtrahieren; z.B. kann es anschauliche Plus- und Minusaufgaben im Zahlenraum bis 6 durch Abzählen lösen.	3,37	1,01	0,85	871
8.7	- kann Anzahlen erfassen; z.B. erkennt es Würfelbilder. z.B. kann es eine Anzahl durch Abzählen bestimmen (und dabei die Eins-zu-eins-Zuordnung von Zahlwort und gezähltem Gegenstand beachten).	3,54	0,90	0,90	871
Skala Mathematische Grunderfahrungen (Mittelwert)		3,48	0,83	0,96	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Tabelle A1.7: Sachkompetenzen: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Nr. Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
9.1 - verfügt über ein gutes Raumverständnis; z.B. kann es rechts / links zuordnen. z.B. findet es sich real handelnd im Raum in einer neuen Umgebung zurecht. z.B. kennt es verschiedene Begriffe für Raumlagebeziehungen (auf, unter, vorne, darunter, davor, etc. ...). z.B. findet es sich gedanklich im Raum zurecht.	3,21	0,89	0,79	854
9.2 - verfügt über ein erstes Verständnis von Zeit; z.B. kennt es Tageszeiten, Wochentage und Jahreszeiten. z.B. versteht es vorher / nachher, gestern, heute, morgen. z.B. ordnet es Handlungsabläufe in einer zeitlichen Reihenfolge: zuerst, als Nächstes, dann, zuletzt. z.B. kennt es Minuten, Wochen, Monate. z.B. kennt es Vergangenheit in Form von Erzählungen in der Familie.	3,21	0,89	0,84	854
9.3 - verfügt über Kenntnisse im Bereich der Natur; z.B. beschreibt es Naturphänomene wie Wettererscheinungen, Veränderungen im Jahresablauf, magnetische Wirkungen. z.B. kennt es einige Pflanzen und Tierarten seiner näheren Umgebung. z.B. kann es Phänomene beobachten, zuordnen, untersuchen und überprüfen.	3,18	0,88	0,81	854
9.4 - hat einige technische Grundkenntnisse, z.B. bedient es einfache technische Geräte (Radio, Telefon) ohne Hilfe. z.B. kennt es Funktion und Nutzen von einfach konstruierten Gegenständen seiner Alltagswelt.	3,23	0,78	0,79	854
Skala Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen (Mittelwert)	3,18	0,76	0,92	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

Tabelle A1.8: Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
10.1	- erkennt Laute und Silben; z.B. erkennt es Reime und kann sie bilden oder erfindet Wortspiele mit Lauten. z.B. gliedert es Wörter in Silben. z.B. isoliert es Anlaute aus Wörtern.	3,18	0,91	0,81	839
10.2	- verfügt über einen Grundwortschatz, der es in die Lage versetzt, sich in Alltagssituationen aktiv zu beteiligen; z.B. meistert es Situationen wie Rollenspiele sprachlich ohne größere Schwierigkeiten. z.B. entwickelt es einen speziellen Wortschatz auf einem Gebiet, für das es sich interessiert. z.B. fragt es nach Wörtern, die es im Moment braucht bzw. signalisiert sein Nichtwissen.	3,35	0,91	0,80	839
10.3	- beschäftigt sich mit Sprache; z.B. erfindet es „verkehrte Welten“. z.B. beschäftigt sich mit Wortspielen, hat Freude an erfundenen Sprachspielen. z.B. interessiert es sich für verschiedene Sprachen.	3,06	0,96	0,81	839
10.4	- variiert Formen und Stellung des Verbs; z.B. benutzt es zweiteilige Verbformen (ich <i>möchte ... gehen</i>). z.B. setzt es die gebeugte Verbform ans Ende (als er <i>... kam</i>). z.B. benutzt es Verben in der zusammengesetzten Vergangenheitsform (ich <i>bin</i> gelaufen).	3,28	0,95	0,84	839
10.5	- variiert Satzbau und bildet Nebensätze; z.B. bildet es Haupt- und Nebensätze, die durch Konjunktionen verbunden werden (er sagt, <i>dass ...</i>). z.B. verändert es die Reihenfolge der Wörter im Satz korrekt (Inversion: danach <i>geht er ...</i>)	3,26	0,95	0,85	839
10.6	- fängt an zu „lesen“. z.B. fragt es nach Buchstaben/Wörtern. z.B. trägt es Texte auswendig so vor, als ob gelesen würde. z.B. erkennt es Wörter im Text wieder, „liest“ sie.	2,91	1,06	0,79	839
10.7	- fängt an zu „schreiben“; z.B. schreibt es einige Wörter (vor allem den Namen) wie ein Bild ab. z.B. „schreibt“ es „Mitteilungen“ mit Buchstaben. z.B. stellt es Laute durch bestimmte Buchstaben dar, beginnt Skelettschreibung (HT für Hund).	2,97	1,01	0,77	839
	Skala Sprache und Schrift (Mittelwert)	3,12	0,84	0,94	

* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Anzahl

A2 Liste der beteiligten Einrichtungen

Kitas

Name	Verband
Bilinguale Kita	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Ev. Kita Neu-Allermöhe e.V.	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Evangelische Kita Farmsen-Berne	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Freie Kindergärten Elbvororte e.V.	SOAL
Johannes Kiga, Kirchengemeinde Eidelstedt	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kath. Kindergarten Hl. Kreuz	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kath. Kita Edith Stein	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kigas Finkenau e.V.	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kindergaren Die kleinen Borsteler	
Kindergarten der Markuskirchengemeinde	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kindergarten Este 06/70	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kinderhaus Furtweg	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Alte Post	
Kita Alten Eichen	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Am Blumenacker	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Behringstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Bornstraße	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Dahlemer Ring	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita der Budenhagen-Gemeinde	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita der Christians-Kirchengemeinde (Ulrich-Hallmann-Haus)	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Druckerstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Elb-Kinder	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Fritz-Flinte-Ring	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Glückstädter Weg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Grasweg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Hammer Strolche	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Harburger Krabbelkiste e.V.	SOAL
Kita Hohenbüchen	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Hohnerredder	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Hölderlinsallee	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Hotzenplotz e.V.	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Johanna-Kirchner-Haus	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Jungborn	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Kandinskyallee	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten

Kita KAP-Strolche	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Karo Kids	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Kinderkreisel e.V.	SOAL
Kita Kirchdorfer Straße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Koppel-Kinder e.V.	SOAL
Kita Krümelkiste e.V	SOAL
Kita Lerche	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Lothringer Straße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Mügge	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Pippi Langstrumpf e.V.	SOAL
Kita Pustebume	
Kita Ratz und Rübe, Kigas Finkenau e.V.	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Schlicksweg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Spitzbergenweg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita St. Joseph	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita St. Paulus	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita St. Stephanus	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Strubbelkinder e.V.	paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Struenseestraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Suse König	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Thomaskirche	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Tigerente e.V.	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg
Kita Tonndorfer Schulstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Zapperlot, Kigas Finkenau e.V.	Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg

Vorschulklassen

Adolph-Diesterweg-Schule
Adolph-Schönfelder-Schule
Anton-Rée-Schule Allermöhe
Aueschule Finkenwerder
Carl-Götze-Schule
Clara-Grunwald-Schule
Erich Kästner-Gesamtschule
Fridtjof-Nansen-Schule/Swatten Weg
Fritz-Köhne-Schule
Ganztagschule Fährstraße
Ganztagschule Franzosenkoppel
Ganztagschule Großlohering
Ganztagschule Hegholt
Ganztagschule Ludwigstraße
Ganztagschule Neurahlstedt
Gesamtschule Allermöhe
Gesamtschule Alter Teichweg
Gesamtschule Am Heidberg
Gesamtschule Blankenese
Gesamtschule Eidelstedt
Gesamtschule Eppendorf
Gesamtschule Horn
Gesamtschule Kirchdorf
Gesamtschule Öjendorf
Gesamtschule Poppenbüttel
Gorch-Fock-Schule
Grundschule Edwin-Scharff-Ring
Grundschule Groß Flottbek
Grundschule Heidhorst
Grundschule Hoheluft
Grundschule Mümmelmansberg
Grundschule Rahewinkel
Grundschule Seeredder
Grundschule Thadenstraße
Heinrich-Hertz-Schule
Koop.SchuleTonndorf/Eckerkoppel
Marie-Beschütz-Schule
Max-Brauer-Schule
Max-Traeger-Schule
Rudolf-Roß-Gesamtschule
Schule Ahrensburger Weg
Schule Alsterdorfer Straße/ Arnkielstraße
Schule Alsterredder
Schule Altonaer Straße/Arnkielstr.
Schule Am Eichtalpark
Schule Am Falkenberg
Schule Am Sooren

