



## Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie\*

## Pragmatic and Communicative Competencies in Children during the Transition from Kindergarten to Primary School

First findings of a longitudinal study\*\*

Maria Bergau & Katrin Liebers

### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Das Projekt KoPra befasst sich mit der Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von Kindern im Übergang von Elementar- zum Primarbereich unter Berücksichtigung der Kommunikations- und Interaktionsangebote von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und der Grundschule.

**Ziele und Fragestellungen:** Die Zielstellung der Längsschnittstudie KoPra liegt darin, die Sprachentwicklung von Vorschulkindern im Bereich Pragmatik vor dem Hintergrund einrichtungsspezifischer Merkmale in verschiedenen Kindergärten zu untersuchen und diese auch nach dem Übergang in die Schule bis zum Ende der 1. Klasse zu begleiten. Des Weiteren soll festgestellt werden, welche Interaktions- und Kommunikationsstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kindergarten und Grundschule sich im Austausch mit Kindern förderlich auf deren diskursive Fähigkeiten auswirken.

**Methodik:** Im Rahmen der Teilstudie 1 werden die pragmatischen Fähigkeiten von Kindern im Übergang mit Tests erhoben. Es erfolgen zudem Befragungen mit deren Bezugspersonen, um die pragmatische Entwicklung am Übergang Kita-Schule nachvollziehen und institutionelle, aber auch familiäre oder kindbezogene, Einflussfaktoren eruieren zu können. In der Teilstudie 2 wird die Entwicklung diskursiver Fähigkeiten anhand von videografierten Sequenzen der Kommunikation ausgewählter Kinder der Stichprobe mit der pädagogischen Fachkraft im Kindergarten und Hort erfasst sowie unter Berücksichtigung der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte auf das Kommunikationsverhalten der videografierten Kinder analysiert. Aus den Ergebnissen der beiden Teilstudien sollen Hinweise erarbeitet werden, wie die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen durch die pädagogischen Fachkräfte unterstützt werden kann. In diesem Beitrag wird zunächst die KoPra-Studie insgesamt vorgestellt und dann erste Befunde aus der Teilstudie 1 zum Erwerb rezeptiver pragmatischer Fähigkeiten nach zwei Messzeitpunkten im Verlauf des letzten Kindergartenjahres dargestellt.

**Ergebnisse:** Diese Daten zeigen die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten von deutschsprachigen Kindern im Vorschulalter. Es findet im letzten Kindergartenjahr ein Entwicklungssprung in der Fähigkeit statt, zu beurteilen, in welcher Situation und für welche Person eine bestimmte Äußerung adäquat bzw. bezogen auf soziale Rollen passend ist. Das heißt, Kinder können zu Schulbeginn die Situations- und Personenangemessenheit von Sprachhandlungen einschätzen.

\* Der vorliegende Artikel hat ein peer-review-Verfahren durchlaufen.

\*\* This article has undergone a peer review process.

**Schlussfolgerungen:** Die Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass eine Förderung und Diagnostik rezeptiver pragmatischer Kompetenzen in dem Bereich der personen- und situationsbezogenen Sprachzuordnung bereits im Vorschuljahr ansetzen sollte.

### Schlüsselwörter

Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen, Übergang Kita-Schule, Assessment, Videografie, Befragungen

### Abstract

**Background:** The project KoPra addresses the development of pragmatic and communicative competencies in children during the transition from kindergarten to primary school considering the impact of their educators verbal and behavioural styles.

**Aim:** The objective of the longitudinal study KoPra is specified in investigating the pragmatic development of preschool children in relation to features of the organization in various kindergartens plus to monitor them after their transition to school until the end of first class. Furthermore, it is to be determined which behavioural and verbal styles of professionals in kindergarten and primary school yield a beneficial effect on children's communicative skills shown during interaction.

**Methods:** As part of partial study 1 assessments of pragmatic competencies are being carried out with children during transition in addition to surveys with caregivers in order to gain an understanding of pragmatic development during the transition from kindergarten to primary school and determine institutional as well as familial factors or child characteristics of influence. The development of communication skills is getting analysed based on videotaped sequences of communication of selected children from the sample with their educators in daycare centres within partial study 2 whilst taking into account the perspective of those professionals on the communication behaviour of the videotaped children. From the results of both partial studies suggestions will be created how educational professionals can support children's development of pragmatic and communicative competencies. In this paper the whole study KoPra will be presented initially, first findings from partial study 1 regarding the acquisition of receptive pragmatic competencies according to two tests during the pre-school year are described then.

**Results:** These data show the development of pragmatic skills in German-speaking preschool children. In the pre-school year of kindergarten a developmental leap takes place in the ability to judge whether a particular utterance is adequate or suitable considering social roles in the situation and for the person. That is, when entering school children are capable of assessing the situational and personal appropriateness of speech acts.

**Conclusions:** The results lead to the conclusion that the facilitation and diagnosis of receptive pragmatic competence in the field of language mapping regarding persons and situation should already start in the pre-school year.

### Keywords

Development of pragmatic and communicative competencies, transition kindergarten-primary school, assessment, videography, surveys

## 1 Einleitung

Insbesondere am Schulanfang sind Kinder herausgefordert, sich neue „Regularien sprachlicher Interaktion in der Unterrichtssituation“ (Trautmann & Reich 2008, 43) anzueignen und bereits bekannte sprachliche Handlungsmuster aus dem Kindergarten, wie beispielsweise das Frage-Antwort-Muster oder die kommunikative Rollenübernahme in schulische Kontexte zu transformieren (Adams 2002, De Villiers 2004). Die dafür benötigten Fähigkeiten, z. B. sprachlich angemessen auf andere Personen einzugehen, die jeweilige Situation zu berücksichtigen, adäquate Sprachmittel anzuwenden, Gespräche erfolgreich zu führen sowie gemeinsam mit Sprache zu handeln werden unter dem Oberbegriff pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen subsumiert (Ehlich 2007). Sie können verstanden werden „als Ausdruck der komplexen und dynamischen Anpassungsleistung des Sprechers bzw. Hörers an die Anforderungen und Möglichkeiten, die aus der kommunikativen Situation und den eigenen Bewältigungsfähigkeiten resultieren“ (Glück 2013, 17).

Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen finden in der Erforschung sprachlicher Entwicklungsprozesse im Vorschul- und Grundschulalter bis dato wenig Aufmerksamkeit. Es zeigen sich zahlreiche Desiderata, so zum Erwerb und dessen Assessment. Ebenso gibt es zahlreiche Unbekannte im Hinblick auf die funktionalen Zusammenhänge von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und dem Lernen im Kindergarten bzw. im Anfangsunterricht. Pragmatische

Kompetenzen fundieren, zusammen mit diskursiven und semantischen Basiskompetenzen, den Erwerb der Schulsprache (Thürmann 2011, Redder 2013). Die Schulsprache dient nicht nur der Herstellung des sozialen Zusammenhalts und dem Verstehen direkter, regulativer und organisatorischer Funktionen, sondern auch der Sicherung kognitiver Prozesse, wodurch sich Schnittmengen mit der Bildungssprache ergeben (Thürmann 2011). Mit der Bildungssprache wird ein kognitives Werkzeug konzeptualisiert, mit dessen Hilfe epistemische Anforderungen gemeistert werden und das bereits in der Schuleingangsphase als ein Prädiktor für den Schulerfolg diskutiert wird (Feilke 2012, Heppt 2012, Kotzerke et al. 2013, NEPS 2011).

Die KoPra-Studie wurde initiiert, um den Forderungen nach longitudinal angelegten, quantitativen und qualitativen Studien zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen sowie zur Beobachtung der Wechselwirkungen von Kontext, Input und Erwerb gerecht werden zu können (Albers 2009, Brede 2011, König 2006, Meng 2007). Besonders hinsichtlich der Herausbildung pragmatischer-kommunikativer Kompetenzen kann von einem „Anfangsstadium der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Ehlich et al. 2008, 23) ausgegangen werden. Längsschnittstudien zum Erwerb von Handlungsmustern fehlen bislang ebenso wie Studien zur typischen pragmatischen Entwicklung von Kindern (vgl. Meng 2007, Möller & Ritterfeld 2010, Spreen-Rauscher 2007).

## 2 Forschungsstand

### 2.1 Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

De Villiers (2004) weist darauf hin, dass eine weithin gemeinsame Definition von Pragmatik bisher nicht erreicht werden konnte, gleichwohl aber vor allem Aspekte wie die kindlichen Fähigkeiten in der Face-to-Face-Kommunikation, die Entwicklung von Sprechakten, der Einblick in die kommunikativen Funktionen von Konversation sowie die Anpassung der sprachlichen Äußerungen an den sozialen Kontext und die Einhaltung der dafür erforderlichen Regeln im Fokus stehen. Auch für den deutschsprachigen Raum wird das Fehlen einer einheitlichen Theorie und Klassifikation pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen konstatiert (Möller & Ritterfeld 2010). So lassen sich Gleichsetzungen bzw. Überschneidungen zwischen den Konzepten beobachten, wenn z. B. Adler (2011) Pragmatik als Teil der kommunikativen bzw. diskursiven Kompetenzen diskutiert und in Klann-Delius (2008) die Pragmatik als Fähigkeit beschrieben wird, unter Nutzung narrativer Formen in einen kommunikativen Austausch treten zu können.

Insbesondere dann, wenn es um den Erwerb pragmatischer Kompetenzen durch Kinder geht, erweisen sich nach Möller und Ritterfeld (2010) linguistische Konzepte, die bei Erwachsenen gewonnen wurden, als zu eng. Hierfür bedarf es Konzepte, die Kontexte und Situationen des Erwerbs einschließen. Glück (2013) konzeptualisiert einen solchen weiten Pragmatik-Begriff, der die Komplexität und Dynamik der rezeptiven und produktiven Anforderungen in Sprachhandlungen hervorhebt und diese in Beziehung zu den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten setzt. Perkins (1997) und Dohmen et al. (2009) postulieren ein Verständnis pragmatischer Kompetenz als komplexe Integrationsleistung verschiedener sprachstruktureller Ebenen sowie paralinguistischer Mittel zum Zwecke der Kommunikation.

Um einen Überblick zu Entwicklungsfenstern und Aneignungsphasen beim kindlichen Spracherwerb geben zu können, werden in Ehlich et al. (2007) sogenannte Basisqualifikationen unterschieden, die in ihrer Gesamtheit ein Bezugsraster für die typische Ausbildung von Sprachkompetenz darstellen. Dabei wird in der Beschreibung der Basisqualifikationen auch auf den Bereich pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen als vom Kind anzueignende und zu entfaltende sprachliche Einzelfähigkeiten eingegangen. Zu den Basisqualifikationen zählen Ehlich et al. (2007):

- die pragmatische Basisqualifikation I, die eng mit der Fähigkeit verbunden sind, Intentionen von anderen Personen aus deren Sprachhandlungen ableiten und darauf angemessen reagieren zu können,
- die pragmatischen Basisqualifikation II, die auf Sprachhandlungen in unterschiedlichen Kontexten gerichtet sind
- sowie die diskursiven Basisqualifikation, die u.a. sprachliche Kooperation bzw. gemeinsames aktionales Handeln durch Sprache und Narration umfassen.

Die Forschungsgrundlagen zu diesen Basisqualifikationen werden in Ehlich et al. (2008) referiert.

