Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT

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

Bundesinstitut bifie

Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT

Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz
in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – 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-DaZ KOMPAKT
Barbara Rössl-Krötzl, Simone Breit
BIFIE (Hrsg.), Salzburg, 2018

Layout & Satz: Hannes Kaschnig-Löbel
Lektorat: Martin Schreiner

Inhalt

5 Vorwort

6 1 Konzeption des BESK-DaZ KOMPAKT

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

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 inklusive ERZÄHLEN – BEREICH WPE

25 3 Auswertung und Interpretation

25 Ermittlung des spezifischen Förderbedarfs
25 Auswertungsschritte im Einzelnen

28 4 Leitideen zur sprachlichen Bildung und zur gezielten Förderung

28 Sprachbildung des pädagogischen Alltags
28 Spezifische Sprachförderung in der Kleingruppe
28 Prinzipien der Sprachförderung
29 Die Sprache der Pädagogin/des Pädagogen
30 Indirekte Korrekturen

31 5 Literatur

Vorwort

Liebe Anwenderinnen und Anwender!

Das Beobachtungsverfahren BESK-DaZ KOMPAKT ermöglicht Ihnen im Kindergartenalltag eine planvolle und fokussierte Beobachtung der Deutschkompetenzen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. In dieser Anleitung sind alle Informationen zur praktischen Durchführung der systematischen Beobachtung mit BESK-DaZ 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-DaZ 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-DaZ KOMPAKT wurde 2018 vom BMBWF in Auftrag gegeben. Das Verfahren fußt auf BESK-DaZ 2.0 sowie Arbeiten von Barbara Rössl-Krötzl im Auftrag des Landes OÖ sowie des Landes Vorarlberg. Die vorliegende Anleitung basiert daher konzeptionell und inhaltlich auf diesen Vorarbeiten. Mit BESK-DaZ 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 in Deutsch 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-DaZ KOMPAKT

BESK-DaZ KOMPAKT auf einen Blick

- Das vorliegende Verfahren BESK-DaZ KOMPAKT stellt eine **verkürzte Version** des Sprachstandsbeobachtungsverfahrens BESK-DaZ 2.0[1] dar. Beide Verfahren beruhen auf Befunden zur Spracherwerbsforschung, wonach der Erwerb der Sprachqualifikationen im Kindesalter nicht chaotisch, sondern über eine bestimmte Reihenfolge erfolgt. Während im BESK-DaZ 2.0 ein breiter Fächer von sprachlichen Kriterien vertreten ist, fokussiert BESK-DaZ KOMPAKT bei seiner Auswahl der Beobachtungskriterien auf einige wenige besonders aussagekräftige Sprachqualifikationen (zur Begründung der Auswahl der Kriterien s. im vorliegenden Kapitel den Abschnitt „Auswahl der Beobachtungskriterien im BESK-DaZ KOMPAKT“, S. 7–8, und „Wissenswertes zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache“, S. 10–11, sowie Kapitel 2, S. 18–23).

- BESK-DaZ 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 drei zentralen Sprachbereichen: *Satzbau, Wortschatz/Rezeption* sowie *Wortschatz/Produktion* inkl. *Erzählen* (s. Kapitel 3, S. 25, sowie Beobachtungsbogen, Seite 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-DaZ 2.0 unterscheidet auch BESK-DaZ KOMPAKT in den zu beobachtenden Sprachqualifikationen zwischen zwei **Kompetenzstufen:** Es stehen *einfachere Kriterien* (1. Beobachtung) und f*ortgeschrittenere 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. 8–9).

- 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-DaZ KOMPAKT im Einzelnen

Ziele

- Ziel des BESK-DaZ KOMPAKT ist es, die deutschsprachigen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache 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, Simone (Hrsg.). (2011). *Handbuch zum BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.* 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-DaZ 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-DaZ KOMPAKT eignet sich für die wiederholte Anwendung im Sinne einer **Verlaufserhebung.** Entwicklungsfortschritte oder -stagnationen im Erwerb von Deutsch als Zweitsprache können erfasst und erreichte Sprachförderziele sichtbar gemacht werden.

Zielgruppe

- **Kinder im drittletzten, vorletzten und letzten Kindergartenjahr mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Deutsch,** die mit dem **Deutschen** ab einem **Alter von etwa 2;6 Jahren** erstmalig regelmäßig in Kontakt gekommen sind und einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen.

Anwender/innen

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

Verfahrenstyp

- Der BESK-DaZ 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. Der BESK-DaZ 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 den natürlichen alltäglichen Rede- und Spielsituationen im Kindergarten und ihre systematische Dokumentation.

Auswahl der Beobachtungskriterien im BESK-DaZ KOMPAKT

Die Konzeption des BESK-DaZ 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-DaZ 2.0* enthalten.

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

- die als **zentrale Kategorien der Sprache und des Spracherwerbs** 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-DaZ KOMPAKT zur Erhebung des Sprachstands herangezogen. Beschreibung und Begründung der einzelnen Kriterien finden sich in Kapitel 2, S. 16–24.

Zwei Kompetenzstufen

- Die Kriterien sind auf Basis von Forschungserkenntnissen zu Charakteristika des **Erwerbsverlaufs und der Erwerbsdauer** von Deutsch als Zweitsprache im frühen Kindesalter für **zwei unterschiedliche Kompetenzstufen** formuliert.
- Die Festlegung der Kriterien auf den beiden Kompetenzstufen erfolgte unter der Annahme, dass der Kindergartenbesuch in der Regel drei Jahre vor der Schule einsetzt. Zum Zeitpunkt der Erstbeobachtung ist daher bei einem überwiegenden Teil der Kinder von einer bereits mehrmonatigen Kontaktdauer mit dem Deutschen auszugehen. In einem solchen Zeitraum ist die Aneignung bestimmter Grundkompetenzen unter geeigneten Bedingungen **erwartbar** (s. Kapitel 2, S. 16–24) und im Hinblick auf die späteren schulischen Anforderungen sowie die bis zum Schuleintritt verbleibende Kindergartenbesuchszeit auch **wünschenswert** (vgl. BMB, 2016). Diese beiden Zugänge liegen der Definition der BESK-DaZ-KOMPAKT-Kriterien zugrunde.

