

Bundesinstitut



Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Handbuch zum BESK-DaZ

*Herausgegeben von
Simone Breit*



bm:uk



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

Bundesinstitut
bifie

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121/5020 Salzburg

Direktoren: DDr. Günter Haider & Mag. Josef Lucyshyn
Leiterin des BIFIE Salzburg: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Claudia Schreiner

www.bifie.at

Handbuch zum BESK-DaZ
Simone Breit (Hrsg.)

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

2	Vorwort
4	1. Spracherwerb im Kindesalter
9	2. Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ
23	3. Grundlagen des BESK-DaZ
31	4. Leitideen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten unter Anbindung an Erwerbsphasen
37	5. Qualitätssicherung
40	Bibliografie Autorinnenverzeichnis Glossar
48	Anhang



Liebe Leserin! Lieber Leser!

Der Kindergarten¹ hat sich in den letzten Jahren immer mehr zu einem Ort der kulturellen Vielfalt entwickelt. Diese Entwicklung stellt die Kindergartenpädagogin bzw. den Kindergartenpädagogen² vor neue pädagogische Herausforderungen.

Einerseits versuchen Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten durch Bildungsangebote die Identität von Kindern mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Herkunft zu stärken. Andererseits ist es im Hinblick auf eine gelingende Integration wichtig, Kindern mit einer anderen Erstsprache die deutsche Sprache zu vermitteln. Je früher die Kinder mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, umso leichter vollzieht sich der Erwerb der Zweitsprache. Das Erlernen der deutschen Sprache erleichtert die Verständigung in der deutschsprachigen Umgebung des Kindes und trägt somit wesentlich zum Wohlbefinden bei. Da Deutsch die zukünftige Unterrichtssprache des Kindes ist, ermöglicht das frühe Erlernen gerechtere Startbedingungen in der Schule: Das Kind kann dem Unterricht folgen und ist nicht aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenzen benachteiligt.

Die Maßnahme „Frühe sprachliche Förderung“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sieht vor, dass 15 Monate vor Schulbeginn die Sprachkompetenz aller Kinder erfasst wird. Auf diese Weise können Kinder bei Bedarf im letzten Jahr vor der Schule im Kindergarten auf spielerische und integrative Weise in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden. Im Frühling 2008 wurden dazu die Bögen BESK 4–5 und SSFB 4–5 vorgelegt. Da diese beiden Instrumente allerdings auf einem Sprachkompetenzmodell für Deutsch als Erstsprache basieren, wurde das Bundesinstitut für Bildungsfor-

schung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) vom BMUKK im November 2008 beauftragt, ein Instrument zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu entwickeln. Entstanden ist dabei BESK-DaZ (Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache), der sich im Unterschied zum BESK 4–5 an einem Phasenmodell orientiert, das den Aneignungsverlauf beim Erwerb einer Zweitsprache berücksichtigt.

Das vorliegende Handbuch dient den Pädagoginnen und Pädagogen als Einführung in das Instrument BESK-DaZ. Kapitel 1 führt in wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Erst- bzw. Zweitspracherwerb ein, in Kapitel 2 werden methodische und organisatorische Überlegungen bzw. Hinweise zur Durchführung für die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ gegeben. Kapitel 3 versucht Grundlagen des BESK-DaZ zu vermitteln, wie z. B. das Topologische Modell deutscher Sätze bzw. das Phasenmodell zum Zweitspracherwerb. Um einen Bogen zwischen dem Ergebnis der Sprachstandsfeststellung und der sich daran anschließenden Sprachförderung zu spannen, werden in Kapitel 4 den Pädagoginnen und Pädagogen Förderleitlinien als Anregung für die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gegeben. Kapitel 5 beschreibt Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die im Rahmen der Entwicklung des BESK-DaZ gesetzt wurden. Am Ende des Handbuchs finden Sie Literaturhinweise sowie ein Glossar mit den verwendeten Fachtermini. Im Anhang befinden sich schließlich mehrere Beiblätter: Mit Beiblatt 1 werden die familiären Kontextdaten erhoben. Beiblatt 2 enthält die Übungsaufgaben zum Topologischen Modell samt

1 Kindergarten wird im Folgenden als Überbegriff für vorschulische Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen verwendet und schließt daher auch alterserweiterte Kindergruppen mit ein.

2 Synonym wird der Begriff Pädagogin/Pädagoge verwendet.

Lösungen. Beiblatt 3 und 4 sind Beobachtungsraster zu den Teilen B und C aus dem BESK-DaZ, mit Hilfe derer Sie rasch die Beobachtungsergebnisse dokumentieren können.

Ich bedanke mich bei Mag. Petra Schneider und Mag. Rebekka Wanka für die engagierte Mitarbeit am Projekt. Mag. Barbara Rössl hat auf bewährte Weise von Beginn an viel Fachwissen in das Projekt hineingetragen und das Team bei den Texten für dieses Handbuch maßgeblich unterstützt. Die Expertise von Mag. Dr. German Brandstötter hat einen wesentlichen Grundstein für die Entwicklung des Bogens geliefert. Ebenso bedanke ich mich bei den Verantwortlichen in den Ländern Salzburg, Wien und Tirol, die das Projektteam bei der Organisation im Rahmen der Pilotierung unterstützt haben und bei den Pädagoginnen für die Bereitschaft an der Pilotierung teilzunehmen. Mithilfe der wertvollen Rückmeldungen, die durch die Arbeit mit dem Pilotbogen entstanden sind, war es möglich, die Erstfassung zu überarbeiten und sie für den Einsatz im Kindergarten praxistauglich zu machen.

Das Layout und die professionelle Gestaltung des Bogens und des Handbuchs sind Mag. Andreas Kamenik und 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. Simone Breit
Projektleiterin „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“

1. Spracherwerb im Kindesalter

Barbara Rössl

Eine Sprache erwerben

Dass Kinder überall auf der Welt im Laufe ihrer Kindheit Sprache erwerben, gilt als Selbstverständlichkeit. Dabei ist dies höchst bemerkenswert und es ist faszinierend zu beobachten, wie scheinbar mühelos und schnell Kinder es schaffen, sich innerhalb erstaunlich kurzer Zeit ein solch komplexes System wie Sprache überhaupt anzueignen. Ja, es scheint, dass Kinder auf ihrem Weg der sprachlichen Entfaltung von Beginn an unbeschwert, souverän und mit Freude an die verschiedenen Herausforderungen der beachtlichen „Lernaufgabe“ Spracherwerb herangehen. Denn welche Sprache auch immer, sie ist charakterisiert durch eine reichhaltige Palette an sprachlichen Dimensionen, die es zu entdecken gilt. Der Bogen der gleichzeitig zu bewältigenden Lerneinheiten 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 zweckmäßigen Gebrauch dieser Elemente in der jeweiligen Kommunikationssituation. Damit dies gelingen kann, steht dem Kind von Geburt an ein Zusammenspiel und -wirken vielfältiger und vielgestaltiger Mittel zur Verfügung, die die Dynamik ihres Spracherwerbs überhaupt ermöglichen und ankurbeln. Kinder schöpfen aus *genetischen, kognitiven* und *interaktiven* Ressourcen.

Im Zentrum nativistisch orientierter Erklärungsversuche zum Spracherwerb steht die dem Menschen gegebene genetische Disposition zur Sprachfähigkeit (vgl. Felix, 1992). Sie sorgt gewissermaßen dafür, dass das Kind seine Sprache mitsamt den – schwierigen – regelhaften Strukturen und

Formen, der „Grammatik“, erwirbt. Was erstaunlich daran ist, dass Kinder ein solch hochkomplexes Regelsystem wie das sprachliche in einem Alter erwerben, in dem sie aufgrund ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zur Lösung vergleichbar schwieriger Aufgabenstellungen nicht annähernd in der Lage wären. An welcher Stelle das Verb etwa im Aussagesatz steht, ob und wie es mit dem Subjekt übereingestimmt werden muss und in welchem Fall das Objekt stehen soll, darüber müssen sich Kinder beim Spracherwerb keine Gedanken machen. Es sind implizite Vorgänge, die im Übrigen selbst dem erwachsenen Native Speaker zur Sprachausübung nicht bewusst sein müssen. Bemerkenswert ist auch, dass bestimmte Strukturen und Formen der Grammatik in einer systematischen Reihenfolge erworben werden. Dies wird für jede Einzelsprache angenommen. Dabei treten die einzelnen Erwerbsschritte auf dem Weg zur zielsprachlichen Grammatik in bestimmten Altersphasen auf. In engem Zusammenhang damit steht die Annahme von einer sensiblen Phase des Spracherwerbs. Sie stützt sich auf die Beobachtung, dass der erfolgreiche Grammatikerwerb einer oder mehrerer Erstsprache(n) aufgrund neuronaler Reifungsprozesse bei Kindern nur in einem bestimmten Zeitraum optimal gelingt. Der Erstspracherwerb ist somit an ein sensibles Altersfenster gebunden. Für den morphosyntaktischen, also grammatikalischen, Bereich wird vielfach angenommen, dass sich das optimale Entwicklungsfenster mit spätestens sechs Jahren oder aber auch bereits früher schließt. Danach – z. B. beim späteren Erwerb einer zweiten Sprache – kommen zunehmend andere, allgemeinere, kognitive Verarbeitungsmechanismen und Lernstrategien zum Einsatz (vgl. Meisel, 2007).

Weiters steht der Spracherwerb in Zusammenhang mit der Entwicklung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Sie ermöglichen dem Kind, sich Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und Texten zu erschließen. Auch das Erkennen und das Realisieren grammatischer Kennzeichnungen erfordern im Vorfeld, dass das Kind bereits eine Vorstellung, ein Konzept über ihre Bedeutung ausgebildet hat: etwa muss die Vorstellung von Vergangenheit als Zeitbegriff durch bewusst Erlebtes herausgebildet sein oder der Mehrzahlbegriff durch die Erkenntnis, dass Objekte in einer Vielzahl existieren. Sprache wird demnach in Abhängigkeit vom allgemeinen kognitiven Entwicklungsstand des Kindes erworben, entsprechend den jeweiligen Fähigkeiten des Denkens in den verschiedenen Altersphasen (vgl. Piaget, 1972). Mit dem Alter des Kindes steigt der Grad der Verknüpfung der kognitiven mit der sprachlichen Entwicklung immer mehr an, d. h. Sprache spielt im Entwicklungsprozess des Kindes zunehmend eine Schlüsselrolle für den Aufbau kognitiv-konzeptueller Kompetenzen (vgl. Wygotski, 1964). Sprache wird immer mehr zum Steigbügel, um sich die Welt auch außerhalb der gegenwärtig konkret erlebten Handlungsabfolgen denkend zu erschließen und zu ordnen. Sprache wird immer mehr zu einem Werkzeug, das befähigt, die Welt denkend zu strukturieren. Dies geschieht beim Klassifizieren, 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. Tonangebend werden Kompetenzen im kognitiv-sprachlichen Bereich im Laufe der schulischen Karriere, wo sie über schulische Erfolge mit entscheiden.

Die den Spracherwerb aber eigentlich ins Leben rufende Antriebskraft besitzen schon Neugeborene. Es ist das Bedürfnis des Kindes, mit seinen nächsten Bezugspersonen emotional in Kontakt zu gelangen, in Interaktion zu treten, sich auszutauschen. Inmitten einer Reihe von Möglichkeiten, Bezüge zur umgebenden Welt herzustellen, lernt das Kind nach und nach Sprache als dasjenige Werkzeug kennen, das ihm ermöglicht, als Handelnder aktiv in das Geschehen eingreifen und dadurch etwas bewirken zu können. Zunehmend erkennt das Kind, dass seine Kommunikation mit anderen besonders dann erfolgreich ist, wenn es situationsangemessene Formate von Sprechhandlungen, wie etwa Bitten, Wünschen, Fragen, verwendet und sich an Gesprächsregeln hält. Damit eignet sich das Kind pragmatische Kompetenzen an.

Zwei Sprachen simultan erwerben – Bilingualer Spracherwerb

Mit nur einer Sprache aufzuwachsen ist bei weitem nicht das einzig mögliche Erwerbsszenario. Im Gegenteil, weltweit wesentlich verbreiteter ist, dass Kinder von Anfang an oder bereits in einem sehr jungen Alter mit zwei oder gar drei¹ Sprachen gleichzeitig vertraut werden. Dies ist etwa der Fall, wenn Vater und Mutter jeweils unterschiedliche Sprachen mit dem Kind sprechen oder aber auch, wenn im familiären oder sozialen Umfeld des Kindes eine weitere Sprache eine wichtige Rolle spielt. Es können typologisch gänzlich unterschiedliche Sprachen sein oder aber auch dialektale Varietäten einer Sprache. 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 hinsichtlich der beteiligten Personen, der Orte sowie der thematischen Domänen. Sprachen können variantenreich verwendet werden.

Unter günstigen lebensweltlichen Bedingungen können Kinder, die von früh an – bis etwa zum dritten Lebensjahr – mit zwei Sprachen aufwachsen, die jeweiligen Sprachstrukturen im Rahmen einer natürlichen Alltagskommunikation mühelos erwerben, wie es etwa aus Studien mit englisch-deutsch (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000) oder französisch-deutsch bilingualen Kindern (vgl. Müller et al., 2006) hervorgeht. Um diesen Vorteil ausschöpfen zu können, hat sich eine Ausgewogenheit des Sprachangebots in den beiden Sprachen als günstig erwiesen, sowohl in ihrer Quantität als auch Qualität. Letztere beinhaltet neben der sprachlichen Ebene sehr stark die emotionale Beziehung zur Bezugsperson, die schon im jungen Alter Nahrung für die Sprachmotivation des Kindes bedeutet. Dabei zeigt sich beim simultanen Erwerb, dass die Abfolge der Erwerbsschritte in den beiden gleichzeitig angeeigneten Sprachen durchaus mit der des jeweiligen monolingualen Erwerbs vergleichbar ist. Dies gilt auch in Bezug auf die jeweiligen sprachspezifischen Altersfenster ihrer Aneignung. Kinder dürften demnach von den in diesem ganz jungen Alter reifungsbedingt optimalen Fähigkeiten zum Spracherwerb profitieren (vgl. Tracy, 2007a). Bei einem späteren Kontaktbeginn mit der zweiten Sprache ist das Kind auf andere, allgemeinere kognitive Fähigkeiten und seine Lernerfahrungen angewiesen. Zunehmend gewinnt auch ein Bündel von anderen Wirkfaktoren an Einflusskraft auf den Spracherwerb. Dies führt dazu, dass sich im Vergleich zum Erstspracherwerb qualitative Unterschiede im Erwerbsverlauf zeigen (vgl. Meisel, 2007).

¹ 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. Jęśner, 1997).

Der Ausbau der beiden Sprachen im bilingualen Erwerbskontext erfolgt sowohl in intensiver Wechselwirkung als auch bereichsspezifisch relativ unabhängig voneinander. In enger Verknüpfung steht die Aneignung von Wörtern und ihren Bedeutungen. Das Kind erschließt sich Bedeutungen über ein sprachenübergreifendes, in ständiger Entwicklung und Bewegung befindliches Geflecht von mentalen semantischen Netzwerken: Begriffe und ihre Bedeutungen werden zueinander immer wiederum neu in Bezug gebracht. Weitgehend unbeeinflusst voneinander eignet sich das Kind die jeweils spezifischen grammatischen Formen und Strukturen der beiden Einzelsprachen an. Dabei erfolgen die einzelnen Lernschritte nicht unbedingt gänzlich synchron. Das Zeitfenster der Aneignung hängt stark von der Schwierigkeit der Lernaufgabe in der einzelnen Sprache ab. Vereinfachend kann gesagt werden, 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. Im Türkischen gibt es zwei Pluralsuffixe, *-ler* und *-lar*, die alternativ an das sonst unveränderte Nomen angehängt werden. Demzufolge erwerben etwa bilingual türkisch-deutsch aufwachsende Kinder die zielsprachlichen Pluralformen im Türkischen um einiges früher und von Anfang an stabiler als im Deutschen. Im Deutschen muss bei der Pluralbildung aufgrund der hochgradig komplexen Lernaufgabe mit einem langen, dynamischen Erwerbsprozess gerechnet werden (vgl. Wegener, 1995).

Interessant ist, dass sich bilingual aufwachsende Kinder, sobald sie beginnen, einzelne Wörter zu Sätzen zusammenzufügen, klar darüber sind, es mit unterschiedlichen Sprachen bzw. Sprachsystemen zu tun zu haben. Phasen der intensiven Sprachmischung (*Code Switching*) treten zwar – speziell im dritten Lebensjahr – auf, sie sind aber keineswegs chaotisch oder zufällig (vgl. Tracy, 2002). Im Gegenteil, bilingualer Kinder entwickeln ein vielfältiges Repertoire an Strategien, die den Erwerbsprozess beflügeln, 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. Sie ermöglichen sich dadurch den Redefluss in der sprachlichen Kommunikation aufrechtzuerhalten und somit die grammatische Struktur des begonnenen Satzes weiter auszubauen. Dieses Switchen von einem Code in den anderen ist also eine kreative Ausnutzung ihres 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 Lebensjahres 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 Weges, auf dem sich das Kind die spezifischen Strukturen seiner Erstsprache angeeignet, ist also bereits zurückgelegt worden.

Grundsätzlich gilt, dass die Fähigkeit, eine zweite Sprache sukzessiv zu erwerben, im Laufe der kognitiven Reifung keineswegs verloren geht und eine zweite Sprache für Kinder keine kognitive Überforderung bedeutet. Mit zunehmendem Alter greift in das Hineinwachsen in eine vitale, zweisprachige Identität ein enges Gefüge an Bedingungen ein, die die Möglichkeiten und Ausprägungsformen des Zweitspracherwerbs beeinflussen:

- 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 Lernersprache, Einstellung der Eltern zu Sprachen.
- Facetten der Erstsprache: Status, Struktur, Gebrauch und Kompetenzen.

Das Zusammenspiel der beteiligten Bedingungsfaktoren ist mitunter unterschiedlich günstig. 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. Die Palette der individuellen Aneignungsverläufe ist daher sehr vielfältig. Die Zweitspracherwerbsforschung konnte inmitten der Vielfalt der Aspekte bislang nur einzelne Bereiche ausschnittsweise beleuchten.

