

# Kompetenzen von 4- bis 5-jährigen Kindern

Bericht über die Erprobung des Einschätzungsbogens  
für Pädagogen in Hamburger Kindertagesstätten  
im Herbst 2006

Ergänzter Bericht  
27. 04. 2008

Dr. Peter May & Dr. Meike Heckt

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Referat Standardsicherung und Testentwicklung LIQ-1

## Gliederung

<b>1</b>	<b>Anlass, Fragestellung, Methode</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Durchführung der Untersuchung</b> .....	<b>6</b>
2.1	Zusammensetzung der Kinder-Stichprobe .....	7
2.2	Zusammensetzung der Pädagogen-Stichprobe.....	7
<b>3</b>	<b>Empirische Analyse der Einschätzungsskalen</b> .....	<b>9</b>
3.1	Werteverteilung der Einschätzungsskalen.....	10
3.2	Dimensionalität der Einschätzungsskalen .....	12
3.3	Zuverlässigkeit der Einschätzungsskalen .....	14
3.4	Interkorrelation der Kompetenzskalen .....	15
<b>4</b>	<b>Differentielle Vergleiche</b> .....	<b>16</b>
4.1	Geschlecht und Alter .....	16
4.2	Herkunftssprache und soziale Herkunft.....	17
<b>5</b>	<b>Vergleich zwischen Kita- und Schuleinschätzungen</b> .....	<b>19</b>
5.1	Überprüfung der Repräsentativität der Teilstichprobe für die Doppeleinschätzungen ..	19
5.2	Korrelationen zwischen den Einschätzungen beider Pädagogengruppen.....	20
5.3	Kinder mit Förderbedarf nach Einschätzung der Kitas und der Schule .....	21
5.4	Sprachstand–Einschätzungen und Testergebnisse im „Bildimpuls“ .....	23
<b>6</b>	<b>Rückmeldung der Pädagogen zum Einschätzungsinstrument</b> .....	<b>27</b>
6.1	Aufwand und Ertrag aus Sicht der Kita-Pädagogen.....	27
6.2	Feedback zur Optimierung des Einschätzungsbogens .....	27
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>28</b>
	Anhang.....	30
A1	Mittelwerte und Standardabweichungen der Einzelskalen .....	30
A2	Liste der beteiligten Kitas .....	37

# 1 Anlass, Fragestellung, Methode

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.

Der methodische Ausgangspunkt der Evaluation ist die Feststellung der Kompetenzen der Kinder anderthalb Jahre vor Eintritt in die Schule im Rahmen des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger durch Pädagogen in den Anmeldeschulen. Das Vorstellungsverfahren, das auch eine Befragung der Eltern beinhaltet, dient der Überprüfung des „geistigen, körperlichen, seelischen und sprachlichen Entwicklungsstandes der Kinder“ sowie der Ermittlung eventueller Entwicklungsrückstände und bereichsspezifischer Förderbedürfnisse, v.a. im Bereich der Sprachentwicklung.<sup>1</sup> In der Vergangenheit wurde in Vorbereitung der Vorstellung

---

<sup>1</sup> In den Untersuchungen spielen unterschiedliche pädagogische Konzepte von „Förderung“ eine Rolle. Während bei der Vorstellung Viereinhalbjähriger an den Anmeldeschulen die Ermittlung von „Entwicklungsrückständen und Förderbedürfnissen“ im Sinne von bereichsspezifischen Sondermaßnahmen im Mittelpunkt stehen (mit Schwerpunkt auf Maßnahmen zur Sprachförderung), wird im pädagogischen Diskurs im Feld der Kitas der Begriff „Förderung“ umfassender verstanden. Im Sinne der „Hamburger Bildungsempfehlungen“ wird hier das Ziel der „stärkenorientierten Förderung“ formuliert. Damit ist gemeint, dass im individuellen Blick auf das einzelne Kind die jeweilige „Lernbiografie“ ermittelt werden soll, um so ausgehend von den „Stärken des Kindes“ seine jeweiligen zentralen „Lernthemen“ zu berücksichtigen und ganzheitlich orientierte Lernprozesse zu initiieren. Über diese positive Bestärkung und die Motivation der Kinder sollen auch Lernerfahrungen in den anderen Bildungsbereichen angeregt werden. „Förderung“ setzt in dieser Konzeption an den Stärken der Kinder an und wendet sich explizit gegen eine Defizitperspektive.

Die vom LIQ entwickelten Einschätzungsbögen haben das Ziel, für alle Bildungsbereiche der Bildungsempfehlungen und der Richtlinie für VSK anhand konkreter Beispiele für jedes Kind eine möglichst differenzierte Einschätzung bereits erworbener Kompetenzen vorzunehmen. Dabei geht es dar-

der Viereinhalbjährigen in den Schulen der Entwicklungsstand der in den Kitas betreuten Kinder durch die Pädagogen<sup>2</sup> anhand unterschiedlicher Einschätzungsbögen dokumentiert. 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 sechsjährige und vier- bis fünfjährige Kinder entwickelt und erprobt.<sup>3</sup>

Ausgehend von den gemeinsamen Bildungszielen der „Hamburger Bildungsempfehlungen“ (BSG 2005) und der „Richtlinie für Vorschulklassen“ (BBS 2005), wurde zunächst ein zehnsseitiger Einschätzungsbogen für Pädagogen erarbeitet. Dieser bezieht sich inhaltlich auf die für Kitas und VSK übereinstimmend eingeführten vier Kompetenzfelder: „Ich-Kompetenzen“, „soziale Kompetenzen“, „lernmethodische Kompetenzen“ und „Sachkompetenzen“<sup>4</sup>. Ein Ziel bei der Formulierung der Bögen war es, ein repräsentatives Spektrum von pädagogisch zu unterstützenden Kompetenzen aus allen Bereichen zusammenzustellen. Gleichzeitig sollte der Umfang des Bogens noch so bemessen sein, dass er breit, also für viele Kinder einer Einrichtung, eingesetzt werden kann, deshalb die Begrenzung auf zehn Seiten. Da die differenzierte Abbildung von je vier Kompetenzfeldern für jeden einzelnen Bildungsbereich in einem Fragebogen zu umfangreich und inhaltlich teilweise redundant gewesen wäre, fiel die Entscheidung, den Einschätzungsbogen ausgehend von den vier Kompetenzfeldern zu strukturieren. Für die Felder der Ich-, sozialen und lernmethodischen Kompetenzen wurden repräsentative Items aus allen Bildungsbereichen zusammengestellt und mit Beispielen veranschaulicht. Für die Sachkompetenzen wurden die Items jeweils getrennt nach den Bereichen „Bewegung und Körper“, „Musizieren und Gestalten“, „Mathematische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ sowie „Sprache und Schrift“ ausgewählt. In der 1. Fas-

---

um, in einer ganzheitlichen Perspektive sowohl „Stärken“ als auch „Schwächen“ im Sinne von „Lernherausforderungen“ oder bereichsspezifischen Förderbedarfen der Kinder zu ermitteln.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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 und Dr. Heidi Trautmann (LI-F), Ilona Bogdanski und Reneé van den Berg (VSK-Lehrerinnen).

<sup>4</sup> In den Bildungsempfehlungen werden sieben Bildungsbereiche unterschieden: „Körper, Bewegung und Gesundheit“, „Soziale und kulturelle Umwelt“, „Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien“, „Bildnerisches Gestalten“, „Musik“, „Mathematische Grunderfahrungen“, „Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen“. Diese entsprechen weitgehend den fünf Bildungsbereichen der Richtlinie für VSK: „Körper, Bewegung und Gesundheit“, „Sprache, Schrift und Medien“, „Mathematik, Naturwissenschaften und Technik“, „Gestalten, Darstellen und Musizieren“, „Religion“. In den Richtlinien für VSK werden daneben die vier Kompetenzfelder „Ich-Kompetenzen“, „soziale Kompetenzen“, „lernmethodische Kompetenzen“ und „Sachkompetenzen“ unterschieden. Die Bildungsempfehlungen ordnen dieselben vier Kompetenzfelder jeweils den sieben Bildungsbereichen zu.

sung des Bogens wurden somit 49 Items für sieben Themenkomplexe formuliert. Dieser Bogen wurde im Sommer 2006 an 260 sechsjährigen Kindern in Hamburger Kitas und VSK erprobt (vgl. Bericht Heckt, Hunger, May 2006).

Zum Herbst 2006 wurde der Einschätzungsbogen für 6-Jährige für den Einsatz bei jüngeren Kindern in Kitas überarbeitet. Parallel zur Struktur und inhaltlichen Schwerpunktsetzung dieses Instrumentes wurde ein Bogen für ca. viereinhalbjährige Kinder erarbeitet, d.h. die Items des Bogens für 6-Jährige wurden überprüft und mit altersgemäßen Beispielen für jüngere Kinder unterlegt. Außerdem wurde ein begleitendes Manual zur Einführung in die Arbeit mit dem Bogen erstellt.

Die Erprobung des Einschätzungsbogens für 4- bis 5-jährige Kinder erfolgte im Vorlauf der Durchführung des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger in den Schulen. Damit sollte überprüft werden, über welche Kompetenzen 4- bis 5-jährige Kinder verfügen, und es soll analysiert werden, inwieweit Kita- und Schulpädagogen zu ähnlichen Einschätzungen des Bildungsstandes und ggf. des Förderbedarfs der Kinder kommen.

## 2 Durchführung der Untersuchung

Durch Vermittlung der Verbände erklärten sich insgesamt 68 Kitas bereit, auf freiwilliger Basis an der Pilotierung des Einschätzungsbogens teilzunehmen. Die beteiligten Kitas sind über das gesamte Stadtgebiet verteilt.

Die zur Teilnahme bereiten Kitas wurden gebeten, für die Einschätzung Kinder auszuwählen, die im Herbst/Winter 2006/07 beim Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige in den Schulen untersucht werden würden. Um den Aufwand für die Pädagogen und den Einfluss möglicher subjektiver Sichtweise auf die Gesamtergebnisse möglichst gering zu halten, sollten die einzelnen Pädagogen nicht mehr als 6 Kinder einschätzen. Die Auswahl der Kinder sollte nach Zufall erfolgen.

Im Oktober 2006 wurden die Einschätzungsbögen zusammen mit dem erläuternden Manual den beteiligten Kitas übergeben. Die Einschätzungen erfolgten in der Zeit von Oktober bis November 2006. Darüber hinaus wurden die Pädagogen gebeten, auf einem gesonderten Feedbackbogen Angaben zu ihrem beruflichen Hintergrund zu machen und eine Rückmeldung zum Einschätzungsbogen zu geben.

Insgesamt wurden 708 Kinder eingeschätzt. Die Anzahl der einbezogenen Kinder reichte von einem Kind bis zu 40 Kindern pro Einrichtung. Tabelle A2 im Anhang gibt eine Übersicht über die beteiligten Kitas.

