

Bundesinstitut



Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung  
des österreichischen Schulwesens

# Handbuch zum BESK-DaZ

Version 2.0

Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz  
in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache



*Herausgegeben von  
Simone Breit*



© BIFIE, 2011  
Im Auftrag des BMUKK

**bm:uk**

# Impressum

bm:uk

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Minoritenplatz 5 / 1014 Wien

[www.sprich-mit-mir.at](http://www.sprich-mit-mir.at)



Bundesinstitut  
bifie

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung  
des österreichischen Schulwesens

Salzburg | Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards  
Alpenstraße 121 / 5020 Salzburg

[www.bifie.at](http://www.bifie.at)

## **Handbuch zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) – Version 2.0**

Einbandgestaltung: Die Fliegenden Fische, Salzburg &  
Andreas Kamenik, BIFIE | Zentrales Management & Services  
Layout & Satz: Sandra Hechenberger, BIFIE | Zentrales Management & Services

Mag.<sup>a</sup> Simone Breit (Hrsg.)  
Salzburg 2011

Autorinnen (alphabetisch gereiht)

Mag.<sup>a</sup> Barbara Rössl  
Mag.<sup>a</sup> Monika Stadlmair  
Mag.<sup>a</sup> Rebekka Wanka

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

---

# Inhalt

3 Vorwort

---

5 **1. Spracherwerb im Kindesalter**

---

16 **2. Beobachtung**

---

20 **3. Grundlagen des BESK-DaZ**

---

39 **4. Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ**

---

60 **5. Leitideen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten unter Anbindung an Erwerbsphasen**

---

66 **6. Qualitätssicherungsmaßnahmen**

---

70 **Anhang A**

70 Bibliografie  
75 Autorinnenverzeichnis  
76 Glossar

---

81 **Anhang B**

81 Beiblatt 1: Übungsaufgaben zum Topologischen Modell  
85 Beiblatt 2: Beobachtungsraster B  
86 Beiblatt 3: Beobachtungsraster C  
87 Beiblatt 4: Ergebniszusammenfassung  
88 Beiblatt 5: Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch (inkl. Familiärer Kontextdaten)



# Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser!

Sprachförderung ist seit mehreren Jahren ein zentrales Thema der Kindergartenpädagogik. Da fundierte Fördermaßnahmen auf den Entwicklungs- und Kompetenzstand eines Kindes abgestimmt werden müssen, ist ein professionelles und zugleich praxistaugliches Instrumentarium für die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten erforderlich.

Mit BESK 4–5 bzw. SSFB 4–5 wurden 2008 in Österreich erstmals solche Instrumente entwickelt und den Kindergärten zur Verfügung gestellt. Mit BESK-DaZ folgte im Jahr 2009 eine wichtige und logische Weiterentwicklung des bestehenden Instrumentariums.

Dem Auftragnehmer bzw. den Autorinnen der Instrumente war es stets ein wichtiges Anliegen, diese Instrumente permanent weiterzuentwickeln, um sowohl wissenschaftlichen Anforderungen als auch Wünschen aus der Praxis gerecht zu werden. Im Jahr 2010 wurden daher die Instrumente für die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten auf Basis von wissenschaftlichen Expertisen, einer begleitenden Evaluation und zahlreicher Rückmeldungen aus der Praxis überarbeitet. Es freut mich sehr, dass nun BESK und BESK-DaZ in Version 2.0 vorliegen und den Kindergartenpädagoginnen zur Verfügung stehen.

Die wesentlichen Neuerungen sind Folgende:

- Die Beobachtungsbögen (und -kriterien) sind aufeinander abgestimmt, die Schwerpunkte der Sprachstandsfeststellung liegen auf jenen sprachlichen Kompetenzen, welche im pädagogischen Setting gefördert werden können.
- Die Instrumente eignen sich nicht nur für die Sprachstandsfeststellung 15 Monate vor Schuleintritt, sondern sind für die gesamte Altersspanne der 3;5- bis 6;0-Jährigen geeignet.
- Die Beobachtungsbögen können nicht nur singulär verwendet werden, sondern eignen sich auch für eine Verlaufserhebung.
- BESK differenziert nach unterschiedlichen Altersgruppen, BESK-DaZ differenziert nach unterschiedlicher Kontaktdauer mit dem Deutschen.

Mit BESK und BESK-DaZ 2.0 liegen Instrumentarien vor, die bei der Erfassung der sprachlichen Kompetenzen der Heterogenität der Zielgruppe gerecht werden: Für einsprachige und simultan-bilingual aufwachsende Kinder wird BESK verwendet, für Kinder mit Deutsch als sukzessiver Zweitsprache ist BESK-DaZ das geeignete Verfahren. Auf Basis der Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung kann ein Kind im Kindergarten auf spielerische und integrative Weise in seiner Sprachentwicklung unterstützt werden und so auf die Anforderungen des deutschsprachlichen Unterrichts vorbereitet werden.

Das vorliegende Handbuch dient den Pädagoginnen und Pädagogen als Einführung in das Instrument BESK-DaZ. Kapitel 1 führt in wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Spracherwerb im Kindesalter ein und nimmt sowohl auf den Erst- als auch auf den Zweitspracherwerb Bezug. Kapitel 2 gibt eine Einführung in die Methode der Beobachtung. Kapitel 3 vermittelt Grundlagen des BESK-DaZ und begründet die einzelnen sprachlichen Qualifikationen des Beobachtungsbogens. In Kapitel 4 werden methodische und organisatorische Überlegungen bzw. Hinweise zur Durchführung für die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ gegeben. Um einen Bogen zwischen dem Ergebnis der Sprachstandsfeststellung und der sich daran anschließenden Sprachförderung zu spannen, werden in Kapitel 5 den Pädagoginnen und Pädagogen Förderleitlinien als Anregung für die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gegeben. Kapitel 6 beschreibt Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die im Rahmen der Überarbeitung des BESK-DaZ gesetzt wurden. Im Anhang des Handbuchs finden Sie Literaturhinweise sowie ein Glossar mit den verwendeten Fachtermini. Dort befinden sich auch mehrere Beiblätter: Beiblatt 1 enthält die Übungsaufgaben zum Topologischen Modell samt Lösungen. Beiblatt 2 und 3 sind Beobachtungsraster

---

zu den Teilen B und C aus dem BESK-DaZ, mithilfe derer Sie rasch die Beobachtungsergebnisse dokumentieren können. Beiblatt 4 beinhaltet eine Ergebniszusammenfassung. Mit Beiblatt 5 werden in einem Entwicklungsgespräch mithilfe eines Gesprächsleitfadens die familiären Kontextdaten mit den Bezugspersonen des Kindes erhoben.

Ich danke den Autorinnen Mag.<sup>a</sup> Barbara Rössl, Mag.<sup>a</sup> Monika Stadlmair und Mag.<sup>a</sup> Rebekka Wanka für die engagierte Mitarbeit am Projekt. Jede hat ihre Fachexpertise in das interdisziplinäre Team eingebracht. Das Layout und die professionelle Gestaltung des Handbuchs ist Sandra Hechenberger aus dem ZMS zu verdanken.

Ebenso bedanke ich mich für die gute Zusammenarbeit über den gesamten Projektzeitraum bei der begleitenden Steuergruppe im BMUKK.

Mag.<sup>a</sup> Simone Breit  
Projektleiterin „Sprachstandsfeststellung im Kindergarten“

# 1. Spracherwerb im Kindesalter

*Barbara Rössl*

## Eine Sprache erwerben

Dass Kinder überall auf der Welt im Laufe ihrer Kindheit Sprache erwerben, wird gewöhnlich als eine nicht näher zu hinterfragende Gegebenheit angesehen. Sprache ist allgegenwärtig, ihr Gebrauch selbstverständlich. Blickt man jedoch genauer auf dieses jedem so vertraute Gut Sprache, tut sich ein breites Spektrum aus unterschiedlichen Facetten auf. Es ist faszinierend zu beobachten, wie es Kindern scheinbar mühelos gelingt, sich innerhalb kürzester Zeit einen solch komplexen Gegenstand wie Sprache zu erschließen. Sie gehen offenbar von Beginn an unbeschwert, souverän und mit Freude an die verschiedenen Herausforderungen der beachtlichen „Lernaufgabe“ Spracherwerb heran. Welche Sprache es auch sein mag, in die das Kind hineinwächst und die es sich zu eigen macht, immer wird es darum gehen, die ganze Palette an verschiedenen Bestandteilen und Funktionen von Sprache zu erwerben. Der Bogen der gleichzeitig zu bewältigenden Erwerbsaufgaben spannt sich von den verschiedenen Lauten, aus denen sich die einzelnen Wörter samt ihrer Bedeutung zusammensetzen, über die Grammatik, die alles in einen mehr oder weniger geregelten Zusammenhang bringt, bis hin zum zweckgerichteten Gebrauch dieser Elemente in der jeweiligen Kommunikationssituation. Damit der Erwerb dieser unterschiedlichen Aspekte von Sprache gelingen kann, stehen dem Kind von Geburt an vielfältige Ressourcen zur Verfügung, die einander ergänzen und sich gegenseitig ankurbeln. So schöpfen Kinder in gleichem Maße aus ihren **genetischen Anlagen, kognitiven Ressourcen** sowie aus ihren **interaktiven Bedürfnissen**. Sie sind jeweils für die Entwicklung bestimmter Bereiche der Sprache in bestimmten Altersphasen besonders verantwortlich und wirksam.

Die menschliche Sprache zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie aus einem regelgeleiteten, komplexen System von Strukturen, Formen und Lauten besteht, der Grammatik. Mithilfe der Grammatik können Wörter immer wieder neu kombiniert und in einen sinngebenden Bezug gebracht werden. Um sich diese Prozesse anzueignen, kommt das Kind mit einer genetischen Disposition auf die Welt, die dafür sorgt, dass es sensibel ist für das Erkennen grammatischer Regelmäßigkeiten. Das Erstaunliche ist, dass Kinder ein solch hochkomplexes Regelsystem wie das grammatische in einem Alter anzuwenden lernen, in dem sie aufgrund ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zur Lösung vergleichbar schwieriger Aufgabenstellungen nicht annähernd in der Lage wären. Denn im Grunde führen Kinder, sobald sie ihre Sprache grammatisch zu formen beginnen, mathematische Berechnungen aus, sie erkennen unterschiedliche Formeln und wenden sie immer wieder neu – produktiv – auf andere „Beispiele“ an. Sie tun es nebenbei, unbewusst, geraume Zeit vor der Schule. Dass dies so gelingt, ist auf Reifungsprozesse des Gehirns zurückzuführen. Es ist speziell in der frühesten Kindheit für diese Aufgabe vorbereitet. Kinder müssen in diesem frühen Alter beim Erwerb ihrer Erstsprache, etwa des Deutschen, nicht darüber nachdenken, an welche Stelle sie das Verb im Aussagesatz setzen sollen, ob und wie es mit dem Subjekt übereingestimmt werden muss und welche Laute sie überhaupt aussprechen müssen, um dies auszudrücken. In welchem Fall das Objekt stehen soll und wie die Vergangenheit gebildet wird, darüber machen sich Kinder beim Spracherwerb keine Gedanken. Aufgrund ihres allgemein-kognitiven Entwicklungsstands könnten sie es auch gar nicht. Und es besteht auch keine Notwendigkeit dazu. Denn es sind dies implizite, unbewusste Vorgänge, die im Übrigen auch dem erwachsenen „Native Speaker“ selbst zur perfekten Sprachbeherrschung nicht bewusst werden müssen. Angesichts der Komplexität der Grammatik von Sprachen ist es nachvollziehbar, dass sich – trotz genetischer Unterstützung – Kinder diese sprachliche Dimension nicht auf einmal, sondern nach und nach aneignen. Es ist jedoch nicht so, dass die Aneignung der Strukturen und Formen der Grammatik völlig beliebig und bei jedem Kind gänzlich unterschiedlich verläuft. Es gibt eine systematische Reihenfolge, in der sich Kinder die jeweilige Grammatik ihrer Sprache erschließen. Dies erfolgt in bestimmten Altersfenstern, typisch für alle genetisch festgelegten Entwicklungsbereiche. Wie bei keiner anderen sprachlichen Dimension sonst spielt beim Erwerb der Grammatik einer ersten Sprache ein

bestimmtes Altersfenster eine ausschlaggebende Rolle für sein optimales Gelingen. Dieses optimale Entwicklungsfenster ist bis zum vierten Lebensjahr weit geöffnet und schließt sich reifungsbedingt mit spätestens sechs Jahren. Das heißt keineswegs, dass danach keinerlei Grammatik mehr optimal erworben werden könnte. Es bedeutet jedoch, dass dem Lerner bei einem später einsetzenden Erwerb einer weiteren Sprache diese spezifische genetische Ressource nicht mehr in voller Wirksamkeit zur Verfügung steht. An ihre Stelle werden andere Ressourcen zum Sprachenlernen genutzt. Es kommen dabei allgemeinere kognitive Mechanismen der Sprachverarbeitung zum Einsatz, die – im Unterschied zum Erstspracherwerb – dann bereits stark abhängig sind von individuellen Lernstrategien, vorausgehenden Lernerfahrungen (Meisel, 2007) und vor allem der Motivation, die Anstrengung des Sprachenlernens überhaupt auf sich zu nehmen.

Neben dieser sehr spezifisch wirksamen genetischen Disposition, die vorrangig für den Erwerb von sprachlichen Strukturen sorgt, sind es allgemein-kognitive Fähigkeiten, mithilfe derer sich das Kind weitere wesentliche Bereiche aus dem großen Komplex Sprache erschließt. Die Fähigkeit, die ganz spezifischen Bedeutungen von Wörtern und Sätzen zu erkennen und sich Begriffe von der Welt, ihrem Inventar und dem rundum sichtbaren und unsichtbaren Geschehen zu machen, ist eng verflochten mit den altersbezogenen Möglichkeiten der Denkentwicklung (Piaget, 1972). Es sind nicht nur ganze Wörter und Sätze, deren Bedeutungen das Kind nach und nach mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad begreifen lernt. Auch kleinste grammatische Einheiten drücken jeweils eine ganz bestimmte Bedeutung aus, die das Kind begreifen muss. Die kombinierte grammatische Kennzeichnung *ge-* und *-t* in (*er hat*) *gekocht* bedeutet beispielsweise, dass etwas vergangen bzw. fertig ist. Um die Bedeutung zu erfassen, muss das Kind einen Zeitbegriff entwickelt haben, eine Vorstellung von Vergangenheit haben, eine Idee davon, dass etwas Erlebtes nicht mehr gegenwärtig ist. Auch die Pluralbildung setzt bereits ein Erkenntnis des Kindes voraus, nämlich, dass es von Gegenständen eine Vielzahl, jedenfalls mehr als nur ein Exemplar geben kann und dies durch eine Veränderung am Wort, einer grammatischen Markierung, angezeigt wird.

Je älter das Kind wird, umso enger ist die kognitive mit der sprachlichen Entwicklung verbunden. Sprache spielt im Entwicklungsprozess des Kindes zunehmend eine Schlüsselrolle für den Aufbau kognitiv-konzeptueller Kompetenzen (Wygotski, 1969). Sprache wird immer mehr zum Steigbügel, um sich die Welt auch außerhalb der gegenwärtig konkret erlebten Situation denkend zu erschließen und zu ordnen. Sprache wird immer mehr zu einem Werkzeug, das befähigt, die Welt denkend zu strukturieren. Dies geschieht beim Klassifizieren und Kategorisieren, beim Bilden von Analogien und wenn das Kind Hypothesen über mögliche Ereignisse in der Welt aufstellt. Die Einheit Sprache und Denken führt somit weit über den Rand des „Hier und Jetzt“ hinaus. Kompetenzen im kognitiv-sprachlichen Bereich werden dann im Laufe der schulischen Karriere immer wichtiger, sind sie doch der Grundstock für das Bewältigen der vorgegebenen Bildungsinhalte.

Allein aufgrund genetischer Anlagen und kognitiver Entwicklung jedoch kann kein Spracherwerb stattfinden. Ohne das Bedürfnis, in Beziehung zu treten, wäre die Entwicklung von Sprache nicht motiviert. Und umgekehrt: ohne eine Bezugsperson, die sich emotional und sprachlich an das Kind wendet, kann Sprache nicht entstehen. Die grundlegende Antriebskraft für einen gelingenden Spracherwerb ist daher die konkrete, liebevolle sprachliche Zuwendung durch die engsten Bezugspersonen. Ihr Wert besteht nicht nur darin, dass das Kind mit seinen emotionalen Bedürfnissen die ungeteilte Aufmerksamkeit erhält. Ein Vater, eine Mutter wird besonders gegenüber dem ganz jungen Kind gleichzeitig auch bestrebt sein, die eigene Sprache auf die sprachlichen Möglichkeiten und Bedürfnisse des Kindes abzustimmen. Erwachsene Bezugspersonen, die das eigene Handeln sprachlich begleiten, die einfache, klare Strukturen verwenden und an das Kind immer wieder viele Fragen richten, stellen intuitiv ideale Bedingungen für den Spracherwerb her. Man könnte dies durchaus als eine frühe Form der Sprachförderung bezeichnen, eine ganz persönliche, individuelle Zuwen-



derung von unschätzbarem Wert. So lernt das Kind in den vielfältigen und beständigen Interaktionen mit den erwachsenen Bezugspersonen inmitten einer Reihe von Möglichkeiten mithilfe von Sprache Bezüge zur umgebenden Welt herzustellen. Es lernt Sprache nach und nach als dasjenige Werkzeug kennen, das ihm ermöglicht, als Handelnder aktiv in das Geschehen einzugreifen. Das Kind erfährt dadurch seine eigene Wirksamkeit. Zunehmend erkennt das Kind, dass Kommunikation besonders dann erfolgreich ist, wenn sie passend für die Situation ist, also bestimmten Konventionen entspricht. Denn Sprechhandlungen, wie etwa *Bitten*, *Wünschen*, *Fragen*, *Sichentschuldigen* und sich an Gesprächsregeln halten, unterliegen familiären, situativen und teils kulturellen Konventionen. In der Interaktion lernt das Kind, Sprache angemessen zu gebrauchen, es erobert sich damit den pragmatischen Bereich von Sprache.

## Zwei Sprachen simultan erwerben – Bilingualer Spracherwerb

Mit nur einer Sprache aufzuwachsen ist bei weitem nicht das einzig mögliche Erwerbsszenario. Im Gegenteil, weltweit wesentlich häufiger kommt es vor, dass Kinder von Anfang an oder bereits in einem sehr jungen Alter mit zwei oder gar drei<sup>1</sup> Sprachen gleichzeitig aufwachsen. Sprechen Vater und Mutter jeweils unterschiedliche Sprachen, so kann das Kind durch seine engsten Bezugspersonen gleichzeitig mit zwei Sprachen vertraut werden. Auch wenn im familiären oder sozialen Umfeld des Kindes eine weitere Sprache eine wichtige Rolle spielt und das Kind regelmäßig Gelegenheit hat, diese Sprache zu sprechen, wächst das Kind bilingual auf. Ob die beiden Sprachen typologisch gänzlich unterschiedlich sind oder aber ob sie einander ähnliche dialektale Varietäten sind, hat auf das Gelingen des simultanen Erwerbs keinen Einfluss. Eine bilinguale Kindheit kann für das Kind nicht nur sprachlich eine große Bereicherung sein. In einem mehrsprachigen Umfeld wachsen Kinder gleichzeitig mit der Aneignung verschiedener Sprachen in die verschiedenen emotionalen, sozialen und funktionalen Bezugswelten hinein. Heranwachsend erkennen sie, welche Vielfalt an Möglichkeiten die Sprachen mit sich bringen. Der Einsatz der Sprachen lässt sich steuern, er kann abgestimmt werden auf die beteiligten Personen, auf die Orte sowie die Themen eines Gesprächs. Das bilinguale Kind bekommt dadurch schon früh die Chance, Sprachen bewusst alternativ einzusetzen und dadurch zu einem verantwortlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu gelangen.

Der gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen fällt dem Kind nicht schwerer als eine einzige Sprache zu erwerben. Es hat keine Probleme damit, die unterschiedlichen Grammatiken der beiden Sprachen so zu erwerben, wie es einsprachige Kinder auch tun. Die Abfolge der Erwerbsschritte in den beiden gleichzeitig angeeigneten Sprachen sind vergleichbar mit der des jeweiligen monolingualen Erwerbs. Dabei ist der Zeitaufwand dafür nicht nennenswert größer. Das Alter, in dem einsprachige Kinder typischerweise bestimmte Strukturen und Formen der jeweiligen Sprache zurücklegen, gilt auch für bilinguale Kinder. Das Kind braucht dazu keine intensivere, spezielle Förderung. Dies lässt sich so interpretieren, dass Kinder in diesem ganz jungen Alter von ihren reifungsbedingten, optimalen Fähigkeiten zum Spracherwerb profitieren können (Tracy, 2007). Bestimmte Bedingungen haben sich aber für den bilingualen Spracherwerb als besonders günstig erwiesen. Damit Kinder aus dem Vorteil der frühen Zweisprachigkeit optimal schöpfen können, ist es wichtig, dass die beiden Sprachen in der Lebenswelt des Kindes ausgewogen präsent sind. Sowohl die Menge als auch die Güte des Sprachangebots in den beiden Sprachen sollten sich etwa die Waage halten. Auch der emotionale Bezug muss für das ganz junge Kind in gleichen Maßen spürbar und erfahrbar sein, damit es in die beiden Sprachen gleich stark hineinwachsen kann.

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden nur von zwei Sprachen und ihrem Erwerb gesprochen wird, so geschieht dies keineswegs deswegen, weil drei oder mehr Sprachen zu erwerben eine Seltenheit wäre, sondern weil ein solcher multilingualer Spracherwerb ein eigenständiger Erwerbstyp ist, der bislang erst wenig erforscht ist (z. B. Jeßner, 1997).

Erwerben Kinder zwei Sprachen gleichzeitig, so stellt sich die Frage, ob und inwieweit sich die Aneignung der beiden Sprachen beeinflusst. Hat das Kind nun doppelt so viel zu tun oder kann es sich den einen oder anderen Erwerbsschritt für beide Sprachen nutzbar machen? Dies lässt sich global nicht beantworten, denn es hängt von den spezifischen sprachlichen Bereichen ab. Im Bereich des Wortschatzes können Kinder von ihren Errungenschaften in der einen Sprache auch in der anderen Sprache profitieren. Haben sie sich – in Abhängigkeit zu ihren allgemeinen kognitiven Fähigkeiten – in einer Sprache bereits bestimmte Bedeutungen erschlossen und sind diese mental gespeichert, so kann die andere Sprache davon profitieren. Hat das Kind etwa einen Begriff davon, dass ein Verb wie „kochen“ eine Handlung ausdrückt, die sich meist in der Küche abspielt und von der man sich Angenehmes erwarten darf, dann wird diese Erkenntnis das Verstehen des entsprechenden Wortes in der anderen Sprache beschleunigen. Die Wörter beider Sprachen werden mitsamt ihren Bedeutungen mental gespeichert. Sie sind nicht beliebig, isoliert oder in einer Liste im Gehirn festgehalten, sondern untereinander vernetzt, in bestimmten Gruppierungen und Ordnungen. Die Speicher der beiden Sprachen sind nicht völlig getrennt, sondern stehen durch die sogenannten semantischen Netzwerke miteinander in Bezug. Mit jedem neu dazutretenden Wort werden die Bezüge im mentalen Netzwerk wieder neu umgeschichtet. Weitgehend unbeeinflusst voneinander werden vom Kind die spezifischen grammatischen Formen und Strukturen der beiden Einzelsprachen erworben. Dabei erfolgen die grammatischen Erwerbsschritte nicht unbedingt gänzlich synchron. In welchem Alter ein Kind bestimmte Formen oder Strukturen bewältigt, hängt stark davon ab, wie schwierig die Lernaufgabe in der einzelnen Sprache ist. Prinzipiell gilt, dass strikt Regelhaftes für das Kind leichter zu erkennen ist und daher auch früher erworben wird als komplexe und unregelmäßige Formen. Beispielsweise ist die Mehrzahlbildung im Türkischen um vieles regelhafter und transparenter – „leichter zu durchschauen“ – als im Deutschen. Denn im Türkischen gibt es lediglich zwei Pluralsuffixe, *-ler* und *-lar*, die alternativ an das sonst unveränderte Nomen angehängt werden. Man kann es gut einsehen, dass etwa bilingual türkisch-deutsch aufwachsende Kinder die zielsprachlichen Pluralformen im Türkischen um einiges früher und von Anfang an robuster als im Deutschen erwerben. Dagegen tun sich Kinder bei der Bildung des Plurals im Deutschen um einiges schwerer. Aufgrund der hochgradig komplexen Lernaufgabe benötigen sie viel Zeit, oft bis ins Schulalter hinein, um die Pluralbildung in den Griff zu bekommen (Wegener, 1995).

Bilingual aufwachsende Kinder sind sich ihrer Zweisprachigkeit bewusst. Sobald sie beginnen, einzelne Wörter zu Sätzen zusammenzufügen, werden sie sich klar darüber, dass sie es mit unterschiedlichen Sprachen bzw. Sprachsystemen zu tun haben. Phasen der intensiven Sprachmischung (*Code Switching*) treten zwar – speziell im dritten Lebensjahr – auf, sie sind aber keineswegs chaotisch oder zufällig (Tracy, 2002). Im Gegenteil, bilinguale Kinder entwickeln ein vielfältiges Repertoire an Strategien, die den Erwerbsprozess in Gang halten, und schöpfen so die Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit aus. Ist ihnen ein Wort oder eine Wendung in der einen Sprache noch nicht vertraut, greifen sie auf ihren Fundus in der anderen Sprache zurück. So können sie den Redefluss aufrechterhalten, um dem anderen das mitzuteilen, was sie ihm sagen wollten. Davon profitiert auch der Spracherwerb selbst, denn mit dem ausgeliehenen Wort können Kinder die grammatische Struktur des begonnenen Satzes weiter fortführen und üben sich dadurch gleich in der Satzbildung. Das Switchen von einem Code in den anderen ist eine kreative Ausnutzung des gesamtsprachlichen Potenzials, ein Potenzial, das allen mehrsprachigen Menschen als ertragreiche Ressource zur Verfügung steht.

Dass Kinder die kognitiven Voraussetzungen, mehr als eine Sprache gleichzeitig zu erwerben, von sich aus mitbringen, ist unbestritten. Sich den beiden Sprachen jedoch in gleicher Weise zu öffnen, ist Kindern – und nicht nur ihnen – besonders unter der Voraussetzung möglich, dass sie es als relevant und lohnend erachten, in beiden bzw. in jeder der Sprachen zu kommunizieren.

## Eine zweite Sprache (ab 3;0 Jahren) erwerben – Sukzessiver Zweitspracherwerb

Meist besuchen Kinder mit anderer Erstsprache in Österreich und Deutschland erst nach dem Ende ihres dritten Lebensjahrs einen Kindergarten und befinden sich somit in einem sukzessiven Erwerbskontext. Die zweite Sprache, Deutsch, tritt erst „später“ hinzu, nämlich dann, wenn sich das Kind in seiner Erstsprache üblicherweise bereits die allgemeinen, grundlegenden Aspekte und Funktionen von Sprache erschlossen hat. Ein Stück des Wegs, auf dem sich das Kind die spezifischen Strukturen seiner Erstsprache aneignet, ist also bereits zurückgelegt worden.

Grundsätzlich gilt, dass es in kognitiver Hinsicht für Kinder keine Überforderung sein muss, eine zweite Sprache sukzessiv zu erwerben. Allerdings kommt es mit zunehmendem Alter verstärkt auf eine Reihe von Bedingungen an, die über die Möglichkeiten und Ausprägungsformen des Erwerbs einer zweiten Sprache mitbestimmen. Dazu zählen:

- Lernbedingungen: Die Aneignung der zweiten Sprache kann ungesteuert durch die alltägliche Kommunikation erfolgen oder gesteuert durch eine mehr oder weniger systematische Intervention.
- Lernumfeld: Anteil von mehrsprachigen Kindern in der Bildungsinstitution oder in der Lebenswelt der Kinder.
- Soziales Milieu: Soziale Schicht, Bildungshintergrund.
- Persönliche Faktoren: Affektive Faktoren, Lernmotivation, Einstellung zur Lerner Sprache, Einstellung der Eltern zu Sprachen.
- Facetten der Erstsprache: Status, Struktur, Gebrauch und Kompetenzen.

Kinder wachsen in unterschiedlichen Lebenslagen auf, die in Bezug auf den Spracherwerb unterschiedlich günstig sind. Dies kann in vielen Fällen erklären, warum manche Kinder deutlich erfolgreicher sind als andere. Die unterschiedlichen Bedingungs voraussetzungen sind auch der Grund, weshalb sich die Verläufe des sukzessiven Zweitspracherwerbs nur schwer vergleichen und verallgemeinern lassen. Eine zweite Sprache wird daher immer auf viel individuellere Art und Weise angeeignet als eine Erstsprache.

Kinder, die im Kindergartenalter, also zwischen drei und fünf Jahren, beginnen, Deutsch als zweite Sprache zu lernen, stehen nicht nur vor der Aufgabe, das sprachliche Inventar der neuen Sprache – die Laute, die Grammatik und den Wortschatz – zu erwerben. Mit der Aneignung der neuen Sprache taucht das Kind gleichzeitig in eine neue Lebenswelt mit neuen Spielregeln ein, es kommt mit anderen Erwachsenen und einer Menge von Kindern in Berührung. Die neue Sprache bedeutet für das Kind eine große Veränderung. Sie hat einen anderen Klang, sie fühlt sich anders an. Die neue Sprache zu lernen ist für Kinder somit eine große Herausforderung. Gleichzeitig bringt das Kind im Kindergartenalter, besonders, wenn es noch sehr jung ist, auch beste Voraussetzungen mit, eine neue Sprache zu lernen. Alle Kinder in diesem Alter sind angetrieben von einer großen Neugier, einer enormen Wissbegier und aufgeschlossen für die Ereignisse in ihrer nächsten Umgebung. Kinder suchen Gelegenheit und Mittel, den anderen Kindern einer Spielgruppe anzugehören. Sie wollen sich mit ihnen verständigen können. Dieses Bedürfnis, sich sozial zu integrieren, kann gerade im Kindergartenalter eine hohe Motivation sein, eine zweite Sprache, die die Umgebungssprache ist, zu lernen. Kinder finden ihre Identität in diesem Alter durch soziale Bezüge und Integriertheit in sie prägenden Umfeldern: im Kindergarten und in der Familie. Hier gewinnen Kinder auch die große Chance auf eine tragende zweisprachige bzw. mehrsprachige Identität mit all ihren Vorteilen, die die ganz persönliche Sprachenbiografie ausmachen wird.

Wie verschiedene Untersuchungen zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache zeigen, kann das Alter zu Beginn des Erwerbs einen Einfluss auf seinen Verlauf haben. Einerseits spielen die verschiedenen Beweggründe, eine zweite Sprache lernen zu wollen oder auch lernen zu müssen, hinein. Sie sind bei Erwachsenen sicher oft anders motiviert als bei Kindergartenkindern. Andererseits ist auch das kognitive Vermögen, sprachliche Information zu verarbeiten bzw. eine Sprache „bewusst“ und einsichtig zu lernen, bis zur Pubertät abhängig vom Alter. Auch die neurobiologischen Anlagen können beim Zweitspracherwerb noch mitmischen (Meisel, 2007; Tracy, 2007). Für Kinder im frühen Kindergartenalter mit anderen Familiensprachen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, hat sich gezeigt, dass sie bestimmte sprachliche Bereiche so wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache erwerben können. Dies gilt speziell für die deutschen Satzstrukturen. Unabhängig von der Struktur ihrer Familiensprache bewältigen die meisten Kinder im Kindergartenalter die Satzbildung innerhalb erstaunlich kurzer Zeit. Natürlich ist es dabei sehr wichtig, dass die zuvor genannten Bedingungsfaktoren günstig sind und das Kind ein reichhaltiges und anregendes Sprachangebot erhält.

Anders sieht es bei der Bewältigung des schwierigen grammatischen Formeninventars des Deutschen aus. Diese Erwerbsaufgabe stellt für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oftmals eine ungleich größere Herausforderung dar als für Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder bilingual aufwachsende Kinder. Bekannt ist, dass Details des Artikeleinsatzes (mitsamt den Markierungen des grammatischen Geschlechts, der Fälle und der Zahl), die Verwendung von Präpositionen oder die unregelmäßigen Verbformen von sehr vielen Kindern lange Zeit nicht beherrscht werden. In diesen Bereichen manifestieren sich oft auch bedeutsame interindividuelle Unterschiede: Tempo, Erfolg und Lernstrategien können sehr unterschiedlich sein. Haben Kinder schon früh die Möglichkeit, eine zweite Sprache zu lernen, so werden sie die spezifischen schwierigen Lerneinheiten der Grammatik unproblematischer und beiläufiger lernen, als es dann später oft der Fall ist.

Für die Aneignung des Wortschatzes einer zweiten Sprache orientiert sich jede/r Lerner/ in an den bereits in der Erstsprache erworbenen Begriffen und Bedeutungen. Er/sie wird versuchen, in seinem/ihrer mentalen semantischen Netzwerk Assoziationen und Analogien herzustellen, um sich die Bedeutungen der neuen Wörter zügig zu erschließen. So erleichtern Wissensbestände der Erstsprache auch dem Kind im Kindergartenalter den Aufbau eines differenzierten Wortschatzes in der Zweitsprache. Sind dem Kind z. B. Konzepte über hierarchische Ordnungen, wie Ober- und Unterbegriffe, bereits vertraut, so kann es aus diesem Wissen für die Zweitsprache schöpfen. Hat das Kind in seiner Erstsprache bereits kognitiv anspruchsvolle Verben wie *glauben*, *wünschen*, *wissen*, ... erfasst, dann wird ihm das Erschließen der entsprechenden Begriffe in der neuen Sprache leichter fallen. Die enge Verflechtung der beiden Sprachen beim Aufbau des Wortschatzes kommt besonders dann zum Ausdruck, wenn Kinder von einer Sprache in die andere *switchen*. Besonders nachhaltig benutzen diese Strategie oft die erfolgreicherer Kinder, sie schöpfen Potenzial und Vorteil ihrer Zweisprachigkeit somit kreativ aus.

Ein besonderer Vorteil des Zweitspracherwerbs liegt u. a. auch darin, dass Kinder schon sehr früh dazu angeregt werden, sich Gedanken über den Gebrauch und den Stellenwert ihrer Sprachen zu machen. Kinder bemerken Unterschiede oder Parallelen in den beiden Sprachen. Dies machen sie auch zum Thema. Welche Wörter man hier oder da verwendet, ob Laute lustig klingen, ob ein Wort kurz oder lang ist, das sprechen Kinder an und heben sich damit auf die Ebene der Sprachbetrachtung, der metasprachlichen Bewusstheit. Kinder mit zwei Sprachen finden früher und öfter als einsprachige Kinder Anlass dazu, über Sprache zu reflektieren. Für einsprachige Kinder steckt im Bereich des mehrsprachigen Kindergartens daher ein großes Potenzial. Die vielen Familiensprachen regen auch in ihnen die metasprachliche Beschäftigung an. Sie sind für alle Kinder ein großer Gewinn.

Die Rolle der Erstsprache für die gesamte emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes und für die Bildung seiner Identität ist unumstritten. Inwieweit sich Kompetenzen in der Erstsprache auf Fortschritte in der Zweitsprache auswirken, ist aufgrund des Forschungsstands für das Kindergartenalter noch nicht zur Genüge beantwortbar. Als gesichert kann gelten, dass stabile, altersgemäße Kenntnisse in der Erstsprache eine bedeutsame Sprachlernvoraussetzung sind. Wird etwa im häuslichen Umfeld des Kindes Alltags- und Gesprächskultur gepflegt, so hat dies einen fördernden Einfluss auf das kommunikative Repertoire im Zweitspracherwerb. Auch im Wortschatzbereich profitiert das Kind sehr stark von seinen diesbezüglichen erstsprachlichen Kompetenzen. Die Pflege der Familiensprache stellt somit einen unschätzbaren Wert für das Kind dar.