Dass das Alter, in dem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache intensiv in Kontakt kommen, einen maßgeblichen Einfluss auf bestimmte Aspekte des Zweitspracherwerbs ausübt, geht aus diversen Untersuchungen hervor (vgl. Meisel, 2007; Kaltenbacher & Klages, 2007; Tracy, 2007b; Habertzettl, 2005; Bast, 2003). Die Erwerbsschritte und die beteiligten Lernstrategien sind eng gekoppelt an die altersspezifischen kognitiven Potenziale, die neurobiologischen Voraussetzungen sowie die kommunikativen Bedürfnisse des Kindes (vgl. Pagonis, 2009).

Für Kinder, die im Kindergartenalter, also zwischen drei und fünf Jahren, beginnen, Deutsch als zweite Sprache zu lernen, lassen sich (trotz sehr individueller Erwerbsvoraussetzungen) für bestimmte sprachliche Bereiche charakteristische Konturen des Aneignungsverlaufs herauszeichnen. Allen voran gilt dies für den Erwerb der deutschen Satztypen. Bemerkenswert ist, dass diese Stufen oder Phasen mit denen des Erwerbs von Deutsch als Erstsprache nahezu ident sind. Zudem treten sie weitgehend unbeeinflusst von der Herkunftssprache auf (vgl. Grieshaber, 2005; Tracy, 2007b; Kaltenbacher & Klages, 2007; Rothweiler, 2007; vgl. Kapitel 3). Diese Beobachtung stützt die Annahme der Identitätshypothese (vgl. Dulay & Burt, 1974), wonach bestimmte Strukturen und Formen einer Sprache in jeglichem Erwerbsprozess über idente Stufen erworben werden, demnach also auch unbeeinflusst von der Erstsprache des Lerners. Dass dies de facto nicht uneingeschränkt Gültigkeit hat, liegt daran, dass soziale, emotionale und motivationale Momente in dieser Annahme gänzlich ausgespart werden.

Während die grundlegenden Satzstrukturen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bei reichhaltigem, qualitativem Sprachangebot im Kindergartenalter mehrheitlich gut bewältigbar sind – wenn auch innerhalb interindividuell sehr unterschiedlicher Zeitrahmen –, stellt das schwierige grammatische Formeninventar des Deutschen oft eine bedeutend größere Herausforderung dar. Dazu zählen etwa Details des Artikelensatzes (mitsamt den Markierungen des grammatischen Geschlechts, der Fälle und der Zahl), die Verwendung von Präpositionen oder die unregelmäßigen Verbformen. In diesen Bereichen manifestieren sich oft auch bedeutsame interindividuelle Unterschiede in Bezug auf Aneignungsphasen, -strategien, -tempo und -erfolge. Relativ deutlich zeigt sich, dass die Bewältigung der grammatischen Feinheiten bei einem später einsetzenden Zweitspracherwerb mehrheitlich größere Schwierigkeiten bereitet bzw. ihre stabile Aneignung ungleich länger dauert als im Erstspracherwerb oder im bilingualen Spracherwerb.

Anders als die Aneignung der grammatischen Formen und Strukturen beruht die Aneignung des Wortschatzes vornehmlich auf den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und Verarbeitungsstrategien des Kindes. Bedeutungen, die das Kind in der ersten Sprache mithilfe kognitiver Konzepte bereits erworben hat, kann es in die zweite Sprache transferieren und umgekehrt. Sind dem Kind beispielsweise Konzepte über hierarchische Ordnungen, wie Ober- und Unterbegriffe, bereits vertraut, so kann es aus diesem Wissen für die Zweitsprache schöpfen. Auch mithilfe der Erstsprache bereits gefasste Vorstellungen über innere Zustände, auf die sich Verben wie *glauben*, *wünschen*, *wissen*, ... beziehen, unterstützen das Erschließen dieser Bedeutungen. Wissensbestände aus und in der Erstsprache erleichtern den Aufbau eines differenzierten Wortschatzes in der Zweitsprache. Die enge Verflechtung der beiden Sprachen beim prosperierenden Aufbau des Wortschatzes kommt besonders dann zum

Ausdruck, wenn Kinder von einer Sprache in die andere switchen (vgl. Kapitel 3). Besonders nachhaltig benutzen diese Strategie oft die erfolgreicherer Kinder, sie schöpfen Potenzial und Vorteil ihrer Zweisprachigkeit somit kreativ aus.

Dies tun sie auch dann, wenn sie sich über ihre Sprachen, deren Gebrauch und ihren Stellenwert Gedanken machen, und dadurch eine metasprachliche Bewusstheit entwickeln (vgl. Jeßner, 2000). Unterstützt und weiterentfaltet werden kann die Sprachbewusstheit durch Sprachspiele, die alle Ebenen der Sprache auskosten.

Dass die Erstsprache des Kindes eine einflussreiche Rolle in seiner gesamten emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung spielt, kann nicht genug hervorgestrichen werden. Über etwaige Zusammenhänge zwischen Kompetenzen in der Erstsprache und denen in der Zweitsprache liegen jedoch für das Kindergartenalter bislang kaum gesicherte Erkenntnisse vor. Die Fragen, in welche Richtung und in welcher Stärke sich Beeinflussungen unter den beiden Sprachen auswirken, kann aufgrund des aktuellen Forschungsstandes (noch) nicht zur Genüge beantwortet werden. Erwiesen ist, dass familiäre Interaktionsstile, also die Alltags- und Gesprächskultur im häuslichen Umfeld, Einfluss auf das kommunikative Repertoire im Zweitspracherwerb haben. Die Etablierung von Ritualen zum Erzählen und Erzählenlassen in der Familiensprache gilt als wesentliche Sprachlernvoraussetzung für den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen in der Zweitsprache (vgl. Kuyumcu, 2006). Die Pflege der Familiensprache stellt somit einen unschätzbaren Wert für das Kind dar. Vor diesem Hintergrund ist anzustreben, das Verständnis der Eltern für ihre Rolle als Unterstützer sprachlicher Bildung zu gewinnen, um den gesamtsprachlichen Erwerbsweg ihres Kindes zu stärken.

Kinder mit vergleichsweise schwachen erstsprachlichen Kompetenzen haben unterschiedliche Chancen auf gute Fortschritte in Deutsch als Zweitsprache. Im frühen Kindergartenalter können Kinder auch bei ungünstigen Voraussetzungen in der Herkunftssprache, wie etwa bei unzureichendem Sprachangebot, durchaus erfolgreich in der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache sein (vgl. Jeuk, 2003, 2007). Sind die Auffälligkeiten in der Erstsprache allerdings auf Sprachentwicklungsstörungen zurückzuführen, so werden sich diese auch in einem auffälligen Zweitspracherwerb manifestieren (vgl. Rothweiler, 2006).

Ab dem Eintritt in die Schule beeinflussen die sprachlich-kognitiven Kompetenzen, die das Kind in seiner Erstsprache bis dahin erworben hat, immer mehr den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache. Gemäß der Interdependenzhypothese (vgl. Cummins, 1999) wirkt sich eine geschwächte, verarmte Erstsprache ungünstig auf Fortschritte in der Zweitsprache aus und umgekehrt: Eine starke, im sprachlich-kognitiven Bereich altersgemäß entwickelte Erstsprache stellt ein wesentliches Fundament für den Erwerb der bildungssprach-

lichen Kompetenzen in der Zweitsprache dar (vgl. Gogolin, 2007). Bildungssprache zeichnet sich durch ein hohes kognitives Niveau und ihre weitgehende Separiertheit von kommunikativen und situativen Kontexten aus. Im Vordergrund stehen das Verstehen und Produzieren von Texten. Die Ursache von Schwierigkeiten mit dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache liegt häufig darin, dass Kinder ihre Familiensprache nicht ausreichend erwerben konnten/können. Beispielsweise ist dies der Fall, wenn die Zugehörigkeit zu einer sozial und/oder sprachlich besonders stigmatisierten Gruppe die familiäre Weitergabe der elterlichen Sprachen erschwert oder gar verunmöglicht bzw. den Wechsel zu einer neuen „Erstsprache“ erforderlich gemacht hat (als Beispiel seien hier die Familiensprachen Kurdisch oder Romanes, aber auch Türkisch genannt, die in einigen Kontexten vergleichsweise hoher Stigmatisierung unterliegen; vgl. Brizic, 2007). Die Unterstützung der erstsprachlichen Kompetenzen durch ihre Verankerung in Kindergarten und Schule ist infolgedessen verstärkt anzustreben (vgl. de Cillia, 2008).

Eine untergeordnete Rolle scheint im Kindergartenalter dagegen die jeweils spezifische grammatische Struktur der Erstsprache im Erwerbsprozess der Zweitsprache innezuhaben. Keineswegs nämlich schlagen sich strukturelle Unterschiede global auf den Zweitspracherwerbsprozess an sich nieder, sie zeigen sich vielmehr an ganz bestimmten, klar definierbaren sprachlichen Phänomenen. Zudem lassen sich etwaige Auswirkungen von Kontrasten zwischen den beiden Sprachen (Kontrastivhypothese; vgl. Lado, 1969) meist lediglich anfänglich und tendenziell beobachten. Schwierigkeiten beim Erwerb bestimmter sprachlicher Strukturen und Formen haben ihre Ursachen vielmehr im Sprachsystem der zu lernenden Sprache selbst. Im Deutschen bekanntlich schwierig zu lernen ist das gesamte Bündel an grammatischen Markierungen, die an den Begleitwörtern des Nomen bezüglich Zahl, Fall und Genus vorgenommen werden müssen. Diese und andere Lerneinheiten stellen relativ unabhängig von der Erstsprache eine große Herausforderung an alle Lerner dar.

Letztlich aber entscheidet ein Bedingungsgefüge aus Alter, Lernerfahrungen und kognitiven Voraussetzungen sowie aus der Wirkmacht von sozialen, emotionalen und motivationalen Komponenten darüber, ob bestimmte sprachliche Einheiten unüberwindbare Hürden bleiben oder aber erfolgreich gemeistert werden.

2. Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ

Petra Schneider, Rebekka Wanka & Barbara Rössl

Verfahren zur Sprachstandsfeststellung lassen sich nach Ehlich (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). Trotz dieser Unterschiede sind alle Verfahrensformen in der pädagogischen Praxis für die Erfassung der Sprachkompetenz bzw. für die daran anschließende Planung von Fördermaßnahmen von wesentlicher Bedeutung. Beim BESK-DaZ kommt für die Feststellung der deutschsprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Methode der systematischen Beobachtung zum Einsatz.

Einführung in den BESK-DaZ

Bei der vorliegenden Version handelt es sich um das Handbuch des Bogens zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) in der Version 1.1.

Zielsetzung

Ziel des BESK-DaZ ist es, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Kompetenzen in der deutschen Sprache zu erheben. Außerdem erfüllt die Dokumentation den Zweck, Ansatzpunkte für die anschließende Sprachförderung in Deutsch zu erhalten.

Zielgruppe

Zielgruppe der Sprachstandsfeststellung mit BESK-DaZ sind Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen. BESK-DaZ kann, da er nicht an ein bestimmtes Lebensalter gebunden ist, zu

jedem Zeitpunkt im Kindergartenjahr zur Sprachstandsfeststellung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verwendet werden, also auch für die Sprachstandsfeststellung 15 Monate vor Schuleintritt. Generell sollten Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sukzessiv erwerben, mit BESK-DaZ und nicht mit BESK 4–5 beobachtet werden, da BESK-DaZ auf die Spezifika des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache abgestimmt ist.

Aufbau

Das Instrument zur Sprachstandsfeststellung besteht aus dem Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und dem Fragebogen zur Erfassung der familiären Kontextdaten.

In Teil A des Bogens werden die wichtigsten Kontextdaten des Kindes von der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen zu Beobachtungsbeginn erfasst. Mit Hilfe des Fragebogens (vgl. Anhang – Beiblatt 1) wird das familiäre, (erst)sprachliche Umfeld des Kindes erhoben. Dieser Fragebogen kann jederzeit als Grundlage für ein Gespräch mit der/den Bezugsperson(en) des Kindes verwendet werden. Ein solches Gespräch wird empfohlen, da die dabei erhaltenen Informationen ein wichtiges Hintergrundwissen für die pädagogische Arbeit mit dem Kind darstellen.

Die Teile B und C im Bogen sind als systematische Beobachtung konzipiert. Teil B erhebt die sprachliche Kompetenz des Kindes in den Bereichen Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Sprachverhalten, Teil C im Bereich Syntax/Morphologie.

Allgemeine organisatorische und methodische Überlegungen

Planen Sie für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung mit BESK-DaZ insgesamt vier Wochen ein. Die Sprach-

standsfeststellung soll nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden werden, sondern als Teil der pädagogischen Arbeit. Reduzieren Sie gegebenenfalls andere Aktivitäten in diesem Zeitraum. Machen Sie sich vor Beobachtungsbeginn mit den Beobachtungskriterien vertraut. Sinnvoll erscheint es, pro Tag ein bis zwei Kinder für die Beobachtung auszusuchen. Zusätzlich können Ihnen bei der Bewertung Audioaufnahmen helfen, da diese das wiederholte Abspielen und Anhören der kindlichen Äußerungen erlauben und damit eine Auswertung erleichtern.

Verwenden Sie auch die beiden Beobachtungsraster am Ende des Handbuchs (vgl. Anhang – Beiblatt 3 und 4), um Ihre Beobachtungen schnell und ökonomisch schriftlich zu dokumentieren. In jedem Raster sind alle Kriterien eines Teils angeführt, so dass die Möglichkeit besteht, für jedes Kind die entsprechende Kategorie nach der Beobachtung anzukreuzen. Außerdem erhalten Sie damit einen Überblick, welche Kriterien bereits beobachtet wurden bzw. welche noch fehlen. Am Ende eines Tages bzw. des Beobachtungszeitraums können Sie die Ergebnisse dann in den jeweiligen Bogen des Kindes übertragen.

Einarbeitung in den Bogen

Im vorliegenden Handbuch finden Sie sprachwissenschaftliches Hintergrundwissen, Informationen zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung, Grundlagen zum Instrument sowie Leitideen zur Förderung. Die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Handbuchs bzw. mit denen des Bogens vor Beobachtungsbeginn ist eine wesentliche Voraussetzung für die bevorstehende Arbeit mit dem Instrument. Nützen Sie im Vorfeld auch die Übungsaufgaben zum Topologischen Modell (vgl. Anhang – Beiblatt 2), um sich mit den verschiedenen Satzstrukturen und Wortstellungen in deutschen Sätzen vertraut zu machen. Eine frühzeitige Einarbeitung wird Ihnen maßgeblich helfen, die anschließende Sprachstandsfeststellung und Dokumentation gut zu bewältigen.

Schriftliche Dokumentation

Die schriftliche Dokumentation von Bildungsprozessen bildet die Basis für die pädagogische Arbeit im Rahmen der Teamarbeit, der interdisziplinären Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften sowie für Gespräche mit den Bezugspersonen des Kindes. Die Dokumentation der Beobachtung hilft Ihnen, die Entwicklungswege des Kindes zu erfassen, zu verfolgen sowie positiv zu beeinflussen.

Verlaufsbeobachtung

Da Bildungsprozesse nie als abgeschlossen gelten, ist es notwendig, wiederholt den Blick auf das Kind zu richten. Eine Verlaufsbeobachtung, d. h. die Beobachtung desselben Kindes zu einem späteren Zeitpunkt (Beobachtungszeitraum 2), kann erreichte Förderziele, Entwicklungsfortschritte, aber

auch Stagnationen sichtbar machen. BESK-DaZ kann für eine Verlaufsbeobachtung verwendet werden. Planen Sie eine *Verlaufsbeobachtung nach ca. 6–10 Monaten* in Ihre pädagogische Arbeit ein, um kleinste Entwicklungsschritte des Kindes wahrzunehmen und umgehend darauf reagieren zu können.

Im Folgenden werden die Teile des Instruments zur Sprachstandsfeststellung (Bogen BESK-DaZ, dargestellt mit dem Symbol , und der Fragebogen zur Erfassung der familiären Kontextdaten) detailliert beschrieben.

Erfassung der Kontextdaten

Die Erfassung der Kontextdaten ermöglicht einen Einblick in die bisherige Sprachentwicklung des Kindes. Durch die Einbeziehung der Bezugsperson(en) erhält die Pädagogin/der Pädagoge wichtige Informationen, die sowohl für die Beurteilung der gesamtsprachlichen als auch der deutschsprachlichen Kompetenzen des jeweiligen Kindes ausschlaggebend sind.

Individuelle Kontextdaten (Teil A, S. 1)

Inhalt und Ziel:

Zu den individuellen Kontextdaten zählen der Name des Kindes, seine Erstsprache(n), das Geburtsdatum des Kindes, der Zeitpunkt des Gruppeneintritts sowie Angaben zur Gruppenstruktur. Außerdem beinhalten sie Informationen zur sprachlichen Kompetenz zum Zeitpunkt des Kindergarteneintritts und zu den besten Kindergartenfreunden des Kindes. Ziel der Erfassung der individuellen Kontextdaten ist es, wichtige Hintergrundinformationen, die im Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung des Kindes stehen können, schriftlich zu dokumentieren, um sie im weiteren Verlauf für die pädagogische Arbeit zu nützen.

Methode/Durchführung:

Die individuellen Kontextdaten werden von der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen vor Beobachtungsbeginn in den Bogen eingetragen.

Familiäre Kontextdaten (Anhang – Beiblatt 1)

Inhalt und Ziel:

Die familiären Kontextdaten umfassen das Geburtsland des Kindes, Auslandsaufenthalte, die Geschwisteranzahl und die Betreuungssituation vor Gruppeneintritt. Außerdem erfasst Beiblatt 1 die erst- und deutschsprachlichen Kompetenzen der Bezugsperson(en) und Geschwister sowie Angaben zur Sprachpflege zuhause, wie das Erzählen von Geschichten und das Vorlesen von Büchern. Zudem werden Informationen zur Erstsprachentwicklung des Kindes und einem etwaigen Besuch einer logopädischen Therapie dokumentiert. Ziel ist es, Einblicke in die erstsprachlichen

Kompetenzen und das familiäre, sprachliche Umfeld des Kindes zu erhalten, um diese für die weitere Arbeit zu nutzen. Wesentliches Ziel des Fragebogens ist es auch, Eltern in die sprachliche Bildung ihrer Kinder mit einzubeziehen und ihnen im Rahmen des Gesprächs den Stellenwert der familiensprachlichen Praxis zu vermitteln.