Um bei möglichst vielen Kindern die Einschätzungen aus den Kitas mit denen des Vorstellungsverfahrens in den Schulen vergleichen zu können, waren die Kitas gebeten worden, soweit möglich die Schule anzugeben, in der die Kinder vorgestellt werden sollten. Die Daten aus den Kitas und aus den Schulen wurden mithilfe eines Codesystems zusammengeführt, das eine individuelle Zuordnung der Einschätzungen bei gleichzeitiger Wahrung der Anonymität der Kinder gewährleisten sollte. Leider erwies sich die Zuordnung zu den Vorstellungsschulen bzw. das Zusammenführen der Daten der einzelnen Kinder auf dieser Grundlage als schwierig, sodass nur bei insgesamt 154 Kindern eine sichere Zuordnung der Kita- und Schuleinschätzungen gelang. Diese Teilstichprobe bildet die Grundlage für die Vergleiche zwischen den Einschätzungen aus beiden beteiligten Institutionen.

## 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. Die Angaben reichen von einem Monat bis zu 60 Monaten; im Durchschnitt kannten die Pädagogen die eingeschätzten Kinder seit 18,8 Monaten.

Die Verweildauer der Kinder in der Kita bis zur Einschätzung reicht von 2 bis 57 Monaten; im Durchschnitt besuchen die Kinder seit 26,1 Monaten irgendeine Kita und seit 23,9 Monaten die betreffende Kita. Die relativ hohe Übereinstimmung dieser Werte weist darauf hin, dass die Kita in der Regel nicht gewechselt wird.

50,6 Prozent der Kinder sind Jungen, 49,4 Prozent sind Mädchen.

Das Alter der Kinder reicht von 47 bis 74 Monate (d.h. 3;11 bis 6;2 Jahre); im Durchschnitt sind die Kinder 57,9 Monate (d.h. 4;10 Jahre) alt.

Bei den von den Kindern gesprochenen Sprachen waren Mehrfachangaben möglich. Nach den Angaben der Pädagogen sprechen 94,9 Prozent der Kinder Deutsch. Unter den anderen Sprachen wird erwartungsgemäß Türkisch (13,1 Prozent) genannt, mit weitem Abstand gefolgt von Russisch (3,8 Prozent), Akan, Twi oder einer anderen afrikanischen Sprache (2,9), Englisch (2,8), Polnisch (2,6), Dari/Farsi/Pashtu (2,5), Spanisch (2,2), Kurdisch (2,0) sowie anderen Sprachen (10,3 Prozent).

Die Frage, welche Sprache/n die Eltern nach Kenntnis der Pädagogen mit dem Kind sprechen, wurde bei 538 Kindern beantwortet, bei 170 Kindern fehlte diese Angabe. Danach sprechen 62,5 Prozent der Eltern mit ihren Kindern ausschließlich Deutsch, 25,7 Prozent sprechen sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache, und 11,9 Prozent der Eltern sprechen mit ihren Kindern nur eine andere Sprache als Deutsch.

## 2.2 Zusammensetzung der Pädagogen-Stichprobe

Insgesamt waren 212 Pädagogen an der Pilotierung beteiligt, davon sind 95,7 Prozent weiblichen Geschlechts.

Im Durchschnitt hat jede Pädagogin 3,3 Kinder eingeschätzt.

Das Alter der Pädagogen reicht von unter 29 bis über 60 Jahre, das Durchschnittsalter liegt bei ca. 41 Jahren.

Die meisten Pädagogen haben eine Erzieherausbildung absolviert (64,4 Prozent), 26,9 Prozent sind als Kinderpfleger qualifiziert; darüber hinaus wurden Sozialpädagoge (4,8 Prozent), Sozialpädagogischer Assistent (2,9 Prozent), andere pädagogische Ausbildung (4,8) und

andere Ausbildung (4,8) genannt. Einige Pädagogen nannten mehrere Ausbildungen, nur 0,5 Prozent gaben an, keine formale Ausbildung absolviert zu haben. In einem anderen Land wurden 15,9 Prozent ausgebildet.

Die meisten der beteiligten Pädagogen verfügen über eine umfangreiche Berufspraxis: 74 Prozent sind seit mehr als 10 Jahren als Pädagogen tätig, lediglich 12,6 Prozent haben fünf oder weniger Berufsjahre. Gut die Hälfte der Pädagogen hat zuvor in zwei bis vier verschiedenen pädagogischen Einrichtungen gearbeitet, gut ein Drittel bisher nur in einer Einrichtung und jede neunte Pädagogin war bereits in mehr als vier Einrichtungen tätig.

Die meisten der beteiligten Pädagogen haben an Fortbildungen teilgenommen bzw. nehmen noch daran teil. Von 85 Prozent werden hierzu Angaben gemacht. Im Durchschnitt werden 2 bis 3 konkrete Fortbildungen genannt. Das Spektrum der Fortbildungsthemen ist sehr groß: am häufigsten genannt werden die Bereiche „Kommunikation, Konflikte“ (43,9 Prozent), „Motorik/Bewegung“ (37,8 Prozent), „Sprache“ und „Beobachtung“ (je 36,1), „Natur“ (25,6), „Musik“ (21,1) und noch viele andere Fortbildungsthemen (60,6 Prozent).

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.<sup>5</sup> Abgesehen von Deutsch wird am häufigsten Englisch als Sprache genannt, die verstanden (52,1 Prozent) bzw. gesprochen (41,6 Prozent) wird. Mit großem Abstand folgen Französisch (6,8 bzw. 4,7 Prozent), Spanisch (5,8 bzw. 3,2), Polnisch (4,2 bzw. 4,2) Russisch (4,2 bzw. 2,6) sowie Türkisch (5,8 bzw. 4,2). Diese Verteilung der Sprachkenntnisse unter den Pädagogen entspricht keineswegs der Verteilung der von den Kindern und ihren Familien gesprochenen Sprachen.

---

<sup>5</sup> Da die Pädagogen die Sprachen selbst eintragen mussten, liegen die Angaben nicht von allen Personen vollständig vor. Beispielsweise wurde nur von 88 Prozent der Pädagogen eingetragen, dass sie Deutsch beherrschen. Es ist anzunehmen, dass die meisten, die diese Angabe nicht machten, ebenfalls Deutsch beherrschen.



### 3 Empirische Analyse der Einschätzungsskalen

Die Einschätzungsbögen sind nach einem einheitlichen Schema aufgebaut. Abbildung 1 zeigt ein Beispiel aus dem Themenkomplex „Ich-Kompetenzen“. Links im Bogen werden fettgedruckt verschiedene Items (d.h. Unterpunkte) aus den jeweiligen Kompetenzfeldern 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- bis 5-Jährige

	Das Kind	1	2	3	4	5	Bemerkungen
2.1	- 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.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
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="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

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.

Im Manual werden für viele Einzelmerkmale Beispiele für die Zuordnung der Skalenwerte aufgeführt. Abbildung 2 zeigt Beispiele für den Bereich „Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen“.

Abbildung 2: Beispiele für die Zuordnung von Skalenwerten für den Bereich „Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen“

1	2	3	4	5
3.1 Das Kind nimmt aktiv Kontakt zu anderen Kindern auf.				
z.B. spielt es eher allein oder für kurze Zeit mit anderen Kindern.	z.B. spielt es oft nur mit einem Kind.	z.B. geht es auf andere Kinder zu oder schlägt ein gemeinsames Spiel vor.	z.B. findet es leicht Kontakt zu anderen Kindern.	z.B. bezieht es Kinder ein, die schüchtern sind.
3.3 Das Kind traut sich, vor einer Gruppe aufzutreten.				
z.B. traut es sich nicht, allein oder gemeinsam mit anderen vor einer Gruppe aufzutreten.	z.B. traut es sich, in einer Gruppe gemeinsam etwas vorzumachen oder zu singen.	z.B. traut es sich, vor einer Gruppe zu sprechen oder etwas vorzusingen.	z.B. stellt es etwas vor einer Großgruppe dar.	z.B. traut es sich, bei kleinen Aufführungen vor unbekannt Personen aufzutreten.

### 3.1 Werteverteilung der Einschätzungsskalen

Würden die Kinder der Stichprobe idealtypisch die Grundgesamtheit aller 4- bis 5-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 Einzelitems und den verschiedenen Gesamtskalen stets mittlere Werte von 3,00 und (bei Annahme einer Normalverteilung) Streuungen von ca. 0,66 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 1 zeigt zusammenfassend die mittleren Werte und den Streuungsbereich für die Gesamtskalen der verschiedenen Kompetenzbereiche sowie die Bandbreite der Mittelwerte für die Einzelitems.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> 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.

Tabelle 1: Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Gesamtskalen

Kompetenzbereich	MW*	SD*	Mittelwerte der Einzelitems:	
			Minimum	Maximum
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	3,00	0,61	2,70	3,20
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	3,04	0,57	2,74	3,17
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	2,85	0,67	2,47	3,08
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	3,22	0,67	3,14	3,30
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	3,05	0,67	2,82	3,31
6 Sachkompetenzen: Mathematik und Naturwissenschaften	2,93	0,69	2,70	3,24
7 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	2,86	0,78	2,36	3,44
alle Skalen zusammen	2,98	0,58	2,36	3,44

\* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Die Mittelwerte der einzelnen Skalen liegen insgesamt relativ nahe am theoretisch festgelegten Skalenmittelwert von 3,0. Die Bandbreite reicht von 2,85 bis 3,22 und zeigt, dass sich die Unterschiede zwischen den Skalenmittelwerten in Grenzen halten. Am günstigsten werden die körperlichen und motorischen Kompetenzen der Kinder eingeschätzt, eher zurückhaltend fallen die Beurteilungen bei den Kompetenzbereichen „Lernmethodik“, „Sprache und Schrift“ aus, während die übrigen Bereiche insgesamt dem idealen Skalenmittelwert sehr nahe kommen.

Die Standardabweichungen der Skalenwerte liegen im Durchschnitt bei 0,67 und entsprechen damit weitgehend der theoretisch zu erwartenden Größenordnung, die Bandbreite der Streuungswerte für die einzelnen Skalen reicht von 0,57 bis 0,78, ist demnach ebenfalls relativ gering. Deutlich höher als bei den übrigen Skalen fällt die Streuung der Einzelitems innerhalb des Kompetenzbereichs „Sprache und Schrift“ aus, hier werden der niedrigste Mittelwert eines Einzelitems („Das Kind fängt an zu ‚lesen‘.“: MW = 2,36) sowie auch der höchste Einzelmittelwert („Das Kind kann sprachliche Äußerungen auf Deutsch verstehen.“: MW = 3,44) verzeichnet. Offenbar bereitet die äußerst große Bandbreite der sprachlichen und (vor-)schriftsprachlichen Kompetenzen den Pädagogen mehr Schwierigkeiten bei der Einschätzung als andere Kompetenzbereiche.

Trotz der insgesamt relativ hohen Übereinstimmung der Mittelwerte und Standardabweichungen mit der theoretischen Skalenanordnung entsprechen die einzelnen Itemverteilungen ohne Ausnahme empirisch nicht der Normalverteilung. Die Überprüfung der Übereinstimmung mit der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) ergibt bei allen Items statistisch signifikante Abweichungen.

