Anleitung zum BESK KOMPAKT

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

Bundesinstitut bifie

Anleitung zum BESK KOMPAKT

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

Mag. Dr. Barbara Rössl-Krötzl
Mag. Simone Breit

Impressum

Herausgeber:
Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
www.bifie.at

Anleitung zum BESK KOMPAKT
Barbara Rössl-Krötzl, Simone Breit
BIFIE (Hrsg.), Salzburg, 2019

Layout & Satz: Andreas Kamenik, Hannes Kaschnig-Löbel
Lektorat: Stefan Terler

Inhalt

5 Vorwort

6 1 Konzeption des BESK KOMPAKT

6 BESK KOMPAKT auf einen Blick
6 Ziele, Merkmale und Aufbau des BESK KOMPAKT im Einzelnen
10 Wissenswertes zum Erwerb von Deutsch als Erstsprache

12 2 Anleitung zur Durchführung

12 Hinweise zu Organisation, Strategie und Methodik
12 Sechs Schritte der systematischen Beobachtung
14 Durchführung auf einen Blick
16 Die systematische Beobachtung im Detail: Inhalte der Kriterien, Erhebung und Einstufung
16 SYNTAX/SATZBAU – BEREICH S
20 WORTSCHATZ/REZEPTION – BEREICH WR
21 WORTSCHATZ/PRODUKTION - BEREICH WP
23 ERZÄHLEN – BEREICH E

27 3 Auswertung und Interpretation

27 Ermittlung des spezifischen Förderbedarfs
27 Auswertungsschritte im Einzelnen

30 4 Leitideen zur sprachlichen Bildung und zur gezielten Förderung

30 Sprachbildung des pädagogischen Alltags
30 Spezifische Sprachförderung in der Kleingruppe
30 Prinzipien der Sprachförderung
31 Die Sprache der Pädagogin/des Pädagogen
32 Indirekte Korrekturen
32 Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten

34 5 Literatur

36 Anhang
Tabelle: Orientierungshilfe zur Dokumentation der Erzählkompetenzen

Vorwort

Liebe Anwenderinnen und Anwender!

Das Beobachtungsverfahren BESK KOMPAKT ermöglicht Ihnen im Kindergartenalltag eine planvolle und fokussierte Beobachtung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist. In dieser Anleitung sind alle Informationen zur praktischen Durchführung der systematischen Beobachtung mit BESK KOMPAKT enthalten: Kapitel 1 führt Sie in die konzeptionellen Grundlagen des Beobachtungsverfahrens ein, Kapitel 2 leitet Sie bei der Durchführung und Dokumentation an und Kapitel 3 zeigt die einzelnen Auswertungsschritte bis zur Interpretation Ihrer Beobachtungen. Überlegungen zur Sprachbildung und zur Sprachförderung sind abschließend dem Kapitel 4 zu entnehmen.

Für alle Anwenderinnen und Anwender von BESK 2.0 bietet die vorliegende KOMPAKT-Version eine Arbeitserleichterung, da sich der Umfang der systematischen Beobachtung durch die Auswahl der aussagekräftigsten Sprachstandsindikatoren reduziert hat. Bitte machen Sie sich jedoch unbedingt mit der Anleitung vertraut: Während Ihnen die zu beobachtenden Kriterien inhaltlich bekannt sind, hat sich bei manchen Indikatoren die Art der Dokumentation verändert. Gänzlich neu sind die bundesweit einheitlich festgesetzten Schwellenwerte für spezifischen Förderbedarf.

Pädagoginnen und Pädagogen, die mit der systematischen Sprachstandsbeobachtung in Deutsch mithilfe der Instrumente BESK und BESK-DaZ 2.0 noch nicht vertraut sind, legen die Autorinnen eine Fort- und Weiterbildung zur Thematik nahe, um Kompetenzen im Bereich der Sprachanalyse zu erweitern und sich intensiver mit Sprache, Spracherwerb und Sprachstandsfeststellung auseinanderzusetzen.

BESK KOMPAKT wurde 2018 vom BMBWF in Auftrag gegeben. Das Verfahren fußt auf BESK 2.0 sowie Arbeiten von Barbara Rössl-Krötzl im Auftrag des Landes Oberösterreich sowie des Landes Vorarlberg. Die vorliegende Anleitung basiert daher konzeptionell und inhaltlich auf diesen Vorarbeiten. Mit BESK KOMPAKT wird das Ziel verfolgt, die Sprachstandsbeobachtung in elementaren Bildungseinrichtungen ressourcenschonend durchzuführen und die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen. Dafür werden österreichweit dieselben Beobachtungszeiträume und Schwellenwerte festgelegt. So lassen sich diejenigen Kinder identifizieren, die spezifische Sprachförderung am meisten benötigen.

Sprache und Kommunikation sind dem Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen entsprechend ein zentraler Bildungsbereich für alle Kinder. Aktivitäten zur Sprachbildung und alltagsintegrierte Sprachförderung richten sich daher weiterhin an alle Kinder und knüpfen an die Interessen, Erfahrungen und Lebenswelt der jeweiligen Kinder an.

Wir wünschen allen Pädagoginnen und Pädagogen den Mut, die eigene Sprache zu reflektieren, Freude an der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, Zeit für das bewusste Verarbeiten der sprachlichen Äußerungen der Kinder und die Dokumentation dessen, „was schon da ist“, sowie Kreativität im Rahmen der Sprachförderung!

Simone Breit

1 Konzeption des BESK KOMPAKT

BESK KOMPAKT auf einen Blick

- Das vorliegende Verfahren BESK KOMPAKT stellt eine **verkürzte Version** des Sprachstandsbeobachtungsverfahrens BESK 2.0[1] dar. Beide Verfahren beruhen auf Befunden zur Erstspracherwerbsforschung, wonach der Aneignungsverlauf der Sprachqualifikationen durch deren Funktion für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung des Kindes geprägt ist: von der auf Äußeres, Konkret-Gegenständliches bezogenen Sprache hin zur abstrakteren, situationsentbundenen Sprachverwendung. Während im BESK 2.0 ein breiter Fächer von sprachlichen Kriterien vertreten ist, fokussiert BESK KOMPAKT bei seiner Auswahl der Beobachtungskriterien auf einige wenige besonders aussagekräftige Sprachqualifikationen (zur Begründung der Auswahl der Kriterien s. im vorliegenden Kapitel die Abschnitte „Auswahl der Beobachtungskriterien im BESK KOMPAKT“, S. 7, und „Wissenswertes zum Erwerb von Deutsch als Erstsprache“, S. 10–11, sowie Kapitel 2, S. 12–26).

- BESK KOMPAKT eignet sich zur Ermittlung eines spezifischen Förderbedarfs. Dazu wird eine **qualitativ-quantitative Auswertung** herangezogen. Nicht ein Gesamtwert gibt Auskunft über Förderbedarf, sondern die jeweils erreichten Werte in vier zentralen Sprachbereichen: *Satzbau, Wortschatz/Rezeption, Wortschatz/Produktion* und *Erzählen* (s. Kapitel 3, S. 27, sowie Beobachtungsbogen, S. 2).

- Das Verfahren zeichnet sich durch seine Eignung als **Verlaufsbeobachtung** aus. Beginnend mit der Beobachtung im Mai/Juni des drittletzten Kindergartenjahres bietet es die Möglichkeit zweier weiterer Folgebeobachtungen, und zwar im Frühjahr des vorletzten sowie des letzten Kindergartenjahres. Anhand der Ergebnisse lassen sich ein etwaiger spezifischer Förderbedarf ermitteln sowie Rückschlüsse auf die individuellen sprachlichen Kompetenzzuwächse ziehen (s. Beobachtungsbogen, Seite 2).

- Wie bereits BESK 2.0 unterscheidet auch BESK KOMPAKT in den zu beobachtenden Sprachqualifikationen zwischen zwei **Kompetenzstufen:** Es stehen *einfachere Kriterien* (1. Beobachtung) und *fortgeschrittenere Kriterien* (2. und 3. Beobachtung) zur Verfügung. Dies soll zur qualitativ ausgerichteten Ergebnisfindung beitragen (zur Begründung der Kompetenzstufen s. im vorliegenden Kapitel den Abschnitt „Zwei Kompetenzstufen“, S. 8).

- Bei der Entwicklung des Designs des Beobachtungsbogens wurde trotz inhaltlicher und formaler Komplexität der Anforderungen an das Beobachtungsverfahren auf eine größtmögliche Kürze, Klarheit und Einfachheit geachtet, um die Anwendung (Durchführung und Auswertung) in der Praxis zu erleichtern.

Ziele, Merkmale und Aufbau des BESK KOMPAKT im Einzelnen

Ziele

- Ziel des BESK KOMPAKT ist es, die deutschsprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache durch **systematische Beobachtung wesentlicher Sprachqualifikationen** zu erfassen und zu dokumentieren.

- Die Beobachtungsergebnisse sollen einen Einblick in den **Sprachentwicklungsstand des Kindes in Deutsch** zum Zeitpunkt der Beobachtung geben: Sprachliche Stärken des Kindes wie auch

1 Breit, S. (Hrsg.). (2011). Handbuch zum BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

sprachliche Entwicklungsbereiche des Kindes, die noch schwächer ausgebildet sind, sollen sichtbar gemacht werden.

- Die Interpretation der Ergebnisse hat zum Ziel, diejenigen Kinder mit dem **vergleichsweise größten Unterstützungsbedarf** zu identifizieren.

- Die Ergebnisse bilden **Ansatzpunkte** sowohl für die weiterführende begleitende **Sprachbildung aller Kinder** im Rahmen des pädagogischen Alltags als auch für die Planung einer differenzierten und zielorientierten **Sprachförderung für Kinder mit spezifischem Förderbedarf.** BESK KOMPAKT versteht sich daher als förderdiagnostisches Verfahren. Ebenso lassen sich die Ergebnisse für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Kooperationspartnern, die das Kind in seiner Entwicklung begleiten, heranziehen.

- BESK KOMPAKT eignet sich für die wiederholte Anwendung im Sinne einer **Verlaufserhebung.** Entwicklungfortschritte oder -stagnationen im Spracherwerb können erfasst und erreichte Sprachförderziele sichtbar gemacht werden.

Zielgruppe

- **Kinder im drittletzten, vorletzten und letzten Kindergartenjahr mit Deutsch als Erstsprache,** die einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen. Dazu zählen:
  - **Einsprachig mit Deutsch** aufwachsende Kinder
  - Kinder, die von Geburt an **bilingual mit Deutsch** und einer weiteren Sprache aufwachsen
  - Kinder, die von Geburt an mit einer anderen Erstsprache/mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufwachsen und **mit dem Deutschen** jedenfalls **vor einem Alter von etwa 2;6 Jahren kontinuierlich in Kontakt** gekommen sind

Anwender/innen

- Die Beobachtung wird von den dem Kind **vertrauten Pädagoginnen/Pädagogen** in der gewohnten Umgebung des Kindergartens durchgeführt.

Verfahrenstyp

- BESK KOMPAKT ist ein **systematisches Beobachtungsverfahren.** Die Sprachkompetenz des Kindes wird anhand bestimmter Kriterien beobachtet und dokumentiert. Im Sinne eines elementarpädagogischen Vorgehens, das das **Kind, seine Interessen und bevorzugten Beschäftigungen berücksichtigt,** sind weder standardisierte Situationen und Materialien noch einheitliche Instruktionen vorgegeben. BESK KOMPAKT erhebt nicht den Anspruch eines streng objektiven Messverfahrens und ist demgemäß nicht als Test zu verstehen. Vielmehr geht es um eine planvolle Beobachtung **der Sprachkompetenzen des Kindes** in alltäglichen Rede- und Spielsituationen im Kindergarten und ihre systematische Dokumentation.

Auswahl der Beobachtungskriterien im BESK KOMPAKT

Die Konzeption des BESK KOMPAKT fußt auf dem Grundsatz, dass es in erster Linie der **Kindergartenalltag** ist, der den Kindern mit seinen Sprachangeboten einen förderlichen Rahmen für einen erfolgreichen Erwerb des Deutschen bietet. Kinder finden im Rahmen der Gruppe, in den Alltagsverrichtungen, im Spiel, in den verschiedenen Bildungsangeboten und in Projekten laufend sprachliche Anregungen vor, die einen **breiten Fächer an unterschiedlichen sprachlichen Qualifikationen enthalten.** Zudem eröffnet der Kindergartenalltag den Kindern gewöhnlich ausreichend Gelegenheit, die verschiedenen

sprachlichen Qualifikationen im Austausch mit anderen Kindern selbst einzusetzen und zu erproben und sich so sprachlich geltend zu machen.

→ Dieser breite *Qualifikationenfächer* ist in der bisherigen Version *BESK 2.0* enthalten.

→ Das **vorliegende Verfahren** BESK KOMPAKT **wählt** aus dem umfassenden sprachlichen Qualifikationenfächer nun **diejenigen Sprachqualifikationen aus,** ...

- die als **bedeutsam für die kognitiv-sprachliche Entwicklung** gelten.
- in denen das Kind **speziell durch eine persönliche, gezielte sprachliche Zuwendung** der pädagogischen Bezugsperson im Rahmen der spezifischen Sprachförderung **profitieren** kann.
- die für die nachfolgenden **schulischen Anforderungen bedeutsam** sind.
- die sich für die **Beobachtung im Kontext des pädagogischen Alltags eignen,** ohne spezielle Aktivitäten initiieren zu müssen.

Die nach diesen Gesichtspunkten ermittelten Sprachqualifikationen werden als „Kriterien" im BESK KOMPAKT zur Erhebung des Sprachstands herangezogen. Beschreibung und Begründung der einzelnen Kriterien finden sich in Kapitel 2, S. 16–26.