Methode/Durchführung:

Die familiären Kontextdaten werden bei einem Gespräch mit der/den Bezugsperson(en) erhoben. Dieses Gespräch muss nicht erst im Rahmen der Sprachstandsfeststellung durchgeführt werden, es kann beispielsweise bereits bei Eintritt des Kindes in die Gruppe im Rahmen eines Aufnahmegesprächs oder im Laufe des Kindergartenjahres stattfinden. Schaffen Sie dafür eine vertrauensvolle Atmosphäre und zeigen Sie der/den Bezugsperson(en) echtes Interesse an ihrem Kind sowie an der familiären Kultur und Sprache. Nützen Sie die Zeit auch, um mit ihnen über Möglichkeiten der Förderung der Erst- und Zweitsprache zu sprechen und ermutigen Sie die Familie zum Sprechen der Erstsprache(n) im privaten Umfeld. Respektieren Sie auch mögliche Ängste der Familie, die im Vorfeld bzw. im Rahmen eines solchen Gesprächs entstehen können und zwingen Sie die Bezugsperson(en) zu keinen Angaben, wenn sie das nicht möchten!

Für die Erhebung der erstsprachlichen Kompetenzen des Kindes (S. 4, Punkt 10) können alternativ zu der/den Bezugsperson(en) auch Sprachberater/innen bzw. Pädagoginnen und Pädagogen befragt werden, die die Erstsprache des Kindes ebenso als Erstsprache sprechen und daher die erstsprachlichen Kompetenzen des Kindes angemessen feststellen können.

Systematische Beobachtung (Teile B und C)

Die Methode der Beobachtung¹ gehört zum fixen Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Darunter wird nicht nur das gezielte Hinschauen der Pädagogin/des Pädagogen verstanden, sondern auch das Dokumentieren der Beobachtungen. Beide Prozesse sind nicht voneinander zu trennen und bedingen einander.

Die Beobachtung bietet die Chance, auf Kinder achtsam und liebevoll zu schauen. Ziel ist es, das Kind in den Blick zu nehmen, es in seiner Individualität, seinen Fähigkeiten und Kompetenzen zu entdecken. Die Aufmerksamkeit auf das Kind zu richten, ist eine Art der Wertschätzung und ermöglicht die individuellen Entwicklungsverläufe zu verfolgen und entsprechend stützende und fördernde Maßnahmen zu treffen (vgl. Schäfer, 2004). Die Beobachtung dient somit einerseits der Erhebung des Ist-Stands, kann aber andererseits auch als Frühwarnsystem betrachtet werden, um rechtzeitig Vorbeugemaßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder bereitzustellen.

Die Teile B und C des Bogens zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind als systematische Beobachtung konzipiert. Für die Erhebung einiger Kriterien können Audioaufnahmen sehr dienlich sein (gekennzeichnet mit dem Symbol ). Audioaufnahmen können Ihnen helfen, die Beobachtungen zu reflektieren und auszuwerten, da sie das mehrmalige Anhören der kindlichen Äußerungen erlauben.

Teil B – Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Sprachverhalten

Einführung

Dieser Teil des Bogens erhebt die sprachlichen Qualifikationen Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs sowie das Sprachverhalten². Der vierstufigen Kategorisierung von *immer*, *oft*, *selten* und *nie* sind jeweils Punktwerte von 3, 2, 1 bzw. 0 zugewiesen. Jedes Kriterium ist als Aussage formuliert und bezieht sich auf Deutsch als Zweitsprache. Der Platz neben den Kriterien ist für eigene Anmerkungen während des Beobachtungszeitraums gedacht. Ziel von Teil B ist es, einen Überblick über die Kompetenzen des Kindes in den angeführten sprachlichen Qualifikationen zu bekommen. Abbildung 1 zeigt als Beispiel die Beobachtungskriterien aus dem Bereich Lexikon/Semantik.

1 Die Unterscheidung zwischen Alltagsbeobachtung und systematischer Beobachtung wurde bereits im Handbuch des BESK 4–5 (Breit & Schneider, 2008) beschrieben, deshalb wird auf diese Ausführung hier verzichtet.

2 Im Gegensatz zum BESK 4–5 werden im BESK-DaZ die phonologischen Kompetenzen des Kindes im Rahmen der familiären Kontextdaten erhoben (vgl. Beiblatt 1, S. 4, Punkt 10), da sie einen wichtigen Bereich der erstsprachlichen Kompetenzen eines Kindes ausmachen.

Lexikon/Semantik

Das Kind ...	immer	oft	selten	nie	Anmerkungen:
1. ... versteht Aufträge und führt sie aus. (z. B. <i>Bring mir die Schere!</i>)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀	
2. ... versteht Raumpräpositionen <i>in, vor, hinter, unter, aufrichtig</i> . (z. B. <i>Setz dich vor die Bank!</i>)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀	
3. ... verwendet viele verschiedene Verben, um sich differenziert auszudrücken.	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀	
4. ... ordnet Unterbegriffe den entsprechenden Oberbegriffen zu. (z. B. <i>Apfel, Birne - Obst</i>)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀	
					Summe

Abb. 1: Beobachtungskriterien aus dem Bereich Lexikon/Semantik

Die Beobachtungskriterien

Lexikon/Semantik (S. 2)

Der Bereich Lexikon/Semantik enthält vier Kriterien, die in Zusammenhang mit dem Wortschatz/der Wortbedeutung stehen. Die Kriterien umfassen das Verstehen von Handlungsanweisungen und Raumpräpositionen, die Verwendung von spezifischen Verben sowie die Zuordnung von Unterbegriffen zu den entsprechenden Oberbegriffen. Im Folgenden werden die Kriterien aus diesem Bereich genauer beschrieben.

1. Das Kind versteht Aufträge und führt sie aus.

Inhalt und Ziel:	Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind Aufträge versteht und ausführt. Für Aufträge wird die Befehlsform (Imperativ) verwendet. Es handelt sich dabei um ein rezeptives Kriterium, da es ausschließlich um das Sprachverständnis des Kindes geht.
Methode/Durchführung:	Der Kindergartenalltag bietet eine Fülle an Möglichkeiten, dem Kind Aufträge zu stellen. Geben Sie dem Kind mindestens fünf verschiedene, jedoch einfache Aufträge, um es nicht zu überfordern. Einfache Aufträge sind immer nur mit einer einzigen Handlung verknüpft, wie z. B. <i>Bring mir bitte die Schere. Hol deine Jausentasche.</i>

2. Das Kind versteht Raumpräpositionen richtig.

Inhalt und Ziel:	Bei diesem Kriterium wird das Verstehen der einfachen Raumpräpositionen <i>in, auf, unter, vor</i> und <i>hinter</i> beobachtet. Auch hier geht es rein um das Sprachverständnis des Kindes, nicht um die Sprachproduktion. Im Vergleich zum BESK 4–5 wurde hier auf die Präposition <i>neben</i> verzichtet, anstatt deren die Raumpräposition <i>in</i> ergänzt, die am frühesten erworben wird.
------------------	--

Methode/Durchführung:	<p>Für die Beobachtung dieses Kriteriums gibt es die verschiedensten Spielmöglichkeiten im Gruppen- bzw. Bewegungsraum. Für jede Raumpräposition soll das Kind mindestens zwei Aufforderungen erhalten und ausführen (nicht benennen!). Die folgenden Beispiele sind als Anregung gedacht.</p> <p><u>Teddyspiel</u>: die Kinder sitzen im Sesselkreis, alle Kinder schließen die Augen, ein ausgewähltes Kind bekommt von der Pädagogin/dem Pädagogen einen Auftrag ins Ohr geflüstert, z. B. <i>Versteck den Teddy hinter der Tür!</i> Hat das Kind den Auftrag ausgeführt, öffnen alle die Augen und versuchen den Teddy zu finden.</p> <p><u>Bewegungsraum</u>: die Kinder erhalten Aufträge im Rahmen eines Spiels (z. B. <i>Omar, auf die Bank. Jasmin, hinter den Vorhang. Markus, in die Höhle.</i>; auch das Spiel „<i>Tiere des Dschungels</i>“ aus BESK 4–5 kann hier verwendet werden – mit der Präposition <i>in</i> statt <i>neben</i>).</p>
-----------------------	---

3. Das Kind verwendet viele verschiedene Verben, um sich differenziert auszudrücken.

Inhalt und Ziel:	<p>Kinder mit einem begrenzteren Wortschatz verwenden meist Allzweckverben wie z. B. <i>machen, tun, haben</i> oder <i>sein</i>, Kinder mit einem differenzierteren Verblexikon auch spezifische Verben, wie <i>laufen, springen, werfen, jausnen, malen, zeichnen</i> etc. Ziel dieses Kriteriums ist es zu beobachten, ob Kinder bereits verschiedene Verben verwenden und sich in ihren sprachlichen Äußerungen nicht nur auf Allzweckverben beschränken.</p>
Methode/Durchführung:	<p>Für die Beobachtung eignen sich Gespräche zwischen den Kindern, mit der Pädagogin/dem Pädagogen, aber auch das Nacherzählen eines bekannten Bilderbuchs (z. B. <i>Opa Henri sucht das Glück</i>³), eines Erlebnisses oder einer Bildgeschichte. Nützen Sie den gesamten Beobachtungszeitraum für die Erhebung dieses Kriteriums und tragen Sie Ihre Beurteilung erst am Ende in den Bogen ein.</p>

4. Das Kind ordnet Unterbegriffe den entsprechenden Oberbegriffen zu.

Inhalt und Ziel:	<p>Bei diesem Kriterium wird erfasst, ob das Kind bereits ein Verständnis von hierarchischen Strukturen erworben hat (keine Sprachproduktion). Unter hierarchischer Struktur versteht man die Einteilung von Objekten (z. B. Apfel, Birne etc.) in Objektklassen (z. B. Obst). Die Fähigkeit zur Bildung von hierarchischen Strukturen hängt stark von den individuellen Erfahrungen des Kindes ab.</p>
Methode/Durchführung:	<p>Für die Beobachtung dieses Kriteriums können verschiedenste Bildkarten und Fotos, aber auch Gegenstände verwendet werden, die die früh erworbenen Kategorien <i>Tiere, Spielzeug, Kleidung, Möbel</i> und <i>Obst</i> repräsentieren (z. B. verschiedene Obst- oder Gemüsesorten nach einem Einkauf auf dem Markt, Fotos oder Bilder von Tieren, Möbelstücken oder das Spiel <i>Sprachschatzpiraten</i>⁴). Verteilen Sie die Karten, Fotos oder Gegenstände an die Kinder (max. 4 Kinder) und fragen Sie dann reihum, ob das Kind ein Obst, ein Tier etc. hat. Es reicht aus, wenn die passende Karte abgelegt oder auf ein Bild/einen Gegenstand hingezeigt wird, die Benennung des Begriffs ist nicht erforderlich. Wiederholen Sie den Spielablauf für jedes Kind zumindest zweimal.</p> <p>Achtung: Verwenden Sie beim Abfragen <u>keine</u> Umschreibungen (z. B. <i>Hat jemand was zum Essen/was zum Anziehen?</i>), da es bei diesem Kriterium um die Verwendung von Nomen geht.</p>

3 Das Bilderbuch *Opa Henri sucht das Glück* (Anette Betz Verlag) wurde im Rahmen der Erhebung mit BESK 4–5 allen Kindergartengruppen zur Verfügung gestellt.

4 Das Spiel *Sprachschatzpiraten* (Piatnik Verlag) wurde eigens für BESK 4–5 konzipiert und allen Kindergartengruppen zur Verfügung gestellt.

Pragmatik/Diskurs (☰ S. 2)

Unter der sprachlichen Qualifikation Pragmatik/Diskurs werden Sprechhandlungen des Kindes verstanden. Im BESK-DaZ sind dazu vier Kriterien enthalten. Diese umfassen das Äußern von Bedürfnissen und Wünschen, das Veranlassen von Handlungen unter Verwendung von Sprache, das Erzählen von Erlebtem sowie das Nacherzählen von bereits bekannten Geschichten oder Bildgeschichten. Die vier Kriterien werden nun im Hinblick auf Inhalte/Ziele und Methode/Durchführung betrachtet.

5. Das Kind äußert seine Bedürfnisse und Wünsche.	
Inhalt und Ziel:	Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind seine Bedürfnisse und Absichten äußert. Für die Mitteilung dieser Bedürfnisse und Wünsche setzt es sprachliche Mittel ein, wie z. B. Modalverben (<i>müssen, können, dürfen, wollen, sollen</i> und <i>mögen</i>) oder aber nur einzelne Wörter (<i>Saft, Klo</i>) eventuell in Verbindung mit einer (Zeige-)Gestik. Bei diesem Kriterium kommt es nicht auf die grammatikalische Korrektheit der Äußerungen an.
Methode/Durchführung:	Der Kindergartenalltag bietet viele Möglichkeiten für die Beobachtung dieses Kriteriums. Hier einige Beispiele: <i>Darf ich in die Bauecke? Ich muss aufs Klo. Ich will jetzt jausnen! Kann ich Saft haben?</i> oder Einwortäußerungen wie <i>Bauecke, Saft, Klo</i> etc. Nützen Sie den gesamten Beobachtungszeitraum für die Erhebung dieses Kriteriums und tragen Sie am Ende die Bewertung in den Bogen ein. Achtung: Falls das Kind seine Bedürfnisse und Wünsche nur mit Einwortäußerungen ausdrückt, vermerken Sie das in den Anmerkungen. Dies kann darauf hinweisen, dass das Kind im Bereich Syntax/Morphologie die einfachen Satzkonstruktionen, wie Aussagesatz und Satzklammer, noch nicht erworben hat.
6. Das Kind setzt sprachliche Mittel ein (z. B. Befehl, Aufforderung, Vorschlag, Bitte), um andere zu einer Handlung zu veranlassen.	
Inhalt und Ziel:	Bei diesem Kriterium wird erhoben, ob das Kind durch die Verwendung von sprachlichen Mitteln andere Kinder/Personen zu einer Handlung veranlassen kann. Das Kind nützt dabei Sprechakte wie Vorschlagen, Ersuchen, Bitten, Befehlen oder Auffordern.
Methode/Durchführung:	Für die Beobachtung eignen sich vor allem Spielsituationen im Kindergartenalltag, wie z. B. in der Bauecke, im Rollenspiel, didaktische Spiele etc. Beispiele dafür wären: <i>Gib mir den Baustein! Du spielst das Kind! Bitte hol mir den Würfel!</i>
7. Das Kind erzählt Erlebtes zusammenhängend, schlüssig. ☒	
Inhalt und Ziel:	Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind den Ablauf eines Erlebnisses zusammenhängend und schlüssig erzählt. Im Gegensatz zu Kriterium 8 geht es hier um die Versprachlichung von eigenen Erlebnissen, nicht um das Nacherzählen von bekannten Geschichten oder Bilderbüchern.
Methode/Durchführung:	Möglichkeit zur Beobachtung bieten verschiedene Gesprächssituationen im Kindergartenalltag, wie z. B. das Gespräch mit der Pädagogin/dem Pädagogen, der Morgen- oder der Gesprächskreis etc. Gerade nach einem Wochenende oder einem besonderen Nachmittag erzählen Kinder gerne das Erlebte.

8. Das Kind erzählt eine Geschichte/Bildgeschichte sinnvoll nach. 	
Inhalt und Ziel:	Bei diesem Kriterium geht es darum, ob das Kind eine bekannte Geschichte oder Bildgeschichte sinnvoll nacherzählt. Dabei reiht es nicht nur einzelne Wörter aneinander, sondern bildet bereits einfache Sätze oder Satzverbindungen. Das folgende Beispiel stammt aus einer Nacherzählung des Bilderbuchs <i>Opa Henri sucht das Glück</i> : <i>Emil fragt Opa Henri, was Glück ist, und der Opa denkt die ganze Nacht nach. Dann geht Opa Henri in die Bücherei und dann zum Riesenrad und dann in die Glücksstraße. Dort kauft er ein Apfelgebäck, aber das schenkt er dann dem Bettler und der sagt: „Was für ein Glück, dass ich Sie treffe!“</i> usw.
Methode/Durchführung:	Nützen Sie für das Nacherzählen von Geschichten/Bildgeschichten 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. Achten Sie jedoch bei der Bilderbuchauswahl darauf, dass der Inhalt der Geschichte das Nacherzählen von einzelnen Situationen/Handlungen ermöglicht. Als wichtige Auswahlkriterien für das verwendete Buch gelten: <ul style="list-style-type: none"> • Erzählform Präsens (Gegenwart) • keine gereimte Sprache • Bilder, die Fragen ermöglichen Lassen Sie das Kind die (Bild-)Geschichte selbst und möglichst frei erzählen und bringen Sie sich nur ein, um das Kind zum Weitererzählen zu motivieren (z. B. mit Fragen wie: <i>Was passiert denn da? Wie geht es weiter?</i>).

Sprachverhalten (S. 3)

Zusätzlich zu den Bereichen Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs können sechs Kriterien zum Sprachverhalten des Kindes erhoben werden. Das Sprachverhalten fließt nicht in die Bewertung mit ein, da keine Punkte vergeben werden. Dennoch liefern diese Kriterien 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, es fähig ist, beim Vorlesen aufmerksam zuzuhören, etc. Dieses Verhalten, das nicht nur sprachlicher, sondern auch sozialer und emotionaler Natur ist, rundet das Gesamtbild des Kindes ab. Im Folgenden werden die Kriterien zu diesem Bereich detailliert erläutert.