Bis auf wenige Ausnahmen ergeben sich leicht schiefe Verteilungen, deren Verteilungskurve etwas ins Positive verlagert ist, was sich im mittleren Wert von 0,11 für die statistische Schiefe ausdrückt. Das bedeutet, dass die Pädagogen dazu neigen, die Werte im Bereich der weiter ausgeprägten Kompetenzen etwas differenzierter zu vergeben als im schwächeren Bereich, wo extreme Werte eher vermieden werden.

Daneben sind die Werteverteilungen der Einzelitems – gemessen an der Normalverteilung – meist etwas zu flach; dies drückt sich in den statistischen Werten für den sog. Exzess aus, der im Durchschnitt bei 0,47 liegt, während der Exzess bei einer idealen Normalverteilung 0,26 beträgt. Dies zeigt, dass die Pädagogen dazu neigen, die Kinder in Bezug auf die theoretische Anordnung der Skalenwerte etwas zu selten als „altersentsprechend“ und etwas zu häufig als „auffällig“ (weit oder weniger weit) entwickelt einzuschätzen.

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 zurecht kamen. Um die leichten Tendenzen zur Verzerrung der Einschätzungsskalen zukünftig noch mehr auszugleichen, wären vermehrt konkrete Hinweise und Beispiele für die Einordnung der Kompetenzen hilfreich.

### 3.2 Dimensionalität der Einschätzungsskalen

Die für den Einschätzungsbogen vorgenommene Zuordnung der Kompetenzen von Kindern nach Themenkomplexen orientiert sich an den Hamburger Bildungsempfehlungen und der Richtlinie für VSK. Jeweils ein größerer thematischer Komplex wird mit einer Skala mit 5 bis 10 Einzelitems repräsentiert. Damit soll gewährleistet werden, dass der Entwicklungsstand der Kinder sowohl hinsichtlich der übergreifenden Kompetenzfelder als Ganzes und zugleich die Fähigkeiten in einzelnen Teilkompetenzen differenziert eingeschätzt werden können.

Die Aufteilung der Skalen erfolgt in weitgehender Analogie zum Einschätzungsbogen für 6-Jährige vor Eintritt in die Schule, um Fortschritte in der Lernentwicklung der Kinder möglichst einheitlich und vergleichbar abbilden zu können. Als Beispiel hierfür sei der Bereich der sprachlichen Kompetenzen genannt, in den für die Vier- bis Fünfjährigen bereits erste Merkmale für die Vorläuferfertigkeiten zum Schriffterwerb aufgenommen wurden.

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

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

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

Demgegenüber ergeben sich für die Themenkomplexe „Soziale Kompetenzen“ und „Sprachkompetenzen“ Faktorenlösungen mit jeweils zwei Faktoren.

Nach dem Ladungsmuster der Items für den Themenkomplex „Soziale Kompetenzen“ erscheinen hier folgende zwei Dimensionen, die zusammen 64 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklären:

- *sozial angepasstes Verhalten*,  
v.a. repräsentiert durch die Items „kann Bedürfnisse zurückstellen“, „kann Regeln einhalten“ und „zeigt sich unterstützend gegenüber anderen Kindern“.
- *soziale Kommunikation*,  
v.a. repräsentiert durch die Items „nimmt aktiv Kontakt auf“, „äußert seine Anliegen gegenüber Erwachsenen“ und „traut sich, vor einer Gruppe aufzutreten“.

Der Themenkomplex „Sprache und Schrift“ lässt sich nach dem Ladungsmuster der Faktorenanalyse ebenfalls in zwei Dimensionen untergliedern, die zusammen mit über 80 Prozent die gemeinsame Varianz in sehr hohem Maße aufklären, also den Kompetenzbereich weitgehend ausschöpfen.

- *allgemeine sprachliche Kompetenzen*,  
v.a. repräsentiert durch die Items „kann sprachliche Äußerungen auf Deutsch verstehen“, „kann auf Deutsch über einfache Sachverhalte berichten“, „verfügt über den notwendigen Grundwortschatz“, „gebraucht Wortformen sachgerecht“, „variiert Formen und Stellung des Verbs“ und „variiert Satzbau und bildet Nebensätze“.
- *schriftsprachliche Kompetenzen (Vorläuferfertigkeiten)*,  
v.a. repräsentiert durch die Items „fängt an zu ‚lesen‘“, „fängt an zu ‚schreiben‘“, „beschäftigt sich mit Sprache“ und „erkennt Laute und Silben“.

Diese Differenzierung des Themenkomplexes in zwei Dimensionen entspricht der Annahme, dass sich zunächst allgemeinere sprachliche Kompetenzen herausbilden, die bei vielen Kindern in diesem Alter bereits in hohem Maße entwickelt sind, während die Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb bei einer Reihe von Vierjährigen noch wenig in Erscheinung treten.

### 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 für den jeweiligen Themenkomplex das gleiche Merkmal erfassen. Für die Individualdiagnose sollten die Werte für die Zuverlässigkeit möglichst höher als 0,90 ausfallen. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse für die verschiedenen Themenbereiche.

Tabelle 2: Zuverlässigkeit der verschiedenen Kompetenzskalen

Kompetenzbereich	Anzahl der Items	Zuverlässigkeit *	Trennschärfen der Einzelitems:	
			Minimum	Maximum
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	11	0,92	0,64	0,75
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	10	0,89	0,52	0,72
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	8	0,92	0,62	0,79
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	6	0,91	0,70	0,90
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	6	0,88	0,77	0,97
6 Sachkompetenzen: Mathematik und Naturwissenschaften	10	0,95	0,71	0,84
7 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	10	0,95	0,68	0,86
Alle Skalen zusammen	61	0,98	0,51	0,83

\* Cronbach's Alpha

Alle Werte für die Zuverlässigkeit der Skalen liegen über dem kritischen Wert von 0,90 oder knapp darunter. 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 Einzelitems für die Merkmalsbereiche als gelungen angesehen werden kann.

Auch die Höhe der Trennschärfe<sup>7</sup> der einzelnen Items mit Werten zwischen 0,51 und 0,83 ist ausreichend, alle Items weisen mindestens eine mittlere Trennschärfe auf und liefern somit sowohl für den jeweiligen Themenkomplex als auch für die Gesamteinschätzung einen substantiellen Beitrag zur Ausschöpfung der Merkmalsinformation.

<sup>7</sup> 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.

### 3.4 Interkorrelation der Kompetenzskalen

Die Frage, ob die einzelnen Kompetenzen 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 3 zeigen, dass die Werte für die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Bereichsskalen von 0,60 bis 0,82 reichen. Dies bedeutet, dass die Skalen einerseits in mittlerem bis hohem Maße miteinander in Beziehung stehen. Dies zeigt, dass die einzelnen Skalen auch allgemeine, bereichsübergreifende Merkmalskomponenten erfassen. Gleichzeitig fallen die Werte für die Interkorrelationen ausnahmslos deutlich unter 0,90 aus, sodass sie auch als eigenständige Bereichsskalen interpretierbar sind.

Tabelle 3: Interkorrelation der verschiedenen Kompetenzskalen

	Soziale Kompetenzen	Lernmethodik	Körper und Bewegung	Musik und Gestalten	Mathematik/Naturwissenschaften	Sprache und Schrift	Kompetenz-Gesamtskala
Ich-Kompetenzen	0,81	0,82	0,70	0,75	0,77	0,72	0,92
Soziale Kompetenzen	X	0,73	0,67	0,71	0,70	0,65	0,86
Lernmethodik	0,73	X	0,63	0,71	0,77	0,70	0,88
Körper und Bewegung	0,67	0,63	X	0,75	0,69	0,60	0,80
Musik und Gestalten	0,71	0,71	0,75	x	0,77	0,69	0,86
Mathematik/Naturwissenschaften	0,70	0,77	0,69	0,77	x	0,79	0,91
Sprache und Schrift	0,65	0,70	0,60	0,69	0,79	x	0,86

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 verschiedenen Bereichsskalen mit dem aus allen 61 Einzelitems gebildeten Gesamtwert liegen zwischen 0,80 und 0,92 (Tabelle 3, rechte Spalte). Dies

bedeutet, dass alle Einzelskalen in relativ hohem Maße auch Informationen ausweisen, die in einer Gesamtkompetenzskala 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 2 (letzte Zeile) zeigen, ergibt sich für eine Gesamtkompetenzskala, die einen mittleren Wert für alle 61 Einzelitems berücksichtigt, ein außerordentlich hoher Wert für die Zuverlässigkeit von 0,98. Dieser liegt über den Werten für die einzelnen Skalen, sodass die Bildung einer Gesamtskala auch unter diesem Aspekt statistisch gerechtfertigt ist.

## 4 Differentielle Vergleiche

### 4.1 Geschlecht und Alter

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse für die beiden Geschlechtergruppen. Der Vergleich ergibt, dass die Kompetenzen der Mädchen in allen Bereichen im Mittel höher eingeschätzt werden als diejenigen der Jungen. Allerdings sind die Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzfelder Lernmethodik und Mathematik/Naturwissenschaften statistisch nicht signifikant.

Geht man von den Effektstärken<sup>8</sup> der Mittelwertunterschiede aus, so fallen die mittleren Unterschiede am höchsten aus in den Kompetenzfeldern Musik/Gestalten, gefolgt von Sozialen Kompetenzen und Ich-Kompetenzen. In diesen Bereichen sind die Unterschiede zugunsten der Mädchen statistisch hochsignifikant.

Bei den Jungen fallen die Standardabweichungen durchweg höher aus als bei den Mädchen, d.h., die Bandbreite der Kompetenzwerte ist nach Einschätzung der Pädagogen höher.

---

<sup>8</sup> Die Effektstärke ist ein Maß für die relative Höhe des Mittelwertunterschiedes; sie wird berechnet durch die Differenz der Gruppenmittelwerte, geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung.



Tabelle 4: Kompetenzen bei Jungen und Mädchen

Kompetenzbereich	Jungen		Mädchen		Effektstärke	Signifikanz*
	MW*	SD*	MW*	SD*		
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	2,94	0,64	3,07	0,57	-0,22	**
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	2,96	0,59	3,12	0,54	-0,28	**
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	2,82	0,70	2,90	0,63	-0,12	n.s.
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	3,17	0,71	3,28	0,62	-0,15	*
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	2,89	0,67	3,21	0,63	-0,48	**
6 Sachkompetenzen: Mathematik und Naturwissenschaften	2,89	0,72	2,96	0,66	-0,11	n.s.
7 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	2,81	0,80	2,92	0,74	-0,15	*
Alle Skalen zusammen	2,92	0,60	3,05	0,55	-0,23	**

\* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Signifikanzniveau: n.s. = nicht signifikant ( $p > .10$ ), \* = signifikant ( $p < 0,05$ ), \*\* = hochsignifikant ( $p < 0,01$ )

Zwischen dem *Alter* (innerhalb der erfassten Altersspanne zwischen 47 und 74 Monaten) und den Werten für die einzelnen Kompetenzfelder ergeben sich positive, jedoch relativ schwache Korrelationen. Teilt man die Kinder nach der Altersverteilung in zwei medianhalbierte Teilgruppen, so ergibt der Mittelwertvergleich zwar, dass die ältere Teilgruppe in allen Bereichen etwas höhere Werte erzielt. Allerdings ergeben sich nur bei den Kompetenzfeldern Körper/Bewegung, Musik/Gestalten, Mathematik/Naturwissenschaften und Sprache statistisch signifikante Unterschiede. Am deutlichsten zeigt sich der Vorsprung der älteren Kinder in den Bereichen Mathematik/Naturwissenschaften, Sprache und Körper/Bewegung. Am geringsten fallen die Altersunterschiede in den Bereichen Ich-Kompetenz und Soziale Kompetenz aus, offensichtlich sind die individuellen Ausprägungen in diesen Merkmalsbereichen relativ zeitstabil.

