Bundesinstitut bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens

Handbuch zum BESK

Version 2.0

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

Herausgegeben von
Simone Breit

© BIFIE, 2011
Im Auftrag des BMUKK

bm:uk

BESK, Version 2.0

Impressum

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

www.sprich-mit-mir.at

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

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

www.bifie.at

Handbuch zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK) – Version 2.0

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

Mag.ª Simone Breit (Hrsg.)
Salzburg 2011

Autorinnen

Mag.ª Barbara Rössl
Mag.ª Monika Stadlmair
Mag.ª Rebekka Wanka

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

Inhalt

3 Vorwort

5 **1. Spracherwerb im Kindesalter**

16 **2. Beobachtung**

20 **3. Grundlagen des BESK**

33 **4. Sprachstandsfeststellung mit dem BESK**

54 **5. Leitideen zur sprachlichen Bildung**

59 **6. Qualitätssicherungsmaßnahmen**

70 **Anhang A**

70 Empfehlungen
71 Weiterführende Literatur
73 Bibliografie
78 Autorinnenverzeichnis
79 Glossar

85 **Anhang B**

85 Beiblatt 1: Übungsaufgaben zum topologischen Modell
89 Beiblatt 2: Beobachtungsraster B
90 Beiblatt 3: Beobachtungsraster C
91 Beiblatt 4: Ergebniszusammenfassung
92 Beiblatt 5: Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch (inkl. Familiäre Kontextdaten)
97 Bildkarten

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser!

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

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

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

Die wesentlichen Neuerungen sind Folgende:

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

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

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

Teilen B und C aus dem BESK, mit Hilfe derer Sie rasch die Beobachtungsergebnisse dokumentieren können. Beiblatt 4 beinhaltet eine Ergebniszusammenfassung. Mit Beiblatt 5 werden in einem Entwicklungsgespräch mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens die familiären Kontextdaten mit den Bezugspersonen des Kindes erhoben. Im hinteren Teil ist ein Set von Bildkarten mit Oberbegriffen sowie Pluralkarten abgedruckt, das für die Sprachstandsfeststellung bzw. Förderung verwendet werden kann.

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

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

Mag.ª Simone Breit
Projektleiterin „Sprachstandsfeststellung im Kindergarten“

1. Spracherwerb im Kindesalter

Barbara Rössl

Eine Sprache erwerben

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

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

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

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

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

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

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

Zwei Sprachen simultan erwerben – Bilingualer Spracherwerb

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

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

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. Jeßner, 1997).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sprachbildung und Sprachförderung von Deutsch als Erstsprache und Zweitsprache im Kindergarten

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

Sprachbesitz von Kindern beim Kindergarteneintritt

Kinder haben „Kenntnis“ davon,

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

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

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

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

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

Der pädagogische Rahmen der Sprachbildung und -förderung

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

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

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

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

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Erwerbsaufgaben

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Beobachtung

Monika Stadlmair

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

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

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

Es lassen sich zwei grundlegende Formen der Beobachtung unterscheiden:

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

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

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

Systematische Beobachtung mit dem BESK

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

Ablauf der systematischen Beobachtung

Die systematische Beobachtung umfasst folgende Schritte:

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

Dokumentation der Beobachtung

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

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

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

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

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

Erkenntnisse der Beobachtung

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

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

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

Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler

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

Mögliche Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler (Krenz, 2010)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Grundlagen des BESK

Barbara Rössl

Grundlegendes zur Einschätzung von Sprachkompetenz

Um ein Kind in der Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenzen bedarfsgerecht unterstützen zu können, ist die Kenntnis über seinen aktuellen Sprachentwicklungsstand Voraussetzung. Der ideale Ansatzpunkt jeder Förderung ist es, das Kind dort abzuholen, wo es in seiner sprachlichen Entwicklung gerade steht. Die Feststellung, auf welchem Schritt des Erwerbs das Kind sich gerade befindet und welche weitere Entwicklung erwartbar ist, gestaltet sich in Bezug auf Sprache vergleichsweise schwieriger als für andere Entwicklungsbereiche. Sprache ist kein eindimensionales Konstrukt. Sie besitzt verschiedene Funktionen und Eigenschaften, ihr Aneignungsprozess ist äußerst vielschichtig und dynamisch. Die naheliegende Vorstellung, dass man die Sprache des Kindes in ihren Facetten umfassend und zugleich differenziert erfassen sollte, um ein möglichst getreues Abbild seiner gesamtsprachlichen Kompetenzen zu erhalten, ist weder zielführend noch praktikabel. Aussagekräftige Erkenntnisse über den Sprachentwicklungsstand kann eine speziell auf das Kind mit seinen ganz spezifischen Entwicklungsaufgaben zugeschnittene Konzeption des sprachlichen Qualifikationenfächers liefern.

Das vorliegende Beobachtungsverfahren BESK ist speziell für Kinder mit Deutsch als (einer ihrer) Erstsprache(n) zwischen 3;6 und 6;0 Jahren konzipiert. Auf welchem Verständnis von Sprache, auf welchen theoretischen und empirischen Grundlagen zum Spracherwerb und zur Sprachbildung und -förderung die Konzeption des BESK begründet ist und wie sich dies in der Auswahl der den sprachlichen Qualifikationen zugeordneten Beobachtungskriterien niederschlägt, wird in diesem Kapitel ausgeführt.

Die folgende Grundlagendarstellung zum BESK möchte neben der wissenschaftlichen Anforderung einer expliziten theoretischen Fundierung von Sprachstandsfeststellungsverfahren (Bredel, 2005; Jampert, Best, Guadetiello, Holler & Zehnbauer, 2007) vor allem Interesse und damit tieferes Verständnis für linguistische, entwicklungspsychologische und pädagogische Zusammenhänge wecken. Dies ist auch maßgebliche Grundlage für eine im pädagogischen Sinne umfassende und zugleich linguistisch differenzierte Förderung kindlichen Sprachvermögens (zur konkreten Handhabung und methodischen Durchführung der einzelnen Kriterien des BESK sowie zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse s. 📖, Kapitel 4).

„Sprachkompetenz“

Sprache hat verschiedene Eigenschaften und Funktionen.

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

Sprachkompetenz zu besitzen bedeutet demnach,

- ... über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) produktiv und rezeptiv zu verfügen.
- ... Sprache in der konkreten Kommunikationssituation adäquat verwenden zu können.
- ... Sprache situationsungebunden als Werkzeug des Denkens einsetzen zu können.

Ein solch umfassendes Verständnis von Sprachkompetenz beinhaltet einen **Fächer sprachlicher Qualifikationen.** Sie werden mit dem BESK erhoben.

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

Im natürlichen Sprachgebrauchskontext treten die sprachlichen Bereiche nie isoliert voneinander auf. Sie stehen vielmehr in enger Beziehung zueinander, interagieren und bedingen sich gegenseitig und bilden erst in ihrem Zusammenwirken das komplexe Konstrukt Sprache.

Sprachkompetenz von Kindergartenkindern: Sprachwissenschaftliche, entwicklungspsychologische und pädagogische Grundlagen

Um die Sprachkompetenz von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren zum Zwecke der Sprachbildung bzw. Sprachförderung adäquat einschätzen zu können, ist die je alterstypische Sprach- und Gesamtentwicklung des Kindes zu berücksichtigen. Dem Erwerb der verschiedenen Facetten von Sprache, d. h. ihrer Funktionen und ihrer Eigenschaften (s. o.), liegt ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Faktoren zugrunde. **Genetische, kognitive und interaktive Faktoren** ermöglichen und steuern gemeinsam mit der Eigenaktivität des Kindes den Sprachentwicklungsprozess (Bredel, 2005; Klann-Delius, 1999). Umgekehrt wirkt die Sprachentwicklung ihrerseits auf die kognitiven und interaktiven Entwicklungsprozesse des Kindes. Auf der Grundlage eines kombinierten Konzepts von **linguistisch** und **entwicklungspsychologisch** orientierten Annahmen zum Spracherwerb kann das Bild der spezifischen Spracherwerbsaufgabe für Kinder im Kindergartenalter skizziert werden (Ausführungen zum Spracherwerb und zu den Spracherwerbsannahmen: s. Kapitel 1). Während sich die linguistischen Annahmen auf den Erwerb der verschiedenen sprachlichen Qualifikationen beziehen, setzen die entwicklungspsychologischen Ansätze den Erwerb von Sprache in Bezug zur Gesamtentwicklung des Kindes. Daran knüpft die pädagogische Konzeption der Sprachbildung und -förderung an.

Die Kombination der Ansätze bildet die **interdisziplinäre Grundkonzeption des BESK.**

Der Erwerb der basalen, regelhaften grammatischen Strukturen und der Lautstrukturen beruht auf einer relativ autonomen genetischen Prädisposition: *Nativistischer Ansatz* (Chomsky, 1986; Pinker, 1984; Clahsen, 1988)

Mit 3;6 Jahren ist der Erwerb der grammatischen Basisstrukturen überwiegend abgeschlossen.

Das Ausbleiben der Kompetenzen wird auf Störungen zugrundeliegender Verarbeitungsmechanismen zurückgeführt (Grimm, 1999)
→ Eine klinische Abklärung und allenfalls Behandlung ist indiziert.

Ab 3;6 Jahren erfolgen laufend Feindifferenzierungen der grammatischen Formen und Erweiterungen der strukturellen Komplexität bis ins Schulalter hinein.

Das Gelingen dieser Weiterentwicklung ist ab 3;6 zunehmend beeinflusst von allgemein-kognitiven und interaktiv-sozialen Faktoren (siehe die weiteren Ansätze).
→ Die Förderung richtet sich gezielt auf die Erweiterung und Feindifferenzierung der Sprachstruktur (pädagogischer Bezugsrahmen s. u.).

Der Erwerb von Sprache erfolgt aufgrund interaktiver Austauschprozesse mit der sozialen, personalen Umwelt: *Interaktionistischer, entwicklungspsychologischer Ansatz* (Bruner, 1987; Wygotski, 1969)

Von drei bis sechs Jahren gelangt das Kind von einfachen zu komplexeren Kategorien von Sprachhandlungen. Die soziale Funktion von Sprache wird für das Kind zunehmend bedeutsam durch die Erweiterung der sozialen Handlungsbezüge: Gleichaltrige treten als Interaktionspartner hinzu. Die neuen Sprachhandlungen erfordern eine Anpassung der erworbenen sprachlichen Mittel.

Die Bewältigung steht in engem Zusammenhang mit dem Ausbau der Sprachstruktur (s. nativistischer Ansatz) und der kognitiv-sprachlichen Entwicklung (s. kognitivistischer Ansatz).

Die Bewältigung dieser Erwerbsaufgabe ist abhängig von der Interaktion in sozialen Bezügen.

Das Ausbleiben wird auf unzureichende Angebote aus der Umwelt zurückgeführt.
→ Die Förderung stärkt die sprachlich-interaktiven Fähigkeiten (pädagogischer Bezugsrahmen s. u.).

Sprachentwicklung und Denkentwicklung sind eng miteinander verbunden: *Kognitivistischer, entwicklungspsychologischer Ansatz.*
(Piaget, 1972; Penner & Krügel, 2007; Szagun, 2006)

Zwischen 3;6 und 6;0 Jahren vollzieht sich der Schritt von der auf die konkret-gegenständliche Situation bezogenen Sprachverwendung zur kontextungebundenen Verwendung von Sprache: Es findet der Übergang zu formalem, „wissenschaftlichem" Denken statt. Das Kind kann zunehmend über die verschiedenen Aspekte von Sprache reflektieren (metasprachliches Bewusstsein).

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe steht in engem Zusammenhang mit den individuellen kognitiven Fähigkeiten des Kindes.

Das Ausbleiben kann organische Ursachen haben.
→ Eine klinische Abklärung und allenfalls Behandlung ist indiziert.

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe ist abhängig von der Möglichkeit eines handelnden Umgangs mit der gegenständlichen Umwelt.

Das Ausbleiben wird auf mangelnde Angebote der Umwelt zurückgeführt.
→ Die Förderung stärkt die sprachlich-kognitive Entwicklung (pädagogischer Bezugsrahmen s. u.).

Die folgende pädagogische Betrachtungsweise vom Kind und seinen Lernprozessen stellt eine Verbindung zwischen den beiden o. g. entwicklungspsychologischen Annahmen her. Diese bildet den **pädagogisch-didaktischen Bezugsrahmen.**

Kindliche Bildungsprozesse finden in einer gemeinsamen Gestaltung durch Kinder und Erwachsene statt: *Ko-konstruktivistischer Ansatz* (Fthenakis, 2003).

Lernen ist das Ergebnis der Interaktion, bei deren Gestaltung alle Beteiligten eine aktive Rolle spielen.

Lernen erfolgt in der Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen (Eltern) und Kindern.

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

Begründung der sprachlichen Qualifikationen des BESK im Einzelnen: Die Beobachtungskriterien

Die konkrete Auswahl der einzelnen sprachlichen Teilqualifikationen (Beobachtungskriterien) der systematischen Sprachbeobachtung (Teile B, C1, C2, C3, C4) basiert auf folgenden Grundlagen bzw. Faktoren:

- Annahmen zum Spracherwerb (s. o.)
- empirischer Forschungsstand
- Beobachtbarkeit: Eignung ihrer „Beobachtung“
- Methodik/Didaktik: Durchführung ihrer Erhebung im Kindergartenalltag
- Eignung für die Förderung in natürlichen Diskurssituationen

Die Ausführungen zu den einzelnen sprachlichen Qualifikationen beziehen sich auf relevante sprachtheoretische Aspekte

- spracherwerbsbezogene Inhalte
- Querverbindungen zwischen den einzelnen sprachlichen Qualifikationen als Basis für die Förderung
- Folgerungen für die Sprachbildung bzw. -förderung

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

B – Syntax/Morphologie

Im Bereich Syntax (Satzbau) und Morphologie (grammatische Formen von Wörtern) werden sprachstrukturelle Aspekte beobachtet. Die spezifische Erwerbsaufgabe in diesem Bereich kann mit dem topologischen Modell der deutschen Sätze beschrieben werden (s. Abb. 3.1). Es geht also für das Kind darum, die verschiedenen Satzstrukturen des Deutschen zu erwerben, die sich vorwiegend durch die jeweilige Position des Prädikats (das gebeugte, mit dem Subjekt übereingestimmte Verb) in unterschiedlichen Konstellationen mit den anderen Satzgliedern unterscheiden):

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

Topologisches Modell deutscher Sätze

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

[1] gebeugtes, mit dem Subjekt übereingestimmtes Verb

Abildung 3.1: Topologisches Modell deutscher Sätze

Der Erwerb der Satzstrukturen samt der spezifischen Beugung und Stellung des Verbs erfolgt über bestimmte Phasen. Das Kind durchläuft diese Phasen vergleichsweise sehr früh und hat sie mit 3;6 Jahren bereits größtenteils abgeschlossen (Clahsen, 1988; Tracy, 2007). Als wesentliches entwicklungskritisches Merkmal gilt die Bewältigung der **Verbzweitstellung (Kriterium 1).** In Anlehnung an genetische Erklärungsansätze kann ein Ausbleiben der erwarteten Kompetenzen bezüglich dieser sprachlichen Qualifikation organische Ursachen haben und bedarf daher einer ärztlichen, logopädischen bzw. klinisch-therapeutischen Abklärung (Clahsen, 1988; Tracy, 2007; Rothweiler, 2010). Dieses Kriterium hat demnach vorwiegend eine differentialdiagnostische Funktion. Der Erwerb der Verbzweitstellung im Aussagesatz ist auch Voraussetzung für den Ausbau der weiteren Sprachstrukturen (Clahsen, 1988). Hat ein Kind die Verbzweitstellung nicht erworben, so werden sich diese Schwierigkeiten auch in den anderen Satzstrukturen niederschlagen (Kriterien 2A und B).

Umgekehrt kann ein Kind, das die Verbzweitstruktur bereits stabil erworben hat, Probleme mit der Bildung anderer, die Grundform variierender Satzstrukturen haben. Dass das Subjekt nicht vor dem Verb, sondern erst nach dem Verb geäußert wird, erfolgt in denjenigen Satzzusammenhängen, bei denen es inhaltlich bedeutsam ist, eine andere Information an die erste Stelle zu rücken als das Subjekt *(Den roten Stift wollte ich haben.).* Man kann bei diesen Strukturen auch von **flexiblen Satzstrukturen (Kriterium 2A)** sprechen. Sie haben die Funktion, Zusammenhänge im handelnden Dialog, beim Erzählen und bei den verschiedenen komplexeren Sprechakten wie Argumentieren und Begründen herstellen zu können. Eine Reduzierung auf das Satzmuster Subjekt-Prädikat(-weiteres Satzglied) könnte dies nicht leisten. Diese sprachliche Qualifikation ist daher eng verknüpft mit der Ausbildung der pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten (s. C2 – Pragmatik/Diskurs). Die Förderung kann sich die Verknüpfung dieser Sprachbereiche zu Nutze machen.

Zudem erfordert die Bildung von **Entscheidungsfragen (Kriterium 2B),** das Verb an die erste Stelle zu rücken und das Subjekt erst danach zu nennen *(Spielst du mit mir?).* Diese syntaktische Transformation wird von manchen Kindern vermieden: sie verwenden den Aussagesatz, indem sie ihn durch die typische Fragemelodie als Fragesatz kennzeichnen. Eine Förderung kann die Verwendung der spezifischen Fragesatzstruktur anbahnen.

Beim Erwerb des **Nebensatzes** stehen für Kinder mit Deutsch als Erstsprache nicht syntaktische Kriterien im Mittelpunkt der Erwerbsaufgabe. Es zeigt sich nämlich, dass Kinder, sobald sie überhaupt Nebensätze bilden, das Verb problemlos an die letzte Stelle stellen. Ausschlaggebend für den Erwerb von Nebensätzen ist, dass das Kind bereits ein Verständnis für die inhaltlichen, d. h. semantischen Relationen (Bedeutungsrelationen) zwischen Nebensatz und Hauptsatz besitzt. Die spezifische Bedeutungsrelation wird durch das jeweilige Bindewort (Konjunktion) ausgedrückt. Daher ist diese sprachliche Qualifikation im BESK dem Bereich C1 – Lexikon/Semantik zugeordnet.

In der Erwerbsphase zwischen 3;6 und 6;0 Jahren bildet das Kind im morphologischen Bereich **(Plural, Zeitformen des Verbs)** noch die typischen Übergeneralisierungen, die darauf Hinweis geben, dass das Kind grammatische Regeln „erkennt“ und sie anzuwenden versucht. Da die Einschätzung dieser sprachlichen Teilkompetenzen im pädagogischen Kontext schwierig ist, wird im BESK auf deren Aufnahme verzichtet. Die morphologische Feindifferenzierung, die bis ins Schulalter hinein dauert, ist allerdings auch stark abhängig von ihrer Erwerbsgelegenheit, daher sollte dem Kind prinzipiell ein reiches Angebot an unterschiedlichen Formen (Pluralformen, Verbformen) im pädagogischen Sprachbildungskontext zur Verfügung stehen.

C1 – Lexikon/Semantik

Lexikon (Wortschatz) und Semantik (Bedeutung) stehen in enger Beziehung zueinander. Das Lexikon selbst lässt sich in die verschiedenen Wortarten klassifizieren. Die sogenannten Inhaltswörter, zu denen Nomen, Verben, Adjektive zum Teil auch Präpositionen gezählt werden, zeichnen sich durch einen eigenständigen semantischen Gehalt aus. Jedes Wort hat so seine spezifische Bedeutung, die mittels Merkmalen definiert werden kann. Dabei lassen sich konkret gegenständliche Begriffe wie *Tisch, Apfel, Hund* leichter fassen als abstrakte Begriffe wie *Hoffnung, Versprechen, Überraschung.* Im Satz treten dann die Wörter samt ihrer Bedeutung in Beziehung zueinander, und geben durch ihr Zusammenwirken dem Satz seine Bedeutung (Satzsemantik). In der Abfolge von Sätzen erweitert sich der Bedeutungshorizont auf den Gesamttext (Textsemantik). Der Bereich Lexikon/Semantik ist daher mit allen anderen Bereichen eng verbunden. Er ist Voraussetzung für das Verstehen und Produzieren von differenzierter Sprache, und zwar nicht nur in den Kommunikationskontexten selbst, sondern vorrangig in der kontextungebundenen Sprache, wo es nicht mehr möglich ist, sich Bedeutungen aus der konkret-gegenständlichen Handlungssituation abzuleiten.

Bis zum 4. Lebensjahr haben Kinder schon einen umfangreichen Wortschatz erworben, in dem alle Wortarten vertreten sind. Kinder verstehen und produzieren Inhaltswörter wie Nomen, Verben, Adjektive, (Kauschke, 2000; Komor & Reich, 2008). Daneben auch in unterschiedlichen Anteilen Präpositionen sowie in zunehmendem Maße auch die verknüpfenden Funktionswörter, wie Pronomen, Bindewörter, Hilfszeitwörter und Fragewörter. Der Erwerb des Wortschatzes steht in engem Zusammenhang mit der allgemein-kognitiven Entwicklungslinie des Kindes. Demnach erfolgt im Alter von 3;6–6;0 Jahren der Schritt von einer auf das gegenständliche, gegenwärtige Handlungsfeld bezogenen Sprache zu einer zunehmend abstrakter eingesetzten Sprache. Die kognitive Funktion von Sprache kommt immer mehr zum Tragen.

Von den Anfängen des Spracherwerbs an bis ins Erwachsenenalter geht das **Sprachverstehen** der eigenen Sprachproduktion voran. Bevor ein Kind ein Wort verwendet, erschließt es sich seine Bedeutung sowohl aus dem rein sprachlichen (vor allem syntaktischen) als auch aus dem situativen Bedeutungszusammenhang. Die wichtige Funktion des Sprachverstehens als Voraussetzung für die eigene Sprachproduktion ist im BESK durch die Kriterien 1–4 repräsentiert. Die Auswahl der konkreten sprachlichen Qualifikationen zum Sprachverstehen ergibt sich vorwiegend aus den methodischen Überlegungen zu ihrer Erhebbarkeit in einer natürlichen Beobachtungssituation des Kindergartenalltags.