Haben Kinder umgekehrt nicht die Bedingungen vorgefunden, ihre Erstsprache altersgemäß entwickeln zu können, so sind die Voraussetzungen für einen Zweitspracherwerb vergleichsweise nicht so günstig. Erhalten diese Kinder jedoch schon früh die Möglichkeit einer intensiven sprachlichen Zuwendung in der Zweitsprache, dann werden auch sie davon bestmöglich profitieren (Jeuk, 2003). Sind die Auffälligkeiten in der Erstsprache allerdings auf Sprachentwicklungsstörungen zurückzuführen, so wird sich dies auch in speziellen Problemen in der Zweitsprache äußern (Rothweiler, 2006).

Die Erstsprache und die Zweitsprache haben in der Lebenswelt des Sprechers/der Sprecherin unterschiedliche Funktionen, die sie durch persönliche, aber besonders durch gesellschafts- und bildungspolitische Gegebenheiten und Umstände erhalten. Die Funktion steuert und ordnet das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander. Wann und wie eine der Sprachen verwendet wird, hängt vom Anspruch ab, den der jeweilige Kontext der Sprachverwendung erfordert. Kinder, die ihre Familiensprache und die Zweitsprache Deutsch erwerben, gebrauchen und brauchen diese Sprachen vorwiegend in unterschiedlichen Lebenswelten (Gogolin, 2004), die je eine spezifische Sprachverwendung und Sprachbeherrschung erfordern. Beide sind auf ihre Weise und in ihrem Umfeld höchst bedeutsam für das Kind und nehmen verschiedene Rollen ein, die sich im Laufe des Lebens durchaus verlagern können. Gegenwärtig verläuft der Zweitspracherwerb von Anfang auf der Schiene der Bildung. Das hat zur Folge, dass es nicht genügt, wenn sich die Zweitsprache Deutsch auf einem alltagssprachlichen Niveau mit rein kommunikativer Funktion einpendelt. Bildungssprache ist das Medium, in der im schulischen Unterricht die Vermittlung von komplexen Wissensinhalten stattfindet. Sie zeichnet sich durch ein hohes kognitives Niveau aus, und ist weitgehend separiert von kommunikativen und situativen Kontexten. Im Vordergrund stehen das Verstehen und Produzieren von Texten. Das schrittweise Erobern der Zweitsprache Deutsch als Bildungssprache eröffnet dem Kind die Chance seiner kontinuierlichen erfolgreichen Partizipation an Bildungsangeboten. Zugleich muss es immer auch Ziel sein, allen Kindern zu ermöglichen, in ihrer Familiensprache umfassende kommunikative Fähigkeiten zu erlangen.

## **Sprachbildung und Sprachförderung von Deutsch als Erstsprache und Zweitsprache im Kindergarten**

Kinder, die mit drei, vier oder fünf Jahren in den Kindergarten kommen, haben in aller Regel bereits grundlegende und entscheidende Schritte auf ihrem Spracherwerbsweg zurückgelegt. Sie bringen einen beachtlichen Besitz von Sprache mit, den sie von allem Anfang an im sprachlichen und emotionalen Austausch mit ihren nächsten Bezugspersonen im vertrauten familiären Umfeld erworben haben. So sehr sich die Kinder beim Kindertarteneintritt in ihren Sprachen und ihrer Sprachverwendung auch unterscheiden mögen, so einen sie ihre bis dahin erworbenen fundamentalen Kenntnisse über das Medium Sprache. Sie haben universalen, sprachenübergreifenden Charakter.

## Sprachbesitz von Kindern beim Kindergarteneintritt

Kinder haben „Kenntnis“ davon,

... dass es wichtig ist, auf die vielen verschiedenen **Laute** ihrer Familiensprache/n zu achten. Sie haben Rhythmus, Melodie und Klang der Sprache/n aufgenommen und können dies alles auch selbst produzieren.

... dass Objekte, Handlungen, Eigenschaften und Relationen jeweils bestimmte **Bedeutungen** haben und benannt werden können, und zwar mit unterschiedlichen **Wortarten**. Sie haben sich mithilfe von Sprache in Abhängigkeit zu ihrer kognitiven Entwicklung Begriffe von der Welt und ihrem Inventar machen können und besitzen bereits einen beachtlichen **Wortschatz**.

... dass ihre Sprache eine **Grammatik** besitzt. Kinder haben erkannt, dass ihre Sprache nach bestimmten formalen Regelmäßigkeiten strukturiert ist, die jeweils spezifische Funktionen haben. Mit dem regen Gebrauch solcher grammatischer Kennzeichnungen können Kinder verschiedene Satztypen und darin die Beziehungen und Rollen von Protagonisten (Subjekt, Objekt, ...) ausdrücken sowie verschiedene Zeiten und auch Ein- und Mehrzahl versprachlichen. Dabei halten sie sich an das spezifische Regelsystem ihrer jeweiligen Familiensprache.

... dass sich Sprache hervorragend dazu eignet, andere über die eigenen Absichten und Bedürfnisse in Kenntnis zu setzen und dadurch etwas zu bewegen. Kinder verfolgen mit dem absichtsvollen **Gebrauch der Sprache** den Zweck der Kontaktaufnahme und **Kommunikation**.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten erweitert sich die sprachliche Lebenswelt des Kindes. Sie öffnet dem Kind Türen zu weiteren sprachlichen Spielräumen, in denen es sich nun bis zum Schuleintritt in seiner sprachlichen und ganz besonders in seiner kognitiven Entwicklung maßgeblich fortbewegen wird. An die Seite des Kindes treten nun – neben die primären Bezugspersonen der Familie – Pädagoginnen und Pädagogen, um seine weiteren Entwicklungsschritte zu begleiten, anzuregen und zu unterstützen. Im Laufe der Kindergartenzeit ist jedes Kind auf seinem Sprachentwicklungsweg vor verschiedenste Lernschritte gestellt und jedes hat dabei sein ganz eigenes Tempo und seine eigenen Bedürfnisse. Immer aber geht es im weiteren Spracherwerbsprozess darum, Neues mit bereits Erworbenem und Fremdes mit Vertrautem zu verknüpfen und zu einem neuen Ganzen zusammenzufügen. Der in das neue Umfeld mitgebrachte Sprachbesitz des Kindes ist daher Voraussetzung für jede Form neuer Sprachaneignung: sei es für den weiteren Ausbau der Erstsprache/n, sei es für den Erwerb einer neuen Sprache.

## Der pädagogische Rahmen der Sprachbildung und -förderung

Für alle jene, die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung optimal begleiten und unterstützen wollen, stellt sich die Frage, ob und was überhaupt getan werden kann, um die Entwicklung günstig zu beeinflussen. Was lernen Kinder „von selbst“? Wann, in welcher Weise und in welchen sprachlichen Bereichen kann die sprachliche Entwicklung gesteuert werden? Bezogen auf Sprachbildung im Kindergarten stellen sich die Fragen, was im Rahmen pädagogischer Möglichkeiten liegt, und welche Interventionen außerhalb dieses Rahmens angesiedelt sind:



- Was kann die Pädagogin/der Pädagoge im Kindergartenalltag zur Sprachentwicklung des Kindes beitragen?
- Wann können sich Eltern ganz besonders als Sprachförderer und Sprachvorbilder einbringen?
- Wann braucht das Kind eine darüber hinausgehende spezifische sprachtherapeutische Betreuung?

Selbstverständlich wird sich im einzelnen Fall die Beantwortung dieser Fragen nach der individuellen Sprachentwicklung und Sprachenbiografie des Kindes ausrichten. Berücksichtigt man spracherwerbstheoretische, entwicklungs- und lernpsychologische Aspekte, so lassen sich gleichzeitig allgemeine, für alle Kinder geltende Aussagen zu den zentralen Sprachlernaufgaben im Kindergartenalter und den optimalen Settings für deren Unterstützung machen. Kinder, die bis zum Kindergarteneintritt mit einer anderen Sprache als Deutsch vertraut worden sind, sind im Kindergarten mit dem Hinzutreten des Deutschen noch vor zusätzliche Sprachlernanforderungen und -aufgaben gestellt. Sie sind qualitativ verschieden von denjenigen, mit denen Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Kindergartenalter beschäftigt sind. Dieser Umstand sollte in die pädagogische Arbeit Eingang finden. Im Rahmen der sprachlichen Unterstützung kann die Pädagogin/der Pädagoge daher auf die ungleichen Sprachlernsituationen insofern eingehen, dass sie die Schwerpunkte der Förderung auf die jeweiligen Besonderheiten der Lernaufgaben abstimmt.

Um den Rahmen der pädagogischen Möglichkeiten zu definieren und abzustecken, werden im Folgenden die Erwerbsaufgaben von Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache im Kindergartenalter in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden charakterisiert.

### Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Erwerbsaufgaben

Für alle Kinder beginnt mit dem Kindergartenalter diejenige Sprachentwicklungsphase, in der sich die Entwicklungslinien von Sprache und Kognition immer enger miteinander verflechten. Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten ist zunehmend abhängig von Fortschritten in den sprachlichen Kompetenzen und umgekehrt. Das Kind erwirbt immer komplexere sprachliche Formen, baut seinen Wortschatz verfeinernd aus und ordnet ihn dadurch immer wieder neu um. Diese sprachlich-kognitiven Leistungen ermöglichen dem Kind, Sprache nicht nur als kommunikatives Werkzeug strikt gegenwartsbezogen zu gebrauchen, sondern Sprache als Werkzeug des Denkens zu verwenden. Damit wird Sprache unabhängig von der augenblicklichen Situation. Die komplexere Sprache eröffnet dem Kind neue, kognitiv anspruchsvolle Handlungsmöglichkeiten, es beginnt zu erzählen und zu beschreiben, zu argumentieren, zu begründen und zu erklären. Dies ebnet die Wege für die anschließenden schulischen Anforderungen.

**Der Schwerpunkt der Sprachbildung und -förderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache** im Kindergarten wird daher besonders auf den qualitativen Ausbau der sprachlich-kognitiven Fähigkeiten unter Berücksichtigung der kognitiven Entwicklungsphasen gelegt werden. Eine wichtige Rolle spielt hier die Anregung des Wortschatzerwerbs, der sich von anfänglich konkret wahrnehmbaren zu abstrakteren Begriffen ausweitet. Ein umfangreicher, gehaltvoller Wortschatz ist der Schlüssel zum Weltwissen und ermöglicht es dem Kind, Experte/Expertin in faszinierenden Wissensgebieten zu werden. Aber auch die unterschiedlich anspruchsvollen Sprachhandlungsmöglichkeiten, die verschiedenen Formen des Erzählens und die Verwendung längerer, miteinander sinnstiftend verknüpfter Sätze können durch entsprechende Schwerpunkte in den Sprachbildungs- und Sprachförderangeboten motiviert werden. In erster Linie geht es bei der Förderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache darum, denjenigen Kindern, die allgemeine Probleme mit dem sprachlichen Ausdruck haben, das gesamte Potenzial der Sprache näherzubringen.

Haben Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Kindergartenalter dagegen sprachliche Probleme speziellerer Natur, liegt die fachliche Betreuung vermutlich außerhalb des pädagogischen Interventionsrahmens und ist von Expertinnen und Experten aus den Nachbardisziplinen abzuklären. Dies kann der Fall sein, wenn Kinder ausgesprochene sprachliche Ausdrucksnot zeigen, bei beträchtlichen Verstehensproblemen, Auffälligkeiten im Bereich der Wortstellung, der Verb-Subjekt-Übereinstimmung und in anderen Bereichen der Grammatik. Dasselbe gilt bei Problemen mit der Aussprache, die bis weit ins Kindergartenalter hineinreichen: auch hier sind Fachkräfte heranzuziehen.

**Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigt sich hinsichtlich einer optimalen Sprachbildung und -förderung** ein deutlich komplexeres Bild. Das Ideal, den kognitiv-sprachlichen Entwicklungsverlauf der Erstsprache der Kinder im Rahmen der Sprachbildung im Kindergarten durch entsprechende erstsprachliche Angebote zu begleiten und zu unterstützen, ist aktuell oftmals nicht leistbar. Dies kann große Nachteile für die Gesamtentwicklung des Kindes mit sich bringen.

Um einem solchen Bruch in der sprachlich-kognitiven Entwicklung des Kindes vorzubeugen, ist es von großer Bedeutung, die Erstsprache des Kindes durch ein Spektrum von begleitenden Maßnahmen zu stärken. Einen großen Stellenwert nimmt dabei die Pflege der Familiensprache im vertrauten Bezugsrahmen der Familie ein. Eltern, die sich ihrem Kind beständig in ihrer Familiensprache zuwenden, sei es durch reichhaltige Alltagskommunikation, durch gemeinsames Spiel, durch Singen und Vorlesen, stützen in einer solchen kontinuierlichen sprachlich-emotionalen Beziehung sowohl das Selbstvertrauen und die Identitätsentwicklung des Kindes als auch das sprachliche Kapital des Kindes. Das sprachliche Kapital in der Erstsprache ist für das Kind eine wesentliche Voraussetzung, um Deutsch in seiner späteren Funktion als Bildungssprache lernen zu können (Briziç, 2007).

In der Kindergartenpraxis selbst kann das wertvolle, emotional stützende Potenzial der Familiensprache für die Sprachbildung genutzt werden, indem die Familiensprache durch die verschiedensten Aktivitäten sichtbar und hörbar repräsentiert ist. Die Familiensprache des Kindes ist für den Erwerb der einzelnen sprachlichen Qualifikationen der neu hinzutretenden Sprache grundlegende Wegbereiterin.

Beim Erschließen der neuen Sprache kann das Kind auf das bereits erworbene, sprachenübergreifende Wissen zurückgreifen (s. Textrahmen zuvor). Wenn Kinder etwa bereits Wortbedeutungen abstrakten Inhalts – wie *Glück*, *Wunsch*, *versprechen*, *mehr*, *gestern* – in ihrer Erstsprache erschlossen haben, so werden sie bei entsprechendem Angebot auch die Pendants in Deutsch leichter verstehen und speichern können. Das Gleiche gilt für die Fähigkeiten, etwas zu erzählen und Sprache als Handlung zu verwenden: Kinder können aus ihrem mitgebrachten Wissensfundus schöpfen.

Hatte oder hat das Kind nicht die Möglichkeiten, die genannten sprachlichen Bereiche in seiner Familiensprache altersgemäß zu entwickeln, so können sie ihm im Deutschen ausgleichend nähergebracht werden.

Neben der Unterstützung der Lernaufgaben im Bereich Wortschatz, Sprachhandlung und Erzählen ist bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache im Kindergartenalter neu erlernen, oftmals auch der Bereich der Grammatik eine anspruchsvolle und fordernde Lernaufgabe. Die Grammatik ihrer Familiensprache haben die Kinder bereits in den dafür günstigen ersten Lebensjahren in ihren Grundzügen erworben. Der spätere Erwerb einer neuen Grammatik erfolgt nun oftmals nicht mehr so leicht und beiläufig wie derjenige in der Erstsprache. Ein zusätzlicher Schwerpunkt der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wird daher häufig auch in den grammatischen Bereich zu legen sein. Durch speziell strukturiertes Sprachangebot kann vielen Kindern auch dieser schwierige Lernbereich leichter zugänglich



gemacht werden. In manchen Fällen beruhen besondere Probleme mit dem Grammatikerwerb des Deutschen in einer auffälligen, nicht altersgemäß entwickelten Erstsprache. Hier wäre idealerweise eine klinisch-therapeutische Abklärung der erstsprachlichen Kompetenzen des Kindes zu empfehlen, um eine Stagnation in beiden Spracherwerbsprozessen zu vermeiden.

## 2. Beobachtung

Monika Stadlmair

Verfahren zur Sprachstandsfeststellung lassen sich nach Ehlich et al. (2005) in verschiedene Typen einteilen. Grundsätzlich wird dabei zwischen Schätzverfahren, Beobachtung, Profilanalyse und Test unterschieden. Diese Verfahrenstypen berücksichtigen die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität in unterschiedlichem Maße, von einem geringen (Schätzverfahren) bis zu einem hohen Ausmaß (Testverfahren).

Im BESK-DaZ kommt ein Methodenmix zur Anwendung. Es gibt Kriterien, die durch ein testähnliches Verfahren oder durch Schätzungen erhoben werden, andere wiederum können mittels einer Auswertung von Audioaufnahmen und freier Sprachproben erfasst werden. Der Fokus der Sprachstandsfeststellung liegt jedoch auf der Beobachtung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes.

Beobachtung heißt „Be-Achtung“. Beobachten bedeutet, jedes Kind in den Blick zu nehmen, es in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen, intensiv zu beachten und ihm mit Aufmerksamkeit zu begegnen. Daher bietet die Beobachtung die Chance, jedes einzelne Kind besser kennenzulernen und festzustellen, was es in seiner Entwicklungsbegleitung benötigt (Breit & Schneider, 2008). Die Beobachtung ist ein unverzichtbarer Bestandteil der täglichen Arbeit von Pädagoginnen/Pädagogen im Kindergarten (Leu et al., 2010).

Es lassen sich zwei grundlegende Formen der Beobachtung unterscheiden:

- Die **Alltagsbeobachtung** bzw. **freie Beobachtung** (auch: unsystematische Beobachtung oder Gelegenheitsbeobachtung) bietet die Möglichkeit, Hintergrundwissen aufzubauen, Neues und Unerwartetes zu erfahren sowie Entwicklungen, Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen. In der Alltagsbeobachtung rückt die Tätigkeit oder das Verhalten des Kindes in besonderer Weise in das Blickfeld der Beobachterin/des Beobachters. Die freie Beobachtung versucht all das zu erfassen, was die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeiten einzelner Kinder oder Gruppen lenkt. Die Beobachterin/der Beobachter nimmt wahr, was Kinder über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen. Die Pädagogin/der Pädagoge erlebt das Kind täglich in seinem Tun und Handeln und bekommt im Laufe des Kindergartenjahres ein umfassendes Bild des Kindes, von seinen bevorzugten Themen und Tätigkeiten. Alltagsbeobachtungen können ohne gezielte Fragestellung erfolgen, wobei sie einerseits nicht schriftlich festgehalten werden und dadurch nur kurzlebig sind (Bensel & Haug-Schnabel, 2007), andererseits besteht die Möglichkeit, die Ergebnisse der freien Beobachtung in einer Art Bildungsbericht für die einzelnen Kinder festzuhalten (Schäfer, 2004). In Entwicklungsportfolios oder Lerngeschichten wird all das gesammelt, was für den Entwicklungs- und Bildungsweg des Kindes bemerkenswert ist.
- Die **systematische Beobachtung** (auch: wissenschaftliche Beobachtung) mit gerichteter Aufmerksamkeit geht über das bloße Wahrnehmen hinaus. Sie ist systematisch geplant und wird nicht dem Zufall überlassen. Die Beobachtung dient einem bestimmten Forschungszweck und ist auf ein bestimmtes Ziel gerichtet. Die Ergebnisse der Beobachtung werden systematisch aufgezeichnet. Für die Dokumentation erfolgt die Auswahl eines bzw. mehrerer Beobachtungsinstrumente (z. B. Beobachtungsbogen). Die Qualitätsmerkmale einer systematischen Beobachtung sind „Zuverlässigkeit“ (Reliabilität), „Unabhängigkeit der Ergebnisse“ (Objektivität) und „Gültigkeit“ (Validität). Ihre dokumentierten Ergebnisse können kontrolliert und überprüft werden. Ziel einer Beobachtung ist es, den Gegenstand des Interesses möglichst genau zu erfassen, die Besonderheit des Kindes, seine Stärken und Schwächen, sowie den individuellen Entwicklungsverlauf sichtbar zu machen.

Weitere Unterscheidungsmerkmale charakterisieren den Beobachtungsprozess: die **teilnehmende** und die **nichtteilnehmende** Beobachtung. Je nachdem, ob die Beobachterin/der Beobachter selbst am Geschehen teilnimmt oder dieses nur von außen betrachtet, spricht man von teilnehmender oder nichtteilnehmender Beobachtung.

- Im Kindergarten ist die **teilnehmende Beobachtung** der Regelfall. Die Pädagogin/der Pädagoge ist Teil des Gruppengeschehens, in dem sie/er eines oder mehrere Kinder hinsichtlich bestimmter Verhaltensweisen beobachtet (Kany & Schöler, 2010).
- Eine **nichtteilnehmende Beobachtung** erfordert in der Regel die Anwesenheit einer zweiten Person, die das Gruppengeschehen lenkt, sodass die Beobachterin/der Beobachter sich auf das Beobachtungsziel konzentrieren kann. Bei nichtteilnehmender Beobachtung besteht die Möglichkeit, die beobachteten Merkmale sofort zu dokumentieren. Aus diesen Gründen empfiehlt sich die Methode der nichtteilnehmenden Beobachtung für die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ besonders.

## Systematische Beobachtung mit dem BESK-DaZ

Systematische Beobachtung bedeutet, die Aufmerksamkeit und Konzentration gezielt auf eine bestimmte Person oder Situation zu richten. Sie wird angewendet, um den Entwicklungsstand des Kindes differenziert zu erfassen. Die Durchführung erfolgt in natürlichen Situationen des Kindergartenalltags und nicht in künstlich hervorgerufenen (Test-)Situationen. Die Aussagen der gezielten Beobachtung zeigen die Stärken und Schwächen, die besonderen Kompetenzen des Kindes auf und bieten Ansatzpunkte zur Planung und Gestaltung eines entwicklungsförderlichen Umfelds.

### Ablauf der systematischen Beobachtung

Die systematische Beobachtung umfasst folgende Schritte:

- Beobachtungsziel festlegen
- Definierung des Beobachtungsrahmens (Ort und Zeit, beteiligte Personen)
- Durchführung der Beobachtung (teilnehmend/nichtteilnehmend)
- Dokumentation der Ergebnisse
- Rückfluss der Ergebnisse in den pädagogischen Alltag

### Dokumentation der Beobachtung

Dokumentieren heißt „zeigen“ und „beweisen“. Die Ergebnisse der systematischen Beobachtung des Kindes innerhalb eines bestimmten Beobachtungszeitraums werden festgehalten.

Im Beobachtungsbogen und im Anhang des Handbuchs finden sich mehrere Möglichkeiten zur Dokumentation der Beobachtungsergebnisse:

- Beobachtungsraster A (📄, Beiblatt 2): Mithilfe dieses Rasters können die Kriterien der sprachlichen Qualifikationen Syntax/Morphologie von vier Kindern aufgezeichnet werden.
- Beobachtungsraster B (📄, Beiblatt 3): Mithilfe dieses Rasters können die Kriterien der sprachlichen Qualifikationen Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs von vier Kindern aufgezeichnet werden.
- Auswertungsprofil (📄, S. 9): Im Auswertungsprofil können alle 14 beobachteten Kriterien der sprachlichen Qualifikationen des Kindes eingetragen werden. Auf der letzten Seite des Beobachtungsbogens findet sich noch Platz für Anmerkungen zu den Beobachtungen. In Kombination mit den Vergleichstabellen im Handbuch (s. Kapitel 4) zeigt das Auswertungsprofil, wo das Kind noch Unterstützung benötigt und ob eine entwicklungsdiagnostische Abklärung zu empfehlen ist.
- Ergebniszusammenfassung (📄, Beiblatt 4): Die Ergebniszusammenfassung bietet einen Überblick zu den Stärken bzw. zum Unterstützungsbedarf des Kindes in der jeweiligen

sprachlichen Qualifikation und die Möglichkeit zu dokumentieren, ob eine ärztliche, logopädische bzw. klinisch-therapeutische Abklärung erforderlich ist. Für die weitere sprachliche Bildung/Förderung können die bevorzugten Aktivitäten, Themen, Kommunikationspartner und Kommunikationssituationen des Kindes eingetragen werden.

Ergänzend zu den Ergebnissen der systematischen Beobachtung können auch die Erkenntnisse von freien Beobachtungen zur Planung von Maßnahmen der Sprachförderung und Sprachbildung herangezogen werden.

### Erkenntnisse der Beobachtung

Beobachten und Dokumentieren sind wichtige Handwerkzeuge der Kindergartenpraxis (Bäck, Hajszan & Bayer-Christé, 2008) und für verschiedene Zielgruppen bedeutsam. Die Ergebnisse aus der Beobachtung bilden die Grundlage für die Planung und Gestaltung der Bildungsarbeit im Kindergarten, für den fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und für regelmäßige Gespräche mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Welche Stärken zeigt das Kind? Was kann es schon gut? Wo könnten aufbauend die nächsten Entwicklungsschritte hingehen? Mit diesen Fragen der Beobachtung richtet sich ein positiver Blick auf die Aktivitäten und Aussagen des Kindes (Lipp-Peetz, 2007). Auf diese Weise helfen die Erkenntnisse der Beobachtung der Pädagogin/dem Pädagogen, die Aktivitäten und Angebote an den aktuellen Entwicklungsstand und die aktuellen Interessen des Kindes anzupassen.

Der regelmäßige Dialog mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über die Entwicklung und die Verhaltensweisen eines Kindes zählt zum Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten (Breit & Schneider, 2008). Die Aufzeichnungen der Beobachtung machen zum einen die pädagogische Arbeit des Kindergartens für die Eltern transparent, zum anderen können die Entwicklungsfortschritte, die persönlichen Vorlieben und sozialen Beziehungen des Kindes konkret besprochen werden. Aus den Beobachtungen lassen sich gemeinsam mit den Eltern Schritte für weitere Entwicklungsanregungen planen.

## Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler

Wenn Menschen andere Menschen und ihr Handeln beobachten, ist ihre Wahrnehmung geprägt durch langfristig erworbene Wahrnehmungsweisen, Motive und Intentionen. Beobachtungen werden von persönlichkeitspezifischen Erwartungen, Interessen, Vorerfahrungen, Stimmungen und Vorurteilen motiviert und strukturiert. Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler sind deshalb auch bei der systematischen Beobachtung nicht auszuschließen, es gilt diese aber zu erkennen, sich ihrer bewusst zu werden, sie zu verändern und zu verringern (Krenz, 2010).

### Mögliche Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler (Krenz, 2010)

**Ersteindruck (Primacy-Effekt):** Der erste Eindruck, den man von einer Person, einer Situation, einer Sache erlangt, führt zu einem spontanen Urteil. Dies beeinflusst dann die folgende Beobachtung und deren Bewertung; z. B. schneidet ein Kind bei Kriterium 1 der Beobachtung mit BESK-DaZ besonders gut ab, sodass man es aufgrund dessen in den folgenden Kriterien ebenfalls positiv bewertet.

**Speicherung von Letztwertinformationen** (*Recency-Effekt*): Zuletzt erhaltene Eindrücke prägen die eigene Vorstellung nachhaltiger als Informationen vor der letzten Begegnung; z. B. wird das Verhalten des Kindes aufgrund einer aktuellen Situation bewertet, vorangegangene Beobachtungen treten in den Hintergrund.

**Erwartungsorientiertes Verhalten** (*Pygmalion-Effekt*): Der Beobachter hat Erwartungen von Verhaltensweisen anderer Menschen, die durch vielfältige soziale Erfahrungen und Vorstellungen erworben wurden. Das Verhalten der Pädagogin/des Pädagogen wird unbemerkt durch ihre/seine Erfahrungen geprägt. Dies führt häufig dazu, dass sie/er die ihrer/seiner Erwartung entsprechende Situation provoziert bzw. erwartungsorientierte Wahrnehmungsreize eher bemerkt als erwartungsfremde Reize.

**Global-Eindruck** (*Halo-Effekt*): Eine Eigenschaft, ein Merkmal, ein Element wird als so markant wahrgenommen, dass es andere Beobachtungen beeinflusst; z. B. wird bei einem ungepflegten Kind eine gute kognitive und/oder sprachliche Entwicklung übersehen.

**Vorurteilsbestätigung** (*Stereotypisierung*): Wahrgenommene Einzelheiten und Aspekte werden in bekannte Denkmuster eingeordnet; z. B. wenn die Pädagogin/der Pädagoge Schwierigkeiten mit einem Kind hat, dann sieht sie/er dieselben Probleme, sobald ein Geschwisterkind dieser Familie angemeldet wird.

**Milde-/Strenge-Effekt**: Positive oder negative Vorerfahrungen verleiten zu positiver oder negativer Beurteilung; z. B. verhält sich ein Kind oft sehr aggressiv und wird aufgrund dieses Verhaltens in der Beobachtung negativer beurteilt.

**Übertragung** (*Projektionstendenz*): Die Merkmale, die eine Pädagogin/ein Pädagoge an sich selbst nicht schätzt, werden (oft unbewusst) auf andere Menschen übertragen und negativ beurteilt; z. B. zeigt eine redefreudige Pädagogin/ein redefreudiger Pädagoge wenig Verständnis für ein Kind, das viel spricht.

**Zentraltendenz** (*Mittelwertorientierung*): In der Beurteilung von Situationen oder Menschen werden hervorstechende Merkmale oder besondere Aspekte heruntergesetzt und einem Mittelbereich zugeordnet; z. B. werden auf einer vierstufigen Skala die Randbereiche vermieden und eher die mittleren Werte vergeben.

**Ermüdung**: Die Aufmerksamkeit nimmt, teils unbemerkt, im Laufe der Beobachtung ab.

Während diese Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler in der Person des Beobachters zu suchen sind, ergeben sich andere Fehlerquellen aus der Situation und den beteiligten Personen. Beispielsweise kann die Verwendung von Kamera und Mikrofon das Verhalten des Kindes beeinflussen.

Dieser Vielfalt von Fehlermöglichkeiten kann am besten begegnet werden, wenn die Beobachtungsergebnisse mit anderen Beobachtern ausgetauscht und erörtert werden. So kann jeder Beobachter ein Fehlerbewusstsein entwickeln und die immer wirkende Subjektivität jeder Wahrnehmung besser kontrollieren.

## 3. Grundlagen des BESK-DaZ

Barbara Rössl

### Grundlegendes zur Einschätzung von Sprachkompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Voraussetzung dafür, ein Kind in der Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenzen bedarfsgerecht unterstützen zu können, ist, seinen aktuellen Sprachentwicklungsstand zu kennen. Der ideale Ansatzpunkt jeder Förderung ist es, das Kind dort abzuholen, wo es in seiner sprachlichen Entwicklung gerade steht. Die Feststellung, auf welchem Schritt des Erwerbs das Kind sich gerade befindet und welche weitere Entwicklung erwartbar ist, gestaltet sich in Bezug auf Sprache vergleichsweise schwieriger als für andere Entwicklungsbereiche. Sprache ist kein eindimensionales Konstrukt. Sie besitzt verschiedene Funktionen und Eigenschaften, ihr Aneignungsprozess ist äußerst vielschichtig und dynamisch. Dies gilt in besonderer Weise für den sukzessiven Erwerb einer zweiten (dritten, ...) Sprache (s. dazu auch [\[1\]](#), Kapitel 1 zum Zweitspracherwerb): Er lässt sich als ein höchst kreativer und auch turbulenter Prozess charakterisieren (Peltzer-Karpf, 2008), der in engem Zusammenhang steht mit dem Sprachwissen, das das Kind in seiner Erstsprache bis dahin erworben hat und laufend weiter erwirbt.

Die möglichst umfassende und gleichzeitig hochdifferenzierte Erfassung aller Facetten der Sprachen des Kindes, um ein möglichst getreues Abbild seiner gesamtsprachlichen Kompetenzen zu erhalten, ist im Kindergartenalltag meist nicht praktikabel. Eine Ansammlung von einer unüberschaubaren Menge von Daten ist mit Blick auf eine im elementarpädagogischen Rahmen situierte Förderung auch nicht unbedingt zielführend. Dagegen kann eine auf die Entwicklung des Kindes und seine spezifischen Spracherwerbsaufgaben zugeschnittene Auswahl sprachlicher Qualifikationen aussagekräftige und umsetzbare Erkenntnisse zu seinen sprachlichen Kompetenzen liefern.

Das vorliegende Beobachtungsverfahren BESK-DaZ ist speziell für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ab 4;6 bis zum Schuleintritt konzipiert. Es erfasst die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch und berücksichtigt die erstsprachlichen Voraussetzungen des Kindes, und zwar mit zwei unterschiedlichen Methoden der Erhebung. Die Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache werden im Rahmen einer differenzierten Beobachtung erfasst. Einblicke in erstsprachliche Kenntnisse des Kindes werden in Form eines beratenden Elterngesprächs anhand eines Leitfadens gewonnen. Auf welchem Verständnis von Sprache, auf welchen theoretischen und empirischen Grundlagen zum Zweitspracherwerb und seiner Förderung die Konzeption des BESK-DaZ begründet ist und wie sich dies in der Auswahl der den sprachlichen Qualifikationen zugeordneten Beobachtungskriterien niederschlägt, wird in diesem Kapitel ausgeführt. (Zur konkreten Handhabung und methodischen Durchführung der einzelnen Kriterien des BESK-DaZ sowie zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse s. [\[1\]](#), Kapitel 4; Hinweise zur Förderung s. [\[2\]](#), Kapitel 5.)

### „Sprachkompetenz“

**Sprache** hat verschiedene Eigenschaften und Funktionen.

- Sprache ist strukturell gegliedert: sie ist ein regelgeleitetes System von Zeichen (Grammatik).
- Sprache hat eine kommunikativ-soziale Funktion: sie ist Sprachhandlung.
- Sprache hat eine kognitiv-konzeptuelle Funktion: sie ist erkenntnisleitend.

**Sprachkompetenz** zu besitzen bedeutet demnach,

- ... über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) produktiv und rezeptiv zu verfügen.


- ... Sprache in der konkreten Kommunikationssituation adäquat verwenden zu können.
- ... Sprache situationsungebunden als Werkzeug des Denkens einsetzen zu können.

Ein solch umfassendes Verständnis von Sprachkompetenz beinhaltet einen **Fächer sprachlicher Qualifikationen**. Mit dem BESK-DaZ werden in Deutsch erhoben:

- **Syntax/Morphologie** (Grammatik)
- **Pragmatik** und **Diskurs**: Sprachhandlung in der Kommunikationssituation und übersatzmäßige Betrachtung von Sprache
- **Lexikon** und **Semantik**: Wortschatz und Bedeutung

## Zweitsprachkompetenzen von Kindern im Alter von 4;6 bis 6;0 Jahren

### Sprachwissenschaftliche, entwicklungspsychologische und pädagogische Grundlagen

Der Prozess des Zweitspracherwerbs ist qualitativ anders und um einiges komplexer als ein erstsprachlicher Aneignungsprozess. Er wird von einer Reihe von Faktoren entscheidend beeinflusst (s. , Kapitel 1). Es ist daher schwierig, ihn in einer einheitlichen, umfassenden Theorie darzustellen. Sie liegt bislang noch nicht vor (Kniffka & Siebert-Ott, 2009).

Der Konzeption des vorliegenden Verfahrens sind einzelne anerkannte Einsichten zum Zweitspracherwerb, die für das Kindergartenalter relevant sind, kombiniert zugrundegelegt. Zwei Grundgrößen sind für die Wahl und die Gewichtung der Ansätze ausschlaggebend: das **Lebensalter** und die **Kontaktdauer mit dem Deutschen**. Entsprechend dem Alter der Zielgruppe, also Kinder im Kindergartenalter, werden zweitsprachliche Ansätze mit Annahmen zum Erstspracherwerb verbunden bzw. davon abgeleitet (s. Übersichtsdarstellung der Annahmen zum Erstspracherwerb: BESK-Handbuch<sup>1</sup>, Kapitel 3, *Grundlagen des BESK*).