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

  - **Erwerbsdauer** (bestimmter Kompetenzen) in Deutsch als Zweitsprache im frühen Kindesalter (= soziale Bezugsnorm)
  - **Spätere schulische Anforderungen** (= kriterien- bzw. leistungsbezogene Bezugsnorm)

Für Kinder, die den Kindergarten ausschließlich in den beiden letzten bzw. lediglich im letzten Jahr vor der Schule besuchen und beim Kindergarteneintritt über keine oder nur geringe Deutschlernerfahrungen verfügen, gilt es in besonderer Weise, sie in der bis zur Schule verbleibenden Zeit durch intensive sprachliche Zuwendung in ihrem Deutscherwerb zu unterstützen.

- Sowohl für **Kinder mit als auch für Kinder ohne vorherige Deutschlernerfahrungen ist** zu allen Beobachtungszeiträumen die jeweils geltende Kompetenzstufe heranzuziehen (s. im vorliegenden Kapitel den Punkt „Durchführungstermine", S. 9 sowie die Übersicht in Kapitel 2, Seite 14). **Gleichbleibender Bezugspunkt** für die zur Beobachtung gelangende(n) Kompetenzstufe(n) ist **stets der Schuleintritt** und die bis dahin verbleibende Kindergartenbesuchszeit.

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

  - **Graue Hinterlegung:** Diese **basalen Inhalte** sind **bei allen zu beobachtenden Kindern** zu erheben, d. h. im Rahmen der **1., 2. und 3. Beobachtung.**
  - **Weiße Hinterlegung:** Die **fortgeschritteneren Kriterien** bzw. Kriterienvarianten sind zusätzlich zur grauen Kriterienliste im Rahmen der **2. und 3. Beobachtung** zu beobachten.

- **Hinweis:** Die Reihenfolge des Erwerbs verläuft von den Kompetenzen der Kriterienliste I zu Kriterienliste II. Man spricht von einer implikationellen Abfolge: Voraussetzung für den Erwerb der fortgeschrittenen Kompetenzen (Kriterienliste II) ist der Erwerb der Basiskompetenzen (Kriterienliste I). Eine Umkehrung der Reihenfolge ist nicht erwartbar. Hingegen sind leichte Überlappungen möglich, etwa, wenn eine Teilkompetenz in einem bestimmten Bereich aus Stufe I noch nicht in einem vollkommenen Ausprägungsgrad erworben ist, sich die entsprechende fortgeschrittene Kompetenz aber bereits in Ansätzen bemerkbar macht (s. auch Kapitel 2, S. 17).

„Bereiche“

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

- ***Satzbau*** **(Bereich S)**
- ***Wortschatz–Rezeption*** **(Bereich WR)**
- ***Wortschatz–Produktion*** **inklusive** ***Ansatzweises Erzählen*** **(Bereich WPE)**

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. 25–27, 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 Beobachtung II) 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 Zweitsprache

Von *Zweitspracherwerb* spricht man, wenn ein Kind ab einem Alter von etwa 2;6 Jahren – z. B. im Zuge des Kindergarteneintritts – erstmals mit einer zweiten/dritten Sprache regelmäßig in Kontakt kommt (Ruberg & Rothweiler, 2012). Eine neue Sprache tritt demnach zu einem Zeitpunkt hinzu, zu dem sich das Kind in seiner bzw. seinen Erstsprachen üblicherweise bereits die allgemeinen, grundlegenden Aspekte und Funktionen von Sprache erschlossen hat. Eine Unterscheidung zum Erstspracherwerb wird insofern gezogen, als der Aneignungsverlauf von Deutsch als Zweitsprache neben etlichen Gemeinsamkeiten auch besondere Charakteristika aufweist. So sind Abfolge und Dauer der Aneignung bestimmter sprachlicher Formen und Strukturen anders als im Erstspracherwerb.

Im Gegensatz zum Fremdsprachenerwerb findet ein Zweitspracherwerb stets in einer für die Gesamtentwicklung des Kindes bedeutsamen Lebenswelt statt. Für den Kontext des Kindergartens bedeutet dies, dass sich das Kind die deutsche Sprache in der Interaktion mit den Bezugspersonen wie auch mit den Gleichaltrigen in den vielfältigen alltagsrelevanten Sprachhandlungs- und Bildungskontexten schrittweise aneignet.

Aneignungsprozess

Über den Prozess der Aneignung einer Zweitsprache im Kindergartenalter sind zwei wesentliche Charakteristika bekannt:

- Der Aneignungsprozess folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Das Sprachsystem wird vom Kind über eine **bestimmte Stufenabfolge (= Phasen)** erworben. Insbesondere für den Satzbau konnte eine überindividuelle Erwerbsreihenfolge nachgewiesen werden. Von bruchstückhaften Äußerungen in der Anfangsphase geht es über einfache Sätze und Satzklammerstrukturen bis zu komplexeren Satzgefügen mit Nebensätzen (siehe S. 16–17).
  → Diese Abfolge bildet sich in den Beobachtungskriterien des BESK-DaZ KOMPAKT ab.
  Parallel zum stufenweisen Ausbau des Satzbaus erweitert sich auch das weitere sprachliche Repertoire, wie Wortschatz und Grammatik (Fälle, Verbbeugungen, Pronomen, Präpositionen, Artikel ...).
  → **Die Förderung bewegt sich sinnvollerweise entlang dieses Erwerbsverlaufs.**