Das Verstehen der Bedeutung von **Raumpräpositionen (Kriterium 1)** ist aus entwicklungspsychologischer und linguistischer Perspektive für das Kind bedeutsam. Die Entwicklung des räumlichen Vorstellungsvermögens geht einher mit der Selbstwahrnehmung und -positionierung im Raum und gilt als Vorläuferfunktion für mathematische Fähigkeiten (Penner & Krügel, 2007). Relativ früh im Spracherwerb werden die semantisch einfachen Raumpräpositionen *in, auf, unter* erworben, die eindeutige, stabile räumliche Relationen zwischen den Objekten bezeichnen. Kognitiv anspruchsvoller und daher später erworben werden die semantisch komplexeren Präpositionen *neben, hinter, vor* und *zwischen.* Der Erwerb ist nicht nur eng verbunden mit der kognitiven Entwicklung, sondern vor allem mit entsprechenden Angeboten aus der Umwelt. In der Sprachbildung ist darauf zu achten, dass Präpositionen nicht durchgängig durch Adverbien wie *(da) oben, (da) unten, daneben, davor* etc. ersetzt werden. Außer den Raumpräpositionen haben selbstverständlich auch Präpositionen aus den anderen Dimensionen (zeitliche, begründende etc.) eine wichtig Rolle innerhalb der Sprache und des Spracherwerbs.

Zur Beobachtung von **Satzverstehen** eignet sich im natürlichen Rahmen des pädagogischen Kontextes besonders die Kategorie der **Handlungsanweisungen** in Form von **Aufträgen (Kriterium 2).** Für dieses Kriterium ist ein Komplex an sprachlichen und entwick-

lungspsychologischen Qualifikationen gefordert. Es geht um Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz, Syntax und Pragmatik sowie um den Entwicklungsstand der Aufmerksamkeitsspanne, des Gedächtnisses und um psychosoziale Aspekte. Insgesamt geht es um die Fähigkeit, die sprachlichen Äußerungen eines anderen als Sprachhandlung zu verstehen und sie eigenständig umzusetzen. Im Alter von 3;6 bis 6;0 Jahren erweitert sich in Abhängigkeit von der Entwicklung der genannten Kompetenzbereiche das Verstehen von **einfachen** zu komplexeren, d. h. **mehrteiligen** Handlungsanweisungen (Grimm, 1999). Die Förderung dieser Kompetenz stärkt vor allem auch die Möglichkeiten des Kindes, am Geschehen des Kindergartens teilhaben zu können und damit seine Selbst- und Sozialkompetenz.

Um das Verstehen von Inhalten in einem ganzen Satzgefüge geht es auch bei den **W-Fragen (Kriterium 3).** Mit den sogenannten W-Fragewörtern wird nach einem spezifischen Inhalt, der durch ein Satzglied ausgedrückt wird, gefragt. Das Verstehen erfordert sowohl die Kenntnis der Bedeutung des spezifischen W-Wortes als auch die selbstständige Ergänzung des inhaltlichen Zusammenhangs, was durch die entsprechende Antwort beobachtbar wird. Der Erwerb der Bedeutung der verschiedenen W-Fragen erfolgt in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung. Einfacher zu begreifen sind Fragesätze mit *wer, was, wo.* Kognitiv anspruchsvoller sind *wann* und *warum,* sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutung als auch bei der *warum*-Frage hinsichtlich der syntaktisch erforderlichen Struktur der Antwort (zur Erwerbsreihenfolge: Zangl, 1998; Kauschke & Siegmüller, 2002). W-Fragewörter haben ganz besonders auch eine pragmatische, kommunikative Funktion. Sie sind schon in frühester Kindheit eine wichtige Kommunikationsstrategie der nahen Bezugspersonen, um das Interesse des Kindes an der Sache zu wecken und dadurch den sprachlichen Dialog zu leiten und in Gang zu halten. Das Beantworten von W-Fragen ist also gleichzeitig auch eine typische Sprachhandlung des Kindes in diesem Alter (s. C2 – Pragmatik/Diskurs). W-Fragen sind daher prinzipiell ein wesentliches pädagogisch-didaktisches Mittel zur Unterstützung des Spracherwerbs.

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

Einen größeren Stellenwert als das Sprachverstehen hat in der Entwicklung des Kindes die eigenständige **Sprachproduktion.** Der frühe kreative und erprobende Umgang mit Sprache, den Wörtern und ihren Bedeutungen ist ausschlaggebend für den weiteren sprachlichen Weg. Dass das Kind seine Sprache umso differenzierter einsetzen kann, je größer sein aktiver Wortschatz ist, ist naheliegend. Mit dem Erwerb der verschiedensten Begriffe – der Wörter – gewinnt das Kind eine differenziertere Sicht auf die Welt: je mehr es benennen kann, desto mehr wird es auch erkennen. Dies regt die kognitive Entwicklung des Kindes an, die ihrerseits den Erwerbsverlauf von Sprache beeinflusst. Das Kind kann zunehmend mithilfe des Wortschatzes abstrakte Ordnungen, wie Klassifikationen und Analogien herstellen. Mithilfe von Sprache bildet sich das Kind „Begriffe“ von der Welt heraus, erwirbt sich mit dem Wortschatz Kenntnisse und Weltwissen. Ein reichhaltiger und differenzierter Wortschatz ist aber auch Voraussetzung für den Ausbau und die Verfeinerung des strukturellen Repertoires des Kindes (Clahsen, 1988; Kauschke, 2000). Unterschiedlichste Satzbildungen und -erweiterungen werden möglich, wenn die verschiedensten Inhaltswörter zusammenwirken.

Der produktive Wortschatz des Kindes ab dem 4. Lebensjahr ist in Bezug auf die Inhaltswörter ausgeglichen: Nomen, Verben und Adjektive sind etwa gleich stark vertreten (Kauschke, 2000). Unter Anbindung an die entwicklungspsychologischen und kognitivistischen Spracherwerbstheorien wird die **Produktion von Nomen, Verben** und **Adjektiven** in den **Kriterien 5, 6,** und **7** im Alter von 3;6 bis 6;0 Jahren als grundlegender Baustein für die kognitiv-sprachliche Entwicklung und die Gesamtentwicklung des Kindes gesehen. Eine altersbezogene Standardisierung der produktiven Wortschatzkenntnisse etwa in Form einer Wortliste als Maßstab für ihre Einschätzung ist prinzipiell problematisch. Im Rahmen einer pädagogisch orientierten Spracherhebung ist dies zudem nicht praktikabel und daher nicht zielführend. Die altersbezogene Einschätzung erfolgt daher qualitativ auf Basis von Bedeutungs- bzw. Wortfeldern der jeweiligen Wortarten mit Berücksichtigung ihres Aneignungsprozesses (Reich, 2008; Komor & Reich, 2008).

Bei den **Nomen (Kriterium 5)** verläuft die Abfolge ihres Erwerbs von den Konkreta – Gegenständliches bezeichnende Begriffe – zu den zunehmend abstrakteren Begriffen für nichtgegenständliche Sachverhalte (Komor & Reich, 2008) (s. die im Bogen angeführte Abfolge samt Beispielen). Diese Entwicklung setzt bei etwa 4-jährigen Kindern verstärkt ein, wobei ihre Interpretation der Begriffe anfänglich noch vom Konzept der Erwachsenen abweichen kann.

Die **Verben (Kriterium 6)** nehmen eine zentrale Rolle innerhalb der Sprache ein. Sie bestimmen als grammatisches Zentrum des Satzes seine Struktur, sie haben eine wesentliche Funktion für die Gesamtbedeutung des Satzes. Sie beschreiben Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände und treffen dadurch eine Aussage über Subjekt (Personen, Tiere, Objekte, ...) und Objekt des Satzes. Verben sind daher auch für die Verständigung in der konkreten Kommunikationssituation bedeutsam. Kinder, die viele verschiedene Verben verwenden, können Sprache als Handlung somit effektiver einsetzen, um bei anderen etwas zu bewirken. Auch bei den Verben erfolgt der Entwicklungsverlauf von zunächst an die konkrete, sichtbare Handlung gekoppelten Ausdrücken (Tätigkeiten), zu den kognitiv anspruchsvolleren Verben, die innere Zustände bezeichnen, wie etwa *erschrecken, fürchten* oder den mentalen Verben wie *glauben, wissen, erlauben, versprechen, vergessen, erklären* (s. die im Bogen angeführte Abfolge samt Beispielen) (Penner & Krügel, 2007; Reich, 2008). Letztere werden erst von den älteren Kindern zunehmend verstanden und verwendet: Sie erfordern vom Kind die kognitive Fähigkeit, zu erkennen, dass der Gesprächspartner eine andere Perspektive, ein anderes Wissen und andere Gefühle hat als es selbst *(Theory of Mind).* Diese Verben regen gleichzeitig die Verwendung von Nebensätzen an (s. Kriterium 8), und ermöglichen dem Kind den Einsatz von abstrakteren Sprachhandlungen (s. C2 – Pragmatik, Kriterium 9). Verwendet ein Kind ausschließlich Verben mit undifferenzierter Bedeutung, sogenannte Allzweckverben, werden dadurch seine sprachlichen Möglichkeiten äußerst eingeschränkt: sowohl die Bandbreite der Satzstrukturen als auch sein Handlungsrepertoire wird sich nicht voll entfalten können. Die Förderung kann sich die Handlungsbezogenheit von Verben zunutze machen.

Adjektive (Kriterium 7) sind diejenigen „Beiwörter“, die Eigenschaften zuschreiben und somit in Bezug auf verschiedene Dimensionen (wie etwa Raum, Farbe, Form, Gefühl, ...) Differenzierungen vornehmen. Sie tragen daher zu einer anschaulichen Sprache bei. Kinder verwenden ab dem 4. Lebensjahr verstärkt Adjektive, in Abhängigkeit zu ihrer kognitiv-sprachlichen Entwicklung, die Abfolge verläuft von einfacheren Bedeutungen zu komplexeren (Wode, 1993) (s. die im Bogen angeführte Abfolge samt Beispielen).

Nebensatzeinleiter (Kriterium 8) sind das zentrale Element in Nebensatzgefügen, da sie die Bedeutungsbeziehung zwischen Hauptsatz, dem übergeordneten Satz, und dem Nebensatz, dem untergeordneten Satz, bestimmen. Das Verstehen der logischen Beziehungen ist eine kognitiv-sprachliche Erwerbsaufgabe, die gleichzeitig stark von der Anregung durch die Umwelt abhängt. Die Kinder nehmen im Laufe ihrer Entwicklung ihre Umgebung zunehmend differenzierter wahr, und erfassen örtliche, zeitliche und kausale Zusammenhänge. Kinder er-

werben Nebensätze jedoch sehr unterschiedlich. Meist treten als erste Nebensatzeinleiter vor allem Relativpronomen oder Fragepronomen (s. Kriterium 3) auf (bereits im 4. Lebensjahr), es folgen kausale *(weil),* temporale (zeitliches *wenn*) sowie finale (*damit,* finales *dass*) Nebensatzeinleiter. Komplexer sind Nebensätze mit dem konditionalen *wenn (Wenn ich zu Hause wär, tät ich ...)* sowie *dass*-Nebensätze in Verbindung mit den anspruchsvollen Verben (z. B. *versprechen, glauben, ...*) (Penner & Krügel, 2007) (s. Kriterium 6). Auf Nebensatzstrukturen bauen auch die komplizierteren Sprechakte auf (s. Kriterium 9). Für den erfolgreichen Erwerb der verschiedensten Nebensatzkategorien ist ein entsprechendes Angebot Voraussetzung. Da der Variantenreichtum von Nebensätzen in der gesprochenen Sprache der Alltagskommunikation prinzipiell eingeschränkt ist, sind geeignete Anlässe zu schaffen, in denen Nebensätze relevant sind. Im hochsprachlichen Register der schriftlichen Sprache sind Nebensätze häufiger, sie lassen sich daher im Zuge des Vorlesens einführen.

C2 – Pragmatik/Diskurs

Pragmatik ist der Gebrauch der sprachlichen Mittel in der konkreten Kommunikationssituation. Es geht darum, die eigenen Handlungsziele in der Interaktion zu verwirklichen und diejenigen der anderen zu erkennen. Sprache handlungswirksam einsetzen zu können, stärkt die Gesamtentwicklung des Kindes, erhöht sein Selbstvertrauen und sein Selbstwertgefühl. Voraussetzung, dass Kinder sprachlich situationsadäquat handeln können, ist demnach, dass sie einerseits die für die jeweiligen Situationen erforderlichen sprachlichen Mittel erworben haben (Grammatik und Wortschatz). Andererseits benötigen sie auch die kognitive Fähigkeit, die Bedingungen für die Verwendung dieser Mittel beurteilen (soziokultureller Aspekt) und sich auf die Äußerungen des Zuhörers einstellen zu können, d. h. die Perspektive des Hörers einnehmen zu können, aber auch von der Annahme gemeinsamen Wissens ausgehen zu können *(Theory of Mind).* Der Erwerb des sprachlichen Handelns, seine Bedeutung und sein Stellenwert in der Entwicklung des Kindes kann daher nur aus einer Vielfalt von Perspektiven im Rahmen eines mehrdimensionalen Ansatzes erklärt werden. Es bestehen im Bereich der Pragmatik daher auch wichtige Querverbindungen zu allen anderen sprachlichen Qualifikationen, den Kriterien des vorliegenden Beobachtungsverfahrens (B – Syntax/Morphologie, C1 – Lexikon/Semantik, C3 – Sprachverhalten, C4 – Phonologie). Dennoch ist die Fähigkeit zum sprachlichen Handeln nicht lediglich eine Addition der einzelnen Qualifikationen. Sprachlich angemessen handeln zu können ist vielmehr eine selbstständige Fähigkeit, die die anderen sprachlichen Teilqualifikationen neu zu einer qualitativ eigenen Kompetenz komponiert.

Das Äußern von **Wünschen, Bedürfnissen und Aufforderungen (Kriterium 9)** gelingt Kindern bereits in einem sehr jungen Alter (ab 2;0). Bei entsprechender Hinführung durch das soziale Umfeld geht parallel mit der Erweiterung der sprachlichen Mittel (Satzbildung, Fragebildung, Einsatz der Modalverben – hier speziell *dürfen, können, müssen, wollen, ...*) und der kognitiven Ressourcen des Kindes die angemessene, den Konventionen entsprechende Ausgestaltung dieser Sprechakte einher (entwicklungspsychologische Begründung: Mähler, 2008). Dies ist im 4. Lebensjahr erwartbar. Die Bedürfnisse beziehen sich noch unmittelbar auf den gegenwärtigen Zustand oder die augenblickliche Befindlichkeit und haben die Funktion, beim anderen eine unmittelbare Handlung auszulösen.

Die älteren Kinder im Vorschulalter können Sprache bereits zunehmend als solche Handlungen benützen, die über den gegenwärtigen Bezugsrahmen hinausgehen. Ihre kognitive und sprachliche Entwicklung formt sich und wird geformt durch das Lernen von Fach- und Weltwissen. Dies regt das Bedürfnis nach **Erklären** und **Begründen** von Sachverhalten an **(Kriterium 9). Argumentieren, Vorschlagen** und **Planen** (Trautmann & Reich, 2008) sind Sprachhandlungen, die besonders im Kindergarten im Umgang mit den anderen erforderlich und angeregt werden. Um die einzelnen inhaltlichen Bausteine dieser kognitiv anspruchsvolleren Sprechakte auch sprachlich schlüssig und zusammenhängend verknüpfen zu können,

ist der Einsatz von Nebensätzen (s. Kriterium 8), von flexiblen Satzstrukturen (s. B – Syntax/Morphologie, Kriterium 2B) und ein gut ausgebauter Wortschatz (Kriterien 5–8) erforderlich. Die Förderung kann sich diese Querverbindungen zunutze machen.

Um beim **Nacherzählen** inhaltlich verstanden zu werden, gilt es, das konventionelle Erzählschema einzuhalten: es geht dabei um die **Schlüssigkeit der inhaltlichen Abfolge,** also der erzählten Ereignisse, sowie um die inhaltliche Hinführung zum eigentlichen Höhepunkt der Geschichte **(Kriterium 10).** Die diskursive Fähigkeit Nacherzählen erfordert vom Kind aber auch den Einsatz komplexer und differenzierter sprachlicher Mittel, um **sprachlich zusammenhängend erzählen** zu können **(Kriterium 11).** Zu den sprachlichen Mitteln zählen hier Pronomen, Bindewörter, Zeit- und Ortsangaben sowie Nebensätze (s. Kriterium 8) und flexible Satzstrukturen (s. B – Syntax/Morphologie, Kriterium 2B). Besonders im Alter zwischen 5 und 7 Jahren machen Kinder in diesem Bereich bemerkenswerte Fortschritte (Becker, 2005). Die kognitive Anforderung beim Nacherzählen besteht darin, Sprache losgelöst von der Kommunikation zu verwenden. Die Aneignung der Erzählkompetenzen ist in hohem Maße von der interaktiven Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen abhängig, ist also stark an einen pädagogischen Bezugskontext gebunden. Eine solche didaktische Hinführung erfolgt auch als Vorbereitung für schulische Bildungsanforderungen, wo es darum geht, Sprache nicht vorrangig als kommunikatives Werkzeug zu verstehen und zu verwenden, sondern in Texten, die losgelöst von der Kommunikationssituation sind.

Dass Kinder im Vorschulalter beim Erzählen auf die Unterstützung durch Erwachsene angewiesen sind, um diese Fähigkeit überhaupt zu erwerben und in weiterer Folge auszubauen, gilt auch für das **Erzählen von (eigenen) Erlebnissen (Kriterium 12).** Bei entsprechender didaktischer Unterstützung („Nachfragen“) gelingt Kindern im Alter von 5 Jahren die Versprachlichung der eigenen Erlebnisse sogar besser als das Nacherzählen von Geschichten: die Erzählungen weisen einen höheren Grad an inhaltlicher Strukturiertheit auf (Becker, 2005) und stehen oft in der Vergangenheitsform.

C3 – Sprachverhalten

Der Erwerb der sprachlichen Qualifikationen der Bereiche B – Syntax/Morphologie (s. Kriterien 2A und 2B), C1 – Lexikon/Semantik und C2 – Pragmatik/Diskurs wird entscheidend vorangetrieben durch die Eigenaktivität des Kindes sowie durch die Anregung aus dem sozialen Umfeld (Fthenakis, 2003). Das Sprachverhalten des Kindes, sein Interesse und seine Motivation in den verschiedenen sprachlichen Situationsbezügen kann anhand seiner aktiven oder passiven Beteiligung beobachtet werden. Die spezifische Förderung kann die Eigenaktivität des Kindes hinsichtlich des bevorzugten sozialen Bezugsrahmens durch Gestaltung des geeigneten Fördersettings nutzen (Kriterien 13–17).

Der Kindergarten bietet dem Kind sowohl die Möglichkeit zur sozialen Integration in die Gruppe der **Gleichaltrigen** als auch die Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen, den **Pädagoginnen und Pädagogen (Kritierum 13).** Dabei haben die sprachlichen Kommunikationspartner verschiedene Funktionen für den Spracherwerb des Kindes. Die Sprache der Erwachsenen ist differenziert und reichhaltig. Ihre Struktur und ihre Inhalte sind abgestimmt auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes. Die erwachsene Bezugsperson bzw. die Pädagogin/der Pädagoge bietet in der Rolle des Sprachvorbilds und der Sprachvermittlerin dem Kind somit die entscheidende Anregung für seine sprachlich-kognitive Entwicklung. Sie/er gibt korrektives Feedback, unterstützt und stärkt das Kind durch Fragen und Hinführungen zum eigenen Sprechen. Mit einer solchen didaktischen Unterstützung kann ein Kind in der Kommunikation mit Gleichaltrigen nicht rechnen. Der sprachliche Austausch unter Kindern ist sozial motiviert, das Kind strebt danach, seine Rolle, seine Identität in der Gruppe zu finden. Das Kind kann im Austausch mit anderen Kindern Sprache eigenaktiv ausprobieren, üben, kurz, all das umsetzen, was es

von den Erwachsenen aufgenommen hat. Diese beiden sehr unterschiedlichen Funktionen der sprachlichen Bezüge sollten in der Sprachbildung und -förderung berücksichtigt werden.

Ob es ein Kind bevorzugt, sich in einer Gruppe von Kindern an Gesprächen aktiv zu beteiligen oder ob ihm ein einziges Kind als Gesprächs- und Spielpartner angenehmer ist **(Kriterium 14),** kann für die Herstellung des für das Kind geeigneten sozialen Bezugsrahmens der Sprachbildung bzw. -förderung eine Hilfestellung geben.

Der Kindergarten bietet dem Kind im Vorschulalter eine besondere Gelegenheit für das eigenaktive Üben grundlegender sprachlich-kognitiver Entwicklungsaufgaben: Im **Rollenspiel (Kriterium 15)** lernt das Kind durch eigenes Handeln und eigene Aktivität, Sprache losgelöst vom Wahrnehmungskontext zu verwenden. Während es im (bereits früh auftauchenden) Symbolspiel darum geht, Gegenstände umzudeuten (Als-ob-Spiel oder Fiktionsspiel), ist das Rollenspiel sprachlich, kognitiv und sozial um einiges anspruchsvoller. Es hat in der Gesamtentwicklung des Kindes daher eine bedeutende Funktion. Das Aushandeln von Rollen und Spielverläufen und das Aufrechterhalten der Spielhandlung erfordern den Einsatz vergleichsweise komplexer sprachlicher Mittel. Das Kind schult im Rollenspiel somit eigenaktiv seine sprachlichen Fähigkeiten. Auch die Übernahme anderer Perspektiven wird im Rollenspiel gefestigt. Kinder beginnen mit dem Rollenspiel im 4. Lebensjahr. Es begleitet das Kind noch bis ins Schulalter hinein (zum linguistisch orientierten Ansatz: Andresen, 2002; zum entwicklungspsychologischen Ansatz: Mähler, 2008). Das Rollen- und Symbolspiel ist als Kategorie einer Sprachhandlung selbstverständlich dem pragmatischen Bereich zuzuordnen. Die tatsächliche Ausübung des Rollenspiels ist jedoch vergleichsweise sehr stark von den eigenaktiven Tätigkeiten des Kindes, von seiner Motivation und seinem Interesse sowie von seiner sozialen Integration beeinflusst. In diesem Sinne wird das Rollenspiel im BESK im Rahmen der Kategorie *Sprachverhalten* zur Ableitung für entsprechende, das Kind und sein soziales Verhalten stützende Maßnahmen beobachtet.