9. Das Kind äußert sich in Gesprächen mit der Pädagogin/dem Pädagogen. 10. Das Kind äußert sich in Gesprächen mit anderen Kindern. 11. Das Kind äußert sich in Gesprächen in der Großgruppe (mit Kindern oder der Pädagogin/dem Pädagogen). 12. Das Kind äußert sich in Gesprächen in der Kleinst- bzw. Kleingruppe (mit Kindern oder der Pädagogin/dem Pädagogen).	
Inhalt und Ziel:	Die Kriterien 9–12 erfassen, in welcher Sozialform und mit wem sich das Kind sprachlich äußert. Aufgrund des unterschiedlichen Verhaltens von Kindern ermöglicht die Beobachtung dieser Kriterien einen sehr differenzierten Blick auch auf das soziale Verhalten in Sprechsituationen. Wie die pädagogische Praxis zeigt, gibt es manchmal Kinder, die nur mit der Pädagogin/dem Pädagogen kommunizieren, andere dagegen nur mit Kindern und nicht mit Erwachsenen. Diese Tatsache sollte in die Planung von Aktivitäten mit einfließen und berücksichtigt werden, z. B. bei der Auswahl der jeweiligen Sozialform.
Methode/Durchführung:	Die Beobachtung dieser Kriterien kann jederzeit im Kindergartenalltag stattfinden. Dafür ist es nicht notwendig ein Gespräch zu initiieren, sondern stattdessen können Sie alle Situationen nützen, in denen Kommunikation (zwischen den Kindern, mit Ihnen) stattfindet. Für die Beobachtung von Kriterium 11 eignen sich z. B. der Morgen- oder der Gesprächskreis.

13. Das Kind verwendet in Gesprächen auch seine Erstsprache(n) (mit Kindern oder der Pädagogin/dem Pädagogen).	
Inhalt und Ziel:	Ziel dieses Kriteriums ist es zu erfassen, 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.
Methode/Durchführung:	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.
14. Das Kind hört in der Kleinst- bzw. Kleingruppe beim Vorlesen aufmerksam zu.	
Inhalt und Ziel:	Mit Hilfe dieses Kriteriums wird beobachtet, ob das Kind beim Vorlesen in der Kleinst- bzw. Kleingruppe aufmerksam zuhört. Durch sein aufmerksames Zuhören zeigt das Kind Interesse an Texten, Geschichten, Bilderbüchern etc., was als eine von vielen Voraussetzungen für das spätere Lesen- und Schreibenlernen in der Schule gilt. Die Beschränkung auf die Sozialform <i>Kleinst- bzw. Kleingruppe</i> hat zum Ziel, den möglichen Einfluss von Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitsleistung des Kindes zu minimieren.
Methode/Durchführung:	Jede Situation, in der Geschichten oder Bilderbücher in einer kleinen Gruppe (max. 4–6 Kinder) vorgelesen werden, kann für die Beobachtung dieses Kriteriums genützt 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.

Die Auswertung und Interpretation

Ausgewertet wird Teil B mithilfe eines Punktesystems. Die vierstufige Kategorisierung von *immer*, *oft*, *selten* und *nie* ermöglicht die Zuweisung von Punkten in der Abstufung 3–2–1–0. Nach der systematischen Beobachtung werden die Punkte für jede Kategorie zusammengezählt und daraus ein Summenwert gebildet. Die Summen der Bereiche Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs werden im Anschluss daran auf der letzten Seite des Bogens in das entsprechende Kästchen (Beobachtungszeitraum 1 oder 2) übertragen. Gleichzeitig wird der erreichte Punktwert mit einem Kreuz auf dem jeweiligen Zahlenstrahl markiert. Im Rahmen einer Verlaufsbeobachtung kann die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge die erreichten Summenwerte mit einer anderen Farbe auf den Zahlenstrahl auftragen, um so den Entwicklungsverlauf des Kindes sichtbar zu machen. Insgesamt können in den beiden Bereichen Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs 24 Punkte erreicht werden. Ein niedriger Punktwert deutet auf geringe, ein hoher Wert auf gute sprachliche Kompetenzen hin. *Bei 16 Punkten oder weniger benötigt das Kind Unterstützung* im Erwerb der deutschsprachlichen Kompetenzen – es hat Förderbedarf. Abbildung 2 zeigt ein exemplarisch ausgefülltes Auswertungsprofil.

Das Auswertungsprofil in Abbildung 2 zeigt, dass das Kind zu zwei verschiedenen Zeiträumen beobachtet wurde. Die Ergebnisse der ersten Beobachtung sind mit schwarzer Schrift gekennzeichnet, die der zweiten mit Rot. Zum Zeitpunkt der ersten Beobachtung erreicht das Kind im Bereich Lexikon/Semantik 7 Punkte, im Bereich Pragmatik/Diskurs 9 Punkte – zusammen sind das 16 Punkte. Das bedeutet, dass das Kind spezifische Förderung benötigt. Im Rahmen der Verlaufsbeobachtung nach ca. 10 Monaten erlangt das Kind insgesamt 21 Punkte. Das Erreichen des höheren Punktwerts deutet darauf hin, dass die deutschsprachlichen Kompetenzen des Kindes im Bereich Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs durch die Förderung stark verbessert werden konnten. Da das Kind nun mehr als 16 Punkte erreicht hat, braucht es in diesen Bereichen keine spezifische Förderung mehr.

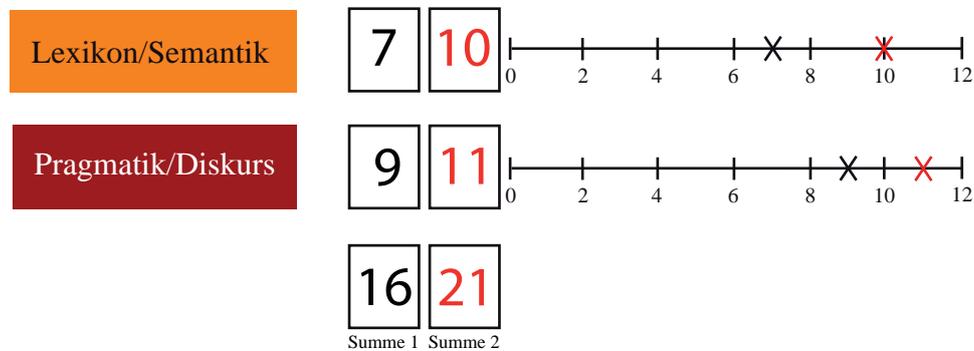


Abb. 2: Auswertungsprofil Teil B

Teil C – Syntax/Morphologie

Einführung

Die Kompetenzen aus dem Bereich Syntax/Morphologie, die in Teil C erfasst werden, machen zwar nur einen Aspekt der deutschen Sprache aus, dennoch sind sie ein guter Gradmesser für die deutschsprachliche Entwicklung des Kindes insgesamt. In diesem Bereich werden acht Kriterien zu Satzbau, Beugung und Wortbildung beobachtet.

Alle Kriterien in Teil C haben die gleiche Struktur. Als Erstes wird das Kriterium kurz beschrieben, danach folgen einige Beispielsätze zur Veranschaulichung. Die dreistufige Kategorisierung – *(fast) immer* – *manchmal* – *(fast) nie* – soll der Pädagogin/dem Pädagogen bei der Bewertung der deutschsprachlichen Kompetenz des Kindes helfen. Unterhalb der Kategorien sind Abweichungen angeführt, die beschreiben, welche sprachlichen Variationen Kinder möglicherweise verwenden, wenn das Kriterium nicht mit *(fast) immer* bewertet werden kann. Die römischen Ziffern stehen in Verbindung mit dem Phasenmodell (vgl. Kapitel 3) und den damit verbundenen Förderleitlinien (vgl. Kapitel 4). Mithilfe der Phasenzuordnung kann die Pädagogin/der Pädagoge erkennen, auf welchem deutschsprachlichen Entwicklungsniveau sich das jeweilige Kind befindet und im Rahmen der Förderung entsprechend darauf reagieren. Unter *Anmerkungen* besteht außerdem die Möglichkeit, sich Notizen während der Beobachtung zu machen. Abbildung 3 zeigt das Beobachtungskriterium 1 aus Teil C.

Syntax/Morphologie

1. Im Aussagesatz (Subjekt im Vorfeld) steht das gebeugte (einteilige) Verb an 2. Stelle.

*Ich **geh** in den Garten. Die Puppe **ist** klein. Du **spielst** mit dem Auto. Der Ball **liegt** im Garten.*

<input type="checkbox"/> (fast) immer (III)	Anmerkungen:
<input type="checkbox"/> manchmal	
<input type="checkbox"/> (fast) nie	
Mögliche Abweichungen:	
<input type="radio"/> Verben (ungebeugt/gebeugt) am Satzende (II) <i>Ich (in den) Garten geh'n/geh.</i>	
<input type="radio"/> ungebeugte Verben an 2. Stelle (I/II) <i>Ich geh'n in Garten.</i>	
<input type="radio"/> keine Verben (I) <i>Ich Garten.</i>	

Abb. 3: Beobachtungskriterium 1 aus dem Bereich Syntax/Morphologie

Eine Besonderheit in Teil C ist das *Abbruchkriterium* nach den ersten drei Kriterien (gekennzeichnet mit dem Symbol 🖐). Erreicht ein Kind in keinem der ersten drei Kriterien Phase III, dann ist die Erhebung der darauf folgenden aufgrund seiner aktuellen deutschsprachlichen Entwicklung nicht zielführend. Sie können in diesem Fall die Beobachtung an diesem Punkt *abbrechen*.

Grundsätzlich eignet sich für die Sprachstandsfeststellung im Bereich Syntax/Morphologie der Kindergartenalltag, weshalb es nicht notwendig ist, Aktivitäten speziell für die Beobachtung zu initiieren. Die Kriterien können beispielsweise während des Rollenspiels, des Gesprächskreises, aber auch im Rahmen von Gesprächen (mit der Pädagogin/dem

Pädagogen oder mit anderen Kindern) am Jausentisch oder in der Garderobe erhoben werden. Diese Spiel- und Gesprächssituationen bietet der Kindergartenalltag täglich.

Nützen Sie im gesamten Beobachtungszeitraum alle möglichen Gesprächssituationen zwischen den Kindern, mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen oder mit Ihnen, um sich ein Bild von den sprachlichen Kompetenzen des Kindes zu machen. Auch die Arbeit mit Büchern, das Nacherzählen von Geschichten, das Erzählen von Erlebnissen etc. bieten eine gute Möglichkeit für die Beobachtung der Kriterien im Bereich Syntax/Morphologie. Weitere ergänzende methodische Überlegungen finden Sie im Anschluss an die jeweiligen Beobachtungskriterien.

Die Beobachtungskriterien

<p>1. Im Aussagesatz (Subjekt im Vorfeld) steht das gebeugte (einteilige) Verb an 2. Stelle. ☐☐</p> <p><i>Ich <u>geh</u> in den Garten. Die Puppe <u>ist</u> klein. Du <u>spielst</u> mit dem Auto. Der Ball <u>liegt</u> im Garten.</i></p>	
Inhalt und Ziel:	In diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind in Aussagesätzen das gebeugte (einteilige) Verb an die 2. Stelle stellt.
Methode/Durchführung:	Dieses Kriterium zur Verbzweitstellung kann im Rahmen des Kindergartenalltags beobachtet werden.
<p>2. Bei zweiteiligen Verben werden die beiden Verbteile durch die Satzklammer getrennt. Das gebeugte Verb steht im Aussagesatz an 2. Stelle. Der andere Verbteil (Partizip, Infinitiv oder Partikel) steht in der Satzendposition. ☐☐</p> <p><i>Wir <u>wollen</u> Eis <u>haben</u>. Er <u>kann</u> den Ball <u>werfen</u>. Max <u>zieht</u> den Schuh <u>an</u>. Ich <u>hab</u> einen Apfel <u>gegessen</u>.</i></p>	
Inhalt und Ziel:	Die beiden Verbteile zweiteiliger Verben werden durch das Mittelfeld getrennt, was als Satzklammer (oder Verbklammer) bezeichnet wird. Das gebeugte Verb steht an 2., der andere Verbteil an letzter Stelle im Aussagesatz. Die Pädagogin/der Pädagoge beobachtet, ob das Kind bei zweiteiligen Verben eine Satzklammer bildet.
Methode/Durchführung:	Um die Satzklammer bei Äußerungen mit zweiteiligen Verben zu beobachten, kann das Kind beispielsweise eine Geschichte oder Erlebnisse nacherzählen, da man in der gesprochenen Sprache im Deutschen überwiegend das Perfekt (z. B. <i>sind gefahren, haben gegessen</i>) als Erzählzeit verwendet. 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>3. Vor dem Nomen steht (bis auf spezifische Ausnahmen) ein Begleiter.</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>'n</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>	
Inhalt und Ziel:	Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind 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 die Korrektheit. Ausnahme: Spezifische Nomen, wie z. B. Massennomen (z. B. <i>Das Haus wurde aus <u>Stein</u> gebaut. Ich gebe der Katze <u>Milch</u>.</i>) oder Nomen mit dem unbestimmten Artikel in der Mehrzahl (z. B. <i>Ich habe <u>Katzen</u> gestreichelt.</i>) haben keinen Begleiter.
Methode/Durchführung:	Wichtig bei der Erhebung des obligatorischen Begleiters ist, dass dessen Verwendung im Sprachgebrauch beobachtet und <u>nicht</u> durch reines Abfragen „getestet“ wird.
<p>4. Das Kind versteht W-Fragen (Wer? Was? Wo? Warum?) und antwortet auf diese sinngemäß richtig.</p> <p><i><u>Wer</u> ist das? (Da/Der) Opa. <u>Was</u> liegt auf dem Tisch? Eine Schere. <u>Wo</u> ist der Ball? Im Garten/Da (Kind zeigt auf den Ball).</i></p>	
Inhalt und Ziel:	Mit diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind W-Fragen versteht (Sprachverständnis) und darauf sinngemäß richtig reagiert. Für die Beobachtung wurden hier die vier W-Pronomen <i>Wer, Was, Wo</i> und <i>Warum</i> ausgewählt, die als früh erworben gelten.
Methode/Durchführung:	Zusätzlich zum Kindergartenalltag kann dieses Kriterium auch mit Hilfe eines bekannten Bilderbuchs beobachtet werden, indem Sie dem Kind Fragen mit <i>Wer, Was, Wo</i> und <i>Warum</i> stellen. Als sinngemäß richtige Antwort zählt bei den <i>Wo</i> -Fragen auch ein Hinzeigen des Kindes, bei <i>Wer</i> - oder <i>Was</i> -Fragen reicht oft ein einziges Wort, um zu wissen, dass das Kind die Frage verstanden hat.

5. Bei Entscheidungsfragen (ja/nein-Antworten) steht das gebeugte Verb an 1. Stelle.

Willst du den Apfel haben? Kann ich nach draußen gehen? Weinst du?

Inhalt und Ziel:	Entscheidungsfragen können nur mit <i>Ja</i> oder <i>Nein</i> beantwortet werden. Bei Entscheidungsfragen verändert sich die übliche Satzstruktur und das Verb wird an die 1. Stelle gesetzt. Bei diesem Kriterium geht es um die Sprachproduktion, d. h. die aktive Verwendung von Sprache. Es soll erfasst werden, ob das Kind selbst Entscheidungsfragen stellt und somit diese flexible Satzstruktur bereits erworben hat.
Methode/Durchführung:	Der Kindergartenalltag bietet dem Kind eine Fülle an Möglichkeiten, Entscheidungsfragen zu stellen. Hier einige Beispiele: <i>Darf ich in die Bauecke?, Geh'n wir in den Garten?, Kommst du mit in den Turnsaal?</i> etc.

6. 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).

Da kommt meine Mama. Morgen spielst du mit mir. Dann will ich schwimmen.

Inhalt und Ziel:	Mit diesem Kriterium soll erfasst werden, ob das Subjekt im Aussagesatz auf die Position nach dem gebeugten Verb rutscht, wenn der Platz vor dem Verb anders besetzt wird.
Methode/Durchführung:	Die Inversion kann beispielsweise beim Nacherzählen von bekannten Geschichten bzw. Bilderbüchern oder beim Erzählen von Erlebnissen gut beobachtet werden. Beispiel: <i>Gestern hat die Sonne gescheint und da sind wir in den Zoo gegangen. Da hat der Löwe ganz laut gebrüllt und dann hab ich ganz viel Angst gekriegt.</i>

7. Im Nebensatz steht das gebeugte Verb an letzter Stelle.

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.

Inhalt und Ziel:	Das Auftreten von Nebensätzen lässt auf einen fortgeschrittenen Spracherwerb schließen. Der Erwerb von Nebensätzen setzt bei Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in Phase V ein (vgl. Kapitel 3, Phasenmodell) und wird erst im Schulalter stabilisiert. 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. Wenn das Kind bereits Nebensätze bildet, wird anhand dieses Kriteriums beobachtet, ob im Nebensatz das gebeugte Verb an der letzten Stelle im Satz steht. Achtung: In der gesprochenen Sprache ist bei <i>weil</i> -Sätzen auch eine Verbzweitposition möglich (z. B. <i>Das schenk ich dir, weil ich hab dich lieb.</i> anstelle ..., <i>weil ich dich lieb hab.</i>)
Methode/Durchführung:	Der Kindergartenalltag bietet für die Beobachtung der Verbletzstellung in Nebensätzen eine Vielzahl von Möglichkeiten, z. B. kann sie innerhalb von Gesprächen erfasst werden.

8. Das grammatische Geschlecht des Nomens wird durch einen Begleiter (z. B. Artikel oder Pronomen) richtig gekennzeichnet.

männlich: Ein/Der/Mein/Kein Hund spielt im Garten. (NICHT: Die/Eine Hund spielt im Garten.)
weiblich: Eine/Die/Meine/Keine Katze sitzt am Fenster. (NICHT: Das/Ein Katze sitzt am Fenster.)
sächlich: Ein/Das/Mein/Kein Auto steht auf dem Tisch. (NICHT: Der/Eine Auto steht auf dem Tisch.)

Inhalt und Ziel:	Der Begleiter kennzeichnet das grammatische Geschlecht des Nomens (männlich, weiblich, sächlich). Bei diesem Kriterium wird nicht nur das Vorhandensein eines Begleiters (vgl. Teil C, Kriterium 3), sondern die korrekte Verwendung der Geschlechtsform des Begleiters beobachtet.
Methode/Durchführung:	Auch bei der Erhebung des grammatischen Geschlechts ist es wichtig, dass dessen Verwendung im Sprachgebrauch beobachtet und <u>nicht</u> durch ein reines Abfragen „getestet“ wird.