## 2.2 Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Pragmatische-kommunikative Kompetenzen werden schon früh im Austausch mit den Bezugspersonen erworben. Sie umfassen zunächst das Erlernen sprachlicher Handlungsmuster und zugehöriger sprachlicher Mittel, den Erwerb von Fähigkeiten zur Hörerorientierung und der Darstellung verschiedener Perspektiven, wobei die Bezugsperson die Verantwortung für die Aufrechterhaltung der Kommunikation in Kindern vertrauten Formaten trägt (Guckelsberger & Reich 2008, Möller & Ritterfeld 2010, Redder et al. 2010). Mit dem Eintritt in die erste Bildungsinstitution werden Kompetenzen erforderlich, mit deren Hilfe die sprachlichen Handlungsmuster und sprachlichen Mittel an das jeweilige soziale Umfeld angepasst werden. Die dem Kind aus der Familie vertrauten Handlungsmuster wie „Frage-Antwort, Auffordern/Bitten, Bestätigen oder Widersprechen [...] werden erweitert [um das] Bekunden von Wissen oder Nichtwissen, aber auch das Beantworten von W-Fragen oder das Beschreiben und Deuten von Bildern“ (Trautmann et al. 2008, 42). Hinzu kommen neue Anforderungen des kommunikativen Umgangs mit den Peers, z. B. „Anweisen, Vorschlagen, Bewerten, Begründen, Erklären und gemeinsames Planen“ (Trautmann et al. 2008, 42). Diese und weitere pragmatisch-kommunikative Kompetenzen, wie das Verhandeln, das Verstehen von Redewendungen (Idiome), die Nutzung von Humor, Witzen und Wortspielen, die Reaktion auf komplexe indirekte Äußerungen, die Berücksichtigung des gemeinsamen Wissenshintergrundes (Präsupposition), das Vermeiden simultanen Sprechens, die Aufrechterhaltung einer Konversation über verschiedene Themen und die Beteiligung an einer bestehenden Konversation, werden von vielen Kindern im Vorschulalter erworben (Dohmen et al. 2009). Ab dem sechsten Lebensjahr gelingt die Anwendung des Prinzips eines Sprecherwechsels zunehmend auch außerhalb des Spiels, wobei Hilfestellungen durch die pädagogischen Fachkräfte und Eltern weiterhin notwendig sind, damit das Kind lernt, „sein eigenes Kommunikationsbedürfnis aufzuschieben und seinem Beitrag eine sozial akzeptierte Form zu geben“ (Guckelsberger & Reich 2008, 85). Mit dem Eintritt in die Schule wird die Einhaltung spezifischer Regeln des Unterrichtsdiskurses sowie unterrichtsbezogener sprachlicher Handlungsmuster, wie Aufgabenstellen und -lösen, in der Interaktion mit den Lehrpersonen erworben (Guckelsberger & Reich 2008). Auch wird von Grundschulkindern beim Erzählen eine Reihenfolge sowie die räumliche und zeitliche Organisation eingeführt (Kohärenz), die Referenz des Handelnden wird deutlicher herausgearbeitet und Satzverknüpfungen eingebaut (Kohäsion), beim Informieren wird der Ablauf gegliedert, die Ursache von Kommunikationsproblemen wird erkannt und entsprechende Reparaturen eingeleitet, schließlich werden Klärungsversuche mittels Nachfragen effektiver (Dohmen et al. 2009). Einige pragmatische Fähigkeiten, z. B. aus dem Bereich der konversationellen Implikaturen (u. a. das Verstehen von ironischen Äußerungen und Metaphern), werden erst im Laufe der späteren Grundschulzeit verinnerlicht (Meibauer 2013).

Hinsichtlich der Herausbildung pragmatischer-kommunikativer Kompetenzen kann von einem „Anfangsstadium der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Ehlich et al. 2008, 23) ausgegangen werden, denn Längsschnittstudien zum Erwerb von Handlungsmustern fehlen bislang ebenso wie Studien zur typischen pragmatischen Entwicklung von Kindern (Meng 2007, Möller & Ritterfeld 2010, Spreen-Rauscher 2007).

## 2.3 Einfluss der Bezugspersonen und der institutionellen Kontexte

Zum Einfluss der Bezugsperson auf die kindliche Sprachentwicklung liegen gesicherte Erkenntnisse dahingehend vor, dass Unterschiede im Input einen Teil der Unterschiede zwischen Kindern beim Spracherwerb erklären (Tomasello 1992). Aus der Eltern-Kind-Forschung bekannte Effekte eines förderlichen Inputs beziehen sich dabei nicht nur auf einen raschen Aufbau des Lexikons und der Syntax, sondern auch auf die Verbesserung pragmatischer Fähigkeiten (Klann-Delius 2008).

Für eine sprachförderliche Umgebung in der Kindertagesstätte spielen die Qualität des Inputs, der Interaktionen und des Kontextes ebenfalls eine wichtige Rolle. Weit entwickelte Sprecher profitieren von Freiräumen in der Kommunikation (Albers 2009). Weniger versierte Sprecher hingegen benötigen „die Unterstützung des Kontextes und die sprachliche Begleitung der Erzieherinnen, um zu komplexen, themenbezogenen und kohärenten Äußerungen befähigt zu werden“ (Albers 2009, 262). Allerdings wird der Interaktionskontext zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften im Alltag vielfach von der direktiven Regulierung von Handlungsabläufen dominiert, in denen sprachförderliche Aushandlungsprozesse in der Kommunikation eher in den Hintergrund treten (Albers 2009, König 2006). In einigen Teilbereichen des Spracherwerbs lässt sich ein Einfluss der besuchten Einrichtungen auf die Sprachentwicklung vermuten,

der jedoch längsschnittlich noch belegt werden muss (Albers 2009). Im Hinblick auf die Sprachförderung insgesamt ließen sich in Einzelstudien und Metaanalysen bislang keine eindeutigen Effekte hinsichtlich strukturierter Förderkonzepte vs. alltagsintegrierter Sprachförderung nachweisen (Ehlich et al. 2013), wobei tendenziell mehr stützende Befunde für eine alltagsintegrierte Förderung berichtet werden. Im Bereich der diagnostischen Expertise von Fachkräften im Kindergarten scheinen standardisierte Screenings zuverlässigere Diagnosen zu ermöglichen als Beobachtungen und informelle Urteile (Wolf et al. 2015). Darüber hinaus zeigt die NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2013), wie Einrichtungsmerkmale, z. B. Gruppenorganisation, und die Professionalität der Fachkräfte auf Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten wirken. Entsprechende Untersuchungen zu sprachförderlichen Merkmalen in der Grundschule fehlen weitgehend.

#### 2.4 Herausforderung: Assessment pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Anschlussfähige domänenspezifische Stufen- bzw. Erwerbsmodelle stellen eine wichtige Basis für ein Assessment im Übergang dar (Liebers et al. 2012). Allerdings liegen für den Spracherwerb im Bereich der Pragmatik überwiegend nur angenäherte Angaben vor, ab wann einzelne Teilkomponenten pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen zu beobachten sind (Adams 2002, Möller & Ritterfeld 2010). Ein Assessment in den Bereichen Pragmatik und Kommunikation ist voraussetzungsvoll, da die funktionalen Aspekte von Kommunikation an die Kontexte der Verwendung gebunden sind und mit den jeweiligen Situationen und Personen variieren (Adams 2002, Möller & Ritterfeld 2010, Sallat & Spreer 2013). Nicht zuletzt gilt als eine generelle Anforderung an Assessments des Spracherwerbs, dass in diesen sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen abzubilden sind (NAEYC 2005, Snow & Van Hemels 2008).

International und national werden vier diagnostische Möglichkeiten eines Assessments pragmatischer Kompetenzen diskutiert: der Einsatz von standardisierten Tests, die Nutzung von standardisierten Checklisten und Profilen für Bezugspersonen, Rating- und Kodiersysteme für Assessments in natürlichen Interaktionssituationen sowie das Assessment des Verstehens pragmatischer Äußerungen (vgl. Adams 2002, Sallat & Spreer 2013).

Im anglo-amerikanischen Sprachraum gibt es einzelne Testverfahren, die direkt auf die Erhebung pragmatischer Fähigkeiten gerichtet sind, wie den *TOPL 2 – Test of Pragmatic Language, Second Edition* (Phelps-Teresaki & Phelps-Gunn 2007). Im *DELV – Diagnostic Evaluation of Language Variation* (Seymour et al. 2005) werden bei der Erfassung pragmatischer Fähigkeiten sprachliche Varietäten im amerikanischen Englisch berücksichtigt, um den kulturell bedingten kommunikativen Tradierungen gerecht zu werden. Vergleichbare Testverfahren liegen im deutschsprachigen Raum bislang nicht vor. Oftmals werden Sprachentwicklungstests genutzt, die in Subtests pragmatische Teilkompetenzen erfassen. In Deutschland werden im Testverfahren *HSET – Heidelberger Sprachentwicklungstest* (Grimm & Schöler 2001) pragmatische Teilkompetenzen produktionsseitig erhoben. Es wird die Fähigkeit zur Rollenübernahme bewertet, indem die Kinder die Passung von Äußerungen und dargestellten Emotionen herstellen und auf Äußerungen angemessen reagieren müssen (Sallat & Spreer 2014). Hinsichtlich der rezeptiven Seite pragmatischer Kompetenzen ist auf den Subtest zur personenbezogenen Sprachzuordnung des *MSVK – Marburger Sprachverständnistests* (Elben & Lohaus 2000) zu verweisen, bei dem Kinder Personen identifizieren sollen, die in einem bestimmten situativen Kontext etwas sagen. In einem weiteren Subtest des MSVK wird die situationsbezogene Sprachzuordnung überprüft, indem Kinder aus mehreren Bildern dasjenige identifizieren sollen, welches zur Aussage passt. Zudem existiert das *IVÜS – Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisseleistungen* (Endres & Bauer 2000), für welches keine Normierung vorliegt. Insgesamt zeigt sich ein weitgehendes Fehlen von normierten Testinstrumenten, mit denen explizit pragmatische Kompetenzen von Kindern im Übergang im Längsschnitt erfasst werden können.

Eine etwas breitere Basis an Verfahren ist bei Checklisten und Profilen zur Erfassung pragmatischer Kompetenzen gegeben. Diese stehen als Ratingskalen für Beobachter, wie z. B. die *BzBK – Beobachtungshilfe zur Beschreibung von Kommunikation in Kindergarten und Schule* (Kolonko & Krämer 1993) oder die *CCC – Children’s Communication Checklist für Kinder von 7–9 Jahren* (Bishop 1998, deutsche Version durch Spreen-Rauscher 2003) zur Verfügung. Ebenso liegen strukturierte Interviews mit Bezugspersonen (z. B. *Pragmatisches Profil*, Dohmen et al. 2009) und auch mit Kindern selbst vor (Adams 2002).

Im Rahmen von Fallstudien können pragmatische Kompetenzen mithilfe von Beobachtungen kindlicher Gesprächsstrategien z. B. in einer Spielsituation (v.a. Explorationsspiel, Symbolspiel,

soziales Rollenspiel), der gemeinsamen Besprechung eines Bilderbuches oder mittels Interaktionsanalysen erhoben werden. Insbesondere Videografien ermöglichen dabei eine systematische Auswertung mittels Kodingsystemen, für die unterschiedliche Aspekte, wie z. B. Taxonomien von Sprechakten, Responsivität, Turn-Taking sowie Kohäsion und Koheränz kindlicher Äußerungen in den Fokus genommen werden können (Adams 2002).