- Der Aneignungsprozess ist komplex und dynamisch. Um einiges stärker als der Erstspracherwerb ist der Zweitspracherwerb einer **Reihe von Bedingungsfaktoren** unterworfen. Das erreichbare Niveau ist an die vorherrschenden Bedingungen gebunden. Dies führt zu individuellen Unterschieden in Verlauf und Tempo, d. h. manche Kinder erwerben die Sprache müheloser und rascher als andere (Knapp et al., 2010, Kniffka & Siebert-Ott, 2012).
  → **Durch eine angemessene Steuerung der Bedingungsfaktoren kann der Erwerbsprozess günstig beeinflusst werden.**

Fehler gehören dazu

Dass der Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgt, ist verbunden mit weiteren, für die systematische Beobachtung und Sprachförderung im Kontext des Kindergartens wesentlichen Befunden: Das Sprachsystem der Lernenden enthält zu jedem Zeitpunkt des Erwerbsprozesses notwendigerweise auch Bestandteile, die noch nicht „korrekt“ im Sinne der zu lernenden Zielsprache sind. In jedem kindlichen Zweitspracherwerb des Deutschen lässt sich beispielsweise das Phänomen beobachten, dass eine einmal erkannte **grammatische Regel übergeneralisiert,** d. h. auf sprachliche Formen oder Strukturen angewandt wird, in denen sie nicht gelten, z. B. *gehte, genehmt.* Solche Bildungen sind als Ausdruck von Regelerkennungs- und Regelanwendungsstrategien, als „**gute Fehler“** zu bewerten. Grundsätzlich gilt, dass strikt Regelhaftes früher erkannt wird als komplexe Regeln (etwa Pluralbildung) oder gar „Ausnahmen“ *(nehmen–nahm–genommen).* Diese Formen benötigen für ihren nachhaltigen Erwerb mehr Zeit und Wiederholungen. Bekanntermaßen schwierig ist auch die Artikelzuweisung im Deutschen: Es ist nicht erwartbar, dass das Artikelsystem bei Kindern, die das Deutsche erst im Kindergartenalter neu lernen, bis zur Schule stabil erworben ist (z. B. Chilla et al., 2013).

DaZ-Erwerb als längerer Prozess

Eine zweite Sprache zu erwerben ist ein länger andauernder Prozess. Insbesondere in Bezug auf die grammatischen Feinheiten des Deutschen erstreckt sich der Erwerbsprozess bis in die Schule hinein (z. B. Ahrenholz, 2007; Kaltenbacher et al., 2013). Erwartbar bei einer zwei- bis dreijährigen Lernzeit des Deutschen sind Fähigkeiten zur **Bildung der grundlegenden Satzstrukturen, solide Wortschatzkenntnisse und ein einfaches Erzählen.** Mit diesen Kompetenzen bringt das Kind gute Startvoraussetzungen für die Schule mit.

→ Diese sprachlichen Qualifikationen sind in den Kriterien des BESK-DaZ KOMPAKT daher berücksichtigt.

Einflussfaktoren/Bedingungen

Für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist ein Gefüge **von Bedingungsfaktoren** mitentscheidend.

Die **Kompetenzen des Kindes in seiner bzw. seinen Erstsprachen** stellen grundsätzlich eine wesentliche Ressource für den Zweitspracherwerb dar: Allgemeines intuitives Wissen über Sprache und ihren Gebrauch, Vorlese- und Erzählerfahrungen können genutzt und auf die zu lernende Sprache übertragen werden (z. B. Röhner, 2008). Beim Wortschatzaufbau profitiert das Kind von den kognitiven Konzepten, die es in seiner Erstsprache bereits entwickelt hat. Sind dem Kind beispielsweise Konzepte über hierarchische Ordnungen wie Ober- und Unterbegriffe bereits vertraut, so kann es aus diesem Wissen für die Zweitsprache schöpfen. Auch mithilfe der Erstsprache bereits entwickelte Vorstellungen über innere Zustände, auf die sich Verben wie *glauben, wünschen, wissen* etc. beziehen, unterstützen das Erschließen der Wortbedeutungen im Deutschen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass Wissensbestände aus der Erstsprache den Aufbau eines differenzierten Wortschatzes in der Zweitsprache zwar erleichtern, aber keine Grundvoraussetzung dafür darstellen. Das Kindergartenalter ist grundsätzlich eine intensive Phase der Begriffsentwicklung. Gerade **Kinder mit geringeren erstsprachlichen Wortschatzkenntnissen können von einem sprachlich anregungsreichen Kindergarten besonders profitieren** und mithilfe der Zweitsprache etwaige Rückstände auf der begrifflich-kognitiven Ebene ausgleichen bzw. aufholen.

Eine untergeordnete Rolle im frühen Zweitspracherwerb spielt hingegen die spezifische **grammatische Struktur der Erstsprache:** Unterschiede in den Sprachsystemen sind für auftretende Lernschwierigkeiten des Deutschen im frühen Kindesalter jedenfalls nicht hauptverantwortlich (z. B. Thoma & Tracy, 2007). Ob Türkisch, Chinesisch oder Französisch als Erstsprache – die Hürden beim Erwerb des Deutschen liegen in den Besonderheiten der zu lernenden deutschen Grammatik selbst und stellen an alle Lerner/innen weitestgehend die gleichen Anforderungen.

Bestimmende Faktoren für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb sind jedoch vor allem die **Motivation des Kindes,** das Deutsche zu lernen sowie **Umfang, Entwicklungsangemessenheit und Qualität des an das Kind gerichteten Sprachangebots** (z. B. Jeuk, 2010). Die Schaffung eines emotional angenehmen Klimas, die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung sowie der Einbezug und die Würdigung der erstsprachlichen Kompetenzen des Kindes können wesentlich dazu beitragen, den Wunsch bzw. die Bereitschaft des Kindes, zur Gruppe dazuzugehören, zu erhöhen sowie sein Selbstkonzept zu stärken. Eine angenehme Atmosphäre und positive Beziehungen geben dem Kind eine wichtige Grundlage, um sich sprachlich-interaktiv geltend machen zu wollen.