Schule Am Walde
Schule An den Teichwiesen
Schule an der Burgweide
Schule An der Gartenstadt
Schule An der Glinder Au
Schule An der Isebek
Schule An der Seebek
Schule Ballerstaedtweg (Zw.stelle der Schule Genslerstr.)
Schule Bandwirkerstraße
Schule Barlsheide
Schule Beim Pachthof
Schule Bekassinenau
Schule Bergstedt
Schule Bindfeldweg
Schule Bonhoefferstraße
Schule Bovestraße
Schule Bramfelder Dorfplatz
Schule Brockdorffstraße
Schule Buckhorn
Schule Buddestraße
Schule Carl-Cohn-Straße
Schule Charlottenburger Straße
Schule Chemnitzstraße
Schule Curslack-Neuengamme
Schule Dempwolffstraße
Schule Döhrnstraße
Schule Duvenstedter Markt
Schule Eberhofweg
Schule Eenstock
Schule Ehestorfer Weg
Schule Ernst-Henning-Straße
Schule Eulenkrogstraße
Schule Fahrenkrön
Schule Forsmannstraße
Schule Friedrich-Frank-Bogen
Schule Frohmestraße
Schule Fuchsbergredder
Schule Fünfhausen-Warwisch
Schule Furtweg
Schule Genslerstraße
Schule Goosacker
Schule Grumbrechtstraße
Schule Grützmühlenweg
Schule Hasselbrook
Schule Heidacker
Schule Hinsbleek
Schule Hinter der Lieth

Schule Hohe Landwehr
Schule Humboldtstraße
Schule In der Alten Forst
Schule Iserberg
Schule Jenfelder Straße
Schule Kamminer Straße
Schule Kapellenweg
Schule Karlshöhe/Berne
Schule Kerschensteinerstraße
Schule Kielortallee
Schule Knauerstraße
Schule Kroonhorst
Schule Lämmersieth
Schule Langbargheide
Schule Lange Striepen
Schule Langenhorn/ Krohnstieg
Schule Lehmkuhlenweg
Schule Lemsahl-Mellingstedt
Schule Luruper Hauptstraße
Schule Lutterothstraße
Schule Marmstorf
Schule Marschweg
Schule Max-Eichholz-Ring
Schule Meiendorf, Zweigstelle Islandstraße
Schule Mendelssohnstraße
Schule Molkenbührstraße
Schule Möllner Landstraße
Schule Moorflagen
Schule Müssenredder
Schule Nettelburg
Schule Neubergerweg
Schule Neugraben
Schule Ochsenwerder
Schule Ohrnsweg
Schule Öjendorfer Damm
Schule Oppelner Straße
Schule Othmarscher Kirchenweg
Schule Potsdamer Straße
Schule Rahlstedter Höhe
Schule Ratsmühlendamm
Schule Redder
Schule Richard-Linde-Weg/Mendelstr.
Schule Richardstraße
Schule Rönneburg
Schule Rönnkamp
Schule Rothestraße
Schule Röthmoorweg
Schule Sachsenweg

Schule Sander Straße
Schule Scheeßeler Kehre
Schule Schenefelder Landstraße
Schule Schimmelmanstraße
Schule Schnuckendrift
Schule Sethweg
Schule Slomanstieg
Schule Steinadlerweg
Schule Stengelestraße
Schule Stockflethweg
Schule Stübenhofer Weg
Schule Surenland
Schule Tonndorf
Schule Tornquiststraße
Schule Traberweg
Schule Trenknerweg
Schule Turmweg
Schule Vizelinstraße
Schule Wesperloh
Schule Weusthoffstraße
Schule Wielandstraße
Schule Wildschwanbrook
Schule Windmühlenweg
Schule Winterhuder Weg
Schule Zollenspieker
Westerschule Finkenwerder

Anlagen

Anlage 1 Einschätzungsbogen
Anlage 2 Schulleitungsbogen: Kontextbedingungen
Anlage 3 Pädagogenbogen: Pädagogische Prozesse und Lernbedingungen