### 3 Zielsetzung und Fragen der KoPra-Studie

Die Zielsetzung der Längsschnittstudie KoPra ist darin begründet, die Entwicklung von Kindern im Bereich pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen vom Vorschuljahr bis zum Ende der 1. Klasse unter Berücksichtigung einrichtungsspezifischer Merkmale und dem Input der pädagogischen Fachkräfte zu untersuchen. In Anlehnung an den Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich et al. 2008) werden für diese Studie pragmatisch-kommunikative Kompetenzen als Fähigkeiten konzeptualisiert, Intentionen von anderen Personen in unterschiedlichen sozialen Kontexten aus deren Sprachhandlungen ableiten sowie eigene Ziele verhandeln zu können (rezeptiver und produktiver Aspekt personenangemessener Sprache), den situativen Hintergrund einer Kommunikation einschätzen und sprachliche Mittel situationsadäquat nutzen zu können (rezeptiver und produktiver Aspekt situationsangemessener Sprache) sowie sprachlich kooperieren und gemeinsam aktional bzw. kontextgelöst in Phantasie- und Spielwelten handeln zu können (rezeptiver und produktiver Aspekt diskursiver Fähigkeiten).

Insgesamt stehen folgende Fragestellungen im Zentrum:

1. Wie verläuft der rezeptive und produktive Erwerb personen- und situationsangemessener Sprache von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Schule?
2. Inwieweit lassen sich Zusammenhänge von kind-, familien- und einrichtungsbezogenen Merkmalen und dem Erwerb dieser pragmatischen Kompetenzen am Übergang Kita-Schule nachweisen?
3. Inwieweit zeigen sich im Dialog beim Spiel Wechselwirkungen des Kommunikations- bzw. Interaktionsverhaltens von pädagogischen Fachkräften mit den gezeigten diskursiven Fähigkeiten (produktiv) von Kindern?

Insgesamt soll damit ein Forschungsbeitrag zum Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen im Übergang Kita-Schule sowie von dafür förderlichen Rahmenbedingungen geleistet werden. Aus den Ergebnissen sollen Hinweise für pädagogische Fachkräfte abgeleitet werden, wie der Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen in Kindergarten und Grundschule unterstützt werden kann.

## 4 Methode

### 4.1 Design und Erhebungszeitpunkte

Für die KoPra-Studie wurde ein mehrperspektivisches und multikriteriales Design gewählt. Sie gliedert sich in zwei Längsschnittstudien (Abb. 1), in denen die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen sowohl quantitativ mithilfe von standardisierten Testverfahren (Teilstudie 1, Fragestellung 1 und 2), als auch qualitativ auf der Basis von Videografien (Teilstudie 2, Fragestellung 1 und 3) über zwei Jahre hinweg untersucht wird. Beide Teilstudien beinhalten Erhebungszeitpunkte (Abkürzung: EZP) mit Vorschulkindern (Abschnitt Kindergarten) und mit Kindern der 1. Klasse (Abschnitt Hort):

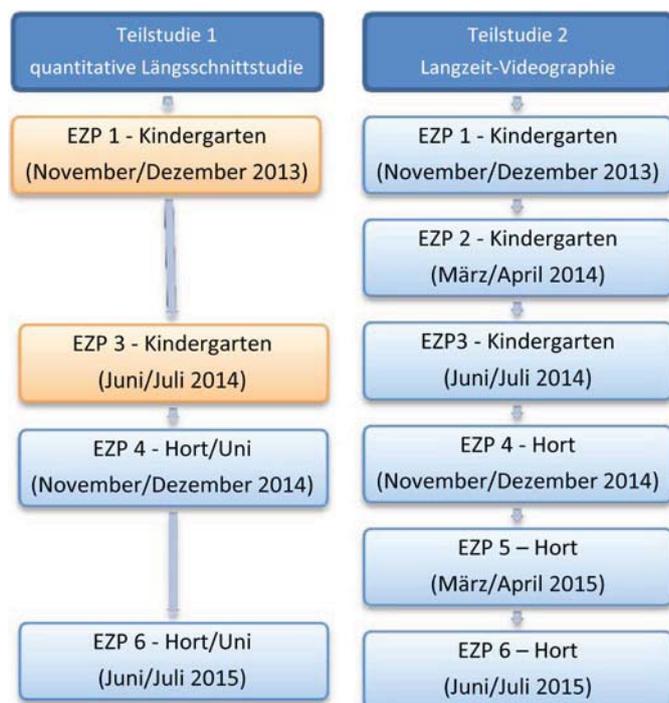


Abb. 1:  
Design der KoPra-Studie mit  
Erhebungszeitpunkten (EZP 1-6)

## 4.2 Stichprobenbeschreibung

### 4.2.1 Stichprobe Teilstudie 1

Die Teilstudie 1 umfasste eine Grundgesamtheit von 235 Kindern im letzten Kindergartenjahr aus fünf unterschiedlichen Kindergärten. Diese befinden sich in unterschiedlicher Trägerschaft und in unterschiedlichen sozialstrukturellen Räumen der Stadt Leipzig.<sup>1</sup>

161 Kinder erhielten 2013 die notwendigen Elterneinwilligungen zur Teilnahme an der Studie. Bei fünf Kindern wurde zum ersten Messzeitpunkt (EZP 1) ein Testabbruch notwendig.<sup>2</sup>

Für 152 Kinder liegen Daten aus beiden Messzeitpunkten im letzten Kindergartenjahr vor, d. h. die Drop-out-Quote (6 %) fällt im ersten Erhebungsjahr gering aus.

Für das sich nach dem Übergang anschließende erste Schuljahr (2014/15, EZP 4+6) lagen Einwilligungen für 97 Stichprobenkinder der Teilstudie 1 vor.<sup>3</sup> Dabei konnten nach dem Übergang in 27 verschiedene Schulen und Horte zum EZP 4 nur noch 23 Kinder aus der Startkohorte 2013 im Hort untersucht werden.<sup>4</sup> Die Eltern, deren Kinder nicht im Hort untersucht werden konnten, wurden um Unterstützung gebeten, ihre Kinder in der Universität bzw. an einem öffentlichen

Tab. 1: Übersicht zur Stichprobe in Teilstudie 1 von EZP 1 bis EZP 3 (Abschnitt Kindergarten)

|   | Anzahl gesamt |
|---|---------------|
| Kinder 0–6 Jahre                                      | 1011          |
| davon letztes Kindergartenjahr                        | 235           |
| davon in Stichprobe                                   | 161           |
| Teilnahme EZP 1                                       | 155           |
| Teilnahme EZP 3                                       | 153           |
| Teilnahme EZP 1 und 3<br>(Anteil der Stichprobe in %) | 152<br>(94%)  |

1 Bei der Akquise wurden die sechs größten kommunalen und privaten Träger von Kindertagesstätten kontaktiert mit der Anfrage nach interessierten Einrichtungen mit mindestens 25 Vorschulkindern. Dabei wurde der Kontakt zu zwei Einrichtungen vermittelt. In einer zweiten Welle wurden Kitas mit mindestens 200 Kindern direkt angeschrieben, woraufhin sich die restlichen drei Einrichtungen zur Teilnahme bereit erklärten.

2 Bei vier dieser Kinder waren nach Angaben der Eltern Entwicklungsstörungen bzw. -verzögerungen diagnostiziert worden. Für alle Abbrecher kam zu EZP 3 ein verändertes Verfahren zum Einsatz, welches in Kapitel 4.3.1 näher beschrieben wird.

3 Aus Gründen des Datenschutzes konnte der Verbleib aller Stichprobenkinder nach dem Übergang in die Schule für das Schuljahr 2014/15 nicht ermittelt werden (z. B. Anzahl der Rückstellungen, Umzug usw.). In den eingegangenen Elterneinwilligungen für den Hort wurden, soweit bereits bekannt (bei 15 noch nicht festgelegt), die aufnehmende Schule und Klasse genannt.

4 Da sich herausgestellt hatte, dass an den meisten Schulen, außer drei Einrichtungen, weniger als sieben Stichprobenkinder lernen, wurden nur die drei Einrichtungen mit den meisten Kindern angeschrieben. Eine Schule davon wollte nicht in die Zusammenarbeit ein.

Ort an der Erhebung teilnehmen zu lassen. Auf diese Weise konnten weitere 16 Kinder der Startkohorte in die Erhebung einbezogen werden. Die übrigen Kinder konnten zu diesem Zeitpunkt nicht erreicht werden. Damit hat sich nach dem Übergang in die Schule ein Stichprobenschwund (EZP 4:  $n_{\text{const}} = 39$ ) von 66 Prozent eingestellt. Um dennoch die Weiterentwicklung pragmatischer-kommunikativer Kompetenzen innerhalb des ersten Schuljahrs in einem „kleinen“ Längsschnitt verfolgen zu können, wurde die Ausgangskohorte mit zwei ersten Klassen einer weiteren Schule ( $n=24$  Kinder) aufgefüllt, womit zu EZP 4 insgesamt 63 Kinder getestet werden konnten.

Mit dem Angebot von Hausbesuchen bei den Eltern derjenigen Kinder der Startkohorte 2013, für welche die Datenerhebung nicht im Hort durchgeführt werden kann, wird zu EZP 6 angestrebt, die gesamte nach dem Übergang zur Verfügung stehende Stichprobe aus Start- und Ergänzungskohorte ( $n=122$ ) auszuschöpfen.

#### 4.2.2 Stichprobe der Teilstudie 2

Für die Teilstudie 2 wurden zehn Kinder aus der Gesamtkohorte 2013 ausgewählt. Es handelt sich um eine Zufallsauswahl von fünf Kindern mit durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Ergebnissen und von fünf Kindern mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen zu EZP 1. Die Kinder wurden im Vorschuljahr 2013/2014 (EZP 1/2/3) je drei Mal videografiert. Fünf dieser Kinder nehmen in 2014/2015 zu drei weiteren Erhebungszeitpunkten (EZP 4/5/6) der Videostudie teil.<sup>5</sup>

### 4.3 Instrumente der Datenerhebung, Untersuchungsdurchführung und Datenauswertung

#### 4.3.1 Instrumente und Durchführung der Teilstudie 1

Für die quantitative Erhebung der rezeptiven pragmatischen Kompetenzen im Bereich der personen- und situationsangemessenen Sprache im Vorschuljahr (Teilstudie 1, Abschnitt Kindergarten) wurden zwei Subtests zur Pragmatik aus dem Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK, Elben & Lohaus 2000) ausgewählt. Im ersten Subtest werden die rezeptiven Fähigkeiten in der personenbezogenen Sprachzuordnung mit zwölf Items und im zweiten Subtest die der situationsbezogenen Sprachzuordnung mit acht Items geprüft. Im Subtest *Personenbezogene Sprachzuordnung* (im folgenden PeS abgekürzt) müssen die Kinder aus mehreren dargestellten Personen die Figur wählen, der eine vorgegebene Äußerung zugeordnet werden kann. Im Subtest *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (im Folgenden SiS abgekürzt) sollen sie aus mehreren Bildern dasjenige wählen, auf dem die abgebildete Situation zu einer vorgegebenen Äußerung passt.