Die Auswertung und Interpretation

Die Auswertung der Beobachtungskriterien von Teil C erfolgt immer nach der gleichen Vorgehensweise. Während bzw. nach der Beobachtungsphase wird das Ergebnis durch die Pädagogin/den Pädagogen mit Hilfe der dreistufigen Kategorie eingetragen. Erreicht ein Kind aufgrund seiner deutschsprachlichen Kompetenzen nicht die Bewertung *(fast) immer*, treffen die angeführten *Abweichungen* möglicherweise auf den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes in dem jeweiligen Kriterium zu. Im Feld *Anmerkungen* können Sie sich sprachliche Besonderheiten, Aussagen des Kindes etc. notieren. Finden Sie neben den Kategorien bzw. Abweichungen römische Ziffern, ist dies ein Hinweis auf die jeweilige Entwicklungsstufe des Phasenmodells (vgl. Kapitel 3). Sind zwei römische Ziffern vorhanden, befindet sich das Kind in seiner Entwicklung gerade auf einer Zwischenstufe. Tragen Sie die entsprechende Phase (wenn vorhanden) für das jeweilige Kriterium auf der Rückseite des Bogens in die Sprosse der Entwicklungsleiter mit einem Kreuz ein, bei Zwischenstufen können Sie die Fläche zwischen den Sprossen der Leiter nützen. Zum Schluss können bis zu

sieben Kreuze auf der Leiter eingetragen sein, die darstellen, wo sich das Kind gerade in seiner deutschsprachlichen Entwicklung im Bereich Syntax/Morphologie befindet. Auch hier haben Sie wieder die Möglichkeit für eine Verlaufsbeobachtung nach ca. 6–10 Monaten.

Für die Feststellung des Förderbedarfs gilt folgende Regel: *Generell benötigen alle Kinder eine spezifische Förderung, die noch nicht Phase IV vollständig erreicht haben (weniger als 3 Kreuze auf Phase IV)*. Das bedeutet umgekehrt, dass Kinder ohne Förderbedarf in den ersten sechs Kriterien, die in die Bewertung einfließen, nur mit *(fast) immer* bewertet werden, da sie Phase III und IV bereits erreicht haben. Im Allgemeinen deutet die Einordnung des Kindes auf den niedrigen Stufen auf eine geringe, die Einordnung auf den höheren Stufen auf gute sprachliche Kompetenzen im Bereich Syntax/Morphologie hin. Die folgende Abbildung zeigt exemplarisch ein ausgefülltes Auswertungsprofil.

Syntax/Morphologie

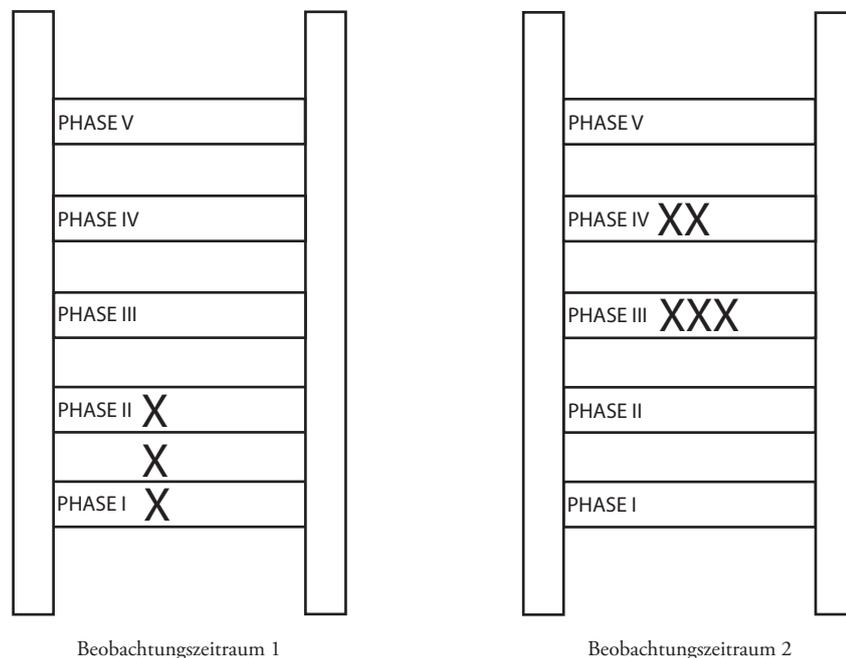


Abb. 4: Auswertungsprofil Teil C

Das Kind aus Abbildung 4 zeigt im Beobachtungszeitraum 1 geringe sprachliche Kompetenzen im Bereich Syntax/Morphologie. Das Kind verwendet ungebeugte Verben am Satzende (vgl. Kriterium 1, Abweichung 1), weshalb ein Kreuz auf Phase II gemacht wird. Zudem wird beobachtet, dass das Kind noch keine Sätze mit getrennten Verben bildet (vgl. Kriterium 2, Abweichung 3), so dass es bei diesem Kriterium zwischen Phase I und II steht. Aus diesem Grund wird hier ein Kreuz zwischen den Leitersprossen I und II gesetzt. Das Kind verwendet manchmal den Artikel vor Nomen und erhält deshalb ein Kreuz auf Phase I. Da es bei keinem der ersten drei Kriterien Phase III erreicht, wird an dieser Stelle die Beobachtung abgebrochen. Eine Fortführung zu diesem Zeitpunkt wäre nicht zielführend, da die folgenden Kriterien 4, 5 und 6 Phase III als Basis für die weitere sprachliche Entwicklung haben. In der Verlaufsbeobachtung nach ca. 10 Monaten zeigt das Kind im Vergleich zu Beobachtungszeitraum 1 höhere sprachliche Kompetenzen im Bereich Syntax/Morphologie. Da das Kind in den ersten drei Kriterien Phase III erreicht, wird die Beobachtung fortgesetzt. Kriterium 4 und 5 werden von der Pädagogin/dem Pädagogen mit *(fast) immer* bewertet, das Kind befindet sich hier bereits auf Phase IV. Bei Kriterium 6 zeigt sich, dass die Inversion noch nicht erworben wurde. Das Kind hat aus diesem Grund weiterhin Förderbedarf in seiner deutschsprachlichen Entwicklung, da in Kriterium 6 Phase IV noch nicht erlangt wurde.

Auswertung und Interpretation der systematischen Beobachtung insgesamt (Teil B und C)

Für die Auswertung der sprachlichen Qualifikationen des BESK-DaZ gilt folgende Grundregel:

Alle Kinder, die in Teil B 16 Punkte oder weniger erreicht und/oder in Teil C noch nicht Phase IV (Kriterien 4, 5 und 6) vollständig erworben haben (d. h. weniger als drei Kreuze auf Phase IV), benötigen eine spezifische Förderung in Deutsch.

Nur die Kinder, die in Teil B 17 Punkte oder mehr erhalten und im Bereich Syntax/Morphologie mit drei Kreuzen Phase IV erreicht haben, brauchen keine spezifische Unterstützung im Erwerb der deutschen Sprache.

Mithilfe dieser Auswertung ist es der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen möglich, den Ist-Stand des Kindes in seiner deutschsprachlichen Entwicklung zu erfassen, um im Anschluss daran Förderung für das jeweilige Kind planen zu können (vgl. Kapitel 4).

3. Grundlagen des BESK-DaZ

Petra Schneider, Rebekka Wanka & Barbara Rössl

Die Sprachstandsfeststellung mit dem Instrument BESK-DaZ erfordert im Vorfeld die intensive Auseinandersetzung mit Inhalten aus Wissenschaft und Methodik. Dabei geht es um Hintergrundwissen sowie um Modelle, die für die Arbeit mit dem Bogen von wesentlicher Bedeutung sind. In diesem Kapitel werden die Grundlagen des BESK-DaZ beschrieben, die Abschnitte orientieren sich an der Reihenfolge im Bogen (vgl. Kapitel 2).

Erfassung der Kontextdaten

Um einen umfassenden Einblick in die Erst- und Zweitsprachentwicklung des Kindes zu bekommen bzw. um mögliche fördernde bzw. hemmende Einflussfaktoren dieser Entwicklung zu erfassen, ist die Erhebung der individuellen und familiären Kontextdaten eine grundlegende Ausgangsbasis für die Beobachtung mit dem Instrument BESK-DaZ.

Individuelle Kontextdaten

Die deutschsprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache können nicht direkt mit den altersspezifischen Normwerten monolingual deutschsprachiger Kinder verglichen werden, da diese Kinder erst später mit dem Erwerb des Deutschen beginnen und möglicherweise vor dem Kindergartenbesuch noch gar nicht oder nur sehr wenig mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind. Um ein sprachliches Gesamtbild des Kindes zu erhalten, versucht die Pädagogin/der Pädagoge mit der Erhebung der individuellen Kontextdaten Einflussfaktoren der Sprachentwicklung des Kindes zu erfassen. Dieses Wissen ist auch bei der Planung der an die Beobachtung anschließenden Förderung zu berücksichtigen. Wesentliche Kom-

ponenten stellen das Lebensalter des Kindes zu Beginn des Sprachkontakts mit dem Deutschen sowie dessen Intensität dar (vgl. Schulz, Tracy & Wenzel, 2008). Darunter fallen beispielsweise der Eintritt des Kindes in die Kindergartengruppe, die sprachlichen Kompetenzen des Kindes bei Kindergartenbeginn, aber auch das sprachliche Umfeld in der Einrichtung, wie Gruppenstruktur und die sprachlichen Kontakte mit den Kindergartenfreunden. Die Kontaktdauer des Kindes mit der deutschen Sprache ist eine wesentliche Bezugsgröße zur Einschätzung des Spracherwerbsprozesses. Da das Lebensalter des Kindes beim Zweitspracherwerb nur bedingt als Orientierungsmaßstab herangezogen werden kann, ist es wichtig, die Kontaktdauer mit der zweiten Sprache zu erheben, um zu erfahren, ob die Entwicklung des Zweitspracherwerbs erfolgreich verläuft. Aus diesem Grund wird dieser Aspekt nicht nur bei der Erhebung der individuellen, sondern auch der familiären Kontextdaten berücksichtigt.

Familiäre Kontextdaten

Die Festigung bzw. die Weiterentwicklung der Erstsprache(n) kann Kindern den Einstieg in die und den Erwerb der Zweitsprache erleichtern. Daher bietet es sich an, mit der/den Bezugsperson(en) in Kontakt zu treten, sich auszutauschen und gemeinsam die Entwicklungsprozesse des Kindes in der/den Erst- und Zweitsprache(n) zu begleiten. Die Bezugsperson(en) des Kindes soll/sollen hingeführt werden, das eigene Sprachverhalten, aber auch das des Kindes bewusster wahrzunehmen. Sprache soll einen hohen Stellenwert im Alltag der Familie bekommen. Der wertschätzende Umgang mit der/den Erstsprache(n) des Kindes im Kindergarten öffnet zudem die Bereitschaft der Bezugsperson(en) für die konstruktive Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen und Pädagogen und ermöglicht einen Konsens

über angestrebte Entwicklungsziele im Bereich der Sprache. Ziel sollte es auch sein, die Kindergartenarbeit für die Bezugsperson(en) des Kindes transparenter zu machen und dadurch die Beziehung zwischen der/den Bezugsperson(en) und den Pädagoginnen und Pädagogen zu stärken (vgl. Dogruer u. a., 2005).

Die Bereiche Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Sprachverhalten

Für die Erfassung der Zweitsprachentwicklung werden im BESK-DaZ die sprachlichen Qualifikationen Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Sprachverhalten erhoben. Dadurch sollen die Pädagoginnen und Pädagogen weitere Teile des sprachlichen Gesamtbildes erhalten, um im Anschluss an die Beobachtungsphase über mögliche Förder-schritte entscheiden zu können. Die folgenden Abschnitte erläutern die Grundlagen dieser sprachlichen Bereiche und begründen die Auswahl der entsprechenden Beobachtungs-kriterien.

Lexikon/Semantik

Der Wortschatz eines Kindes mit Deutsch als Zweitsprache unterscheidet sich von dem eines Kindes mit Deutsch als Erstsprache. Oft haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache schon die Bedeutung und Benennung eines Wortes in ihrer Erstsprache erworben, was ihnen fehlt, ist jedoch der entsprechende Ausdruck in der deutschen Sprache. Um einen Wortschatz in einer Sprache aufbauen zu können, sollten Kinder auch den Alltag in der zu erwerbenden Sprache miterleben. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache steht ein langer und regelmäßiger Umgang in einem alltäglichen, deutschsprachigen Umfeld im Zusammenhang mit einer positiven Wortschatzentwicklung (vgl. Tracy, 2007a).

Die Beobachtungskriterien aus dem Bereich Lexikon/Semantik berücksichtigen die Aspekte Sprachverständnis (Kriterien 1, 2 und 4) und Sprachproduktion (Kriterium 3). Häufig verstehen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bereits bestimmte Aussagen, Aufforderungen, Begriffe etc., allerdings gelingt die Produktion von eigenen Wörtern bzw. Sätzen noch nicht. Das Sprachverständnis des Kindes erleichtert jedoch bereits das Kommunizieren im Kindergartenalltag. Das Verstehen der deutschen Sprache sollte bereits in den ersten 12 Monaten des Zweitspracherwerbs vorhanden sein, auch wenn das Kind bis dahin noch nicht spricht.

In Kriterium 1 wird beobachtet, ob das Kind einfache Aufträge versteht, wie z. B. *Hol deine Jausentasche*. Das reine Sprachverständnis ersetzt zwar nicht die fehlende Sprachproduktion, dennoch sind diese rezeptiven Kompetenzen für den Tagesablauf und das Miteinander in der Kindergarten-gruppe besonders zu Beginn des Zweitspracherwerbs sehr hilfreich.

Bei Kriterium 2 beschränkt sich BESK-DaZ ausschließlich auf das Verstehen von jenen Raumpräpositionen, die im Rahmen der zweitsprachlichen Entwicklung zuerst erworben werden: *in*, *vor*, *hinter*, *unter* und *auf*. Die Produktion von Raumpräpositionen stellt nämlich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine große Herausforderung dar, da sie sowohl eine semantische als auch eine syntaktische Funktion haben. Außerdem müssen die dazugehörigen Artikel und Nomen in den jeweils richtigen Fall gesetzt werden. Diesbezügliche Schwierigkeiten zeigen sich im vollständigen Auslassen bzw. in der falschen Verwendung von Präpositionen. Häufig beschränken sich Kinder auch auf die am meisten gebrauchten Präpositionen *in* und *auf* bzw. auf Allzweckpräpositionen wie *bei* oder *zu*. Zur Vermeidung von Präpositionen werden auch die viel einfacheren Adverbien *oben*, *unten*, *hinten* verwendet.

In Kriterium 4 ist der Fokus auch auf das Sprachverständnis des Kindes gerichtet. Beim Zuordnen von Unterbegriffen zu den entsprechenden Oberbegriffen wird erfasst, ob das Kind bereits ein Verständnis von hierarchischen Strukturen erworben hat. Die Fähigkeit zur Bildung von hierarchischen Strukturen hängt jedoch stark von den individuellen Erfahrungen des Kindes ab. Mehrsprachige Kinder haben bei diesem Kriterium den Vorteil, dass sie sich das Wissen aus ihrer/ihren Erstsprache(n) zunutze machen können. So sind sie z. B. bei der semantischen Strukturierung von Wörtern (z. B. Unter- und Oberbegriffe oder Teil-Ganzes-Beziehung) nicht langsamer als Kinder mit Deutsch als Erstsprache, sondern diesen manchmal sogar einen kleinen Schritt voraus, da sie nur noch die deutsche Entsprechung eines bereits in ihrer/ihren Erstsprache(n) bestehenden Konzepts erwerben müssen (vgl. Apeltauer, 2007).

Kriterium 3 erfasst die Sprachproduktion im Bereich Lexikon/Semantik. Da das Verb eine Schlüsselfunktion im Satz einnimmt, hat es eine bedeutende Rolle bei der Verständigung. Kinder, die Verben semantisch differenziert verwenden, können sich in Kommunikationssituationen besser verständlich machen und haben zudem eine entscheidende Voraussetzung für die Konstruktion unterschiedlicher Satztypen erworben. Kinder mit einem begrenzteren Wortschatz verwenden meist nur Allzweckverben, wie z. B. *machen*, *tun*, *haben* und *sein*. Kinder mit einem differenzierteren Verblexikon nützen darüber hinaus auch spezifische Verben, wie *laufen*, *springen*, *werfen*, *jausnen*, *malen*, *zeichnen* etc.

Pragmatik/Diskurs

Das Kind erwirbt Sprache als Kommunikationsmittel und gleichzeitig die Bedingungen und Regeln dafür, wie es dieses am besten anwendet (vgl. Rössl, 2007). Zum Aufbau der pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten ist eine Interaktion mit anderen nötig, wobei diese sich zunächst primär auf die Bezugsperson(en) beschränkt und später auf Erwachsene und Kinder außerhalb des Familienkreises ausweitet. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gehen in unterschiedlicher

Art und Weise mit Engpässen in ihren deutschsprachlichen Kompetenzen um. Beispielsweise kommt es vor, dass sich das Kind als Übergangsstrategie vorwiegend mit Mimik und Gestik verständigt. Dass ein Kind übergangsweise ohne Sprache kommuniziert, sollte nicht als Defizit gesehen werden, da Mimik und Gestik Teil der zwischenmenschlichen Verständigung sind.

Auf den Bereich Pragmatik/Diskurs können Schwächen im Bereich Lexikon/Semantik (z. B. ein geringer Wortschatz) und/oder im Bereich Syntax/Morphologie (z. B. Defizite im Satzbau) direkte Auswirkungen haben. Beide Bereiche sind für die Funktion des sprachlichen Handelns wichtig (vgl. Kany & Schöler, 2007). Im BESK-DaZ geht es im Bereich Pragmatik/Diskurs nicht um den grammatisch korrekten Gebrauch von Sprache, sondern darum, dass das Kind die deutsche Sprache für sein Erzählbedürfnis, den Ausdruck von Wünschen, Aufforderungen, Bitten etc. verwendet.