Zwei Kompetenzstufen

- Die Kriterien sind auf Basis von Forschungserkenntnissen zur Sprachentwicklung in einem Alter von 3 bis 6 Jahren in Deutsch als Erstsprache formuliert und differenzieren für **zwei unterschiedliche Altersgruppen.**

- Die **erwartbaren** Sprachentwicklungsschritte bilden sich in den Kompetenzstufen qualitativ durch je unterschiedliche Kriterien ab. Insbesondere wird die Entwicklungslinie im bedeutsamen sprachlich-kognitiven Bereich nachgezeichnet, welche zur *Begriffsbildung* zählende Sprachkompetenzen und *Erzählen* umfasst. Dies sind im Hinblick auf die späteren schulischen Anforderungen sowie die bis zum Schuleintritt verbleibende Kindergartenbesuchszeit gleichzeitig auch **wünschenswerte** Kompetenzen (vgl. CBI, 2016). Diese beiden Zugänge liegen der Definition der BESK-KOMPAKT-Kriterien zugrunde.

  In die Konzeption der **Kompetenzstufen** des BESK KOMPAKT fließt dementsprechend die Orientierung an zwei Bezugsgrößen ein:

  - **Alter des Kindes** (= soziale Bezugsnorm)
  - **Spätere schulische Anforderungen** (= kriterien- bzw. leistungsbezogene Bezugsnorm)

  Für Kinder, die im famliären Umfeld eine vergleichsweise wenig sprachanregende Umgebung vorfinden, bietet der Kindergarten in besonderer Weise Gelegenheit, durch intensive sprachliche Zuwendung einen differenzierten Wortschatz aufzubauen, ihr Sprachverständnis auch in Hinblick auf komplexere Texte zu erweitern und sie zu ermutigen, Sprache als Ausdruckmittel der eigenen Gedankenwelt und Ideen zu verstehen.

- Die **beiden Kompetenzstufen** sind durch graue bzw. weiße Hinterlegung gekennzeichnet:

  - **Graue Hinterlegung:** Diese **basalen Inhalte** sind **immer** zu erheben, d. h. im Rahmen der **1., 2. und 3. Beobachtung.**
  - **Weiße Hinterlegung:** Die **fortgeschrittenen Kriterien** bzw. Kriterienvarianten sind zusätzlich zur grauen Kriterienliste im Rahmen der **2. und 3. Beobachtung** zu berücksichtigen.

„Bereiche“

Die einzelnen sprachlichen Qualifikationen sind in Bereiche zu je zwei bis drei Kriterien zusammengefasst. Es stellen diese Bereiche bedeutsame sprachliche Grundkompetenzen dar. Sie konstituieren einen erfolgreichen Spracherwerb und sind Basis für weitere Entwicklungen.

- ***Satzbau*** **(Bereich S)**
- ***Wortschatz–Rezeption*** **(Bereich WR)**
- ***Wortschatz–Produktion*** **(Bereich WP)**
- ***Erzählen*** **(Bereich E)**

Auswertungsmodus – Ermittlung spezifischen Förderbedarfs

- Für jeden der Kompetenzbereiche sind Schwellenwerte formuliert, die über Förderbedarf Auskunft geben. Spezifischer Förderbedarf besteht, wenn das Kind in zumindest einem Bereich keine ausreichenden Kompetenzen erkennen lässt (s. Kapitel 3, S. 27–29, sowie Beobachtungsbogen, S. 2).

Durchführungstermine

- 1. Beobachtung: **Mai/Juni** bei allen Kindern, die sich im **drittletzten Kindergartenjahr** befinden.
- 2. Beobachtung: **Mai/Juni** bei den geförderten Kindern (= Kinder mit spezifischem Förderbedarf aus der 1. Beobachtung) im **vorletzten Kindergartenjahr**[2] sowie bei jenen Kindern, die in der 1. Beobachtung zwar keinen Förderbedarf aufwiesen, im vorletzten Kindergartenjahr jedoch nicht die erwartbaren Sprachentwicklungsfortschritte erkennen ließen.
- 3. Beobachtung: **Mai/Juni** bei den geförderten Kindern (= Kinder mit spezifischem Förderbedarf aus der 2. Beobachtung) im **letzten Kindergartenjahr.**

Kinder, die ab dem Alter von 4 Jahren eine elementare Bildungseinrichtung besuchen, werden bei Beginn des Kindergartenbesuchs **bis spätestens 31. Oktober** hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen beobachtet – hierfür werden die Kriterien aus dem ersten Beobachtungszeitraum herangezogen und die dort definierten Schwellenwerte kommen zur Anwendung (= graue Kriterienliste).

Alle Kinder, die ausschließlich im verpflichtenden letzten Kindergartenjahr eine elementare Bildungseinrichtung besuchen, werden ebenfalls bis 31. Oktober hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen systematisch beobachtet. Für diese Gruppe von Kindern werden die Kriterien aus dem zweiten Beobachtungszeitraum herangezogen und die dort definierten Schwellenwerte kommen zur Anwendung (= graue und weiße Kriterienliste).

Durchführungszeit

Um das Kind und sein sprachliches Verhalten in den verschiedenen Spiel- und Redesituationen des Kindergartenalltags umfassend wahrzunehmen, kann sich die Beobachtung eines Kindes über einen Zeitraum von bis zu vier Wochen erstrecken.

2 Kinder, die im Rahmen der ersten Beobachtung keinen spezifischen Förderbedarf aufweisen, werden selbstverständlich weiterhin durch altersentsprechende qualitätsvolle Angebote im Rahmen der Sprachbildung des Kindergartens unterstützt und begleitet.

Wissenswertes zum Erwerb von Deutsch als Erstsprache

Diejenige(n) Sprache(n), die ein Kind von Geburt an erwirbt, bezeichnet man üblicherweise als Erstsprache(n). Bei einem *monolingualen Spracherwerb* wächst das Kind mit nur einer Sprache auf. Werden dem Kind in seiner nächsten Umgebung von Geburt an zwei Sprachen gleichzeitig angeboten, spricht man von *bilingualem Spracherwerb* oder *doppeltem Erstspracherwerb.*

Da dies meist die Sprache(n) der primären Sozialisation in der Familie ist (sind), wird für die erste(n) Sprache(n) auch oft der Begriff *Familiensprache(n)* verwendet oder auch der Begriff *Muttersprache(n),* wenn der emotionale Aspekt der am frühesten erlebten und gefühlten Sprache(n) des Kindes betont werden soll.

Auch der Erwerb einer bis in die erste Hälfte des dritten Lebensjahres neu hinzutretenden Sprache – wie etwa im Rahmen der Betreuung bei einer Tagesmutter oder des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung – verläuft unter günstigen Bedingungen wie der Erwerb einer Erstsprache. Voraussetzung dafür ist das fein abgestimmte Zusammenspiel einer Reihe von Bedingungsfaktoren. Die Grenzen zwischen Erst- und Zweitsprache im frühesten Kindesalter sind allerdings fließend, die individuellen sprachlernbiografischen Voraussetzungen eines Kindes können sich daher im Einzelfall auch einer strikten Zuordnung entziehen.

Ressourcen

Erwerben Kinder „Sprache", so haben sie es mit einem komplexen Konstrukt zu tun: Sprache ist ein regelgeleitetes System von Zeichen, das gleichermaßen kommunikative als auch kognitive Funktionen erfüllt. Für die Bewältigung der entsprechend komplexen Erwerbsaufgabe stehen dem Kind von Geburt an vielfältige Ressourcen zur Verfügung, die einander ergänzen und sich gegenseitig ankurbeln. Sie schöpfen aus einem Zusammenspiel

- **genetischer Dispositionen,** die sie zur offenbar mühelosen Aneignung des grundlegenden grammatischen Systems ermächtigen,
- allgemein **kognitiver Ressourcen,** die ihnen im Zusammenspiel mit der anregungsreichen Umwelt insbesondere das Erschließen von Bedeutungen ermöglichen sowie
- **interaktiv-sozialer Bedürfnisse,** die durch die wechselseitige sprachliche und emotionale Begegnung mit den nächsten Bezugspersonen geweckt und erfüllt werden.

Stets erfolgt der Spracherwerbsprozess in einer **ko-konstruktiven Auseinandersetzung des Kindes mit dem sprachlichen, sozialen und gegenständlichen Umfeld.** Dabei findet Lernen durch Zusammenarbeit statt, die von Pädagoginnen und Pädagogen (sowie anderen Bezugspersonen) und dem Kind gemeinsam konstruiert ist.

Sprachlicher Entwicklungsweg

Der sprachliche Entwicklungsweg, den das Kind von seiner Geburt bis zum Eintritt in die Schule durchschreitet, ist gekennzeichnet durch die zunehmende Fähigkeit, Sprache aus ihrem direkten Bezug auf die **augenblickliche, konkret-erfahrbare Situation** herauszulösen. Das Kind erfährt Sprache als dasjenige Instrument, mit dem sich über die gegenwärtige Situation hinaus **eigene Gedanken und Vorstellungen ausdrücken** lassen (Andresen, 2005).

Diese Entwicklung ist gebunden an den kontinuierlichen Zuwachs der vom Kind erworbenen **sprachlichen Mittel:** Von den **ersten Lauten,** die darauf abzielen, die unmittelbaren Bedürfnisse kundzutun, über **Wörter und Sätze,** die sich noch stark auf das **gegenwärtige Handeln und Erleben** beziehen, gelangt das Kind bis zum Schuleintritt zunehmend zur Bewältigung **zusammenhängender, komplexerer Satzgefüge und zum Verstehen und Produzieren von „Texten", das heißt längeren, strukturierten Sinneinheiten.** Dementsprechend verläuft auch die **Begriffsentwicklung** von konkret-gegenständlichen Sachverhalten, wie z. B. *Ball, essen, groß, da,* zu abstrakteren Begriffen, wie z. B. *Glück, wissen, gestern.* Diese im Vorschulalter einsetzende Hochphase der Begriffsentwicklung setzt sich in der Grundschule

fort, erstreckt sich bis in die Sekundarstufe hinein, in der sie dann zunehmend charakterisiert ist durch die Erweiterung des Wortschatzes um spezifische Fachbegriffe, Fremdwörter, Metaphern und Sprichwörter (Fröhlich, Döll & Dirim, 2014).

Sprache als Mittel des Denkens

Hand in Hand mit der Zunahme der erworbenen sprachlichen Mitteln wächst die Befähigung des Kindes zu immer anspruchsvolleren Sprach- und Denkhandlungen, wie etwa **gemeinsames Erinnern, Erzählen, Erklären oder Begründen sowie Erfinden von Fantasiegeschichten.** Als ein wichtiger Schritt, Sprache losgelöst vom gegenwärtigen Kontext zu verwenden, ist auch die sprachliche Gestaltung in **Rollenspielen** zu betrachten. Die enge Verbindung zwischen Denk- und Sprachentwicklung zeigt sich weiters in Fähigkeiten des Kindes zur **Bildung von Analogien, im Aufstellen von Hypothesen, in Meinungen und Bewertungen** möglicher Ereignisse in der Welt oder in der Klassifizierung von Objekten. Die Einheit von Sprache und Denken führt die Sprachhandlungsmöglichkeiten des Kindes weit über den Rand des „Hier und Jetzt" hinaus. Derartige Kompetenzen im kognitiv-sprachlichen Bereich werden später, im Laufe der schulischen Karriere, immer wichtiger. Sie sind Grundstock für die Bewältigung vorgegebener Bildungsinhalte.

Schwerpunkt der Sprachförderung im Kindergarten

Aufgrund der Bedeutung der **sprachlich-kognitiven Entwicklung** für die Gesamtentwicklung sowie für den späteren schulischen Bildungsweg des Kindes liegt der Schwerpunkt der Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache im Kindergarten auf der **Unterstützung der Begriffsbildung und der kindlichen Ausdrucksfähigkeit** durch ein reiches Themenangebot. Ein umfangreicher, gehaltvoller **Wortschatz** ist der Schlüssel zum **Weltwissen** und ermöglicht dem Kind, Expertin/Experte in vielen faszinierenden Wissensgebieten zu werden. Ohne entsprechende Angebote und Anregungen aus der Umwelt werden dem Kind solcherlei Entwicklungsmöglichkeiten jedoch vorenthalten. Insofern sollte der Kindergarten derjenige Ort sein, an dem etwaige nachteilige familiäre Voraussetzungen durch qualitätsvolle sprachliche Interaktionen und Angebote ausgeglichen werden. Insbesondere das **Nacherzählen vorgelesener Geschichten,** das **Erzählen eigener Erlebnisse** sowie die Verwendung längerer, **miteinander sinnstiftend verknüpfter Sätze (Nebensätze)** benötigen für ihre Aneignung eine bewusste Motivierung durch die Pädagogin/den Pädagogen/die Bezugsperson.

Eine der effektivsten Formen der Sprachförderung ist die Buchrezeption. Kinder mit Vorleseerfahrung bringen ein wesentliches Startkapital für die Sprachanforderungen in der Schule mit (s. Kapitel 4, S. 30–33). Die sprachlichen Grundlagen, die das Kind im Kindergartenalter erwirbt, wirken sich noch Jahre später in der Schule aus (Grießhaber, 2010).

→ Die Kriterien des BESK KOMPAKT bieten schwerpunktmäßig Ansatzpunkte für die Förderung sprachlich-kognitiver Qualifikationen.