#### Das Alter: 4;6 bis 6;0 Jahre

Folgende Ansätze und Begründungen nehmen die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs bezogen auf das Alter der Zielgruppe in den Blick. Es geht um die entwicklungsbezogene Perspektive. Daraus können jeweils Folgerungen für die Förderung (→) abgeleitet werden.

Neurobiologischer Ansatz – Reifungshypothese (Lenneberg, 1972; Meisel, 2007):  
Die für den Erwerb grammatischer Einheiten besonders sensible Phase läuft aufgrund von neurobiologischen Reifungsprozessen im 4. Lebensjahr kontinuierlich aus.

Für den Zweitspracherwerb (Erwerbsbeginn nach dem 3. Lebensjahr) wird angenommen:  
Der Erwerb grammatischer Strukturen und Formen folgt anderen Lernmechanismen als derjenige einer Erstsprache. Er unterliegt stärker individuellen und umweltbedingten Lernvoraussetzungen.

<sup>1</sup> Breit, S. [Hrsg.] (2011). Handbuch zum BESK, Version 2.0.

Das Ausbleiben der erwarteten Kompetenzen ist auf ungünstige bzw. ungenutzte Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen zurückzuführen.<sup>2</sup>

→ Die Förderung wirkt auf Voraussetzungen und Bedingungen ein (s. die weiteren Ansätze).

Für die Einschätzung zweitsprachlicher Kompetenzen sowie für die Ableitung ihrer altersgemäßen Förderung sind daher Einsichten zu entsprechenden individuellen und umweltbezogenen Bedingungen zu berücksichtigen. Sie werden in folgenden Ansätzen aufgegriffen.

*Entwicklungspsychologische Ansätze: Der Spracherwerb erfolgt in enger Verbindung zur kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes.*

*Kognitivistischer Ansatz (Piaget, 1972; Penner & Krügel, 2007; Szagun, 2006):*

Sprache und Denkentwicklung sind eng miteinander verbunden. Der Gebrauch einer differenzierten Sprache hat Rückwirkungen auf die Denkentwicklung des Kindes und umgekehrt. Das 4;6- bis 6;0-jährige Kind verwendet Sprache zunehmend abstrakter, losgelöst vom unmittelbaren Kommunikationskontext. Es beginnt, begriffliche und logische Zusammenhänge zu erkennen. Ihre Versprachlichung wird möglich durch einen differenzierteren Wortschatz sowie komplexere Formenbildungen und Satzkonstruktionen. Dies sind auch Kennzeichen der Bildungssprache der Schule.

Bei Kindern, die neben der/den Erstsprache(n) eine weitere Sprache sukzessive erwerben, wird sich diese Entwicklung in Abhängigkeit ihrer Förderung entweder in beiden Sprachen oder aber besonders in der im kognitiv-sprachlichen Bereich stärker geförderten Sprache abzeichnen.

→ Die Förderung berücksichtigt die altersgemäße sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes, unterstützt sie durch entsprechende Sprachangebote und bahnt damit das bildungssprachliche Register in der Zweitsprache an.

*Lernpsychologisch-kognitive Begründung (etwa Belke & Belke, 2006):*

Der Aufbau von Sprachkompetenzen erfolgt beim 4;6- bis 6;0-jährigen Vorschulkind auch in der Zweitsprache noch weitestgehend in einem unbewussten Lernprozess („implizites Lernen“), d. h. ohne Selbstkontrolle und reflektierende Einsicht in den Lerngegenstand, besonders in die Grammatik.

Bewusste Reflexionen sind dem Kinder in diesem Alter dagegen zunehmend über Wörter und ihre Bedeutungen möglich („metasprachliches Bewusstsein“).

→ Die Förderung berücksichtigt die entwicklungstypischen Sprachlernprozesse. Sie unterstützt und steuert die impliziten Lernprozesse hinsichtlich der Grammatik durch ein speziell strukturiertes, intensives Sprachangebot in kindgerechten Formaten (s. interaktionistischer Ansatz). Eine explizite Vermittlung von grammatischen Regeln bzw. reine Formübungen sind im Vorschulalter nicht zielführend. Sie unterstützt Lernprozesse auf Bedeutungsebene, indem sie das Kind durch bewusste Reflexionen zu Einsichten in Bedeutungen (z. B. von Wörtern) führt.

<sup>2</sup> Das Ausbleiben kann auch auf eine Sprachentwicklungsstörung zurückzuführen sein. Sie manifestiert sich bereits in der Erstsprache. In diesem Fall ist eine klinische Abklärung und allenfalls Behandlung indiziert (s. [☞](#), Kapitel 4).



*Motivationspsychologische Begründung* (zum Erstspracherwerb Zollinger, 1995; zum Zweitspracherwerb Pagonis, 2009):

Für Kinder im Kindergarten hat die **soziale Funktion** von Sprache große Bedeutung. Im sprachlichen Austausch mit den anderen Kindern folgt es seinem altersgemäßen Bedürfnis nach **sozialer Integration**, ein wesentlicher Antrieb für den Zweitspracherwerb in diesem Alter.

- Die Förderung nützt bzw. unterstützt das soziale Integrationsbedürfnis des Kindes als Motor des Zweitspracherwerbs.

Die **Erstsprache** hat für das Kind eine große emotionale Bedeutung. Es fühlt sich im Umgang mit ihr sicher, es erfährt in ihrem Gebrauch seine eigene Selbstkompetenz, eine wichtige Voraussetzung für das Lernen einer zweiten Sprache.

- Neben der Förderung der Zweitsprache wird der Erstsprache des Kindes im sprachlichen Alltag des Kindergartens wertschätzende Aufmerksamkeit entgegengebracht und nach Möglichkeit entsprechende gemeinsame Aktivitäten gesetzt.

*Interaktionistischer Ansatz* (zum Erstspracherwerb Bruner, 1987; Ableitungen zum Zweitspracherwerb im Kindergarten Belke & Belke, 2006; Tracy, 2007): Fortschritte im vorschulischen Erst- und Zweitspracherwerb werden ermöglicht und entscheidend vorangetrieben durch interaktive Austauschprozesse mit erwachsenen Bezugspersonen in ihrer Rolle als Sprachvorbilder und -vermittler.

Für den Erwerb einer bildungssprachlich auszubauenden Zweitsprache ist ein hochwertiges Sprachangebot unbedingte Voraussetzung.

- Die Förderung bietet dem Kind einen sprachlich abwechslungsreichen, hochwertigen Input. Die erwachsene Bezugsperson bzw. die Pädagogin/der Pädagoge agiert als zentrale Sprachvermittlerin der Zweitsprache Deutsch.

## Die Kontaktdauer: Der Verlauf des Zweitspracherwerbs

Kompetenzen in der Zweitsprache lassen sich allein auf Basis des Lebensalters nicht einschätzen. Als zusätzliche Orientierungsgröße ist die **Kontaktdauer** heranzuziehen. Es geht um den Verlauf bezogen auf die Zeitdauer der Aneignung. Folgender Ansatz bezieht sich auf Charakteristika zweitsprachlicher Aneignungsverläufe.

*Konzept der Lernaltersprachen/Lernergrammatiken* (bezogen auf das Kindergartenalter Kaltenbacher & Klages, 2007; Tracy, 2007): Die Aneignung einer Zweitsprache folgt einer eigenen Dynamik. Sie verläuft schrittweise über verschiedene Abfolgen, die Übergangs- oder Lernaltersprachen. Sie enthalten jeweils spezifische Merkmale (beinhaltend Vereinfachungen, Auslassungen, Floskeln ...). Die Phasen der Aneignung sind eine sukzessive, über Jahre gehende Annäherung an das Zielsprachliche System.


Kinder, die im Kindergartenalter mit der Zweitsprache Deutsch erstmals in Kontakt kommen, durchlaufen bestimmte Phasen (s. Phasenmodell, Abb. 3.2), die sowohl Merkmale des Erstspracherwerbs des Deutschen beinhalten als auch völlig andere Charakteristika aufweisen. Erwartbare Fortschritte innerhalb einer bestimmten Zeitspanne (Kontaktdauer mit dem Deutschen) können auf Basis von empirischer Forschung definiert werden.

- Die Förderung orientiert sich an den Charakteristika der Phasenabfolge innerhalb eines erwartbaren Zeitabschnitts und unterstützt Fortschritte im Erwerbsprozess durch Anbahnung der nächsten Phase.

## Zum Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der Erstsprache und Erfolgen im Zweitspracherwerb

Die *Interdependenzhypothese* (Cummins, z. B. 1999), wonach ein erfolgreicher Zweitspracherwerb nur dann möglich ist, wenn in der Erstsprache entsprechende Kompetenzen vorhanden sind, bezieht sich auf schulsprachlich-kognitive Leistungen, also auf die besondere Sprachlernsituation von Kindern im Schulalter.

Auch für das Kindergartenalter kann angenommen werden, dass sich die sprachlichen Lernerfahrungen der Erstsprache positiv auf den Erwerb vieler Bereiche der Zweitsprache auswirken. Aber auch Kinder, die vergleichsweise ungünstige erstsprachliche Erwerbsbedingungen und daher geringere Kenntnisse in ihrer Erstsprache besitzen, können durch eine anregende Sprachlernsituation und ausreichende Motivation im Vorschulalter ähnliche Fortschritte in der Zweitsprache Deutsch machen (Jeuk, 2003).

Der Erwerb der Erstsprache des Kindes ist nach Möglichkeit zu unterstützen. Im Rahmen des Elterngesprächs (s. , Beiblatt 5: *Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch*) kann den Eltern die Bedeutung und die Rolle der Erstsprache vermittelt werden.

## Pädagogisch-didaktischer Ansatz

Die folgende pädagogische Betrachtungsweise vom Kind und seinen Lernprozessen verbindet die verschiedenen Ansätze, rundet sie ab und bildet den **pädagogisch-didaktischen Bezugsrahmen**.

*Ko-konstruktivistischer Ansatz* (Fthenakis [Hrsg.], 2003): Kindliche Bildungsprozesse finden in einer gemeinsamen Gestaltung durch Kinder und Erwachsene statt. Lernen ist das Ergebnis der Interaktion, bei deren Gestaltung alle Beteiligten eine aktive Rolle spielen: Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Kinder.

Die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung wird durch die soziale Interaktion mit den anderen gefördert.

→ Bei der Förderung der gesamtsprachlichen Fähigkeiten wirken Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie das Kind selbst aktiv mit.

## Begründung der sprachlichen Qualifikationen des BESK-DaZ im Einzelnen: Die Beobachtungskriterien

Die konkrete Auswahl der einzelnen sprachlichen Teilqualifikationen (Beobachtungskriterien) der systematischen Sprachbeobachtung (Teile B, C1, C2, C3) basiert auf folgenden Grundlagen bzw. Faktoren:

- Annahmen zum Zweitspracherwerb im Kindergartenalter (s. o.)
- Empirischer Forschungsstand
- Beobachtbarkeit: Eignung ihrer „Beobachtung“
- Methodik-Didaktik: Durchführung ihrer Erhebung im Kindergartenalltag
- Eignung für ihre Förderung in natürlichen Diskurssituationen

Die Ausführungen zu den einzelnen sprachlichen Qualifikationen beziehen sich auf relevante

- sprachtheoretische Aspekte
- zweitspracherwerbsbezogene Inhalte mit Bezügen zur Erstsprache
- Querverbindungen zwischen den einzelnen sprachlichen Qualifikationen (als Basis für die Förderung)
- Folgerungen für die Sprachbildung bzw. -förderung (s. vor allem Kapitel 5 *Leitideen zur Förderung*)

Die vertiefenden Informationen können für die Durchführung der systematischen Beobachtung, für die Einschätzung, die Interpretation der Ergebnisse sowie für die abzuleitenden Fördermaßnahmen hilfreich sein. Die Ausführungen folgen daher strikt der Abfolge des Beobachtungsbogens. Informationen zur konkreten Durchführung, zu Methodik bzw. Didaktik sowie zu Auswertung und Interpretation der Ergebnisse sind im Kapitel 4 zu finden. In Kapitel 4 werden auch die *Individuellen Kontextdaten* (📖, Teil A) und der Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch (📖, Beiblatt 5) näher erläutert.

## B – Syntax/Morphologie

Im Bereich Syntax (Satzbau) und Morphologie (grammatische Formen von Wörtern) werden sprachstrukturelle Aspekte beobachtet. Die spezifische Erwerbsaufgabe im syntaktischen Bereich liegt darin, die verschiedenen Satzstrukturen des Deutschen zu erwerben. Sie setzen sich aus einzelnen Satzgliedern zusammen.

### Das Topologische Modell deutscher Sätze

Mit dem Topologischen Modell, auch Feldermodell genannt, kann die lineare Abfolge der unterschiedlichen Satzglieder des Deutschen beschrieben werden, indem die Satzglieder den einzelnen Feldern zugeordnet werden. Eine besondere Rolle kommt im deutschen Satz dem Prädikat, das ist das gebeugte, mit dem Subjekt übereingestimmte Verb zu. Während nämlich die anderen Satzglieder relativ frei im Satz bewegt werden können, ohne dabei den Satztyp zu verändern, ist die ganz spezifische Position des gebeugten Verbs entscheidend für die Bildung eines bestimmten Satztyps. Deutsche Sätze unterscheiden sich demnach vorwiegend durch die jeweilige Position des gebeugten Verbs (s. zur Veranschaulichung: Abb. 3.1):

- Das mit dem Subjekt übereingestimmte Verb steht an der *zweiten* Stelle: *Aussagesatz*, *W-Fragesatz*
- Das mit dem Subjekt übereingestimmte Verb steht an der *ersten* Stelle: *Entscheidungsfragesatz*
- Das mit dem Subjekt übereingestimmte Verb steht an der *letzten* Stelle: *Nebensatz*

Zusätzlich vermag das Topologische Modell eine Besonderheit des deutschen Satzes deutlich zu veranschaulichen: Die Distanzstellung der beiden zu einem **zweiteiligen Verb** gehörenden Elemente. Sie bilden die sogenannte **Satzklammer**. Zweiteilige Verben bestehen aus einem gebeugten, mit dem Subjekt übereingestimmten Versteil: er steht an der dem Satztyp entsprechenden üblichen Position (s. o.). Das andere Element, das nicht mit dem Subjekt übereingestimmt wird und in einer unveränderlichen, festen Form auftritt, steht am Ende des Satzes. Die zwischen gebeugtem Versteil und festem Versteil liegenden Satzglieder verursachen somit die Distanz. Nur beim Nebensatz liegen beide Teile nebeneinander, mit dem gebeugten Verb an letzter, dem anderen Versteil an vorletzter Stelle (s. zur Veranschaulichung: Abb. 3.1)

## Topologisches Modell deutscher Sätze

Satzklammer					
	Vorfeld	linke Satzklammer <i>finites Verb<sup>1</sup></i>	Mittelfeld	rechte Satzklammer <i>infinites Verb(teil)</i>	
<b>Aussagesätze</b>					
1. Aussagesatz (Verbzweitstellung; Subjekt im Vorfeld)	Du	kämmst	die Puppe.		
Aussagesatz (Verbzweitstellung; Subjekt im Vorfeld) mit Satzklammer	Er Ich Wir	möchte ziehe haben	den Ball meine Schuhe Kekse	haben. an. gebacken.	
2. Aussagesatz (Verbzweitstellung; Subjekt nach gebeugtem Verb: Inversion)	Dann Am Sonntag	erzählt gehe	meine Mama eine Geschichte. ich mit meinem Papa in den Zoo.		
Aussagesatz (Verbzweitstellung; Subjekt nach gebeugtem Verb: Inversion) mit Satzklammer	Gestern Dich	sind will	wir in das Schwimmbad ich	gegangen. fangen.	
<b>Befehls-/Aufforderungssätze</b>		<i>finites Verb</i>		<i>infinites Verb(teil)</i>	
3. Befehlssatz (Verberststellung)		Spiel	bitte mit mir.		
Befehlssatz (Verberststellung) mit Satzklammer		Gib	das Auto	zurück!	
<b>Fragesätze</b>		<i>finites Verb</i>		<i>infinites Verb(teil)</i>	
4. Entscheidungsfrage (Verberststellung)		Spielst	du mit mir?		
Entscheidungsfrage (Verberststellung) mit Satzklammer		Hast	du schon	gejausnet?	
W-Frage (Verbzweitstellung; W-Pronomen im Vorfeld)	Wo	sind	die anderen Kinder?		
W-Frage (Verbzweitstellung; W-Pronomen im Vorfeld) mit Satzklammer	Wer	hat	meine Puppe	gesehen?	
<b>Nebensätze</b>		<i>Konjunktion</i>		<i>infinites &amp; finites Verb</i>	
6. Nebensatz (Verbletzstellung)		..., dass (ob, weil, ...)	du mich	magst.	
Nebensatz (Verbletzstellung)		..., dass (ob, weil, ...)	ich gestern in die Schule	gegangen bin.	

<sup>1</sup> gebeugtes, mit dem Subjekt übereingestimmtes Verb

Zweiteilige Verbstrukturen entstehen aus folgenden Kombinationen:

- Modalverbstrukturen: Modalverb + Infinitiv (*will/kann/darf/... + haben, singen, ...*)
- Perfektstrukturen: Hilfszeitwort + Partizip Perfekt (*ist/hat + gelaufen .../gespielt ...*)
- Verben mit trennbarer Vorsilbe: Basisverb + Vorsilbe (*zieht + an, macht + auf, ...*)

Das Beiblatt 1 im Anhang gibt Ihnen die Möglichkeit, den Umgang mit dem Topologischen Modell deutscher Sätze anhand von Beispielsätzen in Hinblick auf Satzklammer, Satztyp und Verbstellung zu üben.

## Das Phasenmodell der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache

Kinder erwerben die im Topologischen Modell dargestellten zielsprachlichen Satzmuster des Deutschen in einer ganz bestimmten Reihenfolge, verlaufend über typische Phasen der Aneignung. Die Stellung samt der Beugung des Verbs ist ein wesentlicher Indikator für Fortschritte im Aneignungsprozess von Deutsch als Zweitsprache (Kemp, Bredel & Reich, 2008). Daran knüpft das vorliegende Verfahren in den Kriterien 1, 2, 4, 5 und 6 an. Fußend auf empirischen Studien zum Zweitspracherwerb im Kindergartenalter (z. B. Thoma & Tracy, 2007; Kaltenbacher & Klages, 2007; Rothweiler, 2007) lassen sich diese Aneignungsphasen folgendermaßen einteilen und charakterisieren (vgl. Abbildung 3.2). Informationen zur erwartbaren Erwerbsdauer der einzelnen Phasen finden sich gleich anschließend an das folgende Phasenmodell.

### Phase I

In *Phase I* setzen Kinder ihre ersten deutschsprachigen Schritte, sobald sie Vertrauen zum neuen sprachlichen Umfeld gewonnen und sich in die lautliche Struktur des Deutschen eingehört haben. Sie versuchen sich mittels Wortkombinationen in ersten Aussagen. Diese Äußerungen enthalten noch kein Verb (z. B. *Ich fertig. Nina Puppe.*).

### Phase II

Bereits in *Phase II* werden Verben verwendet, jedoch ohne Übereinstimmung mit dem Subjekt, z. B. in der Nennform oder in Form eines Partizips des Perfekts (z. B. *Ich Ball holen. Du das anzieh.*). Stagniert ein Kind auf dieser Stufe, d. h. verwendet es ausschließlich oder überwiegend Sätze mit Verben in der Nennform (besonders vom Typ *Ich holen Ball*), so kann dies auch auf eine Sprachentwicklungsstörung hinweisen. Sie äußert sich bereits in seiner Erstsprache (s. auch anschließende Ausführungen).

### Phase III

Mit der Platzierung des gebeugten Verbs an die zweite Stelle im **Aussagesatz (Kriterium 1)** erfolgt dann in *Phase III* ein zentraler Schritt in Richtung zielsprachlicher Satzstruktur. Das Subjekt nimmt dabei durchwegs die erste Stelle ein, wodurch sich das einfache Satzmuster des Aussagesatzes, d. h. Subjekt – Verb – Objekt (bzw. andere Ergänzung), ergibt. Das Erreichen dieses Schritts ist ganz wesentlich für alle weiteren sprachlich-strukturellen Fortschritte und sollte von der Pädagogin gezielt beobachtet und unterstützt werden. Mit dem Ausbau des Wortschatzes – wobei die Verben eine zentrale Rolle spielen (Apeltauer, 1998; Ott, 1997; Thoma & Tracy, 2007) – geht die Bildung der **Satzklammerstruktur (Kriterium 2)** einher: in dieser Phase zunächst überwiegend die Perfektstruktur, dann auch die Modalverbstruktur (Später erst folgt die Struktur mit trennbarem Verb). In dieser Phase wird auch schon häufig der bestimmte oder unbestimmte **Artikel** (oder ein

anderer Begleiter) (**Kriterium 3**) vor das Nomen gesetzt. Dies ist als wichtiger Entwicklungsschritt zu werten und in die Förderung aufzunehmen, denn die Verwendung eines Artikels ist (bis auf einige Ausnahmen, s. 1, S. 3, Fußnote 2) im Deutschen obligatorisch. Er hat eine wesentliche Funktion: er ist zentraler Marker der verschiedenen Fälle und bestimmt damit z. B. die Funktion von Satzgliedern (Subjekt, Objekt ...). Meist markieren Kinder zunächst den 1. Fall, etwas später dann auch bereits den 4. Fall. Dagegen ist die hinsichtlich des grammatischen Geschlechts korrekte Zuordnung des Artikels zu den einzelnen Nomen in dieser Phase nicht zu erwarten. Sie ist anderen sprachlichen Bereichen in ihrer Bedeutung für die allgemeinen Erwerbsfortschritte erheblich nachgeordnet: Der Erwerb des korrekten Artikels kann sich über Jahre, also bis in die Schule hinein erstrecken. Auch Präpositionen, wie z. B. *in*, *auf* oder *vor*, und Hilfszeitwörter, wie z. B. *sein* und *haben*, werden ab dieser Phase zunehmend gebraucht.

#### Phase IV

In *Phase IV* gelangen Kinder zu solchen Satzstrukturen, die einen flexibleren Umgang mit der Stellung des Verbs und des Subjekts erfordern. So verlangt die Bildung von **Entscheidungsfragen (Kriterium 4)**, das Verb an die erste Stelle zu rücken und das Subjekt erst danach zu nennen (*Spielst du mit mir?*). Diese syntaktische Transformation wird von manchen Kindern allerdings umgangen, indem sie einfach den Aussagesatz durch die typische Fragemelodie als Fragesatz kennzeichnen. Eine Förderung kann die Verwendung der spezifischen Fragesatzstruktur anbahnen. Die grundlegende Subjekt-Verb-Anordnung wird auch aufgebrochen, wenn statt des Subjekts ein anderes Satzglied, etwa Orts- oder Zeitangaben, wie *dann*, *da*, *immer*, *heute* an die erste Stelle gerückt wird. Das Subjekt muss dann hinter das Verb gerückt werden. Der Erwerb solcher „flexibler Satzstrukturen“ (**Kriterium 5**) ist eine Aufgabe, die ganz spezifisch für den Deutsch-als-Zweitsprach-Erwerb ist. Gebraucht werden diese Satzstrukturen, um zusammenhängend erzählen zu können, sei es Nacherzähltes oder Selbsterlebtes. Eine Reduzierung auf das Satzmuster Subjekt – Prädikat – (gegebenenfalls weiteres Satzglied) könnte dies nicht leisten.

#### Phase V

Schließlich erreichen Kinder auch noch *Phase V*, in der sie komplexere inhaltliche Zusammenhänge mittels Satzgefüge durch die Verknüpfung von Haupt- und **Nebensatz (Kriterium 6)** ausdrücken. Dabei steht das gebeugte Verb im Nebensatz an letzter Stelle (z. B. ..., *weil ich mir wehtan hab.*). Die spezifische Erwerbsaufgabe des Nebensatzes bezieht sich keinesfalls nur auf die syntaktische Struktur. Die weitaus größere Anforderung ist kognitiver Art. Die Bildung eines Nebensatzgefüges erfordert, dass das Kind bereits ein Verständnis für die inhaltlichen, d. h. semantischen Relationen (Bedeutungsrelationen) zwischen Nebensatz und Hauptsatz entwickelt hat. Dazu muss es auch die Bedeutung des jeweiligen Bindeworts (Konjunktion) begreifen. Nebensätze spielen in Bezug auf die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes im Vorschulalter eine wichtige Rolle.

Phasen	Sprachliche Qualifikationen Stellung des Verbs und des Subjekts	Beispiele (für Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache)
Phase I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einwortäußerungen</li> <li>- Bruchstückhafte Äußerungen <b>ohne Verb</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ball. Ein Buch.</li> <li>- Da auch das, Natalja auch Banane. Ich große. Nein das.</li> </ul>
Phase II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Infinites (ungebeugtes) Verb am Satzende</b></li> <li>• <b>Partizip Perfekt am Satzende</b> unter Auslassung des Hilfszeitwortes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich Hause <i>gehen</i>. Ich das <i>haben</i>. Mama <i>kommen</i>.</li> <li>- Ich <i>finden</i>. Ich <i>weint</i>.</li> </ul>
Phase III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Finites (gebeugtes) Verb an 2. Stelle</b> - Subjekt – Prädikat – Objekt (bzw. andere Ergänzung)</li> <li>- zweiteilige Prädikate (Satzklammerstrukturen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die <i>schläft</i> jetzt. Das <i>ist</i> Auto. Ich <i>geb</i> meine Gruppe.</li> <li>- Ich <i>spiel</i> auch <i>mit</i>. Eine Blume <i>hat</i> ich <i>gemacht</i>. Kind <i>muss</i> zu Mama <i>gehen</i>.</li> </ul>
Phase IV	<p>Strukturen mit finitem Verb vor dem Subjekt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Finites Verb an 2. Stelle</b> - Aussagesatz - W-Fragesatz</li> <li>• <b>Finites Verb an 1. Stelle</b> - Entscheidungsfragesatz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jetzt <i>geb</i> ich meine Gruppe. Dann <i>weint</i> die <i>Kind</i>.</li> <li>- Wo <i>ist</i> der <i>Ball</i> hin?</li> <li>- <i>Gehen</i> wir <i>Bauecke</i>?</li> </ul>
Phase V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Finites Verb an letzter Stelle</b> - Nebensatz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich wart, bis der Mutter fertig <i>ist</i>.</li> <li>Ich hab gesehen, dass der Hund <i>bissen hat</i>.</li> </ul>

Abbildung 3.2: Phasenmodell (in Anlehnung an Thoma & Tracy, 2007; Kaltenbacher & Klages, 2007; Reich, 2008; Kemp, Bredel & Reich, 2008)



## Phasenmodell und Kontaktdauer mit dem Deutschen

Nicht immer lassen sich Äußerungen des Kindes einer bestimmten Phase zuordnen. Manchmal durchlaufen Kinder eine Phase „still“ und überspringen sie scheinbar. Manchmal wiederum verwenden sie vorübergehend eine typische Übergangsform (z. B. wenn sie in Phase IV das Verb an die dritte Stelle rücken oder in Phase III das eine oder andere Mal auch noch reine Nennform-Strukturen verwenden). Diese Überlappungen der Phasen sind typische Ausprägungen eines dynamischen und teils auch turbulenten Prozesses, den dieses Modell nur idealtypisch, d. h. vereinfacht darstellen kann.

Es stellt sich nun gerade für die Praxis die Frage, wie viel Zeit Kinder für das Durchschreiten der Phasen üblicherweise benötigen, d. h. wie viel Zeit man ihnen für den Erwerb der einzelnen Schritte geben sollte. Nun zeigt sich aufgrund empirischer Studien, dass die Zeitspanne, in der Kinder den Weg von den ersten Wortkombinationen zu den grundlegenden Strukturen der Aussage- und Fragesätze zurücklegen, interindividuell erheblich differiert. Unter günstigen Lernumständen können Kinder bereits innerhalb der ersten 12 Monate Phase IV, ja sogar V und damit die Nebensätze erreichen (Thoma & Tracy, 2007; Schulz, Tracy & Wenzel, 2008; Krempin, Lemke & Mehler, 2009) und damit das Spektrum der grundlegenden Satztypen komplettieren. Allerdings kann nicht erwartet werden, dass ohne individuelle sprachliche Betreuung alle Kinder innerhalb des ersten Jahres Phase IV oder sogar V erreichen. Zu beachten ist, dass **nach einem Jahr Phase III** als wichtiger Meilenstein erlangt sein sollte. Sie ist wesentliches Sprungbrett für den weiteren Ausbau der syntaktischen Fähigkeiten. Wenn Kinder bis zum Erwerb der Satzklammer (Phase III) bis zu zwei Jahre benötigen, so ist dies auf ungünstige Erwerbsbedingungen, wie etwa unzureichenden sprachlichen Input, mangelnde Motivation, Sprachentwicklungsstörungen oder andere Faktoren zurückzuführen (Kaltenbacher & Klages, 2007). Ziel der Förderung sollte es demnach sein, die ungleichen Bedingungen und Voraussetzungen auszugleichen, indem besonders jenen Kindern ein intensives, qualitatives Sprachangebot garantiert wird, die vergleichsweise geringere Fortschritte zeigen.

Wurde **Phase V** erreicht, ist das Kind mit seiner Sprachentwicklung auf einem erfolgreichen Weg. Abgeschlossen ist der Spracherwerb damit jedoch noch nicht. Bis ins Schulalter hinein werden weitere Feinheiten im Bereich Syntax/Morphologie erworben und ausgebaut, wie z. B. Passivsätze, Möglichkeitsformen sowie syntaktisch als auch semantisch komplexere Satzverbindungen. Das Verstehen und die Verwendung solcher sprachlichen Strukturen sind sehr eng verknüpft mit den allgemein-kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Sie gilt es weiterhin durch anregende Angebote zu unterstützen.

Weshalb ein Kind mehr Zeit zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache benötigt, ist im einzelnen Fall in Hinblick auf die individuelle Förderung vorab zu klären. Bei dauerhaften Auffälligkeiten im deutschen Spracherwerb, wie beispielsweise der Verwendung des ungebeugten Verbs an 2. Stelle über einen Zeitraum von mehr als 15–20 Monaten (s. 1, Teil B – Syntax/Morphologie, Kriterium 1, Abweichung 2), ist eine ärztliche, logopädische bzw. klinisch-therapeutische Abklärung ratsam, da dies auf Sprachentwicklungsstörungen hinweisen kann, die den Spracherwerb insgesamt betreffen (Rothweiler, 2007). Nach Möglichkeit ist in diesen Fällen die Erstsprache zu diagnostizieren.

### C1 – Lexikon/Semantik

Lexikon (Wortschatz) und Semantik (Bedeutung) stehen in enger Beziehung zueinander. Das Lexikon selbst lässt sich in die verschiedenen Wortarten klassifizieren. Die sogenannten Inhaltswörter, zu denen Nomen, Verben, Adjektive, zum Teil auch Präpositionen gezählt werden, zeichnen sich durch einen eigenständigen semantischen Gehalt aus. Jedes Wort hat so seine spezifische Bedeutung, die mittels typischer Merkmale definiert werden kann.



Kinder im Alter von 4;6 bis 6;0 Jahren haben in ihrer Erstsprache üblicherweise bereits ein beachtliches Repertoire an Wortschatz erworben. Inwieweit ihnen dies beim Aufbau eines Wortschatzes in der Zweitsprache Deutsch zugutekommen kann, wurde in Kapitel 1 bereits dargelegt.

Von den Anfängen des Spracherwerbs an bis ins Erwachsenenalter geht das **Sprachverstehen** der eigenen Sprachproduktion voran. Dies trifft besonders auf Kinder zu, die sich gleichzeitig mit dem Wechsel vom vertrauten häuslichen Erstsprachumfeld in die neue Lebenswelt des Kindergartens auch in einer neuen Sprache zurechtfinden müssen. Anfänglich ist das Kind vorrangig bestrebt, sich die neue Sprache einhörend zu erschließen, um immer mehr davon zu verstehen, damit es an den gemeinsamen Aktivitäten teilhaben kann. Die wichtige Funktion des Sprachverstehens als Voraussetzung für die eigene Sprachproduktion ist im BESK-DaZ durch die Kriterien 1–4 repräsentiert. Die Auswahl der konkreten sprachlichen Qualifikationen zum Sprachverstehen ergibt sich vorwiegend aus den methodischen Überlegungen zu ihrer Erhebbarkeit in einer natürlichen Beobachtungssituation des Kindergartenalltags.

Das Verstehen der Bedeutung von **Raumpräpositionen (Kriterium 1)** ist aus entwicklungspsychologischer und linguistischer Perspektive für das Kind bedeutsam. Die Entwicklung des räumlichen Vorstellungsvermögens geht einher mit der Selbstwahrnehmung und -positionierung im Raum und gilt als Vorläuferfunktion für mathematische Fähigkeiten (Stern, Felbrich & Schneider, 2006). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stellt die aktive Verwendung von Präpositionen aller Dimensionen (räumliche, zeitliche, begründende etc.) oft eine um vieles größere Herausforderung dar als für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (etwa Kaltenbacher & Klages, 2007; Lütke, 2008;). Abgesehen von der grammatischen Anforderung, das nachfolgende Nomen mit seinem Begleiter in den entsprechenden Fall zu setzen, dürften Raumpräpositionen im ungesteuerten Zweitspracherwerb, d. h. einem Erwerb ohne gezielt strukturiertes Sprachangebot, dem Lerner/dem Kind prinzipiell nicht leicht zugänglich sein (Lütke, 2008). Es wird außerdem ein Einfluss von Herkunftssprachen, in denen Raumkonzepte unterschiedlich versprachlicht werden, angenommen (Kaltenbacher & Klages, 2007). Auch Kinder, die in ihrem Zweitspracherwerb in Bezug auf Syntax und Wortschatz bereits fortgeschritten sind, können noch erhebliche Unsicherheiten beim Gebrauch der Präpositionen zeigen. Charakteristisch ist, dass sie sich oft auf einige wenige Präpositionen beschränken, die kognitiv einfach sind wie *in* und *auf* sowie als „Joker“ die Präpositionen *bei* oder *zu* (vgl. Studien von Kaltenbacher & Klages, 2007; Oomen-Welke, 2008a; für das Grundschulalter: Lütke, 2008).

Im vorliegenden Kriterium wird unter der Annahme, dass die Bedeutung von Raumpräpositionen zunächst kognitiv richtig erfasst werden muss, um sie selbst entsprechend produzieren zu können, das Verständnis von Raumpräpositionen erfasst. In einem ersten Durchgang werden die einfacheren Präpositionen wie *in*, *auf*, *unter* beobachtet. Sie bezeichnen eindeutige, stabile räumliche Relationen zwischen den Objekten. Die anspruchsvolleren, semantisch komplexeren Präpositionen *hinter* und *vor*, die zusätzlich abhängig sind von der eigenen Perspektive können für Kinder mit längerer Kontaktdauer beobachtet und in der Förderung berücksichtigt werden. In der Sprachbildung ist darauf zu achten, dass Präpositionen nicht durchgängig durch Adverbien wie (*da oben*, *da unten*, *daneben*, *davor* etc. ersetzt werden.