Zugleich ist ein qualitätsvolles, auf die Interessen und **die individuellen Sprachkompetenzen des Kindes abgestimmtes Sprachangebot der Pädagogin/des Pädagogen** unabdingbar, um dem Kind die deutsche Sprache näherzubringen und es in seinem Spracherwerb erfolgreich zu begleiten und zu unterstützen. Für eine solche Vorgehensweise gibt die **Beobachtung mit dem BESK-DaZ KOMPAKT erste Anhaltspunkte** (Leitideen zur sprachlichen Bildung und spezifischen Förderung finden sich auch in Kapitel 4, S. 28–30).

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 *Aussagesätze, Flexible Satzstruktur* (1, 2, 3) sowie *Verben, Nomen* (7, 8) und *Erzählen* (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 vorherige 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 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. 18–23).

Zur Erfassung der Kriterien des BESK-DaZ KOMPAKT empfiehlt sich die Anfertigung von **Audioaufnahmen.** Das wiederholte Abspielen und Anhören der kindlichen Äußerungen erleichtert die Einschätzung der beobachteten sprachlichen Kompetenzen. Dies gilt insbesondere für den Bereich S – Syntax/Satzbau.

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 Boge**n 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 (Seite 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. 25–27.

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 DaZ

Name des Kindes:

Kriterienliste I für ersten, zweiten und dritten Beobachtungszeitraum

Kriterienliste II für zweiten und dritten Beobachtungszeitraum

Bereich S	**Syntax/Satzbau – Produktion**	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
	1. Aussagesatz mit einteiligem Prädikat an der 2. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt). *Ich geh in Garten. | Der Hund trinkt da. | Du malst ein Auto.*	3	2	1	0
	2. Aussagesatz mit zweiteiligem Prädikat an der 2. Stelle (mit dem Subjekt übereingestimmter Teil) und am Satzende – „Satzklammer". z. B. Perfektbildung: *Ich hab gut geschlafen. | Du bist in Garten gegeht. | Tugce hat das Ball genehmt.* z. B. Modalverbsätze: *Ich kann gut klettern. | Der muss in die Schule gehen.* z. B. Trennbare Verben: *Ich mach Türe zu. | Max werft den Ball weg.*	3	2	1	0
	3. Flexible Satzstruktur. Das Prädikat steht an der 2. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt. An der 1. Stelle steht z. B. eine Orts- oder Zeitangabe. *Dann geht der dahin. | Da ist der Kleine. | Jetzt baue ich einen Roboter.*	3	2	1	0
	4. Entscheidungsfrage. Das Prädikat steht an der 1. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt. *Spielst du mit mir? | Kann ich einen Saft? | Hast du das auch gesehen?*	3	2	1	0

Summe S – Kriterienliste I	_____
Summe S – Kriterienliste II	_____

Bereich WR	Wortschatz – Rezeption	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
	5a. W-Fragen verstehen *Wer? Wo? Was?*	3	2	1	0
	5b. W-Fragen verstehen *Warum? Wann?*	3	2	1	0
	6a. Einfache Aufträge verstehen z. B. *Hol bitte die Schere!*	3	2	1	0
	6b. Zwei- oder dreiteilige Aufträge verstehen z. B. *Hol bitte die Schere und leg sie auf den Tisch!*	3	2	1	0

Summe WR – Kriterienliste I _____

Summe WR – Kriterienliste II _____

Bereich WPE	Wortschatz – Produktion sowie Erzählen	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
	7a. Verben des Basiswortschatzes z. B. *spielen, essen, gehen, kommen ...*	3	2	1	0
	7b. Verben des erweiterten Wortschatzes z. B. *klettern, zeigen, fragen, anklopfen, aufräumen ...*	3	2	1	0
	8a. Nomen des Basiswortschatzes z. B. *Ball, Hose, Auge, Tür ...*	3	2	1	0
	8b. Nomen des erweiterten Wortschatzes z. B. *Lampe, Türschnalle, Schal, Hut, Locken ...*	3	2	1	0
	Erzählen				
	9. Ansatzweises Erzählen eigener Erlebnisse oder einer bekannten Geschichte, inhaltl. nachvollziehbar	3	2	1	0

Summe WPE – Kriterienliste I _____

Summe WPE – Kriterienliste II _____

Auswertung und Interpretation

Beobachtungsbogen – Auswertungsprofil (Seite 2)

AUSWERTUNGSPROFIL DAZ

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	_____	0–2?*) → ☐	_____	0–4? → ☐	_____	0–5? → ☐
	WR Wortschatz – Rezeption	_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐	_____	0–5? → ☐
	WPE Wortschatz – Produktion und Erzählen	_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐	_____	0–5? → ☐
		Summe Kriterienliste I: _____		Summe Kriterienliste I: _____		Summe Kriterienliste I: _____	
Kriterienliste II	S Syntax/Satzbau	X		_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐
	WR Wortschatz – Rezeption			_____	0–3? → ☐	_____	0–3? → ☐
	WPE Wortschatz – Produktion und Erzählen			_____	0–5? → ☐	_____	0–5? → ☐
		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.

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

Syntaktische Basiskompetenzen stellen in Deutsch als Zweitsprache eine grundlegende Voraussetzung für den Erwerb der vielen weiteren grammatischen Lerneinheiten des Deutschen dar (Kaltenbacher & Klages, 2008). Auf die Unterstützung des zügigen Erwerbs des Satzbaus im Verband mit der Anreicherung des Wortschatzes in den gezielten Angeboten des Kindergartens ist daher Augenmerk zu legen, insbesondere auch im Hinblick auf die späteren schulischen Anforderungen an die grammatischen Fähigkeiten des Kindes.