Entwicklungsauffälligkeiten in Grammatik und Lautbildung

Zeigen Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Kindergartenalter spezielle Schwierigkeiten mit dem Erwerb der grundlegenden grammatischen Strukturen, so liegt dies vermutlich außerhalb des pädagogischen Interventionsfeldes. Eine **entwicklungsdiagnostische Abklärung** ist dann zu empfehlen, wenn Kinder bis zu einem Alter von dreieinhalb bis vier Jahren den grundlegenden Satzbau nicht erworben haben. Die ersten vier Jahre gelten als neurologisch sensible Phase für den Erwerb der Grundstrukturen der Erstsprache. Weist die Sprache des Kindes nach dieser wichtigen Phase noch merkliche **Auffälligkeiten im Bereich der Wortstellung, der Verb-Subjektübereinstimmung,** aber auch in anderen Bereichen der Grammatik auf, so kann dies ein Hinweis auf eine Sprachentwicklungsstörung sein. Eine spezifischere, fachgerechte Intervention ist dann angezeigt (s. auch Kapitel 2, Abschnitt „Syntax/Satzbau – Bereich S", S. 16). Analoges gilt bei weit ins Kindergartenalter hineinreichenden Problemen mit der Aussprache: Auch hier sind Fachkräfte zur spezifischen Abklärung heranzuziehen (s. auch Kapitel 2, Hinweis, S. 26).

2 Anleitung zur Durchführung

Hinweise zu Organisation, Strategie und Methodik

Betrachten Sie die Sprachstandserhebung bitte 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.

Sechs Schritte der systematischen Beobachtung

Der Ablauf der Beobachtung erfolgt grundsätzlich über folgende sechs Schritte.

❶ Auswahl der zu beobachtenden Kinder – Beobachtungszeitraum

Es empfiehlt sich, **pro Tag maximal zwei Kinder** für die Beobachtung vorzusehen. Bitte beachten Sie, dass nicht alle Kriterien an einem Tag beobachtet werden müssen. Nützen Sie gegebenenfalls den gesamten **mehrwöchigen Beobachtungszeitraum, um sich in allen möglichen Gesprächs- und Spielsituationen** ein Bild von den sprachlichen Kompetenzen des Kindes zu machen. Beobachten Sie das Kind wiederholt. Eine einzige „Momentaufnahme“ könnte ein verzerrtes Bild über die Sprachkompetenzen des Kindes liefern.

❷ Beobachtungsziel(e) festlegen

Die Festlegung jener Kriterien, die bei einem Kind an einem Tag und/oder einer bestimmten Situation ins Zentrum der Beobachtung rücken sollen, kann nach mehreren Gesichtspunkten erfolgen.

- **Kriterium für Kriterium:** Chronologisch gemäß der Reihenfolge im Beobachtungsbogen (empfiehlt sich bei wenig Erfahrung der Pädagogin/des Pädagogen; beansprucht mehr Zeit)
- **Situationsspezifisch:** Zusammenschau mehrerer Kriterien in geeigneten Situationen, etwa die Kriterien *Flexible Satzstruktur* (1) sowie *Verben, Nomen* (6, 7) und *Nacherzählen einer Geschichte* (9) in einer Erzählsituation (setzt Vertrautheit der Pädagogin/des Pädagogen mit den Kriterien voraus; zeitökonomisch)

Aber auch eine **offenere Strategie** ist denkbar. Wenn Sie bereits über sichere Kenntnisse der Kriterien verfügen und vertraut mit sprachanalytischer Wahrnehmung sind, wird es Ihnen möglich sein, einzelne Kriterien auch **ohne vorheriger Festlegung** in verschiedenen Gesprächssituationen des Kindergartenalltags herauszuhören und zu identifizieren. Fällt Ihnen etwa auf, dass ein Kind im Freispiel oder im Rollenspiel einem anderen Kind wiederholt Entscheidungsfragen (2) stellt, so halten Sie dieses Kriterium unmittelbar fest.

❸ Beobachtungsrahmen und -methode festlegen

Aktivitäten speziell für die Beobachtung zu initiieren, ist nicht erforderlich. Es eignen sich alle möglichen Spiel- und Redesituationen des Kindergartenalltags, wie Rollenspiel, Gesprächskreis, Gespräche zwischen Pädagogin/Pädagoge und Kind, dialogische Betrachtung eines altersadäquaten, bekannten (Wimmel-) Bilderbuchs, Nacherzählen einer bekannten Geschichte oder Erzählen von Erlebnissen.

Durch die bewusste Herstellung bzw. Nutzung bestimmter Spiel- bzw. Kommunikationsanlässe lässt sich die Produktion einiger der zu beobachtenden sprachlichen Kompetenzen jedoch gezielter herbeiführen (sog. „Elizitierung“). Der Beobachtungsprozess kann dadurch stärker gesteuert werden. Entsprechende Vorschläge finden Sie in dieser Anleitung im Rahmen der Detailbeschreibung der einzelnen Kriterien jeweils im Kästchen METHODE (s. Kapitel 2, S. 18–26).

Zur Erfassung der Kriterien des BESK KOMPAKT empfiehlt sich die Anfertigung von **Audioaufnahmen.** Das wiederholte Abspielen und Anhören der kindlichen Äußerungen erleichtert die Dokumentation der beobachteten sprachlichen Kompetenzen. Dies gilt insbesondere für den Bereich S – Syntax/Satzbau, ggf. auch für das Kriterium (9) *Nacherzählen einer Geschichte,* etwa, um die den Zusammenhang herstellenden sprachlichen Mittel genauer wahrnehmen und identifizieren zu können.

❹ Beobachtungsform wählen

Grundsätzlich bieten sich zur Beobachtung im Kindergarten zwei Strategien an:

- **Teilnehmende Beobachtung:** Sie nehmen als beobachtende Pädagogin/beobachtender Pädagoge selbst am Geschehen, an den Spiel- und Kommunikationssituationen des Kindes teil. Sie lenken Ihre Aufmerksamkeit auf die vorab festgelegten Beobachtungsziele und tragen Ihre Einschätzung im Anschluss daran in das Beobachtungsraster ein.

- **Nichtteilnehmende Beobachtung:** Eine Teamkollegin/ein Teamkollege lenkt das Gruppengeschehen. Sie selbst beobachten das sprachliche Verhalten des bzw. der ausgewählten Kinder von außen. Dieses Vorgehen gibt Ihnen die Möglichkeit, sich auf die Beobachtungsziele eingehender zu konzentrieren und die Ergebnisse unmittelbarer festzuhalten.

❺ Aufzeichnung der Ergebnisse

- Die Beobachtungen werden direkt in den **individuellen Bogen** des einzelnen Kindes eintragen.

- Der Bogen ist grundsätzlich für die **Dokumentation der Ergebnisse aus allen drei Beobachtungszeiträumen** vorgesehen. Dies macht bei Kindern mit spezifischem Förderbedarf den direkten Vergleich der sprachlichen Kompetenzen zu verschiedenen Beobachtungszeitpunkten möglich. Die Gegenüberstellung der Ergebnisse der ersten Beobachtung mit denen der nachfolgenden Beobachtung(en) macht die individuellen Entwicklungsschritte des Kindes sichtbar.

❻ Auswertung: Auswertungsprofil, Auswertungstabelle, Ergebnisblatt

- In einem letzten Schritt erfolgt die Feststellung eines etwaigen Förderbedarfs. Die Ergebnisse der einzelnen Kriterien werden in das Auswertungsprofil (S. 2 des Beobachtungsbogens) übertragen. Mittels der angeführten bereichsspezifischen Schwellenwerte erhalten Sie Auskunft darüber, ob ein Kind **spezifischen Förderbedarf** aufweist oder nicht.

→ Eine detaillierte Darstellung der Vorgehensweise von Aufzeichnung und Auswertung (Schritte 5 und 6) findet sich in Kapitel 3, S. 27–29.

Durchführung auf einen Blick

Systematische Beobachtung – wann welche Kriterienliste?

GRAUE KRITERIEN	**Beobachtungszeitraum I:** Mai/Juni bei **allen Kindern im drittletzten Kindergartenjahr** bzw. September/Oktober bei **Kindern, die ab dem vorletzten Kindergartenjahr eine elementare Bildungseinrichtung besuchen** **Beobachtungszeitraum II**: Mai/Juni bei **Kindern mit Sprachförderbedarf im zweitletzten Kindergartenjahr** bzw. September/Oktober bei **Kindern, die nur im letzten Kindergartenjahr eine elementare Bildungseinrichtung besuchen** **Beobachtungszeitraum III:** Mai/Juni bei **Kindern mit Sprachförderbedarf im letzten Kindergartenjahr**
WEISSE KRITERIEN	**Beobachtungszeitraum II:** Mai/Juni bei **Kindern mit Sprachförderbedarf im zweitletzten Kindergartenjahr** bzw. September/Oktober bei **Kindern, die nur im letzten Kindergartenjahr eine elementare Bildungseinrichtung besuchen** **Beobachtungszeitraum III:** Mai/Juni bei **Kindern mit Sprachförderbedarf im letzten Kindergartenjahr**

Schriftliche Aufzeichnung der Beobachtungsergebnisse

Beobachtungsbogen – Kriterienübersicht (Seiten 3 und 4)

KRITERIENÜBERSICHT DaE

Name des Kindes:

Kriterienliste I für ersten, zweiten und dritten Beobachtungszeitraum
Kriterienliste II für zweiten und dritten Beobachtungszeitraum

	Syntax/Satzbau – Produktion	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Bereich S	1. Flexible Satzstruktur An der 1. Stelle im Satz steht nicht das Subjekt, sondern ein anderes Satzglied (z. B. die Orts- oder Zeitangabe), es folgt an der 2. Stelle das Prädikat, danach das Subjekt. *Da klettert der Affe auf den Baum. Morgen spielst du aber mit mir. Am Nachmittag geh ich ins Schwimmbad. Auf dem Apfelbaum ist ein Vogelnest.*	3	2	1	0
	2. Entscheidungsfrage Das Prädikat steht an der 1. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt. *Spielst du mit mir? Kann ein Hund klettern? Hast du das auch gesehen?*	3	2	1	0
	3. Nebensatz Der Nebensatz wird durch einen Nebensatzeinleiter mit dem Hauptsatz inhaltlich verbunden, z. B. *dass, ob, weil, wenn, obwohl, bevor;* Relativsatzeinleiter (*der, die, das, den, ...*). *Ich habe gesehen, dass du dir den Ball genommen hast. Wenn du fertig gemalt hast, spielst du aber mit mir. Das Auto, das dort drüben steht, wollte ich aber haben. Obwohl wir zuerst gestritten haben, sind wir jetzt wieder Freunde. Anna hat mir gezeigt, was sie gemalt hat. Ich hab Glitzer drauf gemacht, damit es meiner Mama gefällt.*	3	2	1	0

Summe S – Kriterienliste I _____

Summe S – Kriterienliste II _____

	Wortschatz – Rezeption	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Bereich WR	5. W-Fragen verstehen *Wer? Wo? Was? Warum?*	3	2	1	0
	6. Ein- und zweiteilige Aufträge verstehen *z. B. Hol bitte die Schere! Nimm die Decke aus der Kuschelhöhle mit ins Erzählzimmer.*	3	2	1	0
	Summe WR – Kriterienliste I _____				

	Wortschatz – Produktion	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Bereich WP	7a. Verschiedene Verben, überwiegend konkrete *z. B. basteln, hüpfen, klettern, rufen ...*	3	2	1	0
	7b. Verschiedene Verben, vermehrt abstrakte, zeitliche und psychisch-mentale *z. B. dauern, vergessen, glauben, wissen, fühlen, helfen ...*	3	2	1	0
	8a. Verschiedene Nomen, überwiegend konkrete *z. B. Mädchen, Bäcker, Fußball, Handschuh, Weintraube ...*	3	2	1	0
	8b. Verschiedene Nomen, vermehrt abstrakte, zeitliche und psychisch-mentale *z. B. Angst, Woche, Idee, Gefühl, Teil ...*	3	2	1	0
	Summe WP – Kriterienliste I _____				
	Summe WP – Kriterienliste II _____				

	Erzählen	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Bereich E	9. Nacherzählen einer Geschichte, sprachlich zusammenhängend unter Verwendung von Fürwörtern (z. B. *er, sie, es*), Bindewörtern (z. B. *und, aber, weil, wie*), Zeitangaben (z. B. *dann, jetzt, auf einmal*)	3	2	1	0
	10. Erzählen eigener Erlebnisse, inhaltlich nachvollziehbar	3	2	1	0
	Summe E – Kriterienliste II _____				

bifie

Auswertung und Interpretation

Beobachtungsbogen – Auswertungsprofil (Seite 2)

AUSWERTUNGSPROFIL DaE

Name des Kindes: _____

	BEREICHE	Erster Beobachtungszeitraum: Punkte gesamt	Erster Beobachtungszeitraum: spezifischer Förderbedarf	Zweiter Beobachtungszeitraum: Punkte gesamt	Zweiter Beobachtungszeitraum: spezifischer Förderbedarf	Dritter Beobachtungszeitraum: Punkte gesamt	Dritter Beobachtungszeitraum: spezifischer Förderbedarf
Kriterienliste I	S Syntax/Satzbau	_____	0–3?*) → ☐	_____	0–5? → ☐	_____	0–5? → ☐
	WR Wortschatz – Rezeption	_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐	_____	0–5? → ☐
	WP Wortschatz – Produktion	_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐	_____	0–5? → ☐
		Summe Kriterienliste I: _____		Summe Kriterienliste I: _____		Summe Kriterienliste I: _____	
Kriterienliste II	S Syntax/Satzbau	X		_____	0–1? → ☐	_____	0–2? → ☐
	WP Wortschatz – Produktion			_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐
	E Erzählen			_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐
		Summe Kriterienliste I: _____	Spezifischer Förderbedarf in mindestens einem Bereich? JA ☐	Summe Kriterienliste II: _____	Spezifischer Förderbedarf in mindestens einem Bereich? JA ☐	Summe Kriterienliste II: _____	Spezifischer Förderbedarf in mindestens einem Bereich? JA ☐
				Summe Kriterienliste I + II: _____		Summe Kriterienliste I + II: _____	

*) Nähere Erklärungen zu Auswertung und Ermittlung eines spezifischen Förderbedarfs siehe Anleitung.

bifie

Die systematische Beobachtung im Detail: Inhalte der Kriterien, Erhebung und Einstufung

Auf den nächsten Seiten erhalten Sie nach einer kurzen fachlichen Begründung und Charakterisierung der Beobachtungsbereiche und -kriterien konkrete **Informationen** zur Beobachtung der **einzelnen Kriterien.** Für jedes Kriterium stehen folgende Angaben zur Verfügung:

- Inhalt des Beobachtungskriteriums
- Konkrete Beispiele
- Vorschläge zur Erhebungsmethode*
- Ergänzende Hinweise zur Einstufung

* Bitte fassen Sie die angeführten Methoden lediglich als Beispiele für eine Vielzahl weiterer Gestaltungsmöglichkeiten sprachlicher Interaktionen im Kindergartenalltag auf. Sie sind als Anregungen zu verstehen, stets an das Kind, seine Interessen und Befindlichkeiten anzupassen und keineswegs im Sinne standardisierter Situationen gleichbleibend umzusetzen.