Sprachverhalten

Kinder sprechen je nach Umgebung und Gesprächspartner unterschiedlich viel und ihre Gesprächsbereitschaft hängt auch mit ihrer Persönlichkeit zusammen. Deshalb erhebt BESK-DaZ mit den Kriterien 9–12, in welchen Sozialformen sich das Kind sprachlich äußert. Wie viel ein Kind spricht, sagt jedoch nicht unbedingt etwas über die sprachlichen Kompetenzen des Kindes aus. Auch Kinder mit geringer produktiver deutschsprachlicher Kompetenz können beispielsweise durch das Sprechen ihrer Erstsprache oder mit Mitteln der nonverbalen Kommunikation (z. B. durch das Herstellen von Blickkontakt oder aufmerksames Zuhören) an einer Kommunikation mit anderen Kindern oder der Pädagogin/dem Pädagogen teilnehmen und so die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen in Deutsch vorantreiben. Das aufmerksame Zuhören beim Vorlesen von Bilderbüchern oder Geschichten spiegelt zudem das Interesse des Kindes an Inhalt und Sprache wieder (Kriterium 14).

Es kann auch vorkommen, dass das Kind zwischen seiner/seiner Erstsprache(n) und der/den Zweitsprache(n) wechselt (*Code-Switching*, Kriterium 13). Innerhalb des Kindergartenalltags können Kinder Sprachmischungen beispielsweise dann einsetzen, wenn sie mit Kindern oder Erwachsenen kommunizieren, die die gleiche(n) Erstsprache(n) sprechen oder wenn sie innerhalb von deutschsprachigen Gesprächen in ihre Erstsprache(n) wechseln, um dadurch den Redefluss zu fördern und die Kommunikation mit der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner aufrechtzuerhalten. Das *Code-Switching* gehört zum herkömmlichen Diskurs mehrsprachiger Sprechergemeinschaften und stellt eine ganz besondere Kompetenz von mehrsprachigen Personen dar. Aus diesem Grund sollten Sprachmischungen als pragmatische und stilistische Ressource mehrsprachiger Kinder anerkannt und keinesfalls als Defizit betrachtet werden (vgl. Tracy, 2007b; Anstatt & Dieser, 2007).

Auch für den Bereich *Sprachverhalten* gilt, dass es nicht auf den grammatisch korrekten Gebrauch von Sprache ankommt, sondern um die Motivation des Kindes sich sprachlich äußern zu wollen. Die Motivation, die deutsche Sprache zu lernen, stellt eine wesentliche Grundvoraussetzung für den Beginn der Zweitsprachentwicklung des Kindes dar und das Sprachverhalten kann der Pädagogin/dem Pädagogen Aufschluss darüber geben, ob Freude und Interesse an der deutschen Sprache beim Kind besteht. Zudem hat das Sprachverhalten der Pädagoginnen und Pädagogen einen großen Einfluss auf den Erwerb des Deutschen. Wichtig ist, dass Sprache bewusst eingesetzt wird, z. B. dass ganze Sätze gesprochen werden und sprachlich wertschätzend miteinander umgegangen wird. Dem Kind sollte außerdem (ohne Druck!) Gelegenheit zum Sprechen gegeben werden, damit es Erfahrungen und Gefühle äußern kann. Eine Möglichkeit, Kindern innerhalb von Gesprächen einen sprachlich angemessenen Input zu geben, besteht beispielsweise im korrektiven Feedback: Die Pädagogin/der Pädagoge verbessert die kindliche Äußerung durch eine erweiterte Sprachwiederholung (z. B.: Kind: *Ich das spielt*. Pädagogin: *Ja, du hast Ball gespielt.*) (vgl. Thiersch, 2007).

Topologisches Modell deutscher Sätze

(in Anlehnung an Tracy, 2007a)

		Satzklammer			
		Vorfeld	Verb (V2)	Mittelfeld	Verb (VE)
Aussagesätze (C - Beobachungskriterien 1, 2 und 6)					
1.	Aussagesatz (Subjekt im Vorfeld, einteilig)	Du	kämmst	die Puppe.	
2.	Aussagesatz (Subjekt im Vorfeld, zweiteilig)	Er Ich Wir	möchte ziehe haben	den Ball meine Schuhe Kekse	haben. an. gebacken.
3.	Aussagesatz (Subjekt nach dem Verb, einteilig) (Inversion)	Dann Am Nachmittag	erzählt gehe	meine Mama eine Geschichte. ich mit meinem Papa in den Zoo.	
	Aussagesatz (Subjekt nach dem gebeugten Verb, zweiteilig) (Inversion)	Gestern	sind	wir in das Schwimmbad	gegangen.
Befehl/Aufforderung					
4.	Befehlsform (Verb an 1. Stelle, einteilig)		Spiel	bitte mit mir.	
	Befehlsform (Verb an 1. Stelle, zweiteilig)		Gib	das Auto	zurück!
Fragesätze (C - Beobachungskriterien 4 und 5)					
5.	Entscheidungsfrage (Verb an 1. Stelle, einteilig)		Spielst	du mit mir?	
	Entscheidungsfrage (Verb an 1. Stelle, zweiteilig)		Hast	du schon	gejausnet?
6.	W-Frage (W-Pronomen an 1. Stelle, einteilig)	Wo	sind	die anderen Kinder?	
	W-Frage (W-Pronomen an 1. Stelle, zweiteilig)	Wer	hat	meine Puppe	gesehen?
Satzgefüge (C - Beobachungskriterium 7)					
7.	Hauptsatz und Nebensatz mit Konjunktion „dass“ (Verb im Nebensatz an letzter Stelle, einteilig)	Sie	glaubt, dass	du mich	magst.
	Hauptsatz und Nebensatz mit Konjunktion „ob“ (Verb im Nebensatz an letzter Stelle, einteilig)	Ich	weiß ob	nicht, meine Mama daheim	ist.
	Hauptsatz und Nebensatz mit Konjunktion „wenn“ (Verb im Nebensatz an letzter Stelle, einteilig)	Wir	sind wenn	froh, du morgen	kommst.
	Hauptsatz und Nebensatz mit Konjunktion „wenn“ (gebeugtes Verb im Nebensatz an letzter Stelle, zweiteilig)	Ich	freue wenn	mich, ich zur Schule	gehen darf.

Abb. 5 : Topologisches Modell deutscher Sätze

Der Bereich Syntax/Morphologie

Im Deutschen verläuft der Erwerb des Bereichs Syntax/Morphologie in Erst- und Zweitsprache ähnlich und er kann anhand von Phasen dargestellt werden (vgl. Reich, 2008). Diese Phasenzuordnung der Kompetenzen im Bereich Syntax/Morphologie bildet somit eine gute Orientierung für die Planung von individuell abgestimmten Förderschritten. Im BESK-DaZ kann das Kind bei sieben der acht Kriterien seinen deutschsprachlichen Kompetenzen entsprechend einer Phase (I–V) zugeordnet werden. Grundlage für diesen Beobachtungsteil bilden das Topologische Modell deutscher Sätze (vgl. Abbildung 5) sowie das Phasenmodell (vgl. Abbildung 6), welche im Folgenden genauer beschrieben werden.

Das Topologische Modell deutscher Sätze

Dem Verb kommt im deutschen Satz eine besondere Bedeutung zu: Obwohl die Wortstellung im Deutschen sehr flexibel ist, nimmt das gebeugte Verb dem Satztyp entsprechend jeweils eine fixe Position im Satz ein. Auch im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache nimmt das Verb eine wichtige Rolle ein. Die Stellung des Verbs ist ein wesentlicher Indikator für den Aneignungsprozess des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Kemp, Bredel & Reich, 2008).

Das Topologische Modell (in Anlehnung an Tracy, 2007a, vgl. Abbildung 5) dient der Veranschaulichung von Satzstrukturen und Wortstellungen in deutschen Sätzen. Die Einteilung erfolgt dabei nach unterschiedlichen Satztypen:

- Aussagesatz
- Befehl/Aufforderung
- Fragesatz
- Nebensatz (im Satzgefüge mit Hauptsatz)

Zudem gibt es verschiedene Wortpositionen, die besetzt werden können:

- Vorfeld
- Verbzweitstellung – V2
- Mittelfeld und
- Verbendstellung – VE

Das gebeugte Verb steht in diesem Modell entweder in der Verbzweitposition (V2) oder in der Verbendstellung (VE) und beide Positionen bilden die Satzklammer. Abbildung 5 zeigt das Topologische Modell deutscher Sätze, das im Anschluss näher erklärt wird.

Das Verb kann im deutschen Satz als zentrales Glied bezeichnet werden. Für das gebeugte Verb ergeben sich je nach Satztyp drei verschiedene Stellungsmöglichkeiten:

- Verb an *zweiter* Position (z. B. *Ich kämme die Puppe oder Er will das Auto haben.*):

In einem deutschen Aussagesatz (vgl. Topologisches Modell Nr. 1, 2 und 3) und bei W-Fragen (vgl. Topologisches Modell Nr. 6) steht das gebeugte Verb immer in der linken Satzklammer an syntaktisch zweiter Position im Satz.

- Verb an *erster* Position (z. B. *Spielst du mit mir? oder Hast du geweint?*):

Bei Entscheidungsfragen (vgl. Topologisches Modell Nr. 5) oder Befehlsformen (vgl. Topologisches Modell Nr. 4) bleibt das Vorfeld leer und das gebeugte Verb steht in der linken Satzklammer an syntaktisch erster Position im Satz.

- Verb an *letzter* Position (z. B. *..., dass du mich magst. ..., ob er ein Bild gemalt hat.*):

In Satzgefügen aus Haupt- und Nebensatz (vgl. Topologisches Modell Nr. 7) steht im Nebensatz das gebeugte Verb (zusammen mit den infiniten Verbteilen) in der rechten Satzklammer an syntaktisch letzter Position im Satz.

Zweiteilige Verben wie in Perfektstrukturen (z. B. *habe gebacken*), Modalverbkonstruktionen (z. B. *will/muss/kann haben*) oder Verben mit trennbarer Vorsilbe (z. B. *anziehen*) bilden im Deutschen eine Satzklammer (z. B. Topologisches Modell Nr. 2). Die beiden Verbteile werden in die linke und die rechte Satzklammer geteilt. Das gebeugte Verbteil bleibt in der linken Satzklammer in der Verbzweitposition stehen. Das andere (ungebeugte) Verbteil steht in der rechten Satzklammer in der syntaktisch letzten Position im Satz. Nur bei Nebensätzen in Satzgefügen werden die beiden Verbteile nicht durch die Satzklammer getrennt, sondern sie bleiben am Ende des Nebensatzes gemeinsam in der rechten Satzklammer stehen (vgl. Topologisches Modell Nr. 7). Die Konjunktion nimmt die Position der linken Satzklammer ein (z. B. *..., wenn ich zur Schule gehen darf. ..., dass ich diese Schuhe anziehe. ..., weil wir den Kuchen gebacken haben.*).

Das Beiblatt 2 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

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erwerben die zielsprachlichen Satzmuster des Deutschen in einer ganz bestimmten Reihenfolge. Die Entwicklungsschritte können auch als Stufen oder Phasen des Aneignungsprozesses dargestellt werden. Fußend auf empirische Studien zum Zweitspracherwerb im Kindergartenalter (z. B. Thoma & Tracy, 2007; Kaltenbacher & Klages, 2007; Rothweiler, 2007) lassen sich diese Aneignungsphasen folgendermaßen einteilen (vgl. Abbildung 6):

Phasen	Sprachliche Qualifikationen Stellung des Verbs und des Subjekts	Beispiele (für Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache)
Phase I	- Einwortäußerungen	- Ball. Ein Buch.
Phase II	- Bruchstückhafte Äußerungen ohne Verb Infinitives (ungebeugtes) Verb am Satzende Partizip Perfekt am Satzende unter Auslassung des Hilfszeitwortes	- Da auch das. Natalja auch Banane. Ich große. Nein das. - Ich Hause <i>gehen</i> . Ich das <i>haben</i> . Mama <i>kommen</i> . - Ich <i>finden</i> . Ich <i>weint</i> .
Phase III	Finites (gebeugtes) Verb an 2. Stelle - Subjekt-Prädikat-Objekt (bzw. andere Ergänzung) - zweiteilige Prädikate (Satzklammerstrukturen)	- Die <i>schläft</i> jetzt. Das <i>ist</i> Auto. Ich <i>geh</i> meine Gruppe. - 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> .
Phase IV	Strukturen mit finitem Verb vor dem Subjekt: Finites Verb an 2. Stelle - Aussagesatz - W-Fragesatz Finites Verb an 1. Stelle - Entscheidungsfragesatz	- Jetzt <i>geh</i> ich meine Gruppe. Dann <i>weint</i> die <i>Kind</i> . - Wo <i>ist</i> der <i>Ball</i> hin? - <i>Gehen</i> wir Bauecke?
Phase V	Finites Verb an letzter Stelle - Nebensatz	- Ich wart, bis der Mutter fertig <i>ist</i> . Ich hab gesehen, dass der Hund <i>bissen hat</i> .

Abb. 6: Phasenmodell (in Anlehnung an Thoma & Tracy, 2007; Grieffhaber, 2005; Reich, 2008; Kemp, Bredel & Reich, 2008)

Phase I

In *Phase I* setzen Kinder ihre ersten deutschsprachigen Schritte, sobald sie Vertrauen zum neuen sprachlichen Umfeld gewonnen haben. Sie versuchen sich in ersten Aussagen mittels Wortkombinationen. 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 anziehn.*).

Phase III

Mit der Platzierung des gebeugten Verbs an die zweite Stelle erfolgt dann in *Phase III* ein wesentlicher 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. Gemeinsam mit dem Ausbau des Wortschatzes – wobei die Verben eine zentrale Rolle spielen (vgl. Apeltauer, 1998; Ott, 1997; Thoma & Tracy, 2007) – gelingt es den Kindern bereits zunehmend, die für das Deutsche typische Satzklammerstruktur zu bilden. In dieser Phase wird auch schon häufig der bestimmte oder unbestimmte Artikel (oder ein anderer Begleiter) vor das Nomen gesetzt. Dies geschieht jedoch meist noch höchst unsicher in Bezug auf das grammatische Geschlecht und die verschiedenen Fälle. Auch Präpositionen, wie z. B. *in, vor* oder *hinter*, und Hilfszeitwörter, wie z. B. *sein* und *haben*, werden ab jetzt zunehmend gebraucht.

Phase IV

In *Phase IV* erreichen Kinder dann einen wesentlichen Meilenstein. Um zusammenhängend erzählen zu können, sei es eine Bildergeschichte oder Selbsterlebtes, wird es erforderlich, Äußerungen zu verketteten. Dazu werden im Deutschen z. B. Orts- oder Zeitangaben, wie *dann, da, immer, heute* etc., an die erste Stelle vor das Verb gesetzt. Dies erfordert, dass die grundlegende Anordnung, d. h. Subjekt-Verb-Objekt (bzw. andere Ergänzung), verändert wird und das Subjekt hinter das Verb ins Mittelfeld rückt (z. B. *Dann hab ich die Torte gessn. Da sitzt die Katze oben.*). Zudem werden auch die beiden Fragesatztypen des Deutschen in dieser Phase erworben. Dabei muss das Subjekt wieder hinter das Verb gestellt werden (z. B. *Wann kommt die Mama? Spielst du mit mir?*).

Phase V

Schließlich erreichen Kinder auch noch *Phase V*, in der sie komplexere inhaltliche Zusammenhänge mittels Satzgefügen (der Verknüpfung von Haupt- und Nebensatz) ausdrücken. Dabei steht das gebeugte Verb im Nebensatz an letzter Stelle (z. B. *..., weil ich mir wehtan hab.*).

Nicht immer lassen sich die Äußerungen 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 vereinfacht darstellen kann.

Es stellt sich nun gerade für die Praxis die Frage, wie viel Zeit Kinder beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache brauchen bzw. welche Einflussfaktoren fördernd bzw. hemmend auf den Entwicklungsprozess wirken. Die Zeitspanne, in der Kinder den Weg von den ersten Wortkombinationen zu den grundlegenden Strukturen der Aussage- und Fragesätze zurücklegen, variiert individuell erheblich. Auf Basis der

bislang zur Verfügung stehenden Daten und Erkenntnisse kann davon ausgegangen werden, dass erfolgreiche Kinder unter günstigen Umständen bereits innerhalb der ersten 12 Monate Phase IV erreichen können, manche von ihnen bilden bis dahin auch schon Nebensätze. Allerdings kann nicht erwartet werden, dass alle Kinder innerhalb des ersten Jahres Phase IV erreichen. Phase III sollte nach einem Jahr jedoch bereits entwickelt sein, da sie für den weiteren Ausbau der syntaktischen Fähigkeiten eine Rolle spielt. Einige Kinder benötigen bis zum Erwerb der Satzklammer (Phase III) auch bis zu zwei Jahre, was auf ungünstige Erwerbsbedingungen, wie etwa unzureichenden sprachlichen Input, mangelnde Motivation, Sprachentwicklungsstörungen oder andere Faktoren, schließen lässt (vgl. Kaltenbacher & Klages, 2007). Wenn von einem Kind Phase V erreicht wurde, ist es 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 und sowohl syntaktisch als auch semantisch komplexere Satzverbindungen. Das Verstehen und die Verwendung solcher sprachlicher Strukturen sind sehr eng verknüpft mit den allgemein-kognitiven Fähigkeiten.

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 die Verwendung des ungebeugten Verbs an 2. Stelle über einen Zeitraum von mehr als 15–20 Monaten (vgl. Kriterium 1, Abweichung 2), ist eine logopädische Abklärung ratsam, da dies auf Sprachentwicklungsstörungen hinweisen kann, die den Spracherwerb insgesamt betreffen (vgl. Rothweiler, 2006b). Auch ist es in diesen Fällen empfehlenswert, Sprachstandserhebungen in der/den Erstsprache(n) durchführen zu lassen, um ein Bild der gesamtsprachlichen Kompetenzen des Kindes zu erhalten.

4. 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 Phasen¹

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.²

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.

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.

Syntax/Morphologie

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, ...*

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

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 Sprechkanälen!), 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?*

Diskursform: Erzählen

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

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. 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*

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.

Phase IV: Morphologie**Pronominalformen mit unterschiedlichen Fällen (ich – mir – mich – du – dir – dich)**

z. B. *Ich* gebe *dir* den Ball. Zeigst *du mir* das Bild?

Ich sehe *dich* gut. Siehst *du mich*?

Pluralformen: Singular-Plural-Kontrastierung

z. B. Baust du ein *Haus*? Dort stehen schon drei *Häuser*.

4. Fall bei Satzobjekten (s. Phase III)

z. B. Ich gebe *den Ball* zurück. Ich mach *die Lampe* aus. Du hast *das Bonbon* aufgegessen.

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.

z. B. *Die* Katze klettert auf den Baum.