Zur Beobachtung von **Satzverstehen** eignet sich im natürlichen Rahmen des pädagogischen Kontextes besonders die Kategorie der **Handlungsanweisungen** in Form von **Aufträgen (Kriterium 2)**. Für dieses Kriterium ist ein Komplex an sprachlichen und entwicklungspsychologischen Qualifikationen gefordert. Es geht um Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz, Syntax und Pragmatik sowie um den Entwicklungsstand der Aufmerksamkeitsspanne, des Gedächtnisses und um psychosoziale Aspekte. Insgesamt geht es um die Fähigkeit, die sprachlichen Äußerungen eines anderen als Sprachhandlung zu verstehen und sie eigen-

ständig umzusetzen. Für den Zweitspracherwerb erweist sich die Interaktionssprache der Handlungsaufträge selbst als Quelle der Sprachförderung. Formeln, die Aufforderungen enthalten, Anweisungen, die unterstützt sind durch Mimik und Gestik sind gerade zu Beginn des Sprachkontakts für das Kind äußerst wichtig, geben ihm Sicherheit und tragen außerdem zu einem nachhaltigen, vernetzenden Aufbau seines Wortschatzes bei. Dementsprechend führt das Verstehen von anfänglich **einfachen** zu zunehmend komplexeren, d. h. **mehrteiligen** Handlungsanweisungen, entsprechend den kognitiven Fähigkeiten eines Kindes im Vorschulalter. Die Förderung dieser Kompetenz stärkt außerdem die Möglichkeiten des Kindes, am Geschehen des Kindergartens teilhaben zu können und damit seine Selbst- und Sozialkompetenz.

Um das Verstehen von Inhalten in einem ganzen Satzgefüge geht es auch bei den **W-Fragen (Kriterium 3)**. Mit den sogenannten W-Fragewörtern wird nach einem spezifischen Inhalt, der durch ein Satzglied ausgedrückt wird, gefragt. Das Verstehen erfordert sowohl die Kenntnis der Bedeutung des spezifischen W-Worts als auch die selbstständige Ergänzung des inhaltlichen Zusammenhangs, was durch die entsprechende Antwort beobachtbar wird. Das Verstehen der Bedeutung der verschiedenen W-Wörter ist kognitiv unterschiedlich anspruchsvoll. Einfacher zu begreifen sind Fragesätze mit *wer, was, wo*. Sie können allenfalls auch mit nonverbalen Mitteln (Zeigen auf das entsprechende Bild) beantwortet werden. Kognitiv anspruchsvoller sind *wann* und *warum*, sowohl hinsichtlich ihrer abstrakteren bzw. komplexeren Bedeutung als auch hinsichtlich der erforderlichen Versprachlichung der Antwort. Die zielsprachliche Beantwortung der *warum*-Frage erfordert Kompetenzen im syntaktischen Bereich (zur Erwerbsreihenfolge im Erstspracherwerb des Deutschen Kauschke & Siegmüller, 2002). Dass die unterschiedlichen Komplexitätsgrade auch die Erwerbsabfolge von Deutsch als Zweitsprache steuern, ist anzunehmen. Für Kinder im ersten Lernjahr wird es relevant sein, sich zunächst mit Begrifflichkeiten der anschaulichen, wahrnehmbaren Welt auseinanderzusetzen, später dann, wenn sie einen gewissen Basiswortschatz bereits stabil aufgebaut haben, können sie sich altersentsprechend den komplexeren, zeitlichen und begründenden Begriffen, hier repräsentiert durch *wann* und *warum*, zuwenden.


Die angegebene Erwerbsreihenfolge ist als Leitlinie, speziell auch für die Förderung anzusehen. Denn wie im gesamten Wortschatzbereich zeigen sich auch in Bezug auf die W-Wörter große Unterschiede zwischen den Kindern. Eine Förderung kann einen Ausgleich herstellen. Dazu eignen sich W-Fragewörter besonders. Mit ihrem Einsatz kann die Bezugsperson eine wichtige Kommunikationsstrategie verfolgen. Durch gezieltes Fragen kann sie das Interesse des Kindes an einer Sache verstärken oder erst wecken, den sprachlichen Dialog leiten und ihn in Gang halten. W-Fragen sind daher ein maßgebliches pädagogisch-didaktisches Mittel zur Unterstützung des Spracherwerbs.


Der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition wird im **Kriterium 4** zusätzlich durch die klassische Kategorisierungsaufgabe mittels **Oberbegriffen** repräsentiert. Kinder ab 4 Jahren können zunehmend die Bedeutung von Begriffen durch (abstrakte) Merkmale ordnen und lernen beispielsweise dadurch, hierarchische Kategorien zu bilden (Markman, 1989; Szagun, 2006). Entscheidend ist dabei, dass das Kind erst dann die Bildung von hierarchischen Ordnungen entwickeln kann, wenn es die entsprechenden Oberbegriffe angeboten bekommt. Ein Kind gewinnt also erst aufgrund des sprachlichen Ausdrucks (etwa: *Das ist Kleidung*), ein Konzept – eine Vorstellung – davon, dass bestimmte Objekte durch das Merkmal „Man-kann-es-anziehen“ auf einer übergeordneten Ebene zusammengehören. Die Förderung von Oberbegriffen ist daher gleichzeitig kognitive Förderung und Wortschatzförderung.

Haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Erstsprache bereits Oberbegriff-Konzepte entwickelt, so wird ihnen dies das Auffinden der Bedeutung des entsprechenden deutschen Ausdrucks wesentlich erleichtern. Kinder, die bis dahin noch nicht die Chance hatten, in ihrer

Erstsprache derartige Klassifikationen kennenzulernen, können durch die Einführung der deutschen Oberbegriffe zu dieser sprachlich-kognitiven Fähigkeit hingeführt werden. Prinzipiell ist zum Verständnis der Oberbegriffe nicht erforderlich, die dazugehörigen Basiselemente versprachlichen zu können (etwa zu Kleidung: *Mantel, Hose, Pullover, ...*). Es genügt dazu, ihre gemeinsame Bedeutung zu erkennen. Dennoch wird sich die Förderung anfänglich auf die im Alltag um vieles häufiger gebrauchten Basisbegriffe konzentrieren, um dann, altersentsprechend, die deutschen Oberbegriffe einzuführen.

Einen größeren Stellenwert noch als das Sprachverstehen hat in jedem kindlichen Spracherwerb die eigenständige **Sprachproduktion**, sei es in der Erst- oder Zweitsprache. Der kreative und erprobende Umgang mit Sprache, den Wörtern und ihren Bedeutungen ist für den weiteren sprachlichen Weg wesentlich. Kinder, die in ihrer Zweitsprache bereits von Anfang an durch eine motivierende, vertrauensvolle Umgebung zu eigenständigen Äußerungen angeregt werden und gleichzeitig eine qualitätsvolle Sprache als Vorbild für die eigene Sprachproduktion angeboten bekommen, haben gute Chancen, von Anfang an aktiv „übend“ Fortschritte zu machen.

In allen sprachlichen Bereichen, besonders auch beim Erwerb des Wortschatzes in der Zweitsprache, spielen Vorerfahrungen und Kenntnisse aus der Erstsprache eine große Rolle. Bedeutungsnetzwerke, die sich das Kind mit seiner Erstsprache gebildet hat, Weltwissen, das es zusammen mit dem Wortschatz in der Erstsprache bereits gewonnen hat, kann es für das Erschließen der Zweitsprache nutzen (s. dazu Ausführungen in Kapitel 1). Die Förderung kann dies durch Aktivitäten, die die Erstsprache unterstützen, berücksichtigen (s. , Kapitel 1 und Beiblatt 5 *Leitfaden für das Entwicklungsgespräch*). Gleichzeitig wird sie bestrebt sein, den Aufbau eines altersgemäßen, dem kognitiv-sprachlichen Entwicklungsstand des Vorschulkindes entsprechenden, Wortschatzes in der Zweitsprache Deutsch gezielt zu unterstützen.

Da eine Standardisierung der produktiven Wortschatzkenntnisse etwa in Form einer Wortliste als Maßstab für ihre Einschätzung im Rahmen einer pädagogisch orientierten Spracherhebung nicht zielführend und praktikabel ist, erfolgt die Einschätzung des Wortschatzes in den **Kriterien 5, 6 und 7 (Nomen, Verben und Adjektive)** qualitativ: die drei Inhaltswortarten Nomen, Verben und Adjektive werden in Anlehnung an typische Lernerstrategien in die qualitativ unterschiedlichen Gruppen *Basiswortschatz* und *erweiterter Wortschatz* geteilt (s. Reich, 2008). Eine typische Strategie beim Aufbau des Wortschatzes in einer Zweitsprache ist es, dass Lerner anfänglich einen gewissen *Basiswortschatz* erwerben. Er setzt sich aus allgemeineren, einfacheren Ausdrücken zusammen, sie sind kognitiv daher meist einfacher. Erst danach werden die *Wortschatzkenntnisse erweitert*, indem sukzessive differenziertere Ausdrücke gelernt werden, die oftmals kognitiv auch anspruchsvoller sind. Auch Wortbildungen, wie zusammengesetzte Wörter (z. B. *Marillenknödel, Puppenkleid*) oder Ableitungen (z. B. *unruhig, fleckig*) tragen zur Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten bei (weitere Beispiele zu den einzelnen Wortarten: s. , Kriterien 5–7). Auf welche Themenfelder oder Fachgebiete sich der Ausbau besonders bezieht, ist in hohem Ausmaß abhängig von den jeweiligen lebensweltlichen Erfordernissen und den individuellen Interessen. Das bedeutet für das Kindergartenkind, dass der Aufbau seines Wortschatzes den zentralen Routineaktivitäten und -interaktionen des Kindergartenalltags folgen wird, und durch Angebote in den verschiedenen Bildungsbereichen ganz spezifisch erweitert und differenziert wird. Auch Literalitätserfahrungen, etwa im dialogischen Vorlesen gewonnen, können den Wortschatz in hohem Ausmaß anregen.

**Verben (Kriterium 6)** spielen im Erst- und auch im Zweitspracherwerb eine besondere Rolle. Dies ist sprachtheoretisch begründet: Verben sind das grammatische Zentrum des Satzes, bestimmen somit seine Struktur und haben eine wesentliche Funktion für die Gesamtbedeutung des Satzes. Sie beschreiben Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände und treffen dadurch

eine Aussage über Subjekt (Personen, Tiere, Objekte, ...) und Objekt des Satzes. Verben sind auch aus pragmatischer Sicht von Bedeutung: Sie haben eine wesentliche Funktion bei der Verständigung in der konkreten Kommunikationssituation. Kinder, die viele verschiedene Verben verwenden, können Sprache als Handlung effektiver einsetzen, um bei anderen etwas zu bewirken. Dass es im Zweitspracherwerb des Deutschen einen deutlichen Zusammenhang zwischen einer reichhaltigen Verbverwendung und Fortschritten bzw. Kompetenzen im syntaktischen Bereich gibt, wird durch Studien wiederholt belegt (zum Kindergartenalter: Apeltauer, 1998; Thoma & Tracy, 2007; Krempin, Lemke & Mehler, 2009). Gleiches findet sich auch hinsichtlich schriftlicher Textkompetenzen von Schülern im Grundschulalter (Grießhaber, 2009).

Die Erwerbsabfolge der Verben im Zweitspracherwerb verläuft, wie oben dargestellt, über den Basiswortschatz zum erweiterten Wortschatz. Zum erweiterten Wortschatz zählen bei den Verben nicht nur semantisch differenziertere Begriffe wie *schleichen*, *hüpfen* ... und kognitiv anspruchsvollere wie *versprechen*, *vergessen* ..., sondern auch die syntaktisch schwierig zu behandelnden Präfixverben, das sind die trennbaren Verben: *anziehen* – *ich ziehe an*; *aufmachen* – *ich mache auf* (s. Satzklammerstruktur im Topologischen Modell, Abb. 3.1). Stagniert ein Kind bei seiner Verbverwendung auf der Stufe der allgemeinen Verben mit undifferenzierter Bedeutung, den sogenannten Allzweckverben, bleiben seine sprachlichen Möglichkeiten äußerst eingeschränkt: sowohl die Bandbreite der Satzstrukturen als auch sein Handlungsrepertoire wird sich nicht voll entfalten können. Die Förderung kann sich die Handlungsbezogenheit von Verben zunutze machen.

**Adjektive (Kriterium 7)** sind diejenigen „Beiwörter“, die Eigenschaften zuschreiben und somit in Bezug auf verschiedene Dimensionen (wie etwa Raum, Farbe, Form, Gefühl, ...) Differenzierungen vornehmen. Sie tragen sehr zu einer anschaulichen Sprache bei. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben im ersten Lernjahr meist ein noch recht eingeschränktes Repertoire an Adjektiven zur Verfügung. Man könnte dies so interpretieren, dass die Herausforderungen in dieser Zeit sehr stark auf der Bewältigung der grundlegenden kommunikativ-sozialen Anforderungen des Kindergartens liegen. Eine starke Zunahme der Adjektive ist dann im zweiten Lernjahr erwartbar (Komor & Reich, 2008). Sie weist auf eine günstige sprachliche Entwicklung hin und ist dann auch entsprechend dem kognitiven Entwicklungsalter der Kinder durch ein differenziertes Angebot im Rahmen der sprachlichen Bildung zu unterstützen.

## C2 – Pragmatik/Diskurs

Pragmatik ist der Gebrauch der sprachlichen Mittel in der konkreten Kommunikationssituation. Es geht darum, die eigenen Handlungsziele in der Interaktion zu verwirklichen und diejenigen der anderen zu erkennen. Sprache handlungswirksam einsetzen zu können, stärkt die Gesamtentwicklung des Kindes, erhöht sein Selbstvertrauen und sein Selbstwertgefühl. Voraussetzung, dass Kinder sprachlich situationsadäquat handeln können, ist demnach, dass sie einerseits die für die jeweiligen Situationen erforderlichen sprachlichen Mittel erworben haben (Grammatik und Wortschatz). Andererseits benötigen sie auch die kognitive Fähigkeit, die Bedingungen für die Verwendung dieser Mittel beurteilen (soziokultureller Aspekt) und sich auf die Äußerungen des Zuhörers einstellen zu können, d. h. die Perspektive des Hörers einnehmen zu können, aber auch von der Annahme gemeinsamen Wissens ausgehen zu können (*Theory of Mind*). Der Erwerb des sprachlichen Handelns, seine Bedeutung und sein Stellenwert in der Entwicklung des Kindes kann daher nur aus einer Vielfalt von Perspektiven im Rahmen eines mehrdimensionalen Ansatzes erklärt werden. Es bestehen im Bereich der Pragmatik daher auch wichtige Querverbindungen zu allen anderen sprachlichen Qualifikationen, den Kriterien des vorliegenden Beobachtungsverfahrens (B – Syntax/Morphologie, C1 – Lexikon/Semantik, C3 – Sprachverhalten). Dennoch ist die Fähigkeit zum sprachlichen

Handeln nicht lediglich eine Addition der einzelnen Qualifikationen. Sprachlich angemessen handeln zu können ist vielmehr eine selbstständige Fähigkeit, die die anderen sprachlichen Teilqualifikationen neu zu einer qualitativ eigenen Kompetenz komponiert.

Besonders im pragmatischen Bereich können Kinder, die eine Zweitsprache lernen, auf Vorerfahrungen und Gewohnheiten aus ihrem erstsprachlichen Lebensfeld zurückgreifen und an sie anschließen. Andernfalls bietet die soziale Struktur des Kindergartens denjenigen Kindern, die mit den verschiedenen sprachlichen Handlungen bis dahin noch nicht vertraut geworden sind, einen besonders geeigneten Rahmen, um sich diese kommunikativen Mittel anzueignen.

So ist für das Kind das Äußern von **Bitten, Wünschen, Fragen und Aufforderungen (Kriterium 8)** bereits im ersten Kindergartenjahr von Bedeutung. Die Sprechakte beziehen sich ganz konkret auf den gegenwärtigen Zustand oder augenblickliche Befindlichkeit und haben die Funktion, beim anderen eine unmittelbare Handlung auszulösen. Zu Beginn seines Deutschspracherwerbs wird das Kind noch stark an den Einsatz von Gestik und Mimik gebunden sein. Situationstypische Routinefloskeln erleichtern dem Kind dann den Einstieg in die sprachliche Interaktion. Bei entsprechender Hinführung durch das soziale Umfeld geht parallel mit der Erweiterung der sprachlichen Mittel (Satzbildung, Fragebildung, Einsatz der Modalverben – hier speziell *dürfen, können, müssen, wollen, ...*) die angemessene, den Konventionen entsprechende Ausgestaltung dieser Sprechakte einher.

Kinder im zweiten Lernjahr, die im syntaktischen Bereich bereits dabei sind, den Nebensatz (Phase V: s. Teil B – Syntax/Morphologie, Kriterium 6) zu erwerben, und deren Wortschatz sich zunehmend erweitert (s. Teil C1 – Lexikon/Semantik, Kriterien 5–8), können Sprache bald auch als solche Handlungen benützen, die über den gegenwärtigen Bezugsrahmen hinausgehen. Durch das Lernen von Fach- und Weltwissen erhält ihre kognitive und sprachliche Entwicklung weitere Impulse. Dadurch wird in diesem Alter auch das Bedürfnis nach **Erklären** und **Begründen** von Sachverhalten angeregt. **Bewerten, Planen** und **Vorschlagen** (Trautmann & Reich, 2008) sind Sprachhandlungen, die besonders in der Sozialform Kindergarten im Umgang mit den anderen erforderlich und angeregt werden. Die Förderung kann sich die Querverbindungen der daran beteiligten sprachlichen Bereiche (Wortschatz und Syntax, s. o.) zunutze machen.

Zu den diskursiven Fähigkeiten zählen unter anderen die verschiedenen Formen der Erzählfähigkeiten. Es wird hier nicht nur das einzelne Wort oder der einzelne Satz betrachtet, sondern Zusammenhänge, sowohl sprachlicher als auch inhaltlicher Art. Um beim **Nacherzählen** inhaltlich verstanden zu werden, gilt es, das konventionelle Erzählschema einzuhalten: es geht dabei um die **Schlüssigkeit der inhaltlichen Abfolge**, um die Reihung der erzählten Ereignisse, sowie um die inhaltliche Hinführung zum eigentlichen Höhepunkt der Geschichte (**Kriterium 9**). Die diskursive Fähigkeit Nacherzählen erfordert vom Kind aber auch den Einsatz komplexer und differenzierter sprachlicher Mittel, um **sprachlich zusammenhängend erzählen** zu können (**Kriterium 10**). Zu den sprachlichen Mitteln zählen hier Pronomen, Bindewörter, Zeit- und Ortsangaben sowie Nebensätze und flexible Satzstrukturen (s. Teil B – Syntax/Morphologie: Kriterium 5). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erfordert das Erzählen also bereits ein beträchtliches Repertoire an sprachlichen und kognitiven Kompetenzen. Dementsprechend zeigen sich besonders hinsichtlich der Erzählfähigkeiten auffallende Unterschiede zwischen den Kindern. Ausschlaggebend sind ausreichende Kontaktdauer mit dem Deutschen und Literalitätserfahrungen. So werden Kinder, die bereits zwei oder gar drei Jahre im Kindergarten sind und die Möglichkeit bekommen haben, kontinuierlich Literalitätserfahrungen zu machen, im Vorteil sein. Desgleichen wird dem Einfluss der häuslichen Gesprächs- und Buchkultur ein hoher Stellenwert zugeschrieben (Kuyumcu, 2006). Ist das Kind durch Vorlesen im familiären Umfeld mit der typischen Erzählform, den Ereignisabfolgen einer Geschichte und dem Register der Schriftsprache vertraut, so wird es davon insgesamt

kognitiv-sprachlich profitieren und diesen Profit für zweitsprachliches Erzählen nutzen können. Prinzipiell machen Kinder bei entsprechendem Angebot besonders im Alter zwischen 5 und 7 Jahren in diesem Bereich bemerkenswerte Fortschritte (zum Erstspracherwerb des Deutschen: Becker, 2005). Die kognitive Anforderung beim Nacherzählen besteht darin, Sprache losgelöst von der Kommunikation zu verwenden. Die Aneignung der Erzählkompetenzen ist in hohem Maße von der interaktiven Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen abhängig, ist also stark an einen pädagogischen Bezugskontext gebunden. Eine solche didaktische Hinführung erfolgt auch als Vorbereitung für schulische Bildungsanforderungen, wo es darum geht, Sprache nicht vorrangig als kommunikatives Werkzeug zu verstehen und zu verwenden, sondern in Texten, die losgelöst von der Kommunikationssituation sind.

Dass Kinder beim Erzählen auf die Unterstützung durch Erwachsene angewiesen sind, um diese Fähigkeit überhaupt zu erwerben und in weiterer Folge auszubauen, gilt auch für das **Erzählen von (eigenen) Erlebnissen (Kriterium 11)**. Haben sich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bereits in die neue Lebenswelt des Kindergartens eingewöhnt, so werden sie – je nach Persönlichkeit – bald auch von ihren eigenen Erlebnissen erzählen wollen. Bei entsprechender didaktischer Unterstützung („Nachfragen“ und „Anbieten fehlender Worte in Deutsch“) und ausreichender Kontaktdauer kann es den Kindern im Alter von 5 Jahren schon ganz gut gelingen, eigene Erlebnisse zu versprachlichen. Die Vergangenheit als adäquate Zeitform dieses Erzählformats begünstigt das Erproben der Perfektstruktur und somit der Satzklammer (Phase III: s. Teil B – Syntax/Morphologie, Kriterium 2). Dies kann genutzt werden beim Anbahnen bzw. Ausbauen dieser Phase.

### C3 – Sprachverhalten

Der Erwerb der sprachlichen Qualifikationen der Bereiche B – Syntax/Morphologie (s. Teil B – Syntax/Morphologie, Kriterien 4 und 5), C1 – Lexikon/Semantik und C2 – Pragmatik/Diskurs wird entscheidend vorangetrieben durch die Eigenaktivität des Kindes sowie durch die Anregung aus dem sozialen Umfeld (Fthenakis, 2003). Das Sprachverhalten des Kindes, sein Interesse und seine Motivation in den verschiedenen sprachlichen Situationsbezügen kann anhand seiner aktiven oder passiven Beteiligung beobachtet werden. Die spezifische Förderung kann die Eigenaktivität des Kindes hinsichtlich des bevorzugten sozialen Bezugsrahmens durch Gestaltung des geeigneten Fördersettings nutzen (Kriterien 12–17).

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist die Motivation, sich in die Gruppe der Gleichaltrigen sprachlich zu integrieren, meist stark ausgeprägt und daher eine wichtige Triebfeder für das Erlernen des Deutschen (Pagonis, 2009). Eine behutsame Steuerung der deutschsprachlichen Kontakte des Kindes kann dieses entwicklungsbedingte Bedürfnis nutzen. Gleichzeitig wird eine umsichtige und einfühlsame „Sprachenpolitik“ im Kindergarten, die die Erstsprachen bewusst, d. h. sicht- und hörbar hereinholt, die Motivation und vor allem das Selbstbewusstsein als wichtige Voraussetzung für das Sprechen einer (neuen) Sprache erheblich stärken.

Der Kindergarten bietet dem Kind neben der Möglichkeit zur sozialen Integration in die Gruppe der **Gleichaltrigen** auch die Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen, den **Pädagoginnen und Pädagogen (Kriterium 12)**. Dabei haben die sprachlichen Kommunikationspartner verschiedene Funktionen für den Spracherwerb des Kindes. Die Sprache der Erwachsenen ist differenziert und reichhaltig. Ihre Struktur und ihre Inhalte sind abgestimmt auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes. Die erwachsene Bezugsperson bzw. die Pädagogin/der Pädagoge bietet in der Rolle des Sprachvorbilds und der Sprachvermittlerin/des Sprachvermittlers dem Kind somit die entscheidende Anregung für seine sprachlich-kognitive Entwicklung. Sie/Er gibt korrekatives Feedback, unterstützt und stärkt das Kind durch Fragen und Hinführungen zum eigenen Sprechen.



Mit einer solchen didaktischen Unterstützung kann ein Kind in der Kommunikation mit Gleichaltrigen nicht rechnen. Der sprachliche Austausch unter Kindern ist sozial motiviert, das Kind strebt danach, seine Rolle, seine Identität in der Gruppe zu finden. Das Kind kann im Austausch mit anderen Kindern Sprache eigenaktiv ausprobieren, üben, kurz, all das umsetzen, was es von den Erwachsenen aufgenommen hat. Diese beiden sehr unterschiedlichen Funktionen der sprachlichen Bezüge sollten in der Förderung berücksichtigt werden. Ob es ein Kind bevorzugt, sich in einer Gruppe von Kindern an Gesprächen aktiv zu beteiligen oder ob ihm ein einziges Kind als Gesprächs- und Spielpartner angenehmer ist (**Kriterium 13**), kann für die Herstellung des für das Kind geeigneten sozialen Bezugsrahmens der Förderung eine Hilfestellung geben.

Der Kindergarten bietet dem Kind im Vorschulalter eine besondere Gelegenheit für das eigenaktive Üben grundlegender sprachlich-kognitiver Entwicklungsaufgaben: Im **Rollenspiel (Kriterium 14)** lernt das Kind durch eigenes Handeln und eigene Aktivität, Sprache losgelöst vom Wahrnehmungskontext zu verwenden. Während es im (bereits früh auftauchenden) Symbolspiel darum geht, Gegenstände umzudeuten (Als-ob-Spiel oder Fiktionspiel), ist das Rollenspiel sprachlich, kognitiv und sozial um einiges anspruchsvoller. Es hat in der Gesamtentwicklung des Kindes daher eine bedeutende Funktion. Das Aushandeln von Rollen und Spielverläufen und das Aufrechterhalten der Spielhandlung erfordern den Einsatz vergleichsweise komplexer sprachlicher Mittel. Das Kind schult im Rollenspiel somit eigenaktiv seine sprachlichen Fähigkeiten. Auch die Übernahme anderer Perspektiven wird im Rollenspiel gefestigt. Prinzipiell beginnen Kinder mit dem Rollenspiel im 4. Lebensjahr. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden sich erst nach einer geraumen Zeit der Eingewöhnung und in Abhängigkeit ihrer deutschsprachlichen Fortschritte und Möglichkeiten am Rollenspiel beteiligen. Noch bis ins Schulalter hinein begleitet Kinder dieses sprachlich dominierte Spielformat (zum linguistisch orientierten Ansatz: Andresen, 2002; zum entwicklungspsychologischen Ansatz: Mähler, 2008). Das Rollen- und Symbolspiel ist als Kategorie einer Sprachhandlung selbstverständlich dem pragmatischen Bereich zuzuordnen. Die tatsächliche Ausübung des Rollenspiels ist jedoch vergleichsweise sehr stark von den eigenaktiven Tätigkeiten des Kindes, von seiner Motivation und seinem Interesse sowie von seiner sozialen Integration beeinflusst. In diesem Sinne wird das Rollenspiel auch im BESK-DaZ im Rahmen der Kategorie *Sprachverhalten* zur Ableitung für entsprechende, das Kind und sein soziales Verhalten stützende Maßnahmen beobachtet.

Die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören, sei es **beim Vorlesen oder bei Gesprächen in der Kleingruppe (Kriterien 15 und 16)**, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung und den Ausbau der kontextungebundenen Sprache. Im Laufe des Vorschulalters nehmen die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und die Gedächtnisspanne bedeutsam zu. Das Vorlesen ist eine der wichtigsten Säulen in der vorschulischen Sprachbildungsarbeit. Es ist wichtig, dass das Kind durch Bücher mit verschiedenartigen Themen in Berührung kommt und so seinen Wissens- und Erfahrungshorizont erweitert, wodurch höhere kognitive Prozesse angestoßen werden. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kann das Elterngespräch dazu dienen, die Bedeutung des Vorlesens in der Erstsprache für die gesamtsprachliche sowie kognitive Entwicklung des Kindes zu vermitteln (s. auch Ausführungen zu Teil C2: Kriterien 9 und 10, *Nacherzählen von Geschichten*). Das hochsprachliche Register der geschriebenen Sprache zeichnet sich prinzipiell durch ein reichhaltiges Repertoire an Wortschatz, komplexeren sprachlichen Strukturen und stilistischen Mitteln des Erzählens aus (s. C2 – Pragmatik/Diskurs, Kriterium 12 und 13). Die Förderung kann das Kind in seiner Zweitsprache durch Auswahl der geeigneten Literatur mit Büchern vertraut machen und so das Interesse für die „Kulturtechnik“ *Lesen* anbahnen.

Die Möglichkeit zur Verwendung der Erstsprache neben der zu lernenden Zweitsprache Deutsch soll dem Kind im Kindergarten nicht nur emotionale Sicherheit geben (s. ☐, Teil A: *individuelle Kontextdaten*). Auch lernstrategisch kann es für das Kind sehr hilfreich sein, Aus-



drücke in seiner **Erstsprache zu verwenden (Kriterium 17)**, wenn ihm die entsprechenden deutschen Ausdrücke noch fehlen. Die Strategie, in die andere Sprache zu wechseln (*Code-Switching*), ermöglicht dem Kind, den Redefluss aufrecht zu halten. Wenn es sich innerhalb eines Satzes einen Ausdruck aus der Erstsprache „borgt“, so kann es dadurch den Satz, den Gedanken zu Ende führen. Da es beim Lernen einer Sprache besonders auch darauf ankommt, möglichst viel und oft sprechend zu üben, sind Strategien, die die Ressourcen der Erstsprache zum Erwerb der Zweitsprache voll ausschöpfen, unbedingt als positiv zu werten und keinesfalls zu unterbinden. Ein flexibler Umgang mit den verschiedenen Sprachen ist als positiv zu werten (Tracy, 2007). Gleichzeitig kann im Rahmen eines mehrsprachigen Kindergartens eine behutsame Steuerung der Verwendung der verschiedenen Sprachen das Kind zu einem verantwortlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit, d. h. mit seiner Erstsprache und mit seiner Zweitsprache, anleiten.

#### Zur Einschätzung der phonologisch-phonetischen Qualifikationen im Zweitspracherwerb

Die Einschätzung der phonologisch-phonetischen Qualifikationen der Zweitsprache Deutsch im Kindergartenalter ist vergleichsweise schwierig. Ihr Erwerb kann, besonders anfänglich stark vom Lautsystem der Erstsprache beeinflusst sein. Die Lautbildung kann daher in Abhängigkeit zur jeweiligen Erstsprache sehr verschieden und unterschiedlich schwierig sein (Falk, Bredel & Reich, 2008). Andererseits ist es auch möglich, dass Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Laute und Lautverbindungen bereits auf Störungen der Lautunterscheidungsfähigkeit und (der Motorik) der Artikulation in der Erstsprache zurückgeführt werden können. Worauf die jeweiligen Abweichungen in der Lautbildung zurückzuführen und wie sie zu behandeln sind, ist im Einzelfall oft schwierig zu beurteilen und macht die Heranziehung von Fachkräften erforderlich (Kany & Schöler, 2007).

Im Rahmen des vorliegenden Verfahrens für den DaZ-Erwerb ist daher die eingehende Beobachtung der phonetisch-phonologischen Qualifikationen nicht vorgesehen.

Als **Orientierungshilfe für den Erwerb des deutschen Lautsystems** können im Rahmen der pädagogischen Sprachbildung jedoch folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Da der Eintritt in eine neue, zweite (dritte) Sprache auch ein Eintritt in eine neue sprachliche Klangwelt ist, wird das Kind anfänglich stark damit beschäftigt sein, sich in die neue Sprache einzuhören. Nach und nach wird es auch versuchen, Laute und Lautverbindungen in Wörtern auszusprechen. Dabei sind erhebliche interindividuelle Unterschiede in der Erwerbsdauer zu beobachten. Während manche Kinder nach einer sehr kurzen Einhörphase bereits nach ein paar Monaten etwaige Anfangsschwierigkeiten bei der Aussprache überwunden haben, ist sie für manche Kinder auch nach längerer Zeit noch eine große Herausforderung. Generell kann mit einer Einhör- und Artikulationsphase von einem Jahr gerechnet werden (Apeltauer, 2008). Das Kind benötigt sie, um alle Facetten des deutschen Lautsystems hörend und sprechend zu entdecken und sie sollte dem Kind auch gewährt werden.

Hat das Kind dagegen gravierende Ausspracheprobleme, die die Verständigung gefährden, so kann dies in einer generellen Störung seiner phonetisch-phonologischen Entwicklung liegen. Dies ist idealerweise durch einen Vergleich mit der Erstsprache im Zuge einer logopädischen Diagnostik abzuklären und allenfalls zu behandeln.

# 4. Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ

Barbara Rössl & Rebekka Wanka

## Einführung in den BESK-DaZ

Dieses Handbuch und die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Version 2.0 des Beobachtungsbogens zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ).

Die Konzipierung basiert auf folgenden Leitlinien:

- Berücksichtigung des pädagogischen Einsatz- und Handlungsfelds
- Auswahl der sprachlichen Qualifikationen mit Blick auf ihren Stellenwert im Erwerbsprozess von Deutsch als Zweitsprache und ihre Eignung für die Förderung im pädagogischen Rahmen (s. Kapitel 3, *Grundlagen*)
- Schwerpunktsetzung auf die syntaktisch-morphologische Qualifikation als Indikator für Fortschritte im Aneignungsprozess von Deutsch als Zweitsprache sowie auf die kognitiv-sprachlichen und diskursiven Qualifikationen als wichtige Komponenten der vorschulischen Sprachbildung

### Zielgruppe

- Zielgruppe der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ sind Kinder im Alter von 4;6 bis 6;0 Jahren, die Deutsch als sukzessive Zweitsprache erwerben (Erwerbsbeginn ab ca. 3;0 Jahren) und einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen.

### Zielsetzung

- Ziel des BESK-DaZ ist es, die deutschsprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Rahmen einer systematischen Beobachtung zu erfassen und zu dokumentieren.
- Die gewonnenen Ergebnisse sollen einen Einblick in den Sprachentwicklungsstand des Kindes in Deutsch zum Zeitpunkt der Beobachtung geben.
- Die Ergebnisse bilden Ansatzpunkte für die weiterführende begleitende Sprachbildung bzw. für die Planung einer differenzierten und zielorientierten Sprachförderung in der deutschen Sprache im Kindergarten.
- Die Berücksichtigung der Kontaktdauer des Kindes mit der Zweitsprache Deutsch soll Aussagen über erwartbare Fortschritte in Bezug auf den zeitlichen Verlauf ermöglichen.
- Der BESK-DaZ eignet sich für eine Verlaufsbeobachtung.

### Aufbau

Das Instrument BESK-DaZ besteht aus dem Handbuch und dem Beobachtungsbogen inkl. den im Anhang enthaltenen Beiblättern (📄-Anhang: Beiblätter 1–5). Bildkarten zur Sprachstandsfeststellung sowie Empfehlungen für Bilderbücher und weiterführende Literatur zu den Themen Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachbildung sowie Beobachtung und Dokumentation sind ebenfalls im Anhang des BESK-Handbuchs (Breit [Hrsg.], 2011) enthalten.

Das BESK-DaZ-Handbuch enthält wichtige Informationen zum Spracherwerb und zu den Spracherwerbstypen, zur Methode der Beobachtung, zu den Grundlagen des BESK-DaZ, zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ sowie Leitideen zu Sprachbildung und Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten.

Der Beobachtungsbogen besteht aus den Teilen A, B und C. Teil A umfasst die individuellen Kontextdaten (BESK-DaZ-Bogen), die zu Beginn der Sprachstandsfeststellung von der Pädagogin/dem Pädagogen eingetragen werden, und die familiären Kontextdaten (📖-Anhang: Beiblatt 5), die nach der Sprachstandsfeststellung mit den Bezugspersonen des Kindes in einem Entwicklungsgespräch erfasst werden. Teil B umfasst den Bereich Syntax/Morphologie, Teil C die Bereiche Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Sprachverhalten.