#### 4.2 Herkunftssprache und soziale Herkunft

Vergleicht man die Skalenwerte für einsprachig deutsche und zweisprachige Kinder, so ergeben sich nur in drei Kompetenzfeldern keine signifikanten Unterschiede, nämlich in den Bereichen Körper/Bewegung, Soziale Kompetenzen und Musik/Gestalten. In allen übrigen Bereichen fallen die Mittelwerte zweisprachiger Kinder statistisch signifikant niedriger aus als die Werte einsprachig deutscher Kinder.

Am höchsten fallen die Effektstärken der Mittelwertunterschiede in den Bereichen Sprache, Mathematik/Naturwissenschaften und Lernmethodik aus. Während die Vorteile einsprachig deutscher Kinder in diesen Bereichen vor allem auf die meist deutlich bessere Beherrschung

der deutschen Sprache zurückzuführen sind, dürfte bei anderen Bereichen auch die soziale Herkunft (die allerdings in dieser Erhebung nicht umfassend erhoben wurde) eine Rolle spielen: Da sich die Migrantenkinder in Hamburg überwiegend aus niedrigeren sozialen Schichten rekrutieren<sup>9</sup>, fällt auch der Mittelwert des sozial beeinflussten Kompetenzbereiches Ich-Stärke bei zweisprachigen Kindern erwartungsgemäß signifikant niedriger aus.

Tabelle 5: Einsprachig deutsche und zweisprachige Kinder

Kompetenzbereich	einsprachig		zweisprachig		Effektstärke	Signifikanz*
	MW*	SD*	MW*	SD*		
1 Ich-Kompetenzen: Persönlichkeit und Selbstvertrauen	3,05	0,58	2,93	0,64	0,20	*
2 Soziale Kompetenzen: Kontakte, Freundschaften und Gruppenerfahrungen	3,06	0,55	2,99	0,61	0,12	n.s.
3 Lernmethodische Kompetenzen: Lernen zu lernen und Forschergeist	2,94	0,62	2,72	0,70	0,34	**
4 Sachkompetenzen: Körper und Bewegung	3,22	0,66	3,22	0,68	-0,01	n.s.
5 Sachkompetenzen: Musik und Gestalten	3,09	0,64	2,99	0,70	0,15	n.s.
6 Sachkompetenzen: Mathematik und Naturwissenschaften	3,01	0,63	2,79	0,75	0,32	**
7 Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache	3,04	0,75	2,59	0,73	0,59	**
alle Skalen zusammen	3,05	0,55	2,87	0,60	0,31	**

\* MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Signifikanzniveau: n.s. = nicht signifikant ( $p > .10$ ), \* = signifikant ( $p < 0,05$ ), \*\* = hochsignifikant ( $p < 0,01$ )

Eine deutliche Bestätigung des Einflusses der sozio-kulturellen Umgebungsbedingungen auf die Kompetenzentwicklung ergibt der Vergleich der verschiedenen Kitas untereinander: Die Unterschiede zwischen den Kitas hinsichtlich der einzelnen Kompetenzwerte fallen ausnahmslos statistisch hochsignifikant aus. Das bedeutet, dass die Kinder in den verschiedenen Kitas nach den Einschätzungen der Pädagogen deutlich unterschiedliche Entwicklungsstände aufweisen.

Auch wenn man berücksichtigt, dass wegen des größeren Einzugsbereiches der einzelnen Kitas (z.B. weil Kinder von ihren Eltern auch über größere Entfernungen in die Einrichtungen gebracht werden) im Vergleich zu den Schulen die Beziehung zwischen regionaler Lage der Kitas und sozialer Zusammensetzung weniger eng sein dürfte als in den Schulen, dürften die Unterschiede zwischen den Kitas im Wesentlichen auf die unterschiedliche soziokulturelle Zusammensetzung der Kindergruppen zurückzuführen sein.

<sup>9</sup> Die Ergebnisse der Hamburger KESS-Untersuchungen zeigen, dass die Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund viel stärker durch sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren beeinflusst werden als durch den Migrationsstatus. Dies belegen im Übrigen auch die großen Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen.

## 5 Vergleich zwischen Kita- und Schuleinschätzungen

Die Kinder, die im Herbst von den Kita-Pädagogen eingeschätzt worden waren, wurden im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige auch in einer Schule vorgestellt und dort von Schulpädagogen hinsichtlich ihres sprachlichen, kognitiven, körperlichen und seelischen Entwicklungsstandes eingeschätzt. Daher besteht die Möglichkeit, die Einschätzungen beider Pädagogengruppen miteinander zu vergleichen und zu analysieren, inwieweit sie zu gleichen oder abweichenden Einschätzungen kommen.

Darüber hinaus wurde bei einer Teilstichprobe der Kinder der Sprachstand mit Hilfe eines neu entwickelten „Bildimpulses“ durch dafür geschulte Studierende erhoben, sodass zusätzlich zu den Einschätzungen der Kita- und Schulpädagogen auch eine objektivierte Einstufung durch ein unabhängiges Verfahren vorlag.

### 5.1 Überprüfung der Repräsentativität der Teilstichprobe für die Doppeleinschätzungen

Bei 154 Kindern konnte eine sichere Zuordnung von Kita-Einschätzungsbogen und Protokollbogen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung gewährleistet werden. Allerdings fehlte bei einigen dieser Kinder ein Teil der Angaben, sodass sich die folgenden Analysen auf insgesamt lediglich 147 Kinder mit weitgehend vollständigen Datensätzen stützen können.

Der Vergleich der Durchschnittswerte dieser Überlappungsstichprobe in den Einschätzungsskalen des Kita-Bogens mit den entsprechenden Werten der übrigen eingeschätzten Kita-Kinder ergibt keine signifikanten Unterschiede. Das bedeutet, dass die Überlappungsstichprobe die gesamte Pilotierungsstichprobe der vier- bis fünfjährigen Kita-Kinder hinsichtlich der Kompetenzen gut repräsentiert.

Der entsprechende Vergleich der Überlappungsstichprobe mit den Werten der übrigen Kinder der Viereinhalbjährigenuntersuchung ergibt jedoch signifikante Unterschiede in den Bereichen „Sprachentwicklung“ und „kognitive/geistige Entwicklung“. Die Kinder der Überlappungsstichprobe weisen hier deutlich günstigere Werte aus, dagegen zeigen sich bei den Werten für die körperlich-motorische und für die emotional-seelische Entwicklung keine signifikanten Unterschiede.

Angesichts der Tatsache, dass die Überlappungsstichprobe sich von der gesamten Kita-Pilotierungsstichprobe in den durchschnittlichen Kompetenzwerten nicht unterscheidet, gleichzeitig jedoch gegenüber der Viereinhalbjährigen-Stichprobe in den Schulen erheblich günstigere Werte für den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand aufweist, muss davon ausgegangen werden, dass die Pilotierungsstichprobe in den Kitas insgesamt hin-

sichtlich des Sprachstands und der kognitiven Kompetenzen günstiger zusammengesetzt ist als die Viereinhalbjährigen-Stichprobe. Da letztere eine Zufallsstichprobe aller Hamburger Vierjährigen darstellt, kann die Kita-Stichprobe nicht als repräsentativ für die gesamte Gruppe der Vier- bis Fünfjährigen in Hamburg angesehen werden.

## 5.2 Korrelationen zwischen den Einschätzungen beider Pädagogengruppen

Während im Kita-Einschätzungsbogen fünfstufige Skalen zum Einsatz kommen, auf denen die ganze Bandbreite der Kompetenzen von „sehr wenig entwickelt“ bis „sehr weit entwickelt“ erfasst wird, orientieren sich die Kategorien im Protokollbogen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung an der Frage, ob ein besonderer Förderbedarf vorliegt oder nicht. Dieser fragliche Förderbedarf wird im zusammenfassenden Protokollbogen mit zwei Kategorien (besonderer Förderbedarf bzw. Beeinträchtigung liegt vor oder liegt nicht vor) und im Protokollbogen selbst mit drei Kategorien (Entwicklungsstand ist altergemäß, teilweise altersgemäß oder nicht altersgemäß) erfasst.

Auch die inhaltliche Bestimmung der Einschätzungsskalen unterscheidet sich: Im Kita-Bogen setzen sich die Skalenwerte aus den Einschätzungen von 5 bis 11 Einzelaspekten zusammen, und die vier Kompetenzbereiche werden - unterteilt in acht verschiedene Themenkomplexe - dargestellt. Im Viereinhalbjährigen-Verfahren wird bei allen Kindern, bei denen aufgrund des ersten Eindrucks keine Hinweise auf irgendeinen besonderen Förderbedarf vorliegen, nur ein einziger Wert für den Kompetenzbereich eingetragen und keine Differenzierung vorgenommen. Lediglich für die Kinder mit vermutetem Förderbedarf werden differenzierende Einschätzungen auf der Basis von zusätzlichen Beobachtungsaufgaben vorgenommen. Die Einschätzungen bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung in der Schule beziehen sich summarisch auf die vier Bereiche *sprachliche*, *kognitive*, *körperliche* und *emotionale* Entwicklung. Der Bereich der *kognitiven* Entwicklung konnte differenziert werden in die Teilbereiche *mathematische* und *musische* Entwicklung.

Tabelle 6 zeigt die Werte für die Korrelation (Spearman's Rho) zwischen jenen Themenkomplexen, die in beiden Einschätzungen inhaltlich aufeinander bezogen werden können.

Tabelle 6: Korrelation zwischen beiden Einschätzungsinstrumenten

Themenbereiche in den Einschätzungsbögen		Höhe der Korrelation
Kita-Bogen 4- bis 5-Jährige	Viereinhalbjährige in der Schule	
Lernmethodik	Kognitiv-geistige Entwicklung <sup>(1)</sup>	0,38
Körper und Bewegung	Körperlich-motorische Entwicklung <sup>(1)</sup>	0,40
Musik und Gestalten	Musischer Bereich <sup>(2)</sup>	0,37
Mathematik/ Naturwissen	Mathematik, Naturwissen, Technik <sup>(2)</sup>	0,48
Sprache und Schrift	Sprachentwicklung <sup>(3)</sup>	0,60
alle Skalen zusammen	Gesamtwert Viereinhalb <sup>(4)</sup>	0,53

<sup>(1)</sup> zweistufige Angabe in der Zusammenfassung der Ergebnisse

<sup>(2)</sup> zweistufige Angabe im Einschätzungsbogen

<sup>(3)</sup> vierstufige Angabe in der Zusammenfassung der Ergebnisse

<sup>(4)</sup> Mittelwert aus allen 45 Einzelitems des Einschätzungsbogens

Die aufgeführten Korrelationen zwischen beiden Einschätzungsinstrumenten sind zwar ausnahmslos signifikant, jedoch fallen die Werte nicht besonders hoch aus. Am höchsten korrelieren die sprachlichen Skalen miteinander. Die Gesamtwerte beider Einschätzungsbögen korrelieren mit dem Wert von 0,53 miteinander, das bedeutet, dass beide Einschätzungen gegenseitig ca. 28 Prozent der gemeinsamen Varianz aufklären.<sup>10</sup> Demnach erfassen sie zwar einen gemeinsamen Kern von Merkmalen, messen jedoch überwiegend unterschiedliche Merkmalsbereiche.