Dieser Test wurde, obwohl er nur an einer kleineren Stichprobe als Screening geeicht ist, ausgewählt, weil er die in dieser Studie untersuchten rezeptiven Bereiche der Pragmatik abdeckt, als Kleingruppenverfahren einsetzbar ist und sowohl für Kindergartenkinder als auch für Erstklässler konstruiert sowie normiert worden ist. Der Test sollte eine Messung von individuellen Zuwächsen von letztem Kindergarten- und erstem Schuljahr im Längsschnitt ermöglichen. Es bestanden u. a. einige Zweifel hinsichtlich der kleinen Eichstichprobe ( $N_{\text{Kita}}=110$ ,  $N_{\text{1.Klasse}}=101$ ) und infolge der verhältnismäßig geringen Itemschwierigkeiten in den beiden Subtests auch hinsichtlich möglicher Deckeneffekte. Um möglichen Deckeneffekten zu begegnen, wurde der Itempool zum EZP 3 mit eigens erstellten, etwas schwierigeren Items (Idiome, Ironie, komplexe indirekte Aufforderungen) ergänzt.<sup>6</sup>

Bei der Erhebung mit den Subtests des MSVK wurden zu EZP 1 und EZP 3 Kleingruppen von Stichprobenkindern in einem separaten, ruhigem Raum der jeweiligen Kita getestet. Der Test wurde als „Schulspiel“ eingeführt. Die Testleiterin spielte die Rolle der „Lehrerin“, welche die Aufgaben vorliest. Der Test wurde laut Anweisung der Verfasser durchgeführt, die Kinder mussten die korrekten Antworten für die Aufgaben im Testheft ankreuzen. Eine zweite Testleiterin stellte fest, wann alle Kinder der Gruppe das jeweilige Item gelöst hatten und mit der Durchführung fortgefahren werden konnte.

Bei den fünf Kindern, bei denen ein Testabbruch erfolgte, weil die Subtests nicht ausreichend entwicklungssensibel waren, wurde zum nächsten Messzeitpunkt eine vereinfachte Testversion eingesetzt. Für diese Kinder hat sich ab EZP 3 ein Individualsetting mit neu erstellten Items als vorteilhaft erwiesen. Durch die Reduktion der zu verarbeitenden Menge an Information, mit Hilfe einer niedrigeren Zahl an Items sowie verringerter Schwierigkeitsgrade bei den Instruktion-

5 Die Eltern von 6 der Kinder willigten in im Hort fortzusetzende Videoaufnahmen ein. Vier Kinder, deren Horte zur Kooperation bereit waren, konnten schließlich teilnehmen und ein Kind wird aufgrund der Zurückstellung vom Schulbesuch weiterhin in der Kita gefilmt.

6 Die Werte für die mittlere Itemschwierigkeit der fünf neuen Items PeS und der zwei neuen Items SiS (MW PeS = .84, MW SiS = .67) verweisen darauf, dass diese etwas schwieriger sind als die des MSVK (MW PeS = .91, MW SiS = .76).

nen sowie der Komplexität der Abbildungen konnte den spezifischen Entwicklungsniveaus dieser Kinder (Sarimski 2013) entsprochen werden. Diese Daten werden in Einzelfallstudien ausgewertet werden.

Für die quantitative Erhebung der pragmatischen Kompetenzen in Teilstudie 1, Abschnitt Hort, konnte ab dem EZP 4 entgegen der ursprünglichen Planung der MSVK wegen der zu erwartenden Deckeneffekte nicht ein weiteres Mal eingesetzt werden, obwohl dieser nach den Altersangaben noch einsetzbar gewesen wäre. Deshalb wurde der von Bergau (2014) ins Deutsche übertragene *Test of Pragmatic Language – Second Edition* von Diana Phelps-Terasaki und Trisha Phelps-Gunn (2007) verwendet. Mit dem TOPL-2 kann ein sehr breites Spektrum an pragmatischen Kompetenzen produktionsseitig erhoben werden, zudem ist er für eine große Altersspanne (6–18 Jahre) angelegt. Die kindlichen Antworten auf die bildgestützten Instruktionen zeigen an, ob das Kind weiß, wie erfolgreich Gespräche geführt werden, welche Äußerungen ausgewählt werden müssen, um eigene Ziele zu verwirklichen, was man an der Mimik, Gestik und Körpersprache von anderen Personen ablesen kann, wie indirekte oder bildhafte Sprache interpretiert werden muss und welche Reaktionen das Gegenüber auf Äußerungen zeigen könnte. Das Kind muss dabei angemessene sprachliche Beiträge als Response auf die Stimuli selbst produzieren. Bei der Durchführung schaut die Testleiterin mit dem Kind im Einzelsetting (nach Möglichkeit leerer Raum im Hort, in Einzelfällen im Gruppenzimmer) ein Testbuch mit Situationsbildern an. Dabei werden dem Kind Fragen gestellt, wie Personen in der abgebildeten Situation verbal handeln könnten bzw. was sie wahrscheinlich sagen würden. Dieses Instrument wird zum Ende der 1. Klasse (EZP 6) erneut eingesetzt.<sup>7</sup>

Die Erfassung von kindbezogenen, familiären und einrichtungsspezifischen Merkmalen wird über Befragungen der Eltern, der ErzieherInnen und der Einrichtungsleitungen vorgenommen. Über den Elternfragebogen im Rahmen der Einwilligungserklärung wurden kindbezogene Merkmale (Geschlecht, Alter, Entwicklung, Beginn Besuch Einrichtung, Betreuungszeit in Einrichtung) und familiäre Merkmale (Familiensprache(n), höchster Bildungsabschluss) erfasst (N = 161). Des Weiteren erfolgte eine schriftliche Befragung der Einrichtungsleitungen zu einrichtungsbezogenen Merkmalen wie Gruppenorganisation und Art der Sprachförderung in den teilnehmenden Kindergärten (N = 5) sowie eine mündliche Befragung der pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Kinder zur Sprachförderpraxis, Gruppenzusammensetzung, Aus- und Weiterbildung sowie Ausstattung in den Gruppen (N = 24).

#### 4.3.2 Instrumente der Teilstudie 2

Bei der Erhebung der diskursiven Basisqualifikation wird als unmittelbare Methode die Videografie verwendet, damit die sprachliche Performanz der Kinder in einer möglichst natürlichen, dialogorientierten Situation im Spiel mit der pädagogischen Fachkraft fallbezogen vom Beginn des Vorschuljahres bis zum Ende der 1. Klasse erhoben und ausgewertet werden kann.

Die Langzeitvideografie der kindlichen Kommunikation mit der pädagogischen Fachkraft beinhaltet Aufnahmen im Umfang von ca. 20 bis 30 Minuten zu sechs Messzeitpunkten je Kind (EZP 1–6), in denen jeweils ein Regelspiel mit einem hohen Grad an Strukturierung (Würfeln und abgebildete Objekte suchen<sup>8</sup>) sowie ein angeleitetes Spiel mit Aushandlungsmöglichkeiten zum Spielverlauf (Organisation und Beschreibung von Bildkarten<sup>9</sup>) festgehalten werden.

In Ergänzung zu den Videografien soll die Einschätzung der im Dialog mit dem Kind gefilmten pädagogischen Fachkräfte zum kindlichen Sprachverhalten im Alltag berücksichtigt werden. Deshalb wurden die Erzieherinnen und Erzieher der „Videokinder“ im Kindergarten zum EZP 1 und 3 gebeten, die beiden Ratingskalen „Aktive Sprachkompetenz“ und „Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen“ des Beobachtungsbogens *Seldak* (Ulich & Mayr 2007) zur Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der videografierten Kinder auszufüllen. Zum EZP 4 und 6 werden zur Einschätzung der Sprachkompetenz der „Videokinder“ im Hort im Bereich Pragmatik und Kommunikation durch die pädagogischen Fachkräfte die Ratingskalen ‚Aktives Sprachverhalten‘ und ‚Kommunikative Kompetenz‘ des Beobachtungsbogen *Selsa* (Mayr et al. 2012) eingesetzt. Die Einschätzungen werden in Fallanalysen auf das gezeigte Sprachverhalten der Kinder in den Aufnahmen bezogen. Für die Auswahl des *Seldak* (Ulich &

<sup>7</sup> Es ist geplant, neben dem TOPL 2 zu EZP 6 auch den HSET (Grimm & Schöler 1991) trotz seiner älteren Normen anzuwenden, um die kriterienbezogene Validität des TOPL 2 für eine mögliche deutsche Normierung zu prüfen und Vergleichsdaten für die Hort-Stichprobe zu schaffen.

<sup>8</sup> Das Spielhaus (Kita) und das Quatschhaus (Hort) von Prolog.

<sup>9</sup> Bildkarten zur Sprachförderung vom Verlag an der Ruhr: Was stimmt hier nicht? (Kita), Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft (Hort).

Mayr 2007), der für die Beobachtung von Kindergartenkindern konstruiert ist, und auch des *Selsa* (Mayr et al. 2012), der Hortversion des Bogens, sprach, dass diese Beobachtungsbögen standardisiert und auf ihre psychometrische Güte hin geprüft wurden.

#### 4.4 Datenstruktur und Auswertungsverfahren

Die Auswertung der quantitativen Längsschnittdaten aus der Teilstudie 1 (Abb. 2) erfolgt mittels deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren (Bortz & Schuster 2010). Bei der Teilstudie 1, Abschnitt Kindergarten, wurden die Testergebnisse des MSVK (Rohwerte) in T-Werte, Prozentränge und verbale Klassifizierungen mit Hilfe der Normierungsdaten umgewandelt und in eine SPSS-Statistics-Datei (Version 22) übertragen, mit der eine Berechnung der Zuwächse und Gruppierungen nach Niveaus möglich wurde.

Die Daten aus den schriftlichen Befragungen der Eltern und Einrichtungsleitungen sowie die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung (Mayring 2007) der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften wurden zumeist in dichotomisierter Form integriert, um die kind-, personen- und einrichtungsspezifischen Merkmale in die Berechnungen einbeziehen zu können.

Im Rahmen der Teilstudie 2 liegt für den Abschnitt Kindergarten ein Korpus von 30 Aufnahmen im Kindergarten vor, das Korpus für den Abschnitt Hort soll nach EZP 6 voraussichtlich 15 Aufnahmen betragen, die Entwicklung von fünf Kindern konnte dabei durchgängig im Längsschnitt erfasst werden. Die Videoaufnahmen der Teilstudie 2 werden mit dem Transkriptions- und Analysetool *EXMARALDA*<sup>10</sup> ausgewertet. Die längsschnittlichen Aufnahmen lassen die Beschreibung und Einschätzung umfassender pragmatischer und diskursiver Erwerbsschritte, insbesondere der produktiven Aspekte, auf qualitativer Ebene zu. Die Annotation der Transkriptionen wird dabei mit Hilfe eines aus dem Englischen übersetzten Kategoriensystems vorgenommen. *INCA-A*<sup>11</sup> wurde im Jahr 1994 von Ninio et al. als ein Instrument zur pragmatisch-orientierten Gesprächsanalyse veröffentlicht. Es können kommunikative Intentionen in Form von Sprechakten auf der Äußerungsebene und der Ablauf der Sprecherbeiträge auf der Dialogebene abgebildet werden. In der Analyse der Videografien wird darauf fokussiert, wie Dialoge zwischen Kind und Bezugsperson aufgenommen, weiterverfolgt, beendet oder repariert werden. Über das Erfassen und die Kollektion von Dialogsequenzen auf funktionaler Ebene sollen Regeln für erfolgreiche Dialogformen in Kita und Grundschule formuliert werden, indem in den Gesprächsschritten die initialen Züge mit den reaktiven Entgegnungen auf der Sprechakt- und Dialogebene abgeglichen werden.