### Allgemeine organisatorische und methodische Überlegungen

Eine wesentliche Voraussetzung für die bevorstehende Arbeit mit dem Instrument ist die intensive Auseinandersetzung sowohl mit den Inhalten des Handbuchs als auch mit den Bestandteilen des Bogens vor Beobachtungsbeginn. Nützen Sie im Vorfeld auch die Übungsaufgaben zum topologischen Modell (📖, Anhang: Beiblatt 1), um sich mit den verschiedenen Satzstrukturen und Wortstellungen deutscher Sätze vertraut zu machen. Eine umfassende Einarbeitung in die Handhabung des BESK-DaZ wird Ihnen maßgeblich helfen, die Sprachstandsfeststellung und Dokumentation mit dem BESK-DaZ gut zu bewältigen.

Machen Sie sich vor Beobachtungsbeginn mit den Beobachungskriterien des BESK-DaZ vertraut. Für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ sollten **vier Wochen** eingeplant werden. Betrachten Sie die Sprachstandsfeststellung als einen Teil der pädagogischen Arbeit und nicht als zusätzliche Aufgabe. Reduzieren Sie gegebenenfalls andere Aktivitäten und fokussieren Sie in diesem Zeitraum die Sprachstandsbeobachtung. Sinnvoll erscheint es, sich **pro Tag maximal zwei Kinder** für die Beobachtung auszusuchen.

Verwenden Sie die beiden Beobachtungsraster am Ende des Handbuchs (📖, Anhang: Beiblatt 2 und 3), um Ihre Beobachtungen für mehrere Kinder schnell und ökonomisch schriftlich zu dokumentieren. In jedem Raster sind alle Kriterien eines Teils sowie einige Beispiele angeführt, sodass Sie für jedes Kind die entsprechende Kategorie nach der Beobachtung ankreuzen können. So erhalten Sie einen Überblick, welche Kriterien bereits beobachtet wurden bzw. welche noch fehlen. Am Ende eines Tages bzw. des Beobachtungszeitraums übertragen Sie die Ergebnisse in den jeweiligen Bogen des Kindes.

Für die Planung des Entwicklungsgesprächs, das nach der Sprachstandsbeobachtung durchgeführt werden sollte, ist es empfehlenswert, schon frühzeitig (möglichst zu Beginn der Sprachstandsfeststellung) mit der Bezugsperson/den Bezugspersonen in Kontakt zu treten, um einen Termin zu vereinbaren (📖, Anhang: Beiblatt 5). Nützen Sie dieses Gespräch zur Erhebung der familiären Kontextdaten, zum Mitteilen der Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung sowie zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit mit der Bezugsperson/den Bezugspersonen des Kindes in Hinblick auf Sprachbildungs- bzw. Sprachförderungsaktivitäten.

### Schriftliche Dokumentation

Die schriftliche Dokumentation von Bildungsprozessen bildet die Basis für die pädagogische Arbeit, die Teamarbeit, die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften sowie für Gespräche mit den Bezugspersonen des Kindes. Der BESK-DaZ bietet Ihnen die Möglichkeit, Ihre Beobachtung in Bezug auf die deutschsprachlichen Kompetenzen eines Kindes systematisch zu erfassen. Die BESK-DaZ-Ergebnisse können als fundierte Grundlage für anschließende Sprachbildungs- bzw. Sprachförderungsangebote angesehen werden, durch die die weitere Sprachentwicklung des einzelnen Kindes angeregt wird. Der BESK-DaZ ermöglicht Ihnen anhand von Erst- und Verlaufsbeobachtung, die individuelle sprachliche Entwicklung eines Kindes zu dokumentieren und zu verfolgen sowie Sprachbildungs- bzw. Sprachförderungsangebote an die aktuellen deutschsprachlichen Kompetenzen anzupassen.

## Verlaufsbeobachtung

Eine neuerliche Beobachtung eines Kindes zu einem späteren Zeitpunkt ermöglicht es, Sprachkompetenz nicht als unveränderlichen Zustand zu erfassen, sondern den zeitlichen Verlaufsscharakter der Entwicklung in den Blick zu nehmen. Anhand einer Verlaufserhebung können Entwicklungsfortschritte oder -stagnationen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache erfasst und erreichte Sprachbildungs- bzw. Sprachförderziele über eine bestimmte Zeitspanne hinweg sichtbar gemacht werden.

Zur Dokumentation einer Verlaufsbeobachtung mit dem BESK-DaZ kann der gleiche Bogen verwendet werden, was den direkten Vergleich der deutschsprachlichen Kompetenzen eines Kindes zu zwei Zeitpunkten möglich macht. Zur besseren Übersicht und Kennzeichnung sollte die zweite Beobachtung im Bogen farblich abgrenzend dokumentiert werden.

Planen Sie eine **Verlaufsbeobachtung mit dem BESK-DaZ nach ca. 6 bis 10 Monaten** in Ihre pädagogische Arbeit ein. Die Ergebnisse der Verlaufsbeobachtung (Beobachtungszeitraum II) und deren Gegenüberstellung mit den Ergebnissen der Erstbeobachtung (Beobachtungszeitraum I) können individuelle Entwicklungsschritte des Kindes sichtbar machen. Wird beispielsweise ein Kind im Alter von 4;6 Jahren zum ersten Mal mit dem BESK-DaZ beobachtet und zum zweiten Mal 12 Monate später mit 5;6 Jahren, so handelt es sich um eine Verlaufsbeobachtung, sofern die jeweiligen Ergebnisse miteinander in Bezug gebracht werden.

## Materialien

### *Bildkarten*

Für die Durchführung des Kriteriums „Oberbegriffe“ (Lexikon/Semantik: Kriterium 4) stehen 52 Bildkarten zur Verfügung, die im Anhang des BESK-Handbuchs (Breit [Hrsg.], 2011) zu finden sind. Zudem sind dort weitere 20 Mehrzahl-Bildkarten beigefügt, die in Kombination mit den Einzahl-Bildkarten zur Förderung der Pluralbildung verwendet werden können.

### *Bilderbuch*

Bilderbücher dienen als Sprechansätze für Kinder, weshalb mithilfe von altersadäquaten, bekannten Bilderbüchern viele der Kriterien im BESK-DaZ beobachtet werden können. Im Anhang des BESK-Handbuchs (Breit [Hrsg.], 2011) finden Sie eine Liste von Büchern, die zur Sprachstandsfeststellung empfohlen werden. Falls Sie ein Buch zur Sprachstandsbeobachtung vorziehen, das nicht auf der Empfehlungsliste steht, sind folgende Auswahlkriterien zu berücksichtigen:

- Erzählform im Präsens (Gegenwart)
- keine gereimte Sprache
- Bilder, die Fragen ermöglichen

Achten Sie bei der Auswahl des Buchs darauf, dass der Inhalt der Geschichte das Nacherzählen von einzelnen Situationen/Handlungen ermöglicht und dass die Handlung der Geschichte insgesamt nicht zu komplex ist. Zudem sollten die Kinder das Buch schon gut kennen, d. h. die Geschichte sollte schon mindestens drei Mal von einer Pädagogin/einem Pädagogen vorgelesen und der Inhalt gemeinsam besprochen worden sein.

### *Aufnahmegeräte*

Zur Erfassung einiger BESK-DaZ-Kriterien empfehlen wir die Anfertigung von Audioaufnahmen. Im Bogen und Handbuch sind diese Kriterien mit dem Symbol  gekennzeichnet. Audioaufnahmen erlauben das wiederholte Abspielen und Anhören der kindlichen Äußerun-

gen und helfen die Beobachtungen zu reflektieren und auszuwerten. Die Anschaffung von Audioaufnahmegeräten lohnt sich, da diese nicht nur für die Sprachstandsfeststellung, sondern vor allem auch für andere Aktivitäten im Kindergartenalltag verwendet werden können.

### Nützlichkeit und Ökonomie des BESK

Als nützlich kann ein Verfahren dann bezeichnet werden, wenn für die Erfassung der erzielten Merkmale eine praktische Bedeutung besteht und es noch kein anderes Verfahren gibt, das genau diese Merkmale erhebt. Die Ökonomie umfasst eine dem Ergebnis angemessene kurze Durchführungszeit bei gleichzeitig geringem Materialaufwand, einfacher Handhabung und Auswertung.

Die Nützlichkeit vom BESK-DaZ resultiert aus der Zielgruppenadäquatheit, der praktischen Anwendbarkeit im Kindergarten sowie der Aussagekraft der Ergebnisse und deren zweckmäßiger Nutzung für die weitere pädagogische Arbeit. Der BESK-DaZ wurde für die Hände von Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten entwickelt. Dem Kind vertraute Pädagoginnen und Pädagogen erheben mit dem BESK-DaZ den Sprachstand eines Kindes in Deutsch als Zweitsprache in der gewohnten Umgebung des Kindes, in der in der Regel die deutsche Sprache gesprochen wird. Die Ergebnisse der Beobachtung hängen dabei nicht – wie bei schneller durchzuführenden Tests – von der Tagesform der Kinder ab, da die Pädagogin/der Pädagoge über einen Zeitraum von vier Wochen immer wieder den Blick auf das Kind richtet. Der BESK-DaZ bildet zudem die Grundlage für Sprachbildung bzw. Sprachförderung sowie die ko-konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Kooperationspartnern, die das Kind in seiner Entwicklung begleiten. Die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung bilden die Ausgangsbasis für anschließende (integrative) Sprachbildungs- und Sprachförderaktivitäten im Kindergarten. Weiters dienen Verlaufserhebungen mit dem BESK-DaZ der Prozessbegleitung und Erfolgsüberprüfung.

Die Ökonomie vom BESK-DaZ erfolgt aus der kostengünstigen Anschaffung des Instruments und der Materialien zur Sprachstandsbeobachtung sowie der Verwendung der Ergebnisse zur Durchführung (integrativer) Sprachbildungs- bzw. Sprachförderungsaktivitäten. Handbücher und Bögen sind kostenfrei als Download<sup>1</sup> erhältlich und eine Kopie des Bogens je Kind ist für Erst- und Verlaufsbeobachtung ausreichend. Zudem sind für die Erhebung der einzelnen Kriterien und die anschließende Förderung keine spezifischen Materialien notwendig: Sprachstandsfeststellung und (integrative) Sprachbildungs- bzw. Sprachförderungsmaßnahmen werden mit bereits im Kindergarten vorhandenem Material durchgeführt (Bilderbücher, Wimmelbilderbücher, Bildkarten usw.) und lassen sich gut in die alltägliche Kindergartenarbeit einbinden<sup>2</sup>.

In den folgenden Abschnitten werden der BESK-DaZ-Bogen sowie der Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch mit dem dazugehörigen Fragebogen zur Erfassung der familiären Kontextdaten (Beiblatt 5) detailliert beschrieben.

<sup>1</sup> Handbücher und Bögen stehen als Download kostenlos unter <http://www.sprich-mit-mir.at/pages/paedagoginnen/downloads/> oder <http://www.bifie.at/sprachstandsfeststellung-im-kindergarten-zur-Verfuegung>.

<sup>2</sup> Wird BESK-DaZ in Ihrem Kindergarten oder Gruppe zum ersten Mal zur Sprachstandsfeststellung verwendet, ist anfänglich mit einem erhöhten Zeitaufwand zur Einarbeitung und Durchführung zu rechnen. Erfahrungsgemäß reduziert sich der Zeitaufwand jedoch erheblich, sobald sich die Pädagoginnen und Pädagogen mit den Inhalten des Handbuchs und den Beobachtungskriterien des Bogens vertraut gemacht, Unklarheiten und Schwierigkeiten im Team besprochen wurden und sich eine gewisse Routine entwickelt hat (s. auch Stanzel-Tischler, 2009 zur Evaluation der Sprachstandsfeststellung mit BESK).

## Anleitung zur Durchführung und Auswertung

### Teil A: Erfassung der Kontextdaten und Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch

Teil A des BESK-DaZ besteht aus den individuellen und den familiären Kontextdaten. Die individuellen Kontextdaten sind im BESK-DaZ-Bogen zu finden (📄, S. 1) und werden zu Beobachtungsbeginn von der Pädagogin/dem Pädagogen in den Bogen eingetragen. Die familiären Kontextdaten (📄, Anhang: Beiblatt 5) werden nach der Sprachstandsfeststellung in einem Entwicklungsgespräch zum Thema „Sprachentwicklung und Sprachbildung“ mit der Bezugsperson/den Bezugspersonen erfasst.

#### Individuelle Kontextdaten (📄 Teil A, S. 1)

##### *Inhalt und Ziel:*

Im oberen Kasten erfassen Sie zunächst den Namen des Kindes, die Erstsprache(n), das Geschlecht, das Geburtsdatum, den Zeitpunkt des Gruppeneintritts sowie Angaben zur Gruppenstruktur. Außerdem wird festgehalten, ob das Kind im Kindergarten überwiegend mit Kindern, die seine eigene Erstsprache sprechen, befreundet ist, oder (auch) Kinder mit Deutsch als Erstsprache als Freunde hat oder solche Kinder, die Deutsch als Zweitsprache bei einer anderen Erstsprache haben. Diese Beobachtung ist wichtige Grundlage für eine behutsame Steuerung und Regelung der Sprachenverwendung im Rahmen eines mehrsprachigen Kindergartens. Sie soll dem Kind die Chance geben, in den verschiedenen Settings im Kontakt mit den anderen Kindern sowohl seine Erstsprache als auch Deutsch zu sprechen. Die durchschnittliche tägliche Aufenthaltsdauer des Kindes in der Einrichtung, Fehlzeiten und Gründe für Abwesenheiten werden ebenso festgehalten wie die deutschsprachlichen Kompetenzen des Kindes bei Gruppeneintritt, dies auf Basis der Einschätzung der Pädagogin/des Pädagogen. Im unteren Kasten tragen Sie den Namen der Beobachterin/des Beobachters, das Datum zu Beobachtungsbeginn und Beobachtungsende sowie das Alter des Kindes und die Kontaktdauer mit dem Deutschen zu Beobachtungsbeginn ein.

Ziel der Erfassung der individuellen Kontextdaten ist es, wichtige Hintergrundinformationen schriftlich zu dokumentieren, die möglicherweise im Zusammenhang mit der deutschsprachlichen Entwicklung des Kindes stehen. Die Informationen können Sie für die weitere pädagogische Arbeit in Hinblick auf Sprachbildungs- bzw. Sprachförderungsaktivitäten nutzen.

##### *Methode/Durchführung:*

Die individuellen Kontextdaten werden von der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen zu Beginn der Beobachtung in den Bogen eingetragen.

#### Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch und Erfassung der familiären Kontextdaten (📄, Anhang: Beiblatt 5)

Nach der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ wird die Bezugsperson/werden die Bezugspersonen des Kindes zu einem Gespräch zum Schwerpunktthema „Sprachentwicklung und Sprachbildung“ in die Einrichtung eingeladen. Der Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch gibt der Pädagogin/dem Pädagogen einen beispielhaften Vorschlag, wie das Gespräch strukturiert werden kann und welche Punkte es beinhalten sollte.

Ziel des Entwicklungsgesprächs ist es einerseits, der Bezugsperson/den Bezugspersonen ein Verständnis für den Alltag in der Einrichtung zu vermitteln und Informationen zur Sprach-


standsfeststellung zu geben. Die Beobachtungsergebnisse werden in Hinblick auf die Sprachkompetenzen des Kindes dargestellt und einrichtungsinterne Sprachbildungs- bzw. Förderangebote dargelegt. Andererseits hilft das Gespräch, und insbesondere die Erfassung der familiären Kontextdaten, der Pädagogin/dem Pädagogen, Einblicke in das familiäre sprachliche Umfeld des Kindes zu erhalten. Dies beinhaltet Informationen zum Geburtsland des Kindes, zu Auslandsaufenthalten, zu Anzahl und Alter der Geschwister sowie zur Betreuungssituation des Kindes vor Gruppeneintritt. Weiters soll versucht werden, Angaben zur Sprachentwicklung des Kindes, zu den von den Familienmitgliedern gesprochenen Sprachen, zur familiären Sprachpflege sowie zu einer etwaigen logopädischen/sprachtherapeutischen Behandlung einzuholen. Wesentliches Ziel ist es, mit den Bezugsperson(en) des Kindes ins Gespräch zu kommen, sie in die (erst)sprachliche Bildung ihres Kindes einzubeziehen und den Stellenwert der familiären Kommunikation zu bestärken. Eine Ermutigung der Eltern, in denjenigen Sprachen mit dem Kind zu sprechen, die sie am besten und/oder am liebsten sprechen, kann ihnen die Bedeutung der Erstsprache für das Kind und die eigene Beziehung zum Kind bewusst machen. Darüber hinaus können Eltern nach ihren Möglichkeiten als bedeutsame Vermittler von Buch- und Leseerfahrungen des Kindes in der Erstsprache in die Sprachbildung einbezogen werden. Dass Eltern ihr Kind zum Deutschwerb besonders dadurch motivieren, indem sie offen und merklich Interesse an seinen Fortschritten und Kenntnissen in Deutsch zeigen, kann auch im Rahmen des Entwicklungsgesprächs nähergebracht werden.

*Methode/Durchführung:*

Das Entwicklungsgespräch sollte in der Regel nach der Sprachstandsfeststellung durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Beobachtung können geschildert und geplante Sprachlernsituationen und/oder aus den Ergebnissen resultierende Sprachförderaspekte erläutert und besprochen werden.

Schaffen Sie für das Gespräch eine vertrauensvolle Atmosphäre, zeigen Sie der Bezugsperson/den Bezugspersonen Interesse und Wertschätzung an seinem/ihrer Kind und dem familiären Leben. Nützen Sie diesen Rahmen auch, um über Möglichkeiten der familiären Sprachpflege bzw. Sprachförderung der Erstsprache(n) zu sprechen. Ermutigen Sie die Familie zum sprachlichen Austausch von Erlebnissen, Wünschen, Träumen und Themen aller Familienmitglieder sowie zum Geschichtenerzählen oder Vorlesen im privaten Umfeld. Respektieren Sie auch mögliche Ängste der Familie, die im Vorfeld bzw. im Rahmen eines solchen Gesprächs entstehen können und betonen Sie die Freiwilligkeit der Angaben!

## Systematische Beobachtung (Teile B und C)

Die Teile B und C des BESK-DaZ sind als systematische Beobachtung konzipiert. Die Methode der Beobachtung gehört zum fixen Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten (s. , Kapitel 2: *Beobachtung*).

Im Folgenden werden Informationen zur Durchführung der Beobachtung und der Dokumentation mit den Teilen B und C des Beobachtungsbogens gegeben. Es geht dabei um eine kurze Beschreibung der gewählten formalen Darstellung und des jeweiligen Inhalts der Kriterien sowie daran anschließend um Informationen zur Auswertung und schließlich um die Interpretation der Ergebnisse. Für weitere Einblicke und für ein tieferes Verständnis der spracherwerbsbezogenen Hintergründe der Kriterien und ihrer Auswahl ziehen Sie bitte die Ausführungen des Kapitels 3 *Grundlagen des BESK-DaZ* heran.

- ! Bei den Kriterien sind die grau hinterlegten Inhalte bei allen Kindern mit einer Kontaktdauer von mindestens 6 Monaten zu beobachten. Die weiß hinterlegten Inhalte sind bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer zusätzlich zu erfassen.



## Teil B – Syntax/Morphologie (📄, S. 2–4)

Die sprachlichen Qualifikationen **Syntax/Morphologie** werden im BESK-DaZ anhand von sechs Kriterien zu Satzbau und Verbbeugung erfasst. Bei jedem Kriterium wird zunächst angeführt, welche sprachlichen Aspekte Inhalt der jeweiligen Beobachtung sein sollen. Danach folgen jeweils einige Beispielsätze zur Veranschaulichung. Dabei werden sowohl kindgerechte standardsprachliche als auch dialektale Varietäten berücksichtigt. Auch sind Beispiele für typische Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vertreten. Ein leeres Feld bietet im Rahmen jedes Kriteriums die Möglichkeit, **Anmerkungen** zu notieren und/oder die jeweils spezifischen Äußerungen eines Kindes schriftlich festzuhalten.

Nach eingehender Beobachtung der jeweiligen sprachlichen Qualifikation eines Kriteriums kann die Einschätzung anhand der beiden angeführten **Kategorien** vorgenommen werden. Bei allen sechs Kriterien ist die Zuordnung anhand des Kategorienpaars *vorhanden/nicht vorhanden* durchzuführen. Als Hilfestellung für eine leichtere Zuordnung sind im Feld der Kategorie *nicht vorhanden* zusätzlich Beispiele für abweichende kindliche Äußerungen unter der Bezeichnung *Mögliche Abweichungen* angeführt.

Für die **Durchführung** der Beobachtung der Kriterien eignet sich grundsätzlich der Kindergartenalltag. Es ist nicht unbedingt erforderlich, Aktivitäten speziell für die Beobachtung zu initiieren. Die Kriterien können beispielsweise während des Rollenspiels, im Gesprächskreis, aber auch im Rahmen von Gesprächen erhoben werden. Auch die dialogische Betrachtung eines altersadäquaten, bekannten Bilderbuchs, das Nacherzählen von bekannten Geschichten, das Erzählen von Erlebnissen etc. kommen für die Beobachtung der Kriterien in Frage.




Nach den ersten zwei Kriterien besteht die Möglichkeit zum **Abbruch** der Beobachtung (im Bogen gekennzeichnet mit dem Symbol 🛑). Erreicht ein Kind bei **keinem der ersten zwei Kriterien Phase III**, ist eine Erhebung der darauffolgenden Kriterien aufgrund seiner aktuellen deutschsprachlichen Entwicklung nicht zielführend. Sie können in diesem Fall die Beobachtung an diesem Punkt **abbrechen**.




Nützen Sie im gesamten vierwöchigen Beobachtungszeitraum alle möglichen Gesprächssituationen des Kindes (mit anderen Kindern, mit anderen Pädagoginnen/Pädagogen oder auch mit Ihnen selbst), um sich ein Bild von den sprachlichen Kompetenzen des Kindes zu machen. Beobachten Sie das Kind wiederholt.

### Die Beobachtungskriterien



Die Kriterien 1, 2 und 3 sind bei allen Kindern zu beobachten. Die Kriterien 4, 5 und 6 werden noch zusätzlich bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer erfasst.

1. 📄	<p><b>Im Aussagesatz (Subjekt im Vorfeld) steht das gebeugte (einteilige, mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb an 2. Stelle.</b></p> <p><i>Ich <b>geh</b> in (den) Garten. Die Puppe <b>ist</b> klein. Der Ball liegt im Garten. Du <b>spielst</b> mit der Auto.</i></p>
Inhalt:	<p>Bei diesem Kriterium wird bei allen Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer beobachtet, ob in Aussagesätzen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Subjekt und finites Verb übereingestimmt werden (<i><u>Du</u> spielst mit mir Ball.</i>).</li> <li>■ das finite Verb bzw. Verbteil in Verbzweitstellung steht (<i>Die Tasse <b>steht</b> im Schrank.</i>).</li> </ul>
Methode/ Durchführung:	<p>Die oben genannten Merkmale von Aussagesätzen können im Rahmen von Gesprächen oder Aktivitäten des Kindergartenalltags beobachtet werden.</p>

<p>2. </p>	<p><b>Bei zweiteiligen Verben werden die beiden Verbteile durch die Satzklammer getrennt. Das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht im Aussagesatz an 2. Stelle. Der andere Verbteil (Partizip, Infinitiv oder Partikel) steht in der Satzendposition.</b></p> <p><i>Wir wollen Eis haben. Er kann den Ball werfen. Max zieht das Schuh an. Ich hab einen Apfel gegessen.</i></p> <p><b>Inhalt:</b> Bei diesem Kriterium wird bei allen Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer erfasst, ob das Kind bei der Verwendung zweiteiliger Verben eine Satzklammer bildet. Die beiden Verbteile zweiteiliger Verben werden dabei durch das Mittelfeld getrennt. Das gebeugte Verb steht an der zweiten, der andere Verbteil an der letzten Stelle im Aussagesatz.</p> <p><b>Methode/ Durchführung:</b> Die Satzklammer kann beispielsweise beim Nacherzählen einer Geschichte oder von Erlebnissen beobachtet werden, da in der gesprochenen Sprache im Deutschen überwiegend das Perfekt als Erzählzeit verwendet wird (z. B. <i>sind gefahren, haben gegessen</i>). Modalverbkonstruktionen (z. B. <i>will/möchte/kann haben</i>) und Verben mit abtrennbarer Vorsilbe (z. B. <i>anziehen, ausmachen</i>) können beispielsweise in Gesprächen innerhalb des Kindergartenalltags erfasst werden.</p>
<p>3. </p>	<p><b>Vor dem Nomen steht (bis auf spezifische Ausnahmen) ein Begleiter.</b></p> <p><i>Thomas malt <u>ein</u> Hund. Tim baut <u>die</u> Haus. Ich esse <u>das</u> Apfel. Ich mag <u>mein</u> Puppe. Du hast <u>kein</u> Auto. Schau mal <u>a</u> Vogel. <u>Das</u> Vogel fliegt hoch. Wo ist <u>dein</u> Bilderbuch? I bau <u>a</u> Haus. In <u>da</u> Wies'n foat <u>da</u> Traktor.</i></p> <p><b>Inhalt:</b> Dieses Kriterium erfasst bei allen Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer, ob es den Platz vor einem Nomen mit einem Begleiter besetzt. Auch in dialektalen Formen ist das Setzen eines Begleiters vor einem Nomen obligatorisch. Bei diesem Kriterium ist ausschließlich das Vorkommen eines Begleiters zu werten, nicht seine Korrektheit.</p> <p><b>Methode/ Durchführung:</b> Für die Beobachtung, ob ein Kind einen Begleiter verwendet, eignen sich neben alltäglichen Gesprächssituationen besonders Bilderbuchbetrachtungen oder auch Karten (eines Memoryspiels). Dabei kann gezielt nach abgebildeten Objekten gefragt werden (<i>Was sitzt da auf dem Dach? Ein Vogel. – Was hat das Kind in der Hand? Ein Eis. – Was tut dem Kind weh? – Das Bein</i>).</p> <p><b>Besonderer Hinweis:</b> Spezifische Nomen, wie z. B. Massennomen (z. B. <i>Das Haus ist ganz aus Holz. Ich gebe der Katze Milch.</i>) oder Nomen mit dem unbestimmten Artikel in der Mehrzahl (z. B. <i>Ich habe Katzen gestreichelt.</i>) haben keinen Begleiter.</p>
<p>4. </p>	<p><b>Bei Entscheidungsfragen (Ja/Nein-Antworten) steht das gebeugte Verb an 1. Stelle.</b></p> <p><b>Willst du das Apfel haben? Kann ich nach draußen gehen? Weinst du?</b></p> <p><b>Inhalt:</b> Bei diesem Kriterium wird bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer zusätzlich erfasst, ob sie Entscheidungsfragen durch Verwendung der typischen Ja/Nein-Fragesatzstruktur bilden: Das Vorfeld bleibt unbesetzt, d. h. das gebeugte Verb steht an erster Stelle (Verberststellung).</p> <p><b>Methode/ Durchführung:</b> Entscheidungsfragen können in Gesprächen, Rollenspielen oder Bilderbuchbetrachtungen beobachtet werden.</p> <p><b>Besonderer Hinweis:</b> Anstelle der Fragesatzstruktur wird in der gesprochenen Sprache bisweilen auch ein Aussagesatz verwendet, der durch die typische Sprachmelodie als Frage verkleidet wird. Ein gelegentlicher Einsatz dieser Strategie entspricht also völlig der Sprechpraxis. Reduziert ein Kind seine Fragen ausschließlich auf diesen Pseudofragetypus, kann es durch eine gezielte Förderung zur Fragesatzstruktur hingeführt werden.</p>

5. 	<p><b>Im Aussagesatz steht das Subjekt nach dem gebeugten Verb, wenn der Platz vor dem Verb anders besetzt ist. Das gebeugte Verb bleibt an 2. Stelle (Inversion).</b></p> <p><i>Da kommt meine Mama. Morgen spielst du mit mir. Am Nachmittag will ich schwimmen.</i></p>
Inhalt:	<p>Bei diesem Kriterium wird bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer zusätzlich beobachtet, ob das Kind auch solche Satzstrukturen bildet, in denen im Vorfeld (im Feld vor dem Verb) statt des Subjekts andere Elemente stehen, wie Orts- oder Zeitangaben bzw. Objekte. Das Subjekt rückt dadurch hinter das gebeugte Verb (Subjekt-Verb-Inversion).</p>
Methode/ Durchführung:	<p>Flexible Satzstrukturen lassen sich beispielsweise beim Nacherzählen von bekannten Geschichten bzw. Bilderbüchern, beim Erzählen von Erlebnissen oder auch beim Rollenspiel beobachten.</p>
6. 	<p><b>Im Nebensatz steht das gebeugte Verb an letzter Stelle.</b></p> <p><i>Ich weiß, dass mir die Puppe gehört. Das schenk ich dir, weil ich dich lieb hab. Ich geh baden, wenn ich im Urlaub bin. Als ich im Zoo war, hat ein Löwe gebrüllt. Wenn ich mal groß bin, werd ich Rennfahrer.</i></p>
Inhalt:	<p>Sofern ein Kind mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer bereits Nebensätze bildet, wird zusätzlich beobachtet, ob es im Nebensatz das gebeugte Verb an die letzte Stelle im Satz setzt. Nebensätze werden mit Konjunktionen (z. B. <i>Ich will, dass du mitkommst.</i>), Fragewörtern (z. B. <i>Ich weiß, wer das gemalt hat.</i>) oder Relativpronomen (z. B. <i>Der Hund, der gestern mit mir gespielt hat, war lieb.</i>) eingeleitet (s. auch , Kapitel 3: Phasenmodell).</p>
Methode/ Durchführung:	<p>Die Verbletzstellung in Nebensätzen kann innerhalb von Gesprächen, Bilderbuchbetrachtungen oder Rollenspielen erfasst werden.</p>
Besonderer Hinweis:	<p>In der gesprochenen Sprache ist bei weil-Sätzen oft auch eine Verbzweitposition üblich (z. B. <i>Das schenk ich dir, weil ich hab dich lieb, anstelle ..., weil ich dich lieb hab.</i>).</p>

## Die Auswertung und Interpretation

Im Bogen finden Sie neben den Kategorien bzw. teilweise neben den Abweichungen römische Ziffern. Die Ziffern weisen auf die jeweilige Entwicklungsstufe gemäß dem Phasenmodell hin (s. , Kapitel 3: Phasenmodell). Sind zwei römische Ziffern (z. B. II/III) vorhanden, ist die Struktur dieser Äußerung einer Zwischenstufe in einer Übergangsphase gleichzusetzen (s. Ausführungen , Kapitel 3).

Tragen Sie für jedes einzelne Kriterium die vom Kind erreichte Phase in die entsprechende Sprosse der Entwicklungsleiter auf der Rückseite des Bogens mit einer Markierung (Kreuz **X**) ein. Bei Zwischenstufen können Sie die Fläche zwischen den Sprossen der Leiter nützen. Da pro Kriterium jeweils eine Eintragung auf der Leiter erfolgt, können nach einer vollständigen Durchführung der Beobachtung (Kriterien 1–6) des Teils B bis zu max. sechs Markierungen auf der Leiter vorgenommen sein.

Zur **Interpretation** der Ergebnisse finden Sie in Abbildung 4.1 jeweils eine eigene Vergleichstabelle für Kinder mit einer Kontaktdauer von 6–12 Monaten und solchen mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen. Das Kreuz (**X**) markiert die Stufe der innerhalb der jeweiligen Erwerbsspanne erwartbaren deutschsprachlichen Kompetenz. Die im Auswertungsprofil dokumentierten Ergebnisse werden mit den Referenzwerten in der Vergleichstabelle abgeglichen.

Ein Kind **mit 6–12 Monaten Kontaktdauer** mit dem Deutschen sollte im Bereich Syntax/Morphologie die Qualifikationen der **Phase III** (mit 3 Kreuze auf Phase III) erlangt haben, andernfalls weist dies auf Förderbedarf hin.

Für ein Kind mit **mehr als 12 Monaten Kontaktdauer** kann das Erreichen der **Phase IV** (mit 2 Kreuzen auf Phase IV) als Richtwert für einen günstigen Erwerbsverlauf gelten. Sind die Kompetenzen der Phase IV in diesem Zeitraum noch nicht erworben, so kann sie eine Förderung unterstützend anbahnen. Hat ein Kind allerdings nach über einem Jahr Kontaktdauer mit dem Deutschen Phase III im Satzbau noch nicht erreicht, so sind Initiativen in Abhängigkeit zur Ursache zu setzen. Eine Förderung ist dann angebracht, wenn davon auszugehen ist, dass das Kind bis dahin die geeigneten Bedingungen für einen Zugang zu den entsprechenden deutschsprachlichen Qualifikationen noch nicht vorgefunden hat (s. auch Erklärungsansätze in Kapitel 3).

Die entsprechenden Hinweise und Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache entnehmen Sie bitte Kapitel 5 (*Leitideen zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unter Anbindung an Erwerbsphasen*) dieses Handbuchs.

Dagegen ist im Falle einer **Sprachentwicklungsstörung**, die sich auch in Erwerbsauffälligkeiten der Erstsprache zeigt, eine klinisch-therapeutische Abklärung und Intervention angezeigt. **Hinweise dazu kann auch das Kriterium 1 liefern: Bildet ein Kind nach mehr als 15–20 Monaten noch nicht die gefragte Satzstruktur, so ist dies als kritisch zu werten, besonders, wenn das Kind das Verb ungebeugt an die zweite Stelle im Satz setzt (Rothweiler & Kauschke, 2007). Im Idealfall ist eine Abklärung in der/n Erstsprache/n des Kindes anzustreben.** Nehmen Sie in diesem Fall das Entwicklungsgespräch zum Thema „Sprachentwicklung und Sprachbildung“ im Anschluss an die Sprachstandsfeststellung zum Anlass, der/den Bezugsperson(en) des Kindes die Beobachtungsergebnisse mitzuteilen und sie auf die Notwendigkeit einer ärztlichen, logopädischen bzw. klinisch-therapeutischen Abklärung hinzuweisen. Es ist Aufgabe der klinischen Diagnostik und nicht der pädagogischen dokumentierenden Beobachtung, das jeweilige Störungsbild zu erfassen, zu interpretieren und jene therapeutischen Schritte zu planen, die gezielt an dem Problem des Kindes ansetzen (ebd.).

## B – Syntax/Morphologie

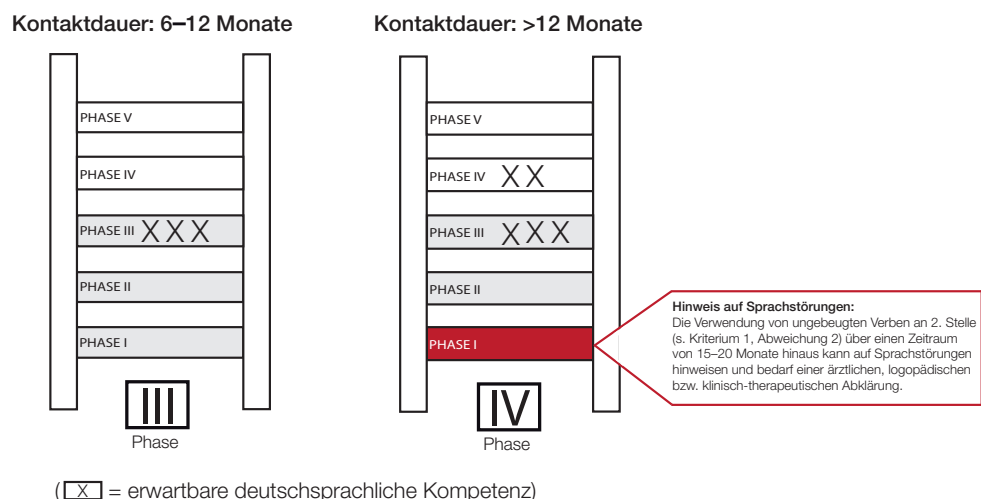


Abbildung 4.1: Vergleichstabelle Syntax/Morphologie für die Kontaktdauer 6–12 bzw. mehr als 12 Monate

## Teil C – Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs, Sprachverhalten

Teil C beinhaltet Kriterien zu den sprachlichen Qualifikationen Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Sprachverhalten.