Die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören, sei es **beim Vorlesen oder bei Gesprächen in der Kleingruppe (Kriterien 16 und 17),** ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung und den Ausbau der kontextungebundenen Sprache. Im Laufe des Vorschulalters nehmen die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und die Gedächtnisspanne bedeutsam zu. Das Vorlesen ist eine der wichtigsten Säulen in der vorschulischen Sprachbildungsarbeit. Naheliegend ist, dass das Kind durch Bücher mit verschiedenartigen Themen in Berührung kommt und so seinen Wissens- und Erfahrungshorizont erweitert, wodurch höhere kognitive Prozesse angestoßen werden. Aus linguistischer Sicht ist bedeutsam, dass sich das hochsprachliche Register der geschriebenen Sprache durch ein reichhaltiges Repertoire an Wortschatz, komplexeren sprachlichen Strukturen und stilistischen Mitteln des Erzählens auszeichnet (s. C2 – Pragmatik/Diskurs, Kriterium 10 und 11). Die Sprachbildung bzw. -förderung kann das Kind durch Auswahl der geeigeten Literatur mit Büchern vertraut machen und so das Interesse für die „Kulturtechnik“ *Lesen* anbahnen.

C4 – Phonologie/Phonetik

Der Erwerb der phonologischen und phonetischen Fähigkeiten unterliegt stark dem Wirken der genetischen Disposition (nativistischer Ansatz). Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben bis zum Ende ihres 4. Lebensjahres die Bewältigung der Erwerbsaufgaben im Bereich Phonologie und Phonetik bereits abgeschlossen (Kany & Schöler, 2010; Fox, 2009).

Das heißt, dass Kinder spätestens mit 4 Jahren ...

- die bedeutungsunterscheidenden Laute differenzieren können *(tanne – kanne).*
- die Laute des Deutschen richtig artikulieren (aussprechen) können.
- Laute in Laut- und Silbenketten (das sind die Wörter) verbinden können.
- Rhythmus (Betonung und Längen) und die Intonation des Deutschen beherrschen.

Bei einigen Kindern können sich auch nach dem 4. Geburtstag noch Unsicherheiten mit der (schwierigen) Aussprache der Sibillanten (Zischlaute) zeigen: *schön > sön, ich > is.*

Zeigen sich bei Kindern nach dem 4. Geburtstag noch größere Probleme in der Aussprache, im Redefluss oder bereits bei den Primärfähigkeiten des Hörens oder Wahrnehmens, so ist dies in Hinblick auf ihre Bedeutung für den gesamten Spracherwerb unbedingt ärztlich, logopädisch bzw. klinisch-therapeutisch abzuklären und zu behandeln. Die **Kriterien 18–21** dienen daher ausschließlich der Dokumentation einer allfälligen Beobachtung von Auffälligkeiten.

Im pädagogischen Förderbereich liegt hingegen die phonologische Sensibilisierung des Kindes als Vorbereitung zum Schrifterwerb, und zwar durch Sprachspiele, Reimen und Singen als fixe Bestandteile der klassischen vorschulischen Sprachbildung.

4. Sprachstandsfeststellung mit dem BESK

Rebekka Wanka, Barbara Rössl & Monika Stadlmair

Einführung in den BESK

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

Die Konzipierung basiert auf folgenden Leitlinien:

- Berücksichtigung des pädagogischen Einsatz- und Handlungsfelds
- Auswahl der sprachlichen Qualifikationen mit Blick auf ihren Stellenwert in der Erstsprachentwicklung und ihre Förderbarkeit im pädagogischen Rahmen
- Schwerpunktsetzung auf die kognitiv-sprachlichen und diskursiven Qualifikationen als wesentliche Komponenten einer vorschulischen Sprachbildung
- Abgrenzung pädagogischer Sprachbildung von sprachtherapeutischer Intervention

Zielgruppe

- Zielgruppe der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK sind Kinder im Alter von 3;6 bis 6;0 Jahren, die einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen.
- Der BESK kann sowohl für Kinder mit Deutsch als Erstsprache verwendet werden als auch für simultan-bilingual aufwachsende Kinder, d. h. für Kinder, die seit der Geburt bzw. schon sehr früh (< 3;0 Jahren) mit Deutsch und (einer) weiteren Erstsprache(n) aufwachsen.

Zielsetzung

- Ziel des BESK ist es, die deutschsprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache im Rahmen einer systematischen Beobachtung zu erfassen und zu dokumentieren.
- Die gewonnenen Ergebnisse sollen einen Einblick in den Sprachentwicklungsstand des Kindes zum Zeitpunkt der Beobachtung geben.
- Die Ergebnisse bilden Ansatzpunkte für die weiterführende begleitende Sprachbildung bzw. für die Planung einer differenzierten und zielorientierten Sprachförderung in der deutschen Sprache im Kindergarten.
- Der entwicklungsproximale Ansatz soll Aussagen über die Sprachkompetenzen für die zwei Altersgruppen 3;6 bis 4;5 bzw. 4;6 bis 6;0 möglich machen.
- Der BESK eignet sich für eine Verlaufsbeobachtung.
- Darüber hinaus sollen aus den Ergebnissen Hinweise auf eine mögliche Sprachentwicklungsstörung und das Erfordernis ihrer klinisch-therapeutischen Abklärung abgeleitet werden können.

> Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ: Erwerbsbeginn ab einem Alter von etwa 3;0 Jahren) wird der Beobachtungsbogen BESK-DaZ empfohlen (s. auch 🕮, Kapitel 1: Spracherwerbstypen).

Aufbau

Das Instrument BESK besteht aus dem Handbuch und dem Beobachtungsbogen inkl. den im Anhang des Handbuchs enthaltenen Beiblättern (🕮-Anhang: Beiblätter 1–5) und Bildkarten.

Das BESK-Handbuch enthält wichtige Informationen zum Spracherwerb und den Spracherwerbstypen, zur Methode der Beobachtung, zu den Grundlagen des BESK, zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK sowie Leitideen zu Sprachbildung und Sprachförderung im Kindergarten. Im Anhang finden Sie die BESK-Beiblätter, ein Bildkartenset, Empfehlungen für Bilderbücher und weiterführende Literatur zu den Themen Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachbildung sowie Beobachtung und Dokumentation.

Der Beobachtungsbogen besteht aus den Teilen A, B und C. Teil A umfasst die individuellen Kontextdaten (BESK-Bogen) und die familiären Kontextdaten (🕮-Anhang: Beiblatt 5), die nach der Sprachstandsfeststellung mit den Bezugspersonen des Kindes in einem Entwicklungsgespräch erhoben werden. In Teil B werden die sprachlichen Kompetenzen des Kindes im Bereich Syntax/Morphologie erhoben. Teil C erfasst die sprachlichen Kompetenzen des Kindes in den Bereichen Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs, Sprachverhalten sowie Phonetik/Phonologie.

Allgemeine organisatorische und methodische Überlegungen

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

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

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

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

Schriftliche Dokumentation

Die schriftliche Dokumentation von Bildungsprozessen bildet die Basis für die pädagogische Arbeit, die Teamarbeit, die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften sowie

für Gespräche mit den Bezugspersonen des Kindes. Der BESK bietet Ihnen die Möglichkeit, Ihre Beobachtung in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes systematisch zu erfassen. Die BESK-Ergebnisse können als fundierte Grundlage für anschließende Sprachbildungs- bzw. Sprachförderangebote angesehen werden, durch die die weitere Sprachentwicklung des einzelnen Kindes angeregt wird. Der BESK ermöglicht Ihnen anhand von Erst- und Verlaufsbeobachtung, die individuelle sprachliche Entwicklung eines Kindes zu dokumentieren und zu verfolgen sowie Sprachbildungs- bzw. Sprachförderangebote an die aktuellen Sprachkompetenzen anzupassen.

Verlaufsbeobachtung

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

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

Planen Sie eine **Verlaufsbeobachtung mit dem BESK nach ca. 6 bis 10 Monaten** in Ihre pädagogische Arbeit ein. Die Ergebnisse der Verlaufsbeobachtung (Beobachtungszeitraum II) und deren Gegenüberstellung mit den Ergebnissen der Erstbeobachtung (Beobachtungszeitraum I) können individuelle Entwicklungsschritte des Kindes sichtbar machen. Wird beispielsweise ein Kind im Alter von 3;6 bis 4;5 Jahren zum ersten Mal mit dem BESK beobachtet und 15 Monate vor Schulbeginn zum zweiten Mal, so handelt es sich um eine Verlaufsbeobachtung, sofern die jeweiligen Ergebnisse miteinander in Bezug gebracht werden.

Materialien

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

Bilderbuch
Bilderbücher dienen als Sprechanlässe für Kinder, weshalb mit Hilfe von altersadäquaten, bekannten Bilderbüchern viele der Kriterien im BESK beobachtet werden können. Im Anhang finden Sie eine Liste von Büchern, die zur Sprachstandsfeststellung empfohlen werden. Falls Sie ein Buch zur Sprachstandsbeobachtung vorziehen, das nicht auf der Empfehlungsliste steht, sind folgende Auswahlkriterien zu berücksichtigen:

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

Achten Sie bei der Auswahl des Buchs darauf, dass der Inhalt der Geschichte das Nacherzählen von einzelnen Situationen/Handlungen ermöglicht und dass die Handlung der Geschichte insgesamt nicht zu komplex ist. Zudem sollten die Kinder das Buch schon gut

kennen, d. h. die Geschichte sollte schon mindestens drei Mal von einer Pädagogin/einem Pädagogen vorgelesen und der Inhalt gemeinsam besprochen worden sein.

Aufnahmegeräte
Zur Erfassung einiger BESK-Kriterien empfehlen wir die Anfertigung von Audioaufnahmen. Im Bogen und Handbuch sind diese Kriterien mit dem Symbol gekennzeichnet. Audioaufnahmen erlauben das wiederholte Abspielen und Anhören der kindlichen Äußerungen und helfen die Beobachtungen zu reflektieren und auszuwerten. Die Anschaffung von Audioaufnahmegeräten lohnt sich, da diese nicht nur für die Sprachstandsfeststellung, sondern vor allem auch für andere Aktivitäten im Kindergartenalltag verwendet werden können.

Nützlichkeit und Ökonomie des BESK

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

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

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

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

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

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

Anleitung zur Durchführung und Auswertung

Teil A: Erfassung der Kontextdaten und Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch

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

Individuelle Kontextdaten (🗎, Teil A, S. 1)

Inhalt und Ziel:
Im oberen Kasten erfassen Sie zunächst den Namen des Kindes, die Erstsprache(n), das Geschlecht, das Geburtsdatum, den Zeitpunkt des Gruppeneintritts sowie Angaben zur Gruppenstruktur. Außerdem werden die durchschnittliche tägliche Aufenthaltsdauer in der Einrichtung, Fehlzeiten und Gründe für Abwesenheiten festgehalten. Im unteren Kasten tragen Sie den Namen der Beobachterin/des Beobachters, das Datum zu Beobachtungsbeginn und Beobachtungsende sowie das Alter des Kindes zu Beobachtungbeginn ein.

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

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

Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch und Erfassung der familiären Kontextdaten (🕮-Anhang: Beiblatt 5)

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

Ziel des Entwicklungsgesprächs ist es einerseits, der Bezugsperson/den Bezugspersonen ein Verständnis für den Alltag in der Einrichtung zu vermitteln und Informationen zur Sprachstandsfeststellung zu geben. Die Beobachtungsergebnisse werden in Hinblick auf die Sprachkompetenzen des Kindes dargestellt und einrichtungsinterne Sprachbildungs- bzw. Sprachförderangebote dargelegt. Andererseits hilft das Gespräch, und insbesondere die

Erfassung der familiären Kontextdaten, der Pädagogin/dem Pädagogen Einblicke in das familiäre sprachliche Umfeld des Kindes zu erhalten. Gleichzeitig können die Bezugsperson(en) des Kindes in die sprachliche Bildung ihrer Kinder einbezogen und der Stellenwert der familiären Kommunikation bestärkt werden.

Im Verlauf des Entwicklungsgesprächs erfassen und dokumentieren Sie die familiären Kontextdaten. Versuchen Sie dazu Informationen zum Geburtsland des Kindes, zu Auslandsaufenthalten, zu Anzahl und Alter der Geschwister sowie zur Betreuungssituation des Kindes vor Gruppeneintritt zu erhalten. Sie sollten das Gespräch auch nutzen, um Angaben zur Sprachentwicklung des Kindes, zur familiären Sprachpflege sowie zu einer etwaigen logopädischen/sprachtherapeutischen Behandlung zu bekommen.

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

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

Teile B und C: Systematische Beobachtung

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

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

> ! Bei den Kriterien sind die grau hinterlegten Inhalte bei allen Kindern ab 3;6 zu beobachten. Die weiß hinterlegten Inhalte sind bei den älteren Kindern (im Alter von 4;6–6;0) zusätzlich zu erfasst.

Teil B – Syntax/Morphologie (, S. 2–3)

Die sprachlichen Qualifikationen Syntax und Morphologie werden im BESK anhand von drei Kriterien zu Satzbau inklusive Verbbeugung erfasst. Sie sind für alle Kinder anzuwenden.

Bei jedem Kriterium wird zunächst angeführt, welche **sprachlichen Aspekte** Inhalt der jeweiligen Beobachtung sein sollen. Danach folgen jeweils einige **Beispielsätze** zur Veranschaulichung. Dabei werden sowohl kindgerechte standardsprachliche als auch dialektale Varietäten berücksichtigt, um die Vielfalt der Möglichkeiten von gesprochener Sprache anzudeuten.

Im Rahmen jedes Kriteriums bietet ein leeres Feld die Möglichkeit, **Anmerkungen** zu notieren und/oder die jeweils spezifischen Äußerungen eines Kindes schriftlich festzuhalten.

Nach eingehender Beobachtung der jeweiligen sprachlichen Qualifikation eines Kriteriums, kann die Einschätzung anhand der beiden angeführten **Kategorien** vorgenommen werden. Bei Kriterium 1 ist zwischen *erworben* und *nicht erworben* zu entscheiden. Bei Kriterium 2A und 2B ist die Zuordnung anhand des Kategorienpaars *vorhanden/nicht vorhanden* durchzuführen. Als Hilfestellung für eine leichtere Zuordnung sind im Feld der Kategorie *nicht erworben* bzw. *nicht vorhanden* zusätzlich Beispiele für abweichende kindliche Äußerungen unter der Bezeichnung *Mögliche Auffälligkeiten* angeführt.

Für die **Durchführung** der Beobachtung der Kriterien 1 („Aussagesätze“) sowie 2A und 2B („Flexible Satzstrukturen“) eignet sich grundsätzlich der Kindergartenalltag. Es ist nicht unbedingt erforderlich, Aktivitäten speziell für die Beobachtung zu initiieren. Die Kriterien können beispielsweise während des Rollenspiels, im Gesprächskreis, aber auch im Rahmen von Gesprächen erhoben werden. Auch die dialogische Betrachtung eines altersadäquaten, bekannten Bilderbuchs, das Nacherzählen von bekannten Geschichten, das Erzählen von Erlebnissen etc. kommen für die Beobachtung dieser Kriterien in Frage.

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

Die Beobachtungskriterien

1.	**Das Kind verwendet Aussagesätze mit ein- und zweiteiligen Verben. Das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht im Aussagesatz an 2. Stelle.** *Ich **hab** ihn aufsetzt. Er **werft** den Ball. Max **zieht** den Schuh an. Die Tasse **steht** im Schrank. Du **spielst** mit mir Ball. Da **will** der Hund den Knochen haben. Ich **hab** ein Apfel geesst. Das **kann** man wegwerfen. Wir **wolln** Eis haben.*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob in Aussagesätzen … ■ Subjekt und finites Verb übereingestimmt werden *(Du **spielst** mit mir Ball.).* ■ das finite Verb bzw. Verbteil in Verbzweitstellung steht *(Die Tasse **steht** im Schrank.).*
	Methode/ Durchführung:	Die oben genannten Merkmale von Aussagesätzen können im Rahmen von Gesprächen oder Aktivitäten des Kindergartenalltags beobachtet werden.
	Besonderer Hinweis:	**Dieses Kriterium dient ausschließlich der Feststellung, ob ein Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen vorliegt.**

2.	**Das Kind verwendet flexible Satzstrukturen (Subjekt-Verb-Inversion).** **A) Aussagesätze mit Satzteilen wie z. B. Adverbien oder Objekte im Vorfeld. Das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht an 2. Stelle.** ***Da** kommt meine Mama. **Morgen** spielst du aber mit mir. **Nach dem Kindergarten** will ich baden gehen.* ***Heute** bau ich eine Burg. **Jetzt** komm ich! **Dich** will ich fangen! **Das andere Buch** wollt ich haben.* ***Gestern** bin ich (ge)klettert. **Hier** ist es sehr laut. **In die Puppenecke** will ich.*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind auch solche Satzstrukturen bildet, in denen im Vorfeld (im Feld vor dem Verb) statt des Subjekts andere Elemente stehen, wie Orts- oder Zeitangaben bzw. Objekte. Das Subjekt rückt dadurch hinter das gebeugte Verb (Subjekt-Verb-Inversion).
	Methode/ Durchführung:	Flexible Satzstrukturen lassen sich beispielsweise beim Nacherzählen von bekannten Geschichten bzw. Bilderbüchern, beim Erzählen von Erlebnissen oder auch beim Rollenspiel beobachten.
	B) Entscheidungsfragen mit ein- und zweiteiligen Verben. Das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht an 1. Stelle. ***Willst** du den Apfel (haben)? **Kann** ich nach draußen (gehen)? **Spielen** wir mit den Bausteinen? **Schläfst** du?* ***Möchte** Marie was trinken? **Räumst** du das weg? **Magst** du die Hose anziehen? **Gehst** du jetzt nach Hause?*	
	Inhalt und Ziele:	Bei diesem Kriterium wird erfasst, ob das Kind Entscheidungsfragen durch Verwendung der typischen Ja/Nein-Fragesatzstruktur bildet: Das Vorfeld bleibt unbesetzt, d. h. das gebeugte Verb steht an erster Stelle (Verberststellung).
	Methode/ Durchführung:	Entscheidungsfragen können in Gesprächen, Rollenspielen oder Bilderbuchbetrachtungen beobachtet werden.
	Besonderer Hinweis:	Anstelle der Fragesatzstruktur wird in der gesprochenen Sprache bisweilen auch ein Aussagesatz verwendet, der durch die typische Sprachmelodie als Frage verkleidet wird. Ein gelegentlicher Einsatz dieser Strategie entspricht also völlig der Sprechpraxis. Reduziert ein Kind seine Fragen ausschließlich auf diesen Pseudofragetypus, kann es durch eine gezielte Förderung zur Fragesatzstruktur hingeführt werden.

Auswertung und Interpretation der sprachlichen Qualifikation Syntax/ Morphologie (Teil B)

Zur Auswertung werden die Ergebnisse der Beobachtung, die während oder nach der Beobachtungsphase jeweils bei den Kriterien eingetragen wurden, in das Auswertungsprofil (Teil B) auf der letzten Seite des Bogens übertragen.

Die Auswertung und Interpretation der Beobachtungskriterien zur Erfassung der sprachlichen Qualifikationen Syntax/Morphologie **ist für die Kinder beider Altersstufen gleich.** In Abbildung 4.1 finden Sie eine Vergleichstabelle für alle Kinder im Alter von 3;6 bis 6;0 für den Bereich Syntax/Morphologie. Das Kreuz (**X**) markiert für jedes Kriterium den Bereich der altersadäquaten Sprachentwicklung. Die Ergebnisse des Kindes, die im Auswertungsprofil des Bogens dokumentiert sind, werden mit den Referenzwerten in der Vergleichstabelle abgeglichen. Dadurch wird für jedes einzelne Kriterium sichtbar, ob das Kind eine altersadäquate Sprachentwicklung aufweist.

Kriterium 1: Hat ein Kind die erforderliche Kompetenz *nicht erworben,* ist eine entwicklungsdiagnostische Abklärung durch eine logopädische/klinisch-therapeutische Fachkraft anzuraten. Eine Motivierung dieser grundlegenden syntaktischen Kompetenz liegt nicht im pädagogisch orientierten Förderbereich (s. Hinweise zu Sprachentwicklungsstörungen, S. 51).

Kriterium 2A und 2B: Erfüllt ein Kind dieses Kriterium mit *vorhanden,* so lässt dies auf eine altersgemäße Sprachentwicklung schließen. Sind die genannten Satzstrukturen in den kindlichen Äußerungen *nicht vorhanden,* so bedeutet dies, dass das Kind einen gezielten Förderbedarf aufweist.

B – Syntax/Morphologie

Altersspanne: 3;6–6:0

	1
erworben	X
nicht erworben	

	2A	2B
vorhanden	X	X
nicht vorhanden		

(☒ = altersadäquate Sprachentwicklung)

Abbildung 4.1: Vergleichstabelle Syntax/Morphologie für die Altersspanne 3;6 bis 6;0

Teil C – Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs, Sprachverhalten und Phonetik/Phonologie

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

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

Teil C – Lexikon/Semantik (🗎, S. 4–5)

Die sprachlichen Qualifikationen Lexikon und Semantik, das sind Wortschatz und Bedeutung von Wörtern und Sätzen, werden im BESK mit neun Kriterien erfasst. Es werden Kompetenzen sowohl im Sprachverständnis (Rezeption; Kriterien 1–4) als auch in der Sprachproduktion (Kriterien 5–8) beobachtet.

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

Die Kriterien zur Sprachproduktion umfassen den Gebrauch des Wortschatzes in den Wortarten Nomen, Verben und Adjektive (Kriterien 5, 6 und 7) sowie die Verwendung von Nebensatzeinleitern (Kriterium 8).

Bei jedem Kriterium ist zunächst angeführt, welcher **sprachliche Aspekt** Inhalt der jeweiligen Beobachtung sein soll. Danach sind bei den Kriterien zum Sprachverstehen **konkrete Aufgabenstellungen** angeführt, bei den Kriterien zur Sprachproduktion jeweils eine Reihe repräsentativer **Beispiele** der jeweiligen Wortart. Die dargestellte Abfolge der Beispiele entspricht etwa der Abfolge ihrer Aneignung. Dies ist eine Hilfestellung für die anschließende altersbezogene Beurteilung (siehe unten: *Einschätzung, Auswertung und Interpretation)*. Zur Einschätzung der sprachlichen Qualifikationen steht ein vierstufiges **Kategoriensystem** *trifft genau zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft gar nicht zu* zur Verfügung.