Der Hund bewacht das Haus.

Präpositionen mit kontrastierenden Fällen und Kontexten

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*.

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

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?

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.

5. Qualitätssicherung

Simone Breit, Petra Schneider & Rebekka Wanka

Maßnahmen zur Qualitätssicherung sind in allen Phasen eines Projekts von wesentlicher Bedeutung. Bevor ein Beobachtungsbogen wie BESK-DaZ großflächig in Kindergärten eingesetzt werden kann, ist es notwendig, eine Erprobungsphase im Feld durchzuführen. Die statistischen Analysen der Daten aus einer Erprobungsphase sowie die Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis tragen zur Qualitätssicherung des neuen Instruments bei.

Die Pilotierung

Eine Möglichkeit der Qualitätssicherung bietet die Durchführung einer Pilotierung. Für BESK-DaZ wurde dafür der Zeitraum zwischen Mai und Juni 2009 ausgewählt, um den Bogen sowie das dazugehörige Handbuch auf Verständlichkeit und Praxistauglichkeit hin zu prüfen.

Ziel

Ziel der Pilotierung war es, die Erstfassung des BESK-DaZ von Pädagoginnen und Pädagogen praktisch in den Kindergärten erproben zu lassen. Mithilfe der daraus gewonnenen Daten und Rückmeldungen wurde das Instrument überarbeitet und zu einer Version 1.1 weiterentwickelt.

Organisation

An der Pilotierung nahmen insgesamt 57 Pädagoginnen¹ aus drei Bundesländern (Wien, Salzburg, Tirol) teil. Als Einstieg in die Erprobungsphase fanden am 26. und 28. Mai 2009 in Wien und Salzburg Einschulungen in die Sprachstandsfeststellung mit BESK-DaZ durch die Autorinnen des Instruments statt. Im Rahmen dieser Einführung wurden die Pädagoginnen mit dem sprachwissenschaftlichen Hinter-

grund (u. a. Spracherwerb, Topologisches Modell, Phasenmodell) und den Beobachtungskriterien vertraut gemacht und ihnen die für die Sprachstandsfeststellung notwendigen Materialien (Handbuch und Erhebungsbögen) zur Verfügung gestellt. Für die Beobachtung und die anschließende schriftliche Dokumentation hatten die Kindergartenpädagoginnen insgesamt drei Wochen Zeit. Ausdrücklicher Wunsch des Projektteams war es, dass immer zwei Pädagoginnen die gleichen drei Kinder unabhängig voneinander beobachteten. Die Teilnehmerinnen bekamen in diesem Zusammenhang auch den Auftrag, sich während der Erprobungsphase nicht untereinander abzusprechen und die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung getrennt voneinander zu dokumentieren. Zusätzlich zur Sprachstandsfeststellung füllten die Pädagoginnen je einen Evaluationsbogen zum Handbuch sowie zur Arbeit mit dem BESK-DaZ aus. Nach dieser Phase wurden in Rückmeldeveranstaltungen in Wien und Salzburg Erfahrungen, Kritikpunkte und Vorschläge ausgetauscht und gesammelt sowie Erhebungs- und Evaluationsbögen retourniert.

Pilotversion BESK-DaZ

Zu Beginn der Entwicklung des Instruments BESK-DaZ wurde eine Expertise zum Zweitspracherwerb im Kindergartenalter (Brandstötter, 2009) in Auftrag gegeben, die neben dem Qualifikationsfächer sprachlicher Kompetenzen, dem Topologischen Modell deutscher Sätze (in Anlehnung an Tracy, 2007a) sowie dem Phasenmodell (in Anlehnung an Thoma & Tracy, 2007; Griefshaber, 2005; Reich, 2008; Kemp, Bredel & Reich, 2008) die Basis für das Instrument bildete.

Die Pilotversion des BESK-DaZ bestand aus drei Teilen: A – Kontextdaten, B – Schätz-

¹ An der Pilotierung des BESK-DaZ nahmen ausschließlich weibliche Teilnehmerinnen teil, weshalb im Folgenden auf die männliche Form verzichtet wird.

verfahren und C – Beobachtung. Die individuellen Kontextdaten wurden von der Pädagogin zu Beginn der Erhebungsphase ausgefüllt. Sie umfassten den Kindergartenbesuch, das Alter des Kindes sowie Informationen über die Erstsprache der drei besten Kindergartenfreunde des Kindes. Die familiären Kontextdaten erfasste die Pädagogin, wenn möglich, mit den Eltern im Rahmen eines Elterngesprächs. Sie beinhalteten Informationen zur sprachlichen Entwicklung des Kindes in der/den Erst- und Zweitsprache(n) vor Kindergartenbeginn sowie eine Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Eltern und der Geschwister des Kindes in der/den Erst- und Zweitsprache(n).

Die Erhebung der Kriterien aus Teil B und C fand im Kindergartenalltag durch die Pädagogin statt. Das Schätzverfahren in Teil B umfasste insgesamt 24 Kriterien und erhob die Kompetenzen zu den sprachlichen Qualifikationen Phonologie (5 Kriterien), Lexikon/Semantik (12 Kriterien) und Pragmatik/Diskurs (7 Kriterien) sowie dem Teilbereich Kommunikatives Verhalten (5 Kriterien). Dabei waren die Pädagoginnen an keine Vorgaben über Methodik oder bestimmte Materialien gebunden. Jedes Kriterium war als Aussage formuliert und für die Bewertung konnte aus einer vierstufigen Kategorisierung – je nach Kompetenz des Kindes – zwischen *trifft voll zu*, *trifft eher zu*, *trifft eher nicht zu* und *trifft gar nicht zu* ausgewählt werden. Den Kategorien waren Punktwerte von 0 bis 3 zugeteilt. Für die meisten der 24 Kriterien galt: Je höher der Punktwert, desto höher die Kompetenz des Kindes. Insgesamt konnte hier ein Höchstwert von 72 Punkten erreicht werden.

Der Beobachtungsteil C umfasste 9 Kriterien zu den sprachlichen Qualifikationen Syntax und Morphologie. In diesem Teil wurde einerseits die Stellung des Verbs und des Subjekts (6 Items) sowie andererseits die Artikelverwendung (3 Items) innerhalb von Rollenspielen, im Morgen- bzw. Gesprächskreis oder in Gesprächen im Kindergartenalltag durch die Pädagogin beobachtet. Jedes Kriterium war ebenfalls als Aussage formuliert und die deutschsprachlichen Kompetenzen des Kindes konnten anhand einer dreistufigen Kategorisierung – (*fast*) *immer*, *manchmal* und (*fast*) *nie* – bewertet werden. Diese wurden dann im Anschluss an die Beobachtung mit Hilfe eines linguistischen Phasenmodells, wenn möglich, einer Phase (I–V) zugeordnet. Das Erreichen von Phase I wies dabei auf niedrigere, das von Phase V auf höhere deutschsprachliche Fähigkeiten hin.

Am Ende des Erhebungszeitraums wurden die Ergebnisse aus den Teilen B und C auf der letzten Seite des Bogens in einem Auswertungsprofil notiert. Die Punktwerte zu den sprachlichen Qualifikationen aus Teil B wurden in ein Pfeildiagramm eingetragen, die Phasen für Beobachtungsteil C in eine Pyramide. Neben den Ergebnissen für die erste Erhebung gab es auch Platz für eine Verlaufserhebung, die aber im Rahmen dieser Pilotierung nicht genutzt werden konnte.

Ergebnisse der Erhebungs- bzw. der Evaluationsbögen

Insgesamt wurde mit BESK-DaZ der Sprachstand von 88 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt. Die Durchführungsobjektivität konnte gewährleistet werden, indem die Pädagoginnen in einer mehrstündigen Einschulung mit der Durchführung der Sprachstandsfeststellung und dem Erhebungsbogen vertraut gemacht wurden (vgl. Kapitel 5, Organisation). Durch das vorgegebene Auswertungsprofil des Bogens fand auch die Auswertungsobjektivität ihre Berücksichtigung.

Die von den Pädagoginnen ausgefüllten Erhebungs- bzw. Evaluationsbögen wurden in der Abschlussveranstaltung an die Autorinnen übergeben, anschließend elektronisch erfasst, aufbereitet und ausgewertet. Die Rückmeldungen zum BESK-DaZ und dem dazugehörigen Handbuch durch die Teilnehmerinnen waren grundsätzlich sehr positiv. Insgesamt lagen 51 Evaluationsbögen zum Handbuch sowie 52 zum BESK-DaZ vor. Gliederung und Aufbau des BESK-DaZ wurden von 61,5 % mit *Sehr Gut* und von 36,5 % mit *Gut* bewertet, bei der Frage nach dem Nutzen für die pädagogische Praxis vergaben 57,7 % ein *Sehr Gut* bzw. 38,5 % ein *Gut*. Insgesamt bewerteten 33,3 % der Pädagoginnen den gesamten Bogen mit *Sehr Gut*, 64,6 % mit *Gut*, 1,9 % mit *Weniger Gut* und ebenfalls 1,9 % mit *Gar Nicht Gut*. Das Handbuch wurde von den Pädagoginnen auch sehr positiv bewertet: 45,1 % vergaben ein *Sehr Gut* und 47,1 % ein *Gut*.

Da vorrangig immer zwei Pädagoginnen das gleiche Kind bewertet haben, konnte mit dieser Vorgehensweise festgestellt werden, ob die beiden Fachkräfte zu denselben oder ähnlichen Ergebnissen gelangten (Inter-Rater-Reliabilität). Anhand von Korrelationskoeffizienten (Spearman's rho) wurde sowohl für jedes Kriterium als auch für die Punkte- bzw. Phasenauswertung die Beurteilerübereinstimmung ermittelt. Der Wert für das Kriterium mit der besten Inter-Rater-Reliabilität lag bei 0.747 (*Im Nebensatz steht das Verb an letzter Stelle*), der Wert für das Kriterium mit der niedrigsten bei 0.006 (*Das Kind füllt Lücken im deutschen Wortschatz mit Wörtern aus seiner Erstsprache*). In Bezug auf die Auswertung lag die Beurteilerübereinstimmung für die vergebenen Punkte in Teil B zwischen 0.746 (Phonologie) und 0.682 (Pragmatik/Diskurs) sowie für die Phasenzuordnung in Teil C zwischen 0.724 (Phase III) und 0.464 (Phase V). Des Weiteren wurden zusätzlich zu den Rückmeldungen der Pädagoginnen Expertinnen und Experten aus den Bundesländern gebeten, Stellungnahmen zum Instrument BESK-DaZ zu verfassen, die ebenfalls in die Überarbeitung des BESK-DaZ einbezogen wurden.

Die durch die Pilotierung erhaltenen Ergebnisse und rückgemeldeten Erfahrungen bildeten die wesentliche Grundlage zur Überarbeitung des BESK-DaZ. Kriterien mit einer geringen Beurteilerübereinstimmung wurden eliminiert bzw. überar-

beitet. Die Kürzung des Bogens hatte auch zum Ziel, mehr Rücksicht auf die Zeitressourcen im Kindergarten zu nehmen. Um die Objektivität des Bogens für die Sprachstandsfeststellung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu erhöhen, wurde neben Teil C auch Teil B als systematische Beobachtung konzipiert. Da die Methode der Beobachtung den Pädagoginnen und Pädagogen sowohl durch ihre Arbeit im Kindergarten als auch durch die Sprachstandsfeststellung mit BESK 4–5 und SSFB 4–5 bereits vertraut ist, kann dadurch die Praxistauglichkeit erhöht werden. Die Überarbeitung und Vereinfachung des Handbuchs soll in Zukunft den Pädagoginnen und Pädagogen die Einarbeitung in die Sprachstandsfeststellung mit BESK-DaZ erleichtern.

Bibliografie

- Anstatt, T. & Dieser, E. (2007). Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 139–162). Tübingen: Narr.
- Apeltauer, E. (1998). Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Erziehung für Babylon* (S. 38–67). Hohengehren: Schneider.
- Apeltauer, E. (2007). Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 11–33). Freiburg: Fillibach.
- Bast, C. (2003). *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb bei russischen Lernerinnen*. Verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=968399533&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=968399533.pdf [2009-09-22].
- Brandstötter, G. (2009). *Expertise: Zweitspracherwerb im Kindergartenalter unter besonderer Berücksichtigung des Türkischen und des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Breit, S. & Schneider, P. (2008). *Handbuch zum BESK 4–5*. Verfügbar unter: <http://www.bifie.at> [2009-09-22].
- Brizic, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (1999). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Cillia, R. (2008). Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich. *Schul-News*, 02/2008 (S. 18–21), Österreichisches Schulkompetenzzentrum (Hrsg.).
- Dogruer, N. u. a. (2005). Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 125–130). Weinheim: Juventa.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974). You can't learn without goofing. In J. C. Richards, (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (S. 95–123). London: Longman.
- Ehlich, K. u. a. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn: Herausgeber.
- Felix, S. (1992). Biologische Faktoren des Spracherwerbs. In P. Suchsland (Hrsg.), *Biologische und soziale Grundlagen der Sprache* (S. 143–159). Niemeyer: Tübingen.
- Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. Expertise für das deutsche Jugendinstitut*. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf [2009-09-22].
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Verfügbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [2009-09-22].
- Grießhaber, W. (2007). Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 150–167). Freiburg: Fillibach.
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.

- 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.
- Jeßner, U. (2000). Metalinguistisches Denken beim Drittsprachgebrauch – Bilingualismus ist kein zweifacher Monolingualismus. In A. James (Hrsg.), *Aktuelle Themen im Zweitspracherwerb: österreichische Beiträge* (S. 77–88). Wien: Praesens.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, S. (2007). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 186–202). 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*. Mannheim: Cornelsen.
- Kemp, R., Bredel, U. & Reich, H. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 63–82). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Knapp, W. u. a. (2007). Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 279–298). Freiburg: Fillibach.
- Kuyumcu, R. (2006). Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Vorschulkindern in ihrer Erstsprache Türkisch. In B. Ahrenholz & E. Apeltauer (Hrsg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 17–30). Tübingen: Stauffenberg.
- Lado, R. (1969). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93–114). Tübingen: Narr.
- Müller, N. et al. (2006). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- 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. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 153 (112–126).
- Patocka, F. (1997). *Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich* (Band 20). Frankfurt/Main: Lang.
- 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.
- Rössl, B. (2007). *Sprachkompetenzmodell für 4;5 bis 5;0-jährige Vorschulkindern*. Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung der Universität Salzburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rothweiler, M. (2006). *Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörungen: Wie groß ist die Gefahr von Fehleinschätzungen?* Folien zum Vortrag am 06. 10. 2006, Kongress Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen-Risiken-Chancen. Verfügbar unter: <http://kongress.sagmalwas-bw.de/media/pdf/Vortrag%20Rothweiler.pdf> [2009-10-07].
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach et al. (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 103–135). Stuttgart: Metzler.
- Schäfer, G. (2004). *Beobachten und Dokumentieren*. Verfügbar unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/WahrnehmenUndDenken4.pdf> [2009-09-22].

- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.) (2008), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 17–41). Freiburg: Fillibach.
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 9–30). Tübingen: Narr.
- 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. (2007a). *Wie Kinder Sprachen lernen – Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2007b). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 69–92). Tübingen: Narr.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 3, S. 495–535). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Narr.
- Wygotski, L. S. (1964). *Sprechen und Denken*. Berlin: Akademie-Verlag.

Autorinnenverzeichnis

Mag.^a Simone BREIT, Kindergarten- und Hortpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin und Kommunikationswissenschaftlerin; Arbeitsschwerpunkte: Chancengerechtigkeit, Migration, Frühpädagogik, international vergleichende Bildungsforschung; Projektleiterin spezieller Forschungsprojekte am BIFIE Salzburg.

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

Mag.^a Petra SCHNEIDER, Kindergarten-, Sonderkindergarten- und Hortpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin, Legasthenie- und Dyskalkulie-therapeutin in freier Praxis; Arbeitsschwerpunkte: Lernstörungen, Früherkennung von Lernschwächen, Schriftspracherwerb, Erwerb mathematischer Kompetenzen, Frühpädagogik; Projektmitarbeiterin am BIFIE Salzburg.

Mag.^a Rebekka WANKA, Sprachwissenschaftlerin; Studium der Anglistik/Amerikanistik, Allgemeine Sprachwissenschaften und Romanische Sprachwissenschaften in Wuppertal (D) und Limerick (IRL); seit April 2009 Projektmitarbeiterin am BIFIE Salzburg.