Die Bereiche Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs fließen, wie auch der Bereich Syntax/Morphologie, mittels einer kategorialen Einstufung in die Auswertung ein. Abgerundet wird die Auswertung durch den Bereich Sprachverhalten, der nicht Teil des Auswertungsprofils ist, da dessen Ergebnisse qualitativ sehr unterschiedliche Maßnahmensetzungen zur Folge haben.

### Teil C – Lexikon/Semantik (📖, S. 5–6)

Die sprachlichen Qualifikationen Lexikon und Semantik (Wortschatz und Bedeutung von Wörtern und Sätzen) werden im BESK-DaZ mit sieben Kriterien erfasst. Es werden Kompetenzen sowohl im Sprachverständnis (Rezeption; Kriterien 1–4) als auch in der Sprachproduktion (Kriterien 5–7) beobachtet.

Die Kriterien zum Sprachverständnis umfassen das Verstehen von Raumpräpositionen (Kriterium 1), das Verstehen von einfachen und mehrteiligen Handlungsanweisungen (Kriterium 2), das Verstehen und sinngemäße Beantworten von W-Fragen (Kriterium 3) sowie das Zuordnen von Objekten/Bildern zu Oberbegriffen (Kriterium 4).

Die Kriterien zur Sprachproduktion umfassen den Gebrauch des Wortschatzes in den Wortarten Nomen, Verben und Adjektive (Kriterien 5, 6 und 7).


Bei jedem Kriterium ist zunächst angeführt, welcher **sprachliche Aspekt** Inhalt der jeweiligen Beobachtung sein soll. Danach sind bei den Kriterien zum Sprachverstehen **konkrete Aufgabenstellungen** angeführt, bei den Kriterien zur Sprachproduktion jeweils eine Reihe repräsentativer Beispiele zur jeweiligen Wortart. Zur Einschätzung der sprachlichen Qualifikationen steht ein vierstufiges **Kategoriensystem** *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu* zur Verfügung.

Die Kriterien sind für zwei unterschiedliche Zeitspannen der Kontaktdauer mit dem Deutschen konzipiert: Kontaktdauer zwischen 6 und 12 Monate/Kontaktdauer mehr als 12 Monate. Die beiden inhaltlichen Varianten werden formal durch die graue bzw. weiße Hinterlegung sichtbar gemacht. Die graue Hinterlegung bedeutet, dass diese Inhalte bei allen Kindern zu beobachten sind. Die weiße Hinterlegung bedeutet, dass diese Inhalte für Kinder mit längerer Kontaktdauer noch zusätzlich zur Beobachtung geeignet sind.

### Kriterien zum Sprachverständnis

1.	<p><b>Das Kind versteht Raumprepositionen (z. B. Unter die Bank!).</b>  <b>Prepositionen: in, auf, unter</b></p> <p><i>Yasmin, <u>in</u> die H6hle! Emir, <u>auf</u> den Tisch! Nadine, <u>unter</u> die Bank!</i></p> <p><b>Das Kind versteht Raumprepositionen (z. B. Hinter den Tisch).</b>  <b>Prepositionen: vor, hinter</b></p> <p><i>Paul, vor den Stuhl! Julia, hinter den Vorhang!</i></p> <p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird in Abhängigkeit von der Kontaktdauer mit dem Deutschen erfasst, ob das Kind ein Verständnis für Raumprepositionen zeigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bei allen Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen wird das Verständnis der Raumprepositionen in, auf und unter beobachtet.</li> <li>■ Bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer wird zusätzlich das Verständnis der Raumprepositionen vor und hinter erfasst.</li> </ul> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Für die Beobachtung dieses Kriteriums gibt es die verschiedensten Spielm6glichkeiten im Gruppen- bzw. Bewegungsraum. Für jede Raumpreposition erhält das Kind mindestens zwei Aufträge und führt diese aus. Die folgenden Beispiele sind als Anregung gedacht. Es sollten maximal 4 Kinder mitspielen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Teddyspiel:</b> Die Kinder sitzen im Sesselkreis. Alle Kinder schließen die Augen. Ein ausgewähltes Kind bekommt von der Pädagogin einen Auftrag ins Ohr geflüstert (z. B. <i>Versteck den Teddy hinter der Tür!</i>). Hat das Kind den Auftrag ausgeführt, 6ffnen alle die Augen und suchen den Teddy.</li> <li>■ <b>Bewegungsraum:</b> Die Kinder erhalten Aufträge im Rahmen eines Bewegungsspiels (z. B. <i>Paul, auf die Bank! Jasmin, hinter den Vorhang! Markus, in die H6hle!</i>). Auch das Spiel „Tiere des Dschungels“ aus dem BESK 4–5 kann zur Beobachtung dieses Kriteriums mit den hier aufgeführten Prepositionen verwendet werden.</li> </ul>
2.	<p><b>Das Kind versteht einfache Aufträge und führt sie aus.</b></p> <p><i>Hol mir bitte die Schere. Zieh bitte deine Schuhe an. Klatsch in die Hände.</i></p> <p><b>Das Kind versteht zwei- oder dreiteilige Aufträge und führt sie aus.</b></p> <p><i>Leg dich auf den Boden und klatsch in die Hände. Geh in die Küche und hol ein Glas Wasser. Bring mir eine Schere und den Klebestift und leg beides auf den Tisch</i></p> <p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird in Abhängigkeit von der Kontaktdauer mit dem Deutschen erfasst, ob das Kind Aufträge versteht und ausführt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bei allen Kindern mit mehr als 6 Monaten Kontaktdauer beinhalten die Aufträge jeweils nur eine einzige Handlungsanweisung.</li> <li>■ Bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer wird zusätzlich erfasst, ob es komplexere, also mehrteilige Aufträge versteht und entsprechend ausführt.</li> </ul> <p>Ein einfacher Auftrag besteht lediglich aus einer einzigen Tätigkeit mit einem Objekt. Mehrteiligkeit bedeutet, dass die Handlungsanweisungen aus mehreren, kombinierten Sinneinheiten bestehen: Entweder es wird eine einzige Handlung kombiniert mit Objekten und zusätzlichen Ortsangaben und/oder auch anderen inhaltlichen Ergänzungen. Oder der Auftrag enthält zwei oder h6chstens drei Handlungen, die lediglich minimale Ergänzungen beinhalten.</p>

<i>Methode/ Durchführung:</i>	Der Kindergartenalltag bietet eine Fülle an Möglichkeiten, dem Kind Aufträge zu stellen. Geben Sie dem Kind im Verlauf der Beobachtung mindestens fünf verschiedene, einfache Aufträge bzw. bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer zusätzlich mind. fünf zwei- oder dreiteilige Aufträge.
<i>Besonderer Hinweis:</i>	Um erfassen zu können, ob das Kind wirklich den Auftrag versteht, ist es wichtig, dass Sie dem Kind <i>keine nonverbale Hilfe</i> durch Ihre Blickrichtung oder eine Zeigegestik geben, auch wenn dies üblicherweise Bestandteil der natürlichen Kommunikation ist.

3. 	<p><b>Das Kind versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig.</b> <b>W-Wörter: Wer? Was? Wo?</b></p> <p><i>Wer spielt mit dem Hund? (Ein/Das) Mädchen. Wo ist der Ball? (Im/In) Garten/Da (Kind zeigt auf den Ball). Was liegt auf dem Tisch? (Eine) Schere. Was macht der Bub? (Er) schaukelt.</i></p> <p><b>Das Kind versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig.</b> <b>W-Wörter: Wann? Warum?</b></p> <p><i>Wann gibt es Essen? Jetzt/Heute Abend. Warum weint der Bub? (Weil er) traurig (ist).</i></p> <p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird in Abhängigkeit von der Kontaktdauer mit dem Deutschen beobachtet, ob das Kind W-Fragen versteht und darauf sinngemäß richtig reagiert, d. h. mit dem richtigen Satzglied antwortet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bei allen Kindern mit mehr als 6 Monaten Kontaktdauer wird dieses Kriterium mit den W-Wörtern <i>Wer?</i>, <i>Wo?</i> und <i>Was?</i> durchgeführt.</li> <li>■ Bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer wird dieses Kriterium zusätzlich mit den W-Wörtern <i>Wann?</i> und <i>Warum?</i> durchgeführt.</li> </ul> <p>Als sinngemäß richtige Antwort zählt bei den <i>Wo</i>-Fragen auch ein Hinzeigen des Kindes, bei <i>Wer</i>-, <i>Was</i>- oder <i>Wann</i>-Fragen reicht oft ein einziges Wort, um zu erkennen, dass das Kind die W-Frage verstanden hat.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Dieses Kriterium kann mithilfe eines altersadäquaten, dem Kind bekannten Bilderbuchs beobachtet werden. Dem Kind werden von der Pädagogin/dem Pädagogen Fragen mit den genannten Fragepronomen gestellt.</p>
--	--

4.	<p><b>Das Kind ordnet Objekte/Bilder den entsprechenden Oberbegriffen zu.</b></p> <p><i>Apfel, Birne, Banane, Kirsche, Zitrone, Kiwi → Obst Hose, Jacke, Kleid, Schuh, Schal, Rock → Kleidung Hund, Katze, Zebra, Affe, Fisch, Schaf → Tiere Bett, Schrank, Sessel, Tisch, Bank, Sofa → Möbel Stift, Heft, Schere, Lineal, Spitzer, Radiergummi → Schulsachen Tasse, Teller, Schüssel, Topf, Glas → Geschirr Kopf, Arm, Fuß, Bauch, Hand → Körperteile Tomate, Gurke, Paprika, Karotte, Kartoffel, Zwiebel → Gemüse Auto, Ball, Puppe, Würfel, Schaukelpferd, Kreisel → Spielsachen</i></p> <p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird bei allen Kindern erfasst, ob bereits ein Verständnis für hierarchische Strukturen erworben wurde. Es wird beobachtet, ob das Kind unterschiedliche Oberbegriffe versteht und ihnen die entsprechenden Objekte/Bilder zuordnet.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Für die Durchführung dieses Kriteriums eignet sich besonders gut ein Spiel mit den Bildkarten zu den oben genannten Oberbegriffsklassen (s. Anhang des BESK-Handbuchs, Breit [Hrsg.], 2011). Die Bildkarten repräsentieren die Kategorien <i>Obst</i>, <i>Gemüse</i>, <i>Tiere</i>,</p>
----	--



*Methode/  
Durchführung:*

*Kleidung, Möbel, Geschirr, Schulsachen, Körperteil, Spielsachen.* Es ist nicht erforderlich, dem Kind alle abgebildeten Kategorien anzubieten. Die Auswahl sollte sich nach Möglichkeit an den individuellen Erfahrungsbereichen des Kindes orientieren (etwa 6 Kategorien insgesamt). Es entspricht dem Ziel des Kriteriums völlig, wenn das Kind pro Oberbegriff lediglich drei bis vier Objekte/Bilder richtig zuordnet. Eine Benennung der Gegenstände durch das Kind ist zur Erfüllung dieses Kriteriums nicht erforderlich. Es reicht aus, wenn Ihnen das Kind die Karte lediglich gibt. Die folgenden Beispiele sind als Anregung gedacht. Es sollten maximal 4 Kinder mitspielen.

- **Ablegespiel:** Verteilen Sie die Bildkarten, Fotos oder Gegenstände an die Kinder (max. 4 Kinder) und fragen Sie dann reihum: *Hast du ein Tier? Hast du ein Obst? Hast du ein Kleidungsstück? Hast du ein Möbelstück?*
- **Zeigespiel:** Legen Sie von mindestens drei der oben genannten Kategorien alle Bildkarten, Fotos oder Gegenstände offen auf einen Tisch oder auf den Boden. Fordern Sie reihum jedes einzelne Kind auf: *Zeig mir ein Tier. Zeig mir ein Obst. Zeig mir ein Kleidungsstück. Zeig mir ein Möbelstück. Usw.*

*Besonderer Hinweis:* Verwenden Sie bei der Durchführung des Kriteriums keine Umschreibungen (z. B. *Hat jemand was zum Essen/was zum Anziehen?*).

### Kriterien zur Sprachproduktion

Für die Beobachtung der Kriterien 5–7 eignen sich Gespräche zwischen den Kindern, mit der Pädagogin/dem Pädagogen, aber auch das Nacherzählen eines bekannten Bilderbuchs, das Erzählen einer Geschichte oder das Berichten eines Erlebnisses. Zudem können Sie den Wortschatz des Kindes anhand von Wimmelbildern beobachten.

Nützen Sie zur Beobachtung der Kriterien zur Sprachproduktion den gesamten vierwöchigen Beobachtungszeitraum. Bieten Sie dem Kind viele Gelegenheiten zum Erzählen und Sprechen. Sammeln und notieren Sie die im Verlauf der Beobachtung vom Kind geäußerten Nomen, Verben und Adjektive. Zu Beobachtungsende schätzen Sie anhand ihrer Notizen den Wortschatz des Kindes bezogen auf die Kontaktdauer ein und tragen Ihre Beurteilung in den Bogen ein (siehe unten: *Einschätzungen, Auswertung und Interpretation*).

#### 5. **Das Kind verwendet verschiedene Nomen des Basiswortschatzes.**

z. B. *Bett, Zimmer, Tür / Jacke, Hose / Auge, Nase, Hand, ...*



#### **Das Kind verwendet verschiedene Nomen des erweiterten Wortschatzes.**

z. B. *Lampe, Spiegel, Lichtschalter, Wand / Schal, Hut, Brille / Wimpern, Locken, Haut, ...*

*Inhalt:*

Bei diesem Kriterium geht es darum, den produktiven Nomenwortschatz des Kindes zu beobachten. Es wird erfasst, ob das Kind verschiedene Nomen verwendet.

- Bei Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer wird erfasst, ob es unterschiedliche Nomen des Basiswortschatzes verwendet.
- Bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer wird zusätzlich erfasst, ob verschiedene Nomen des erweiterten Wortschatzes verwendet werden. Dazu gehört auch der kreative und gebräuchliche Einsatz der verschiedenen Bildungen von Nomen, wie Zusammensetzungen (*Marillenknödel, Puppenkleid* etc.) oder Ableitungen aus anderen Wortarten (*Fahrer, Erfinder, Verstecker, Hüpfen* etc.).

6. 	<p><b>Das Kind verwendet verschiedene Vollverben des Basiswortschatzes.</b></p> <p><i>z. B. gehen, kommen, sehen, essen, schlafen, spielen, ...</i></p> <p><b>Das Kind verwendet verschiedene Vollverben des erweiterten Wortschatzes.</b></p> <p><i>z. B. zeigen, hüpfen, tanzen, klettern / aufheben, anklopfen / zuhören, denken, fragen, versuchen, ...</i></p> <p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird der produktive Verbwortschatz des Kindes erfasst.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bei Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer wird erfasst, ob verschiedene Vollverben des Basiswortschatzes verwendet werden.</li> <li>■ Bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer wird zusätzlich erfasst, ob verschiedene Verben des erweiterten Wortschatzes zu beobachten sind.</li> </ul> <p>Es wird beobachtet, ob das Kind verschiedene Vollverben verwendet oder ob es sich in seinen sprachlichen Äußerungen nur auf sehr wenige Verben bzw. ausschließlich Allzweckverben (<i>sein, haben, tun, machen, gehen, können, wollen</i>) beschränkt. Kinder mit einem reichhaltigen Verbwortschatz drücken sich differenzierter aus und bilden komplexere Sätze.</p>
7. 	<p><b>Das Kind verwendet verschiedene Adjektive des Basiswortschatzes.</b></p> <p><i>z. B. groß, klein, schwarz, rot, gut, ...</i></p> <p><b>Das Kind verwendet verschiedene Adjektive des erweiterten Wortschatzes.</b></p> <p><i>z. B. lang, breit, rund, weich, süß, gestreift, kariert, ...</i></p> <p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium geht es darum, den produktiven Adjektivwortschatz des Kindes zu erfassen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bei Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer wird erfasst, ob Adjektive des Basiswortschatzes verwendet werden.</li> <li>■ Bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer wird zusätzlich erfasst, ob verschiedene Adjektive des erweiterten Wortschatzes zu beobachten sind.</li> </ul> <p>Es wird beobachtet, ob das Kind Adjektive zur Beschreibung von inneren und äußeren Eigenschaften bzw. Merkmalen verwendet oder aber nur sehr wenige oder gar keine Adjektive äußert.</p>

### Einschätzung, Auswertung und Interpretation der Qualifikation Lexikon/Semantik

Die **Einschätzung** der Kompetenzen im Bereich Lexikon/Semantik erfolgt anhand des vierstufigen Kategoriensystems *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu*. Dies gilt für beide Kompetenzbereiche: Sprachverständnis (Kriterien 1–4) und Sprachproduktion (Kriterien 5–7).

Für die Auswertung übertragen Sie die Ergebnisse in das entsprechende Auswertungsprofil am Ende des Bogens.

Zur **Interpretation** der Ergebnisse finden Sie in Abbildung 4.2 jeweils eine eigene Vergleichstabelle für Kinder mit einer Kontaktdauer von 6–12 Monaten und solchen mit mehr als 12 Monaten. Das Kreuz (X) markiert für jedes Kriterium die Stufe der innerhalb der jeweiligen Erwerbsspanne erwartbaren deutschsprachlichen Kompetenz. Die Ergebnisse des Kindes, die im Auswertungsprofil des Bogens dokumentiert sind, werden mit den Referenzwerten in der Vergleichstabelle abgeglichen. Dadurch kann für jedes einzelne Kriterium sichtbar werden, ob das Kind in diesem sprachlichen Bereich bereits gute Fortschritte gemacht hat oder aber

ob es mit einer gezielten Förderung in diesem Bereich noch besser unterstützt werden kann. Hinweise und Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache entnehmen sie bitte Kapitel 5 (*Leitideen zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unter Anbindung an Erwerbsphasen*) dieses Handbuchs.

## C1 – Lexikon/Semantik

### Kontaktdauer: 6–12 Monate

	1		2		3		4		5		6		7	
trifft genau zu	X		X		X		X		X		X		X	
trifft eher zu	X		X		X		X		X		X		X	
trifft eher nicht zu														
trifft gar nicht zu														

### Kontaktdauer: >12 Monate

	1		2		3		4		5		6		7	
trifft genau zu	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
trifft eher zu		X		X		X				X		X		X
trifft eher nicht zu														
trifft gar nicht zu														

() = erwartbare deutschsprachliche Kompetenz)


Abbildung 4.2: Vergleichstabelle Lexikon/Semantik für die Kontaktdauer von 6–12 bzw. mehr als 12 Monate.



## Pragmatik/Diskurs (S. 7)

Die sprachlichen Qualifikationen Pragmatik und Diskurs umfassen die praktische, soziale Seite von Sprache. Unter Pragmatik werden das sprachliche Handeln sowie die situationsbezogene Verwendung von Sprache gefasst. Zur sprachlichen Qualifikation Diskurs gehört die Sprachverwendung in satzübergreifenden Einheiten wie Dialogen, Texten oder Erzählungen.

Der BESK-DaZ beinhaltet im Bereich Pragmatik/Diskurs 4 Kriterien: Die Verwendung sprachlicher Handlungen wie *Bitten, Wünschen, Fragen* und *Auffordern* bzw. *Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten und Begründen*, das Nacherzählen von bereits bekannten Geschichten sowie das Erzählen von Erlebnissen.

Im Folgenden werden die Kriterien in Hinblick auf ihre Inhalte sowie Methode/Durchführung betrachtet.

8.	<p><b>Das Kind verwendet sprachliche Handlungen wie <i>Bitten, Wünschen, Fragen und Auffordern</i>.</b></p> <p><i>(Kann ich) Klo gehen? (Ich will) Saft haben! Darf ich das haben? Sollen wir was basteln? Gibst du mir auch was zum Trinken? Bringst du mir bitte mein Sackerl mit? Ich wünsche mir einen Hund. Stell das gelbe Auto zurück! Lass uns in den Garten gehen!</i></p> <p><b>Das Kind verwendet sprachliche Handlungen wie <i>Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten und Begründen</i>.</b></p> <p><i>Die Prinzessin ist traurig, weil ihre Halskette weg ist. Der Kasperl ist mutig, weil er den Affen fängt und sie der Prinzessin wieder zurückbringt. Wenn wir in den Garten gehen, will ich sehen, wie es unseren Kräutern geht und dann will ich schaukeln. Wir könnten mit den Schachteln eine große Stadt bauen. Da vorne bauen wir das Tor und hier hinten ist das Schloss. Das ist nicht gut. Der Turm wird einstürzen, weil die Schachteln nicht zusammenpassen.</i></p> <p><b>Inhalt:</b> Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind sprachliche Handlungen verwendet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bei Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen wird beobachtet, ob sprachliche Handlungen wie <i>Bitten, Wünschen, Fragen</i> und <i>Auffordern</i> verwendet werden. Dazu setzt das Kind sprachliche Mittel wie Fragen, Äußerungen mit Modalverben (<i>müssen, können, dürfen, wollen, sollen, mögen</i>) bzw. die Befehlsform (<i>Gib mir das!</i>) ein oder aber nur einzelne Wörter (z. B. <i>Saft, Klo</i>) ggf. in Verbindung mit einer (Zeige-)Gestik.</li> <li>■ Nur bei den älteren Kindern mit weit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer kann zusätzlich beobachtet werden, ob sie bereits die sehr anspruchsvollen Sprachhandlungen wie <i>Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten</i> und <i>Begründen</i> verwenden.</li> </ul> <p><b>Methode/ Durchführung:</b> Der Kindergartenalltag bietet viele Möglichkeiten für die Beobachtung dieses Kriteriums. Vor allem eignen sich Spielsituationen, wie der Bau- und Konstruktionsplatz, das Rollenspiel, didaktische Spiele oder der Gesprächskreis und Gespräche. Nützen Sie den gesamten Beobachtungszeitraum für die Erhebung dieses Kriteriums, notieren Sie sich Äußerungen des jeweiligen Kindes und tragen Sie erst am Ende Ihre Bewertung in den Bogen ein.</p> <p><b>Besonderer Hinweis:</b> Das Versprachlichen der verschiedenen Sprechakte setzt jeweils entsprechende Fähigkeiten im Bereich Syntax/Morphologie und Wortschatz voraus. Hat ein Kind in diesen Bereichen Probleme, so wird sich dies auch im vorliegenden Kriterium äußern. Auch Persönlichkeitsfaktoren des Kindes, wie Introvertiertheit, können sich niederschlagen. Der Ansatz der Förderung sollte diese unterschiedlichen Ursachen idealerweise berücksichtigen.</p>
9. 	<p><b>Das Kind erzählt Ablauf und Inhalt einer bekannten Geschichte inhaltlich schlüssig nach.</b></p> <p><i>Floh soll allein bei Oma schlafen. Er hat Angstflöhe im Bauch. Er geht zur Oma. Floh hilft der Oma beim Schnitzelkochen. Das macht Spaß. Der Papa bekommt nur schnell ein Abschiedsbussi. Floh pflückt Obst im Garten. Er findet mit Oma Erdbeeren und Schneckenhäuser im Garten. Die Oma sagt: „Du brauchst eine Schatzkiste.“ Die Oma gibt Floh eine Schachtel. (...)</i></p> <p><b>Inhalt:</b> Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind eine bekannte Geschichte oder Bildgeschichte sinnvoll, d. h. inhaltlich-logisch nacherzählt. Es geht hier also um die kognitiv-pragmatische Seite einer Erzählung (auch: Kohärenz). Dieses Kriterium ist eng verknüpft mit dem Kriterium 10. Die Schlüssigkeit einer Nacherzählung wird erreicht durch die Linearität der Geschichte, d. h. die logische Abfolge der Geschehnisse unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Wissens des Zuhörers.</p>

	<p><i>Methode/ Durchführung:</i> Nützen Sie für das Nacherzählen von Geschichten z. B. Bilderbücher, die Sie bereits in der Gruppe eingeführt haben und die den Kindern vertraut sind. Dadurch können Sie individuell das aktuelle Gruppenthema bzw. die Interessen der Kinder berücksichtigen. Lassen Sie das Kind die Geschichte selbst und möglichst frei erzählen und bringen Sie sich ein, indem Sie das Kind durch gezieltes Fragen zum Weitererzählen motivieren (z. B. mit Fragen wie: <i>Was passiert denn da? Wie geht es weiter?</i>).</p>
<p>10. </p>	<p><b>Das Kind erzählt eine bekannte Geschichte sprachlich zusammenhängend nach, indem es Pronomen, Adverbien, Konjunktionen etc. verwendet.</b></p> <p><i>Floh hat Angstflöhe im Bauch, weil er ganz alleine bei Oma schlafen soll. Dann geht er zur Oma und hilft ihr beim Schnitzelkochen. Das macht Spaß. Da bekommt der Papa nur schnell ein Abschiedsbussi. Dann pflückt Floh Obst im Garten. Da findet er mit der Oma Erdbeeren und Schneckenhäuser im Garten. Dann sagt die Oma: „Du brauchst eine Schatzkiste.“ Und dann gibt sie Floh eine Schachtel. (...)</i></p> <p><i>Inhalt:</i> Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind eine bekannte Geschichte syntaktisch und semantisch zusammenhängend nacherzählt. Es geht hier also um die sprachlichen Mittel der Erzählung (auch: Kohäsion). Beim Erzählen verwendet das Kind sprachliche Mittel wie Orts- und Zeitadverbien (wie z. B. <i>da, hier, dann, danach</i>), neben- und unterordnende Konjunktionen (= Bindewörter, wie z. B. <i>und, oder, weil, aber</i>), Relativpronomen (z. B. <i>der, die, das</i>) oder Fragewörter zur Einleitung von Nebensätzen sowie Pronomen (= Fürwörter, wie z. B. <i>er, sie, der, die</i>), um Bezüge zu bereits in die Geschichte eingeführten Personen oder Dingen herzustellen.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Nützen Sie für das Nacherzählen von Geschichten z. B. Bilderbücher, die Sie bereits in der Gruppe eingeführt haben und die den Kindern vertraut sind. Dadurch können Sie individuell das aktuelle Gruppenthema bzw. die Interessen der Kinder berücksichtigen. Lassen Sie das Kind die Geschichte selbst und möglichst frei erzählen und bringen Sie sich ein, indem Sie das Kind durch gezielte Fragen zum Weitererzählen motivieren (z. B. mit Fragen wie: <i>Was passiert denn da? Wie geht es weiter?</i>).</p>
<p>11. </p>	<p><b>Das Kind erzählt (eigene) Erlebnisse nachvollziehbar.</b></p> <p><i>Inhalt:</i> Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind den Ablauf eines Erlebnisses logisch-zusammenhängend und nachvollziehbar erzählt. Im Gegensatz zu Kriterium 9 und 10 geht es hier um die Versprachlichung eigener Erlebnisse. In Erlebnis Erzählungen fasst das Kind eigene Gedanken, Gefühle, Situationen und Abläufe in Worte und tritt so mit seinen Mitmenschen sozial-kommunikativ in Kontakt.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Möglichkeit zur Beobachtung bieten verschiedene Gesprächssituationen im Kindergartenalltag, wie z. B. das Gespräch mit der Pädagogin/dem Pädagogen, der Morgen- oder Gesprächskreis etc. Besonders nach einem Wochenende oder einem außergewöhnlichen Nachmittag erzählen Kinder gerne ihre Erlebnisse.</p>

### Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Qualifikation Pragmatik/Diskurs

Auch der Bereich Pragmatik/Diskurs wird anhand einer vierstufigen Kategorisierung eingeschätzt und ausgewertet (*trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu*).

Für die **Auswertung** übertragen Sie die erhaltenen Ergebnisse in die entsprechende Tabelle am Ende des Bogens.

Zur **Interpretation** der Ergebnisse finden Sie in Abbildung 4.3 jeweils eine eigene Vergleichstabelle für diejenigen Kinder mit einer Kontaktdauer 6–12 und solchen mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer. Das Kreuz (X) markiert für jedes Kriterium die Stufe der innerhalb der jeweiligen Erwerbsspanne erwartbaren deutschsprachlichen Kompetenz. Die Ergebnisse des Kindes, die im Auswertungsprofil des Bogens dokumentiert sind, werden mit den Referenzwerten in der Vergleichstabelle abgeglichen. Dadurch kann für jedes einzelne Kriterium sichtbar werden, ob das Kind in diesem sprachlichen Bereich bereits gute Fortschritte gemacht hat oder aber ob es mit einer gezielten Förderung in diesem Bereich noch besser unterstützt werden kann. Entsprechende Hinweise und Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache entnehmen sie bitte Kapitel 5 (*Leitideen zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unter Anbindung an Erwerbsphasen*) dieses Handbuchs.

**C2 – Pragmatik/Diskurs**

**Kontaktdauer: 6–12 Monate**

	8	9	10	11
trifft genau zu	X			
trifft eher zu	X			
trifft eher nicht zu				
trifft gar nicht zu				

**Kontaktdauer: > 12 Monate**

	8	9	10	11
trifft genau zu	X	X	X	X
trifft eher zu		X	X	X
trifft eher nicht zu		X		
trifft gar nicht zu				

() = erwartbare deutschsprachliche Kompetenz

Abbildung 4.3: Vergleichstabelle Pragmatik Diskurs für die Kontaktdauer von 6–12 bzw. mehr als 12 Monate

**Sprachverhalten (S. 8)**

Zusätzlich zu den Bereichen Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs werden mit dem BESK-DaZ sechs weitere Kriterien zum Sprachverhalten des Kindes erhoben. Das Sprachverhalten ist nicht nur sprachlicher, sondern auch sozialer und emotionaler Natur. Es liefert wichtige Informationen zum Verhalten des Kindes in Gesprächssituationen, z. B. ob das Kind eher schüchtern, ängstlich oder introvertiert ist, alle Sozialformen nützt, um sich sprachlich zu äußern, ob es fähig ist, beim Vorlesen oder bei Gesprächen aufmerksam zuzuhören oder in Gesprächen auch seine Erstsprache(n) verwendet (*Code-Switching*).

Im Folgenden werden die Kriterien zu diesem Bereich detailliert erläutert.

12. 13.	<b>Das Kind kommuniziert mit Pädagoginnen/Pädagogen und/oder Kindern. Das Kind beteiligt sich an Gesprächen mit einer ausgewählten Kindergruppe und/oder einem einzelnen Kind.</b>
	<p><i>Inhalt:</i> Die Kriterien 12 und 13 erfassen, in welcher Sozialform und mit wem sich das Kind sprachlich äußert.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Die Beobachtung dieser Kriterien kann jederzeit im Kindergartenalltag stattfinden. Es ist nicht notwendig, ein Gespräch zu initiieren. Sie können alle jene Situationen nützen, in denen Kommunikation stattfindet. Für die Beobachtung eignen sich beispielsweise der Morgen- oder Gesprächskreis, aber auch persönliche Gespräche oder Rollenspiele.</p>
14.	<b>Das Kind beteiligt sich an Symbolspielen/Rollenspielen.</b>
	<p><i>Inhalt:</i> In diesem Kriterium wird erfasst, ob sich das Kind an Symbol- und/oder Rollenspielen beteiligt. Im Symbol- und Rollenspiel werden Gegenstände umgedeutet, andere Rollen eingenommen und neue Realitäten geschaffen. Handlungen und neue sprachliche Strukturen werden spielerisch erprobt. Beim <i>Symbolspiel</i> agiert das Kind alleine und es überwiegen konkrete Handlungen vor Sprache. Beginnen Kinder mit anderen Kindern sprachlich zu kooperieren und gemeinsam neue Realitäten aufzubauen, handelt es sich um ein <i>Rollenspiel</i> – die Weiterentwicklung des Symbolspiels.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Es ist nicht notwendig Symbol- oder Rollenspielsituationen anzubieten Sie können solche Situationen im Kindergartenalltag beobachten, in denen das Kind bzw. mehrere Kinder selbst Symbol- oder Rollenspielsituationen initiieren.</p> <p><i>Besonderer Hinweis:</i> Kinder im Alter von 3;6 bis 4;5 lassen sich bei Symbolspielen beobachten. Ab ca. 4;0 Jahren wird das Symbolspiel zum kooperativen Rollenspiel erweitert. Kinder ab ca. 4;6 initiieren auch kooperative Rollenspiele.</p>
15.	<b>Das Kind hört beim Vorlesen (Kleingruppe) aufmerksam zu.</b>
	<p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind Interesse am Vorlesen zeigt.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Jede Situation, in der Geschichten oder Bilderbücher in einer kleinen Gruppe (max. 4–6 Kinder) vorgelesen werden, kann für die Beobachtung dieses Kriteriums genutzt werden. Mögliche Zeiten für diese Aktivität wären je nach Gruppensituation z. B. der frühe Morgen, wenn noch nicht alle Kinder anwesend sind, oder auch gegen Mittag oder am Nachmittag, wenn bereits Kinder abgeholt wurden.</p>
16.	<b>Das Kind hört Gesprächen (Kleingruppe) aufmerksam zu.</b>
	<p><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind bei Gesprächen in der Kleingruppe Interesse an den jeweiligen Themen und/oder Gesprächspartnern zeigt.</p> <p><i>Methode/ Durchführung:</i> Jede Situation, in der Gespräche in einer kleinen Gruppe (max. 4–6 Kinder) stattfinden – wie die Freispielzeit oder Aktivitäten, die in Kleingruppen angeboten werden und zu Gesprächen anregen – kann für die Beobachtung dieses Kriteriums genutzt werden.</p>



17.	<p data-bbox="271 506 970 533"><b>Das Kind verwendet in Gesprächen auch seine Erstsprache(n).</b></p> <p data-bbox="271 551 1441 808"><i>Inhalt:</i> Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind in Gesprächen auch seine Erstsprache verwendet. Dieses Verhalten wird als positiv gewertet, da das Kind sehr flexibel mit seinen bereits erworbenen Sprachkenntnissen umgeht. Beispielsweise kann ein Kind in seine Erstsprache(n) wechseln, wenn ihm in Gesprächen ein Wort im Deutschen fehlt und es stattdessen ein Wort aus der Erstsprache verwendet (<i>Code-Switching</i>). Wenn es in der Einrichtung andere Kinder oder auch Pädagoginnen und Pädagogen gibt, die die gleiche(n) Erstsprache(n) wie das Kind sprechen, wird das Kind möglicherweise in Gesprächen mit diesen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern zwischen seinen Sprachen wechseln.</p> <p data-bbox="271 831 1441 904"><i>Methode/ Durchführung:</i> Das Wechseln zwischen Erst- und Zweitsprache kann in jeder Spiel- bzw. Gesprächssituation im Kindergartenalltag beobachtet werden, z. B. bei der Jause, in den verschiedenen Spielbereichen, im Bewegungsraum, im Garten etc.</p>
-----	---

## 5. Leitideen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten unter Anbindung an Erwerbsphasen

*Barbara Rössl*

Grundsätzlich ist das Ziel jeder Förderung, in stimmiger Weise den Spracherwerbsprozess zu optimieren oder im Falle eines „Stillstands“ überhaupt erst in Gang zu bringen. Fest steht, dass Kinder von jeder qualitätsvollen, d. h. anregungs- und abwechslungsreichen sprachlichen Kommunikation profitieren, die für sie bedeutungsvoll und relevant ist. Sie entwickeln und erweitern ihre sprachlichen Kompetenzen, aufgrund ihrer eigenen Bedürfnisse mit anderen Kindern und Bezugspersonen in Kontakt zu treten und aus Freude sich sprachlich zu äußern. Während viele Kinder innerhalb eines solchen natürlichen Kommunikationsrahmens sehr bald bedeutsame Fortschritte in Deutsch als Zweitsprache machen, fällt es jedoch einer Anzahl von Kindern schwer, selbst innerhalb einer geraumen Zeitspanne bestimmte Stufen auf der Erwerbsprozessleiter zu erreichen. Sie brauchen für ihre sprachliche Weiterentwicklung offenbar eine intensivere Unterstützung, die den Fluss und die Dynamik des Erwerbsprozesses motiviert und optimiert.