Kriterien zur Sprachrezeption

1.	**Das Kind versteht Raumpräpositionen.** **Präpositionen: *in, auf, unter*** *Markus, in die Höhle! Hans, auf den Tisch! Sabine, unter die Bank!*	
	Das Kind versteht Raumpräpositionen. **Präpositionen: *vor, hinter, neben, zwischen*** *Paul, vor den Stuhl! Julia, hinter den Vorhang! Martin, neben den Tisch! Viola, zwischen die Stühle!*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird erfasst, ob das Kind ein altersgemäßes Verständnis für Raumpräpositionen zeigt. ■ Bei allen Kindern ab 3;6 werden die Präpositionen *in, auf* und *unter* erfasst. ■ Bei den älteren Kindern ab 4;6 werden zusätzlich die Präpositionen *vor, hinter, neben* und *zwischen* erfasst.
	Methode/ Durchführung:	Für die Beobachtung dieses Kriteriums gibt es die verschiedensten Spielmöglichkeiten im Gruppen- bzw. Bewegungsraum. Für jede Raumpräposition erhält das Kind mindestens zwei Aufträge und führt diese aus. Die folgenden Beispiele sind als Anregung gedacht. Es sollten maximal 4 Kinder mitspielen. ■ Teddyspiel: Die Kinder sitzen im Sesselkreis. Alle Kinder schließen die Augen. Ein ausgewähltes Kind bekommt von der Pädagogin einen Auftrag ins Ohr geflüstert (z. B. *Versteck den Teddy hinter der Tür!).* Hat das Kind den Auftrag ausgeführt, öffnen alle die Augen und suchen den Teddy. ■ Bewegungsraum: Die Kinder erhalten Aufträge im Rahmen eines Bewegungsspiels (z. B. *Paul, auf die Bank! Jasmin, hinter den Vorhang! Markus, in die Höhle!).* Auch das Spiel „Tiere des Dschungels“ aus dem BESK 4–5 kann zur Beobachtung dieses Kriteriums mit den hier aufgeführten Präpositionen verwendet werden.

2.	**Das Kind versteht einfache Aufträge und führt sie aus.** *Hol mir bitte die Schere. Zieh bitte deine Schuhe an. Klatsch in die Hände.*	
	Das Kind versteht zwei- oder dreiteilige Aufträge und führt sie aus. *Leg dich auf den Boden und klatsch in die Hände. Geh in die Küche und hol ein Glas Wasser. Bring mir eine Schere und den Klebestift und leg beides auf den Tisch.*	
	Inhalt:	Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind Aufträge versteht und ausführt. Ein einfacher Auftrag besteht lediglich aus einer einzigen Handlungsanweisung, d. h. einer einzigen Tätigkeit mit einem Objekt. Mehrteiligkeit bedeutet, dass die Handlungsanweisungen aus mehreren kombinierten Sinneinheiten bestehen: Entweder es wird eine einzige Handlung kombiniert mit Objekten und zusätzlichen Ortsangaben und/oder auch anderen inhaltlichen

		Ergänzungen. Oder der Auftrag enthält zwei oder höchstens drei Handlungen, die lediglich minimale Ergänzungen beinhalten. ■ Bei allen Kindern ab 3;6 wird erfasst, ob einfache Aufträge verstanden und ausgeführt werden. ■ Bei den älteren Kindern ab 4;6 wird zusätzlich erfasst, ob altersgemäß auch komplexere, also zwei- oder dreiteilige Aufträge verstanden und ausgeführt werden.
	Methode/ Durchführung:	Der Kindergartenalltag bietet eine Fülle an Möglichkeiten, dem Kind Aufträge zu stellen. Aufträge werden oft in der Befehlsform (Imperativ) erteilt. Geben Sie dem Kind im Verlauf der Beobachtung mindestens fünf verschiedene Aufträge.
	Besonderer Hinweis:	Um erfassen zu können, ob das Kind wirklich den Auftrag versteht, ist es wichtig, dass Sie dem Kind keine *nonverbale Hilfe* durch Ihre Blickrichtung oder eine Zeigegestik geben, auch wenn dies üblicherweise zur natürlichen Kommunikation dazugehört.

3.	**Das Kind versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig.** **W-Wörter: *Wer? Wo? Was?*** *Wer spielt mit dem Hund? (Ein/Das) Mädchen. Wo ist der Ball? (Im/In) Garten/Da (Kind zeigt auf den Ball).* *Was liegt auf dem Tisch? (Eine) Schere. Was macht der Bub? (Er) schaukelt.*	
	Das Kind versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig. **W-Wörter: *Wann? Warum?*** *Wann gibt es Essen? Jetzt/Heute Abend. Warum weint der Bub? (Weil er) traurig (ist).*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind W-Fragen altersgemäß versteht und darauf sinngemäß richtig reagiert, d. h. mit dem richtigen Satzglied antwortet. Als sinngemäß richtige Antwort zählt bei den Wo-Fragen auch ein Hinzeigen des Kindes, bei Wer-, Was- oder Wann-Fragen reicht oft ein einziges Wort, um zu erkennen, dass das Kind die W-Frage verstanden hat. ■ Bei allen Kindern ab 3;6 wird erfasst, ob W-Fragen mit den W-Wörtern *Wer? Wo?* und *Was?* verstanden und sinngemäß richtig beantwortet werden. ■ Bei Kindern ab 4;6 wird zusätzlich erfasst, ob W-Fragen mit den W-Wörtern *Wann?* und *Warum?* verstanden und sinngemäß richtig beantwortet werden.
	Methode/ Durchführung:	Dieses Kriterium kann mit Hilfe eines altersadäquaten, dem Kind bekannten Bilderbuchs beobachtet werden. Dem Kind werden von der Pädagogin/dem Pädagogen Fragen mit den jeweils altersentsprechenden Fragepronomen gestellt.

4.	**Das Kind ordnet Objekte/Bilder den entsprechenden Oberbegriffen zu.** *Apfel, Birne, Banane, Kirsche, Zitrone, Kiwi → Obst* *Hose, Jacke, Kleid, Schuh, Schal, Rock → Kleidung* *Hund, Katze, Zebra, Affe, Fisch, Schaf → Tiere* *Bett, Schrank, Sessel, Tisch, Bank, Sofa → Möbel* *Stift, Heft, Schere, Lineal, Spitzer, Radiergummi → Schulsachen* *Tasse, Teller, Schüssel, Topf, Glas → Geschirr* *Kopf, Arm, Fuß, Bauch, Hand → Körperteile* *Tomate, Gurke, Paprika, Karotte, Kartoffel, Zwiebel → Gemüse* *Auto, Ball, Puppe, Würfel, Schaukelpferd, Kreise → Spielsachen*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird bei den älteren Kindern (ab 4;6) erfasst, ob sie bereits ein Verständnis von hierarchischen Strukturen erworben haben. Es wird beobachtet, ob das Kind unterschiedliche Oberbegriffe versteht und ihnen die entsprechenden Objekte/Bilder zuordnet.
	Methode/ Durchführung:	Für die Durchführung dieses Kriteriums eignet sich besonders gut ein Spiel mit den Bildkarten zu den Oberbegriffsklassen (s. Anhang). Die Bildkarten repräsentieren die Kategorien *Obst, Gemüse, Tiere, Kleidung, Möbel, Geschirr, Schulsachen, Körperteil, Spielsachen.* Es ist nicht erforderlich, dem Kind alle abgebildeten Kategorien anzubieten. Die Auswahl sollte sich nach Möglichkeit an den individuellen Erfahrungsbereichen des Kindes orientieren (etwa 6 Kategorien insgesamt). Es entspricht dem Ziel des Kriteriums völlig, wenn das Kind pro Oberbegriff lediglich drei bis vier Objekte/Bilder richtig zuordnet.

		Eine Benennung der Gegenstände durch das Kind ist zur Erfüllung dieses Kriteriums nicht erforderlich. Es reicht aus, wenn Ihnen das Kind die Karte lediglich gibt. Die folgenden Beispiele sind als Anregung gedacht. Es sollten maximal 4 Kinder mitspielen. ■ Ablegespiel: Verteilen Sie die Bildkarten, Fotos oder Gegenstände an die Kinder und fragen Sie dann reihum: *Hast du ein Tier? Hast du ein Obst? Hast du ein Kleidungsstück? Hast du ein Möbelstück?* ■ Zeigespiel: Legen Sie von mindestens drei der oben genannten Kategorien alle Bild-karten, Fotos oder Gegenstände offen auf einen Tisch oder auf den Boden. Fordern Sie reihum jedes einzelne Kind auf: *Zeig mir ein Tier. Zeig mir ein Obst. Zeig mir ein Kleidungsstück. Zeig mir ein Möbelstück. usw.*
	Besonderer Hinweis:	Verwenden Sie bei der Durchführung des Kriteriums keine Umschreibungen (z. B. *Hat jemand was zum Essen/was zum Anziehen?).*

Kriterien zur Sprachproduktion

Für die Beobachtung der Kriterien 5–8 eignen sich Gespräche zwischen den Kindern, mit der Pädagogin/dem Pädagogen, aber auch das Nacherzählen eines bekannten Bilderbuchs, das Erzählen einer Geschichte oder das Berichten eines Erlebnisses. Zudem können Sie den Wortschatz des Kindes anhand von Wimmelbildern beobachten.

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

5.	**Das Kind verwendet verschiedene konkrete und abstrakte Nomen.** z. B. ■ Personen *(Doktor, Mädchen, Fahrer etc.)* ■ belebte und unbelebte Objekte *(Hund, Ball, Bus, Handschuh etc.)* ■ Abstrakta *(Idee, Angst, Winter, Tag etc.)*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium, das für alle Kinder (ab 3;6) geeignet ist, geht es darum, den produktiven Nomenwortschatz des Kindes zu beobachten. Es wird erfasst, ob das Kind verschiedene Nomen verwendet, um Konkreta wie Personen und Gegenstände zu benennen, und/oder ob es bereits Abstrakta verwendet. Gleichzeitig kann in diesem Kriterium auch der kreative und gebräuchliche Einsatz der verschiedenen Bildungen von Nomen erfasst werden, etwa Zusammensetzungen *(Gartenfenster, Schuhband, Pinguinkoffer etc.)* oder Ableitungen aus anderen Wortarten *(Fahrer, Erfinder, Verstecker, Hüpfer etc.).*

6.	**Das Kind verwendet verschiedene Vollverben.** z. B. ■ Tätigkeitsverben *(spielen, trinken, bauen, basteln, helfen, legen, schneiden etc.)* ■ Bewegungsverben *(fahren, hüpfen, schwimmen, wandern etc.)* ■ Wahrnehmungsverben *(sehen, schmecken, hören, riechen, fühlen etc.)* ■ Kommunikationsverben *(erzählen, reden, sprechen, fragen, versprechen etc.)* ■ psychologische Verben *(wünschen, denken, glauben, wissen, fürchten etc.)*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium, das für alle Kinder (ab 3;6) eingesetzt wird, geht es darum, den produktiven Verbwortschatz des Kindes zu erfassen. Es wird beo-bachtet, ob das Kind eine Bandbreite verschiedener Verben verwendet oder ob es sich in seinen sprachlichen Äußerungen nur auf sehr wenige Verben bzw. ausschließlich Allzweckverben *(sein, haben, tun, machen, gehen, können, wollen)* beschränkt. Kinder mit einem reichhaltigen Verbwortschatz drücken sich differenziert aus und bilden komplexere Sätze. Bei fortschreitender Sprachentwicklung werden zunehmend semantisch schwierigere Verben verstanden und verwendet.

7.	**Das Kind verwendet verschiedene Adjektive zur Beschreibung von inneren und äußeren Eigenschaften bzw. Merkmalen.** z. B. ■ Form, Größe, Farbe *(eckig, rund, dünn, hoch, rot, rötlich, unsichtbar, bunt etc.)* ■ Geschwindigkeit, Zeit *(schnell, langsam, alt, spät etc.)* ■ Gefühle, Empfindungen *(traurig, hungrig, unangenehm, bequem, glücklich, sauer, leise etc.)* ■ Mengenwörter *(zwei, viele, wenige etc.)*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium, das für alle Kinder (ab 3;6) geeignet ist, geht es darum, den produktiven Adjektivwortschatz des Kindes zu erfassen. Es wird beobachtet, ob das Kind bereits verschiedene Adjektive zur Beschreibung von inneren und äußeren Eigenschaften bzw. Merkmalen verwendet oder aber nur sehr wenige oder gar keine Adjektive äußert. Bei fortschreitender Sprachentwicklung kommen neben den Adjektiven, die sichtbare Eigenschaften, wie solche der Form und Gestalt, bezeichnen, zunehmend auch Adjektive zur Beschreibung von Empfindungen, Gefühlen und inneren Eigenschaften hinzu.

8.	**Das Kind verwendet Nebensätze mit verschiedenen Nebensatzeinleitern.** z. B. ■ Konjunktionen *(wenn, weil, bis, dass, ob, damit, als etc.)* ■ Relativpronomen *(der, die, das, dem, den etc.)* ■ Fragewörter *(wer, wo, was, wie, womit, wann, wieso, warum etc.)*	
	Inhalt:	Es wird beobachtet, ob das Kind unterschiedliche Typen von Nebensätzen bildet, indem es verschiedene Wörter (Konjunktionen, Relativpronomen, Fragewörter) zur Einleitung von Nebensätzen verwendet.

Einschätzung, Auswertung und Interpretation der Qualifikation Lexikon/Semantik

Die **Einschätzung** der Kompetenzen im Bereich Lexikon/Semantik erfolgt anhand des vierstufigen Kategoriensystems *trifft genau zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft gar nicht zu.* Dies gilt für beide Kompetenzbereiche: für Sprachverständnis (Kriterien 1–4) und für Sprachproduktion (Kriterien 5–8).

Im Teil zum Sprachverständnis ist die **altersbezogene Einschätzung** bei denjenigen Kriterien, die bei beiden Altersstufen eingesetzt werden (Kriterien 1, 2 und 4), durch jeweils zwei aufeinander aufbauende Aufgabenstellungen bereits vorgegeben.

Anders ist die altersbezogene Einschätzung bei denjenigen Kriterien der Sprachproduktion vorzunehmen, die bei beiden Altersstufen eingesetzt werden, also bei den Nomen (6), Verben (7) und Adjektiven (8). Hier sieht die Aufgabenstellung selbst **keine altersbezogene Unterscheidung** vor. Die altersgemäße Einschätzung der Kompetenzen ist auf Basis einer qualitativen Betrachtung der jeweiligen Wortschatzzusammensetzung vorzunehmen. Als Hilfestellung dazu kann die dargestellte Abfolge der angeführten Beispiele von Wortartenklassen bei den Kriterien 5, 6 und 7 dienen, die etwa der Abfolge ihres Erwerbs entsprechen. Auch die Ausführungen zum Wortschatzerwerb in den *Grundlagen des BESK* (Kapitel 3) können für die Beurteilung hilfreich sein.

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

Zur **Interpretation** der Ergebnisse finden Sie in Abbildung 4.2 jeweils eine eigene Vergleichstabelle für die Altersgruppen 3;6 bis 4;5 bzw. 4;6 bis 6;0. Das Kreuz (**X**) markiert für jedes Kriterium den Bereich der altersadäquaten Sprachentwicklung. Die Ergebnisse des Kindes, die im Auswertungsprofil des Bogens dokumentiert sind, werden mit den Referenzwerten in der Vergleichstabelle abgeglichen. Dadurch wird für jedes einzelne Kriterium sichtbar, ob das Kind eine altersadäquate Sprachentwicklung aufweist oder Förderbedarf besteht.

Wird bei einem Kind bei einem Kriterium **keine altersadäquate Sprachentwicklung** beobachtet, so lässt dies auf einen Förderbedarf in der entsprechenden sprachlichen Qualifikation schließen. Fallen Ergebnisse bei einem Kind in die Kategorie *trifft gar nicht zu,* so zeigt dies an, dass das Kind in dieser/diesen sprachlichen Qualifikation/en des Wortschatzes besondere Probleme hat. Dies kann auch auf eine Störung in der Sprachentwicklung hinweisen (s. Hinweise zu Sprachentwicklungsstörungen, S. 51).

C1 – Lexikon/Semantik

Altersspanne: 3;6–4;5

	1		2		3		4	5	6	7	8
trifft genau zu	X		X		X			X	X	X	
trifft eher zu					X			X	X	X	
trifft eher nicht zu											
trifft gar nicht zu											

Altersspanne: 4;6–6;0

	1		2		3		4	5	6	7	8
trifft genau zu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
trifft eher zu		X		X		X	X	X	X	X	X
trifft eher nicht zu											X
trifft gar nicht zu											

(☒ = altersadäquate Sprachentwicklung)

Abbildung 4.2: Vergleichstabelle Lexikon/Semantik für die Altersspanne 3;6 bis 4;5 bzw. 4;6 bis 6;0

C2 – Pragmatik/Diskurs (🗎, S. 6)

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

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

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

9.	**Das Kind verwendet sprachliche Handlungen wie *Bitten, Wünschen, Fragen* und *Auffordern.*** *Darf ich das haben? Sollen wir was basteln? Gibst du mir auch was zum Trinken? Bringst du mir bitte mein Sackerl mit? Ich wünsche mir einen Hund. Stell das gelbe Auto zurück! Lass uns in den Garten gehen!*	
	Das Kind verwendet sprachliche Handlungen wie *Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten* und *Begründen.* *Die Prinzessin ist traurig, weil ihre Halskette weg ist. Der Kasperl ist mutig, weil er den Affen fängt und sie der Prinzessin wieder zurückbringt.* *Wenn wir in den Garten gehen, will ich sehen, wie es unseren Kräutern geht und dann will ich schaukeln.* *Wir könnten mit den Schachteln eine große Stadt bauen. Da vorne bauen wir das Tor und hier hinten ist das Schloss. Das ist nicht gut. Der Turm wird einstürzen, weil die Schachteln nicht zusammenpassen.*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium geht es um die Beobachtung, ob das Kind sprachliche Handlungen verwendet. ■ Bei allen Kindern ab 3;6 wird beobachtet, ob sprachliche Handlungen wie *Bitten, Wünschen, Fragen* und *Auffordern* verwendet werden. Dazu setzt das Kind sprachliche Mittel wie Fragen, Äußerungen mit Modalverben *(müssen, können, dürfen, wollen, sollen, mögen)* oder die Befehlsform ein. ■ Bei den älteren Kindern ab 4;6 wird zusätzlich beobachtet, ob sprachliche Handlungen wie *Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten* und *Begründen* verwendet werden.
	Methode/ Durchführung:	Der Kindergartenalltag bietet viele Möglichkeiten für die Beobachtung dieses Kriteriums. Vor allem eignen sich Spielsituationen, wie der Bau- und Konstruktionsplatz, das Rollenspiel, didaktische Spiele oder der Gesprächskreis und Gespräche. Nützen Sie den gesamten Beobachtungszeitraum für die Erhebung dieses Kriteriums, notieren Sie sich Äußerungen des jeweiligen Kindes und tragen Sie erst am Ende Ihre Bewertung in den Bogen ein.
	Besonderer Hinweis:	Das Versprachlichen von Sprechakten setzt Fähigkeiten im Bereich Syntax/Morphologie und Wortschatz voraus. Hat ein Kind in diesen Bereichen Probleme, so wird sich dies auch im vorliegenden Kriterium äußern. Auch Persönlichkeitsfaktoren des Kindes, wie z. B. Introvertiertheit, können sich niederschlagen. Der Ansatz der Förderung sollte diese unterschiedlichen Ursachen idealerweise berücksichtigen.

10.	**Das Kind erzählt Ablauf und Inhalt einer bekannten Geschichte inhaltlich schlüssig nach.** *Emil fragt Opa Henri, was Glück ist. Der Opa denkt die ganze Nacht nach. Opa Henri geht in die Bücherei, zum Riesenrad und in die Glücksstraße. Opa Henri kauft ein Apfelgebäck. Er schenkt das Gebäck dem Bettler. Der Bettler sagt: „Was für ein Glück, dass ich Sie treffe!" (…)*	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind eine bekannte Geschichte oder Bildgeschichte sinnvoll, d. h. inhaltlich-logisch nacherzählt. Es geht hier also um die kognitiv-pragmatische Seite einer Erzählung (auch: Kohärenz). Dieses Kriterium ist eng verknüpft mit dem Kriterium 13. Die Schlüssigkeit einer Nacherzählung wird erreicht durch die Linearität der Geschichte, d. h. die logische Abfolge der Geschehnisse unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Wissens des Zuhörers.
	Methode/ Durchführung:	Nützen Sie für das Nacherzählen von Geschichten z. B. Bilderbücher, die Sie bereits in der Gruppe eingeführt haben und die den Kindern vertraut sind. Dadurch können Sie individuell das aktuelle Gruppenthema bzw. die Interessen der Kinder berücksichtigen. Lassen Sie das Kind die Geschichte selbst und möglichst frei erzählen und bringen Sie sich ein, indem Sie das Kind durch gezieltes Fragen zum Weitererzählen motivieren (z. B. mit Fragen wie: *Was passiert denn da? Wie geht es weiter?).*

11.	**Das Kind erzählt eine bekannte Geschichte sprachlich zusammenhängend nach, indem es Pronomen, Adverbien, Konjunktionen etc. verwendet.** *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!" (…)*	
	Inhalt:	Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind eine bekannte Geschichte syntaktisch und semantisch zusammenhängend nacherzählt. Es geht hier also um die sprachlichen Mittel der Erzählung (auch: Kohäsion). Beim Erzählen verwendet das Kind sprachliche Mittel wie Orts- und Zeitadverbien (wie z. B. *da, hier, dann, danach),* neben- und unterordnende Konjunktionen (= Bindewörter, wie z. B. *und, oder, weil, aber),* Relativpronomen (z. B. *der, die, das)* oder Fragewörter zur Einleitung von Nebensätzen sowie Pronomen (= Fürwörter, wie z. B. *er, sie, der, die),* um Bezüge zu bereits in die Geschichte eingeführten Personen oder Dingen herzustellen.
	Methode/ Durchführung:	Nützen Sie für das Nacherzählen von Geschichten z. B. Bilderbücher, die Sie bereits in der Gruppe eingeführt haben und die den Kindern vertraut sind. Dadurch können Sie individuell das aktuelle Gruppenthema bzw. die Interessen der Kinder berücksichtigen. Lassen Sie das Kind die Geschichte selbst und möglichst frei erzählen und bringen Sie sich ein, indem Sie das Kind durch gezielte Fragen zum Weitererzählen motivieren (z. B. mit Fragen wie: *Was passiert denn da? Wie geht es weiter?).*

12.	**Das Kind erzählt (eigene) Erlebnisse nachvollziehbar.**	
	Inhalt:	Dieses Kriterium erfasst, ob das Kind den Ablauf eines Erlebnisses logisch-zusammenhängend und nachvollziehbar erzählt. Im Gegensatz zu Kriterium 10 und 11 geht es hier um die Versprachlichung eigener Erlebnisse. In Erlebniserzählungen fasst das Kind eigene Gedanken, Gefühle, Situationen und Abläufe in Worte und tritt so mit seinen Mitmenschen sozial-kommunikativ in Kontakt.
	Methode/ Durchführung:	Möglichkeit zur Beobachtung bieten verschiedene Gesprächssituationen im Kindergartenalltag, wie z. B. das Gespräch mit der Pädagogin/dem Pädagogen, der Morgen- oder Gesprächskreis etc. Besonders nach einem Wochenende oder einem außergewöhnlichen Nachmittag erzählen Kinder gerne ihre Erlebnisse.

Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Qualifikation Pragmatik/Diskurs

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

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

Zur **Interpretation** der Ergebnisse finden Sie in Abbildung 4.3 jeweils eine eigene Vergleichstabellen für die Altersgruppen 3;6 bis 4;5 bzw. 4;6 bis 6;0. Das Kreuz (**X**) markiert für jedes Kriterium den Bereich der altersadäquaten Sprachentwicklung. Die Ergebnisse des Kindes, die im Auswertungsprofil des Bogens dokumentiert sind, werden mit den Referenzwerten in der Vergleichstabelle abgeglichen. Dadurch wird für jedes einzelne Kriterium sichtbar, ob das Kind eine altersadäquate Sprachentwicklung aufweist oder Förderbedarf besteht.

Wird bei dem Kind bei einem Kriterium **keine altersadäquate Sprachentwicklung** beobachtet, so lässt dies auf einen Förderbedarf in der entsprechenden sprachlichen Qualifikation schließen. Fallen Ergebnisse in die Kategorie *trifft gar nicht zu,* so sind unterschiedliche Schlüsse zu ziehen:

Die grau hinterlegten Inhalte von **Kriterium 9** sind für die beiden Altersstufen unterschiedlich zu bewerten (s. Abb. 4.3). Prinzipiell gilt, dass ein unzureichendes Ergebnis *(trifft gar nicht zu)* bei sprachlichen Handlungen wie *Bitten, Wünschen, Fragen* und *Auffordern* stets in Bezug auf die Ergebnisse in Syntax/Morphologie, in Lexikon/Semantik und zu Sprachverhalten sowie unter Berücksichtigung der Persönlichkeit des Kindes zu interpretieren ist. Davon sind Entscheidungen für die Inhalte von Förderaktivitäten bzw. therapeutische Interventionen abzuleiten.

Dies gilt in gleicher Weise für die Interpretation und anschließende Förderplanung der weiß hinterlegten Inhalte von **Kriterium 9** sowie für die **Kriterien 10–12.** Ein Ergebnis von *trifft gar nicht zu* kann nur unter Heranziehung der Kompetenzen in den anderen sprachlichen Bereichen interpretiert werden. Hat ein Kind in den Bereichen Syntax/Morphologie und Lexikon/Semantik altersgemäße Ergebnisse, so bedeuten Probleme bei diesen Kriterien, dass das Kind in diesen Bereichen besondere Förderung braucht. Hinweise und Ansätze zur sprachlichen Förderung entnehmen Sie bitte Kapitel 5 *Leitideen zur Sprachbildung* dieses Handbuchs.

C2 – Pragmatik/Diskurs

Altersspanne: 3;6–4;5

	9		10	11	12
trifft genau zu	X				
trifft eher zu	X				
trifft eher nicht zu					
trifft gar nicht zu					

Altersspanne: 4;6–6;0

	9		10	11	12
trifft genau zu	X	X	X	X	X
trifft eher zu		X	X	X	X
trifft eher nicht zu		X			
trifft gar nicht zu					

(☒ = altersadäquate Sprachentwicklung)

Abbildung 4.3: Vergleichstabelle Pragmatik/Diskurs für die Altersspanne 3;6 bis 4;5 bzw. 4;6 bis 6;0

Hinweise auf Sprachentwicklungsstörungen

Deuten die Ergebnisse aus den Beobachtungen mit den Teilen B, C1 und C2 bei einem Kind in einer (oder mehreren) sprachlichen Qualifikationen auf den Bedarf einer entwicklungsdiagnostischen Abklärung hin, sollte das Entwicklungsgespräch zum Thema „Sprachentwicklung und Sprachbildung“ im Anschluss an die Sprachstandsfeststellung zum Anlass genommen

werden, der/den Bezugsperson(en) des Kindes die Beobachtungsergebnisse mitzuteilen und sie auf die Notwendigkeit einer entwicklungsdiagnostischen Abklärung hinzuweisen. Letztendlich ist es die Aufgabe der klinischen Diagnostik und nicht der Pädagogin/des Pädagogen, das jeweilige Störungsbild zu erfassen, zu interpretieren und therapeutische Schritte zu planen, die gezielt an dem Problem des Kindes ansetzen (Rothweiler & Kauschke, 2007).

Sprachverhalten (, S. 7)

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

Im Folgenden werden die Kriterien zu diesem Bereich detailliert erläutert.

13.	**Das Kind kommuniziert mit Pädagoginnen/Pädagogen und/oder Kindern.**	
14.	**Das Kind beteiligt sich an Gesprächen mit einer ausgewählten Kindergruppe und/oder einem einzelnen Kind.**	
	Inhalt:	Die Kriterien 13 und 14 erfassen, in welcher Sozialform und mit wem sich das Kind sprachlich äußert.
	Methode/ Durchführung:	Die Beobachtung dieser Kriterien kann jederzeit im Kindergartenalltag stattfinden. Es ist nicht notwendig, ein Gespräch zu initiieren. Sie können alle jene Situationen nützen, in denen Kommunikation stattfindet. Für die Beobachtung eignen sich beispielsweise der Morgen- oder Gesprächskreis, aber auch persönliche Gespräche oder Rollenspiele.

15.	**Das Kind beteiligt sich an Symbolspielen/Rollenspielen.**	
	Inhalt:	In diesem Kriterium wird erfasst, ob sich das Kind an Symbol- und/oder Rollenspielen beteiligt. Im Symbol- und Rollenspiel werden Gegenstände umgedeutet, andere Rollen eingenommen und neue Realitäten geschaffen. Handlungen und neue sprachliche Strukturen werden spielerisch erprobt. Beim *Symbolspiel* agiert das Kind alleine und es überwiegen konkrete Handlungen vor Sprache. Beginnen Kinder mit anderen Kindern sprachlich zu kooperieren und gemeinsam neue Realitäten aufzubauen, handelt es sich um ein *Rollenspiel* – die Weiterentwicklung des Symbolspiels.
	Methode/ Durchführung:	Es ist nicht notwendig, Symbol- oder Rollenspielsituationen anzubieten. Sie können solche Situationen im Kindergartenalltag beobachten, in denen das Kind bzw. mehrere Kinder selbst Symbol- oder Rollenspiele initiieren.
	Besonderer Hinweis:	Kinder im Alter von 3;6 bis 4;5 lassen sich bei Symbolspielen beobachten. Ab ca. 4;0 Jahren wird das Symbolspiel zum kooperativen Rollenspiel erweitert. Kinder ab ca. 4;6 initiieren auch kooperative Rollenspiele.

16.	**Das Kind hört beim Vorlesen (Kleingruppe) aufmerksam zu.**	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind Interesse am Vorlesen zeigt.
	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.

17.	**Das Kind hört Gesprächen (Kleingruppe) aufmerksam zu.**	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird beobachtet, ob das Kind bei Gesprächen in der Kleingruppe Interesse an den jeweiligen Themen und/oder Gesprächspartnern zeigt.
	Methode/ Durchführung:	Jede Situation, in der Gespräche in einer kleinen Gruppe (max. 4–6 Kinder) stattfinden – wie die Freispielzeit oder Aktivitäten, die in Kleingruppen angeboten werden und zu Gesprächen anregen – kann für die Beobachtung dieses Kriteriums genützt werden.

Phonetik/Phonologie (🗎, S. 8)

Die Beurteilung von Aussprachproblemen ist klinisch-therapeutischen Fachkräften vorbehalten. In diesem Teil des Bogens hat die Pädagogin/der Pädagoge jedoch die Möglichkeit, bereits beobachtete basale Auffälligkeiten im Redefluss (Kriterium 18) in Aussprache und Artikulation (Kriterium 19) bzw. zu Hörbeeinträchtigungen/Hörstörungen (Kriterium 20) zu dokumentieren sowie Informationen zu einer logopädischen/klinisch-therapeutischen Untersuchung bzw. Behandlung zu erfassen (Kriterium 21).

Beobachtung der Pädagogin/des Pädagogen

18.	**Das Kind zeigt Auffälligkeiten im Redefluss wie z. B. Stottern oder Poltern (🕮, Kapitel 3).**	
	Inhalt:	Das Kriterium beinhaltet die Dokumentation allfällig beobachteter Auffälligkeiten (z. B. Stottern, Poltern) im Redefluss, die sich zusätzlich auch durch sichtbare Anzeichen von Anstrengung, wie Druck im Mundbereich oder eine Mitbewegung der Extremitäten bemerkbar machen können.
	Besonderer Hinweis:	**Leichte Sprechunflüssigkeiten treten im Laufe der Sprachentwicklung bei vielen Kindern vorübergehend auf. Sind die Auffälligkeiten jedoch sehr dominant oder werden Sprechunflüssigkeiten über mehr als 6 Monate hinweg beobachtet wird eine ärztliche, logopädische bzw. klinisch-therapeutische Abklärung empfohlen.**

19.	**Das Kind zeigt Auffälligkeiten in der Aussprache und/oder Artikulation wie z. B. mund- oder zungenmotorische Auffälligkeiten oder das Vertauschen/Auslassen von Lauten (🕮, Kapitel 3)**	
	Inhalt:	Es werden Auffälligkeiten in der Aussprache dokumentiert, die sich beispielsweise durch Ersetzen von Lauten, Auslassen von Lauten oder Silben, Harmonisierungen (Assimilationsprozesse) sowie durch eine abweichende Lautbildung (z. B. Lispeln) bemerkbar machen.
	Besonderer Hinweis:	**Beobachten Sie bei einem Kind Auffälligkeiten in Aussprache/Artikulation, wird eine ärztliche, logopädische bzw. klinisch-therapeutische Abklärung empfohlen.**

20.	**Das Kind zeigt Hörbeeinträchtigungen/Hörstörungen bzw. es reagiert nicht oder unangemessen, wenn es angesprochen wird (🕮, Kapitel 3).**	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird dokumentiert, ob Hörbeeinträchtigungen/Hörstörungen beobachtet werden bzw. Anhaltspunkte dafür vorliegen. Dies äußerst sich beispielsweise darin, dass das Kind unangemessen oder gar nicht reagiert, wenn es angesprochen wird.
	Besonderer Hinweis:	**Ein Verdacht auf Hörbeeinträchtigungen/Hörstörungen sollte umgehend ärztlich abgeklärt werden.**

Logopädische/Klinisch-therapeutische Untersuchung

21.	**Wurde die Sprachentwicklung des Kindes <u>im Kindergarten</u> logopädisch/klinisch-therapeutisch erfasst (z. B. in einer logopädischen Reihenuntersuchung)?** ↓ **Wurde Bedarf für eine logopädische/sprachtherapeutische Behandlung festgestellt?** ↓ **Wurde eine logopädische/sprachtherapeutische Behandlung durchgeführt?**	
	Inhalt:	Bei diesem Kriterium wird dokumentiert, ob und wann die Sprachentwicklung des Kindes in einer logopädischen/klinisch-therapeutischen Untersuchung im Kindergarten erfasst wurde, ob dabei Therapiebedarf festgestellt wurde und ob daraufhin eine Behandlung durchgeführt wurde bzw. mit welchem Ziel diese durchgeführt wurde.
	Methode/ Durchführung:	Vermerken Sie die Ihnen bekannten Informationen zur logopädischen/klinisch-therapeutischen Untersuchung bzw. Behandlung im Bogen.

5. Leitideen zur sprachlichen Bildung

Monika Stadlmair & Rebekka Wanka

Die Kinderbetreuungseinrichtungen haben in allen Bundesländern den gesetzlichen Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. Dieser Auftrag richtet seinen Fokus auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Das Spiel ist dabei die Lernform, die dem Kind ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Gestaltungsraum gibt. Spielen erfolgt unabhängig von Bewertung und ist das wichtigste Betätigungs- und Lernfeld des Kindes.

Der Spracherwerb zählt zu den entscheidenden Entwicklungsaufgaben im Kindesalter. Erst durch die Fähigkeit, Sprache zu verarbeiten d. h. sprachliche Äußerungen zu verstehen und sie produzieren zu können, werden Teilhabe an Kultur und Gesellschaft möglich. In den ersten drei bis vier Jahren lernt das Kind die Sprache seines sozialen Umfelds als Mittel der Kommunikation und des Denkens zu verwenden.

Kinder eignen sich Sprache in Kommunikation, Interaktion und in Situationen an, die für Kinder eine hohe Handlungsaufforderung besitzen. Sie singen, bauen, malen, laufen, springen, sie erfinden Geschichten, unterhalten sich mit Freunden, planen gemeinsame Spiele und erforschen ihre Umgebung. Sprache ist also für Kinder überall und in jedem alltäglichen Kontext gegenwärtig. Durch eine entwicklungsfördernde Gestaltung der Sprachumgebung erlangen Kinder so zunehmend die Fähigkeit, Sprache handlungsplanend und reflektierend einzusetzen.

Das **Leitprinzip der sprachlichen Bildung und Förderung** stellt eine Umwelt des Kindes in den Mittelpunkt, die die Neugier des Kindes anregt und herausfordert und dabei auch Raum und Schutz bietet, die Vielfalt der Sprache explorativ zu erleben. Kinder sind bestrebt, die Welt zu erforschen und die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen besteht im Initiieren, Begleiten und Unterstützen der kindlichen Bildungsprozesse (Bildungsrahmenplan, Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtherapie

Wer sich mit dem Thema Sprachkompetenz auseinandersetzt, stößt in der Fachliteratur auf zahlreiche Begriffe, die oft nicht deutlich voneinander abgegrenzt verwendet werden. Für die Arbeit mit BESK werden die Begriffe Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie wie folgt definiert:

Der Begriff **Sprachbildung** beinhaltet einen eigenaktiven Selbstbildungsprozess, der durch vielfältige und intensive Anregungen Impulse erhält, die dem Kind die Möglichkeit geben, im kommunikativen Handeln seine sprachlichen Fähigkeiten fortlaufend zu erweitern (vgl. Braun, 2009, S.107). Sprachbildung findet im alltäglichen und gemeinsamen Umgang statt, im Kontext von Erleben und Handeln, auf der Basis von tragfähigen, positiv emotionalen Beziehungen. Sprachliche Bildung im Alltag des Kindergartens ist seit jeher ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Im Kindergarten bestehen differenzierte Handlungs- und Spielräume für viele Aktivitäten, die den Lernprozess des individuellen und natürlichen Spracherwerbs unterstützen. Der Fokus der Pädagogin/des Pädagogen liegt auf der bewussten Beobachtung und der Mitgestaltung dieser sprachlichen Prozesse sowie der Ergänzung durch sprachanregende Angebote für alle Kinder.

Zeigt das Kind in Hinblick auf die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung keine altersadäquate Sprachentwicklung, werden die anschließenden differenzierten Angebote unter dem Begriff **Sprachförderung** zusammengefasst. Hat ein Kind beispielsweise im Bereich Lexikon/Semantik Sprachförderbedarf, setzt die Pädagogin/der Pädagoge Maßnahmen zur Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung des Wortschatzes im Rahmen der bevorzugten Aktivitäten und Themen des Kindes.

Kinder, bei denen Hinweise auf Sprachentwicklungsstörungen bestehen, benötigen immer eine entwicklungsdiagnostische Abklärung (Arzt/Ärztin, Logopäde/Logopädin, Sprachtherapeut/in), gegebenenfalls mit anschließender Therapie durch besondere Fachkräfte. Der Begriff **Sprachtherapie** beinhaltet dementsprechend die Anbahnung, Wiederherstellung, Besserung bzw. den Erhalt sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten. Im Rahmen einer Sprachtherapie werden insbesondere Maßnahmen zur Anbahnung von sprachlichen Äußerungen, zum Aufbau und zur Wiederherstellung des Sprachverständnisses, des Wortschatzes, Wortfindung, der Grammatik, der Aussprache und/oder der Kommunikationsfähigkeit durchgeführt.

Die Bildung und Förderung der sprachlichen Kompetenz des Kindes sind pädagogische Anliegen: Sie erfolgt im Kindergarten in der Klein- und Kleinstgruppe und knüpft an die Erlebniswelt der Kinder an. Im Unterschied dazu ist die Sprachtherapie stets ganz individuell ausgerichtet und es wird mit dem einzelnen Kind nach einem Therapieplan gearbeitet.

BESK-Ergebnisse als Grundlage für Sprachbildung und Sprachförderung

Die Dokumentation der Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung zeigt der Pädagogin/dem Pädagogen, in welchen Bereichen der sprachlichen Entwicklung das Kind seine Stärken hat oder wo es ggf. noch Unterstützung benötigt. Die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung liefern konkrete Anhaltspunkte, wie ein Kind mit Deutsch als Erstsprache gemäß seinen sprachlichen Kompetenzen gefördert, aber auch gefordert werden kann. Spezielle Angebote in Form von kleinen Interessengruppen, Projekten, Arbeitsgemeinschaften oder auch gezielte Einzelförderung bieten vielfältige Möglichkeiten, die individuelle sprachliche Entwicklung anzuregen. Die Sprache erlernt das Kind im handelnden Umgang mit seinem Umfeld und im Miteinander mit seinen Bezugspersonen. Deshalb sollte die Stärkung der sprachlichen Kompetenz unter dem Aspekt der Unterstützung und Weiterentwicklung der spontanen, kommunikativen und sprachlichen Aktivitäten angesetzt werden.

Die heutige Erziehungswelt betrachtet das Kind als ein aktives kompetentes Individuum, das sich selbst und seine Lernprozesse mit Freude, Neugier, Kreativität und Spontanität gestaltet (Bildungsrahmenplan, Charlotte-Bühler-Institut, 2009). Sprachförderung wird im Bildungsrahmenplan mit Sprachbildung gleichgesetzt, d. h. die sprachliche Förderung wird hier unter dem Aspekt der Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder gesehen. Vielfach profitieren Kinder mehr von einer anregenden Sprachumgebung als von Trainingsprogrammen oder gesteuertem Sprachunterricht. Im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (ebd.) findet sich im Bildungsbereich Sprache und Kommunikation der Hinweis, dass für eine hohe sprachliche Kompetenz vielfältige Sprechanlässe, eingebettet in Alltagssituationen, notwendig sind.

In Hinblick auf eine tragfähige Bindungsbeziehung zu einer Bezugsperson im Kindergarten können sich die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in einer besonderen Intensität entwickeln. Im Kindergartenalltag können Bedingungen identifiziert werden, die sich förderlich auf die Sprachentwicklung auswirken:

Sprache und Bewegung

Bewegung gehört zu den elementaren Ausdrucksformen der Kinder, sie kennzeichnet ihre Lebensfreude, Neugier und Aktivität. Das Grundanliegen einer bewegungsorientierten Sprachbildung besteht in einem anregenden, zum Handeln auffordernden Umfeld, in dem das Kind seinen Körper, seine Sprache, seine Stimme und seine Bewegung einsetzen kann.

Über den Körper und über die Bewegung gewinnen Kinder Erfahrungen über sich selbst, die Mitmenschen und die räumlichen und materiellen Gegebenheiten ihrer Umwelt.

Sprache und Musik

Es besteht eine Reihe von Verbindungen zwischen Sprache und Musik. Die Sprache ist reich an musikalischen Elementen: Sie hat Melodie, Tempo, Interpunktion, Rhythmus, Kontur, Lautstärke, Phrasierung etc. Diese als musikalisch zu bezeichnenden Bestandteile beinhalten einen wesentlichen Teil der sprachlichen Information.

Von klein auf spielen Kinder mit ihrem Instrument Stimme. Sie entdecken Rhythmus und Klangfarben und erschaffen eigene Instrumente aus nahezu jedem Material. Der Pädagoge/die Pädagogin kann mit eigenen Ohren und sensiblem Sinn die musikalische Sprache der Kinder erspüren und dem kindlichen Grundbedürfnis nach Ausdruck durch Lieder, Orff-Instrumente, Gedichte, Bewegung und Tanz „Stimme verleihen“.

Sprache und Kreativität

Multifunktionelle Materialien ermöglichen vielfältige Experimente mit verschiedenen Spiel- und Bewegungsvariationen. Durch das Material und mit Hilfe der Begleitung der Pädagogin/des Pädagogen sollen die Kinder angeregt werden, ihr Tun sprachlich zu begleiten, ihre Erfahrungen zu verbalisieren, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und gemeinsame Gestaltungspläne zu entwickeln.

Sprache und Kommunikation

Kommunikation ist eine der wichtigsten Fähigkeiten des Menschen und besteht nicht nur aus der sprachlichen Komponente, vielmehr verläuft der Austausch in einem Gespräch über den visuellen und akustischen Kanal in Form von Mimik, Gestik, Körperhaltung und Sprachmelodie.

Eine lebendige, ausführliche Unterhaltung, bei der es genug Zeit zum Reden und Zuhören gibt, hilft dem Kind Worte, Sätze und ihre Bedeutungen zu verarbeiten. Wesentlich ist auch eine wertschätzende Form der Kommunikation, wie dem Kind in die Augen schauen und sich der Aufmerksamkeit des Kindes sicher zu sein.