Gründe dafür, dass die Werte für die Korrelation nur eine mittlere Höhe erreichen, sind zum einen die nicht repräsentative Auswahl der Kinder der Überlappungsstichprobe. Darüber hinaus werden die Einschätzungsskalen inhaltlich anders bestimmt, und die Skalen sind unterschiedlich angeordnet. Vor allem gehen in die Einschätzungen der Kita-Pädagogen ihre größere Vertrautheit mit den Kindern und ihre ganzheitliche Sicht auf die Kinder ein, während die Schul-Pädagogen beim Vorstellungstermin von den Kindern nur einen ersten kurzen Eindruck gewinnen.

### 5.3 Kinder mit Förderbedarf nach Einschätzung der Kitas und der Schule

Wie schon die Analyse der Korrelationen zwischen den teilweise analogen Merkmalsbereichen beider Einschätzungsinstrumente, erbringt auch der Vergleich der mittleren Ergebnisse zwischen Kindern, bei denen im Viereinhalbjährigen-Verfahren „keine“, „eine fragliche“ oder „eine Förderbedürftigkeit“ festgestellt wurde, bei den entsprechenden Merkmalsbereichen hochsignifikante Unterschiede. Dies spricht dafür, dass beide Instrumente einen gemeinsamen Kern der Kompetenzmerkmale erfassen.

<sup>10</sup> Die gemeinsam erklärte Varianz der Werteverteilungen ergibt sich aus dem quadrierten Wert des Korrelationskoeffizienten.

Ein direkter Vergleich, inwieweit mit Hilfe der beiden Instrumente dieselben Kinder als besonders förderbedürftig diagnostiziert werden, ist im Hinblick auf die Hamburger Gesamtpopulation angesichts der nicht repräsentativen Überlappungstichprobe und der unterschiedlichen Stichprobenauswahl nicht möglich.

Anhand der relativ kleinen Überlappungstichprobe kann daher lediglich veranschaulicht werden, in welchem Maße die beiden Einschätzungsinstrumente zu gleichen Ergebnissen kommen. Dies erfolgt am Beispiel des sprachlichen Kompetenzbereichs.

Für diese Analyse werden im Kita-Einschätzungsbogen die Mittelwerte der Kinder für die Skala „Sprache und Schrift“ in fünf Stufen<sup>11</sup> eingeteilt und mit den Kategorien im Viereinhalbjährigen-Bogen<sup>12</sup> der Schule verglichen. Tabelle 7 zeigt als Kreuztabelle die Ergebnisse der Zuordnung bei allen 137 Kindern, von denen die beiden sprachlichen Einschätzungen vorliegen.

Tabelle 7: Kreuztabelle der sprachlichen Einschätzungen in Kita und Schule

		Förderbedarf nach Viereinhalbjährigen-Bogen				Summe
		kein Förderbedarf	vorhanden	ausgeprägt	besonders ausgeprägt	
Kita-Einschätzung	sehr schwach	4	4	6	6	20
	schwächer	7	4	7	2	20
	altersgemäß	58	8	3		69
	besser	13	1	1		15
	sehr gut	13				13
Summe		95	17	17	8	137

Besonders wichtig ist die Einschätzung des vorhandenen Förderbedarfs, da aufgrund dessen individuelle Förderentscheidungen zu treffen sind.

Von den 8 Kindern, deren Förderbedarf in der Schule als „besonders ausgeprägt“ eingestuft wird, fallen 6 im Kita-Einschätzungsbogen in die Kategorie „sehr schwach“, 2 werden als „schwächer“ eingestuft. Diese Übereinstimmung ist erfreulich. Die Bandbreite der Kita-Einschätzungen für die insgesamt 34 Kinder, die von Seiten der Schule als „förderbedürftig“ bzw. „besonders förderbedürftig“ eingestuft werden, ist erwartungsgemäß größer, jedoch werden nur zwei der 34 Kinder von den Kita-Pädagogen als „besser“ eingestuft. Da die Ka-

<sup>11</sup> Stufe 1 (sehr schwach): Werte unter 2,0; Stufe 2 (etwas schwächer): Werte zwischen 2,0 und 2,5; Stufe 3 (altersgemäß): Werte zwischen 2,5 und 3,5; Stufe 4 (besser): Werte zwischen 3,5 und 4,0. Stufe 5 (sehr gut): Werte über 4,0.

<sup>12</sup> Im Viereinhalbjährigen-Bogen werden die Ergebnisse der Überprüfung des Sprachstandes in vier Kategorien eingeteilt: 1 = kein Förderbedarf, 2 = Förderbedarf vorhanden, 3 = ausgeprägter Förderbedarf, 4 = besonders ausgeprägter Förderbedarf.

tegorie „kein Förderbedarf“ im Viereinhalbjährigen-Bogen nicht weiter ausdifferenziert ist, ergibt sich bei diesen Kindern im Kita-Bogen naturgemäß die größte Streuung.

Geht man von der Einstufung im Kita-Bogen aus, so werden von den 20 Kindern, die als „sehr schwach“ anzusehen sind, insgesamt 16 auch von Seiten der Schule als förderbedürftig eingestuft, allerdings nur 12 davon mit ausgeprägtem Förderbedarf. Auch von den insgesamt 20 Kindern mit „schwächeren“ Sprachkompetenzen laut Kita-Bogen wird die Mehrzahl ebenfalls von den Schul-Pädagogen als förderbedürftig eingestuft.

Extreme Abweichungen finden sich bei dieser Detailanalyse nicht, lediglich bei zwei Kindern, die von den Kitas als „besser“ eingeschätzt werden, finden sich bei den Schul-Pädagogen Hinweise auf Förderbedarf. Insgesamt vermittelt diese kleine Analyse, dass die Einstufungen der Kinder hinsichtlich des sprachlichen Förderbedarfs durch die Pädagogen in Kitas und Schule im Großen und Ganzen übereinstimmen.

#### 5.4 Sprachstand–Einschätzungen und Testergebnisse im „Bildimpuls“

Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines objektiven Beobachtungsinstrumentes zur Erfassung des Sprachstandes von Kindern im Elementarbereich wurde bei etlichen Kindern die Fähigkeit zur mündlichen Textproduktion mit einem als „Bildimpuls“ bezeichneten Sprachtest erhoben. Dabei wurden verschiedene Bildimpulse<sup>13</sup> eingesetzt, die im Rahmen der Testentwicklung bei den einzelnen Kindern auch als Parallelförmigkeiten durchgeführt wurden. Der Sprachtest wurde durch geschulte Studenten bei einer zufällig ausgewählten Gruppe von Kindern in den Kitas durchgeführt, in denen sich Pädagogen auch an der Erprobung des Einschätzungsbogens beteiligten. Von insgesamt 104 Kindern konnten sowohl die Ergebnisse des Bildimpulses als auch der Pädagogeneinschätzung ausgewertet werden.

Da der Bildimpuls im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige bei den Kindern eingesetzt wird, bei denen Hinweise auf eine Sprachentwicklungsverzögerung vorliegen, konnten bei 44 Kindern aus der vom Landesinstitut ausgewerteten Zufallsstichprobe, bei denen der Sprachtest in den Kitas durchgeführt worden war, auch die Einschätzung der Schulpädagogen ausgewertet werden.

---

<sup>13</sup> Zum Einsatz kamen drei verschiedene Bildimpulse („Der Ball“, „So ein Pech“ und „Am Zaun“; siehe Anhang), bei denen die Kinder zu einer Abfolge von Handlungsszenen erzählen, die durch vier Bilder dargestellten Abläufe umfassen jeweils zwei Handlungsstränge, die aufeinander bezogen sind. Dadurch ist es möglich, nicht nur die assoziativen Sprachäußerungen der Kinder zu erfassen, sondern darüber hinaus die Fähigkeit, einen komplexeren Ablauf sprachlich zu meistern. Die sprachlichen Äußerungen werden nach einem vorgegebenen Schema mit Punkten (0 bis 8 Punkte) bewertet. Das Grundkonzept der Aufgabenstellung und Bewertung orientiert sich an dem bewährten Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes (HAVAS 5), konzentriert sich bei den jüngeren Kindern jedoch v.a. auf den Aspekt der sprachlichen Aufgabenbewältigung insgesamt.

Da Kita- und Schulpädagogen unterschiedliche Einschätzungsinstrumente verwendeten, können deren Ergebnisse nicht direkt mit den Ergebnissen des objektiven Sprachtests verglichen werden. Überprüft wurde zum einen das Maß der Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen der Pädagogeneinschätzungen und den Testergebnissen. Damit wird das Ausmaß der Gültigkeit der Einschätzungen mit Hilfe eines unabhängigen Tests bestimmt, d.h. die externe Validität. Darüber hinaus wird ein Vergleich zwischen beiden Pädagogengruppen angestellt, inwieweit sie den Sprachentwicklungsstand der Kinder eher relativ positiv oder eher relativ kritisch einschätzen.<sup>14</sup> Dieser Vergleich erfolgt anhand der statistischen Regressionswerte, die sich für die Testergebnisse aufgrund der Pädagogeneinschätzungen ergeben.

Bei den Einschätzungen der Kita-Pädagogen wurden für diese Analyse die fünfstufig erfassten Werte für die insgesamt 10 Teilfertigkeiten des Kompetenzbereichs „Sprache“ sowohl einzeln mit dem Gesamtwert des Sprachtests „Bildimpuls“ korreliert als auch zu einem Gesamtwert zusammengefasst. Bei den Schulpädagogen konnte der im Protokoll des Vorstellungsverfahrens aufgeführte Wert für den fraglichen Sprachförderbedarf herangezogen werden.<sup>15</sup>

Wie die Werte für die Korrelationen zwischen Pädagogen-Einschätzungen und Testergebnissen in Tabelle 8 zeigen, ergeben sich höhere Werte bei den Kita-Pädagogen. Sowohl bei den Teilstichproben aller Kinder, für die jeweils ein Testergebnis und eine Pädagogeneinschätzung vorliegt (N=104 bei den Kita-Pädagogen, N=44 bei den Schulpädagogen), als auch bei der relativ kleinen Teilstichprobe der Kinder, für die neben dem Testergebnis die Einschätzung beider Pädagogengruppen vorliegt, ergibt sich ein engerer Zusammenhang zwischen Pädagogeneinschätzung und Testergebnis auf Seiten der Kita-Pädagogen. Das bedeutet, dass die Kita-Pädagogen in höherem Ausmaß solche Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten in ihre Beurteilung einfließen lassen, die auch in einem linguistisch sorgfältig konstruierten Sprachtest erfasst werden.