In diesen Fällen ist eine Förderung zu empfehlen, die Sprache in modellierter und auf die Kompetenzen des Kindes abgestimmter Weise anbietet. Denn möglicherweise fällt es manchen Kindern schwerer, aus dem sie umgebenden „Sprachbad“ des Alltags diejenigen Sprachstrukturen herauszufiltern, die sie für die nächsten Schritte in ihrem Spracherwerb benötigen. Die Förderung orientiert sich an den bereits vorhandenen Kompetenzen und an der jeweils nächsten Stufe, die angebahnt werden soll. Dabei sind auch individuelle Stärken bzw. Schwächen des Kindes in bestimmten Bereichen, wie etwa im kommunikativen Verhalten, zu berücksichtigen. Die mit dem vorliegenden Verfahren ermittelten individuellen Fähigkeiten eines Kindes können nun Einblick in den bereits zurückgelegten Weg des DaZ-Erwerbs geben, woraus sich die nächsten Erwerbsschritte ableiten lassen. Sie lassen sich bei Bedarf durch gezieltes sprachliches Angebot anregen und stärken.

Oberstes Prinzip der Förderung muss es sein, das Kind in seiner gesamtsprachlichen Entwicklung zu begreifen. Erst- als auch Zweitspracherwerb sind als Prozesse anzusehen, in denen die Ausprägung der aktuellen Fähigkeiten jeweils eine Zwischenstufe darstellt und also immer verzahnt ist mit vergangenen und vor allem zukünftigen Prozessen. Dass die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache ein länger andauernder Prozess ist, der über bestimmte Phasen verläuft, ist besonders bei der Förderung von Kindern im Vorschulalter zu berücksichtigen. Eine sprachliche Förderung, die auf eine reine Vorbereitungsarbeit auf „sprachliche Schulreife“ reduziert wird, ignoriert die aktuelle Sprachsituation des Kindes (vgl. Reich, 2008). Das kann sich auf die Erwerbsprozesse beider Sprachen höchst kontraproduktiv auswirken und etwa zu Stagnationen in der Entwicklung führen. Beispielsweise beträfe dies eine allzu frühe Fokussierung in der Förderung auf schwierige morphologische Lerneinheiten des Deutschen (vgl. Kapitel 1), wie die unterschiedlichen Markierungen des Artikels (Fall, Zahl, Geschlecht), Pluralformen der Nomen, unregelmäßige Verbformen sowie Präpositionen. Die Förderung solcher grammatischen Feinheiten ist – bei Bedarf – jedenfalls erst nach der Stabilisierung der grundlegenden Satzstruktur sukzessive und kontinuierlich in den gesamten Erwerbsprozess einzubetten.

Ein weiterer wesentlicher Grundsatz ist es, Fördermaßnahmen altersgemäß zu gestalten und so der Gegenwart und den Bedürfnissen des Kindes entsprechend entgegenzukommen. Dies bedeutet, dass auch eine systematische Förderung keineswegs separiert und losgelöst vom Kindergartenalltag des Kindes ablaufen soll, sondern in authentische Gesprächs- und Spielabläufe eingebettet werden muss, damit sie für das Kind von Relevanz und Interesse sind. Innerhalb des Förderrahmens, aber auch im Praxisalltag, ist auf die Vielfältigkeit des Sprachangebots zu achten, d. h. die Äußerungen der Pädagogin/des Pädagogen sollen verschiedene Satztypen – kontrastreich angewendet – enthalten.

Insgesamt wird eine Kombination aus sprachlichen, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Fördermaßnahmen unter Berücksichtigung und Unterstützung der erstsprachlichen Fähigkeiten durch Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Anhang – Beiblatt 1) den größtmöglichen Fördereffekt nach sich ziehen.

## Fördervorschläge gemäß den ermittelten Phasen<sup>1</sup>

Vorausgeschickt sei, dass sich die folgende Zusammenstellung von Förderaspekten keineswegs als ein in sich abgeschlossenes Förderprogramm versteht, das strikt in die Praxis zu übernehmen ist. Dies kann und soll auch im vorliegenden Rahmen nicht Ziel sein. Vielmehr dienen folgende, linguistisch ausgerichtete Ausführungen als Anregung, um angereichert und in den reichen Erfahrungsschatz der Pädagoginnen und Pädagogen eingebettet zu werden.

Als Orientierungshilfe für individuell zu konzipierende „nächste Schritte“ in der Förderplanung wird im Folgenden eine exemplarisch zu verstehende Auswahl an Vorschlägen für konkrete Sprachangebote angeführt, die systematisch an die im Phasenmodell (vgl. Kapitel 3) dargestellte Entwicklung des Lernersystems angebunden ist. Als zentrale Bezugsgröße dient demgemäß der Erwerb der verschiedenen Satzstrukturen mit dem Kriterium Stellung und Form (Beugung) des Verbs. Entscheidend für die Auswahl der Fördervorschläge ist die Entwicklungsanbahnung der nächsten Stufe in den Satzstrukturen. Unter Abstimmung mit der jeweiligen Entwicklungsstufe wird eine Reihe weiterer sprachlicher Bereiche gestärkt: etwa die spezifischen grammatischen Formen, vor allem aber auch Wortschatz und Satzverbindungen. Ein solcher phasenbezogener sprachlicher Dazugewinn ermöglicht dem Kind, sein individuelles Sprachhandlungsrepertoire zu erweitern. Gleichzeitig dazu wird sich das Kind durch sein kommunikatives Bedürfnis auch im sprachlichen Alltag weitere sprachliche Mittel aneignen.

### Phase I/II

Werden die Äußerungen des Kindes auch nach einem Jahr Kindergartenbesuch erst der Phase I/II zugeordnet, so lässt dies auf einen starken Förderbedarf schließen.<sup>2</sup>

Als beste Möglichkeit, Sprache gezielt zu fördern, hat sich die in verschiedenen „inszenierten Sprachlernsituationen“ herbeigeführte Kommunikation herausgestellt (vgl. Knapp u. a., 2007). Dabei reicht die Palette dieser herbeigeführten Situationen von Lernspielen, Gesprächen über ein Bilderbuch, Lernen eines Gedichts oder Lieds über Bewegungsspiele, dialogische Gespräche mit Handpuppen bis zu vielen anderen Spielanlässen. Der Kreativität sind hier kaum Grenzen gesetzt.

1 Die vorliegenden phasenbezogenen Fördervorschläge orientieren sich an den aktuellen Förderprojekten bzw. -konzeptionen, die die zweitsprachlichen Aneignungsphasen aufgreifen, etwa Tracy (2007), Kaltenbacher & Klages (2007, Förderprogramm: Deutsch für den Schulstart) und Reich (2008) zum Vorschulalter, Grießhaber (2007) zum Schulalter.

2 In diesem Falle wäre zusätzlich abzuklären, ob die Erstsprache des Kindes altersgemäß entwickelt ist, da dies u. U. – trotz reichlichem Sprachangebot – auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung hinweisen könnte. Als indikativ gelten gehäuft auftretende Verbauslassungen, die Verwendung des ungebeugten Verbs an zweiter Stelle bzw. das gebeugte Verb an der letzten Stelle in insgesamt sehr kurzen Äußerungen (vgl. Rothweiler, 2006).

### Leitfaden für die Förderung

#### Wortschatz

Prinzipiell soll zunächst dem Verstehen viel Raum geboten werden, bevor das Kind behutsam zum Sprechen motiviert und angeregt wird. Es geht um die Festigung der Wörter aus dem Bereich des Basiswortschatzes, also um häufig vorkommende, grundlegende Begriffe aus dem Alltag.

#### Phase I/II: Wortschatz

**Verstehen und Benennen von Gegenständen (Nomen), Handlungen (Verben), Eigenschaften (Adjektive) in herbeigeführten Handlungs- und Spielanlässen durch ein intensives Angebot an themenbezogenen Wortfeldern**

z. B. zum Wortfeld *Wohnen*:

Nomen: *Haus, Bett, Tisch, Zimmer, ...*

Verben: *gehen, liegen, sein, schlafen, essen, ...*

Adjektive: *klein, groß, schön, rot, schwarz, ...*

#### Syntax/Morphologie

Die Gegenwartsformen des Verbs inkl. Hilfszeitwörtern werden durch den Einsatz von unterschiedlichen Subjekten (1.–3. Person) gefördert.

#### Phase I/II: Syntax/Morphologie

**Verwendung von Verben: Handlungsbegleitendes Sprechen, Ich-du-Dialoge, die sich auf den aktuellen Kontext beziehen oder Bildbetrachtungen, um die dargestellten Vorgänge unter Verwendung von Verben zu versprachlichen**

z. B. Strukturen wie:

*Ich bin da. Und du bist da. Hamza ist ja auch da!*

*Das Fenster ist zu. Die Türen sind offen.*

*Ich habe einen roten Ball. Ah, du hast einen grünen Ball. Hamza hat einen gelben Ball.*

*Ich male ein Haus. Malst du auch ein Haus? – Du malst ja einen Baum! Ramira malt einen Fisch!*

z. B. Kombinationen wie:

*Die Maus ist müde. Sie schläft. Bist du auch müde? Ich bin müde. Ich schlafe jetzt.*

z. B. Sätze mit:

*auch, wieder und nicht*

### Phase III

In dieser Phase sind die Kinder damit beschäftigt, die Grundmuster des deutschen Satzes zu stabilisieren. Dadurch wird auch zunehmend die Basis für die Erweiterung des grammatischen Repertoires bereitet. Dies wird sich idealerweise auch in der Förderung durch Aufnahme differenzierterer „Feinarbeit“ widerspiegeln. Verbunden mit der Erweiterung des Wortschatzes sowie der grammatischen Formen und Strukturen ist die Möglichkeit, von vergangenen Ereignissen (zusammenhängend) zu erzählen. Kinder eignen sich durch das Erzählen von Erlebtem etwa Perfektstrukturen an, spezifische Satzstrukturen bei Topikalisierungen, Mittel zur Aneinanderreihung von Sätzen sowie die kontextungebundene Verwendung von Sprache. Auch die dem Rollenspiel vorausgehenden Vereinbarungen erfordern eine situationsungebundene Sprache, in der Willensbekundungen, Frage-Antwort-Muster und differenzierte Ausdruckweise der Verständigung dienen.

## Leitfaden für die Förderung

### Wortschatz

Der Wortschatz wird erweitert und ausgebaut, indem differenziertere Begriffe basierend auf Themenfeldern eingeführt und die Raumpräpositionen im (Bewegungs-)Spiel mit besonderem Augenmerk auf deren Bedeutung verwendet werden.

#### Phase III: Wortschatz

##### Erweiterung und Ausbau des Wortschatzes durch Einführung von differenzierten Begriffen auf Basis von Themenfeldern

z. B. zum Wortfeld *Wohnen*:

Nomen: *Wohnzimmer, Schlafzimmer, ..., Lampe, Spiegel, ...*

Verben: *zumachen, aufräumen, waschen, aufdrehen, ...*

Adjektive: *breit, lang, hoch, bunt, dunkel, hell, ...*

##### Raumpräpositionen mit Fokus auf den Bedeutungserwerb in einer Reihe von (Bewegungs-)Spielanlässen

z. B. *auf, unter, hinter, vor, neben*

### Syntax

Die erreichte Stufe wird durch den Einsatz kontrastierender Satzmuster, etwa in Alltagsgesprächen (dialogisches Sprechen), im dialogischen Vorlesen oder Erzählen von vergangenen Erlebnissen stabilisiert.

#### Phase III: Syntax

##### Separierung von finiten und infiniten Verbteilen

z. B. bei Modalverbkonstruktionen in Willensbekundungen, Erklärungen etc.

*(können, müssen, sollen, dürfen, wollen, mögen & Verb in der Nennform)*

*Kannst du mir bitte helfen? Ja, ich will dir gerne helfen!*

*Was möchtest du spielen? Ich möchte jetzt lieber Ball spielen.*

*Du kannst aber gut zuhören!*

z. B. Sätze mit trennbaren Verben: *zumachen, aufmachen, mitkommen, wegräumen*

*Ich komme mit. Kommst du auch mit?*

*Ich mache die Türe zu. Machst du bitte die Türe zu?*

z. B. Perfektstrukturen

im Dialog:

*Ich habe ein buntes Haus gemalt. Zeig mir: Was hast du denn gemalt?*

*Ah, du hast ja einen ganz tollen Baum gemalt!*

beim Erzählen:

*Stell dir vor, ich war gestern im Zoo. Dort habe ich einen Affen gesehen. Der Affe hat eine ganze Banane gegessen. Dann ist er auf den Baum geklettert.*

##### Anbahnung (zu Phase IV) von Topikalisierungsstrukturen

z. B. bei der Bilderbuchbetrachtung:

*Da schläft die Katze unter dem Tisch.*

z. B. beim Erzählen:

*Dann sind wir in den Turnsaal gegangen. Dort habt ihr einen Schmetterling entdeckt.*

z. B. in Frage-Antwort-Schemata in dialogischen Gesprächen

z. B. bei Entscheidungsfragen:

*Darf ich mir das nehmen? – Spielst du auch mit?*

z. B. W-Fragen:

*Was darf ich mir nehmen? – Wo ist der Ball?*

**Verbindung von zwei Hauptsätzen (und, oder)**

z. B. Dann gehen wir in die Garderobe *und* ziehen uns die Schuhe an.  
 Dann sind sie in den Park gegangen *und* haben dort Fußball gespielt.  
 Gehen wir auch in den Garten *oder* bleiben wir lieber da?

*Morphologie*

Nomen und Artikel werden (unter Nutzung/Herstellung von Sprechanlässen!), in Sätzen eingebettet, kombiniert.

**Phase III: Morphologie****Gegenüberstellung des 1. und 4. Falls durch kontrastierende Sätze**

z. B. *Der Ball* liegt unter dem Tisch. Holst du bitte *den Ball*? Nimmst du dir bitte *einen Ball*?  
 Schau, hier ist *die Decke*. Nimmst du dir bitte *die Decke*?

**Phase IV**

Das Kind hat nun die wichtigsten Satzstrukturen erworben. Zunehmend können die schwierigeren Bereiche des Deutschen durch gezielte Förderung gestützt werden. Dabei ist aber immer im Auge zu behalten, dass die Aneignung der verschiedenen Formen in einem lange andauernden Prozess erfolgt.

Günstig in dieser Phase ist außerdem die behutsame Motivation des Kindes, eigenständig zu Bilderbüchern zu sprechen. Dadurch wird die Verwendung und Bildung weiterer sprachlicher Strukturen angeregt, die zusammenhängendes Erzählen bzw. auch Erklärungen oder Begründungen der Inhalte ermöglichen. Dies macht auch zunehmend den Einsatz von Nebensätzen erforderlich.

**Leitfaden für die Förderung***Syntax*

Die erreichten Satzmuster werden stabilisiert (s. Phase III) und Nebensatzstrukturen mit dem Verb an der letzten Stelle im Satz (Phase V) durch variierende Satzmuster angebahnt.

**Phase IV: Syntax****Nebensätze mit unterschiedlichen satzeinleitenden Elementen (weil, wenn, bis, dass, ...)**

z. B. Dieses Buch *habe* ich *mitgebracht*. Wollen wir das Buch lesen, *das* ich *mitgebracht habe*.  
 Es *regnet* draußen noch immer. – Wir bleiben jetzt noch drinnen, *weil* es draußen noch *regnet*. – Wir warten einfach noch, *bis* es nicht mehr *regnet*. – Ich glaube, *dass* es jetzt nicht mehr *regnet*.

*Morphologie*

Die Pronominalformen werden in unterschiedlichen Fällen verwendet. Zudem werden Nomen und Artikel mit besonderem Fokus auf das grammatische Geschlecht kombiniert (immer eingebettet in Spielsituationen) und Singular- und Pluralformen kontrastiert. Desgleichen werden auch Präpositionen im 3. und 4. Fall entsprechend ihrer jeweils unterschiedlichen Handlungsbezüge gebraucht. Weiters werden im dialogischen Sprechen und insbesondere im (dialogischen) Vorlesen die unregelmäßigen Verben in unterschiedlichen Zeitformen verwendet.

<p><b>Phase IV: Morphologie</b></p> <p><b>Pronominalformen mit unterschiedlichen Fällen (ich – mir – mich – du – dir – dich)</b> z. B. Ich gebe dir den Ball. Zeigst du mir das Bild? Ich sehe dich gut. Siehst du mich?</p>
<p><b>Pluralformen: Singular-Plural-Kontrastierung</b> z. B. Baust du ein Haus? Dort stehen schon drei Häuser.</p>
<p><b>4. Fall bei Satzobjekten (s. Phase III)</b> z. B. Ich gebe den Ball zurück. Ich mach die Lampe aus. Du hast das Bonbon aufgegessen.</p>
<p><b>Grammatisches Geschlecht: Verwendung des Artikels vor dem Nomen, immer eingebettet in Spielsituationen (etwa beim Memoryspiel) oder in ganzen Sätzen als Satzsubjekte bei einer Bilderbetrachtung etc.</b> z. B. Die Katze klettert auf den Baum. Der Hund bewacht das Haus.</p>
<p><b>Präpositionen mit kontrastierenden Fällen und Kontexten</b> z. B. Gibst du den Ball bitte in die Kiste? – Ist der Ball jetzt in der Kiste? Ich lege das Buch auf den Tisch. – Siehst du, jetzt liegt es auf dem Tisch.</p>
<p><b>Verwendung der unregelmäßigen Verben in unterschiedlichen Zeitformen (Gegenwart, Vergangenheit) im dialogischen Sprechen, besonders im (dialogischen) Vorlesen; Anbahnung des Verstehens der Mitvergangenheit (Zeitform der Schriftsprache) durch Vorlesen von Geschichten</b> z. B. Hast du den Saft schon ausgetrunken? Möchtest du ihn noch fertig trinken? Du hast mir leider das blaue Tuch gebracht. Bringst du mir bitte das grüne?</p>

*Diskursform: Erzählen*

Etwas längere zusammenhängende Textabschnitte werden vorgelesen und das Kind zum eigenständigen Sprechen zu Bilderbüchern und Bildfolgen animiert.

Die genannten Fördervorschläge und Beispiele unter Anbindung an die Erwerbsphasen liefern linguistisch orientierte Leitideen, wie Kinder in ihrem individuellen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache unterstützt und gefördert werden können. Mit ihrer Hilfe hat die Pädagogin/der Pädagoge die Möglichkeit, dem Kind eine intensive, interessante und abwechslungsreiche Förderung zu bieten, die trotz ihrer Systematik in den Kindergartenalltag integriert werden kann.



## 6. Qualitätssicherungsmaßnahmen

Rebekka Wanka

Maßnahmen zur Qualitätssicherung sind in allen Phasen eines Projekts von wesentlicher Bedeutung. Daher ist es notwendig, auch bereits im Einsatz befindliche Instrumente laufend zu überprüfen und anzupassen. In den Projektjahren 2010/2011 des Projekts „Sprachstandsfeststellung im Kindergarten“ wurde die Überarbeitung des Instruments BESK zum Anlass genommen, ebenfalls den BESK-DaZ zu überarbeiten, zu optimieren und beide Instrumente besser aufeinander abzustimmen. In diesem Kapitel wird ein Überblick über Veränderungen und Anpassungen der Version 2.0 im Vergleich zur Version 1.1 des BESK-DaZ gegeben.

### Überarbeitung und Optimierung des BESK-DaZ sowie Abstimmung der Instrumente BESK 4–5 und BESK-DaZ aufeinander

In den Projektjahren 2010/2011 wurden die Instrumente BESK 4–5 (Version 1.1) und BESK-DaZ (Version 1.1) überarbeitet, optimiert und aufeinander abgestimmt. Im Folgenden werden die Änderungen im Instrument BESK-DaZ (Bogen, Handbuch und Beiblätter) sowie die bildungspolitischen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen dargestellt.

#### Instrument insgesamt

Sowohl beim BESK-DaZ (Version 2.0) als auch beim BESK (Version 2.0) handelt es sich – wie auch von Oomen-Welke (2008b) in ihrer Stellungnahme erläutert – nicht um „reine“ Beobachtungsverfahren, sondern beide Instrumente vereinen einen Methodenmix aus Schätzungen, Beobachtung, testähnlichen Elementen und freien Sprachproben. Dieser Methodenmix erweist sich im Kindergartenalltag als besonders günstig.

#### Beobachtungsbogen

In der Version 2.0 des BESK-DaZ-Bogens wurden die Inhalte der Kriterien an der Kontaktdauer mit dem Deutschen ausgerichtet: Bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer werden sowohl die grau hinterlegten als auch die weiß hinterlegten Inhalte der Kriterien erfasst. Bei Kindern mit mindestens 6 und weniger als 12 Monaten Kontaktdauer sind nur die grau hinterlegten Inhalte der Kriterien zu beobachten.

Der neue BESK-DaZ-Bogen beinhaltet im Bereich Syntax/Morphologie (Teil B) letztendlich sechs Kriterien. Die grau hinterlegten Kriterien 1, 2 und 3 sind für alle Kinder ab 6 Monaten Kontaktdauer zu erfassen, die weiß hinterlegten Kriterien 4, 5 und 6 nur für Kinder, die zu Beobachtungsbeginn mehr als 12 Monate Kontaktdauer mit dem Deutschen haben. Das vormals dreistufige Kategoriensystem wurde durch ein zweistufiges (*vorhanden/nicht vorhanden*) ersetzt. Eine Auswahl möglicher Abweichungen wurde beibehalten. Das BESK-DaZ-Kriterium „Grammatisches Geschlecht“ wurde nicht in die BESK-DaZ-Version 2.0 übernommen. Zudem wurde das Kriterium „W-Fragen“ dem Bereich Lexikon/Semantik zugewiesen, da es bei der Beobachtung primär um das Verständnis von W-Wörtern und des mit dem W-Wort erfragten Satzteils geht und nicht um die Bildung bzw. syntaktisch zielsprachliche Beantwortung von W-Fragen. Zudem wurde das Abbruchkriterium bereits nach den ersten zwei Kriterien gesetzt, sodass bei einem Kind die Beobachtung abgebrochen werden kann, wenn es keines der ersten zwei Kriterien erfüllt.

Für die Kriterien in den Bereichen Lexikon und Semantik sowie Pragmatik und Diskurs wurden – analog zur neuen BESK-Version 2.0 – auch für den BESK-DaZ (Version 2.0) das Kategoriensystem *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu* gewählt.

Die Kriterien der sprachlichen Qualifikationen Lexikon und Semantik umfassen in der Version 2.0 des BESK-DaZ insgesamt 7 Kriterien, die – analog zum BESK (Version 2.0) – optisch in rezeptive (Kriterien 1–4) und produktive Kriterien (Kriterien 5–7) gegliedert sind. Die rezeptiven Kriterien „Raumpräpositionen“, „Verstehen und Ausführen von Aufträgen“ und „W-Fragen“ sind in der Version 2.0 in Abhängigkeit von der Kontaktdauer mit dem Deutschen (mindestens 6 Monate bzw. mehr als 12 Monate) in jeweils zwei aufeinander aufbauende Inhalte unterteilt. Bei den Kriterien werden die grau hinterlegten Inhalte für alle Kinder ab 6 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen erfasst. Die weiß hinterlegten Inhalte zusätzlich nur bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer.

Das Kriterium „Oberbegriffe“ wurde beibehalten, jedoch wurden weitere Oberbegriffskategorien ergänzt. Das produktive Kriterium „Verbwortschatz“ wurde in der Version 2.0 des BESK-DaZ durch die Kriterien „Nomenwortschatz“ und „Adjektivwortschatz“ ergänzt. Die Kriterien wurden jeweils in die aufeinander aufbauenden Inhalte Basiswortschatz bzw. erweiterter Wortschatz unterteilt: Bei Kindern mit mindestens 6 Monaten Kontaktdauer ist bei der Beobachtung und Einschätzung der Wortarten Verben, Nomen und Adjektive der Basiswortschatz maßgeblich, bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer ist zusätzlich der erweiterte Wortschatz zu erfassen.

Die sprachlichen Qualifikationen Pragmatik und Diskurs umfassen in der Version 2.0 des BESK-DaZ insgesamt vier Kriterien. Die in Version 1.1 vorhandenen Kriterien „Bedürfnisse und Absichten äußern“ sowie „Handlungen veranlassen“ wurden spezifiziert und im grau hinterlegten Inhalt des Kriteriums 8 „Bitten, Wünschen, Fragen und Auffordern“ zusammengefasst. Dieser Inhalt des Kriteriums ist für alle Kinder ab 6 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen zu erheben. Zudem wurde – analog zum BESK, Version 2.0 – der weiß hinterlegte Inhalt des Kriteriums 8 „Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten und Begründen“ für Kinder mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer ergänzt. Das Kriterium „Nacherzählen“ wurde in der Version 2.0 des BESK-DaZ in zwei Kriterien (Kohärenz bzw. Kohäsion) geteilt. Das Kriterium „Erlebnisse erzählen“ wurde beibehalten. Die drei Kriterien zum Erzählen sind ebenfalls für Kinder mit mindestens 12 Monaten Kontaktdauer zusätzlich zu erfassen.

Die Kriterien zum Sprachverhalten wurden in den neuen Versionen des BESK-DaZ und BESK aufeinander abgestimmt und einheitlich formuliert. Die sechs BESK-DaZ-Kriterien im Bereich Sprachverhalten erfassen die bevorzugten Gesprächspartner bzw. Gesprächssituationen des Kindes, die Beteiligung des Kindes am Symbol- und Rollenspiel, das aufmerksame Zuhören des Kindes beim Vorlesen und bei Gesprächen und die Verwendung der Erstsprache in Gesprächen.

## Handbuch

Kapitel 1 *Spracherwerb im Kindesalter* und Kapitel 2 *Beobachtung* sind in den überarbeiteten Handbuch-Versionen zum BESK bzw. BESK-DaZ (nahezu) identisch. Bei Kapitel 1 handelt es sich um eine sprachlich und inhaltlich angepasste Version des Kapitels *Spracherwerb im Kindesalter* aus der Version 1.1 des BESK-DaZ-Handbuchs, worin ein Abschnitt zu den Unterschieden in den Erwerbsaufgaben zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ergänzt wurde. Kapitel 2 *Beobachtung* wurde intensiv überarbeitet und liefert nun in beiden Handbüchern Grundlagen zur Beobachtung und Dokumentation im Kindergarten. Kapitel 3 *Grundlagen des BESK-DaZ* umfasst eine überarbeitete Version des gleichnamigen Kapitels in der Version 1.1 des BESK-DaZ. Kapitel 4 wurde an den veränderten BESK-DaZ-Bogen angepasst. Es vermittelt Informationen zur Durchführung der *Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ* inklusive methodischer Hinweise zu jedem Kriterium. Das bereits in der Version 1.1 vorhandene Kapitel 5 *Leitideen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten unter Anbindung an Erwerbsphasen*

wurde geringfügig angepasst und übernommen. Kapitel 6 *Qualitätssicherungsmaßnahmen* beschreibt schließlich die Maßnahmen zur Überarbeitung, Optimierung des BESK-DaZ und Abstimmung der Instrumente BESK und BESK-DaZ aufeinander.

### Materialien und Beiblätter

Neben der Überarbeitung von Bogen und Handbuch wurde darüber hinaus eine Optimierung der Materialien angestrebt. Für die Beobachtung des Kriteriums „Oberbegriffe“ wurden weitere Oberbegriffskategorien ergänzt und entsprechende Bildkarten dem Anhang des BESK-Handbuchs (Breit [Hrsg.], 2011) beigefügt, die ebenfalls für die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ verwendet werden können.

Aufgrund der Bedenken der Pädagoginnen und Pädagogen zur abstrakten Thematik des Bilderbuchs *Opa Henri sucht das Glück* wird die Wahl eines Buchs zur Sprachstandsfeststellung auch in der Version 2.0 des BESK-DaZ weiterhin freigestellt. Im Anhang des BESK-Handbuchs sind Empfehlungen für Bilderbücher zur Sprachstandsfeststellung beigefügt, die auch zur Sprachstandsfeststellung mit BESK-DaZ verwendet werden können. Sofern die im Handbuch angegebenen Kriterien erfüllt werden, besteht auch die Möglichkeit andere Bilderbücher zur Sprachstandsfeststellung zu verwenden.

Zudem wurde – neben dem Übungsblatt zum Topologischen Modell (Beiblatt 1), den Beobachtungsrastern für Teil B und C (Beiblätter 2 und 3) sowie den familiären Kontextdaten – eine *BESK-DaZ-Ergebniszusammenfassung* (Beiblatt 4) beigefügt, welche die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung auf einen Blick zeigt. Da die familiären Kontextdaten in einem Gespräch mit den Bezugspersonen zu erheben sind, wurden diese mit einem *Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch* (siehe Beiblatt 5) ergänzt.

### Bildungspolitische, finanzielle und personelle Rahmenbedingungen

Da die Entwicklung der Instrumente sowie die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten in mehrere Maßnahmen eingebettet war bzw. ist, ist es neben den Instrumenten ebenfalls ausschlaggebend, einen Blick auf die bildungspolitischen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen im Kindergarten zu richten.

Resultierend aus der 15a-Vereinbarung zwischen Bund und Ländern wurden aus bildungspolitischer Sicht in den letzten Jahren einige Neuerungen eingeführt. Zum einen stellt der Bund den Ländern in den Kindergartenjahren 2008/09 bis 2010/11 Gelder für die Sprachförderung im Kindergarten sowie für die Durchführung der Lehrgänge „Frühe sprachliche Bildung“ zur Verfügung. Zum anderen wurde eine überarbeitete Version des Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich im Auftrag des BMUKK vom Charlotte-Bühler-Institut (2009) entwickelt. Dieser steht den Pädagoginnen und Pädagogen seit Winter 2009 zur Verfügung.

Wichtiger Teil dieses Bildungsrahmenplans ist ein Bildungsplananteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Dieser soll keinesfalls „zur Normierung der kindlichen Sprachentwicklung führen“ und ist als „Grundlage für die Begleitung, Anregung und Dokumentation der individuellen sprachbezogenen Bildungsprozesse“ gedacht (Hartmann et al., 2009, S. 7). Der Bildungsplananteil bezieht sich auf die Unterstützung des Spracherwerbs, Zwei- und Mehrsprachigkeit, Kommunikation und Gesprächskultur, Buchkultur – Literacy – Digitale Medien, Sprachförderung durch Philosophieren sowie Transition und Sprachförderung.

Zudem wurde im Herbst 2010 das kostenlose verpflichtende Kindergartenjahr für die 5-Jährigen in allen Bundesländern eingeführt. Kinder ab 5 Jahren sind demnach verpflichtet, eine Betreuungseinrichtung für 16–20 Stunden pro Woche – verteilt auf mindestens vier Tage pro Woche – zu besuchen. Die Länder erhielten dazu vom Bund einen Zuschuss von 70 Mio. Euro, der je nach Anteil der 5-Jährigen aufgeteilt wurde.

Nach der Anstoßfinanzierung des Bundes zwischen 2008/09 und 2010/11 ist die Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung ab 2011/12 wieder ausschließlich in die Hände der Länder bzw. Träger gelegt. Dieses Instrumentarium soll einen Beitrag zur professionellen Diagnostik im Kindergarten leisten.

Unabhängig davon ist es für eine dauerhaft erfolgreiche Durchführung der Sprachstandsfeststellung und anschließende Sprachbildungs- bzw. Sprachförderaktivitäten notwendig, dass die Gruppengröße reduziert und der Personal-Kind-Schlüssel optimiert wird. Dies kann auch dadurch gelingen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen zumindest während der Phase der Sprachstandsfeststellung in ihrer Gruppe durch eine weitere Person unterstützt werden. Dies würde die Erfassung der Kriterien in den empfohlenen Einzel- und Kleingruppen erheblich erleichtern und eine nichtteilnehmende Beobachtung erst ermöglichen (Stanzel-Tischler, 2009).

# Bibliografie

Andresen, H. (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel: zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.

Apeltauer, E. (2008). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 11–135). Freiburg: Fillibach.

Apeltauer, E. (1998). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Bäck, G., Hajszan, M. & Bayer-Christé, N. (2008). *Praktisch didaktisch. Grundlagen der Kindergartenpädagogik*. Wien: G & G Verlagsgesellschaft.

Becker, T. (2005). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Hohegehren: Schneider.

Belke, E. & Belke, G. (2006). Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb* (S.174–200). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2007). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. *Kindergarten heute spezial*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Breit, S. (Hrsg.) (2011): *Handbuch zum BESK, Version 2.0*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Breit, S. & Schneider, P. (2008). *Handbuch. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Version 1.1*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Briziç, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern u. a.: Huber.

Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Ämter der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Wien. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> [2011-03-23].

Cummins, J. (1999). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ehlich, K. (Hrsg.) (1996). *Kindliche Sprachentwicklung*. Opladen: Westdt. Verlag.

Ehlich, K., Bredel, U., Garne, B., Komor, A., Krumm, H.-J., McNamara, T., Reich, H. et al. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Falk, S., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Phonetische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1* (S. 35–40). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.

Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K. R. Bausch, F. G. Königs & H. Krumm, (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, Narr.

Grießhaber, W. (2009). L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung* (S. 115–136). Freiburg: Fillibach.

Hartmann, W., Stoll, M., Kneidinger, L., Hutz, M., Pfohl-Chalaupek, M., Hajszan, M., Giener, A. Vogl, U. & Holler, L. (2009). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (aktualisierte Version, Juni 2009). Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Charlotte-Bühler-Institut.

Jeßner, U. (1997). Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modell, Methoden* (S. 149–158). Tübingen: Stauff.

Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund, In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80–97). Freiburg: Fillibach.

Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten (2. Erweiterte Auflage)*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2002). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München u. a.: Urban & Fischer.

Kemp, R., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Morphologische-syntaktische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung Band 29/1* (S. 63–82). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Knapp, W., Ricart Brede, J., Gasteiger Klicpera, B.; Kucharz, D., Patzelt, D. & Vomhof, B. (2007). Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 279–298).

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.

Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1* (S. 49–61). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Krempin, M., Lemke, V. & Mehler, K. (2009). „Sprache macht stark!“ Erste Ergebnisse aus einem Sprachförderprojekt für Zwei- bis Vierjährige. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung* (S. 63–80). Freiburg: Fillibach.

Krenz, A., (2010). *Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich*. München: Olzog.

Kuyumcu, R. (2006). Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder in ihrer Erstsprache Türkisch. In B. Ahrenholz & E. Apeltauer (Hrsg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergärten und Grundschule* (S. 93–114). Tübingen: Narr.

Lenneberg, E. H. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger M. (2010). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: das netz.

Lipp-Peetz, Ch. (Hrsg.) (2007). *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen*. Berlin u. a.: Cornelsen Scriptor.

Lütke, B. (2008). Beobachtungen zur Raumreferenz in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 151–170). Freiburg: Fillibach.

Mähler, C. (2008). Das Kindergarten- und Vorschulalter (4.–7. Lebensjahr). In M. Hasselhorn & R. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Markman, E. (1989). *Categorization and naming in children*. Cambridge, Mass.: Bradford Books.

Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. Zur Rolle des Alters bei Erwerbsebeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93–114). Tübingen: Narr.

Oomen-Welke, I. (2008a). Sprachstandsdiagnose im Elementarbereich. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 43–64). Freiburg: Fillibach.