SYNTAX/SATZBAU – BEREICH S

Im Bereich Satzbau werden die Fähigkeiten des Kindes zur Bildung der Satzarten **Flexible Satzstruktur** (Kriterium 1), **Entscheidungsfrage** (Kriterium 2) sowie **Nebensatz** (Kriterium 3) beobachtet. Dies sind Satzarten, die sich von der Grundform des einfachen Aussagesatzes in zwei Aspekten unterscheiden:

- **Form:** Anordnung der Satzglieder (insbesondere Position des Verbs sowie des Subjekts)
- **Funktion:** Mit dem Einsatz der Satzarten werden jeweils spezifische kommunikative Ziele verfolgt und bestimmte inhaltliche Aspekte transportiert (pragmatische und semantische Aspekte)

Hinweis: Im Rahmen der Beobachtung mit dem BESK KOMPAKT wird auf die Überprüfung des *basalen Aussagesatzes* mit dem Subjekt an der ersten und dem Verb an der zweiten Stelle (einteilig oder zweiteilig als Satzklammer) verzichtet; diese Struktur wird von Kindern bereits während des 3. Lebensjahres erworben und sollte spätestens bis zu einem Alter von 3;6 problemlos angewendet werden können (Ruberg & Rothweiler, 2012; Clahsen, 1988; Tracy, 2007). Zeigt ein Kind hinsichtlich der Verbzweitstellung im basalen Aussagesatz danach noch Auffälligkeiten, ist eine logopädische bzw. klinisch-therapeutische Abklärung erforderlich.
Probleme bei der Bildung des Grundmusters des Aussagesatzes erstrecken sich in weiterer Folge auch auf die Produktion der in den Kriterien 1, 2 und 3 vertretenen Satzarten. Bildet das Kind hierin hinsichtlich der Verbstellung und Verbbeugung durchgängig abweichende Satzmuster, gilt auch hier die Empfehlung der logopädischen oder klinisch-therapeutischen Abklärung. Eine ausschließlich pädagogische Intervention würde in diesem Fall zu kurz greifen.

Im Fokus der pädagogisch ausgerichteten Beobachtung und Förderung steht bei **Kindern mit Deutsch als Erstsprache** daher die **Funktion der Satzarten.**

→ Bei der Erhebung der Kompetenzen im **Bereich Satzbau (Kriterien 1, 2 und 3)** geht es in erster Linie um die **Beobachtung des eigentlichen Vorkommens der verschiedenen Satzarten** im kindlichen Ausdrucksrepertoire sowie der damit verbundenen spezifischen Wortschatzkenntnisse (Umstandswörter, Präpositionalphrasen, Nebensatzeinleiter…) und nicht um die Beobachtung der korrekten Realisierung der jeweiligen Verbstellung und Verbbeugung (Übereinstimmung mit dem Subjekt). Das heißt: Nicht die grammatischen Kompetenzen des Kindes im Bereich Satzbau stehen im Vordergrund, sondern die Kom-

petenzen des Kindes, die mit den **Satzarten verbundenen Funktionen und Inhalte in der sprachlichen Interaktion nutzen und gebrauchen zu können**[3].

Mit dem **Kriterium 1 Flexible Satzstruktur** wird beobachtet, ob Kinder (neben der Grundform des Aussagesatzes) auch solche Satzmuster verwenden, bei denen statt des Subjekts ein anderes Satzglied – das heißt eine andere Information – an die Spitze des Satzes gestellt wird, etwa eine Zeitangabe *(Am Abend liest mir dann die Mama wieder mein Liebelingsbuch vor.)*, eine Ortsangabe *(Unter der Rutsche habe ich ihn gefunden, nicht in der Sandkiste.)*, das Objekt im 4. Fall *(Den Kuchen hätt ich aber lieber als die Kekse.)* oder im 3. Fall *(Dem Hasen gibt er die Karotte, nicht dem Fisch.)*, Angaben zur Art und Weise *(Besser schmeckt mir aber der Kuchen.)* oder Begründungen *(Deshalb habe ich mir den Kuchen genommen.)*. Diese Satzart hat die Funktion, durch **Herausstellung wichtiger Informationen an die erste Stelle des Satzes inhaltliche Bezüge bzw. Zusammenhänge** zum sprachlich bzw. situativ Vorangegangenen herzustellen (das bereits bekannte Subjekt rutscht dabei hinter das Verb). Besondere Einsatzgebiete der *Flexiblen Satzstruktur* sind der handelnde Dialog, zusammenhängendes Erzählen sowie verschiedene komplexere Sprechakte wie Argumentieren und Begründen.

Die Bildung der *Flexiblen Satzstruktur* ist daher eng verknüpft mit der Ausbildung verschiedener Sprachhandlungen sowie der Erzählfähigkeit (s. Kriterium 9 und 10). Die Beobachtung und die Förderung kann sich die Verknüpfung dieser Sprachbereiche zunutze machen.

Bei der **Entscheidungsfrage (Kriterium 2)** steht das Verb als Träger der Aussage an der ersten Stelle des Satzes (das Subjekt rückt hinter das Verb). Die Beobachtung mit dem BESK KOMPAKT zielt allerdings in erster Linie darauf ab, Auskunft darüber zu gewinnen, ob das Kind die **Funktion der Entscheidungsfrage** im Kontext des Kindergartens überhaupt **zu nutzen versteht.** Der Rückgriff auf einen Fragesatz setzt zunächst die Hinwendung zu einem Dialogpartner voraus, sei es zu einem anderen Kind, sei es zur Pädagogin/zum Pädagogen. Mit der Nutzung des Fragesatzes verbalisiert das Kind eine bestimmte Absicht, ein bestimmtes Anliegen, etwa Nachfragen bzw. Rückfragen bei Verständnisschwierigkeiten oder Unsicherheiten *(Gehen wir jetzt eigentlich in den Garten oder in den Bewegungsraum?)*, Höflichkeitsbitten bzw. -aufforderungen *(Kannst du mir bitte helfen? Gibst du mir nachher den Ball?)*, Einholen von Informationen über Wissenswertes *(Bleiben die Hagebutten im Winter hängen?)* (vgl. Rost-Roth, 2011). Der (Entscheidungs-)Fragesatz hat für das Kind daher insbesondere eine bedeutende **sozialkommunikative Funktion.**

Auch **beim Nebensatz (Kriterium 3)** geht es bei der Beobachtung mit dem BESK KOMPAKT nicht vorrangig um syntaktische Kriterien. Sobald Kinder den Nebensatz aktiv in Gebrauch nehmen, gelingt ihnen meist auch die korrekte Positionierung des Verbs an die letzte Stelle des Satzes (Kannengieser, 2012). Bestehen in Bezug auf die Verbstellung und Verbbeugung Auffälligkeiten bzw. tritt der Nebensatz auch im 5. Lebensjahr noch gar nicht auf, so ist eine logopädische Abklärung empfehlenswert.

Vorrangig ausschlaggebend für den Erwerb von Nebensätzen ist, dass das Kind die durch den Nebensatzeinleiter ausgedrückte **Bedeutungsrelation** zwischen (übergeordnetem) Hauptsatz und (untergeordnetem) Nebensatz erkennt und in seinen **Sprachproduktionen zu nutzen vermag.** Durch den Gebrauch von Nebensatzgefügen lassen sich etwa Begründungen *(weil)*, Bedingungen *(wenn)*, Zwecke *(damit, dass)*, zeitliche Relationen *(bis, bevor, nachdem, während)*, indirekte Fragen *(ob, warum)* und viele weitere Bedeutungszusammenhänge versprachlichen (s. Kriteriumkästchen 3).

Für den erfolgreichen Erwerb der verschiedensten Nebensatzkategorien ist ein entsprechendes Angebot Voraussetzung. Da der Variantenreichtum von Nebensätzen in der gesprochenen Sprache der Alltagskommunikation meist etwas eingeschränkt ist, ist es empfehlenswert, geeignete Anlässe zu schaffen, in denen die **Verwendung von Nebensätzen motiviert** und erforderlich ist, etwa **durch bestimmte Fragestellungen.** Dies gilt in gleicher Weise für Beobachtung und Förderung (s. METHODE im Kriteriumkästchen 3).

---

3 Da das komplette Fehlen solcher Satzstrukturen gleichzeitig ein Hinweis auf Vermeidungsstrategien aufgrund von Problemen im Grammatikerwerb sein kann (Kannengieser, 2012), ist im Einzelfall auch hier eine logopädische bzw. klinisch-therapeutische Fachkraft zur Abklärung bzw. als Ergänzung zu pädagogischen Förderinterventionen heranzuziehen.

Die **Dokumentation** der Kompetenzen des Kindes im Bereich **Syntax/Satzbau** erfolgt anhand eines vierstufigen **Kategoriensystems** *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu.*

„trifft genau zu“	Die Satzart wird in verschiedenen sprachlichen Kontexten **selbständig gebildet** und **in vielfältigen Varianten** angewendet.
„trifft eher zu“	Die Satzart wird in verschiedenen sprachlichen Kontexten s**elbständig gebildet** und **in einigen Varianten** angewendet.
„trifft eher nicht zu“	Die Satzart ist lediglich in **einzelnen gleichbleibenden Floskeln** und/oder **in ein bis zwei einfachen Varianten** realisiert. (Flexible Satzstruktur: Reduktion auf Satzanfänge mit *da, dann* Entscheidungsfrage: Floskel wie z. B. *Spielst du mit mir? Kann ich einen Saft?* Nebensatz: z. B. *weil ich will das)*
„trifft gar nicht zu“	Die Satzart findet sich in **keiner der Äußerungen** des Kindes.

Die Dokumentation erfolgt auf Basis der Beobachtung verschiedenster Gesprächs- und Spielsituationen.

Bereich S: Kriterien 1–4

1. FLEXIBLE SATZSTRUKTUR

- An der **1. Stelle des Satzes** steht ein **anderes Satzglied als das Subjekt,** etwa eine Orts- und Zeitbestimmung, das Objekt im 3. oder 4. Fall, Angaben zur Art und Weise etc.

***Jetzt** kommt meine Mama.*
***Nachher** geh ich in die Puppenecke.*
***Den Traktor** wollte ich doch gar nicht.*
***Dort drüben** hast du das Buch liegen gelassen.*
***Bei der Oma** hab ich schon einmal ein Radieschen aus Marzipan gegessen.*

METHODE[4]

Besonders eignen sich **Sprechanlässe,** in denen eine zeitliche Angabe bzw. Aufeinanderfolge ***(vorher – jetzt – nachher)*** oder **eine räumliche Angabe** ***(unter der Rutsche – dort drüben)*** hervorgehoben wird, z. B.:

- Erzählen von Erlebnissen bzw. Begebenheiten
- Planen des genauen Ablaufs eines künftigen Vorhabens
- Dialog

4 Hier und in weiterer Folge steht der Buchstabe „P“ für „Pädagogin“ und „K“ für „Kind“.

2. ENTSCHEIDUNGSFRAGE (JA/NEIN-FRAGE)

- Das **gebeugte Verb** steht an der **1. Stelle.**

Braucht *der Hund im Bus einen Beißkorb?*
Gibst *du mir bitte nachher das Buch wieder?*
Glaubst *du, dass das Holz untergehen wird?*
Hast *du gestern auch den Vollmond gesehen?*

METHODE

- **Dialoge, Rollenspiele**
- **Buchbetrachtung: Rätselspiele der Kinder untereinander.** Die Pädagogin/der Pädagoge gibt den Fragemodus vor:
  P/K: *Siehst du einen blauen Käfer?*
  P/K: *Gibt es auf dem Bild einen Papagei?*
  P/K: *Liegt der Hund in seiner Hütte?*

3. NEBENSATZ

- Der Nebensatz wird durch einen Nebensatzeinleiter eingeleitet. Der **Nebensatzeinleiter** setzt die Inhalte des Nebensatzes in eine bestimmte **Bedeutungsrelation** zu den Inhalten des Hauptsatzes.

Begründung:
…, ***weil*** *der Ball leichter ist als der Stein.*
Bedingung:
Wenn *du noch einen Baustein draufstellst, bricht der Turm zusammen.*
Zweck:
Gib noch mehr Nüsse dazu, ***damit*** *er besser schmeckt.*
Zeitrelation:
Ich wart noch, ***bis*** *es ganz getrocknet ist.*
Wenn *mich dann die Mama holt, fahren wir gleich zur Oma.*
Bevor *ich den Turm baue, suche ich mir noch die größten Steine zusammen.*
Dass-Objektsätze nach Verben wie *versprechen, glauben, wissen, sehen:*
Ich hab gesehen, ***dass*** *du ihn genommen hast.*
Du hast mir versprochen, ***dass*** *du nachher mit mir spielst.*
Relativsätze:
Ich meine die Katze, ***die*** *dort auf den Baum klettert.*
Indirekte Fragesätze:
Du kannst gar nicht wissen, ***warum*** *ich 's dort liegen gelassen hab.*
Ich hab schon einmal gesehen, ***wie*** *der Storch das Nest gebaut hat.*
Der große Bär hat den kleinen Bären gefragt, ***ob*** *er ihn tragen soll.*

Die Merkmale des Nebensatzes sind auch dann erfüllt, wenn der zugehörige Hauptsatz vom Kind nicht realisiert wurde, insbesondere im Frage-Antwort-Format. In der gesprochenen Sprache beinhaltet die Antwort auf eine Frage üblicherweise nur den erfragten Satz(teil) und daher meist nicht das komplette Satzgefüge mit Haupt- und Nebensatz, s. Beispiele im Kästchen METHODE.