Betrachtet man die einzelnen Items in der sprachlichen Beurteilungsskala, so ergeben sich unterschiedlich enge Korrelationen mit dem Sprachtest. Erwartungsgemäß ergeben sich höhere Korrelationen für die Teilfertigkeiten, die sich auf die grundsätzliche Bewältigung der

---

<sup>14</sup> Dieser Vergleich ist insofern aufschlussreich, da sich beim Vergleich der Einschätzungen bei 6-jährigen Kindern ergab, dass die Einschätzungen der Kita-Pädagogen insgesamt eher optimistischer ausfielen als die entsprechenden Einschätzungen der Vorschulpädagogen.

<sup>15</sup> Beim Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige wird der fragliche Förderbedarf im Bereich Sprachentwicklung mit Hilfe einer vierstufigen Einschätzungsskala bestimmt: 1= kein Förderbedarf, 2= Förderbedarf vorhanden, 3= ausgeprägter Förderbedarf, 4= besonders ausgeprägter Förderbedarf. Im Unterschied zur Einschätzungsskala der Kita-Pädagogen, bei der der Entwicklungsstand sowohl hinsichtlich der Stärken als auch hinsichtlich der Schwächen differenzierter eingestuft wird, werden beim Viereinhalbjährigenverfahren die Fähigkeiten der Kinder, die als nicht förderbedürftig eingestuft werden, nicht weiter differenziert.



sprachlichen Anforderungen (Grundwortschatz, Wortformen, Satzbau, allgemeine Sprachbewusstheit) beziehen, während die Items, die sich auf die Vorläuferfertigkeiten zum Schrift-erwerb beziehen (z.B. phonologische Bewusstheit, Interesse an Schrift), in diesem Alter noch einen geringeren Zusammenhang mit dem Ergebnis eines Sprachtests aufweisen, der die Bewältigung einer mündlichen Sprachanforderung erfasst.

Tabelle 8: Korrelationen von Sprachstandeinschätzungen mit Testergebnis „Bildimpuls“

Eingeschätzter Kompetenzbereich	Korrelation mit Bildimpuls	
	alle Kinder (N= 104 bzw. 44)	nur Kinder mit beiden Einschät- zungen (N = 24)
Kita-Pädagogen: Einschätzung der Sprachkompetenzen		
8.1 Das Kind verfügt über den notwendigen Grundwortschatz, um sich in Alltagssituationen im Kindergarten aktiv zu beteiligen.	0,39	0,56
8.2 Das Kind gebraucht Wortformen sachgerecht.	0,35	0,42
8.3 Das Kind kann sprachliche Äußerungen auf Deutsch verstehen.	0,23	0,43
8.4 Das Kind kann auf Deutsch über einfache Sachverhalte berichten.	0,25	0,52
8.5 Das Kind variiert Formen und Stellung des Verbs.	0,27	0,32
8.6 Das Kind variiert Satzbau und bildet Nebensätze.	0,34	0,42
8.7 Das Kind erkennt Laute und Silben.	0,18	0,46
8.8 Das Kind fängt an zu "lesen".	0,26	0,45
8.9 Das Kind fängt an zu „schreiben“.	0,19	0,47
8.10 Das Kind beschäftigt sich mit Sprache.	0,38	0,55
Gesamtskala Kita-Pädagogen Sprache und Schrift (Mittelwert)	0,48	0,74
Schulpädagogen: Einschätzung der sprachlichen Förderbedürftigkeit	-0,39	-0,46

Ein weiterer Aspekt des Vergleichs der Pädagogeneinschätzungen mit den Testergebnissen bezieht sich auf die Frage, inwieweit sich die beiden Pädagogengruppen hinsichtlich der Tendenz unterscheiden, die sprachliche Leistungsfähigkeit der Kinder eher zu über- oder eher zu unterschätzen. Dazu wurde aufgrund des statistischen Zusammenhangs der Test- und Einschätzungswerte für alle einbezogenen Kinder eine Regression von den Pädagogenbeurteilungen auf die Testergebnisse berechnet und der wahrscheinlichste Wert für das Testergebnis, der dem jeweiligen Wert der Pädagogeneinschätzung entspricht, rechnerisch ermittelt. Anschließend wurde überprüft, ob dieser Wert eher über dem tatsächlichen Testwert (= relative Überschätzung der Leistung) oder eher darunter (= relative Unterschätzung) liegt und wie groß der Abstand zwischen geschätztem und tatsächlich ermitteltem Testergebnis ausfällt (Maß für die Güte der Schätzung).

Dabei ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Pädagogengruppen: Der tatsächlich ermittelte Testwert für die 24 Kinder, für die alle Werte vorliegen, beträgt im Mittel 5,73 Punkte (SD = 1,89), der mittlere Schätzwert, der sich aufgrund der Einschätzungen der Kita-

Pädagogen ergibt, beträgt 5,75 (SD = 0,86) und entspricht ziemlich exakt dem tatsächlichen Testwert. Dagegen liegt der Schätzwert, der sich aufgrund der Schulpädagogen-Einschätzungen rechnerisch ergibt, mit durchschnittlich 5,14 Punkten (SD = 0,52) unter dem tatsächlichen Testwert. Das bedeutet, dass die Schulpädagogen den Sprachstand der Kinder vergleichsweise eher etwas unterschätzen. Betrachtet man die Höhe der Abweichungen der rechnerisch ermittelten von den tatsächlichen Testwerten, so liegt die durchschnittliche Abweichung der Kita-Pädagogen mit 1,07 (SD = 0,83) unter der durchschnittliche Abweichung der Schulpädagogen (M = 1,46, SD = 1,04).

Für die höhere Übereinstimmung der Einschätzungen der Kita-Pädagogen mit dem Sprachtest im Vergleich zu den Einschätzungen der Schulpädagogen gibt es naheliegende Gründe. Zum einen sind die Kinder den Kita-Pädagogen seit längerer Zeit vertraut, diese können ihre Einschätzung auf eine umfassendere Kenntnis der Kinder stützen als die Schulpädagogen, die die Kinder bei der Beurteilungssituation erstmals sehen und aufgrund einer relativ kurzen Beobachtungszeit ihre Beurteilung abgeben müssen. Darüber hinaus bezieht sich der von den Kita-Pädagogen verwendete Einschätzungsbogen auf den gesamten Leistungsbereich, also auch auf Kinder mit relativ gut entwickelter Sprachkompetenz, während der von den Schulpädagogen verwendete Protokollbogen sich auf die Feststellung der fraglichen Förderbedürftigkeit konzentriert und im oberen Leistungsbereich nicht differenziert.

Insofern besagt dieser Vergleich der Übereinstimmungen der Pädagogen-Einschätzungen mit einem externen Kriterium nicht, dass die Kita-Pädagogen die Sprachfähigkeiten der Kinder besser einschätzen können als die Schulpädagogen. Immerhin belegt der empirische Vergleich jedoch, dass die meisten Kita-Pädagogen zu einer fachgerechten Einschätzung des Sprachstandes der Kinder ebenso bzw. noch besser in der Lage sind, wie/als dies in der Überprüfungssituation des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige in der Schule möglich ist.

## 6 Rückmeldung der Pädagogen zum Einschätzungsinstrument

Von den insgesamt 212 Kita-Pädagogen, die sich an der Pilotierung des Einschätzungsbogens beteiligten, sendeten 207 den Feedback-Bogen ausgefüllt zurück. Allein diese hohe Beteiligungsquote zeigt, dass in den Kitas ein großes Interesse an einem derartigen Instrument und eine hohe Bereitschaft zur aktiven Unterstützung vorhanden sind.

### 6.1 Aufwand und Ertrag aus Sicht der Kita-Pädagogen

Im Durchschnitt benötigten die Kita-Pädagogen nach eigenen Angaben 50 Minuten für die Beantwortung der Fragen im Einschätzungsbogen, die Bandbreite reicht allerdings von 10 bis 210 Minuten, wobei unklar blieb, welche Zusatzaktivitäten (z.B. Recherchieren bei Kollegen, Befragen der Eltern) in die extremen Bearbeitungszeiten einfließen.

Gut die Hälfte der Pädagogen, die den Feedback-Bogen ausfüllten, hält den Zeitaufwand für angemessen. 35,7 Prozent empfinden den Zeitaufwand als „recht lang“ und 10,1 Prozent finden ihn „zu lang“.

Bezüglich der Schwierigkeit, die einzelnen Fragen zu beantworten, gibt es nach Angaben der befragten Pädagogen einen klaren Trend: 83,7 Prozent empfinden den Schwierigkeitsgrad als „in Ordnung“ bis „leicht“, lediglich 16,3 Prozent der Pädagogen halten die Beantwortung für „ziemlich schwer“ oder sogar für „sehr schwer“. Letzteres kann jedoch auch mit mangelnder Vertrautheit mit den Kindern zusammenhängen.

Auf die Frage, ob sie den Einschätzungsbogen in dieser Form als hilfreich für ihre Arbeit ansehen, antworten 90,6 der Pädagogen eindeutig positiv.

### 6.2 Feedback zur Optimierung des Einschätzungsbogens

Auch die in zusätzlichen Anmerkungen geäußerten Rückmeldungen hinsichtlich des Nutzens des Einschätzungsbogens für die eigene pädagogische Arbeit waren überwiegend positiv (knapp 90 Kommentare). Die häufigsten Aussagen bezogen sich auf folgende Aspekte: „Der Bogen gibt Hilfe zur genauen Beobachtung“, „Aufbau und Komplexität des Bogens sind gut“, „Der Bogen erleichtert die Dokumentation“, „Der Bogen bietet eine Grundlage für die Förderarbeit“, „Der Bogen ist hilfreich für die Elterngespräche“.

Die Struktur des Bogens und der Schwierigkeitsgrad der Items bzw. Beispiele wurden durchgehend positiv eingeschätzt. Lediglich punktuell gab es die Rückmeldung, dass die in einzelnen Items formulierten Kompetenzen für Vierjährige noch als „zu hoch“ erachtet wurden. Es

gab so gut wie keine Kürzungsvorschläge. Es wurde im Gegenteil der Wunsch geäußert, die Einschätzungsbögen noch weiter auszudifferenzieren, damit zukünftig gesonderte Bögen für 4-, 5- und 6-Jährige zur Verfügung stünden.

Die kritischen Kommentare (insgesamt 17) bezogen sich auf den Umfang des Bogens und den daraus resultierenden Zeitaufwand beim Ausfüllen („unbezahlte Extrastunden“). Mehrfach wurde bemängelt, dass die „Zahlenbewertung“ und insbesondere die „Plus-Minus-Zuordnung“<sup>16</sup> im Elterngespräch zu Irritationen und Besorgnis führten. Vereinzelt wurde bemerkt, dass im Haus eigene Instrumente eingesetzt würden, die noch differenzierter oder vertrauter seien. Generell wurde von Seiten der Kita-Pädagogen mehrfach kritisiert, dass viele Schulen die von den Kitas weitergereichten Bögen ignorierten, sodass die in den Kitas investierte Zeit und Arbeit hier keine Früchte trügen.