Glossar

Adjektiv	Eigenschaftswort z. B.: kurz, schnell, lang, dünn, groß, rot, freundlich, ...
Adverbien	Umstandswörter; bestimmen die Umstände eines Geschehens näher <ul style="list-style-type: none"> • Ort: hier, dort, da • Zeit: immer, heute, gestern, morgen, manchmal, dann, nun, jetzt, bald, endlich • Art und Weise: so, vielleicht, sogar • Gründe: darum, deshalb
Akkusativ	4. Fall (Wen oder Was?) z. B.: Der Mann baut einen Zaun.
Artikel	Begleiter oder Geschlechtswörter; treten in Verbindung mit einem Nomen auf <ul style="list-style-type: none"> • unbestimmter Artikel: ein, eine, einen, einem, eines, ... (dialektale Formen, z. B. a) • bestimmter Artikel: der, die, das, des, dem, den, ... (dialektale Formen, z. B. da, de, ð) • Negationsartikel: kein, keine, keines, keiner, keinen, keinem, ...
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 Verbeile 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	Oberbegriff für Konjugation und Deklination
bilingual Bilingualität	zweisprachig (ab drei Sprachen: mehrsprachig – Mehrsprachigkeit)
Bindewort	Konjunktion; Wort, das Satzteile oder Sätze miteinander verbindet z. B.: und, oder, aber, denn, sowie, dass, ...
Code-Switching	(regelhaftes) Mischen von zwei (oder mehr) Sprachen
Dativ	3. Fall (Wem?) z. B.: Das Haus gehört <u>dem Mann</u> .
deklinieren Deklination	Beugung von Nomen, Adjektiven, Artikeln und Pronomen in Fall (Kasus), Geschlecht (Genus) und Zahl (Numerus) z. B.: Er baut <u>ein Haus</u> . Er baut <u>mehrere Häuser</u> . Der Rohbau <u>des Hauses</u> ist bereits fertig. Die <u>roten Häuser</u> stehen am Ende der Straße.
Diskurs	Abfolge von sprachlichen Äußerungen in größeren Zusammenhängen: Dialoge (Sprecherwechsel), Erzählen (mündlich und schriftlich), Rollenspiel, handlungsbegleitendes Sprechen
Early Literacy	frühkindlicher Umgang mit Symbolen und geschriebener Sprache, z. B. Zeichen, Buchstaben und Zahlen, die das Interesse des Kindes wecken und zur Schrift hinführen
Femininum	weiblich; hier: grammatisches Geschlecht (Genus) des Nomens z. B.: die Tasche, die Leiter, ...
finit	finite Verben legen die Zeit fest und sind mit dem Subjekt eines Satzes übereingestimmt z. B.: Ich <u>fahre</u> mit dem Auto (Gegenwart). Ich <u>fuhr</u> mit dem Auto (Mitvergangenheit).
Flexion	siehe Beugung
Funktionswörter	Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Hilfsverben

genetische Disposition	erbliche Veranlagung
Genus	grammatisches Geschlecht: männlich, weiblich, sächlich z. B.: der Lastwagen, die Maus, das Auto
Grammatik	im engeren Sinn: Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache
Hauptsatz vom	selbstständiger Satz; kann für sich alleine stehen; im Satzgefüge ist der Nebensatz 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	„sein“, „haben“ und „werden“. Sie werden zur Bildung der zusammengesetzten Zeitformen verwendet z. B.: Die Hexe ist ins Dorf geflogen.
implizit	nicht ausdrücklich oder direkt feststellbar, jedoch als vorhanden oder mit eingeschlossen anzunehmen; implizite Vorgänge laufen ohne bewusste Steuerung oder Kontrolle ab (z. B. das Einhalten grammatischer Regelmäßigkeiten bei der Sprachproduktion)
Infinitiv	siehe Nennform
Interferenz	Spracheneinfluss; gegenseitige Beeinflussung von zwei oder mehr Sprachsystemen
Intonation	Wortmelodie, Satzmelodie und Sprachmelodie
Inversion	Umstellung des üblichen Satzbaus; beispielsweise wenn im Deutschen die S-V-O-Stellung aufgebrochen wird und das Subjekt nach dem Verb steht: Dann <u>will ich</u> mitkommen. Da <u>fliegt ein Vogel</u> .
Kasus	Fall, in den das Nomen (bzw. das Pronomen) gesetzt wird; auch in Artikeln und Adjektiven wird in Übereinstimmung mit dem Nomen der jeweilige Fall markiert <ul style="list-style-type: none"> • 1. Fall (Nominativ): der Hund • 2. Fall (Genitiv): des Hundes • 3. Fall (Dativ): dem Hund • 4. Fall (Akkusativ): den Hund
kognitiv	das Wahrnehmen, Erkennen, Denken betreffend
Kongruenz	Übereinstimmung zusammengehöriger Teile eines Satzes, z. B. Subjekt und Prädikat oder beim Kasus zwischen Nomen und Artikel bzw. Adjektiv z. B.: <u>Wir fahren</u> auf Urlaub. <u>Ich streichle den großen Hund</u> .
konjugieren	Verbbeugung
Konjugation	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	Laute des Deutschen (Vokale und Konsonanten)
Lexikon	Wortschatz
Maskulinum	männlich; hier: das grammatische Geschlecht (Genus) des Nomens z. B.: der Mann, der Hund, ...
Mittelfeld	Bereich zwischen linker und rechter Satzklammer; im Mittelfeld kann theoretisch eine unbegrenzte Anzahl von Satzteilen (Konstituenten) stehen, es kann aber auch leer sein (siehe auch Topologisches Modell)
Modalverben	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), ...
Morphosyntax	fasst die sprachlichen Qualifikationen Morphologie und Syntax zusammen, wenn die Abgrenzung zwischen beiden Bereichen schwierig ist
Nachfeld	Bereich nach der rechten Verbklammer; das Nachfeld muss nicht besetzt sein und ist in vielen Fällen leer; im Nachfeld stehen oft Nebensätze oder nachgestellte Satzteile (Konstituenten); bei der Besetzung des Nachfelds spricht man auch von Ausklammerung (siehe auch Topologisches Modell)
Nachfeldbesetzung	siehe Ausklammerung
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/so dass, bis), Fragewörter (z. B. wer, was, wieso) oder Relativpronomen (z. B. der, die, das, dessen, deren, dem, den, denen, welcher, welche, welches, welchem, welchen)
Negation	Verneinung z. B.: Ich will nicht nach Hause gehen.
Nennform	Grundform des Verbs – infinite Verbform z. B. gehen, laufen, ...
Neutrum	sächlich; hier: das grammatische Geschlecht (Genus) des Nomens z. B.: das Haus, das Kind, ...
Nomen	Hauptwort
Nominalphrase	Phrase, deren Kern ein Nomen oder ein Stellvertreter eines Nomens (Pronomen) ist z. B.: das Haus – das kleine Haus, das Haus des Bürgermeisters, das Haus auf dem Berg
Numerus	Überbegriff für Einzahl und Mehrzahl
Objektivität	Beobachterübereinstimmung; Gütekriterium empirischer Untersuchungen: Das Ergebnis wird unabhängig vom Beobachter erzielt.
Partikel	„kleine“ Füllwörter, die unveränderlich sind. z. B. Modalpartikel (sehr, freilich, halt, eben)
Partikelverb	Verb mit einer abtrennbaren Vorsilbe z. B.: mitkommen, aufmachen, abdrehen, anziehen, ...
Partizip Perfekt	Mittelwort der Vergangenheit z. B.: gelaufen, gekocht, gesungen, gespielt, ...
Perfekt	Vergangenheit (siehe Tempus)
Phasenmodell	der Erwerb der Satzmuster des Deutschen wird anhand von Phasen oder Stufen dargestellt; der Aneignungsverlauf des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache ist nahezu identisch
Phonetik	Lehre von der Rezeption und Produktion von Lauten als physiologisch-akustisches Ereignis; sie untersucht alle beobachtbaren Eigenschaften von sämtlichen Sprachlauten
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
Präfix	siehe Vorsilbe
Präsens	Gegenwart (siehe Tempus)

Pragmatik	Lehre vom sprachlichen Handeln und der Verwendung von Sprache zum Erreichen kommunikativer Ziele (Bitten, Wünschen, Begründen, Erklären, ...)
Präpositionen	Verhältniswort; drückt Beziehungen und Verhältnisse aus: <ul style="list-style-type: none"> • Lokal (Ort, Raum): an, auf, aus, in, zwischen, ... • Temporal (Zeit, Dauer): bis, gegen, seit, um, während, ... • Modal (Art, Weise): einschließlich, mit, ohne, ... • Kausal (Grund, Ursache): angesichts, infolge, trotz, wegen, ...
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"> • Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie) • Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihre, ...) • Reflexivpronomen (mich, dich, sich, uns, ...) • Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses, jener, ...) • Relativpronomen (der, die, das, welcher, welche, welches) • Interrogativpronomen (wer?, was?, welcher?, ...) • Indefinitpronomen (jemand, alle, irgendein, ...) • Rezipropronomen (einander) <p>z. B.: <u>diese</u> Zeichnung; <u>Ich</u> habe etwas mitgebracht. <u>Ich</u> suche <u>meine</u> Jacke. <u>Ich</u> mag <u>dich</u>. <u>Wir</u> lieben <u>einander</u>.</p>
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.: <u>Der Mann</u> <u>geht</u> <u>in den Wald</u> . – <u>In den Wald</u> <u>geht</u> <u>der Mann</u> . – <u>Geht</u> <u>der Mann</u> <u>in den Wald</u> ?
Satzklammer	Verbkammer; die (verbale) Satzklammer unterteilt den deutschen Satz in drei Felder: Vor-, Mittel- und Nachfeld; sie wird sichtbar, wenn zweiteilige Verben, d. h. Verben mit abtrennbarer Vorsilbe, Modalverb- oder Perfektkonstruktionen, verwendet werden; das Stammverb, Modalverb bzw. Hilfsverb steht in der linken Satzklammer an syntaktisch zweiter Stelle, die Vorsilbe, der Infinitiv bzw. das Partizip Perfekt steht in der rechten Satzklammer (wenn das Nachfeld nicht besetzt ist) an syntaktisch letzter Stelle (siehe auch Topologisches Modell) linke Satzklammer: Verb oder Konjunktion (in Verbletztsätzen) rechte Satzklammer: besetzt mit Verb(en) oder unbesetzt z. B.: Ich <u>gehe</u> an der Oper <u>vorbei</u> . Ich <u>will</u> dich <u>überraschen</u> . Ich <u>habe</u> dich schon lange nicht mehr <u>gesehen</u>, <u>dass</u> ich dich <u>mag</u> .
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

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> .
Suffix	Nachsilbe; ein an den Stamm eines Worts angehängtes Element: -keit, -bar, -ung; z. B.: heiter – Heiterkeit, trinken – trinkbar
sukzessiv	auf den Zweitspracherwerb bezogen: zwei Sprachen werden nacheinander (also nicht simultan/gleichzeitig) erworben (> 3 Jahre)
Sprachhandlung	situationsangemessene und auf einen bestimmten Zweck gerichtete Sprachverwendung; Teilbereich der Pragmatik
Syntax	Lehre vom Satzbau (z. B. Subjekt-Prädikat-Objekt) und der Struktur der Sätze (z. B. Aussagesatz, Fragesatz, ...)
Tempus	Zeitform des Verbs; im Deutschen gibt es sechs Zeitformen: <ul style="list-style-type: none"> • Präsens (Gegenwart): Ich baue ein Haus. • Präteritum (Mitvergangenheit): Ich baute ein Haus. • Perfekt (Vergangenheit): Ich habe ein Haus gebaut. • Plusquamperfekt (Vorvergangenheit): Ich hatte ein Haus gebaut. • Futur I (Zukunft): Ich werde ein Haus bauen. • Futur II (Vorzukunft): Ich werde ein Haus gebaut haben.
Topikalisierung	Vorfelddbesetzung bzw. das Voranstellen von Satzteilen, die nicht als Subjekt fungieren, z. B. das Objekt rückt an die erste syntaktische Position des Satzes z. B.: In das Haus geht Hans. Den Hund füttert der Junge.
Topologisches Modell	Darstellung der syntaktischen Struktur deutscher Sätze (vgl. auch Kapitel 3, Abb. 5), Vor-, Mittel und Nachfeld werden durch die rechte und linke Satzklammer getrennt: [Vorfeld] linke Satzklammer [Mittelfeld] rechte Satzklammer [Nachfeld]
Tun-Periphrase	„tun“ in Verbindung mit einem Vollverb z. B.: Ich tu spielen.
Übergeneralisierung	Anwendung einer Regel auf ein Wort oder einen Satz, worauf sie nicht angewendet werden darf z. B.: Bus – Büsse
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 z. B.: gehen, kochen, waschen, spielen
Verbklammer	siehe Satzklammer
Vorfeld	Bereich vor der linken Satzklammer; das Vorfeld wird von genau einem Satzteil (Konstituente) besetzt, diese können Ein- oder Mehrwortphrasen sein, aber auch ganze Sätze; das Vorfeld kann auch leer bleiben, beispielsweise bei Entscheidungsfragen oder Befehlsformen (siehe auch Topologisches Modell)
Vorsilbe	Präfix; Element, das vorne an den Wortstamm angehängt wird z. B.: weg-gehen; Um-weg

5. Wer spricht zu Hause in welcher Sprache und wie oft mit dem Kind?

		immer	häufig	selten	nie
<hr/> (Bezugsperson 1 ²)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Deutsch</u> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/> (Bezugsperson 2)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Deutsch</u> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwisterkind 1 (falls vorhanden)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Deutsch</u> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwisterkind 2 (falls vorhanden)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Deutsch</u> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwisterkind 3 (falls vorhanden)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Deutsch</u> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Wie gut sprechen die Bezugspersonen welche Sprache?

		sehr gut	gut	ein wenig	gar nicht
<hr/> (Bezugsperson 1)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Deutsch</u> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/> (Bezugsperson 2)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Deutsch</u> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

² Mutter, Vater, Oma, Opa, Tante, Onkel etc.

			sehr gut	gut	ein wenig	gar nicht
Geschwisterkind 1 (falls vorhanden)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Deutsch _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Geschwisterkind 2 (falls vorhanden)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Deutsch _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Geschwisterkind 3 (falls vorhanden)	Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Deutsch _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. In welcher Sprache und wie häufig werden Ihrem Kind Geschichten erzählt?

		jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Deutsch _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

8. In welcher Sprache und wie häufig werden Ihrem Kind Bücher vorgelesen?

		jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Sprache 1: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sprache 2: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Deutsch _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Anmerkungen:

Für die Erstsprache des Kindes _____ (hier eintragen) bitte Folgendes beantworten. Bei mehreren Erstsprachen die bevorzugte Sprache des Kindes auswählen.

9. Wann hat das Kind zu sprechen begonnen?

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

- 1 Jahr 1 ½ Jahren 2 Jahren 2 ½ Jahren später

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

- 1 ½ Jahren 2 Jahren 2 ½ Jahren 3 Jahren später

Bei Punkt 10 können alternativ auch Sprachberater/innen oder Pädagoginnen und Pädagogen befragt werden, die die Erstsprache des Kindes ebenfalls als Erstsprache sprechen.

10. Wie sehr treffen folgende Aussagen zu?

	<i>immer</i>	<i>manchmal</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
Das Kind spricht in längeren, vollständigen Sätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind kann Dinge des täglichen Lebens benennen.	<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"/>

11. War/Ist das Kind in logopädischer Therapie?

- Nein Therapie abgelehnt/Termine nicht wahrgenommen Ja, warum?

Alter bei Therapiebeginn: _____ Jahr(e) _____ Monat(e)

Dauer der Therapie: _____ Jahr(e) _____ Monat(e)

Übungsaufgaben zum Topologischen Modell

1. Einfache Sätze

- Hat der Satz eine Satzklammer? Bitte die Teile der 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.

	Satzklammer		Satztyp		Verbstellung (gebeugtes Verb)			
	ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste ¹	zweite	letzte
Bsp.: Im Zoo <u>hat</u> ein Löwe gebrüllt .	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								

¹ das Vorfeld ist nicht besetzt

Übungsaufgaben zum Topologischen Modell

2. Satzgefüge

- Hat der Hauptsatz (HS) bzw. der Nebensatz (NS) eine Satzklammer? Bitte die Teile der 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 Haupt- bzw. Nebensatz ein? Bitte das gebeugte Verb unterstreichen.

	Satzklammer		Satztyp			Verbstellung (gebeugtes Verb)		
	ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste ²	zweite	letzte
Bsp.: HS:	X		X				X	
NS:		X			X			X
1. HS:								
NS:								
2. HS:								
NS:								
3. HS:								
NS:								
4. HS:								
NS:								
5. HS:								
NS:								
6. HS:								
NS:								
7. HS:								
NS:								

² Das Vorfeld ist nicht besetzt.

Übungsaufgaben zum Topologischen Modell

3. Lösungen: Einfache Sätze

	Satzklammer		Satztyp		Verbstellung (gebeugtes Verb)			
	ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste	zweite	letzte ³
Bsp.: Im Zoo <u>hat</u> ein Löwe <u>gebrüllt</u> .	X		X				X	
1. Stefan <u>läuft</u> im Bewegungsraum.		X	X				X	
2. Paul <u>hat</u> zur Jause einen Apfel <u>gegessen</u> .	X		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				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				X	
9. Wo <u>sitzt</u> der Opa?		X		X			X	
10. Ich <u>hab</u> schon die Hände <u>gewaschen</u> .	X		X				X	
11. Sie <u>will</u> mit dem Dreirad <u>fahren</u> .	X		X				X	
12. Der Hund <u>gehört</u> mir.		X	X				X	
13. Die Oma <u>kann</u> gut <u>kochen</u> .	X		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		

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

Übungsaufgaben zum Topologischen Modell

4. Lösungen: Satzgefüge

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

⁴ In den Nebensätzen Nr. 1 sowie Nr. 7 ist zwar ein zweiteiliges Verb vorhanden, es handelt sich dabei jedoch nicht um eine Satzklammer. Beide Verbleile nehmen in Nebensätzen zusammen die letzte Position im Nebensatz ein (das gebeugte Verb steht rechts neben dem ungebeugten Verb) und beide Verbleile werden nicht durch andere Satzteile getrennt.

Beobachtungsraster Teil B

Name der Einrichtung: _____ Gruppe: _____ Beginn der Beobachtung: _____	Kind 1			Kind 2			Kind 3			Kind 4			Kind 5			Kind 6			Kind 7													
	immer	oft	selten	nie	immer	oft	selten	nie	immer	oft	selten	nie	immer	oft	selten	nie	immer	oft	selten	nie	immer	oft	selten	nie								
Lexikon/Semantik																																
versteht Aufträge und führt sie aus <i>Leg den Ball unter den Tisch!</i>	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
versteht die Raumpräpositionen <i>in, vor, hinter, unter, auf</i> richtig <i>Setz dich vor die Bank!</i>	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
verwendet viele versch. Verben, um sich differenziert auszudrücken <i>gehen, laufen, springen, jausnen, malen, zeichnen, spielen, etc.</i>	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
ordnet Unterbegriffe den entsprechenden Oberbegriffen zu <i>Apfel, Birne → Obst</i>	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
Pragmatik/Diskurs																																
äußert seine Bedürfnisse und Wünsche	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
setzt sprachl. Mittel (z. B. Befehl, Aufforderung, Vorschlag, Bitte) ein, um andere zu einer Handlung zu veranlassen	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
erzählt Erlebtes zusammenhängend, schlüssig	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
erzählt eine Geschichte/Bildgeschichte sinnvoll nach	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
Sprachverhalten																																
äußert sich in Gesprächen mit der Pädagogin/dem Pädagogen																																
äußert sich in Gesprächen mit anderen Kindern																																
äußert sich in Gesprächen in der Großgruppe																																
äußert sich in Gesprächen in der Kleinst- bzw. Kleingruppe																																
verwendet in Gesprächen auch seine Erstsprache(n)																																
hört in der Kleinst- bzw. Kleingruppe beim Vorlesen aufmerksam zu																																



Bundesinstitut



Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

www.bifie.at