Eine Reihe von Forschungsbefunden legt nahe, dass die Satzmuster des Deutschen in einer festen Reihenfolge über sogenannte „Phasen“ oder „Stufen“, erworben werden (s. Kapitel 1, S. 10–11; Schulz & Tracy, 2011; Kaltenbacher & Klages, 2007; Ruberg & Rothweiler, 2012; Grießhaber, 2010). Für die Bestimmung des Sprachstands in Deutsch als Zweitsprache gilt daher die Fähigkeit des Kindes, die grundlegenden Satzbautypen zu bilden, als wesentliches Hinweiskriterium. Dementsprechend liegt einer der Schwerpunkte der Sprachbeobachtung mit dem BESK-DaZ KOMPAKT auf den syntaktischen Fähigkeiten.

Die Satzmuster des Deutschen werden durch zwei zentrale Merkmale des VERBS bestimmt:

- STELLUNG im Satz (2. Stelle = Aussagesatz; 1. Stelle = Entscheidungsfragesatz; letzte Stelle = Nebensatz)
- ÜBEREINSTIMMUNG mit dem Subjekt („BEUGUNG“ des Verbs = Personalformen)

Die beiden Merkmale des Verbs „Bestimmte Stellung im Satz“ UND „Übereinstimmung mit dem Subjekt“ müssen im korrekt gebildeten Satz stets **gekoppelt** auftreten.

Die Stellung des Verbs im Satz sowie seine Beugung sind die zentralen BEOBACHTUNGSMERKMALE **der Kriterien 1 und 2 (Aussagesatz mit ein- bzw. zweiteiligem Verb: graue Kriterien)** sowie 3 und 4 **(Aussagesatz mit „flexibler Satzstruktur“ und Entscheidungsfragesatz: weiße Kriterien).**

AUSSAGESÄTZE				
Kriterium/Inhalt	„1. Stelle“	**„2. Stelle“ Verb, übereingestimmt mit dem Subjekt**	Mittelfeld	**„letzte Stelle“**
1. Aussagesatz: 1-teiliges Verb	*Die Mama*	***kommt***	*bald*	
2. Aussagesatz: 2-teiliges Verb Vergangenheit Modalverb trennbares Verb	*Ich* *Er* *Du*	***habe*** ***will*** ***räumst***	*einen Specht* *das Lied wieder* *die Teller*	***gesehen*** ***singen*** ***weg***
3. Flexible Satzstruktur Ergänzung – Verb – Subjekt	***Bald***	***kommt***	***die Mama***	

ENTSCHEIDUNGSFRAGESATZ				
		„1. Stelle“ Verb, übereingestimmt mit dem Subjekt	Mittelfeld	
4. Entscheidungsfragesatz		***Spielst***	*du mit mir*	

Tabelle: Satzmuster der Kriterien 1–4 des BESK-DaZ KOMPAKT

Hinsichtlich der **Zeitdauer für die Aneignung der verschiedenen Satzbautypen** im frühen Kindesalter zeigen die Forschungsbefunde eine erhebliche interindividuelle Bandbreite, die auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen des Kindes sowie einer Reihe weiterer Bedingungsfaktoren zurückzuführen ist (s. Kapitel 1, S. 10–11). Unter geeigneten Bedingungen wird das Hauptmerkmal des Aussagesatzes (gebeugtes Verb an der 2. Stelle im Satz) bereits innerhalb der ersten 6–12 Monate Kontaktdauer mit dem Deutschen erworben, einzelne Kinder erreichen in diesem Zeitraum bereits die Fähigkeit zur Bildung komplexerer Satzgefüge wie Nebensätze[3] (Schulz & Tracy, 2011; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2007).

Allerdings ist zu beachten, dass der Erwerb eines bestimmten Satzmusters **typischerweise nicht übergangslos erfolgt, sondern als ein länger dauernder, dynamischer Prozess zu verstehen ist.** Er ist dadurch gekennzeichnet, dass einige Äußerungen des Kindes eine bestimmte Satzstruktur bereits in korrekter Ausformung enthalten, eine Reihe anderer Äußerungen allerdings diesbezüglich noch fehlerhaft sind.

- Der Einstieg in eine bestimmte Satzstruktur beginnt meist über die Verwendung **formelhafter Ausdrücke,** fester Floskeln, die im Rahmen von Alltagsroutinen verwendet werden. Dies ist insbesondere beim Erwerb des einfachen Aussagesatzes und bei Fragesätzen zu beobachten. Etwa: „(ich) weiß nicht“, „du bist dran“, „kommst mit?“, „wie geht das?“. Über solche konventionalisierte Formeln erschließt sich das Kind die syntaktischen Besonderheiten des Deutschen (Apeltauer, 2008).
- Nach und nach erfolgt die entsprechende eigenständige Anwendung des erkannten Satzmusters auf die eigenen Sprachproduktionen. In der Forschung geht man davon aus, dass eine syntaktische Erwerbsstufe bereits bei einer geringen Anzahl eigenständig produzierter korrekter Bildungen erreicht ist (vgl. Grießhaber, 2010).
- Von einer **sicheren Beherrschung der jeweiligen Satzstruktur** ist allerdings erst dann auszugehen, wenn das Kind die entsprechende Satzstruktur in den verschiedensten Gesprächssituationen überwiegend zielsprachlich realisiert.

3 Die sehr fortgeschrittene Fähigkeit zur Bildung von Nebensätzen ist im BESK-DaZ KOMPAKT kein förderentscheidendes Kriterium. Dennoch ist auf die kontinuierliche Unterstützung des Erwerbs dieser kognitiv bedeutsamen Kategorie bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den sprachlichen Bildungsangeboten des Kindergartens zu achten (etwa in Form von Sätzen mit Nebensatzeinleitern wie *weil, wenn, damit, bevor* ...).