## 7 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 4- bis 5-jähriger Kinder entwickelt, der sich an den Hamburger Richtlinien VSK und den Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen orientiert.

Der Einschätzungsbogen wurde im Herbst 2006 auf freiwilliger Basis in 68 Hamburger Kindertagesstätten (Kitas) erprobt. Beteiligt waren 212 Pädagogen, die insgesamt 708 Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren einschätzten. Von 154 dieser Kinder lag auch das Ergebnis des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige in Schulen vor, sodass die Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Kitas und der Schulen analysiert werden konnte.

Die Pilotierungsstichprobe in den Kitas ist allerdings nicht repräsentativ für die Hamburger Population der 4- bis 5-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, kommen jedoch der theoretisch idealen Verteilung nahe. Dies zeigt, dass die Pädagogen mit der Einordnung der Kompetenzen mit Hilfe der gegebenen Skalen gut zurechtkommen.

---

<sup>16</sup> Anmerkung der Autoren: Dieser Punkt wurde bereits geändert: In den neuen Bögen sind keine +/- Zeichen mehr enthalten.

Die einzelnen Skalen, mit denen vier verschiedene Kompetenzfelder – in acht Themenkomplexe unterteilt – erfasst werden, weisen ein hohes Maß an Zuverlässigkeit auf. Sie sind nach der statistischen Analyse überwiegend eindimensional und als eigenständige Fähigkeitsskalen verwendbar, können jedoch auch zu einem Gesamtwert für die Kompetenzentwicklung zusammengefasst werden.

Feststellbare Unterschiede zwischen Geschlechter-, Alters- und Sprachteilgruppen entsprechen den theoretischen Erwartungen und belegen die Aussagefähigkeit der Skalen für die Kompetenzfeststellung.

Zwischen den Einschätzungen der Kita- und Schul-Pädagogen ergeben sich zwar signifikante, jedoch nur mäßig hohe Zusammenhänge, die darauf schließen lassen, dass die Verfahren neben einem gemeinsamen Kern auch unterschiedliche Aspekte der Kompetenzentwicklung erfassen. Am Beispiel der Feststellung des Förderbedarfs im sprachlichen Kompetenzbereich lässt sich zeigen, dass die Einschätzungen der Kita- und Schul-Pädagogen trotz der Verschiedenheit der Instrumente überwiegend zu vergleichbaren Einstufungen der Kinder führen.

Bezogen auf den Kompetenzbereich Sprache ergibt der Vergleich der Pädagogen-Einschätzungen mit den Ergebnissen eines objektiven Sprachtests, dass die Einschätzungen der Kita-Pädagogen eine höhere externe Validität aufweisen als die Einschätzungen der Schulpädagogen. Die Einschätzungen der Kita-Pädagogen entsprechen dem Testergebnis im Durchschnitt in höherem Maße. Die Gründe sind in der größeren Vertrautheit mit den Kindern und der breiteren Auslegung der in den Kitas verwendeten Einschätzungsskala zu suchen.

Im Feedback der beteiligten Kita-Pädagogen wird ein hohes Maß an Zustimmung zu dem Instrument und seinem praktischen Nutzen geäußert.

Insgesamt ergibt die empirische Überprüfung der Pilotierungsergebnisse, dass der Einschätzungsbogen für Vier- bis Fünfjährige für die Einzelfalldiagnose der erreichten Kompetenzen hervorragend geeignet ist.

# Anhang

## A1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Einzelskalen

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

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
2.1	<b>- kann seine Bedürfnisse (angemessen) ausdrücken.</b> z.B. weiß es, was es will und drückt das aus. z.B. weiß es auch, was es nicht will und kann „nein“ sagen.	3,20	0,79	0,67	683
2.2	<b>- kann seine Gefühle ausdrücken.</b> z.B. drückt es Empfindungen wie Staunen, Trauer, Freude, Ärger sprachlich oder auf andere Weise aus.	3,21	0,74	0,67	684
2.3	<b>- verfügt über Selbstvertrauen.</b> z.B. hat es Zutrauen in eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten und traut sich auch in neuen Situationen, etwas auszuprobieren.	2,86	0,83	0,71	676
2.4	<b>- kann eigene Fähigkeiten einschätzen.</b> z.B. kennt es eigene Stärken und kann einschätzen, was es gut kann und was es nicht kann.	2,90	0,78	0,75	675
2.5	<b>- trifft eigene Entscheidungen, bezieht Position, vertritt diese gegenüber anderen.</b> z.B. vertritt es eine Meinung (in Streitsituationen oder in einem Entscheidungsprozess). z.B. traut es sich, für eigene Rechte ein zu stehen.	2,96	0,86	0,74	679
2.6	<b>- kann Verantwortung übernehmen.</b> z.B. übernimmt es Verantwortung für Materialien, seine persönlichen Dinge oder für Spielzeug in der Gruppe.	3,06	0,84	0,70	682
2.7	<b>- kann mit Misserfolgen umgehen.</b> z.B. lässt es sich durch Rückschläge nicht gleich entmutigen und probiert mehrmals, bis etwas klappt.	2,70	0,74	0,65	668
2.8	<b>- hat kreative Ideen.</b> z.B. zeigt es Fantasie beim Gestalten, Basteln, Malen. z.B. entwickelt es sein Spiel mit neuen Einfällen weiter.	3,06	0,86	0,69	680
2.9	<b>- zeigt eine gute Auffassungsgabe.</b> z.B. kann es neue Sachverhalte rasch auffassen. z.B. kann es sich Gegenstände merken und Fehlendes erkennen.	3,08	0,87	0,73	661
2.10	<b>- zeigt Ausdauer und Konzentration bei seinem Tun.</b> z.B. verfolgt es zielstrebig und beharrlich eine Aufgabe und bleibt auch gegen Widerstände bei einer Sache. z.B. kann es sich ca. 10 min. konzentrieren.	3,11	0,88	0,66	680
2.11	<b>- kann mit Verschiedenheit umgehen.</b> z.B. kennt es Lebensweisen von Menschen anderer Kulturen oder sozialer Schichten. z.B. kennt es Menschen, die nach verschiedenen Werten und Regeln leben (Eltern und Großeltern).	2,92	0,83	0,67	616
<b>Skala Ich-Kompetenzen (Mittelwert)</b>		<b>3,00</b>	<b>0,61</b>	<b>0,70</b>	<b>702</b>

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

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

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
3.1	<b>- nimmt aktiv Kontakt zu anderen Kindern auf.</b> z.B. geht es auf andere Kinder zu oder schlägt ein gemeinsames Spiel vor. z.B. findet es leicht Kontakt zu anderen Kindern.	3,17	0,79	0,61	681
3.2	<b>- äußert seine Anliegen gegenüber Erwachsenen.</b> z.B. kann es Erwachsenen seine Interessen und Wünsche mitteilen.	3,16	0,78	0,63	651
3.3	<b>- traut sich, vor einer Gruppe aufzutreten.</b> z.B. traut es sich, vor einer Gruppe zu sprechen oder etwas vorzusingen.	2,86	0,94	0,52	676
3.4	<b>- reagiert (angemessen) auf emotionale Äußerungen.</b> 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.	3,05	0,74	0,72	672
3.5	<b>- baut eine Freundschaft zu einem anderen Kind auf.</b> z.B. kennt es andere Kinder und weiß etwas von einigen anderen Kindern. z.B. schließt es schon stabilere Freundschaften.	3,17	0,82	0,67	677
3.6	<b>- behauptet sich in Konflikten, kann aber auch nachgeben.</b> z.B. kann es in Konfliktsituationen seine Interessen vertreten. z.B. kann es Kompromisse schließen.	2,74	0,78	0,64	659
3.7	<b>- kann in der Gruppe kooperieren.</b> z.B. beteiligt es sich mit anderen an Aktivitäten wie Rollenspielen oder Bauvorhaben. z.B. kann es gemeinsam mit anderen an einer Sache arbeiten.	3,11	0,76	0,72	681
3.8	<b>- kann in der Gruppe eigene Bedürfnisse zurückstellen.</b> z.B. kann es warten, bis es an der Reihe ist. z.B. nimmt es Rücksicht auf andere.	2,99	0,79	0,52	683
3.9	<b>- kann Regeln einhalten.</b> z.B. kennt es Regeln der Gruppe und hält sich daran. z.B. beteiligt es sich, wenn in der Gruppe Regeln entwickelt werden.	3,10	0,74	0,61	621
3.10	<b>- zeigt sich unterstützend gegenüber anderen Kindern.</b> z.B. hilft es anderen Kindern und zeigt sich solidarisch oder setzt sich für Schwächere ein.	3,01	0,82	0,66	680
	<b>Skala Soziale Kompetenzen (Mittelwert)</b>	<b>3,04</b>	<b>0,57</b>	<b>0,63</b>	<b>698</b>

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

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

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
4.1	<b>- zeigt Neugierverhalten.</b> z.B. probiert es Neues aus und ist lernbegierig. z.B. ist es aktiv interessiert an seiner Umwelt, an Naturphänomenen.	3,08	0,82	0,70	683
4.2	<b>- geht den Dingen auf den Grund.</b> z.B. fragt es nach, wenn es etwas nicht verstanden hat. z.B. vertieft es sich in Aufgaben.	2,85	0,86	0,79	680
4.3	<b>- entwickelt verschiedene Strategien, Ziele zu erreichen.</b> z.B. ist es experimentierfreudig und probiert unterschiedliche Lösungswege aus.	2,69	0,81	0,79	661
4.4	<b>- arbeitet selbständig.</b> z.B. bearbeitet es Aufgaben selbständig. z.B. wendet es sich über einen angemessenen Zeitraum Tätigkeiten zu.	2,98	0,80	0,77	680
4.5	<b>- entwickelt längerfristige Interessen.</b> z.B. hat es besondere Interessen, die es verfolgt (legt eine Sammlung an). z.B. verfolgt es größere Vorhaben und kann an einer Sache weiter arbeiten, einen Faden wieder aufnehmen.	2,76	0,89	0,78	647
4.6	<b>- kann Ideen oder Anregungen übernehmen und umsetzen.</b> z.B. lernt es aus Fehlern. z.B. lernt es durch Nachahmen und von anderen.	3,03	0,72	0,71	682
4.7	<b>- weiß etwas darüber, wie man gut lernt.</b> z.B. weiß es, dass Wiederholen und Üben hilft, etwas zu lernen, dass so etwas wie Rad fahren durch Üben lernt. z.B. spielt es Schule, interessiert sich fürs Lernen.	2,87	0,84	0,78	638
4.8	<b>- kann sich Informationen aus Medien besorgen.</b> z.B. trägt es Informationen aus verschiedenen Quellen zusammen, kann sie gezielt nutzen.	2,47	0,93	0,62	501
<b>Skala Lernmethodische Kompetenzen (Mittelwert)</b>		2,85	0,67	0,74	701