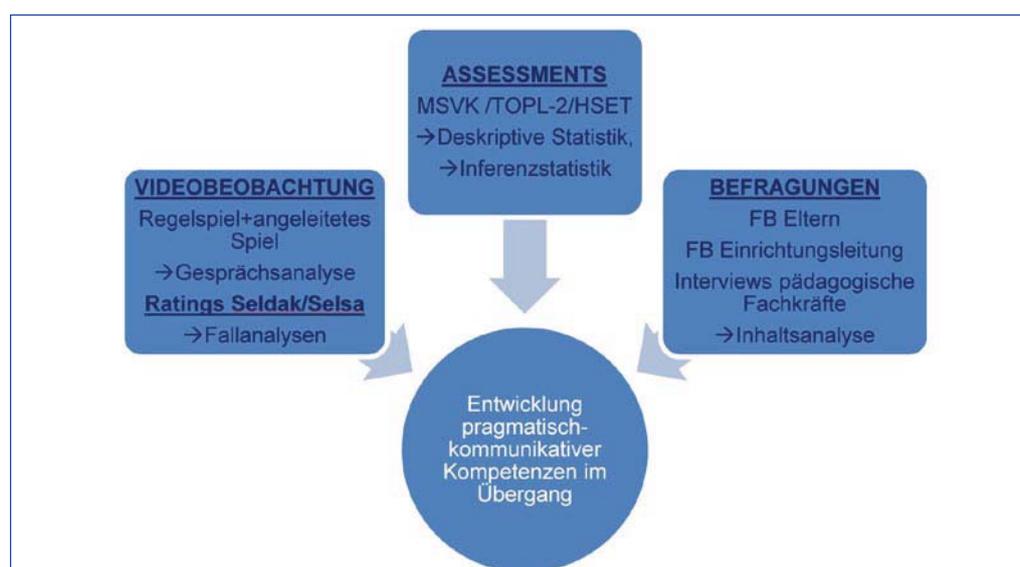


Abb. 2: Datenstruktur der KoPra-Studie

10 EXMARALDA dient der computergestützten Arbeit mit Sprachaufnahmen. Das Korpus-Material kann mit diesem Tool sowohl transkribiert und annotiert als auch verwaltet, durchsucht und analysiert werden. Informationen zum Programm sind Online unter <http://www.exmaralda.org> zu finden.

11 Die Abkürzung INCA-A steht für ‚Inventory of Communicative Acts-Abridged‘.

In der Analyse und Diskussion der Ergebnisse sollen die verschiedenen Befunde der Teilstudien und Erhebungszeitpunkte aufeinander bezogen und mittels Datentriangulation (Schröder-Lenzen 2013) interpretiert werden.

## 5 Erste Befunde aus der Teilstudie 1 im letzten Kindergartenjahr

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus der quantitativen Teilstudie 1 für den Abschnitt Kindergarten berichtet. Im Abschnitt 5.1 wird die präzisierete Fragestellung für diese Teilstudie und im Abschnitt 5.2 die Zusammensetzung der Stichprobe deskriptiv vorgestellt. Im Abschnitt 5.3 werden die Leistungszuwächse der Kinder von EZP 1 zu EZP 3 beschrieben und die Teilfrage 1 beantwortet, im Kapitel 5.4 erfolgt die Darstellung der inferenzstatistischen Befunde zur Teilfrage 2.

### 5.1 Fragestellungen für den Abschnitt Kindergarten der Teilstudie 1

Folgende zwei Teilfragen spezifizieren die im Kapitel 3 vorgestellten Fragestellungen der Gesamtstudie für die Teilstudie 1, Abschnitt Kindergarten:

- Teilfrage 1 Wie verläuft die rezeptive Entwicklung personen- und situationsangemessener Sprache von Kindern im letzten Kindergartenjahr?
- Teilfrage 2 Inwieweit lassen sich Zusammenhänge von kind-, familien- und einrichtungsbezogenen Merkmalen und der rezeptiven Entwicklung personen- und situationsangemessener Sprache von Kindern im Vorschuljahr nachweisen?

### 5.2 Deskriptive Befunde

#### 5.2.1 Kind- und familienbezogene Merkmale der Kita-Stichprobe

Mit Blick auf die kindspezifischen und familiären Merkmale lässt sich festhalten, dass zum EZP 1 das Alter der Kinder durchschnittlich 6;0 Jahre (SD = 3 Monate) und 6;6 Jahre zum EZP 3 (SD = 3 Monate) beträgt. Das Verhältnis von Mädchen (49 %) und Jungen (51 %) ist ausgewogen. Die überwiegende Mehrheit der Stichprobenkinder (91 %) spricht Deutsch als Erstsprache, bei neun Prozent der Kinder werden in der Familie zwei Sprachen gesprochen.<sup>12</sup>

Bei elf Kindern (7 %) liegt eine diagnostizierte Entwicklungsstörung bzw. -verzögerung vor, wie zum Beispiel das Down-Syndrom, Allgemeine Entwicklungsverzögerungen oder eine nicht altersgerechte Entwicklung in den Bereichen Sprache, Konzentration/Wahrnehmung, Motorik sowie Hören. Es gibt sechs Kinder (4 %) in der Stichprobe, die mit dem Status ‚Integrationskind‘ in die Kita aufgenommen worden sind.

Die meisten Kinder der Stichprobe (75 %) werden seit drei Jahren in der Einrichtung betreut, ein kleinerer Teil (25 %) wurde erst später in die jeweilige Kindertagesstätte aufgenommen. Die Betreuungszeit in der Einrichtung liegt zwischen 30 und 50 Stunden pro Woche (MW = 40,3 h).

Acht Prozent der Kinder waren im Jahr zuvor vom Schulbesuch zurückgestellt worden, der Anteil nicht eingeschulter Kann-Kinder (keine Einschulung trotz Erreichen des 6. Lebensjahres nach dem Stichtag bis zum Schulbeginn) beträgt 28 Prozent; die übrigen 103 Kinder (64 %) der Stichprobe erreichten das Schuleintrittsalter von sechs Jahren im Verlauf ihres letzten Kindergartenjahres.<sup>13</sup>

Hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses pro Haushalt (HISEI, n = 157) sind Eltern auf den ISCED-Leveln<sup>14</sup> 5 (Abschluss Fachschule, Berufsakademie, Hochschule) und 6 (tertiäre Bildung mit Forschungsqualifikation) mit einem Anteil von 57 Prozent im Vergleich zu landesweiten Werten überdurchschnittlich häufig in der Stichprobe vertreten, was für eine Universitätsstadt jedoch nicht ungewöhnlich ist.

#### 5.2.2 Befunde zu einrichtungsbezogenen Merkmalen

Die pädagogische Arbeit ist in drei der teilnehmenden Kitas in Stammgruppen organisiert, wohingegen in zwei Kitas die teiloffene Arbeit eingeführt worden ist. Bezogen auf die Kindergarten-

12 Diese Kinder wachsen mit Türkisch, Spanisch, Arabisch, Italienisch, Norwegisch, Russisch, Französisch und Vietnamesisch als zweiter Sprache auf, davon 13 Kinder mit bilinguaem Spracherwerb und 1 Kind mit Deutsch als Zweitsprache (sukzessiver Spracherwerb im Kindergarten).

13 Berechnung aus den von den Eltern angegebenen Geburtsdaten der Kinder

14 Abgefragt wurde der höchste Bildungsabschluss für Person 1 und ggf. Person 2 im Haushalt, der höhere Bildungsabschluss wurde dann nach den Bildungsniveaus der International Standard Classification of Education (ISCED) klassifiziert.

Gruppen, in denen sich die Stichprobenkinder befinden, zeigt sich, dass die Anzahl der Kinder zwischen 14 und 36 Kinder schwankt. In den drei Kitas mit Stammgruppen liegt die durchschnittliche Kinderzahl zwischen 16 und 22 Kindern pro Stammgruppe, für die ein oder zwei ErzieherInnen zuständig sind. In einer Kita mit teiloffenen Gruppen sind es 15 bis 17 Kinder, die von zwei bis drei ErzieherInnen betreut werden. Die zweite Kita mit teiloffenen Gruppen weicht insofern stark ab, als dort große Gruppen mit 35 bis 36 Kindern und je drei ErzieherInnen gebildet wurden. Es besuchen doppelt so viele Kinder altersgemischte Gruppen, ein Drittel altershomogene Gruppen. Die Anzahl der Vorschulkinder in einer Gruppe beträgt zwischen 4 und 22 Kindern, der Mittelwert liegt bei 13 Kindern.

Die Sprachförderung wird in drei Kitas anhand von strukturierten Maßnahmen vorgenommen, während in den beiden anderen Kitas ausschließlich alltagsintegrierte Sprachförderung angeboten wird. Bei zwei Dritteln der Stichprobenkinder wurde das Sprachförderprogramm *Würzburger Trainingsprogramme* (Küspert & Schneider 2006) in der Gruppe durchgeführt (vorwiegend ab Januar 2014), bei den anderen Kindern wurde diese strukturierte Sprachfördermaßnahme nicht angewendet. Das Programm zum sprachlichen Regellernen *Kon-Lab* (Penner & Schmidt 2005) wird zwar von den Kitaleitungen bzw. Trägern in Schulungen und Empfehlungen für die Sprachförderpraxis berücksichtigt, es wird jedoch von den pädagogischen Fachkräften bei 91 % der Kinder nicht angewendet. Etwa einem Fünftel der Kinder wurden Sprachförderprogramme am Computer angeboten, wie z. B. *Schlaumäuse*.

Bei allen Kindern wurden von den Erzieherinnen und Erziehern Entwicklungsbögen wie die *Grenzsteine der Entwicklung* (Laewen 2003) oder die *Entwicklungstabelle* von Beller & Beller (2000) sowie eigens konstruierte Beobachtungsbögen zur Dokumentation des kindlichen Kompetenzerwerbs herangezogen. Bei über der Hälfte der Kinder (57 %) setzten die pädagogischen Fachkräfte einen Entwicklungsbogen ein, bei den übrigen waren es sogar zwei Bögen.

Während 60 Prozent der Kinder von einer pädagogischen Fachkraft betreut werden, die mindestens eine Fortbildung zur Förderung im Sprachbereich besucht hatte, gaben die Fachkräfte von 40 Prozent der beteiligten Kinder an, nicht an einer solchen Fortbildung teilgenommen zu haben. Weniger als 10 Prozent der Kinder werden von einer Person ohne Ausbildung oder in Ausbildung betreut, alle anderen Kinder treffen auf pädagogische Fachkräfte, die eine Ausbildung als ErzieherIn besitzen, 60 Prozent haben weitere Zusatzqualifikationen erworben.

## 5.3 Entwicklung der pragmatischen Kompetenzen im letzten Kindergartenjahr

### 5.3.1 Entwicklung der Gesamtstichprobe

Im Subtest zur personenspezifischen Sprachzuordnung (PeS) erzielten die Stichprobenkinder im ersten Halbjahr des letzten Kindergartenjahres (EZP 1) im Durchschnitt 53,1 T-Wertpunkte, dieser Wert wächst bis zum Ende der Kindergartenzeit (EZP 3) auf 60,3 T-Wertpunkte an. Die Kinder konnten zum EZP 1 im Schnitt 83 Prozent der Aufgaben lösen, zu EZP 3 sind es 92 Prozent. Im Subtest zur situationsspezifischen Sprachzuordnung (SiS) erreichten die Kinder zum EZP 1 im Durchschnitt einen T-Wert von 51,5, dieser Wert steigt bis zum EZP 3 auf 57,6 an. Waren die Kinder zum EZP 1 im Schnitt in der Lage, 63 Prozent der Aufgaben zu lösen, so steigerte sich dies bis zum EZP 3 auf 75 Prozent. Auch bezüglich der erreichten Prozentränge wird deutlich, dass sich diese von EZP 1 zu EZP 3 in beiden Testbereichen um annähernd 20 Prozentrangpunkte erhöhen (Tab. 2).