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 Zielstruktur ist in den **überwiegenden Fällen korrekt realisiert.**
„trifft eher zu“	Die Zielstruktur findet sich bereits **in einigen Äußerungen.** (Nicht alle Versuche des Kindes, die Zielstruktur zu bilden, gelingen in der richtigen Ausformung.)
„trifft eher nicht zu“	Die Zielstruktur findet sich lediglich in **einzelnen kurzen Floskeln.** (**Formelhafte Äußerungen in Alltagsroutinen,** die sich nicht als eigenaktiv produzierte Sprachäußerungen des Kindes interpretieren lassen.)
„trifft gar nicht zu“	Die Zielstruktur findet sich noch in **keiner der Äußerungen** des Kindes.

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

Bereich S: Kriterien 1–4

1. AUSSAGESATZ – EINTEILIGES VERB

- Das **gebeugte Verb** steht an der **2. Stelle.**
- Es ist mit dem **Subjekt übereingestimmt.**

Ich	***geh***	*in Garten.*
Puppe	***ist***	*da.*
Der	***esst***	*eine Eis.*
Du	***schaust***	*Tiere.*
Hund	***trinkt***	*Wasser.*
Wir	***spielen***	*mit Auto.*

Die Merkmale des Aussagesatzes mit einteiligem Verb sind **nicht erfüllt** in Äußerungen wie z. B.:

*Ich **gehen** Garten.*
*Der **essen** eine Eis.*
Puppe --- da.

METHODE[4]

- **Wimmelbilderbuchbetrachtung:**
  P: *Was macht der Hund? Was passiert denn da?*
- **Spiel, z. B. im Bewegungsraum:**
  Kettenfragen (Schema): *Was machst du?*
  Ich spiel mit Ball.
- **Dialoge zwischen Kindern (Freispiel, Jause ...)**

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

2. AUSSAGESATZ – ZWEITEILIGES VERB

- Das **gebeugte Verb** steht an der **2. Stelle.**
- Es ist mit dem **Subjekt übereingestimmt.**
- Der **andere Verbteil** (Partizip/Perfekt, Nennform, Vorsilbe) steht **am Ende des Satzes.**

*Er **hat** Ball **genehmt.***
*Ich **hab** Apfel **geesst.***

*Du **darfst** das **nehmen.***
*Katze **will** zu Dach **gehen.***

*Ich **zieh** den Hose **an.***
*Max **werft** Blume **weg.***

Die Merkmale des Aussagesatzes mit zweiteiligem Verb sind **nicht erfüllt** in Äußerungen wie z. B.:

*Du --- das **nehmen.***
*Er --- Ball **genehmt/genommen.***
*Ich --- Hose **anziehen/anzieh.***
*Max --- Blume **weg.***

METHODE

z. B. Vergangenheit – Gespräche über vergangene Aktivitäten:
P: *Was ist draußen passiert?*

z. B. Modalverben – Gespräche des Alltags:
„Was ich besonders gut kann“
K: *Ich kann auf Baum klettern.*

z. B. Trennbare Verben – Alltagsroutinen (z. B. Organisation des Aufräumens):

P: *Ich stell die Sessel zurück. Was übernimmst du?*
K: *Ich räum die Bausteine weg.*
K: *Ich wisch Tisch ab.*

3. FLEXIBLE SATZSTRUKTUR
Aussagesatzmuster: Ergänzung – Verb – Subjekt

- Das **gebeugte Verb** steht an der **2. Stelle.**
- Es ist mit dem **Subjekt übereingestimmt.**
- An der **1. Stelle** steht eine Ergänzung wie **Orts- und Zeitbestimmung** oder **Objekt im 4. Fall.**
- **Das Subjekt** steht **nach dem gebeugten Verb.**

Jetzt kommt meine Mama.
***Dann geh** ich nach Hause.*
***Dann sind wir** in das Park gegeht.*
***Da schwimmt der Eisbär** im Wasser.*
***Das seh ich** nicht.*

Die Merkmale des Aussagesatzes mit flexibler Satzstruktur sind **nicht erfüllt** in Äußerungen wie z. B.:

Jetzt meine Mama kommt.
Meine Mama kommt jetzt.
Dann wir sind in das Park gegangen.

METHODE

Besonders eignen sich **Sprechanlässe,** in denen **eine zeitliche Angabe bzw. Aufeinanderfolge *(jetzt – dann – nachher)*** oder **eine räumliche Angabe *(da – dort – hier)*** hervorgehoben wird, z. B.:

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

4. ENTSCHEIDUNGSFRAGE (JA/NEIN-FRAGE)	
■ Das **gebeugte Verb** steht an der **1. Stelle.** ■ Es ist mit dem **Subjekt übereingestimmt.**	
Willst *du mit mir spielen?* ***Spielst*** *du mit mir?1* ***Braucht*** *der Hund eine Leine?* ***Kann*** *ich den Hose anziehen?* ***Schwimmt*** *die Kugel im Wasser?*	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?*
Die Merkmale des Entscheidungsfragesatzes sind **nicht erfüllt** in Äußerungen wie z. B.: *Du mit mir* ***spielst?*** *Ich* ***geh*** *auch in Garten?* *Der Hund* ***liegt*** *in Hütte?*	

WORTSCHATZ/REZEPTION – BEREICH WR

Kinder im Kindergartenalter befinden sich in einer hochgradig intensiven Phase des Spracherwerbs. Die Verstehensleistung, die vom aufmerksamen Zuhören über die Aktivierung phonologischer, morphosyntaktischer sowie semantischer Verarbeitungsprozesse bis zum Erkennen der Intentionalität sprachlicher Handlungen reicht, ist Voraussetzung für die eigenen sprachproduktiven Entwicklungsprozesse. Die Kriterien **Verstehen** von **W-Fragen (5)** und von **Aufträgen (6)** decken nicht nur jeweils eine einzelne isolierte sprachliche Fähigkeit sondern ein breites Spektrum von Sprache, ab. Sie geben somit ein umfassendes Bild zu den rezeptiven Fähigkeiten des Kindes. Beide Kriterien sind gleichzeitig bedeutsame pädagogische Gestaltungselemente, an denen sich soziale, kognitive und sprachliche Entwicklungslinien des Kindes gleichermaßen profilieren.