Buchkultur – Literacy

Kinder machen in der Regel schon in frühen Jahren, lange bevor sie selbst lesen und schreiben können, Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur. Der Begriff Literacy beinhaltet die Lese- und Schreibkompetenz, das Text- und Sinnverständnis, die sprachliche Abstraktionsfähigkeit, die Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern und Schriftsprache sowie die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken. In diesem Bereich sind somit alle Aktivitäten, in denen die Kinder mit Sprache verbunden sind, alle Situationen, in denen mit Sprache und Schrift hantiert wird, angesiedelt. Diese Erfahrungen müssen vielseitig in die alltägliche pädagogische Praxis integriert sein.

Literacy stärkt die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im

- Erzählen von Erlebnissen und Geschichten
- Interesse an Büchern und Geschichten

- Kennenlernen der Buch- und Schriftkultur
- Erkennen unterschiedlicher Sprachstile und Textarten
- Interesse am Umgang mit Buchstaben und Schrift
- Umgang mit Laut- und Sprachspielen
- Unterscheiden und Verwenden von Standardsprache und Dialekten

Rahmenbedingungen für gelingende sprachliche Bildung

Sprachförderliches Verhalten der Pädagogin/des Pädagogen

Die Pädagogin/der Pädagoge ist für Kinder ein Sprachvorbild im Sprachgebrauch, in der Haltung zur sprachlichen Kommunikation und auch in der Einstellung gegenüber Dialekten und anderen Sprachen.

Auch nonverbale Aspekte von Kommunikation sind ein wesentliches Element von Kommunikation und Spracherwerb. Zu einer sprachfördernden „Atmosphäre" gehört somit auch die differenzierte Wahrnehmung der nonverbalen Signale und Ausdrucksformen von Kindern.

Die Art und Weise, wie ein Erwachsener mit einem Kind spricht, nimmt erheblichen Einfluss darauf, ob ein Kind motiviert ist, sich mitzuteilen und Spaß an der Sprache entwickelt. Folgende sprachförderliche Verhaltensweisen haben sich bewährt:

- während des Sprechens Blickkontakt halten
- deutlich sprechen
- eigenes Handeln sprachlich begleiten
- Mimik und Gestik authentisch einsetzen
- die Äußerungen des Kindes ernst nehmen
- korrektives Feedback geben
- auf sprachliche Ansprache sofort reagieren
- Aufmerksamkeit auf das Sprechen mit dem Kind ausrichten
- offene Frageformen verwenden
- eigene Gefühle und Bedürfnisse verbalisieren

Sprachanregende Raumgestaltung

Die Raumgestaltung im Kindergarten hat die Aufgabe, Betätigungsfelder für die Kinder zu schaffen, die Selbstbildungsprozesse ermöglichen. Licht, Farben und natürliche Materialien der Ausstattungs- und Spielgegenstände sind Qualitätsmerkmale, die den Kindern vielfältige Sinneserfahrungen ermöglichen. Die ansprechende/anregende Gestaltung der Innenräume hat zum Ziel, durch die Einteilung in Bewegungsräume und Ruheinseln, in Gelegenheiten zum Experimentieren, Bauen und Rollenspielen Orte für Begegnungen zu schaffen. Ateliers, Werkstätten und Spielpodestlandschaften ermöglichen es den Kindern, sich zu treffen und zurückzuziehen, Standorte und Perspektiven zu wechseln.

Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Die Bildungspartnerschaft verbindet den Erziehungsauftrag der Eltern mit dem Bildungsauftrag der Kindergärten und Kinderbetreuungseinrichtung. Das gemeinsame Ziel liegt im Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für die Kinder (Bildungsrahmenplan,

Charlotte-Bühler-Institut, 2009). Die Zusammenarbeit mit den Eltern im Kindergarten bedingt gegenseitiges Vertrauen und gegenseitigen Respekt, damit die gemeinsame Verantwortung für das Kind in einer tragfähigen Beziehung gestaltet werden kann (Bäck, Hajszan & Bayer-Christé, 2008).

Durch den offenen Austausch, die Zusammenarbeit und die Beteiligung an den Aktivitäten der Einrichtung bringt die Partnerschaft, aus der Sicht der Eltern, einen besseren Einblick in das Alltagserleben des Kindes. Gleichzeitig öffnet sich für die Pädagogin/den Pädagogen die Möglichkeit, die Entwicklungsprozesse des Kindes vor dem familiären Hintergrund kennenzulernen und zu verstehen.

Bei einem individuellen Entwicklungsgespräch tauschen sich die Eltern und die Pädagogin/der Pädagoge über die aktuellen Themen des Kindes aus, teilen Beobachtungsergebnisse mit und besprechen gemeinsam, welche Anregungen die Entwicklung des Kindes auch im familiären Rahmen unterstützen könnte.

6. Qualitätssicherungsmaßnahmen

Rebekka Wanka

Maßnahmen zur Qualitätssicherung sind in allen Phasen eines Projekts von wesentlicher Bedeutung. Dies beinhaltet, dass die Qualität bereits im Einsatz befindlicher Instrumente laufend überprüft und an den aktuellsten wissenschaftlichen Stand angepasst wird. Auf Basis der Evaluation „Frühe Sprachförderung“ (Stanzel-Tischler, 2009; 2010), Expertisen und Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis, wurde die BESK-Version 1.1 zur Version 2.0 überarbeitet und im Zuge dessen optimiert, um damit die bestmögliche Qualität zu gewährleisten.

Inhalte und Ergebnisse der Evaluation

Die erste Grundlage der Überarbeitung und Optimierung des BESK 4–5 (Breit & Schneider, 2008a; 2008b) bestand in der Einbeziehung der Ergebnisse aus der Evaluation vom BIFIE Graz, welches das Projekt „Frühe Sprachliche Förderung im Kindergarten“ seit Mitte 2008 wissenschaftlich begleitet. Die Evaluation gliedert sich in 4 Teilbereiche:

- 1A: Befragung der Verantwortlichen in den Bundesländern zum Stand des Projekts: *Projektstand im Herbst 2008 sowie erste Einschätzungen der Maßnahmen des Bundes durch die Verantwortlichen in den Bundesländern* (Stanzel-Tischer, 2009)
- 1B: Evaluation des Instrumentariums zur Sprachstandsfeststellung: *Erfahrungen mit den neuen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (BESK 4–5 und SSFB 4–5)* (Stanzel-Tischler, 2009)
- 2A: Schriftliche Befragung des pädagogischen Personals im Mai/Juni 2009 (Stanzel-Tischler, 2010)
- 2B: Auswirkungen in den Schulen und Analyse der Ursache mangelnder Sprachkompetenz bei Schulanfängerinnen und Schulanfängern

Teilevaluation 1A

Im Rahmen der Teilevaluation 1A (Stanzel-Tischler, 2009) wurden im Herbst 2008 mit den für die Sprachförderung Verantwortlichen der jeweiligen Bundesländer strukturierte Gespräche geführt. Stanzel-Tischler erfasste, wie die Sprachstandsfeststellung im ersten Projektjahr 2007/08 und die Sprachstandsfeststellung im Jahr 2008/09 durchgeführt wurde und wie die Maßnahmen zur Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung, die der Bund im ersten Projektjahr setzte, beurteilt werden. Die Evaluation basiert auf „Protokollen der in den Ländern geführten Expertengesprächen, auf schriftlichen Informationen des Bundes und der Länder zum Themenbereich frühe Sprachförderung sowie auf Zahlenmaterial der Kindertagesheimstatistik 2007/08“ (ebd.). Die Evaluationsergebnisse von Stanzel-Tischler (ebd.) in Bezug auf die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK 4–5 und SSFB 4–5 (Breit & Schneider, 2008c; 2008d) werden im Folgenden kurz dargestellt:

Die Ergebnisse der ersten Teilevaluation zeigen, dass die Sprachstandsfeststellung im Frühsommer 2008, etwa 15 Monate vor Schulbeginn in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien mit den Instrumenten BESK 4–5 und SSFB 4–5 durchgeführt wurde. In Oberösterreich wurde das „Modell Oberösterreich“ zur Sprachstandsfeststellung entwickelt und verwendet und in Tirol wurde der SISMIK (Ulich & Mayr, 2003) eingesetzt. In Tirol sollen jedoch zukünftig ebenfalls die vom Bund zur Verfügung gestellten Instrumente verwendet werden. In Vorarlberg und Niederösterreich wird beabsichtigt, die eigenen Verfahren „Kindergarten Vorsorge neu“ (Vorarlberg) und „Interkulturelle Pädagogik“ (Niederösterreich) beizubehalten (Stanzel-Tischler, 2009).

Bezüglich der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen in Hinblick auf die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK 4–5 und SSFB 4–5 zeigt die Evaluation, dass in den Bundesländern Burgenland, Steiermark, Tirol und Wien im ersten Projektjahr 135 Pädagogin-

nen und Pädagogen in die Grundlagen und den Umgang mit den Instrumenten eingeschult wurden. Zusätzlich wurden die Instrumente Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Wien und Salzburg bzw. in Kärnten allen Kindergartenleiter/innen von den Autorinnen vorgestellt, so dass letztendlich zumindest eine Person pro Kindergarten über den BESK 4–5 und SSFB 4–5 in Kenntnis gesetzt war. In Vorarlberg, Oberösterreich und Niederösterreich wurden im Frühjahr 2008 keine Eindschulungen in die Instrumente BESK 4–5 und SSFB 4–5 durchgeführt.

Neben Schulungen fanden zudem Lehrgänge zur sprachlichen Förderung an den Pädagogischen Hochschulen der oben genannten Bundesländer statt, in denen ebenfalls die Sprachstandsfeststellung bzw. Sprachstandsbeobachtung sowie die Instrumente BESK 4–5 und SSFB 4–5 in einem der Lehrgangsmodule thematisiert wurden. Im Burgenland waren die in zwei PH-Lehrgängen geschulten Pädagoginnen als Multiplikatorinnen tätig und in der Steiermark Mitarbeiterinnen des Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsreferats. Diese Lehrgänge wurden, den Evaluationsergebnissen zufolge, von den Expertinnen und Experten in den Bundesländern überwiegend positiv bewertet. Dennoch sollte zukünftig das Angebot an Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen quantitativ weiter ausgebaut werden, um Pädagoginnen und Pädagogen flächendeckend den Besuch des Lehrgangs gewährleisten zu können (Stanzel-Tischler, 2009).

Teilevaluation 1B

Diese Teilevaluation wurde durchgeführt, um den Autorinnen der Sprachstandsfeststellungsbögen Hinweise für die im Projektjahr 2010 geplante Überarbeitung der Instrumente zu liefern (Stanzel-Tischer, 2009). Im Rahmen der Teilevaluation 1B wurden Pädagoginnen und Pädagogen anhand von Rückmeldebögen mit geschlossenen und offenen Antwortformaten zur Sprachstandsfeststellung im Jahr 2008 mit dem BESK 4–5 und SSFB 4–5 sowie den Instrumenten und Modalitäten befragt. Die Zielgruppe umfasst Pädagoginnen und Pädagogen, die an einem Lehrgang zur frühen Sprachförderung an der PPH Burgenland, PH Steiermark, KPH Graz oder KPH Wien teilgenommen hatten, sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die von den Autorinnen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK 4–5 und SSFB 4–5 eingeschult worden waren. Dabei wurde primär auf die Instrumente und weniger auf die Modalitäten des Einsatzes fokussiert. Die Ergebnisse von Stanzel-Tischler (2009) in Bezug auf das Instrument BESK werden an dieser Stelle zusammengefasst:

Die Durchführung der Sprachstandsfeststellung im Mai 2008 mit dem BESK 4–5 wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen als überwiegend positiv und kindgerecht beurteilt. Weniger positiv wird hingegen das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag eingeschätzt, was sich einerseits durch das zu geringe Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot zur Thematik der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung erklären lässt, andererseits aber auch durch die fehlende Routine in der Anwendung des Verfahrens. Zudem wird auf die schwierigen personellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen als Problemfaktor hingewiesen. Wie die Evaluation der Rückmeldungen zeigt, stützt Teamarbeit das Verständnis der Beobachtungskriterien, weshalb die Schaffung adäquater personeller Rahmenbedingungen in den Betreuungseinrichtungen in hohem Maße zu einem besseren Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag beitragen würde (ebd.).

In Bezug auf das Beobachtungsinstrument selbst wurde die Verständlichkeit der Kriterien „Pluralbildung“, „Oberbegriffe“ und „Raumpräpositionen“, die mit Bildkarten bzw. im Bewegungsraum zu erfassen waren, als unproblematisch eingeschätzt. Die Kriterien „Perfektbildung“, „Entscheidungsfragen“, „Erzählungen“ und „Handlungsaufforderungen“, die in alltäglichen Gesprächen erfasst werden sollten, wurden als vergleichsweise schwierig beurteilt. Das Bilderbuch *Opa Henri sucht das Glück* (Cianciarulo & Antoni, 2007) wird von den Pädago-

ginnen und Pädagogen für die Zielgruppe mehrheitlich als zu „abstrakt und schwierig“ empfunden (ebd., S. 45) und wiederholt wird angemerkt, dass die Sprache und der Wortschatz in Österreich „bei den Kindern nicht gebräuchlich“ bzw. „für sie schwer verständlich“ (ebd., S. 46) sei. In verbalen Stellungnahmen weisen 41 Personen darauf hin, dass die Arbeit mit den Bildkarten *Sprachschatzpiraten* (Breit, Schneider, Rössl & Ghavami, 2008) problematisch sei bzw. unterbreiten Verbesserungsvorschläge. Die Karten werden vereinzelt als graphisch „nicht ansprechend“ beschrieben und es werden Verbesserungen „durch eine ‚bessere‘ bzw. ‚modernere‘ graphische Gestaltung, deutlichere Bilder, genauere Zeichnungen oder Fotografien und kindgerechte Abbildungen ohne Hintergrund“ erwartet (Stanzel-Tischler, 2009, S. 49). Zudem würde ein Kartenset, das sich schneller sortieren lässt, Arbeitsaufwand und Zeitverlust verringern (ebd.).

Die Bezüge zwischen Handbuch und Bogen seien zum Teil gut gelöst, jedoch enthalte das Handbuch selbst wenig Hintergrundwissen über Spracherwerb und die damit verbundenen Probleme. Kritisiert wird diesbezüglich die häufige Verwendung von Fachbegriffen. Die Verständlichkeit könne durch Anführen von Beispielen, kürzere Sätze, prägnantere Erklärungen und/oder eine Beschränkung auf jene Aspekte, die für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung notwendig sind, erhöht werden. „Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass die Darstellung möglicher Beobachtungsfehler sowie das Vorhandensein eines Glossars als hilfreich empfunden wurden“ (Stanzel-Tischler, 2009, S. 56). Des Weiteren wird von den befragten Pädagoginnen und Pädagogen der Wunsch geäußert, dass Fördervorschläge angeboten werden sollen (ebd.).

Die überwiegende Zahl der Befragten (80 %) halten die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK 4–5 (und SSFB 4–5) 15 Monate vor Schuleintritt für grundsätzlich zweckmäßig und sehen die Ergebnisse als eine gute Ausgangsbasis für die sprachliche Förderung der Kinder. Im Herbst 2008 fühlen sich zwei Drittel der Befragten „gut“ im Stande, die Sprachstandsfeststellung mit dem BESK 4–5 durchzuführen, wobei diese Selbsteinschätzung „in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Form der Ausbildung und der praktischen Erfahrung mit anderen Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung“ steht (Stanzel-Tischler, 2009, S. 63). Von Befürworten und Kritikern wird gleichermaßen angeregt, die Sprachstandsfeststellung auf den Eintritt eines Kindes in den Kindergarten vorzuverlegen und die Ressourcen für die sprachliche Förderung zu erhöhen. Zudem wird angegeben, dass bislang ein gezieltes Förderkonzept fehlt, das auf den Ergebnissen der Sprachstandsfeststellung aufbaut (ebd.).

Teilevaluation 2A

Im Rahmen der Teilevaluation 2A wurde ein Fragebogen zu den zentralen Maßnahmen des Projekts entwickelt, der mit Hilfe der zuständigen Abteilungen der Landesregierungen den gruppenführenden Pädagoginnen und Pädagogen in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien sowie den Pädagoginnen und Pädagogen der Übungskindergärten der BAKIPs (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) übermittelt wurde. In der Befragung wurden die Sprachstandsfeststellungsverfahren BESK 4–5 und SSFB 4–5, Wissensaneignung im Bereich der Sprachstandsfeststellung, Wissensstand im Bereich der Sprachförderung, Veränderungen im Kindergarten nach dem ersten Jahr der Sprachförderung nach der neuen Konzeption, die Webseite www.sprich-mit-mir.at, die Pilotversion des Bildungsplananteils zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten sowie die Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht thematisiert (Stanzel-Tischler, 2010). Die Rücklaufquote der Fragebögen lag bei 63 %, d. h. ca. zwei Drittel der Pädagoginnen und Pädagogen haben den Fragebogen retourniert. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Teilevaluation von Stanzel-Tischler (2010) in Bezug auf das Instrument BESK 4–5 bzw. auf die Durchführung der Sprachstandsfeststellung und die Sprachförderung skizziert:

Knapp die Hälfte aller Befragten erlangt das Wissen über die Beobachtungsinstrumente durch das Selbststudium der Handbücher. Nur 12 % der Befragten haben einen Lehrgang zur frühen Sprachförderung an einer Pädagogischen Hochschule besucht. Daraus resultiert der Wunsch nach Lehrgängen und Fortbildungsveranstaltungen, die der Evaluation zufolge mit einer besseren Einschätzung der eigenen Kompetenzen zur Sprachstandsfeststellung einhergehen. Grundsätzlich halten 75 % der Befragten eine Sprachstandsfeststellung für zweckmäßig, da auf Basis der Ergebnisse eine gezielte Förderung durchgeführt werden kann. Kritisiert werden hingegen der große Aufwand bei der Durchführung, die große Anzahl von zu beobachtenden Kindern sowie die mangelnde Einschulung in das Verfahren. Nur 10 % der Pädagoginnen und Pädagogen erhielten personelle Unterstützung während der Beobachtungsphase. Zudem wird das Bilderbuch *Opa Henri sucht das Glück* von einem Teil der Pädagoginnen und Pädagogen abgelehnt (Stanzel-Tischler, 2010).

Teilevaluation 2B

Die Teilevaluation 2B betrifft nicht die Sprachstandsfeststellung mit BESK 4–5 (und SSFB 4–5) oder die Instrumente, sondern setzt sich mit der sprachlichen Förderung im Anschluss an die Sprachstandsbeobachtung auseinander. Derzeit liegen die Ergebnisse noch nicht vor, dennoch sollen der Vollständigkeit halber Durchführung und Ziel der Teilevaluation 2B kurz erläutert werden.

Die Ergebnisse der Teilevaluation 2B werden zwar wichtige Informationen und Hinweise für die weitere Vorgehensweise insbesondere in Bezug auf Sprachfördermaßnahmen und die Schuleingangsphase liefern, für die Überarbeitung der Instrumente und die Sprachstandsfeststellung selbst sind sie jedoch wenig relevant. Sobald die Ergebnisse vorliegen, werden diese auf der Webseite http://www.bifie.at/fruehe-sprachfoerderung nachzulesen sein.

Expertisen

Eine weitere wichtige Grundlage für die Überarbeitung der Instrumente BESK 4–5 und BESK-DaZ bildeten wissenschaftliche Expertisen. Zur Version 1.1 des Instruments BESK 4–5 (und SSFB 4–5) liegen zum Zeitpunkt der Überarbeitung vier Stellungnahmen von Expertinnen und Experten vor (Swoboda, 2008; Oomen-Welke, 2008; de Cillia, 2009; Krumm, n. d.). Die Stellungnahmen von Oomen-Welke (2008), de Cillia (2009) und Krumm (n. d.) wurden vom BMUKK in Auftrag gegeben und den Autorinnen der Sprachstandsfeststellungsinstrumente zur Verfügung gestellt. Die Stellungnahme von Swoboda (2008) wurde vom ZVB (Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung) in Auftrag gegeben.

Im Folgenden werden zusammenfassend die wichtigsten Punkte aus den Stellungnahmen in Hinblick auf die Überarbeitung des Bogens, des Handbuchs, der Materialien sowie die Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen dargestellt.

Instrument BESK 4–5 insgesamt

Oomen-Welke (2008, S. 3) bezeichnet die Dokumentation des Verfahrens als „einfach und übersichtlich“ und die Gewichtung der Kompetenzbereiche kann ihr zufolge akzeptiert werden. Das Verfahren selbst sei „für Einsprachige in einem guten Zustand, der evtl. noch optimiert werden kann“ (ebd.: S. 7) bzw. für Kinder mit Deutsch als Erstsprache vertretbar, „auch weil der Orientierungsmaßstab in den einzelnen Sprachdimensionen für Deutsch als L1 eher niedrig angesetzt ist“ (de Cillia, 2009, S. 1). Swoboda (2008, S. 6) äußert die Kritik, dass eine Sprachstandsfeststellung im Alter von 4;6 Jahren zu spät sei, da dies dazu verleiten könne,

dass „die Verfahren logopädische oder klinisch-linguistische Diagnostik und Therapie ersetzten können“ und somit „wertvolle Zeit für individuelle sprachspezifische Intervention und eine Sprachförderung im Kindergarten“ verloren ginge. Zudem entsprächen ihr zufolge der „BESK und SSFB in einigen Bereichen nicht den Anforderungen an eine objektive und valide Einschätzung individueller Sprachfähigkeiten“, weshalb sie „eine effektive Ableitung von individuellen und spezifisch sprachlichen Fördermaßnahmen in Frage [stellt]“ (Swoboda, 2008, S. 3).

Von allen Expertinnen und Experten (Swoboda, 2008; Oomen-Welke, 2008; de Cillia, 2009; Krumm, n. d.) wird bemängelt, dass die Version 1.1 des BESK nicht die Meilensteine der Sprachaneignung von Kindern berücksichtigt, die Deutsch als Zweitsprache erwerben[1]. Angemerkt wird außerdem, dass es sich bei dem Instrument nicht um eine reine Beobachtung handelt, sondern um ein gemischtes Verfahren mit Elementen aus Schätzung, Test und freien Sprachproben (Oomen-Welke, 2009; de Cillia, 2009). Weiters solle im Handbuch darauf hingewiesen werden, dass die nichteilnehmende Beobachtung als Methodik festgelegt werden solle bzw. zwei Kräfte bei der Beobachtung kooperieren (Oomen-Welke, 2008; Krumm, n. d.).