Tab. 2: Testergebnisse der Gesamtstichprobe in den Subtests Personen- und Situationsbezogene Sprachzuordnung zu EZP 1 und EZP 3\*

| Subtest | Anzahl Items | Erhebungszeitpunkt | n   | M Rohwert (SD) | M T-Wert (SD)  | M Prozentrang (SD) |
|---------|--------------|--------------------|-----|----------------|----------------|--------------------|
| PeS     | 12           | EZP 1              | 155 | 10<br>(1,9)    | 53,1<br>(9,4)  | 59,6<br>(27)       |
|         |              | EZP 3              | 153 | 11<br>(1,1)    | 60,3<br>(7,2)  | 80,0<br>(17,6)     |
| SiS     | 8            | EZP 1              | 155 | 5<br>(1,7)     | 51,5<br>(10,0) | 54,7<br>(29,4)     |
|         |              | EZP 3              | 153 | 6<br>(1,2)     | 57,6<br>(7,6)  | 73,0<br>(22,1)     |

\* Subtests: Personen (PeS)- und Situationsbezogene (SiS) Sprachzuordnung, EZP = Erhebungszeitpunkt, n = Anzahl zu EZP teilnehmende Kinder aus der Stichprobe (N=161), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Betrachtet man die Entwicklung vom ersten Halbjahr des Vorschuljahres (EZP 1) bis zum Übergang in die Schule (EZP 3) zusammenfassend, dann zeigt sich, dass die Stichprobenkinder sowohl in der personenbezogenen als auch in der situationsbezogenen Sprachzuordnung substantiell dazugelernt haben. Die Zuwächse in den beiden Subtests Pragmatik des MSVK von EZP 1 zu EZP 3 sind signifikant; der Entwicklungssprung ist nachweisbar auf der Ebene der Rohwerte (t-Test verbundene Stichproben: PeS:  $t = -9,15$ ,  $p = .000$ ; SiS:  $t = -7,67$ ,  $p = .000$ ) und auf der Ebene der T-Werte (t-Test verbundene Stichproben: PeS:  $t = -9,64$ ,  $p = .000$ ; SiS:  $t = -7,53$ ,  $p = .000$ ).

Zieht man die Normierung des MSVK zu Hilfe<sup>15</sup> und schlüsselt die Testergebnisse nach Kitas auf, so erhält man folgendes Bild der Testergebnisse zu EZP 1 und EZP 3 (Tab. 3):

Tab. 3: Verteilung der Kinder nach Testergebnissen im Subtest Personenbezogene Sprachzuordnung zu EZP 1 (N=155) und EZP 3 (N=153), Angaben in %

| Testergebnisse PeS         | Kita 1 |       | Kita 2 |       | Kita 3 |       | Kita 4 |       | Kita 5 |       | Gesamt |       |
|----------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
|                            | EZP 1  | EZP 3 |
| weit unterdurchschnittlich | 2,4    | 0,0   | 0,0    | 0,0   | 7,7    | 0,0   | 0,0    | 0,0   | 0,0    | 0,0   | 1,9    | 0,0   |
| unterdurchschnittlich      | 7,3    | 0,0   | 9,1    | 0,0   | 11,5   | 3,8   | 0,0    | 0,0   | 0,0    | 0,0   | 5,8    | 0,7   |
| durchschnittlich           | 68,3   | 56,1  | 66,7   | 44,1  | 57,7   | 65,4  | 72,5   | 48,6  | 86,7   | 46,7  | 69,0   | 52,3  |
| überdurchschnittlich       | 14,6   | 24,4  | 18,2   | 38,2  | 15,4   | 23,1  | 25,0   | 37,8  | 6,7    | 26,7  | 17,4   | 30,7  |
| weit überdurchschnittlich  | 7,3    | 19,5  | 6,1    | 17,6  | 7,7    | 7,7   | 2,5    | 13,5  | 6,7    | 26,7  | 5,8    | 16,3  |

Im Subtest PeS zeigt sich, dass zum EZP 1 insgesamt weniger als zehn Prozent aller Kinder unterdurchschnittliche Ergebnisse erreichen. In Kita 1 und 2 betrifft dies jedoch jedes zehnte Kind und in Kita 3 sogar jedes fünfte Kind. Der Anteil der Kinder mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen sinkt bis zum Schuleintritt auf null Prozent, mit Ausnahme von Kita 3. Bis Schulbeginn verdoppelt sich bis der Anteil aller Kinder mit überdurchschnittlichem Ergebnis auf nahezu ein Drittel der Stichprobe, bei Kindern mit weit überdurchschnittlichem Ergebnis kann man fast von einer Verdreifachung sprechen. Allerdings zeigen sich auch hier Unterschiede und es scheint Kitas zu geben, in denen ein Großteil der sowieso schon weit entwickelten Kinder noch einmal einen richtigen „Sprung macht“ (Kita 4).

15 Handanweisung MSVK, S.24f.: Das Testergebnis kann in der verbalen Klassifikation die Ausprägung weit unterdurchschnittlich, unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich und weit überdurchschnittlich annehmen.

Im Subtest SiS verteilen sich die Niveaugruppen bezüglich der verbalen Klassifikation der Testergebnisse wie folgt (Tab.4):

Tab. 4: Verteilung der Kinder nach Testergebnissen im Subtest Situationsbezogene Sprachzuordnung zu EZP 1 (N=155) und EZP 3 (N=153), Angaben in %

| Testergebnisse SiS         | Kita 1 |       | Kita 2 |       | Kita 3 |       | Kita 4 |       | Kita 5 |       | Gesamt |       |
|----------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
|                            | EZP 1  | EZP 3 |
| weit unterdurchschnittlich | 4,9    | 0,0   | 6,1    | 0,0   | 3,8    | 0,0   | 2,5    | 0,0   | 6,7    | 0,0   | 4,5    | 0,0   |
| unterdurchschnittlich      | 7,3    | 4,9   | 3,0    | 0,0   | 15,4   | 3,8   | 2,5    | 0,0   | 0,0    | 0,0   | 5,8    | 2,0   |
| durchschnittlich           | 68,3   | 56,1  | 63,6   | 52,9  | 46,2   | 57,7  | 82,5   | 56,8  | 66,7   | 33,3  | 67,1   | 53,6  |
| überdurchschnittlich       | 19,5   | 34,1  | 21,2   | 41,2  | 30,8   | 38,5  | 7,5    | 37,8  | 20,0   | 53,3  | 18,7   | 39,2  |
| weit überdurchschnittlich  | 0,0    | 4,9   | 6,1    | 5,9   | 3,8    | 0,0   | 5,0    | 5,4   | 6,7    | 13,3  | 3,9    | 5,2   |

Auch im Subtest SiS beträgt der Anteil aller Kinder mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen zum EZP 1 etwa zehn Prozent, wobei Kita 3 wiederum den höchsten Anteil an Kindern mit auffälligen Werten (19%) aufweist. Wie schon im PeS reduziert sich in allen Kitas, bis auf Kita 3, dieser Anteil auf null Prozent. In Kita 3 beträgt er nur noch vier Prozent, d. h. jedoch auch, dass sich hier 15 Prozent der Kinder verbessern können. Auch im Subtest SiS verdoppelt sich insgesamt der Anteil aller Kinder mit überdurchschnittlichem Ergebnis bis Schulbeginn. Im Unterschied zum PeS verändert sich jedoch der Anteil aller Kinder mit weit überdurchschnittlichem Ergebnis bis zum Ende des Kindergartenjahres, mit Ausnahme von Kita 5, nur wenig.

Insgesamt ist für den erfassten Zeitraum im Vorschuljahr zu konstatieren, dass bei der personenbezogenen Sprachzuordnung der Anteil der Kinder mit (weit) unterdurchschnittlichen Ergebnissen von acht Prozent auf unter ein Prozent sinkt, bei der situationsbezogenen Sprachzuordnung verringert sich der Anteil von zehn auf zwei Prozent. Zusammengenommen beträgt der Anteil dieser Kinder mit auffälligen Testergebnissen am Ende der Kindergartenzeit nur noch drei Prozent. Kein einziges Kind zeigt am Ende der Kindergartenzeit (weit) unterdurchschnittliche Ergebnisse in beiden Bereichen.

### 5.3.2 Entwicklung der Kinder nach Zuwachsmustern

Für die weitere deskriptive Analyse können die Kinder nach ihren Rohwertzuwächsen unterschieden werden in eine Gruppe von 20 Prozent an Kindern, die keinerlei Zuwächse<sup>16</sup> zeigt, eine Gruppe von 39 Prozent der Kinder, die entweder im Bereich der personenbezogenen oder der situationsbezogenen Sprachzuordnung Fortschritte<sup>17</sup> zeigt und in eine Gruppe mit einem Anteil von 41 Prozent, die in beiden untersuchten Bereichen Zuwächse aufzuweisen hat (Abb. 3).

<sup>16</sup> Zu EZP 3 wurden nicht mehr Aufgaben korrekt beantwortet als zu EZP 1.

<sup>17</sup> Mindestens eine Aufgabe wurde zu EZP 3 mehr als zu EZP 1 richtig gelöst.

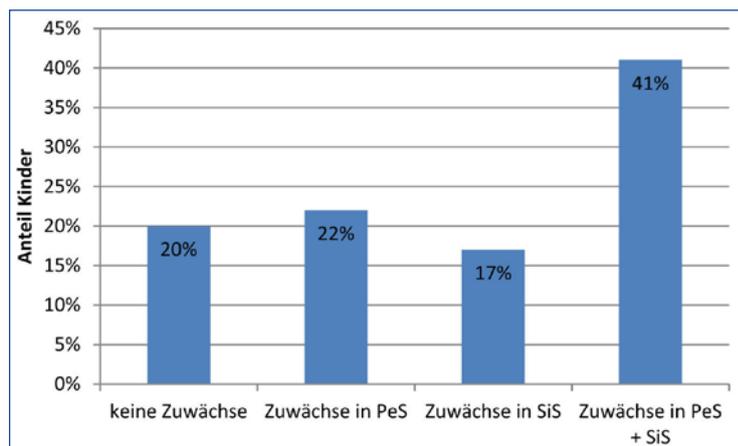


Abb. 3: Gruppenbildung nach Art der Rohwert-Zuwächse von EYP 1 zu EYP 3 (n=152)

Damit entwickeln sich die pragmatischen Kompetenzen bei 80 Prozent der Kinder während des letzten Kindergartenjahres weiter. Ein Fünftel der Kinder stagniert, allerdings auf mittleren und hohen Niveau, denn die Gruppe derjenigen Kinder, die keine Zuwächse zeigt (n = 30), besteht ausschließlich aus Kindern, welche bereits zu EYP 1 schon durchschnittliche bis (weit) überdurchschnittliche Ergebnisse vorweisen, wobei bei einzelnen Kindern Deckeneffekte nicht ausgeschlossen werden können.

Hervorzuheben ist, dass alle Kinder, welche zum ersten Messzeitpunkt ein unterdurchschnittliches Ergebnis in mindestens einem Subtest erzielen (n = 23), zum Ende der Kindergartenzeit mehr Aufgaben lösen können, davon zwei Drittel dieser Kinder sogar in beiden Subtests.

Allerdings zeigen sich, bezogen auf die zu EYP 1 gefundenen Subgruppen, differenzierte Befunde hinsichtlich der Zuwächse. Dazu wurden nach dem EYP 1 jeweils zwei Subgruppen pro Subtest definiert, davon jeweils eine mit allen Kindern mit durchschnittlichen und (weit) überdurchschnittlichen Ergebnissen (Subgruppe 1) und eine Gruppen mit allen Kindern mit (weit) unterdurchschnittlichen Ergebnissen (Subgruppe 2). Zunächst sind die Zuwächse von EYP 1 zu EYP 3 jeweils in beiden Subgruppen in beiden Subtests signifikant (Tab. 5).