Bereich WR: Kriterien 5–6

5. W-FRAGEN VERSTEHEN	
5a. Wer? Wo? Was?	METHODE
5b. Warum? Wann?	**z. B. Bilderbuchbetrachtung** **→ Das Kind erhält pro Fragepronomen mindestens zwei Fragen.**
Als **korrekt** werden **sinngemäß richtige Antworten gewertet.** Sie sind gegebenenfalls auch **nonverbal (Zeigegesten).**	*Wer klettert auf den Baum?* *Wo ist der Ball?* *Was liegt auf dem Tisch?* *Warum weint der Bub?* *Wann gibt es Essen?*

6. AUFTRÄGE VERSTEHEN	
6a. Einfache Aufträge verstehen Enthält eine einzige Tätigkeit mit einem Objekt.	**METHODE** → **Das Kind erhält jeweils mindestens fünf Aufträge.** *Hol mir bitte die Schere.* *Klatsch in die Hände.* *Leg dich auf den Boden und klatsch in die Hände.* *Geh in die Küche und hol ein Glas Wasser.* *Bring mir eine Schere und den Klebestift und leg beides auf den Tisch.*
6b. Zwei- oder dreiteilige Aufträge verstehen Enthält mehrere kombinierte Sinneinheiten: ▪ Zwei bis drei Handlungsschritte oder ▪ Eine Handlung plus ein bis zwei Objekte plus andere Angabe (z. B. Ort, Art und Weise)	

WORTSCHATZ/PRODUKTION INKLUSIVE ERZÄHLEN – BEREICH WPE

Ein reichhaltiger Wortschatz ermächtigt das Kind nicht nur zur aktiven Teilhabe an den Aktivitäten des Kindergartens. Er ist auch wesentlich beteiligt an der kognitiven Entwicklung des Kindes. Neuere Studien zeigen, dass Kinder, die das Deutsche zusätzlich zu ihrer bzw. ihren Erstsprachen erwerben, gerade im Wortschatz oft großen Nachholbedarf haben können (vgl. Vogelbacher & Gawlitzek, 2012).

Dem zügigen Aufbau eines differenzierten aktiven Wortschatzes kommt daher in der spezifischen Sprachlernsituation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bereits im Kindergarten hohe Bedeutung zu. Forschungsergebnisse weisen zudem deutlich auf den Zusammenhang zwischen einem reichhaltigen Verbwortschatz und Kompetenzen im syntaktischen Bereich hin (Apeltauer, 1998; Thoma & Tracy, 2007; Reich & Roth, 2004).

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

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 Einschätzung der Kompetenzen in den beiden Wortarten Nomen und Verben erfolgt im BESK-DaZ KOMPAKT daher über zwei qualitativ unterschiedliche Wortschatzklassen:

- Auf der **Kompetenzstufe 1** (graue Kriterien) wird zunächst der **Basiswortschatz** überprüft. Er setzt sich aus (kognitiv) einfacheren, allgemeineren Ausdrücken zusammen.
- Auf **Kompetenzstufe 2** (weiße Kriterien) werden **erste Kenntnisse** im **erweiterten Wortschatz** erhoben. Er enthält differenziertere, (kognitiv) anspruchsvollere Ausdrücke, längere Wörter (etwa Zusammensetzungen) und ist stark sachthemenbezogen.

Diese Klassifizierung bildet die typische Reihenfolge des Wortschatzerwerbs in Deutsch als Zweitsprache (vgl. Reich, 2008; in anderer Terminologie: Fröhlich, Döll & Dirim, 2014).

Eng gebunden an den Wortschatzerwerb und die Wortschatzförderung ist das Vermögen des Kindes, über erlebte Begebenheiten zu berichten oder zu **erzählen** sowie spannende Geschichten, die ihm vorgelesen wurden, wiederzugeben und mit anderen im Gespräch darüber zu teilen. Ein Kind mit guter Erzählkompetenz besitzt eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung der späteren schulischen Anforderungen hinsichtlich des Verstehens und Verfassens von schriftlichen Texten.

Bei **Kindern mit Deutsch als Zweitsprache** wird im Kindergarten die Fähigkeit zum Erzählen aufgrund der erst kurzen Lerndauer und der noch eingeschränkten sprachlichen Mittel erst ansatzweise entwickelt sein. *Erzählen* stellt im BESK-DaZ KOMPAKT daher keinen eigenen Kompetenzbereich dar, ist jedoch in Form des **Kriteriums 9 „Ansatzweises Erzählen“** beim Beobachtungszeitraum zwei und drei in den Bereich Wortschatz/Produktion integriert. Damit soll die Bedeutung einer frühzeitigen Förderung der Erzählkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache für die gesamte Sprachentwicklung deutlich gemacht werden.

Ob das Kind im Rahmen der Beobachtung ein **eigenes Erlebnis** erzählt oder Teile einer **bekannten Geschichte nacherzählen** möchte, ist von den Vorlieben und den sprachlichen Möglichkeiten des Kindes abhängig zu machen.

- Das **Erzählen eines eigenen Erlebnisses** ist üblicherweise mit größerer Emotionalität und daher auch mit höherer Sprechmotivation und -freude verbunden. Erzählt das Kind von einem Erlebnis in der Familie, ist allerdings zu bedenken, dass es sich möglicherweise in keinem deutschsprachigen Umfeld ereignet hat. Die Versprachlichung des Erlebten in Deutsch stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Meist fällt es Kindern mit DaZ leichter, über interessante Aktivitäten, die im Kindergarten vorgefallen sind, zu erzählen bzw. zu berichten.
- Das **Nacherzählen einer bekannten Geschichte** bietet den Vorteil, dass das Kind auf die gehörte sprachliche Vorlage, auf Wortschatz und Phrasen aus der Geschichte zurückgreifen kann. Daher ist das Vorlesen und Nacherzählen auch eine hochgradig sprachfördernde Aktivität.