Oomen-Welke, I. (2008b). *Sprachstandsfeststellung im Kindergarten. Gutachten zu den Handbüchern und Beobachtungsbögen von Februar und März 2008*. Unveröffentlichte Stellungnahme im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Ott, M. (1997). *Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb*. Frankfurt: Lang.

Pagonis, G. (2009). Der Altersfaktor in Theorie und Praxis. In Wolfgang Klein, Christine Dimroth (Hrsg.), *Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 153 (S. 112–126). Stuttgart u. a.: Metzler.



Patocka, F. (1997). Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs. *Schriften zur deutschen Sprache in Österreich* (Band 10). Frankfurt/Main: Lang.

Peltzer-Karpf, A. (2008). Kreativität als Gradmesser bilingualer Kompetenz. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 49–74). Freiburg: Fillibach.

Penner, Z. & Krügel, C. (2007). *Sprache und frühkindliche Bildung. Das Programmhandbuch*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Piaget, J. (1972). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien u. a.: Fischer.

Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar u. a.: das netz.

Rothweiler, M. (2006). *Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörungen: Wie groß ist die Gefahr von Fehleinschätzungen?*, Folien zum Vortrag am 06. 10. 2006 beim SFB 538 Mehrsprachigkeit und Institut für Behindertenpädagogik, Universität Hamburg.

Rothweiler, M. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache (= Handbuch der Sonderpädagogik, 1)* (S. 254–258). Götting: Hogrefe.

Rothweiler, M. & Kauschke, C. (2007). Lexikalischer Erwerb. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 42–57). Göttingen: Hogrefe.

Schäfer, G. (2004): *Beobachten und Dokumentieren. Kinder „beobachten“ heißt, Kindern mit Aufmerksamkeit begegnen*. Verfügbar unter <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/WahrnehmenUndDenken4.pdf> [2011-03-23].

Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 17–42). Freiburg: Fillibach.

Stanzel-Tischler, E. (2009). *BIFIE-Report 1 & 2/2009. Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. Leykam: Graz.

Stern, E., Felbrich, A. & Schneider M. (2006). Mathematik lernen. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 461–469). Weinheim u. a.: Beltz.

Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim u. a.: Beltz.

Thoma, D. & Tracy, R. (2007). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58–79). Freiburg: Fillibach.

Tracy, R. (2002). *Themenschwerpunkt „Mehrsprachigkeit“. Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf> [2009-09-22].

Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

Trautmann, C. & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikation I und II, In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1* (S. 41–48). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Narr.

Wygotski, L. S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer.

Zollinger, B. (1995). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern u. a.: Haupt.

# Autorinnenverzeichnis

Mag.<sup>a</sup> Simone BREIT, Kindergarten- und Hortpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin und Kommunikationswissenschaftlerin; Arbeitsschwerpunkte: Chancengerechtigkeit, Migration, Frühpädagogik, international vergleichende Bildungsforschung, Bildungsstandards; Projektleiterin „Sprachstandsfeststellung im Kindergarten“ am BIFIE Salzburg.

Mag.<sup>a</sup> Barbara RÖSSL, Sprachwissenschaftlerin; Arbeitsschwerpunkte: Erst- und Zweitspracherwerb im Kindesalter, Diagnose und Erhebung; Lehrende und wissenschaftliche Tätigkeit.

Mag.<sup>a</sup> Monika STADLMAIR, Kindergartenpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin; Projektmitarbeiterin am BIFIE Salzburg.

Mag.<sup>a</sup> Rebekka WANKA, Anglistin/Amerikanistin, Sprachwissenschaftlerin; Magisterstudium der Anglistik/Amerikanistik, Allgemeine Sprachwissenschaften und Romanische Sprachwissenschaften in Wuppertal (D) und Limerick (IRL); Projektmitarbeiterin am BIFIE Salzburg.

# Glossar

Ableitung	Derivation; Wortbildungsverfahren; Bildung von Wortformen mithilfe von Affixen am Wortstamm (z. B. ess-bar, Dunkel-heit)
Adjektiv	Eigenschaftswort z. B.: kurz, schnell, lang, dünn, groß, rot, freundlich, ...
Adverb	Umstandswort; Adverbien bestimmen die Umstände eines Geschehens näher <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ort: hier, dort, da, ...</li> <li>• Zeit: immer, heute, gestern, morgen, manchmal, dann, nun, jetzt, bald, endlich, ...</li> <li>• Art und Weise: so, vielleicht, sogar, ...</li> <li>• Gründe: darum, deshalb, ...</li> </ul>
Assoziation	gedankliche Verknüpfung; Zurückgreifen auf vorhandenes Wissen
Ausklammerung	Nachfeldbesetzung; ein Teil des Satzes wird aus dem Mittelfeld ins Nachfeld hinter die rechte Satzklammer gerückt; bei mehrteiligen Verben werden somit die Verbsparteien nicht durch das Mittelfeld getrennt (bzgl. dialektaler Variationen in Österreich vgl. Patocka, 1997); z. B: Unsere Kinder haben gejault wie die Hunde
Auxiliar	siehe Hilfsverb
Beugung	Flexion; Oberbegriff für die Konjugation von Verben (hinsichtlich Person, Zahl, Zeitform) und die Deklination von Nomen, Adjektiven, Artikeln, Numeralen und Pronomen (hinsichtlich Fall, Geschlecht und Zahl)
bilingual/ Bilingualität	zweisprachig – Zweisprachigkeit (ab drei Sprachen: mehrsprachig – Mehrsprachigkeit); individuelle Fähigkeit sich in zwei (oder mehr) Sprachen auszudrücken. Unterscheiden lassen sich der simultan-bilinguale (< 3;0 Jahre) und sukzessiv bilinguale Spracherwerb
Bindewort	Konjunktion; Wort, das Satzteile oder Sätze miteinander verbindet z. B.: und, oder, aber, denn, sowie, dass, ...
Code-Switching	Wechseln zwischen zwei (oder mehr) Sprachen (z. B. Deutsch und Türkisch) oder Varietäten eines Sprachsystems (z. B. Dialekt vs. Hochsprache) bei zwei- oder mehrsprachigen Sprechern innerhalb einer Konversation
Diskurs	Abfolge von sprachlichen Äußerungen in größeren Zusammenhängen: Dialoge (Sprecherwechsel), Erzählen (mündlich und schriftlich), Rollenspiel, handlungsbegleitendes Sprechen
finit/ Finitum	begrenzt; finite Verbformen sind im Deutschen durch Person, Zahl, Zeit oder Modus gekennzeichnet; finite Verben legen die Zeit fest und sind mit dem Subjekt eines Satzes übereingestimmt z. B.: Ich fahre mit dem Auto (Gegenwart); Ich fuhr mit dem Auto (Mitvergangenheit)
Flexion	siehe Beugung
Funktionswort	erfüllt vorzugsweise syntaktisch-strukturelle Funktionen z. B. Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen
Grammatik	im engeren Sinn: Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache

grammatisches Geschlecht	Genus des Nomens: männlich, weiblich, sächlich z. B.: der Lastwagen, die Maus, das Auto
Grundform	Infinitiv; Nennform des Verbs z. B.: gehen, laufen, ...
Hauptsatz	selbstständiger Satz; kann für sich alleine stehen; im Satzgefüge ist der Nebensatz vom Hauptsatz abhängig z. B.: <u>Ich gehe in den Kindergarten</u> (selbstständiger Satz); <u>Ich freue mich</u> , wenn du morgen da bist (Teil eines Satzgefüges)
Hilfsverb	Auxiliar; Hilfsverben (im Deutschen: „sein“, „haben“ und „werden“) werden zur Bildung zusammengesetzter Zeitformen verwendet; z. B.: Die Hexe ist ins Dorf geflogen
infinit/ Infinitiv	siehe Nennform
Intonation	Wortmelodie, Satzmelodie und Sprachmelodie
Inversion	Umstellung des üblichen Satzbaus; beispielsweise wenn im Deutschen flexible Satzstrukturen verwendet werden: Wenn ein anderes Satzglied als das Subjekt das Vorfeld besetzt, wird die S-V-X-Stellung aufgebrochen (z. B. <i>Ich will mitkommen. Ich fang dich jetzt.</i> ) und das Subjekt steht hinter dem Verb (X-V-S); z. B. Dann <u>will ich</u> mitkommen; Dich <u>fang ich</u> jetzt
kognitiv/ Kognition	das Wahrnehmen, Erkennen, Denken betreffend
Komposition/ Kompositum	Zusammensetzung; Wortbildungsverfahren; zwei oder mehr sonst frei vorkommende Morpheme oder Morphemfolgen (Wörter) werden zu einem Kompositum zusammengesetzt (z. B. Haus-tür, Koch-topf)
kongruent/ Kongruenz	Übereinstimmung zwischen zwei (oder mehreren) Satzelementen wie z. B. Subjekt und Verb (z. B. hinsichtlich Person, Zahl, Fall) bzw. Nomen und Artikel bzw. Adjektiv (z. B. hinsichtlich Zahl, Fall, Geschlecht); z. B.: <u>Wir fahren</u> auf Urlaub; <u>Ich streichle den großen Hund</u>
konjugieren/ Konjugation	Verbbeugung z. B.: Ich <u>lese</u> ein Buch; Du <u>liest</u> ein Buch; Er <u>liest</u> ein Buch
Konjunktion	siehe Bindewort
Konstituente	sprachliche Einheit, die Teil einer größeren sprachlichen Einheit ist; Wörter, Satzglieder und ganze Sätze sind Konstituenten
Lautinventar	Phoneme (= bedeutungsunterscheidende Laute) einer Sprache, beispielsweise die Vokale und Konsonanten des Deutschen
Lexem	Basiseinheit des Lexikons
Lexikon	Wortschatz

(early) Literacy	(frühkindlicher) Umgang mit Symbolen und geschriebener Sprache (z. B. Zeichen und Buchstaben), die das Interesse des Kindes wecken und zur Schrift hinführen
mentales Lexikon	Mental organisierter und repräsentierter Wortschatz, auf den in der Sprachverarbeitung zugegriffen wird
Mittelfeld	Bereich zwischen linker und rechter Satzklammer im Topologischen Modell
Modalverb	Nebenverb; wird immer mit einem Infinitiv kombiniert; im Deutschen gibt es sechs Modalverben: dürfen, müssen, mögen, können, sollen, wollen; z. B.: Tobias <u>muss</u> seine Zähne <u>putzen</u>
monolingual	einsprachig
Morphologie	Lehre von den Formen der Wörter; z. B.: Pluralbildung (Kind – Kinder), Konjugation (fahre – fährt), Wortbildung (frei – Freiheit), ...
Morphosyntax	fasst die sprachlichen Qualifikationen Morphologie und Syntax zusammen, wenn die Abgrenzung zwischen beiden Bereichen schwierig ist
Native Speaker	Muttersprachler; eine Person, die eine (oder mehrere) Sprache(n) als Erstsprache(n) erworben hat
Nebensatz	(unselbstständiger) Gliedsatz; Teil eines Satzgefüges aus Haupt- und Nebensatz; Nebensätze sind vom Hauptsatz abhängig und können nicht alleine stehen; zu Beginn stehen meist Konjunktionen (z. B. dass, weil/da, ob, falls, wenn, als, bevor, nachdem, seitdem, während, obwohl, damit, sodass, bis), Fragewörter (z. B. wer, was, wieso, wann, wo) oder Relativpronomen (z. B. der, die, das, dessen, deren, dem, den, denen, welcher, welche, welches, welchem, welchen)
Nomen	Hauptwort
Numerus	Zahl; Überbegriff für Ein- und Mehrzahl
Objektivität	Beobachterübereinstimmung; Gütekriterium empirischer Untersuchungen: Das Ergebnis wird unabhängig vom Beobachter erzielt
Phasenmodell	Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (und bilingualen Kindern) kann der Erwerb der Satzmuster des Deutschen anhand von Phasen oder Stufen in Bezug zum Alter dargestellt werden; der Aneignungsverlauf des Deutschen als Erst- und als frühe Zweitsprache ist (unter Berücksichtigung der Kontaktdauer, der Intensität und Qualität des Deutschkontakts) nahezu identisch
Phonetik	Lehre von der Rezeption und Produktion von Lauten als physiologisch-akustisches Ereignis; sie untersucht alle beobachtbaren Eigenschaften von sämtlichen Sprachlauten; als kleinstes Segment der Phonetik sind die Phone zu nennen
Phonologie	Lehre von der sprachlichen Verwendung von Lauten; sie beschäftigt sich mit den bedeutungsunterscheidenden Lauten einer Sprache, den Phonemen; z. B.: <u>H</u> aus – <u>M</u> aus, <u>T</u> asche – <u>T</u> asse
Plural	Mehrzahl
Prädisposition (genetisch)	erbliche Veranlagung; auch: genetische Disposition

Pragmatik	Lehre vom sprachlichen Handeln und der Verwendung von Sprache zum Erreichen kommunikativer Ziele (Bitten, Wünschen, Begründen, Erklären, ...)
Präposition	Verhältniswort; drückt Beziehungen und Verhältnisse aus: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lokal (Ort, Raum): an, auf, aus, in, zwischen, ...</li> <li>• Temporal (Zeit, Dauer): bis, gegen, seit, um, während, ...</li> <li>• Modal (Art, Weise): einschließlich, mit, ohne, ...</li> <li>• Kausal (Grund, Ursache): angesichts, infolge, trotz, wegen, ...</li> </ul>
Präsens	Gegenwart
Pronomen	Fürwörter; sie stehen entweder an der Stelle eines Nomens (bzw. einer Nominalphrase) oder sie begleiten das Nomen (wie Artikel) und bestimmen es näher <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie)</li> <li>• Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihre, ...)</li> <li>• Reflexivpronomen (mich, dich, sich, uns, ...)</li> <li>• Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses, jener, ...)</li> <li>• Relativpronomen (der, die, das, welcher, welche, welches)</li> <li>• Interrogativpronomen (wer?, was?, welcher?, ...)</li> <li>• Indefinitpronomen (jemand, alle, irgendein, ...)</li> <li>• Reziprokpronomen (einander)</li> </ul> z. B.: <u>diese</u> Zeichnung; <u>Ich</u> habe etwas mitgebracht. <u>Ich</u> suche <u>meine</u> Jacke. <u>Ich</u> mag dich. <u>Wir</u> lieben <u>einander</u>
produktiv/ Produktion	die Sprache betreffend: das Äußern von Sprache
prosperieren	blühen, gedeihen, vorankommen, sich gut entwickeln
Reliabilität	Zuverlässigkeit, Reproduzierbarkeit; Gütekriterium empirischer Untersuchungen: Maß für die formale Genauigkeit und Verlässlichkeit; wird eine Beobachtung unter gleichen Rahmenbedingungen wiederholt, soll das gleiche Ergebnis erzielt werden
rezeptiv/ Rezeption	die Sprache betreffend: das Sprachverständnis, das Verstehen von Sprache
Satzgefüge	komplexer Satz, der aus (mindestens) einem Hauptsatz und einem Nebensatz oder mehreren Nebensätzen besteht
Satzglieder	z. B. Subjekt, Prädikat, Objekt, Orts- oder Zeitergänzung; lassen sich durch eine Umstellprobe (Änderung der Wortreihenfolge im Satz) ermitteln, indem sie als Ganzes im Satz verschoben werden können z. B.: Der Mann geht in den Wald. – In den Wald geht der Mann. – Geht der Mann in den Wald?
Satzklammer	unterteilt den deutschen Satz in drei Felder: Vor-, Mittel- und Nachfeld; die linke Satzklammer befindet sich zwischen Vor- und Mittelfeld, die rechte Satzklammer zwischen Mittel- und Nachfeld (siehe auch Topologisches Modell); <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbkammer, verbale (Haupt-)Satzklammer: In Verberst- und Verbzweitsätzen stehen mehrteilige Verben in Distanzstellung, die linken Satzklammer wird vom finiten Verb(teil) besetzt, das infinite Verb(teil) steht in der rechten Satzklammer (z. B.: Ich <u>gehe</u> an der Oper <u>vorbei</u>. Ich <u>will</u> dich <u>überraschen</u>. Wir <u>haben</u> uns schon lange nicht mehr <u>gesehen</u>)</li> </ul>



- Nebensatzklammer: In Verbletztsätzen steht in der linken Satzklammer die Nebensatzleitende Konjunktion, die rechte Satzklammer wird vom finiten Verb bzw. von mehrteiligen Verben besetzt (z. B. ..., dass ich dich mag. ..., weil ich meine Schuhe schon angezogen hab)

Semantik	Bedeutungslehre; Beschreibung der Bedeutung sprachlicher Einheiten (z. B. die Bedeutung von Wörtern, Sätzen, Texten)
simultan	bezogen auf den Spracherwerb: gleichzeitiger (oder bilingualer) Spracherwerb von zwei oder mehr Sprachen in einem sehr jungen Alter (< 3 Jahre)
Singular	Einzahl
Sprachhandlung	situationsangemessene und auf einen bestimmten Zweck gerichtete Sprachverwendung; Teilbereich der Pragmatik
Subjekt	Satzglied eines Satzes, das im Nominativ steht und mit „wer oder was?“ erfragt werden kann z. B.: <u>Der Baum</u> steht im Garten. <u>Wer</u> steht im Garten? <u>Der Baum</u> .
sukzessiv	auf den Zweitspracherwerb bezogen: zwei Sprachen werden nacheinander (also nicht simultan/gleichzeitig) erworben (> 3 Jahre)
Syntax	Lehre vom Satzbau und Satzstruktur; Teilbereich der Grammatik; Bildung aller wohlgeformten Sätze einer Sprache aus einem begrenzten Inventar von Regeln und Grundelementen (z. B. Morpheme, Wörter) durch syntaktische Mittel (z. B. morphologische Markierung, Satzgliedstellung, Intonation)
Topologisches Modell	Darstellung der syntaktischen Struktur deutscher Sätze (vgl. auch Kapitel 3, Abb. 3.1)
Übergeneralisierung	Anwendung einer Sprachregularität auf Fälle, die nicht der Regel folgen; z. B. bei der Mehrzahlbildung: Bus – Büsse, Ritter – Ritters
Validität	Gültigkeit; Gütekriterium empirischer Untersuchungen: Die bei der Beobachtung erfassten Ergebnisse repräsentieren das, was zu beobachten war
Varietät	schriftliche oder mündliche Erscheinungsform einer von einer Gruppe gesprochenen Sprache (z. B.: Dialekt, Standardsprache)
Verb	Zeitwort, Tätigkeitswort
Vorfeld	Bereich vor der linken Satzklammer im Topologischen Modell

## Übungsaufgaben zum Topologischen Modell

### 1. Einfache Sätze

- Hat der Satz eine verbale Satzklammer? Bitte die Teile der verbalen Satzklammer verbinden.
- Um welchen Satztyp (Aussage, Frage, Nebensatz) handelt es sich? Bitte das fehlende Satzzeichen ergänzen.
- Welche syntaktische Stelle (erste, zweite, letzte) nimmt das gebeugte Verb im jeweiligen Beispielsatz ein? Bitte das gebeugte Verb unterstreichen.

	verb. Satzklammer		Satztyp			Verbstellung (gebeugtes Verb)		
	ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste <sup>1</sup>	zweite	letzte
Bsp.: Im Zoo <u>hat</u> ein Löwe <u>gebrüllt</u> .	X		X				X	
1. Stefan läuft im Bewegungsraum								
2. Paul hat zur Jause einen Apfel gegessen								
3. Willst du das Auto haben								
4. Du gehst jetzt zur Mama								
5. Spielt Maria gerade im Garten								
6. Wann wirst du heute abgeholt								
7. Wie alt bist du								
8. Ich wische den Tisch ab								
9. Wo sitzt der Opa								
10. Ich hab schon die Hände gewaschen								
11. Sie will mit dem Dreirad fahren								
12. Der Hund gehört mir								
13. Die Oma kann gut kochen								
14. Räumst du die Bilderbuchecke auf								
15. Kannst du mir mal bitte helfen								

<sup>1</sup> das Vorfeld ist nicht besetzt

**2. Satzgefüge**

- a. Hat der Hauptsatz (HS) bzw. der Nebensatz (NS) eine verbale Satzklammer? Bitte die Teile der verbalen Satzklammer verbinden.
- b. Um welchen Satztyp (Aussage, Frage, Nebensatz) handelt es sich? Bitte das fehlende Satzzeichen ergänzen.
- c. Welche syntaktische Stelle (erste, zweite, letzte) nimmt das gebeugte Verb im jeweiligen Haupt- bzw. Nebensatz ein? Bitte das gebeugte Verb unterstreichen.

	verb. Satzklammer		Satztyp			Verbstellung (gebeugtes Verb)		
	ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste <sup>2</sup>	zweite	letzte
Bsp.: HS: <u>da</u> <u>hat</u> ein Löwe <u>gebrüllt</u> .	X		X				X	
NS: <u>Als wir im Zoo waren,</u>		X			X			X
1. Ich weiß, dass du die Puppe versteckt hast								
2. Ich habe im Meer geplanscht, als ich im Urlaub war								
3. Ich mache die Tür zu, sobald alle hier sind								
4. Schaltest du bitte das Licht aus, wenn du rausgehst								
5. Wir spielen Fußball, wenn du in den Park kommst								
6. Wenn ich mal groß bin, dann werde ich Tierärztin								
7. Weinst du, weil du hingefallen bist								

<sup>2</sup> Das Vorfeld ist nicht besetzt.

### 3. Lösungen: Einfache Sätze

	verb. Satzklammer		Satztyp	Verbstellung (gebeugtes Verb)				
	ja	nein		Aussage	Nebensatz	erste	zweite	letzte <sup>3</sup>
Bsp.: Im Zoo <u>hat</u> ein Löwe <u>gebrüllt</u> .	X						X	
1. Stefan <u>läuft</u> im Bewegungsraum.		X						X
2. Paul <u>hat</u> zur Jause einen Apfel <u>gegessen</u> .	X							X
3. <u>Willst</u> du das Auto <u>haben</u> ?	X		X			X		
4. Du <u>gehst</u> jetzt zur Mama.		X						X
5. <u>Spielt</u> Maria gerade im Garten?		X	X				X	
6. Wann <u>wirst</u> du heute Abend <u>abgeholt</u> ?	X		X					X
7. Wie alt <u>bist</u> du?		X	X					X
8. Ich <u>wische</u> den Tisch <u>ab</u> .	X							X
9. Wo <u>sitzt</u> der Opa?		X	X					X
10. Ich <u>hab</u> schon die Hände <u>gewaschen</u> .	X							X
11. Sie <u>will</u> mit dem Dreirad <u>fahren</u> .	X							X
12. Der Hund <u>gehört</u> mir.		X						X
13. Die Oma <u>kann</u> gut <u>kochen</u> .	X							X
14. <u>Räumst</u> du die Bilderbuchecke <u>auf</u> ?	X		X				X	
15. <u>Kannst</u> du mir mal bitte <u>helfen</u> ?	X		X				X	

<sup>3</sup> Die letzte Position im Satz wird nur von gebeugten Verben in Nebensätzen eingenommen. Bei den Beispielen 1–15 handelt es sich um Hauptsätze.

4. Lösungen: Satzgefüge

	verb. Satzklammer		Satztyp		Verbstellung (gebeugtes Verb)			
	ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste	zweite	letzte
Bsp.: HS: <u>da hat ein Löwe gebrüllt.</u>	X		X				X	
NS: Als wir im Zoo <u>waren</u> ,		X			X			X
1. Ich <u>weiß</u> ,		X	X				X	
dass du die Puppe <u>versteckt hast</u> . <sup>4</sup>		X			X			X
2. Ich <u>habe</u> im Meer <u>geplanscht</u> ,	X		X				X	
als ich im Urlaub <u>war</u> .		X			X			X
3. Ich <u>mache</u> die Tür <u>zu</u> ,	X		X				X	
sobald alle hier <u>sind</u> .		X			X			X
4. <u>Schaltest</u> du bitte das Licht <u>aus</u> ,	X			X		X		
wenn du <u>rausgehst</u> ?		X			X			X
5. Wir <u>spielen</u> Fußball,		X	X				X	
wenn du in den Park <u>kommst</u> .		X			X			X
6. Wenn ich mal groß <u>bin</u> ,		X	X				X	
dann <u>werde</u> ich Tierärztin.		X					X	
7. <u>Weinst</u> du,		X		X		X		
weil du <u>hingefallen bist</u> ?		X			X			X

<sup>4</sup> In den Nebensätzen Nr. 1 sowie Nr. 7 ist zwar ein zweites Verb vorhanden, es handelt sich dabei jedoch nicht um eine verbale Satzklammer. In Nebensätzen nehmen beide Verbreite zusammen die letzte syntaktische Position ein (das finite Verb steht rechts neben dem infiniten Verb) und beide Verbreite werden nicht durch andere Satzteile getrennt. Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

### Beobachtungsraster: Teil B (Syntax/Morphologie)

<b>Einrichtung:</b> _____ <b>Beobachter/in:</b> _____ <b>Beobachtungsbeginn:</b> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
--	--------	--------	--------	--------

<b>B – Syntax/Morphologie</b>									
		vorhanden	nicht vorhanden		vorhanden	nicht vorhanden		vorhanden	nicht vorhanden
1. Im Aussagesatz (Subjekt im Vorfeld) steht das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) einteilige Verb an 2. Stelle (z. B. <i>Ich geh in den Garten</i> ).									
2. Bei zweiteiligen Verben werden die beiden Verbteile durch die Satzklammer getrennt. Das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht im Aussagesatz an 2. Stelle. Der andere Verbteil (Partizip, Infinitiv, Partikel) steht in der Satzendposition.									
3. Vor dem Nomen steht (bis auf spezifische Ausnahmen) ein Begleiter.									
4. Bei Entscheidungsfragen (Ja/Nein-Antwort) steht das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb an 1. Stelle. ( <i>Willst du den Apfel haben?</i> )									
5. Im Aussagesatz steht das Subjekt hinter dem gebeugten (mit dem Subjekt übereingestimmten) Verb, wenn der Platz vor dem Verb anders besetzt ist. Das gebeugte Verb bleibt an 2. Stelle (Inversion). ( <i>Da kommt meine Mama.</i> )									
6. Im Nebensatz steht das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb an letzter Stelle. ( <i>Ich weiß, dass mir die Puppe gehört.</i> )									

Grau hinterlegte Inhalte eines Kriteriums werden bei allen Kindern ab 6 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen erfasst.  
 Weiß hinterlegte Inhalte eines Kriteriums werden bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer zusätzlich erfasst.

Beobachtungsraster: Teile C1 (Lexikon/Semantik) und C2 (Pragmatik/Diskurs)

<p><b>Einrichtung:</b> _____</p> <p><b>Beobachter/in:</b> _____</p> <p><b>Beobachtungsbeginn:</b> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
--	--------	--------	--------	--------

**C1 – Lexikon/Semantik**

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<b>Sprachrezeption</b> Das Kind ...																
1. versteht Raumpräpositionen. Präpositionen: <i>in, auf, unter</i>																
versteht Raumpräpositionen. Präpositionen: <i>vor, hinter</i>																
2. versteht einfache Aufträge und führt sie aus (z. B. <i>Hol die Schere.</i> ).																
versteht zwei- oder dreiteilige Aufträge und führt sie aus (z. B. <i>Hol die Schere und leg sie auf den Tisch.</i> ).																
3. versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig. W-Wörter: <i>Wer? Wo? Was?</i>																
versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig. W-Wörter: <i>Wann? Warum?</i>																
4. ordnet Objekte/Bilder den entsprechenden Oberbegriffen zu (z. B. <i>Apfel, Birne – Obst</i> ).																
<b>Sprachproduktion</b> Das Kind ...																
5. verwendet verschiedene Nomen des Basiswortschatzes.																
verwendet verschiedene Nomen des erweiterten Wortschatzes.																
6. verwendet verschiedene Vollverben des Basiswortschatzes.																
verwendet verschiedene Vollverben des erweiterten Wortschatzes.																
7. verwendet verschiedene Adjektive des Basiswortschatzes.																
verwendet verschiedene Adjektive des erweiterten Wortschatzes.																

**C2 – Pragmatik/Diskurs**

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<b>Das Kind ...</b>																
8. verwendet sprachliche Handlungen wie <i>Bitten, Wünschen, Fragen</i> und <i>Auffordern</i> .																
verwendet sprachliche Handlungen wie <i>Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten</i> und <i>Begründen</i> .																
9. erzählt Ablauf und Inhalt einer bekannten Geschichte inhaltlich schlüssig nach.																
10. erzählt eine bekannte Geschichte sprachlich zusammenhängend nach, indem es Pronomen, Adverbien, Konjunktionen etc. verwendet.																
11. erzählt (eigene) Erlebnisse nachvollziehbar.																

Grau hinterlegte Inhalte eines Kriteriums werden bei allen Kindern ab 6 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen erfasst.  
 Weiß hinterlegte Inhalte eines Kriteriums werden bei Kindern mit mehr als 12 Monaten Kontaktdauer zusätzlich erfasst.



## BESK-DaZ-Ergebniszusammenfassung

Name des Kindes:	_____	Einrichtung:	_____									
Geburtsdatum:	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> Tag <table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> Monat <table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> Jahr							Alter zu Beobachtungsbeginn:	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table> Jahre ; <table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> Monat(e)			
Erstsprache(n):	_____ _____ _____	Beobachtungszeitraum:	<input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> II									
		Kontaktdauer (mit Deutsch)	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> Monat(e)									

### 1. In welchen Bereichen der deutschen Sprache bestehen die Stärken des Kindes?

- Syntax/Morphologie       Lexikon/Semantik  
 Pragmatik/Diskurs

### 2. In welchen Bereichen der deutschen Sprache benötigt das Kind noch Unterstützung?

- Syntax/Morphologie       Lexikon/Semantik  
 Pragmatik/Diskurs

### 3. Ist eine ärztliche/logopädische/klinisch-therapeutische Abklärung erforderlich?

- nein       ja (Bezugsperson/en umgehend informieren!)

Warum? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Welche?  logopädische/klinisch-therapeutische Abklärung  
 ärztliche Abklärung

### 4. Welche Aktivitäten und Themen bevorzugt das Kind?

bevorzugte Aktivitäten: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

bevorzugte Themen: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 5. Mit wem und in welchen Situationen spielt bzw. kommuniziert das Kind am liebsten?

bevorzugte/r Spiel-/Kommunikationspartner/in: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

bevorzugte Spiel-/Kommunikationssituation: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch

Dieses Beiblatt als Leitfaden für ein Gespräch zum Schwerpunkt „Sprachentwicklung und Sprachbildung“ mit der Bezugsperson/den Bezugspersonen nach der Sprachstandsfeststellung mit BESK-DaZ verwenden und dabei die familiären Kontextdaten erheben.

### Vorbereitung

- Bezugsperson/en des Kindes zeitgerecht über das Gespräch bzw. den Termin informieren
- Vorbereitung des Besprechungszimmers
- Aufbereitung der Aufzeichnungen (BESK-DaZ-Ergebniszusammenfassung, Förderziel, Förderplan)
- Transparenter Umgang mit Notizen

### Durchführung

#### Begrüßung der Bezugspersonen:

- Führung durch die Einrichtung
  - auf Lieblingsbereiche des Kindes hinweisen
  - Arbeitsprodukte des Kindes betrachten (Zeichnungen, Bastelarbeiten, Bauwerke usw.)

#### Besprechungszimmer:

- Ablauf und Ziel des Gesprächs erläutern
- Einführende Zusammenfassung über Verhalten und Entwicklung des Kindes (Kind sehr positiv und wohlwollend schildern!)
- Bezugsperson/en bitten, über ihr Kind zu erzählen
  - aktiv zuhören und Interesse zeigen!
  - familiäre Kontextdaten erheben
  - Beiträge der Bezugsperson/en wertschätzen
- Sprachstandsfeststellung mit BESK-DaZ
  - Ziel der Sprachstandsfeststellung
  - Beobachtungszeitraum
  - Methode: Systematische Beobachtung im Kindergartenalltag
  - Aufbau des BESK-DaZ-Bogens (Beobachtungskriterien)
  - Ergebnisse der Sprachstandsbeobachtung schildern.
    - Welche Meilensteine hat das Kind erworben?
    - Wo benötigt das Kind ggf. noch Unterstützung oder weiterführende Anregungen?
  - Weiterführende Sprachbildungs-/Sprachförderangebote (Erst- und Zweitsprache/n)
    - Sprachbildungsangebot erläutern
    - Sprachförderaspekte besprechen
    - Rolle der Familie für die Entwicklung der (erst)sprachlichen Kompetenzen des Kindes betonen
- Abschluss:
  - Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse des Gesprächs
  - ggf. Vereinbarung eines Folgegesprächs mit der Bezugsperson/den Bezugspersonen



**Die folgenden Punkte (5–12) beziehen sich auf die Familien- bzw. Erstsprache(n) sowie die Sprachpflege zu Hause.**

5. Wann hat das Kind in der Erstsprache \_\_\_\_\_ zu sprechen begonnen?  
 (bevorzugte Sprache des Kindes eintragen)

Erste Wörter (z. B. *Mama, Papa, Katze, ...*) mit ca.

<input type="checkbox"/> 1 Jahr	<input type="checkbox"/> 1 ½ Jahren	<input type="checkbox"/> 2 Jahren	<input type="checkbox"/> 2 ½ Jahren	<input type="checkbox"/> später
---------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------

Erste Wortverbindungen (z. B. *da rein Puppe, Mama kochen, Garten geh'n, ...*) mit ca.

<input type="checkbox"/> 1 ½ Jahren	<input type="checkbox"/> 2 Jahren	<input type="checkbox"/> 2 ½ Jahren	<input type="checkbox"/> 3 Jahren	<input type="checkbox"/> später
-------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

6. Welche Sprachen sprechen Sie in Ihrer Familie und wie gut schätzen Sie Ihre eigenen Kompetenzen in der jeweiligen Sprache ein?

		ausgezeichnet	gehr gut	gut	weniger gut
_____ : (Bezugsperson 1)	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____ : (Bezugsperson 2)	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____ : (Bezugsperson 3)	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wer spricht im familiären Umfeld in welcher Sprache wie häufig mit dem Kind?

		immer	oft	manchmal	selten	nie
_____ : (Bezugsperson 1)	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____ : (Bezugsperson 2)	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____ : (Bezugsperson 3)	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Wie häufig und in welcher Sprache wird Ihrem Kind außerhalb des Kindergartens eine Geschichte erzählt?**

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Wie häufig und in welcher Sprache wird Ihrem Kind außerhalb des Kindergartens ein Buch vorgelesen?**

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Wie häufig und in welcher Sprache nutzt Ihr Kind außerhalb des Kindergartens Hörspielmedien (z. B. Kassetten, CDs)?**

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Wie häufig und in welcher Sprache werden Ihrem Kind außerhalb des Kindergartens Reime und Fingerspiele angeboten oder Lieder gesungen?**

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprache : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

Bei Punkt 12 können neben den Eltern auch Sprachberater/innen oder Pädagoginnen/Pädagogen befragt werden, die die Erstsprache des Kindes ebenfalls als Erstsprache beherrschen.

12. Wie sehr treffen folgende Aussagen in Bezug auf die (bevorzugte) Erstsprache des Kindes zu?

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Das Kind spricht in längeren, vollständigen Sätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind benennt Dinge des täglichen Lebens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind versteht, was man im Alltag zu ihm sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind spricht Wörter deutlich aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind spricht rhythmisch, melodisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. War/Ist das Kind in logopädischer/klinisch-therapeutischer Behandlung?

- nein  ja, warum? \_\_\_\_\_
- nicht erforderlich \_\_\_\_\_
- Termine nicht wahrgenommen \_\_\_\_\_
- Therapie abgelehnt \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Alter bei Therapiebeginn:  ;

Dauer der Therapie (Monate):