METHODE

Gespräche, Sprachhandlungen wie Erklären, Begründen, Argumentieren

Durch den **Einsatz bestimmter Fragen** lassen sich Nebensätze gezielter hervorrufen:

P: *Warum weint der Bub?* (K: *Weil er vom Rad gefallen ist.)*

P: *Wann freust du dich?* (K: *Wenn im Garten die Schaukel für mich frei ist.)*

P: *Wozu gibt man Milch in den Kuchen?* (K: *Damit er nicht so trocken und bröselig ist.)*

WORTSCHATZ/REZEPTION – BEREICH WR

Ein gut entwickeltes **Sprachverständnis** ist zentral für **Bildungsprozesse:** Sie werden überwiegend über Sprache vermittelt. Die Verstehensleistung reicht vom aufmerksamen Zuhören über die **Aktivierung phonologischer, morphosyntaktischer sowie semantischer Verarbeitungsprozesse** bis zum **Erkennen der Intentionalität** sprachlicher Handlungen und ist Voraussetzung für die eigenen sprachproduktiven Entwicklungsprozesse des Kindes.

Beim Kriterium **Verstehen von W-Fragen** (5)[5] rankt sich die Beobachtung der Verstehensleistungen des Kindes um die W-Fragepronomen *wer, wo, was, warum.* Dieses Kriterium deckt – ebenso wie das Kriterium **Verstehen von ein- und zweiteiligen Aufträgen** (6) – nicht nur jeweils eine einzelne isolierte sprachliche Fähigkeit ab. Die Inhalte beider Kriterien erfordern vom Kind das Beherrschen eines breiteren Spektrums kognitiv-sprachlicher Fähigkeiten: Neben Wortschatzkenntnissen, dem Verständnis für die Funktion der jeweiligen Satzstruktur (W-Frage: Frage nach einem bestimmten Satzglied, Aufträge: Aufforderungssatz) sowie entsprechenden auditiven Verarbeitungskapazitäten gilt es, die kommunikative Absicht der jeweiligen Sprachhandlung zu erkennen und die daraus zu folgernde eigene (Sprach-) Handlung zu setzen. **Dies ist bei den W-Fragen eine verbale bzw. nonverbale Antwort** und im Falle von **Aufträgen die entsprechende Handlungsausführung.**

Die Fähigkeiten in beiden Sprachqualifikationen sind in den nachfolgend dargelegten Ausformungen bereits im Alter von 3 bis 4 Jahren erwartbar (Kannengieser, 2012) und werden im BESK KOMPAKT daher den **basalen Kompetenzen** zugeordnet (graue Kriterien).

Bereich WR: Kriterien 5–6

5. W-FRAGEN VERSTEHEN	
Wer? Wo? Was? Warum?	**METHODE** **z. B. Bilderbuchbetrachtung, Dialoge, Rätselspiele zu aktuellen Themen des Kindergartenalltags sowie Wissensgebieten der Bildungsangebote** **→ Das Kind erhält pro Fragepronomen mindestens zwei Fragen.** *Wer klettert auf den Baum?* *Wer wird hier wohl der Erste sein?* *Wo wohnt eigentlich der Hase?* *Wo findet man die besten Heidelbeeren?* *Was sagt der große Bär dem kleinen Bären?* *Was möchte denn die Katze hier am liebsten tun?*
Als **korrekt** werden **sinngemäß richtige Antworten gewertet.** Sie sind gegebenenfalls auch **nonverbal (Zeigegesten).**	

Hinweis: Um die eigenaktive Sprachverstehenleistung des Kindes erfassen zu können, sollten einfache und/oder wiederkehrende Fragefloskeln des Kindergartenalltags (z. B. *Wo ist der Ball?, Wer spielt mit?, Was machst du?)* vermieden werden.

5 Kriteriumnummer 4 wird im BESK KOMPAKT nicht vergeben, um die Nummerierung in den Bereichen WR und WP analog zum BESK-DaZ KOMPAKT zu halten.

6. AUFTRÄGE VERSTEHEN	

Einteilige und zweiteilige Aufträge verstehen
 	
■ Einteilig: Enthält eine einzige Tätigkeit mit einem Objekt.
■ Zweiteilig: Enthält zwei kombinierte Sinneinheiten
  ■ Zwei Handlungsschritte
  ■ Eine Handlung plus eine zusätzliche Angabe (Ort, Art und Weise der Tätigkeit…)
	METHODE
	
	→ Das Kind erhält jeweils mindestens fünf Aufträge.
	
	Leg bitte den weißen Radiergummi wieder zurück.
	Klebe diese beiden Teile zusammen.
	
	Stell dich auf die Matte und klatsch in die Hände.
	Geh bitte in die Zwergengruppe und hol unser Geburtstagsbuch.
	Bring mir bitte eine Schere und das rote Buntpapier.
	Wickle die getrockneten Tannenzapfen in das gelbe Papier ein.

Hinweis: Um die eigenaktive Sprachverstehenleistung des Kindes erfassen zu können, sollten einfache und/oder wiederkehrende Floskeln des Kindergartenalltags (*Hol dir die Jause., Komm zu mir.)* vermieden werden.

WORTSCHATZ/PRODUKTION – BEREICH WP

Der Aufbau eines differenzierten aktiven Wortschatzes spielt im Reigen der verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten eine zentrale Rolle. Ein reichhaltiger aktiver Wortschatz ermächtigt das Kind, seine Gedanken und seine Erfahrungen anschaulich, prägnant und nachvollziehbar mitzuteilen. Mit dem Erwerb der verschiedensten Begriffe gewinnt das Kind eine differenziertere Sicht auf die Welt, somit ist die kognitive Entwicklung des Kindes stark an die Begriffsbildung gebunden. Gleichzeitig ist das Kind in seinem Wortschatzerwerb in hohem Maße abhängig von der Qualität und der Quantität der ihm dargebotenen Sprache des Umfelds (vgl. Kapitel 1, S. 10–11).

Mit den beiden **Kriterien 7 (Verben)** und **8 (Nomen)** werden im BESK KOMPAKT zwei der zentralen Inhaltswortarten in den Blick genommen.

Verben (7) gelten als die wichtigste Wortart, sie nehmen innerhalb der Sprache eine zentrale Rolle ein. Verben **bestimmen die Satzstruktur** und **die Gesamtbedeutung des Satzes,** beschreiben Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände und treffen dadurch eine Aussage über Subjekt (Personen, Tiere, Objekte, ...) und Objekt(e) 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. Der enge Zusammenhang zwischen Verbkenntnissen und syntaktischen Kompetenzen ist belegt (Thoma & Tracy, 2007; Reich & Roth, 2004).

Der **Erwerb der Verben verläuft im Kindergartenalter von den an die konkrete Tätigkeit gekoppelten Ausdrücken zu den kognitiv anspruchsvolleren Verben,** die innere Zustände bezeichnen, wie etwa *erschrecken, fürchten* oder den mentalen Verben wie *glauben, wissen, erlauben, versprechen* (s. Beispiele in Kriteriumkästchen 7) (Penner & Krügel, 2007; Komor & Reich, 2008). Der Erwerb dieser abstrakteren Verben setzt bei den etwa 4-jährigen Kindern ein.

Verwendet ein Kind überwiegend Verben mit undifferenzierter Bedeutung, sogenannte Allzweckverben wie *machen, sein, haben, können, tun, gehen* bleiben seine sprachlichen Möglichkeiten eingeschränkt: Sowohl die Bandbreite der Satzstrukturen als auch sein Handlungsrepertoire werden sich nicht voll entfalten können. Die Förderung kann sich die Handlungsbezogenheit von Verben zunutze machen.

Auch bei den **Nomen (8)** verläuft die **Erwerbslinie von konkret-gegenständlichen zu differenzierenden und abstrakteren Begriffen für nichtgegenständliche Sachverhalte** (Komor & Reich, 2008) (s. Beispiele in Kriteriumkästchen 8). Die Interpretation der Begriffe durch das Kind kann anfänglich allerdings noch vom Konzept der Erwachsenen abweichen. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sprachlichen Umwelt nähern sich Kinder nach und nach der konventionalisierten Bedeutung an.

Da gerade **Wortschatzkenntnisse** in hohem Maße von den jeweiligen **lebensweltlichen** Erfordernissen und **Erfahrungen** sowie den individuellen Interessen jedes einzelnen Kindes **abhängen,** ist es leicht nachvollziehbar, dass deren Überprüfung anhand einer standardisierten Wortliste – insbesondere im Rahmen einer pädagogisch orientierten Sprachstandserhebung – weder zielführend noch praktikabel ist. Die altersbezogene Einschätzung erfolgt im BESK KOMPAKT daher unter Berücksichtigung ihres Aneignungsverlaufs qualitativ auf Basis von Bedeutungs- bzw. Wortfeldern der beiden Wortarten Nomen und Verben (Reich, 2008; Komor & Reich, 2008).

- Auf **Kompetenzstufe 1** (graue Kriterien) werden Wortschatzkenntnisse des Kindes zu **konkret-gegenständlichen, anschaulichen Begriffsfeldern** beobachtet.
- Auf **Kompetenzstufe 2** (weiße Kriterien) werden Wortschatzkenntnisse des Kindes zu **abstrakten, zeitlichen, psychisch-mentalen Begriffsfeldern** beobachtet.

Die **Dokumentation** der Kompetenzen des Kindes im Bereich **Wortschatz/Produktion** erfolgt anhand eines vierstufigen **Kategoriensystems** *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu.*

Hinweis: Besonders für die Feststellung der Wortschatzkenntnisse des Kindes gilt es, keine Testsituation herzustellen. Greifen Sie bei diesen Sprachqualifikationen auf Ihre Erkenntnisse **aus der ständigen Beobachtung des Kindes in der pädagogischen Arbeit** zurück.

WP: Kriterien 7–8

7. VERBEN PRODUZIEREN	
7a. Verschiedene Verben, überwiegend konkrete z. B. Tätigkeit: *spielen, trinken, bauen, rufen, basteln* Bewegung: *fahren, hüpfen, laufen, klettern*	METHODE ■ **Gespräche zwischen den Kindern, dem Kind und der Pädagogin/dem Pädagogen** ■ **Nacherzählen eines bekannten Bilderbuchs** ■ **Erzählen einer Begebenheit, eines Erlebnisses** ■ **Betrachten von (Wimmel-)Bilderbüchern**
7b. Verschiedene Verben, vermehrt abstrakte, zeitliche und psychisch-mentale Verben z. B. Wahrnehmung: *riechen, schmecken, fühlen* Kommunikation: *erzählen, antworten, bitten, versprechen* Psychisch-mental: *wünschen, denken, glauben, fürchten*	

8. NOMEN PRODUZIEREN	
8a. Verschiedene Nomen, überwiegend konkrete z. B. Personen: *Arzt, Mädchen, Fahrer, Tante* Belebte und unbelebte Objekte: *Elefant, Fußball, Bus, Handschuh, Hupe, Säge*	METHODE ■ **Gespräche zwischen den Kindern, dem Kind und der Pädagogin/dem Pädagogen** ■ **Nacherzählen eines bekannten Bilderbuchs** ■ **Erzählen einer Begebenheit, eines Erlebnisses** ■ **Betrachten von (Wimmel-)Bilderbüchern**
8b. Verschiedene Verben, vermehrt abstrakte, zeitliche und psychisch-mentale Verben Abstrakta: *Idee, Angst, Winter, Tag, Mittag, Frage, Dunkelheit, Geschmack*	

ERZÄHLEN – BEREICH E

Basale **Erzählkompetenzen** sind eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung der späteren schulischen Anforderungen hinsichtlich des Verstehens und Verfassens von schriftlichen Texten. Der Unterstützung des Erzählerwerbs bereits im Kindergartenalter kommt daher eine bedeutsame Rolle zu. Insbesondere im Alter zwischen 5 und 7 Jahren zeigen Kinder, die entsprechende Angebote erhalten haben, bemerkenswerte Fortschritte in der Erzählfähigkeit (Becker, 2005), die dann im Schulalter weiter ausgebaut und weiterentwickelt wird.

Eng verbunden ist die Erzählentwicklung mit der **kognitiv-sprachlichen Entwicklung:** Das Erzählen von selbst Erlebtem oder erinnerten Geschichten fördert die Herausbildung von mentalen Inhalten sowie von Sinn- und Bedeutungsinhalten sowie die Fähigkeit, **Sprache losgelöst vom unmittelbar gegebenen situativen Bezug** zu verwenden.

Um der genannten Bedeutung der Erzählfähigkeit Rechnung zu tragen, stellt der **Bereich Erzählen** im BESK KOMPAKT für Kinder im Jahr vor der Schule einen eigenen förderentscheidenden Qualifikationsbereich dar. Zur Beobachtung gelangen Fähigkeiten des Kindes im **Nacherzählen einer Geschichte, sprachlich zusammenhängend (Kriterium 9)** und **Erzählen eigener Erlebnisse, inhaltlich nachvollziehbar (Kriterium 10).**

Grundsätzlich versteht man unter Erzählung eine sprachliche Einheit von
- **inhaltlich und sprachlich zusammenhängenden Sätzen,** die
- dem grundlegenden **Erzählschema** (Einleitung/Aufrollung-Höhepunkt-Ende) folgt und
- in eine **kommunikative Situation eingebettet** ist.