Tab. 5: Vergleich des Zuwachses in den Subtests Personen- und Situationsbezogene Sprachzuordnung (T-Werte) von EYP 1 zu EYP 3 nach Subgruppen

|                    | EYP   | n   | T-Wert<br>M (SD) | Differenz<br>M (SD) | t-Test               |
|--------------------|-------|-----|------------------|---------------------|----------------------|
| <b>Subtest PeS</b> |       |     |                  |                     |                      |
| Subgruppe 1        | EYP 1 | 140 | 54,8<br>(7,8)    | 6,1<br>(8,5)        | t = -8,5<br>p = .000 |
|                    | EYP 3 | 140 | 60,9<br>(6,7)    |                     |                      |
| Subgruppe 2        | EYP 1 | 12  | 33,9<br>(5,7)    | 19,3<br>(7,7)       | t = -8,7<br>p = .000 |
|                    | EYP 3 | 12  | 53,2<br>(8,9)    |                     |                      |
| <b>Subtest SiS</b> |       |     |                  |                     |                      |
| Subgruppe 1        | EYP 1 | 136 | 53,6<br>(8,4)    | 4,7<br>(9,0)        | t = -6,1<br>p = .000 |
|                    | EYP 3 | 136 | 58,3<br>(7,1)    |                     |                      |
| Subgruppe 2        | EYP 1 | 16  | 34,5<br>(5,9)    | 17,2<br>(2,4)       | t = -7,0<br>p = .000 |
|                    | EYP 3 | 16  | 51,7<br>(9,6)    |                     |                      |

Interessanterweise können jedoch Kinder mit unterdurchschnittlichen Sprachleistungen (Subgruppe 2) am Ende der Kindergartenzeit durchschnittlich vier Aufgaben im Subtest PeS und drei Aufgaben im Subtest SiS mehr lösen und sich damit um durchschnittlich 17 bis 19 T-Wertpunkte verbessern (Tab. 5), wohingegen bei den Kindern mit den stärkeren Sprachleistungen (Subgruppe 1) durchschnittlich jeweils nur fünf bis sechs T-Wertpunkte hinzukommen.

Es zeigt sich außerdem (Abb. 4), dass die Kinder mit den unterdurchschnittlichen Sprachleistungen in den Subtests PeS und SiS (Subgruppe 2) zwar ihr niedrigeres Ausgangsniveau im Verlauf des letzten Kindergartenjahres jeweils deutlich verbessern, ihren Rückstand jedoch nicht mehr kompensieren können: Sie erreichen am Ende des Kindergartenjahres noch nicht den durchschnittlichen T-Wert, den die Kinder der Subgruppe 1 bereits zum Anfang des letzten Kindergartenjahres erreicht hatten. Die Unterschiede zwischen den Subgruppen bleiben in beiden Subtests auch am Ende des Kindergartenjahres weiterhin signifikant (Mann-Whitney; PeS:  $U = -3,117$ ,  $p = .002$ , SiS:  $U = -2,224$ ,  $p = .025$ ).

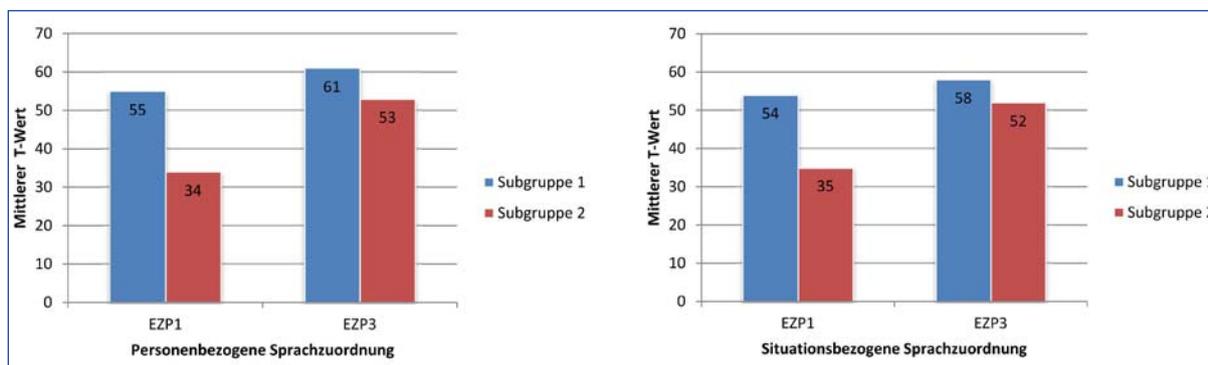


Abb. 4a und b: Zuwächse in den Subtests Personen- (4a) und Situationsbezogene (4b) Sprachzuordnung (T-Werte) von EYP 1 zu EYP 3 nach Subgruppen

#### 5.4 Einflüsse kind-, familien- und einrichtungsspezifischer Merkmale auf die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen

Insgesamt erbrachte die Prüfung möglicher Wechselwirkungen von den erfassten individuellen und institutionellen Merkmalen mit den erreichten Zuwächsen an keiner Stelle einen substantziellen Befund. Das bedeutet, dass sich in der untersuchten Stichprobe keine Zusammenhänge sowohl individueller Merkmale (z. B.: Alter, Geschlecht und Erstsprache), familiärer Merkmale (z. B. HISEI) und einrichtungsbezogener Merkmale (z. B. Gruppenorganisation, Gruppengröße, Diagnostik- und Förderkonzepte) mit den Ergebnissen in den beiden Subtests zur Pragmatik nachweisen lassen.

Auch die Prüfung der Wechselwirkungen von Zuwächsen bei den Rohwerten in Abhängigkeit von den besuchten Einrichtungen erbrachte keine signifikanten Befunde (zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung, PeS:  $F = ,680$ ,  $p > .05$ ; SiS:  $F = ,992$ ,  $p > .05$ ). Dieser Befund wird in Abb. 5 veranschaulicht, auch wenn scheinbar Unterschiede in den Zuwächsen sichtbar werden, so sind diese dennoch nicht bedeutsam. Insgesamt stehen die Kompetenzzuwächse in den untersuchten Bereichen der Pragmatik damit nicht mit dem Besuch einer bestimmten Kita in Wechselwirkung.

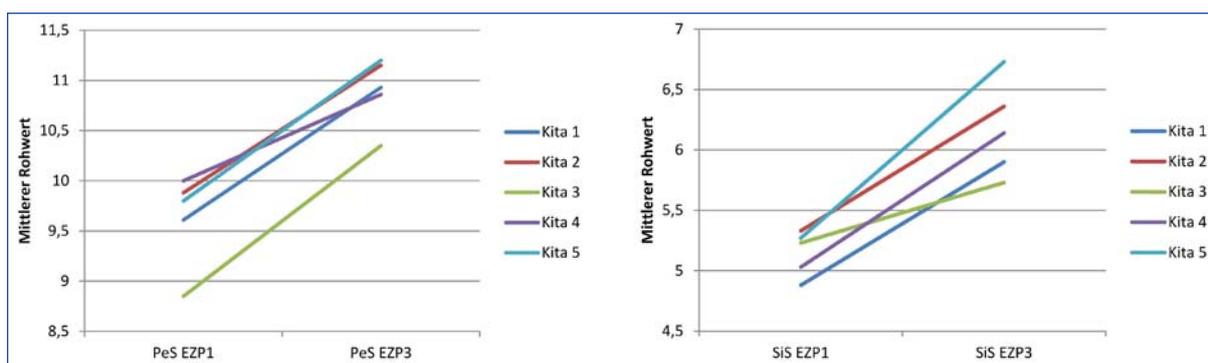


Abb. 5a und b: Zuwächse in den Subtests Personen- (5a) und Situationsbezogene (5b) Sprachzuordnung (Rohwerte) von EYP 1 zu EYP 3 nach Kitas

## 6 Grenzen der berichteten Befunde aus der Teilstudie 1

Im Rahmen der Teilstudie 1, Abschnitt Kindergarten, gilt es mehrere Limitierungen zu diskutieren. So ist die Stichprobe nicht durch eine Zufallsauswahl zustande gekommen und hing davon ab, dass sich Kitas zu einer Teilnahme an der Studie – inklusive Videoaufnahmen – bereit erklären, was eine positive Verzerrung zur Folge haben könnte. Ebenso liegt nur für 69 Prozent der in Frage kommenden Kinder eine Teilnahmegenehmigung seitens der Eltern vor, was ebenfalls auf eine positive Selektion verweisen könnte, die durch die HISEI-Befunde hinsichtlich der hohen ISCED-Level gestützt wird. Aufgrund der insgesamt kleinen Teilstichproben in den Einrichtungen konnten für viele Daten die Einrichtungsmerkmale nur auf der Einrichtungsebene und nicht auf der Gruppenebene geprüft werden. Zudem scheint sich der aus der Schulforschung bekannte Effekt, dass sich von Einrichtungsmerkmalen auf der Makroebene der Organisationsstrukturen nur selten Einflüsse auf die Leistungsentwicklung nachweisen lassen, zu bestätigen. Zum Einfluss der pädagogischen Fachkraft auf die kindliche Entwicklung im Bereich Pragmatik werden jedoch aus der Teilstudie 2, d. h. der Analyse der Videoaufnahmen vertiefende Aufschlüsse erwartet. Zu verallgemeinernde Rückschlüsse auf Kinder, die mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, und auf Kinder mit Entwicklungsstörungen bzw. -verzögerungen, können mit dieser Studie nicht getroffen werden, da zu wenige Kinder mit diesen Merkmalen in der Stichprobe vertreten sind.

Hinsichtlich des eingesetzten Testverfahrens ist zu konstatieren, dass der MSVK nicht als ausreichend entwicklungsensibel für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch nicht ausreichend für sehr weit entwickelte Kinder erwies. Eine weitere Einschränkung ergibt sich dahingehend, dass gegenwärtig kein deutschsprachiges Testverfahren vorliegt, welches rezeptive und produktive Aspekte von Pragmatik im Übergang erfasst. Die für die Teilstudie 1 ausgewählten Instrumente MSVK und HSET sind bis dato die einzigen normierten Testverfahren, welche pragmatische Kompetenzen für Kinder im Übergang – allerdings auch nur Teilfähigkeiten – mit einzelnen Subtests erfassen können. Aus diesem Grund ist die Teilstudie 1 mit der Teilstudie 2 vernetzt, um unterschiedliche Aspekte pragmatischer Kompetenzen erheben zu können. Außerdem wurde der TOPL 2 übersetzt, um in den sich anschließenden Erhebungen im Abschnitt Hort weiterführende Daten gewinnen zu können.

## 7 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die rezeptiven pragmatischen Kompetenzen im Bereich der personen- und situationsbezogenen Sprachzuordnung (Testergebnisse PeS/SiS) erweitern sich bei den in der KoPra-Studie untersuchten Kindern im letzten Kindergartenjahr rasant und die Entwicklung scheint bei der Mehrheit der untersuchten Kinder am Ende der Kindergartenzeit weitgehend abgeschlossen zu sein, bei einigen auch schon eher. Die These, dass das Vorschuljahr einen wichtigen Zeitraum für die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen darstellt, kann dadurch bestätigt gelten, dass der Anteil von Kindern mit (weit)unterdurchschnittlichen Ergebnissen in beiden Subtests am Übergang zur Schule nur noch sehr gering ausfällt, was in Kontrast zum Ausgangspunkt des letzten Kindergartenjahres steht.