De Cillia (2009, S. 3) sieht das Verfahren zur Sprachstandsfeststellung als „Ansatz zum Paradigmawechsel“, das in Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagoginnen genutzt werden kann, „indem alle sprachlichen Dimensionen erfasst und einbezogen werden“. Insgesamt fehle jedoch ein Förderkonzept bzw. Leitideen für die Förderung (Swoboda, 2008; de Cillia, 2009; Krumm, n. d.). Laut Swoboda (2008) ergibt die Sprachstandsfeststellung erst einen Sinn, wenn sich aus den Ergebnissen sprachwissenschaftlich fundierte und sprachspezifisch orientierte Förderung ableiten lässt. Zudem bestehe bei fehlendem Förderkonzept die Gefahr, dass die Ergebnisse der Beobachtung von den Pädagoginnen und Pädagogen falsch interpretiert würden und daraufhin zu Grammatikunterricht im Kindergarten führen könne. Außerdem sollte ein Elterngespräch fester Teil der Sprachstandsfeststellung sein. Den Pädagoginnen und Pädagogen solle dazu ein Leitfaden zur Verfügung gestellt werden. Eine einfache, einseitige Information sei unzureichend (Krumm, n. d.). In Zusammenarbeit mit den Eltern sollten nach der Sprachstandsfeststellung gemeinsame Entwicklungspläne erstellt und Sprachförderung durchgeführt werden (Krumm, n. d.).

Im Handbuch BESK 4–5 fehlt Swoboda (2008) zufolge ein Hinweis, dass Sprachbeobachtung und Sprachförderung keine medizinisch begründete Sprachdiagnostik und sprachtherapeutische Intervention ersetzen können. Weiters fehlt eine differenzierte Anleitung zur Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf einen entwicklungsdiagnostischen Abklärungsbedarf sowie Sprachförderbedarf (de Cillia, 2009). Insbesondere gehören Auffälligkeiten im Bereich der Verbzweitstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache von Fachkräften differenzialdiagnostisch abgeklärt (Swoboda, 2008).

Beobachtungskriterien aus dem BESK 4–5

In Bezug auf die Kriterien wird von de Cillia (2009) begrüßt, dass die unterschiedlichen sprachlichen Qualifikationen in das Verfahren miteinbezogen werden. De Cillia (2009, S. 2) hebt die Berücksichtigung der sprachlichen Qualifikation Syntax positiv hervor, da „in der Schulung der Pädagoginnen eine Sensibilisierung für die Bedeutung des Erwerbs syntaktischer Strukturen erfolgt“ und zudem ein „indikatorisches Potential“ für Kinder mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen besteht. Pragmatisch-diskursive Fähigkeiten und das kommunikative

1 Dieser Kritik wurde bereits im Jahr 2009 begegnet, indem das Beobachtungsinstrument BESK-DaZ (Breit [Hrsg.], 2009a; 2009b) zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurde, das den Pädagoginnen und Pädagogen seit Jänner 2010 zur Verfügung steht.

Verhalten sollen in der überarbeiteten Version einen größeren Stellenwert erhalten (de Cillia, 2009; Krumm, n. d.). Swoboda (2008) merkt hingegen an, dass mit dem BESK vorwiegend das sprachliche Handeln von Kindern eingeschätzt wird und das formalsprachliche Ergebnis gering ist. De Cillia (2009) zufolge, sind die sprachlichen Qualifikationen Lexikon/Semantik im BESK unterrepräsentiert, obwohl diese Bereiche – im Gegensatz zum Bereich Syntax – besonders gut für eine Förderung durch Pädagoginnen und Pädagogen geeignet sind. Weiters soll in einer zukünftigen Version klar zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen unterschieden werden (Oomen-Welke, 2008), und generell sollen mehr rezeptive Kriterien erfasst werden (Swoboda, 2008; Oomen-Welke, 2008).

In den Beispielen des Kriteriums „Artikelsetzung" sei die Darstellung unterschiedlicher Determinierer (z. B. bestimmt, unbestimmt, besitzanzeigend, dialektal) zielführend (Swoboda, 2008). Swoboda schlägt darüber hinaus vor, Kriterien zur Kasusmarkierung (Akkusativ und Dativ), zu Nachsprechleistungen und zum phonologischen Arbeitsgedächtnis in das neue Instrument zu inkludieren. Das Kriterium „Nacherzählen" solle in Kohärenz und Kohäsion unterteilt werden, da beide Aspekte für das Erzählen notwendig sind (ebd., S. 13). Swoboda (ebd.) und de Cillia (2009) schlagen darüber hinaus die Ergänzung eines Kriteriums „Nebensätze" vor.

Auch wenn für Swoboda (2008) das Kriterium „Pluralbildung" eine gute Aussagekraft hat, wird von Oomen-Welke (2008) vorgeschlagen, auf dieses Kriterium zu verzichten, da dieses nicht altersgemäß sei. Zudem sei es aus gleichem Grund sinnvoll das Kriterium Tempus zu eliminieren (Oomen-Welke, 2008). De Cillia (2009) zufolge kann das Kriterium „Grammatisches Geschlecht des Nomens" gestrichen werden, da es für Kinder mit der Erstsprache Deutsch unwesentlich ist. Weiters könne das Kriterium „Reimbildung" eliminiert werden, da es als einziges Kriterium im Bereich Phonologie wenig Aussagekraft besitze. Zudem sei zu überlegen, ob die W-Fragen als weitere Indikatoren notwendig seien, weil diese bereits in der Arbeit mit dem Bilderbuch inkludiert seien, da die Pädagogin/der Pädagoge diese im Bereich Pragmatik/Diskurs zur Aufrechterhaltung der kindlichen Erzählung nutze (Oomen-Welke, 2008).

Materialien (Bilderbuch Opa Henri sucht das Glück und Bildkarten Sprachschatzpiraten)

Ein Bilderbuch ist laut Oomen-Welke (2008, S. 2) „sicher geeignet", um „lexikalische, morphosyntaktische und satztopologische Analysen" machen zu können. Jedoch liefere die Erfassung der Sprachkompetenzen anhand des Bilderbuchs keine Beobachtungsdaten, sondern freie Sprachproben und damit Analysematerial (ebd., 2008). Auch wenn das Bilderbuch für einen Teil der Kinder als zu schwierig eingeschätzt werde, biete das Setting „Bilderbuch" eine gute Möglichkeit Interesse und Vertrautheit mit Literalität beim Kind festzustellen und daraus pädagogische Interventionen für das Ziel „sprachliche Förderung" abzuleiten (de Cillia, 2009). Im Handbuch fehle jedoch eine exakte Vorgabe zur Einführung des Bilderbuchs (Swoboda, 2008). Das Bilderbuch *Opa Henri sucht das Glück* wird als zu schwierig für jene Kinder eingeschätzt, die keine oder wenig Erfahrung mit Literalität haben. Das Thema erfordert viele Abstrakta und das mündliche Nacherzählen ist eher eine Norm der Mittelschicht (de Cillia, 2009). Um Mehrwortäußerungen bei den Kindern anzuregen, soll jedoch bei der Beobachtung auf lebensweltnahes Bildmaterial zurückgegriffen werden.

Oomen-Welke (2008) merkt an, dass die Erhebung mit Bildkarten testähnlich verläuft und dementsprechend Testdaten liefert. Die Erfassung der Bildkartenkriterien solle ausdrücklich in Kleingruppen stattfinden, damit alle Kinder mehrfach an die Reihe kämen. Das Kriterium „Raumpräpositionen" könne zudem neben dem Bewegungsspiel auch mit Stofftieren o. Ä. gespielt werden, damit bei jedem Kind jede Präposition erfasst werde (Oomen-Welke, 2008).

Schulungen

Eine Umsetzung und Anwendung vom BESK kann nur dann sinnvoll geschehen, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen, die diese Verfahren verwenden, direkt eingeschult und instruiert werden. Neben „dem Erlernen der komplexen Beobachtungstätigkeit [geht es] auch um das Aufbrechen von Einstellungen und ev. von Vorurteilen“ (de Cillia, 2009, S. 3). Neben weiteren Schulungen werden daher auch „erfahrungsorientiertes Lernen, systematisches Training von Beobachtung in der Praxis und Supervision“ gefordert sowie „differenzierte Anleitung zur Interpretation der Ergebnisse“, insbesondere in Hinblick auf „eine Abgrenzung von pädagogisch orientierten Förderinterventionen, die von KindergartenpädagogInnen geleistet werden können (Anführung von Leitideen zur Förderung) und Abklärung von/Abgrenzung zu klinischem Therapiebedarf, die mit Sicherheit nicht von KindergartenpädagogInnen durchgeführt werden kann“ (de Cillia, 2009, S. 3).

Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis

Neben den Ergebnissen aus der Evaluation sowie den Expertisen haben die Autorinnen des BESK ebenfalls Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis erhalten. Diese wurden zum einen in Gesprächen mit Pädagoginnen und Pädagogen, zum anderen im Rahmen von PH-Lehrgängen gesammelt.

Überarbeitung, Optimierung und Abstimmung der Instrumente BESK 4–5 und BESK-DaZ

Die Instrumente BESK 4–5 (und SSFB 4–5) wurden in einem kurzen Zeitraum entwickelt. Daraufhin wurden die Pädagoginnen und Pädagogen zeitnah zur Sprachstandsfeststellung von den Autorinnen des BESK bzw. von ausgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in die Instrumente eingeführt. Die erste Sprachstandsfeststellung wurde im Frühjahr 2008 in den Kindergärten durchgeführt. Die Materialien (Bilderbuch und Bildkarten) wurden dazu rechtzeitig und kostenfrei vom BMUKK zur Verfügung gestellt.

Im Projektjahr 2009 wurde ergänzend zum BESK 4–5 der BESK-DaZ für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Schulungen zur Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ wurden im Frühjahr 2010 angeboten, so dass das neue Instrument seitdem zur Sprachstandsfeststellung von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache verwendet werden kann.

Im Projektjahr 2010 wurden die Evaluationsergebnisse (Stanzel-Tischler, 2009; Stanzel-Tischler, 2010), Expertisen (Swoboda, 2008; Oomen-Welke 2008; de Cillia, 2009; Krumm, n. d.) sowie Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis für eine Überarbeitung, Optimierung und bessere Abstimmung der Instrumente BESK und BESK-DaZ aufeinander genützt. Beim BESK bestand größerer Handlungs- und Optimierungsbedarf, weshalb es auf Basis der Evaluation, der Stellungnahmen und der Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis zu einer umfassenden Überarbeitung von Bogen und Handbuch sowie den Materialien kam. Das Instrument BESK-DaZ wurde geringfügig verändert und angepasst.

Instrument insgesamt

Da es sich bei einer Beobachtung um eine den Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten vertraute Methodik handelt, wurden die überarbeiteten Instrumente BESK (Version

2.0) und BESK-DaZ (Version 1.2)[2] weiterhin als standardisierte Beobachtungsverfahren konzipiert. Dennoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass es sich beim BESK und auch beim BESK-DaZ – wie auch von Oomen-Welke (2008) in ihrer Stellungnahme erläutert – nicht um „reine" Beobachtungsverfahren handelt, sondern beide Instrumente einen Methodenmix aus Schätzungen, Beobachtung, testähnlichen Elementen und freien Sprachproben vereinen. Dieser Methodenmix erweist sich jedoch im Kindergartenalltag als besonders günstig.

Beobachtungsbogen

Nach vielfachem Wunsch von Pädagoginnen und Pädagogen aus der Praxis sowie den Ergebnissen aus den Stellungnahmen wurde die neue Version des BESK für die Beobachtung jüngerer Kinder ab 3;6 Jahren erweitert. Die neue Version 2.0 des BESK wurde zudem in Hinblick auf Inhalt und Gestaltung auf den BESK-DaZ abgestimmt.

Zielgruppe des BESK sind in erster Linie Kinder im Kindergarten mit Deutsch als Erstsprache. Zudem ist der Bogen aufgrund weitestgehend identischer Spracherwerbsverläufe für simultan-bilinguale Kinder zur Sprachstandsfeststellung geeignet, die von Geburt an bzw. vor dem dritten Geburtstag mit Deutsch als einer ihrer Erstsprachen aufwachsen. Der BESK-Bogen wurde so konzipiert, dass er nach einer Eingewöhnungsphase für Kinder ab ca. 3;6 bis 6;0 Jahren für die Sprachstandsfeststellung im Kindergarten verwendet werden kann. Bei den Kriterien sind die für alle Kinder geeigneten Inhalte im Bogen grau hinterlegt. Die weiß hinterlegten Inhalte der Kriterien werden zusätzlich bei Kindern im Alter von 4;6 bis 6;0 erfasst.

Nach den Erfahrungen und Rückmeldungen bzgl. dem BESK-DaZ wurden auch die Kriterien der neuen BESK-Version 2.0 nach den sprachlichen Qualifikationen geordnet. Der neue BESK erfasst Kompetenzen im Bereich Syntax/Morphologie (Teil B), Lexikon/Semantik (Teil C1), Pragmatik/Diskurs (Teil C2) sowie Sprachverhalten (Teil C3) und Phonetik/Phonologie (Teil C4).

In Hinblick auf die sprachlichen Qualifikationen Syntax und Morphologie wurden die BESK-Kriterien „Grammatisches Geschlecht", „Obligatorischer Begleiter" und „Mehrzahlbildung" nicht in die neue BESK-Version 2.0 übernommen. Weiters wurden Darstellung und Inhalt der übrigen Kriterien überarbeitet und systematisiert. Im Bereich Syntax/Morphologie beinhaltet die neue BESK-Version 2.0 letztendlich zwei Kriterien. Das erste Kriterium erfasst die altersgemäße, zielsprachliche Verwendung von „Verbstellung und Verbbeugung in Aussagesätzen" (Kriterium 1). Das Kriterium 2 besteht aus zwei Teilkriterien „Flexible Satzstrukturen" (2A: „Subjekt-Verb-Inversion" und 2B: „Entscheidungsfragen"). Zu jedem der Kriterien sind verschiedene Beispielsätze sowie „Möglichen Auffälligkeiten" zur besseren Interpretation und Dokumentation der Beobachtungen angegeben.

Für die Kriterien zur Erfassung der sprachlichen Qualifikationen Lexikon und Semantik sowie Pragmatik und Diskurs wurde in der neuen BESK-Version 2.0 das Kategoriensystem *trifft genau zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft gar nicht zu* gewählt.

Die Kriterien der sprachlichen Qualifikationen Lexikon und Semantik werden in der neuen BESK-Version 2.0 optisch in rezeptive (Kriterien 1–4) und produktive Kriterien (Kriterien 5–8) gegliedert. Das rezeptive BESK-Kriterium „Verstehen und Ausführen von Aufträgen" der Version 1.1 wurde in der neuen BESK-Version 2.0 in zwei altersabhängige Inhalte („Verstehen und Ausführen einfacher bzw. zwei- oder dreiteiliger Aufträge") unterteilt. Die rezeptiven Kriterien „Oberbegriffe", „Verstehen von Raumpräpositionen" und „W-Fragen" wurden beibehalten

2 BESK-DaZ (Version 1.2): Handbuch (Breit [Hrsg.], 2011a) und Bogen (Breit [Hrsg.], 2011b). Verfügbar unter: www.sprich-mit-mir.at oder www. bifie.at/sprachstandsfeststellung-im-Kindergarten

und an die erweiterte Altersgruppe angepasst. In der Version 1.1 des BESK gab es lediglich ein produktives Kriterium zum Verblexikon des Kindes. Um genauere Einblicke in den aktiven Wortschatz des Kindes sowie dessen Ausgewogenheit zu erhalten, wurden in der neuen BESK-Version 2.0 vier Kriterien zum produktiven Nomen-, Verb- und Adjektivwortschatz sowie zur Verwendung von Nebensatzeinleitern ergänzt.

Im Bereich Pragmatik und Diskurs wurde das Kriterium „Nacherzählen" der Version 1.1 in der neuen BESK-Version 2.0 in zwei Kriterien (Kohärenz bzw. Kohäsion) geteilt und zudem das Kriterium „Erlebnisse erzählen" ergänzt. Die Kriterien „Bedürfnisse und Absichten äußern" sowie „Handlungen veranlassen" wurden spezifiziert. In der neuen BESK-Version 2.0 sind stattdessen die sprachlichen Handlungen „Bitten, Wünschen, Fragen und Auffordern" für alle Kinder sowie „Erklären, Planen, Vorschlagen, Bewerten und Begründen" für die älteren Kinder im Alter von 4;6–6;0 zu beobachten.

Da die Erfassung der sprachlichen Qualifikation Sprachverhalten wichtige Informationen zur Planung und Gestaltung zukünftiger Sprachbildungs- bzw. Sprachförderaktivitäten liefert, wurden im neuen BESK fünf Kriterien zum Sprachverhalten ergänzt. Die Kriterien erfassen die bevorzugten Gesprächspartner bzw. Gesprächssituationen des Kindes, die Beteiligung des Kindes am Symbol- und Rollenspiel und ob das Kind beim Vorlesen und bei Gesprächen aufmerksam zuhört.

In der neuen BESK-Version 2.0 wurde das Kriterium „Reime bilden" zur Erfassung der sprachlichen Qualifikationen Phonologie gestrichen, da es isoliert keine Aussagekraft besitzt. Stattdessen wurden drei Kriterien zur Dokumentation von Auffälligkeiten im Bereich Phonetik/Phonologie bzw. ein Kriterium zu einer im Kindergarten durchgeführten logopädischen/klinisch-therapeutischen Reihenuntersuchung eingefügt.

Handbuch

Kapitel 1 und Kapitel 2 sind in den überarbeiteten Handbuch-Versionen zum BESK bzw. BESK-DaZ identisch. Bei Kapitel 1 handelt es sich um eine sprachlich und inhaltlich angepasst Version des Kapitels *Spracherwerb im Kindesalter* aus der Version 1.1 des BESK-DaZ-Handbuchs, worin ein Abschnitt zu den Unterschieden in den Erwerbsaufgaben zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ergänzt wurde. Kapitel 2 *Beobachtung* wurde intensiv überarbeitet. Kapitel 3 liefert Hintergründe und Informationen zu den *Grundlagen des BESK.* In Kapitel 4 werden Informationen zur Durchführung der *Sprachstandsfeststellung mit dem BESK* inklusive methodischer Hinweise zu jedem Kriterium vermittelt. Zudem beinhaltet Kapitel 5 *Leitideen zur sprachlichen Bildung* bzw. zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. In Kapitel 6 sind schließlich die *Qualitätssicherungsmaßnahmen* in Bezug auf das Instrument BESK zusammengefasst.

Materialien und Beiblätter

Neben der Überarbeitung von Bogen und Handbuch wurde ebenfalls eine Optimierung der Materialien angestrebt. Für die Beobachtung des Kriteriums „Oberbegriffe" wurden weitere Oberbegriffskategorien ergänzt und entsprechende Bildkarten dem Anhang des BESK-Handbuchs beigefügt.

Aufgrund der Bedenken der Pädagoginnen und Pädagogen zur abstrakten Thematik des Bilderbuchs *Opa Henri sucht das Glück* wird die Wahl eines Buchs zur Sprachstandsfeststellung mit dem BESK freigestellt. Im Anhang des BESK-Handbuchs sind Empfehlungen für

Bilderbücher zur Sprachstandsfeststellung beigefügt. Dennoch können auch andere Bilderbücher verwendet werden, sofern diese die im Handbuch angegebenen Kriterien erfüllen.

Weiters wurden auf Wunsch der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Expertinnen und Experten Beiblätter entwickelt, die der Pädagogin/dem Pädagogen eine Strukturierungs- und Dokumentationshilfe bei der Sprachstandsfeststellung sowie beim Elterngespräch und der Reflexion eventueller Sprachförderung geben sollen. Im Anhang des BESK-Handbuchs sind ein Übungsblatt zum Topologischen Modell deutscher Sätze (Beiblatt 1), je ein Beobachtungsraster für Teil B bzw. C (Beiblatt 2 bzw. 3), eine Ergebniszusammenfassung (Beiblatt 4) sowie ein Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch mit angeschlossenen familiären Kontextdaten (Beiblatt 5) zu finden.

Bildungspolitische, finanzielle und personelle Rahmenbedingungen

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

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

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

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

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

Unabhängig davon ist es für eine dauerhaft erfolgreiche Durchführung der Sprachstandsfeststellung und anschließende Sprachbildungs- bzw. Sprachförderaktivitäten notwendig, dass die Gruppengröße reduziert und der Personal-Kind-Schlüssel optimiert wird. Dies kann auch dadurch gelingen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen zumindest während der Phase der Sprachstandsfeststellung in ihrer Gruppe durch eine weitere Person unterstützt werden.

Dies würde die Erfassung der Kriterien in den empfohlenen Einzel- und Kleingruppen erheblich erleichtern und eine nichtteilnehmende Beobachtung erst ermöglichen (Stanzel-Tischler, 2009).

Empfehlungen

Wimmelbücher

Berner, R. S. (2010). *Frühling-Wimmelbuch.* Hildesheim: Gerstenberg.

Berner, R. S. (2010). *Herbst-Wimmelbuch.* Hildesheim: Gerstenberg.

Berner, R. S. (2010). *Nacht-Wimmelbuch.* Hildesheim: Gerstenberg.

Berner, R. S. (2010). *Sommer-Wimmelbuch.* Hildesheim: Gerstenberg.

Berner, R. S. (2010). *Winter-Wimmelbuch.* Hildesheim: Gerstenberg.

Göbel, D. & Knorr, P. (2010). *Der Ausflug. Eine Wimmelbilder-Geschichte.* Weinheim: Beltz & Gelberg.

Raker, K. (2009). *Wimmelposter zur Sprachförderung mit Handbuch.* Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Bilderbücher für 3;6- bis 4;5-Jährige

Berner, R. S. (2002). *Wo ist Karlchen?* München: Carl Hanser Verlag.

Butler, M. Ch. & Macnaughton, T. (2010). *Der kleine Igel und die rote Schmusedecke.* Basel: Brunnen Verlag.

Kempter, Ch. & Weldin, F. (2009). *Herr Hase und Frau Bär. Der große Ausflug.* Zürich: Nord-Süd Verlag.

Tidholm, A.-C. (2005). *Alle dürfen mit.* Wien, München: Hanser Verlag.

Bilderbücher für 4;6- bis 6;0-Jährige

Bansch, H. (2009). *Lisa will einen Hund.* Zürich: NordSüd Verlag.