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



Tabelle A1.4: Sachkompetenzen: Körper und Bewegung

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
5.1	<b>- ist grobmotorisch geschickt.</b> z.B. bewegt es sich sicher und probiert neue Bewegungen aus.	3,27	0,80	0,73	678
5.2	<b>- kann das Gleichgewicht halten.</b> z.B. läuft es sicher rückwärts. z.B. kann es balancieren, auf Zehenspitzen gehen oder auf einem Bein hüpfen.	3,26	0,83	0,81	677
5.3	<b>- verfügt über Koordinationsvermögen.</b> z.B. kann es einen Ball werfen und fangen. z.B. kann es klettern und sicher mit einem Roller fahren.	3,25	0,80	0,79	679
5.4	<b>- ist feinmotorisch geschickt.</b> z.B. kann es einen Reißverschluss öffnen und seine Kleidung anziehen. z.B. spitzt es mit einem Anspitzer einen Stift an. z.B. kann es einen Schraubdeckel öffnen.	3,30	0,82	0,79	682
5.5	<b>- verfügt über eine gute Hand-Auge-Koordination.</b> z.B. kann es schneiden, kleben, kneten, falten, eine Fläche ausmalen. z.B. kann es mit einer Schere auf einer geraden Linie schneiden. z.B. kann es einen Faden einfädeln und Perlen aufreihen.	3,16	0,90	0,68	675
5.6	<b>- kann Geräusche differenziert wahrnehmen.</b> z.B. kann es Geräusche unterscheiden oder zuordnen. z.B. kann es die Richtung eines Geräusches hören.	3,14	0,68	0,67	660
	<b>Skala Körper und Bewegung (Mittelwert)</b>	3,22	0,67	0,74	698

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

Tabelle A1.5: Sachkompetenzen: Musik und Gestalten

Nr. <b>Das Kind ...</b>	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
6.1 <b>- hat ein Gefühl für Rhythmus.</b> z.B. kann es einen Rhythmus nachklatschen und halten.	3,05	0,78	0,72	663
6.2 <b>- kann singen.</b> z.B. singt es eine einfache Melodie nach oder kann ein Lied singen.	3,18	0,83	0,72	673
6.3 <b>- kann eine Tonfolge erkennen und wiedergeben.</b> z.B. laut – leise, hoch – tief, schnell – langsam etc.	2,99	0,82	0,77	626
6.4 <b>- kennt verschiedene Farben.</b> z.B. kann es Farben von Stiften benennen. z.B. benennt es Nuancen verschiedener Farben.	3,31	0,84	0,64	683
6.5 <b>- kann malen / zeichnen.</b> 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.	2,97	0,97	0,68	644
6.6 <b>- hat Erfahrung im Umgang mit Werkzeug und verschiedenen Materialien.</b> z.B. kann es sägen, hämmern, kleben, binden etc. z.B. kennt es die Beschaffenheit von unterschiedlichen Materialien. z.B. kann es eine Collage herstellen (aus verschiedenen Materialien).	2,82	0,78	0,64	632
<b>Skala Musik und Gestalten (Mittelwert)</b>	3,05	0,67	0,69	700

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

Tabelle A1.6: Sachkompetenzen: Mathematik und Naturwissenschaften

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
7.1	<b>- kann Dinge nach Merkmalen ordnen, vergleichen</b> (z. B. Farben, Formen, Größen, Anzahl, Muster, Strukturen). z.B. sortiert es Dinge nach Merkmalen und entwickelt eigene Ordnungssysteme.	3,06	0,75	0,77	675
7.2	<b>- kann zählen.</b> z.B. zählt es bis 10 oder kann es von einer beliebigen Zahl (0-10) weiter zählen.	3,24	0,84	0,75	676
7.3	<b>- benutzt Mathematik für alltägliche Arbeiten.</b> z.B. benutzt Zahlen zum Tauschen und Teilen oder beim Tischdecken, Sortieren.	2,82	0,88	0,83	648
7.4	<b>- kann messen durch Vergleichen.</b> 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)?	2,95	0,83	0,84	670
7.5	<b>- kann etwas addieren.</b> z.B. kann es anschauliche Plusaufgaben im Zahlenraum bis 6 durch Abzählen lösen.	2,70	1,00	0,83	630
7.6	<b>- kann Zahlenmengen erfassen</b> z.B. erkennt es Würfelbilder. z.B. kann es Zahlenmengen durch Abzählen bestimmen (und dabei die Eins-zu-eins-Zuordnung von Zahlwort und gezähltem Gegenstand beachten).	2,93	0,90	0,82	653
7.7	<b>- verfügt über ein Raumverständnis.</b> z.B. kann es rechts / links zuordnen. z.B. findet es sich im Raum oder in einer neuen Umgebung zurecht. z.B. kennt es Begriffe für Raumlagebeziehungen (wie auf, unter, vorne, darunter, davor, etc. ...)	2,99	0,74	0,81	668
7.8	<b>- verfügt über ein Verständnis von Zeit.</b> 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 Tageszeiten, Wochentage und Jahreszeiten.	2,79	0,84	0,76	659
7.9	<b>- verfügt über Kenntnisse im Bereich der Natur.</b> z.B. kennt es Naturphänomene wie Wettererscheinungen, Veränderungen im Jahresablauf, magnetische Wirkungen. z.B. kennt es einige Pflanzen und Tierarten seiner näheren Umgebung.	2,88	0,80	0,76	662
7.10	<b>- hat einige technische Grundkenntnisse.</b> z.B. bedient es einfache technische Geräte (Radio, Telefon) ohne Hilfe.	2,99	0,78	0,71	583
	Skala <b>Mathematik und Naturwissenschaften</b> (Mittelwert)	2,93	0,69	0,79	700

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

Tabelle A1.7: Sachkompetenzen: Sprache und Schrift im Bereich der deutschen Sprache

Nr.	Das Kind ...	MW*	SD*	Trennschärfe	N*
8.1	<b>- verfügt über den notwendigen Grundwortschatz,</b> um sich in Alltagssituationen im Kindergarten aktiv zu beteiligen. z.B. meistert es Situationen wie Rollenspiele sprachlich ohne größere Schwierigkeiten. z.B. setzt es beim Erzählen als Ausweg aus seiner Sprachnot gelegentlich „Joker“ ein („Der Hund <i>schreit</i> “ - für <i>bellt</i> ).	3,14	0,89	0,80	667
8.2	<b>- gebraucht Wortformen sachgerecht.</b> z.B. Präpositionen (in, an, über) oder Artikel. z.B. gebraucht es die Wortformen in der Regel korrekt.	2,95	0,93	0,86	671
8.3	<b>- kann sprachliche Äußerungen auf Deutsch verstehen.</b> z.B. versteht es einfache Anweisungen oder wenn eine Spielregel erklärt wird.	3,44	0,88	0,70	559
8.4	<b>- kann auf Deutsch über einfache Sachverhalte berichten.</b> z.B. kann es über ein Erlebnis vom vergangenen Wochenende berichten.	3,34	0,99	0,80	559
8.5	<b>- variiert Formen und Stellung des Verbs.</b> 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> ).	2,96	0,92	0,85	662
8.6	<b>- variiert Satzbau und bildet Nebensätze.</b> z.B. verändert es die Reihenfolge der Wörter im Satz korrekt (Inversion: danach <i>geht er ...</i> ) z.B. bildet es Haupt- und Nebensätze, die durch Konjunktionen verbunden werden (er sagt, <i>dass ...</i> ).	2,87	0,91	0,86	663
8.7	<b>- erkennt Laute und Silben.</b> z.B. erkennt es Reime und kann sie bilden oder erfindet Wortspiele mit Lauten. z.B. gliedert es Wörter in Silben.	2,68	0,93	0,79	637
8.8	<b>- fängt an zu „lesen“.</b> z.B. fragt es nach Buchstaben/Wörtern. z.B. trägt es Texte auswendig so vor, als ob gelesen würde.	2,36	0,99	0,73	640
8.9	<b>- fängt an zu „schreiben“.</b> z.B. schreibt es einige Wörter (vor allem den Namen) ab wie ein Bild. z.B. „schreibt“ es Kritzelbriefe, wie Wunsch- oder Einkaufszettel. z.B. „schreibt“ es „Mitteilungen“ mit Buchstaben <sup>17</sup> .	2,50	1,01	0,68	618
8.10	<b>- beschäftigt sich mit Sprache.</b> z.B. beschäftigt sich mit Wortspielen, hat Freude an Sprachwitz. z.B. interessiert es sich für verschiedene Sprachen.	2,56	0,97	0,73	626
	<b>Skala Sprache und Schrift (Mittelwert)</b>	2,86	0,78	0,78	702

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

<sup>17</sup> Die Buchstaben müssen noch keinen Bezug zu den Lauten haben (Was habe ich geschrieben?). Die Bedeutung des Geschriebenen bleibt nicht konstant (Geschriebenes bedeutet heute etwas anderes als gestern).

## A2 Liste der beteiligten Kitas

Tabelle A2: Beteiligte Kitas

Kita-Name	Verband
Ev. Kindergarten Zum guten Hirten	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Ev. KiTa Alten Eichen	?
Ev. Kita der Thomaskirche	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Evang. Kindergarten Lukaskirche	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Evang. Kita Tonndorf	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Harburger Krabbelkiste e.V.	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
Kath. KiTa Schmuggelstieg	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kindergarten Pusteblume	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
Kindergarten Zauberkasten	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
Kinderhaus Hotzenplotz e.V.	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kinderladen Zauberlinge e.V.	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
Kindertagesstätte Pfiffikus	?
Kita Ahrensburger Weg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Am Waldesrand	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Auf der Höhe	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Bekassinenau	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Bille-Kids	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Bornstraße	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kita Dahlemer Ring	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Denksteinweg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Die kleinen Borstler	
Kita Die Koblode	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
KiTa Die Urmelis	
Kita Druckerstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Elb-Kinder	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Emilienstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Ernst-Bergeest-Weg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Farmsen-Berne	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kita Feldbrunnenstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Försterweg 51	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Franz-Marc-Straße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Greifswalder Straße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Heidberg	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kita Hohnerredder	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita KAP-Strolche	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Karo Kids	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Kinderladen Strubbelkinder	?
Kita Kinderschluß	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kita Kirchdorfer Straße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Lerche	Paritätischer Wohlfahrtsverband

Kita Maria-Louisen-Straße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Markusstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Moltkestraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Monetastraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Mügge	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Noldering	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kita Osteresch	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
Kita Planet 266	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Planet 266	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Rauchstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Schulenburgring	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Sommerweg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Spitzbergenweg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Stadt-Oase	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Tonndorfer Schulstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Villa Kunterbunt (Buchwaldstraße)	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Kita Wiesnerring	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Winterhuder Weg	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Wrangelstraße	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Kita Zapperlot	Paritätischer Wohlfahrtsverband
KoppelKinder e.V	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
Pirateninsel e.V.	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband
Suse König Kinderladen	Paritätischer Wohlfahrtsverband
Türkisch-Deutsche Kindertagesstätte e.V	SOAL - Alternativer Wohlfahrtsverband