Entscheidender Motor für die Entwicklung der Erzählfähigkeit, das heißt der Herausbildung des Erzählschemas, ist von Beginn an eine **dynamische, dialogische Interaktion mit der erwachsenen Bezugsperson.** In einem wechselseitigen Kommunikationsprozess übernimmt die Bezugsperson einen **aktiven Part:** Durch Nachfragen und Impulssetzungen strukturiert der Erwachsene die Handlungsabfolge des Erzählten. Dadurch verhilft er dem Kind, nach und nach das typische Erzählschema herauszubilden, das aus den Grundelementen *Einleitung* (Orientierung), *Hinführung* zu einem (erzählenswerten) *Höhepunkt, Bewertung* des Ereignisses und *Auflösung* bzw. Resümee besteht. Die Entwicklung der Erzählkompetenz ist somit stark an einen pädagogischen Bezugskontext gebunden. Mit Zunahme der Erzählfähigkeit des Kindes kann die erwachsene Bezugsperson ihre Unterstützungsaktivität zurücknehmen. Stets aber bleibt sie aktiv zuhörender Kommunikationspartner (vgl. Becker, 2005).

Während die Erzählungen der **jüngeren Kinder** eher Berichten gleichen, in denen **einfache Geschehensabläufe** sprachlich gefasst bzw. einzelne Episoden aneinandergereiht werden (vgl. Wolf, Boueke & Schülein, 2007) und die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner einen stark aktiv-steuernden Part einnimmt, gelingt es **ältereren Kindern** nach und nach, in ihren Erzählungen das Erzählschema zu realisieren, etwa **eine Orientierung** bezüglich des Ortes und der beteiligten Personen bzw. Figuren zu

liefern, spannende Sequenzen durch **Bewertungen und/oder expressive Wörter** hervorzuheben und den **Ausgang** des Ereignisses sprachlich zu fassen (vgl. Becker, 2005).

Kriterium 9 – Nacherzählen einer Geschichte, sprachlich zusammenhänged greift eine der effektivsten Formen der sprachlichen Bereicherung von Kindern auf. Vorgelesene Geschichten bieten den Kindern eine anregende **sprachliche Vorlage** für eigene sprachliche Realisierungen: Unter Übernahme bedeutungsvoller Schlüsselsätze und -phrasen, inhaltlich entscheidender Wörter sowie sprachlicher Mittel zur Herstellung des Zusammenhanges gelingt es Kindern im Vorschulalter zunehmend, Geschichten freier zu erzählen.

Im Fokus der Beobachtung steht bei diesem Kriterium die Fähigkeit des Kindes, **sprachliche Mittel** einzusetzen, um **Zusammenhänge herzustellen.** Zu solchen sprachlichen Mitteln zählen etwa **Fürwörter, Bindewörter, Zeit- und Ortsangaben sowie Nebensätze** (s. Kriteriumkästchen 9, vgl. auch Kriteriumkästchen 3) und **flexible Satzstrukturen** (vgl. Kriteriumkästchen 1).

Beim **Kriterium 10 – Erzählen eigener Erlebnisse** wird die **inhaltliche Nachvollziehbarkeit** des Erzählten beobachtet und dokumentiert. Beim Erzählen von Selbsterlebtem fasst das Kind eigene Gedanken, erlebte Situationen, Abläufe und Gefühle in Worte und tritt so in Kontakt mit seiner sozialen Umwelt. Sollte die Erzählaktivität des Kindes durch die Pädagogin/den Pädagogen initiiert werden, so ist zu beachten, dass die **präsentierten Inhalte vom Kind tatsächlich als erzählwürdig** angesehen werden. Das Erzählen eines erzählwürdigen eigenen Erlebnisses ist üblicherweise mit größerer Emotionalität und daher auch mit höherer Sprechmotivation und -freude verbunden.

Auch für die Beobachtung gilt es daher, in der Interaktion empathisch auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen und seine Erzählung gegebenenfalls durch eigene sprachlich-inhaltliche Redebeiträge mitzugestalten und aufrechtzuerhalten.

Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in der Beobachtung der beiden Kriterien zum Erzählen (Kriterium 9: sprachlich zusammenhängend; Kriterium 10: inhaltlich zusammenhängend) begründet sich in Forschungserkenntnissen, wonach bei entsprechender didaktischer Unterstützung („Nachfragen“) Kindern im Alter von 5 Jahren die Versprachlichung der **eigenen Erlebnisse hinsichtlich der inhaltlichen Strukturiertheit und Nachvollziehbarkeit** besser gelingt als das Nacherzählen von Geschichten (Becker, 2005). Vorgelesene Geschichten bieten hingegen dem Kind den Vorteil der **sprachlichen Vorlage.**

Die Dokumentation der Kompetenzen des Kindes im Bereich *Erzählen* erfolgt anhand eines vierstufigen Kategoriensystems *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu.*

Die Analyse der Äußerungen des Kindes im Bereich *Erzählen* erfolgt unter Orientierung an:

- **Grad der Erfüllung der jeweiligen Kompetenz**
  (Kriterium 9: sprachlich zusammenhängend; Kriterium 10: inhaltlich nachvollziehbar)

- **Ausmaß der erforderlichen sprachlich-inhaltlichen Hilfestellung durch die Pädagogin/den Pädagogen** bzw. umgekehrt **der eigenständigen Erzählleistung des Kindes**

Detaillierte Anhaltspunkte zur Dokumentation der Erzählkompetenzen finden sich in der Tabelle *Orientierungshilfe zur Dokumentation der Erzählkompetenzen* im Anhang (S. 36).

E: Kriterien 9–10

9. NACHERZÄHLEN EINER GESCHICHTE

Sprachlich zusammenhängend unter Verwendung von

Fürwörtern (z.B. *er, sie, es)*, Zeitadverbien (z. B. *dann, jetzt, auf einmal)*, Bindewörtern (z. B. *und,* zeitliches *wie)*, andere Adverbien, die spezifische Bedeutungsverbindungen herstellen (z. B. *deshalb, aber, außerdem)*

***Es war einmal** ein Wolf, **der** hat sich den Bauch vollgeschlagen. **Und da** hat er gesagt: „Nach dem Essen muss man sich ausruhen oder 20 Schritte machen." **Und** so hat er beschlossen, einen Spaziergang zu machen. **Dann** hat er einen Hasen getroffen. **Und da** hat der Wolf **dann** gesagt: „Wer ist der Stärkste und der Mutigste und der Schönste im ganzen Land?" **Und da** hat der Hase geantwortet: „Natürlich Sie, Herr böser Wolf." **Und dann** ist der Hase **aber** weggerannt. […] **Und so** ist **er dann** weitergangen, **bis er** einen kleinen Kröterich gesehen hat. **Und da** hat **er** den Kröterich gefragt:…*	METHODE **Die ausgewählte Geschichte sollte** nicht zu komplex sein, ■ **inhaltlich klar strukturiert** mit erkennbarer Abfolge der einzelnen Handlungen und Situationen, ■ sich auf die **Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder** beziehen und eine Identifikation mit der/n Hauptfigur/en ermöglichen, ■ **mindestens dreimal vorgelesen** und gemeinsam besprochen worden sein. Lassen Sie das Kind die Geschichte selbst und möglichst frei erzählen. Bringen Sie sich jedoch ein, indem Sie das Kind durch gezieltes Fragen zum Weitererzählen motivieren *(Was passiert denn da? Wie geht es weiter?)* oder inhaltliche Impulse setzen, um das Kind zu bestimmten Informationen und Inhalten der Geschichte hinzuführen. **Geben Sie dem Kind Zeit!**

10. ERZÄHLEN EIGENER ERLEBNISSE

Inhaltlich nachvollziehbar

Also, vor Weihnachten, da war der Nikolaus da. Und der Nikolaus hat jedem Kind so ein Nikolauspäckchen gegeben. Da war ein Nikolaus drinnen und viele Süßigkeiten. Schokolade und Nüsse und Schokoladenkekse. Und viel mehr. Aber der Nikolaus hatte einen goldenen Hut und so einen weißen Bart und beim Anzug unten war es Gold und weiß … P: Und was ist dann weiter passiert? *Ja, es hat nicht lange gedauert, bis alle Stücke ausgeteilt waren. Aber dann, später ist der Nikolaus weggegangen. Und vorher hat er uns gesagt, aah …* P: Ja, was hat er euch denn gesagt? …	METHODE **Gesprächskreis, Dialoge** Das Erzählen bzw. Berichten eigener Erlebnisse ist ein **sozial-kommunikativer Akt.** Es geht um das **Mitteilen** besonderer, **erzählwürdiger Ereignisse** in Familie und Kindergarten. Initiierung, Fortlauf und Ende der Erzählung ist **ein gemeinsames Produkt** der Interaktion zwischen Pädagogin/Pädagoge und dem Kind. **Geben Sie dem Kind jedoch Zeit** und bringen Sie sich nur dann ein, wenn das Kind zum Weitererzählen motiviert werden soll; **oft genügen dazu schon kurze Interessensbekundungen** *(wow, mhm, super)*.

Haben Sie die Beobachtung der Sprachqualifikationen (Kriterien) des Kindes und deren Beurteilung abgeschlossen, folgt im nächsten Schritt die Auswertung zur Ermittlung des spezifischen Förderbedarfs (s. das folgende Kapitel 3).

Hinweis: Selbstverständlich stellt auch der Bereich **Phonologie/Phonetik** (Lautbildung und -wahrnehmung) einen zentralen Kompetenzbereich in der Sprachentwicklung dar. Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben bis zum Ende ihres 4. Lebensjahres die Bewältigung der Erwerbsaufgaben im Bereich Phonologie und Phonetik weitestgehend abgeschlossen (Kany & Schöler, 2010; Fox, 2009).

Größere Probleme in der Aussprache oder im Redefluss nach dem 4. Geburtstag bedürfen jedoch einer *logopädischen Abklärung* bzw. Behandlung und liegen nicht im pädagogischen Kompetenzbereich.

Im *pädagogischen Förderbereich* des Kindergartens hingegen liegt die phonologische Sensibilisierung des Kindes als Vorbereitung zum Schrifterwerb. Hierzu eignen sich *Sprachspiele, Reime und Singen* als fixe Bestandteile der elementarpädagogischen Sprachbildung im Kindergartenalltag.

3 Auswertung und Interpretation

Sie haben nun die Beobachtung der Kriterien in den vier sprachlichen Bereichen *Syntax/Satzbau – S, Wortschatz/Rezeption – WR, Wortschatz/Produktion – WP* sowie *Erzählen – E* abgeschlossen und die Ergebnisse in den Bogen des beobachteten Kindes eingetragen.

Ermittlung des spezifischen Förderbedarfs

Die Ermittlung des **„spezifischen" Förderbedarfs** erfolgt nun anhand des Auswertungsprofils (S. 2 des Beobachtungsbogens) über folgenden Berechnungsmodus:

- Pro Kompetenzstufe (graue bzw. weiße Kriterienliste) wird für **die Bereiche S, WR, WP und E jeweils ein Summenwert gebildet.**
- **Für jeden Bereich** sind **Schwellenwerte** definiert, mit denen der jeweils erzielte Bereichssummenwert verglichen wird.
- **Förderbedarf besteht, wenn das Kind in zumindest einem Bereich keine ausreichenden Kompetenzen erkennen lässt.**

Mit dieser Vorgehensweise soll gegenüber einem Gesamtwert und dessen Abgleich an einem pauschalen Schwellenwert sichergestellt werden, dass ein schwächer ausgebildeter, jedoch zentraler sprachlicher Bereich nicht durch etwaige höhere Ergebniswerte eines anderen Bereichs kompensiert wird. Durch die erfolgte Kombination der quantitativen mit einer qualitativen Auswertungsmethode machen die Ergebnisse sprachliche Stärken sowie Schwächen des Kindes bereichsspezifisch differenzierter sichtbar. Sie können unmittelbar für die anschließende Planung der gezielten Sprachförderung herangezogen werden.

Auswertungsschritte im Einzelnen

Erste Beobachtung – drittletztes Kindergartenjahr: Mai–Juni

Die Beobachtung wird bei allen Kindern, die sich im drittletzten Kindergartenjahr befinden, durchgeführt. Bei Kindern, die ab dem vorletzten Kindergartenjahr eine elementare Bildungseinrichtung besuchen, wird unmittelbar im September/Oktober beobachtet.

→ ***Beobachtungsbogen*** **(erste Seite)**

1. Tragen Sie auf der ersten Seite die erforderlichen individuellen Angaben des Kindes ein.

→ ***Kriterienübersicht*** **(dritte und vierte Seite)**

2. Führen Sie diese **erste Beobachtung** nur gemäß der ***Kriterienliste I*** **(grau)** durch.
3. Dokumentieren Sie die Kompetenzen jeweils anhand des vierstufigen Kategoriensystems *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu* durch **Markieren des entsprechenden Feldes.**
4. Rechnen Sie pro **Bereich** die Punktwerte zusammen und tragen Sie die jeweilige **Summe in das entsprechende Feld der Kriterienliste I** ein. Verfahren Sie so mit allen anderen Kriterienwerten.

→ ***Auswertungsprofil*** **(zweite Seite)**

5. Übertragen Sie die Summenwerte der einzelnen Bereiche unter dem Feld ***Erster Beobachtungszeitraum*** – in die Spalte ***Punkte gesamt*** in die jeweiligen Zeilen der ***Bereiche S, WR, WP*** der Kriterienliste I
6. Bilden Sie aus den drei Werten die ***Summe Kriterienliste I*** und tragen Sie sie in die zwei vorgesehenen Felder ein.
   Wichtig: Die *Summe Kriterienliste I* ist als Kennzahl zu verstehen. Sie korrespondiert NICHT mit dem Förderbedarf. Dieser wird als eigener Wert im nächsten Schritt ermittelt.