Brändle, B. (2003). *Flusi, das Sockenmonster.* Ravensburg: Otto Maier Verlag.

Cianciarulo, D., Cianciarulo, I. & Antoni, B. (2007). *Opa Henri sucht das Glück.* Wien: Betz.

Grimm, S. & Paule, I. (2010). *Wer war das? Ich nicht!* Ravensburg, München: arsEdition.

Habersack, Ch. & Cordes, M. (2010). Hannahs Lieblingshose. *Ich zieh an, was mir gefällt!* München: arsEdition.

Hämmerle, S. & Gollnick, M. (2009). *Jetzt schlafe ich bei Oma.* Wien: G & G Verlagsgesellschaft.

Morgenroth, M. & Gollnick, M. (2010). *Franzi will jetzt endlich wachsen.* Lahr: Kaufmann Verlag.

Rose, B. & Göhlich, S. (2010). *Tim, Marie und der Computerdrache.* Freiburg: Herder Verlag.

Schneider, L. & Wenzel-Bürger, E. (2004). *Conny bekommt eine Katze.* Hamburg: Carlsen.

Schwarz, B. & Krauß, S. (2003). *Eine Oma für Marie.* Wien, München: Betz Verlag.

Weiterführende Literatur

Spracherwerb, Sprachbildung und Sprachförderung

Buchner, W. (Hrsg.) (2000). *741 Spiel- und Übungsformen. Bewegtes Lernen.* Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.* Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Ämter der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Wien. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf [2010-11-23].

Christiansen, C. (2007). *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit.* Oberursel: Finken.

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A. Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen.* Weimar: das netz.

Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern.* Opladen: Leske & Budrich.

Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnbauer, A. & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* Weimar: das netz.

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

Niebuhr-Siebert, S., Diehl, U., Andreas, T., Baake & H. Duden (2009). *Mein Sprachspielbuch.* Mannheim: Brockhaus

Oezogul, U. (2007). *Sprachförderung für 3- bis 7-Jährige. Ausgearbeitete Stunden und Materialien für das ganze Jahr.* Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

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

Reimann, B. (2009). *Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren.* Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.

Rose, M.-A., Kretschmann, R. & Meinders, U. (2004). *Schuleingangsphase: Sprachförderung. Eva und Billi kommen in die Schule.* Weinheim: Beltz.

Tenta, H. (2007). *Literacy in der Kita.* München: Don Bosco.

Tracy, R. & Lemke, V. (Hrsg.) (2009). *Sprache macht stark. Offensive Bildung.* Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.

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

Whitehead, M. R. (2007). *Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren.* Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Zinke, P., Bostelmann, A. & Metze, T. (2005). *Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten.* Weinheim: Beltz.

Beobachtung und Dokumentation

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

Kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. (2005). *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren.* Freiburg: Herder.

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

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

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

Petermann, U., Petermann, F. & Koglin, U. (2009). *Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Strätz, R. & Demandewitz, H. (2007). *Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bibliografie

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

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

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

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

Braun, D. (2009). Sprache und Kreatives Gestalten. In Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 105–126). Münster u. a.: Waxmann.

Bredel, U. (2005). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Breit, S. (Hrsg.) (2009a): *Handbuch. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ,) Version 1.1.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Breit, S. (Hrsg.) (2009b): *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ), Version 1.1.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

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

Breit, S. (Hrsg.) (2011b): *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ), Version 2.0.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

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

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

Breit, S. & Schneider, P. (2008c). *Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. Version 1.1.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Breit, S. & Schneider, P. (2008d). *Handbuch. Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. Version 1.1.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Breit, S., Schneider, P., Rössl, B. & Ghavami, U. (2007). *Sprachschatzpiraten. Bildkarten zur Sprachstandsfeststellung.* Gedruckt im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Wien: Piatnik.

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

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

Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.* Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Ämter der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Wien. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf [2010-11-23]

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use.* New York u. a.: Praeger.

Cianciarulo, D. & I. & Antoni B. (2007). *Opa Henri sucht das Glück.* Wien: Betz.

Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

De Cillia, R. (2009). *Stellungnahme zum Sprachstandserhebungsverfahren BESK 4–5 für Kinder mit Erstsprache Deutsch.* Unveröffentlichte Stellungnahme im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

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

Fox, A. (2009). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb. Differentialdiagnostik. Therapie* (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

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

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

Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung.* Berlin: Marhold.

Hartmann, W., Stoll, M., Kneidinger, L., Hutze, M., Pfohl-Chalaupek, M., Hajszan, M., Giener et al. (2009). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen.* Erstellt vom Charlotte-Bühler-Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter: http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf [2010-10-15]
Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen.* Weimar u. a.: das netz.

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

Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch.* Freiburg: Fillibach.

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

Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen.* Tübingen: Narr.

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

Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb.* Stuttgart u. a.: Metzler.

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

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

Krumm, H.-J. (n. d.). *Stellungnahme zu dem „Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Sprachkompetenz" BESK 4–5 im Hinblick auf eine mögliche Überarbeitung.* Unveröffentlichte Stellungnahme im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

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

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

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

Markman, E. (1989). *Categorization and naming in children.* Cambridge, MA: MIT Press.

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.

Oomen-Welke, I. (2008). *Sprachstandsfeststellung im Kindergarten. Gutachten zu den Handbüchern und Beobachtungsbögen von Februar und März 2008.* Unveröffentlichte Stellungnahme im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).
Penner, Z. & Krügel, C. (2007). *Sprache und frühkindliche Bildung. Das Programmhandbuch.* Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

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

Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

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

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

Rothweiler, M. (2010). *Spracherwerb von Kindern von 1–3 Jahren. Was sollte man darüber wissen? Wie kann man ihn unterstützen?* Verfügbar unter: http://www.hamburg.de/contentblob/2276072/data/kinder-unter-drei-spracherwerb.pdf [2010-11-02].

Schäfer, G. (2004): *Beobachten und Dokumentieren. Kinder „beobachten" heißt, Kindern mit Aufmerksamkeit begegnen.* Verfügbar unter http:/www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/WahrnehmenUndDenken4.pdf [2010-09-08]

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

Stanzel-Tischler, E. (2010). *Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten". Erfahrungen und Einschätzungen von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Mai/Juni 2009. BIFIE-Report 5.* Graz: Leykam. Verfügbar unter http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2010-07-28_br-2010-5.pdf.

Swoboda, E. (2008). *Stellungnahme zu den Verfahren Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK) und Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung (SSFB 4–5).* Unveröffentlichte Stellungnahme im Auftrag des Projektzentrums für vergleichende Bildungsforschung.

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

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

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

Trautmann, C. & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikation I und II. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I* (S. 41–48). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse und Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft).* Freiburg: Herder.

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

Wode, H. (1993). *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen.* Ismaning: Hueber.

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

Zangl, R. (1998). *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb.* Tübingen: Narr.

Autorinnenverzeichnis

Mag.ª Simone BREIT, Kindergarten- und Hortpädagogin, Erziehungswissenschafterin und Kommunikationswissenschafterin; Arbeitsschwerpunkte: Chancengerechtigkeit, Migration, Frühpädagogik, international vergleichende Bildungsforschung, Bildungsstandards; Projektleiterin „Sprachstandsfeststellung im Kindergarten“ am BIFIE Salzburg.

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

Mag.ª Monika STADLMAIR, Kindergartenpädagogin, Erziehungswissenschafterin; Projektmitarbeiterin am BIFIE Salzburg.

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

Glossar

Ableitung	Derivation; Wortbildungsverfahren; Bildung von Wortformen mithilfe von Affixen am Wortstamm (z. B. ess-bar, Dunkel-heit)
Adjektiv	Eigenschaftswort z. B.: kurz, schnell, lang, dünn, groß, rot, freundlich, …
Adverb	Umstandswort; Adverbien bestimmen die Umstände eines Geschehens näher • Ort: hier, dort, da, ... • Zeit: immer, heute, gestern, morgen, manchmal, dann, nun, jetzt, bald, endlich, ... • Art und Weise: so, vielleicht, sogar, ... • Gründe: darum, deshalb, ...
Assoziation	gedankliche Verknüpfung; Zurückgreifen auf vorhandenes Wissen
Auxiliar	siehe Hilfsverb
Beugung	Flexion; Oberbegriff für die Konjugation von Verben (hinsichtlich Person, Zahl, Zeitform) und die Deklination von Nomen, Adjektiven, Artikeln, Numeralen und Pronomen (hinsichtlich Fall, Geschlecht und Zahl)
bilingual/ Bilingualität	zweisprachig – Zweisprachigkeit (ab drei Sprachen: mehrsprachig – Mehrsprachigkeit); individuelle Fähigkeit sich in zwei (oder mehr) Sprachen auszudrücken. Unterscheiden lassen sich der simultan-bilinguale (< 3;0 Jahre) und sukzessiv bilinguale Spracherwerb
Bindewort	Konjunktion; Wort, das Satzteile oder Sätze miteinander verbindet z. B.: und, oder, aber, denn, sowie, dass, …
Code-Switching	Wechseln zwischen zwei (oder mehr) Sprachen (z. B. Deutsch und Türkisch) oder Varietäten eines Sprachsystems (z. B. Dialekt vs. Hochsprache) bei zwei- oder mehrsprachigen Sprechern innerhalb einer Konversation
Diskurs	Abfolge von sprachlichen Äußerungen in größeren Zusammenhängen: Dialoge (Sprecherwechsel), Erzählen (mündlich und schriftlich), Rollenspiel, handlungsbegleitendes Sprechen
entwicklungsproximal	den Phasen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes entsprechend
finit/ Finitum	begrenzt; finite Verbformen sind im Deutschen durch Person, Zahl, Zeit oder Modus gekennzeichnet; finite Verben legen die Zeit fest und sind mit dem Subjekt eines Satzes übereingestimmt z. B.: Ich fahre mit dem Auto (Gegenwart); Ich fuhr mit dem Auto (Mitvergangenheit)
Flexion	siehe Beugung
Funktionswort	erfüllt vorzugsweise syntaktisch-strukturelle Funktionen z. B. Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen
Grammatik	im engeren Sinn: Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache
grammatisches Geschlecht	Genus des Nomens: männlich, weiblich, sächlich z. B.: der Lastwagen, die Maus, das Auto

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

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

Pragmatik	Lehre vom sprachlichen Handeln und der Verwendung von Sprache zum Erreichen kommunikativer Ziele (Bitten, Wünschen, Begründen, Erklären, ...)
Präposition	Verhältniswort; drückt Beziehungen und Verhältnisse aus: • 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, …
Präsens	Gegenwart
Pronomen	Fürwörter; sie stehen entweder an der Stelle eines Nomens (bzw. einer Nominalphrase) oder sie begleiten das Nomen (wie Artikel) und bestimmen es näher • 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, …) • Reziprokpronomen (einander) z. B.: diese Zeichnung; Ich habe etwas mitgebracht. Ich suche meine Jacke. Ich mag dich. Wir lieben einander
produktiv/ Produktion	die Sprache betreffend: das Äußern von Sprache
prosperieren	blühen, gedeihen, vorankommen, sich gut entwickeln
Reliabilität	Zuverlässigkeit, Reproduzierbarkeit; Gütekriterium empirischer Untersuchungen: Maß für die formale Genauigkeit und Verlässlichkeit; wird eine Beobachtung unter gleichen Rahmenbedingungen wiederholt, soll das gleiche Ergebnis erzielt werden
rezeptiv/ Rezeption	die Sprache betreffend: das Sprachverständnis, das Verstehen von Sprache
Satzgefüge	komplexer Satz, der aus (mindestens) einem Hauptsatz und einem Nebensatz oder mehreren Nebensätzen besteht
Satzglieder	z. B. Subjekt, Prädikat, Objekt, Orts- oder Zeitergänzung; lassen sich durch eine Umstellprobe (Änderung der Wortreihenfolge im Satz) ermitteln, indem sie als Ganzes im Satz verschoben werden können z. B.: Der Mann geht in den Wald. – In den Wald geht der Mann. – Geht der Mann in den Wald?
Satzklammer	unterteilt den deutschen Satz in drei Felder: Vor-, Mittel- und Nachfeld; die linke Satzklammer befindet sich zwischen Vor- und Mittelfeld, die rechte Satzklammer zwischen Mittel- und Nachfeld (siehe auch Topologisches Modell); • Verbklammer, verbale (Haupt-)Satzklammer: In Verberst- und Verbzweitsätzen stehen mehrteilige Verben in Distanzstellung, die linken Satzklammer wird vom finiten Verb(teil) besetzt, das infinite Verb(teil) steht in der rechten Satzklammer (z. B.: Ich gehe an der Oper vorbei. Ich will dich überraschen. Wir haben uns schon lange nicht mehr gesehen);

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

Übungsaufgaben zum Topologischen Modell

1. Einfache Sätze

a. Hat der Satz eine verbale Satzklammer? Bitte die Teile der verbalen Satzklammer verbinden.

b. Um welchen Satztyp (Aussage, Frage, Nebensatz) handelt es sich? Bitte das fehlende Satzzeichen ergänzen.

c. Welche syntaktische Stelle (erste, zweite, letzte) nimmt das gebeugte Verb im jeweiligen Beispielsatz ein? Bitte das gebeugte Verb unterstreichen.

	verb. Satzklammer		Satztyp			Verbstellung (gebeugtes Verb)		
	ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste[1]	zweite	letzte
Bsp.: Im Zoo hat 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

2. Satzgefüge

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

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

[2] Das Vorfeld ist nicht besetzt.

3. Lösungen: Einfache Sätze

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

4. Lösungen: Satzgefüge

		verb. Satzklammer		Satztyp			Verbstellung (gebeugtes Verb)		
		ja	nein	Aussage	Frage	Nebensatz	erste	zweite	letzte
Bsp.:	HS: da hat ein Löwe gebrüllt.	X		X				X	
	NS: Als wir im Zoo waren,		X			X			X
1.	Ich weiß,		X	X				X	
	dass du die Puppe versteckt hast.[4]		X			X			X
2.	Ich habe im Meer geplanscht,	X		X				X	
	als ich im Urlaub war.		X			X			X
3.	Ich mache die Tür zu,	X		X				X	
	sobald alle hier sind.		X			X			X
4.	Schaltest du bitte das Licht aus,	X			X		X		
	wenn du rausgehst?		X			X			X
5.	Wir spielen Fußball,		X	X				X	
	wenn du in den Park kommst.		X			X			X
6.	dann werde ich Tierärztin.		X	X				X	
	Wenn ich mal groß bin,		X			X			X
7.	Weinst du,		X		X		X		
	weil du hingefallen bist?		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 verbale Satzklammer. In Nebensätzen nehmen beide Verbteile zusammen die letzte syntaktische Position ein (das finite Verb steht rechts neben dem infiniten Verb) und beide Verbteile werden nicht durch andere Satzteile getrennt.

Beobachtungsraster Teil B (Syntax/Morphologie)

Einrichtung: _____ Beobachter/in: _____ Beobachtungsbeginn: ☐☐ ☐☐ ☐☐	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4

B – Syntax/Morphologie								
	erworben	nicht erworben	erworben	nicht erworben	erworben	nicht erworben	erworben	nicht erworben
1. Das Kind verwendet Aussagesätze mit ein- und zweiteiligen Verben. Das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht im Aussagesatz an 2. Stelle (*z. B. Max zieht den Schuh an.*).								
	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden
2. Das Kind verwendet flexible Satzstrukturen (Subjekt-Verb-Inversion).								
A. Aussagessätze mit Satzteilen wie z. B. Adverbien und Objekten im Vorfeld. Das (gebeugte mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht an 2. Stelle (z. B. ***Da** kommt meine Mama, **Jetzt** komm ich. **Dich** will ich fangen!*).								
B. Entscheidungsfragen mit ein- und zweiteiligen Verben. Das (gebeugte mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht an 1. Stelle (*z. B. **Spielen** wir mit den Bausteinen? **Räumst** du das weg?*).								

☐ Grau hinterlegte Inhalte eines Kriteriums werden bei allen Kindern ab 3;6 Jahren erfasst.

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

Einrichtung: _____ Beobachter/in: _____ Beobachtungsbeginn: ☐☐ ☐☐ ☐☐	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4

C1 – Lexikon/Semantik

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Sprachrezeption Das Kind ...																
1. versteht Raumpräpositionen. Präpositionen: *in, auf, unter*																
versteht Raumpräpositionen. Präpositionen: *vor, hinter, neben, zwischen*																
2. versteht einfache Aufträge und führt sie aus (z. B. *Hol mir bitte die Schere.*).																
versteht zwei- oder dreiteilige Aufträge und führt sie aus (z. B. *Hol mir die Schere und den Klebestift und leg beides auf den Tisch.*).																
3. versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig. W-Wörter: *Wer? Wo? Was?*																
versteht W-Fragen und antwortet auf diese sinngemäß richtig. W-Worter: *Wann? Warum?*																
4. ordnet Objekte/Bilder den entsprechenden Oberbegriffen zu (z. B. *Apfel, Birne - Obst*).																
Sprachproduktion Das Kind ...																
5. verwendet verschiedene konkrete und abstrakte Nomen.																
6. verwendet verschiedene Vollverben.																
7. verwendet verschiedene Adjektive zur Beschreibung von inneren und äußeren Eigenschaften bzw. Merkmalen.																
8. verwendet Nebensätze mit verschiedenen Nebensatzeinleitern (Konjunktionen, Relativpronomen, Fragewörter).																

C2 – Pragmatik/Diskurs

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

Grau hinterlegte Inhalte eines Kriteriums werden bei allen Kindern ab 3;6 Jahren erfasst.
Weiß hinterlegte Inhalte eines Kriteriums werden bei Kindern ab 4;6 Jahren zusätzlich erfasst.

BESK-Ergebniszusammenfassung

Name des Kindes: _____ **Einrichtung:** _____

Geburtsdatum: ☐☐ (Tag) ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr) **Alter zu Beobachtungsbeginn:** ☐ (Jahre) ; ☐☐ (Monat(e))

Erstsprache(n): ☒ **Deutsch** **Beobachtungszeitraum:** ☐ **I**

☐ _____ ☐ **II**

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

☐ Syntax/Morphologie ☐ Lexikon/Semantik ☐ Phonetik/Phonologie

☐ Pragmatik/Diskurs

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

☐ Syntax/Morphologie ☐ Lexikon/Semantik ☐ Phonetik/Phonologie

☐ Pragmatik/Diskurs

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

☐ nein ☐ ja (Bezugsperson/en umgehend informieren!)

Warum? _____

_____

_____

Welche? ☐ logopädische/klinisch-therapeutische Abklärung

☐ ärztliche Abklärung

4. Welche Aktivitäten und Themen bevorzugt das Kind?

bevorzugte Aktivitäten: _____

_____

bevorzugte Themen: _____

_____

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

bevorzugte/r Spiel-/Kommunikationspartner/in: _____

_____

bevorzugte Spiel-/Kommunikationssituation: _____

_____

Leitfaden für ein Entwicklungsgespräch

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

Vorbereitung

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

Durchführung

Begrüßung der Bezugspersonen:

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

Besprechungszimmer:

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

Familiäre Kontextdaten

Name des Kindes: _____ **Einrichtung:** _____

Geburtsdatum: ☐☐ (Tag) ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr) **Datum des Gesprächs:** ☐☐ (Tag) ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr)

Erstsprache(n): ☒ **Deutsch** **Beobachtungszeitraum:** ☐ **I**

☐ _____ ☐ **II**

1. Wo ist das Kind geboren?

☐ in Österreich ☐ im Ausland:

⇨ Wie lange lebt das Kind schon in Österreich?

☐ Jahr(e) ☐☐ Monat(e)

2. Wie viele Wochen pro Jahr hält sich das Kind im Ausland auf?

☐☐ Woche(n) pro Jahr: Land: _____

Sprache: _____

3. Hat das Kind Geschwister?

☐ nein ☐ ja: Alter Geschwisterkind 1: ☐☐ Jahr(e)

Alter Geschwisterkind 2: ☐☐ Jahr(e)

Alter Geschwisterkind 3: ☐☐ Jahr(e)

4. War das Kind vor Gruppeneintritt bereits …

in einem anderen Kindergarten oder einer Krabbelstube?

☐ nein ☐ ja: von ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr) bis ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr)

Std./Woche: ☐☐ Sprache[1]: _____

bei einer Tagesmutter/einem Tagesvater?

☐ nein ☐ ja: von ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr) bis ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr)

Std./Woche: ☐☐ Sprache[1]: _____

in einer Spielgruppe?

☐ nein ☐ ja: von ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr) bis ☐☐ (Monat) ☐☐ (Jahr)

Std./Woche: ☐☐ Sprache[1]: _____

[1] bevorzugte Sprache der Einrichtung, der Tagesmutter/des Tagesvaters bzw. der Spielgruppe

5. 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 gehn, …*) mit ca.

☐ 1 ½ Jahren	☐ 2 Jahren	☐ 2 ½ Jahren	☐ 3 Jahren	☐ später

6. Wie häufig wird Ihrem Kind außerhalb des Kindergartens eine Geschichte erzählt?

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐

7. Wie häufig wird Ihrem Kind außerhalb des Kindergartens ein Buch vorgelesen?

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐

8. Wie häufig nutzt Ihr Kind außerhalb des Kindergartens Hörspielmedien (z. B. Kassetten, CDs)?

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐

10. Wie häufig werden Ihrem Kind außerhalb des Kindergartens Reime und Fingerspiele angeboten oder Lieder gesungen?

	jeden Tag	mehrmals pro Woche	mehrmals pro Monat	selten oder gar nicht
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐
Sprache: _____	☐	☐	☐	☐

11. Wie sehr treffen folgende Aussagen zu?

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Das Kind versteht, was man im Alltag zu ihm sagt.	☐	☐	☐	☐
Das Kind benennt Dinge des täglichen Lebens.	☐	☐	☐	☐
Das Kind spricht in längeren Sätzen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind spricht in vollständigen Sätzen.	☐	☐	☐	☐
Das Kind spricht Wörter deutlich aus.	☐	☐	☐	☐
Das Kind spricht rhythmisch.	☐	☐	☐	☐
Das Kind spricht melodisch.	☐	☐	☐	☐

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

☐ Nein

☐ Ja, warum? _____

☐ nicht erforderlich

☐ Termine nicht wahrgenommen

☐ Therapie abgelehnt

Alter bei Therapiebeginn: ☐ ; ☐☐

Dauer der Therapie (Monate): ☐☐

Anmerkungen:

Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

www.bifie.at