Da die Entwicklung rezeptiver pragmatischer Kompetenzen, wie sie mit den beiden Subtests aus dem MSVK (auch bei erweitertem Itempool) geprüft werden konnte, am Ende des letzten Kindergartenjahres als weitgehend abgeschlossen erscheint, sollten Diagnose- und Fördermaßnahmen deutlich früher ansetzen. Weil den Kindern offensichtlich Aufgaben zur situationsbezogenen Sprachzuordnung schwerer fallen als Aufgaben zur personenbezogenen Sprachzuordnung, könnten in diesem Bereich Schwerpunkte der Sprachförderung gesetzt werden. Besonders in den Fokus sollten diejenigen Kinder geraten, welche im ersten Halbjahr noch unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Pragmatik zeigen, denn in den hier berichteten Befunden gelingt es ihnen nicht, bis zum Ende der Kindergartenzeit den Anschluss an die anderen Kinder zu finden; sie erreichen zudem nicht das Ausgangsniveau, von dem Kinder mit durchschnittlichen pragmatischen Kompetenzen am Anfang des letzten Kindergartenjahres starten. Eine intensivierte alltagsintegrierte Förderung zur Erweiterung der Fähigkeiten, sich auf unterschiedliche Personen und Situationen sprachlich angemessen einstellen zu können (Konzepte z. B. in Achhammer 2014 oder Sallat & Spreer 2014), erscheint dennoch vielversprechend, da sich gezeigt hat, dass die Zuwächse der Kinder mit unterdurchschnittlichen Kompetenzen in dem letzten Kindergartenjahr deutlicher ausfallen als bei anderen Kindern.

Da die verständnisseitige Entwicklung der hier untersuchten pragmatischen Kompetenzen bis zum Übergang nach den vorliegenden Befunden für viele Kinder bereits weitgehend abgeschlossen scheint, könnten sich pädagogische Fachkräfte vor und nach dem Übergang intensiver auf die Diagnostik und Förderung produktiver pragmatischer Kompetenzen konzentrieren und hier insbesondere solche funktionalen Fähigkeiten unterstützen, die für das schulische Lernen und den Erwerb der Schulsprache im Anfangsunterricht von Bedeutung sind, wie z. B. das Turn-Taking oder die Anwendung kohäsiver sprachlicher Mittel im Bereich der diskursiven Fähigkeiten (De Villiers 2004).

Differentielle Effekte und Wechselwirkungen zwischen den Merkmalen und Kontexten ließen sich kaum beobachten. Dies könnte auch mit den diskutierten Einschränkungen hinsichtlich der Stichprobe, des Designs und der Instrumente zusammenhängen, was dafür spricht, dass für Forschungsvorhaben entwicklungssensiblere und aktuell normierte Testverfahren benötigt werden.

Die Teilstudien 1 und 2 werden im Hort weitergeführt und die Datenerhebungen im Juli 2015 abgeschlossen. Daran anschließend soll die Auswertung der Datenerhebungen erfolgen, wobei insbesondere aus der Auswertung der Videografien und der Zusammenschau mit den Befunden aus den Ratings detaillierte Erkenntnisse zum förderlichen Kommunikations- bzw. Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindergarten und Grundschule erwartet werden.

### Danksagung

Wir bedanken uns bei den pädagogischen Fachkräften in den Kindergärten, den Kindern und deren Eltern für ihre Geduld und Mitarbeit sowie bei Linda Straumer für ihre Unterstützung in der Durchführung der Assessments und bei Gitta Maxheimer für die Zeichnung der Bilder zu den neuen Items.

### Literatur

- Achhammer, B. (2014): Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern. Grundlagen und Anleitung für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Adams, C. (2002): Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973-987.
- Adler, Y. (2011): Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei-bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bergau, M. (2014): TOPL 2 – Test of Pragmatic Language. Deutschsprachige Version der 2. Ausgabe von Phelps-Teresaki/Phelps-Gunn (2007). Unveröffentlichte Arbeitsfassung. Universität Leipzig.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Brede, J. R. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- De Villiers, P. (2004): Assessing Pragmatic Skills in Elicited Production. In: Helm-Estabrooks, N. & Bernstein Ratner, N. (Eds.): *Evaluating Language Variation: Distinguishing Dialect and Development from Disorder. Seminars in Speech and Language*, 25, 1, 57-71.
- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009): Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. München: Urban & Fischer.
- Ehlich, K. (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, K. (Hrsg.) *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Reihe Bildungsreform, Band 11 (11-75)*. Berlin: BMBF.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich et al. (Hrsg.) *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29 I (9-28)*. Berlin: BMBF.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29 I*. Berlin: BMBF.
- Ehlich, K.; Valtin, R. & Lütke, B. (2013): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/expertise\\_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1411987935&file=expertise\\_sprachfoerderung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1411987935&file=expertise_sprachfoerderung.pdf) [Aufruf am 15.11.2014].
- Elben C.E. & Lohaus, A. (2000): MSVK – Marburger Sprachverständnistest für Kinder. Göttingen: Hogrefe.

- Faust, G. (Hrsg.) (2013): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter. Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Schule Deutsch*, 233, 4-13.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchges. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991): *Heidelberger Sprachentwicklungstest – HSET*. 2., verbesserte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Glück, C.W. (Hrsg.) (2013): *Fokus: Pragmatik. Grundlagen – Diagnostik – Intervention*. Köln: Prolog.
- Guckelsberger, S. & Reich, H.H. (2008): Diskursive Basisqualifikationen. In: Ehlich et al. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29 I (83-94)*. Berlin: BMBF.
- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P. & Weinert, S. (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 349-356.
- Klann-Delius, G. (2008): *Spracherwerb*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Kotzerke, M., Röhrich, V., Weinert, S. & Ebert, S. (2013): Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende Klasse 2. In: Faust, G. (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (111-137)*. Münster: Waxmann.
- König, A. (2006): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern)*. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Dortmund, Technische Universität. Inauguraldissertation. URL: <http://hdl.handle.net/2003/24563> [Aufruf am 15.11.2014].
- Küspert, P. & Schneider, W. (2006): *Hören, lauschen, lernen. Anleitung: Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laewen, H.-J. (2003): Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen – Beobachtungen. *KitaDebatte*, 1, 49-56.
- Liebers, K., Geiling, U. & Prengel, A. (2012): Gemeinsame Diagnostik im Übergang – ILEA T. In: Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Reihe Praxishilfen (233-250)*. Cronach: Carl Link.
- Meibauer, J. (2013): *Pragmatik: Grundlagen, Entwicklung, Störung*. In: Glück, C. W. (Hrsg.): *Fokus Pragmatik: Erwerb – Beeinträchtigung – Intervention (20-44)*. Köln: Prolog.
- Pragmatik. Eine Einführung*. In: *eJournal Deutsch als Fremdsprache*. URL: <http://www.DaFdigital.de/DaF02.2002.125> [Aufruf am 20.04.2015].
- Mayr, T., Hofbauer, C., Simic, M. & Ulich, M. (2012): *Selsa. Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (1. bis 4. Klasse)*. Freiburg: Herder.
- Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meng, K. & Rehbein J. (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache Stimme Gehör*, 34, 84-91.
- Mogharbel, Ch. & Deutsch, W. (2007): Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1 (57-65)*. Göttingen: Hogrefe.
- Mueller, N. (Ed.) (1997): *Pragmatics and clinical applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ninio, A., Snow, C.E., Pan, B.A., Rollins, P.R. (1994): Classifying Communicative Acts in Children's Interactions. *Journal of Communicative Disorders*, 27, 157-187.
- NEPS. Nationales Bildungspanel (2011): Startkohorte 2. Haupterhebung 2010/11 (A12) Kindergartenkinder. Informationen zum Kompetenztest. Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel (NEPS), 1-7. URL: <http://www.bildungspanel.de> [Aufruf am 20.05.2014].
- NAEYC. National Association for the Education of Young Children (2005): Screening and assessment of young English-language learners – supplement to the NAEYC and NAECs/SDE joint position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation, 1-12. URL [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ELL\\_Supplement\\_Shorter\\_Version.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ELL_Supplement_Shorter_Version.pdf) [Aufruf am 20.05.2014].
- Penner, Z. & Schmid, J. (2005): Über sprachliches Regellernen und Fördermaßnahmen: das „Kon-Lab-Programm“: *Die Sprachheilarbeit*, 50, 293-299.
- Perkins, M.R. (1997): The Scope of pragmatic disability: A cognitive approach. In: Mueller, N. (Eds.): *Pragmatics and clinical applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Redder, A. (2013): Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven (108-134)*. Münster: Waxmann.
- Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.) (2013): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.

- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2010): Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Hamburg: ZUSE (ZUSE-Diskussionspapier Nummer 1).
- Phelps-Terasaki, D. & Phelps-Gunn T. (2007): TOPL 2 (Test of Pragmatic Language, Second Edition): Austin: Pro-Ed.
- Pohlmann-Rother & S.; Franz, U. (Hrsg.) (2012): Kooperation von KiTa und Grundschule. Reihe Praxishilfen. Cronach: Carl Link.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2013): Möglichkeiten der diagnostischen Erfassung pragmatischer Fähigkeiten. In: Glück, C. (Hrsg.): Fokuss Pragmatik. Erwerb-Beeinträchtigungen-Intervention (143-157) Köln: Prolog.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2014): Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. Sprachförderung und Sprachtherapie, 3, 156-166.
- Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.) (2007): Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Schründer-Lenzen, A. (2013): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchges. Aufl. (149-158). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seymour, H.N., Roeper, T.W. & de Villiers, J.G. (2005): DELV-NR (Diagnostic Evaluation of Language Variation) Norm-Referenced Test. San Antonio TX: The Psychological Corporation.
- Spreen-Rauscher, M. (2007): Pragmatik. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Band 1, Handbuch Sonderpädagogik (288-298). Göttingen: Hogrefe.
- Spreen-Rauscher, M. (2003): Die "Children's Communication Checklist" (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. Die Sprachheilarbeit, 48, 91-104.
- Snow, K., & Van Hemel, S. (2008): Early Childhood Assessment: Why, What, and How? Committee on developmental outcomes and assessments for young children. Washington, DC: The National Academies Press.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar: das Netz.
- Thürmann, E. (2011): Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. Vortragsskript vom 15.12.2011, URL: [www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/.../getFile.php?id=517](http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/.../getFile.php?id=517) [Aufruf am 10.11.2014].
- Trautmann, C. & Reich, H.H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich et al. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29 I (35-62). Berlin: BMBF.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2007): SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg: Herder.
- Wolf, M., Roick, T., Wendt, W. & Stanat, P. (2015): Beobachtungsbogen, Sprachscreening und informelle Beurteilung. Wie schätzen sie den Sprachförderbedarf ein? Frühe Bildung, 2, 93-101.

## Zu den Autorinnen

*M.A., M.A. Maria Bergau* ist Doktorandin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Sie leitet das Forschungsprojekt KoPra unter der Betreuung von Prof. Dr. Liebers. Sie hat in mehreren Forschungseinrichtungen und Universitäten im In- und Ausland an Studien zum Spracherwerb und zur Sprachverarbeitung mitgewirkt.

*Prof. Dr. Katrin Liebers* leitet seit 2012 den Arbeitsbereich Grundschulpädagogik an der Universität Leipzig. Sie hat zuvor in vielfältigen Projekten zum Übergang Kita-Grundschule gearbeitet. Forschungsschwerpunkte sind Assessments im Übergang, Early Literacy sowie inklusiver Unterricht.

## Korrespondenzadresse

Maria Bergau  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin · Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Institut für Grundschulpädagogik (Schulpädagogik des Primarbereichs)  
Karl-Heine-Str. 22b · 04229 Leipzig  
E-Mail: [m.bergau@uni-leipzig.de](mailto:m.bergau@uni-leipzig.de)