7. Nun ermitteln Sie den **Förderbedarf pro Bereich.** Vergleichen Sie die **einzelnen Bereichssummen** in der Spalte ***Punkte gesamt*** mit den dort angeführten Punktwerten für einen Förderbedarf. Achten Sie bitte auf unterschiedliche Vergleichswerte für den Förderbedarf.
   Liegt der Wert innerhalb der angegebenen Punktspanne, setzen Sie ein Kreuzchen in das entsprechende Kästchen. Sollte der Punktwert darüberliegen, so besteht in diesem Bereich kein spezifischer Förderbedarf: Das Kästchen bleibt unmarkiert.
   Beispiel: Ein Kind erreicht im Bereich WR einen Summenwert von 3 Punkten. Die in der grauen Kriterienliste für diesen Bereich vorfindbare Angabe *0–3*? ist so zu verstehen: „Liegt die Summe im Bereich 0–3?“ Für unser Beispiel lautet die Antwort: „Ja.“ Im Bereich WR liegt dementsprechend Förderbedarf vor.
8. Ermitteln Sie nun den gesamten spezifischen **Förderbedarf.** Wenn **mindestens in einem Bereich spezifischer Förderbedarf** gegeben ist (mindestens ein Kreuzchen in der Spalte spezifischer Förderbedarf), so besteht insgesamt spezifischer Förderbedarf. In diesem Falle kreuzen Sie das **Kästchen *JA*** im unteren Bereich der Tabelle an. Sollte kein spezifischer Förderbedarf bestehen, so bleibt das Kästchen unmarkiert. Nur dieses Feld zeigt also an, ob das Kind im nächsten Kindergartenjahr spezifischen Förderbedarf hat oder nicht.

→ ***Beobachtungsbogen*** **(erste Seite)**

9. Übertragen Sie das Ergebnis auf die erste Seite des Bogens und kreuzen Sie dafür das entsprechende Kästchen ***spezifischer Förderbedarf JA/NEIN im ersten Beobachtungszeitraum*** **an.**

Zweite Beobachtung – vorletztes Kindergartenjahr: Mai–Juni

Die Beobachtung wird mit denjenigen Kindern, bei denen im ersten Beobachtungszeitraum ein spezifischer Förderbedarf ermittelt wurde, durchgeführt. Zusätzlich kann die Beobachtung auch bei jenen Kindern durchgeführt werden, bei denen zwar im ersten Beobachtungszeitraum kein Förderbedarf ermittelt wurde, die erwartbaren Kompetenzzuwächse im Laufe des vorletzten Kindergartenjahres jedoch ausgeblieben sind.

Bei Kindern, die erst im letzten Kindergartenjahr eine elementare Bildungseinrichtung besuchen, wird unmittelbar im September/Oktober beobachtet.

→ ***Beobachtungsbogen*** **(erste Seite)**

1. Nehmen Sie den individuellen Bogen des Kindes aus der Erstbeobachtung zur Hand und tragen Sie auf der **ersten Seite die erforderlichen Angaben** ein.

→ ***Kriterienübersicht*** **(dritte und vierte Seite)**

2. Führen Sie diese zweite Beobachtung gemäß der ***Kriterienliste I*** **(grau)** UND der ***Kriterienliste II*** **(weiß)** durch.
   Ob Sie so vorgehen, dass Sie die Bereiche jeweils komplett beobachten oder aber zunächst nur die graue Kriterienliste für alle Bereiche bearbeiten und dann erst die weiße Kriterienliste, liegt in Ihrem Ermessen. Welche Vorgehensweise günstiger ist, wird von Fall zu Fall verschieden sein.
3. Dokumentieren Sie die Kompetenzen jeweils anhand des vierstufigen Kategoriensystems *trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu* durch **Markieren des entsprechenden Feldes – diesmal zur Unterscheidung mit einem anderen Zeichen bzw. anderer Farbe als bei der ersten Beobachtung.**
4. Rechnen Sie pro ***Bereich*** die Punktwerte zusammen und tragen Sie die jeweilige **Summe in die entsprechenden Felder der *Kriterienliste I* und der *Kriterienliste II*** ein.
   Hinweis: Bitte achten Sie darauf, dass Sie die Werte der beiden Kriterienlisten getrennt halten.

→ ***Auswertungsprofil*** **(zweite Seite)**

5.–6. Gehen Sie nun so vor, wie oben beschrieben. Diesmal geht es um den zweiten Beobachtungszeitraum. Der einzige Unterschied liegt nun darin, dass Sie auch in den Zeilen für die ***Kriterienliste II*** **die entsprechenden Eintragungen** vornehmen, analog zu der Vorgangsweise bei Kriterienliste I. Sie erhalten daher nun zunächst zwei Summen: ***Summe Kriterienliste I*** und ***Summe***

Kriterienliste II. Rechnen Sie die Summen zusammen. Sie erhalten die ***Summe Kriterienliste I + II,*** die sie in das entsprechende Feld eintragen.
Hinweis: Auch dieser Wert gilt lediglich als Kennzahl und gibt an sich keinen Aufschluss über den spezifischen Förderbedarf.

7.–8. **Die Ermittlung des spezifischen Förderbedarfs** erfolgt wie oben beschrieben. Achten Sie bitte auch in der weißen Kriterienliste auf unterschiedliche Vergleichswerte für den spezifischen Förderbedarf.
Zur Feststellung eines Förderbedarfs für das nächste Kindergartenjahr fließen nun die **Ergebnisse aus beiden Kriterienlisten** ein. Auch hier gilt wieder: Wurde für **mindestens einen Bereich** der beiden Kriterienlisten spezifischer Förderbedarf ermittelt, so ist insgesamt **spezifischer Förderbedarf gegeben** und das **Kästchen *JA*** im untersten Feld anzukreuzen.

→ ***Beobachtungsbogen*** **(erste Seite)**

9. Übertragen Sie das Gesamtergebnis auf die erste Seite des Bogens und kreuzen Sie dafür das entsprechende ***Kästchen spezifischer Förderbedarf JA/NEIN im zweiten Beobachtungszeitraum*** **an.**

Dritte Beobachtung – letztes Kindergartenjahr: Mai–Juni

Die dritte Beobachtung ist für diejenigen Kinder vorgesehen, die im letzten Kindergartenjahr eine spezifische Förderung erhalten haben. Sie dient dazu, einen etwaigen weiteren spezifischen Sprachförderbedarf der Kinder im Hinblick auf die nachfolgende Bildungsinstitution – Volksschule zu ermitteln.

Die Durchführung erfolgt gänzlich analog zur zweiten Beobachtung: s. Schritte 1–9.

Bei der Auswertung (Schritt 7–8) ist zu beachten, dass der überwiegende Teil der bereichsspezifischen Vergleichswerte gegenüber dem zweiten Beobachtungszeitraum angehoben ist (s. *Auswertungsprofil,* zweite Seite).

→ ***Beobachtungsbogen*** **(erste Seite)**

9. Übertragen Sie das Gesamtergebnis auf die erste Seite des Bogens und kreuzen Sie dafür das entsprechende Kästchen ***spezifischer Förderbedarf JA/NEIN im dritten Beobachtungszeitraum*** **an.**

4 Leitideen zur sprachlichen Bildung und zur gezielten Förderung

Die systematische Beobachtung mit dem BESK KOMPAKT gab Ihnen Einblick in die individuellen sprachlichen Fähigkeiten der beobachteten Kinder. Bei einigen Kindern wurde deutlich, dass sie im Erwerb bestimmter Bereiche des Deutschen einer besonderen Unterstützung bedürfen: Diese Kinder weisen einen spezifischen Förderbedarf auf. Selbstverständlich sind auch all jene Kinder, deren sprachliche Kompetenzen gemäß der BESK-KOMPAKT-Kriterien gut entwickelt sind, in ihrem Spracherwerbsprozess weiterhin pädagogisch zu begleiten.

Sprachbildung des pädagogischen Alltags

- Grundsätzlich gilt für **alle Kinder,** dass sie von jeder qualitätsvollen, d. h. anregungs- und abwechslungsreichen Kommunikationssituation im Rahmen der täglichen **Sprachbildung** in der Kindergartengruppe profitieren, sofern sie für das Kind bedeutungsvoll und relevant ist.

  → Im Mittelpunkt der Sprachbildung stehen *Begriffsbildung und Wissenserweiterung,* die *sozialkommunikativen Sprachkompetenzen* und *Vorleseaktivitäten.*

Spezifische Sprachförderung in der Kleingruppe

- Für **Kinder mit spezifischem Förderbedarf** sind die sprachbildenden Aktivitäten der Kindergartengruppe durch die spezifische **Sprachförderung in der Kleingruppe zu ergänzen.** Sie setzt gezielt an den individuellen Kompetenzen des Kindes an.

  → Förderziele sind die Kriterien des BESK KOMPAKT. In Abhängigkeit zur Kompetenzstufe (grau oder weiß) stehen demnach der abwechslungsreiche *Satzbau, die Verstehensfähigkeit* sowie die aktive Verwendung des *Nomen- und Verbwortschatzes* sowie die *Erzählfähigkeit* schwerpunktmäßig im Mittelpunkt der Förderung.

Sprachbildung des pädagogischen Alltags und **spezifische Sprachförderung** in der Kleingruppe sind als **einander ergänzende Formate** aufzufassen und entsprechend zu gestalten. Übergänge zwischen der einen und der anderen Form sind fließend, sowohl in methodisch-didaktischer als auch in inhaltlich-thematischer Hinsicht. Die folgenden förderlichen Prinzipien haben ihre Gültigkeit daher sowohl für die Sprachbildung als auch für die Sprachförderung – mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Prinzipien der Sprachförderung

Lernumgebung

- **Vertrauensvolle Beziehung;** Blickkontakt zum Kind/zu den Kindern; angenehmer, ruhiger Raum.
- **Hohe Aktivität der Kinder fördern;** abwechslungsreiche Aktivitäten, die Wiederholungen in verschiedenen Sinnzusammenhängen ermöglichen (z. B. Sprechen, Zuhören, Singen, Malen, Bewegen, Erzählen).
- **Kommunikation der Kinder untereinander** fördern.
- **Materialien** nicht ins Zentrum stellen, sie sollen lediglich als **Impulsgeber** für Redeanlässe dienen.

Inhalte/Thematik

- **Thematischer Schwerpunkt**: Die Abstimmung der Themen der Sprachförderung mit jenen des pädagogischen Alltags der Gesamtgruppe ermöglicht das Prinzip der vertiefenden Wiederholung.
- **Bezug zum lebensweltlichen Alltag der Kinder:** Eingehen auch auf die spontanen Interessen der Kinder, ggf. unter Abänderung der geplanten Aktivität.
- **Einbettung der Angebote in authentische Gesprächs- und Spielabläufe:** Sprachangebote müssen für das Kind von Relevanz und Interesse sein. Dies gilt insbesondere auch für die gezielte Förderung einzelner Sprachqualifikationen.
- **Kognitiv-sprachliche Anregungen:** Zur Unterstützung des Wortschatzes aus den abstrakten (zeitlichen, psychisch-mentalen) Begriffsfeldern Gespräche anleiten, die über den unmittelbaren, anschaulichen Kontext hinausgehen. Hierzu eignen sich Gesprächsanlässe im Rahmen naturwissenschaftlicher Phänomene (Planen des Experiments, Äußern von Hypothesen über den Verlauf des Experiments, Begründen und Erklären der beobachteten Phänomene), ein Austausch zum Thema Gefühle oder das Reflektieren über den Ausgang einer vorgelesenen Geschichte.
- **Reime, Sprüche, Lieder:** Im Zentrum steht hier das Spiel mit Sprache, die Freude an der Wiederholung und an der Ästhetik von Sprache sowie die lustvolle, vom Rhythmus getragene Einübung von Redemitteln.

Die Sprache der Pädagogin/des Pädagogen

Kinder im Kindergartenalter sind in ihrer Sprachentwicklung auf das Sprachangebot ihres Umfelds angewiesen. Die Güte der sprachbildenden bzw. sprachfördernden Maßnahmen im Kindergarten wird wesentlich bestimmt durch die Sprache der Pädagogin/des Pädagogen. Die bewusste Gestaltung der sprachlichen Interaktion spielt daher eine zentrale Rolle bei der sprachlichen Unterstützung und Begleitung der Kinder. In Abhängigkeit zum intendierten Ziel sind zwei leitende Gestaltungsprinzipien zu verfolgen:

- **Vielfältigkeit der sprachlichen Äußerungen:** Die sprachlichen Äußerungen der Pädagogin/des Pädagogen sollen grundsätzlich eine Vielfalt von Satztypen sowie reichhaltigen Wortschatz enthalten.
- Zur **gezielten Förderung bestimmter Sprachstrukturen bzw. -formen** empfiehlt sich die Nutzung bzw. die Inszenierung geeigneter Spiel- und Redeanlässe, die den Gebrauch der zu fördernden Spracheinheit(en) besonders motivieren (s. auch Kapitel 2, die Kästchen METHODE).
  Eine wesentliche Rolle spielt hierbei der gezielte Sprachgebrauch der Pädagogin/des Pädagogen.

Sprachdidaktische Techniken: Bewusster Spracheinsatz durch die Pädagogin/den Pädagogen

Um dem Kind das Erkennen der Lerninhalte zu erleichtern, passt die Pädagogin/der Pädagoge ihre/seine Sprache an die Kompetenzen und die Bedürfnisse des Kindes an: Sprachmelodie, Strukturen und Formen (Grammatik) sowie Wortschatz werden bewusst gewählt und förderlich „modelliert“. Im Folgenden wird eine Auswahl sprachdidaktischer Techniken angeführt:

- **Sprechweise:** Pointierte Sprachmelodie, bewusstes Verlangsamen, Betonen von Schlüsselwörtern und deutliche Aussprache.
- **Gehäufte Präsentation der zu lernenden (Satz-)Strukturen:** Die fördernde Person bietet beispielsweise gehäuft die Nebensatzstruktur an. Z.B.: *„Bevor ich schlafen gehe, lese ich immer ein Buch. Max, was machst du, bevor du schlafen gehst?”*

- **Gehäufte Präsentation neuer Wörter:** Die neu zu lernenden Wörter (Zielwörter) (Nomen, Verben) des gewählten Themenfelds sind stets in Sinnzusammenhängen anzubieten.

- **Handlungen des Kindes verbalisieren, kommentieren, erklären und begründen:** Damit bekundet die Pädagogin/der Pädagoge Interesse an den Beschäftigungen des Kindes und bietet gleichzeitig sprachlich weiterführende Formulierungen an, z. B.: *„Du möchtest, dass der Turm nicht umfällt. Deshalb verwendest du ...“, “Aha, das hält jetzt besser, weil du es mit dem anderen Teil verbunden hast.”*

- **Sprachlich-kognitiv anregende Fragen:** Vor allem offene W-Fragen, Fragen nach Erklärungen, Begründungen, Zweck etc.: z. B. „*Warum? Wozu brauchen wir das Wasser?“* Weiterführende Fragen: „*Was wäre, wenn wir den Baustein hier hinauflegen würden? Was würdest du sehen, wenn du die Fliege auf der Decke wärst?“*

  Hinweis: Auch Wo- oder Wer-Fragen, die lediglich eine Ein-Wort-Antwort verlangen bzw. geschlossene Ja/Nein-Fragen haben ihre Berechtigung. Sie fungieren als wertvolle Türöffner-Fragen zur Anregung introvertierter bzw. wenig erzählfreudiger Kinder.

Indirekte Korrekturen

Indirekte Korrekturen sind ein effektives Mittel, um die **noch „fehlerhaften“ Äußerungen** des Kindes **in die zielsprachliche (korrekte) Variante umzuwandeln** und sie so dem Kind näherzubringen. Dies erfolgt stets auf der inhaltlichen Ebene der Dialogführung. Beispiele indirekter Korrekturen sind:

- Vervollständigung der Äußerungen des Kindes: Z. B.: *„Fußball ... Tor.“ – „Ja, der Fußball ist im Tor.“*
- Korrektives Feedback: Z. B.: *„Da sind dann ganz viele Büsse dort gestanden. .“ – ”Aso? Da haben sicher alle Busse warten müssen.”*

Hingegen sind explizite Hinweise auf Fehler nicht altersentsprechend und demotivierend.

Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten

Vorlesen – Nacherzählen von Geschichten ist eine der effektivsten Formen der sprachlichen Bereicherung der Kinder. Unter Übernahme bedeutungsvoller Schlüsselsätze und -phrasen sowie inhaltlich entscheidender Wörter gelingt es Kindern im Vorschulalter, Geschichten zunehmend freier zu erzählen.

METHODE:

Interaktives, dialogisches Vorlesen: In Abhängigkeit zu den Bedürfnissen des Kindes ist eine interaktive, dialogische Ausgestaltung der Vorlesehandlung von Vorteil: Das Kind ist nicht nur passiv-reaktiv am Geschehen beteiligt, sondern steuert durch Fragen oder Bemerkungen die Vorlesehandlung. Die Pädagogin/der Pädagoge erhält den dialogischen Charakter des Vorlesens durch verständnissicherndes Nachfragen bewusst aufrecht. Ist den Kindern die Geschichte bereits vertraut, so können die dialogischen Sequenzen nach und nach reduziert werden bzw. gänzlich entfallen.

Interaktives, dialogisches Nacherzählen: In einem weiteren Schritt können Kinder die Geschichte nacherzählen oder in Rollenspielen ausagieren: Das Nacherzählen vorgelesener Geschichten ist in hohem Maße dazu geeignet, die Erzählkompetenz der Kinder zu steigern. Davon profitieren auch andere Erzählformate – etwa das Erzählen eigener Erlebnisse oder das Erzählen von Phantasiegeschichten. Unterstützen und rahmen Sie das Erzählen der Kinder durch Fragen, Aufforderungen und Impulssetzungen, um das Kind zu bestimmten Informationen und Inhalten der Geschichte hinzuführen und sie vom Kind zu erhalten. Helfen Sie dem Kind bei Ausdrucksnot (s. auch Kapitel 2, Bereich *Erzählen,* S. 23-25).

AUSWAHL der BÜCHER

Inhaltliche Aspekte:

Vorzugsweise ist bei der Auswahl der Bücher auf einen Bezug zu den (literarischen) Angeboten und Themen des pädagogischen Alltags zu achten. Die Geschichten sollten sich auf die Erfahrungs-, Gefühls- und Erlebniswelt der Kinder beziehen. Der Inhalt der Geschichte sollte spannend (lustig, interessant …), jedoch nicht zu komplex sein. Zudem sollten die Hauptfiguren dem Kind die Möglichkeit bieten, sich mit ihnen emotional auseinanderzusetzen, zu identifizieren bzw. sich auch von ihnen zu distanzieren. Der Inhalt sollte zum Weiterdenken anregen. Das Kind kann dem Fortlauf der Geschichte leichter folgen, wenn sie durch eine klare Abfolge einzelner Handlungssequenzen bzw. Situationen erkennbar strukturiert ist. Dies gibt dem Kind eine gute Vorlage, um die Ereignisse der Geschichte *linear nachzuerzählen,* wie es für dieses Alter typisch ist.

Ästhetische Aspekte – Illustrationen:

Gute Illustrationen fordern zum genauen und wiederholten Betrachten auf, sie wecken Neugier, verdeutlichen die Inhalte und bieten Informationen, z. B. zu den Beweggründen, den Gefühlen und den Charakteren der Protagonisten der Handlung. Dies äußert sich etwa in einer ansprechenden Darstellung der Mimik und Gestik. Für jüngere Kinder werden sich zunächst Bücher mit einem höheren Anteil an bildlichen Darstellungen der Geschichte anbieten; bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen eigenen sich dann Bücher, in denen die sprachliche Darstellung – der Text – im Vordergrund steht.

Sprachliche Aspekte:

Neben thematischen Gesichtspunkten sollten stets auch sprachliche Aspekte bei der Auswahl einer geeigneten Geschichte berücksichtigt werden. Die Texte der Kinderliteratur unterscheiden sich in ihrem Sprachstil und sind auf die vorhandenen Sprachkenntnisse der Kinder abzustimmen. Folgende sprachliche Aspekte können als Entscheidungsgrundlage herangezogen werden:

- Sind kurze, klare Sätze oder bereits komplexere Satzgefüge vorhanden?
- Ist die Erzählzeit die Gegenwart, die Vergangenheit oder das anspruchsvollere (schriftsprachliche) Präteritum?
- Enthält die Geschichte einfachen oder bereits differenzierteren, abstrakteren Wortschatz?
- Welchem Themenfeld ist der Wortschatz zuzuordnen? Enthält er etwa viele Kommunikationsverben *(sprechen, antworten, rufen, fragen, meinen …)*, Zeitbegriffe oder Gefühlsadjektive?

Letztlich ist das oberste Ziel der sprachlichen Begleitung nie aus den Augen zu verlieren: dem Kind die Möglichkeit zu bieten, in und mit seiner Sprache zu wachsen.

5 Literatur

Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr.* Stuttgart: Klett-Cotta.

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

CBI. (2016). *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB). Wien: BMB.

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

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

Fröhlich, L., Döll, M. & Dirim, İ. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Ö).* Wien: BMBF.

Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie.* München: Elsevier.

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

Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29 /I.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 49–61.

Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis.* Weinheim: Beltz.

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

Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise.* Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

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

Rost-Roth, M. (2011). Formen und Funktionen von Interrogationen. Fragen in grammatischen Beschreibungen, empirischen Befunden und Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In G. Perrig, K. Peter & M. Schümann (Hrsg.), *Grammatik im DaF-Unterricht.* Band 49, Nr, 5. Verfügbar unter https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/329/491 (19.12.2018).

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Göttingen u. a.: Hogrefe.

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

Tracy, R. (2007). *Wie Kinder sprechen lernen – Und wie wir sie dabei unterstützen können.* 2. Auflage. Tübingen: Francke.

Vogelbacher, M. & Gawlitzek, I. (2012). Zur Problematik objektiver Messung des Wortschatzerwerbs. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 53–72). Stuttgart: Fillibach.

Wolf, D., Boueke, D. & Schülein, F. (2007). Erzählen nach Bildergeschichten und „freies Erzählen”. Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 155–182). Münster u. a.: Waxmann.

Anhang

Tabelle: Orientierungshilfe zur Dokumentation der Erzählkompetenzen[6]

Erzählen	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Pädagogin/ Pädagoge	Geringe Aktivität der **Pädagogin**/des **Pädagogen** erforderlich, wie *Etablierung der Erzählsituation, initiierende und weiterführende Fragen, Interessensbekundungen*	Vermehrte Aktivität der **Pädagogin**/des **Pädagogen** erforderlich, wie *inhaltliches Nachfragen, Impulse zum Weitererzählen, Übernahme und Ergänzung fehlender Details* (sowie Aktivitäten, die unter „trifft genau zu“ angeführt sind)	Starke Unterstützung durch die **Pädagogin**/ den **Pädagogen** erforderlich, wie *vorrangig konkrete, einfache Fragen zum Inhalt: Wer? Wo? Was?* (sowie Aktivitäten, die unter „trifft genau zu“ und „trifft eher zu“ angeführt sind)	Massive Unterstützung durch die **Pädagogin**/den **Pädagogen** erforderlich, wie *vorrangig konkrete, einfache Fragen zum Inhalt: Wer? Wo? Was?* (sowie Aktivitäten, die in den nebenstehenden Kategorien angeführt sind)
Kind **Nacherzählen einer Geschichte**	Das **Kind** versprachlicht einzelne Sequenzen bzw. Episoden der Geschichte selbständig und reiht sie in eine nachvollziehbare inhaltlich-logische Abfolge, indem es mit sprachlichen Mitteln entsprechende Verknüpfungen herstellt *(er, sie, es; und dann; dann; da; weil; auf einmal; aber)*. (Nonverbale) Dramatisierende Elemente werden eingesetzt (Charakterisierung der Protagonisten durch veränderte Stimmen, Übernahme expressiver Ausdrücke …).	Das **Kind** versprachlicht unter Annahme der angebotenen Hilfestellungen jeweils kürzere Sequenzen der Geschichte und stellt mit einfachen sprachlichen Mitteln Verknüpfungen her *(er, sie es; und dann; dann; da)*. Bei Verständnis- oder detailbezogenen Erinnerungsschwierigkeiten nimmt es die Hilfestellungen der/des P. an und setzt die Erzählung fort. Man kann verstehen, was das Kind meint.	Das **Kind** gibt – auf explizites, auf einen konkreten Sachverhalt bezogenes Fragen der/des P. – in unverbundenen Sätzen bzw. Phrasen einzelne Informationen aus der Geschichte fragmentarisch bzw. andeutungsweise wieder. Es stellt keine sprachlichen und inhaltlichen Verknüpfungen zwischen Handlungsabfolgen her. Verständnis und/oder Erinnerungsprobleme werden deutlich. Es kostet Mühe, zu verstehen, was das Kind meint.	Das **Kind** ist kaum dazu zu bewegen, Elemente der Geschichte zu erzählen. Auf eingehendes, gezieltes Nachfragen nennt es nur einzelne Wörter, bruchstückhafte Äußerungen oder wiederkehrende Phrasen. Ein Handlungsablauf wird nicht erkennbar. Massive Erinnerungs- und/oder Verständnisprobleme werden deutlich.
Kind **Erzählen eigener Erlebnisse**	Das **Kind** versprachlicht auf interessiertes Nachfragen der/des P. selbsterlebte Begebenheiten oder Ereignisse gut nachvollziehbar. Dabei gelingt ihm selbständig die geschlossene Darlegung einer Abfolge von 4–5 Einzelhandlungen, Episoden und/oder die ausführlichere, detailliertere Schilderung einer Aktivität oder eines Sachverhalts, ev. werden auch Bewertungen oder Begründungen angeschlossen. Das Kind berücksichtigt das Vorwissen der Dialogpartner/ Dialogpartnerinnen.	Das **Kind** versprachlicht auf interessiertes, gezieltes Nachfragen der/des P. schrittweise einzelne Ereignisse/ Episoden. Dabei gelingt ihm selbständig die knappe Darlegung einer Abfolge von 2–3 Einzelhandlungen oder die Erweiterung des erfragten Inhaltes um 2–3 weitere erinnerte Inhalte (Details wie räumliche Angaben, Bewertungen, Beschaffenheit). Man kann gut verstehen, was das Kind meint.	Das **Kind** beantwortet die konkreten Fragen der/des P. Es führt die erfragten Inhalte aber lediglich um ein, höchstens zwei einfache Informationen weiter (Handlung, Detail). Eine geschlossene Handlungsabfolge bzw. Aneinanderreihung von Episoden wird dadurch nicht erkennbar.	Das **Kind** antwortet auf die entsprechenden Impulse bzw. Fragen der/des P. gar nicht oder nur mit bruchstückhaften Äußerungen oder mit isolierten, kurzen Sätzen. Es greift häufig auf Mimik und Gestik zurück bzw. weist explizit oder implizit auf seine Erinnerungsprobleme hin.

6 Tabelle, leicht adaptiert und ergänzt, aus: Amt der Oö. Landesregierung. Direktion Bildung und Gesellschaft, Gruppe Kinderbetreuung (Hrsg.) (2018). *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenzen in Oberösterreichischen Kindergärten (BESK OÖ.),* S. 12.