Die **Dokumentation** der Kompetenzen des Kindes im Bereich **Wortschatz/Produktion inkl. Erzählen** 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.

WPE: Kriterien 7–8 und 9

7. VERBEN PRODUZIEREN	
7a. Verben des Basiswortschatzes **Einfache, allgemeine Ausdrücke des Lebensumfelds** z. B. *gehen, kommen, sehen, essen, schlafen, spielen*	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. Verben des erweiterten Wortschatzes **Einfache, allgemeine Ausdrücke des Lebensumfelds** z. B. *tragen, zeigen, hüpfen, tanzen, klettern; aufheben, anklopfen; zuhören, denken, fragen, versuchen*	

8. NOMEN PRODUZIEREN	
8a. Nomen des Basiswortschatzes **Einfache, allgemeine Ausdrücke des Lebensumfelds** z. B. *Bett, Zimmer, Jacke, Hose, Auge, Nase, Hand, Auto, Puppe, Baum*	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. Nomen des erweiterten Wortschatzes **Erste differenzierende, sach- und themenspezifische, auch längere Wörter (Zusammensetzungen)** z. B. *Lampe, Spiegel, Wand, Handschuhe, Hut, Brille, Locken, Haut, Puppenhaus, Ast, Blatt*	

9. ANSATZWEISES ERZÄHLEN eigener Erlebnisse oder einer bekannten Geschichte, inhaltlich nachvollziehbar	
Bei der **Beurteilung** ist die Priorität nicht auf die grammatische Korrektheit, sondern auf eine weitestgehende inhaltliche Nachvollziehbarkeit zu legen.	METHODE ERZÄHLEN EIGENER ERLEBNISSE **Gesprächskreis, Dialoge** Das Erzählen bzw. Berichten eigener Erlebnisse ist ein **sozial-kommunikativer Akt.** Es geht um das **Mitteilen** besonderer 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 kurze Interessenbekundungen** *(wow, mhm, super).* ODER NACHERZÄHLEN EINER BEKANNTEN GESCHICHTE **Die ausgewählte Geschichte sollte** nicht zu komplex sein, ▪ **inhaltlich klar strukturiert** mit erkennbarer Abfolge der einzelnen Handlungen und Situationen ▪ **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?).* **Geben Sie dem Kind Zeit!**

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. 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. Dies bezieht sich auf die Lautentwicklung in der jeweiligen Erstsprache.

Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist anfänglich eine mehrmonatige Einhör- und Einübungsphase in die typische Lautstruktur des Deutschen zuzugestehen. Bestehen über einen längeren Zeitraum hinweg gravierende Ausspracheprobleme, so ist auch dies *logopädisch* abzuklären.

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 drei sprachlichen Bereichen *Syntax/Satzbau – S, Wortschatz/Rezeption – WR und Wortschatz/Produktion inklusive Erzählen – WPE* 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 (Seite 2 des Beobachtungsbogens) über folgenden Berechnungsmodus:

- Pro Kompetenzstufe (graue bzw. weiße Kriterienliste) wird für **die Bereiche S, WR, WPE 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, WPE*** 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 (Bereich S: 0–2; Bereich WR: 0–3; Bereich WPE: 0–3).
   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 insgesamten 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.**

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-DaZ 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-DaZ-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 *sozial-kommunikativen Sprachkompetenzen, Vorleseaktivitäten* sowie die *Unterstützung der Mehrsprachigkeit.*

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-DaZ KOMPAKT. In Abhängigkeit zur Kompetenzstufe (grau oder weiß) stehen demnach der *Satzbau inkl. Verbbeugung,* die *Verstehensfähigkeit* sowie die aktive Verwendung des *Nomen- und Verbwortschatzes* sowie *einfaches Erzählen* 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.
- **Erzählen, Vorlesen/Nacherzählen** sind äußerst effektive Sprachlernangebote. Ihre interaktive Ausgestaltung erfolgt in Abhängigkeit von den Sprachkenntnissen der Kinder.
- **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 durch Inszenieren geeigneter Spiel- und Redeanlässe:** Die fördernde Person bringt dem Kind die zu lernenden Satzmuster näher, indem sie geeignete, d. h. kindgerechte Spiel- und Redeanlässe herstellt bzw. vorhandene Situationen nutzt.
  Z. B.: Aussagesatz mit zweiteiligem Verb in der Vergangenheit: *„Esra hat ein Haus fotografiert. Ich habe einen Baum fotografiert. Und was hast du fotografiert?“*
  Z. B.: Aussagesatz mit zweiteiligem Verb/trennbares Verb: *„Ich hänge die Jacke auf. Tugce, was hängst du auf? – Ah, sehr gut, du hängst das T-Shirt auf!“* (s. auch Kapitel 2, S. 18–23: Kästchen METHODE).

- **Gehäufte Präsentation neuer Wörter:** Die neu zu lernenden Wörter (Zielwörter) (Nomen, Verben) des gewählten Themenfelds sind stets in Sinnzusammenhängen anzubieten. Ein „Trainieren“ isolierter Wörter anhand von Wortkarten ist nicht zielführend, da die langfristige Speicherung von Wörtern über den Aufbau mentaler Bedeutungsnetzwerke erfolgt.

- **Handlungen des Kindes verbalisieren und kommentieren:** 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 ...“*

- **Sprachanregende Fragen:** Vor allem offene W-Fragen, Fragen nach Erklärungen, z. B. *Warum? Was passiert hier? Was macht er mit dem Ball? Wozu brauchen wir das Wasser?*

  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 oder können für Kinder mit noch geringen Sprachkenntnissen in Deutsch zur Förderung des Sprachverstehens beitragen.

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.: *„Ich habe den Ball genehmt.“ – „Ah, du hast den Ball genommen.“*

Hingegen sind explizite Hinweise auf Fehler nicht altersentsprechend und demotivierend.

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

Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2007). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (2., unveränderte Auflage). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

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

Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

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

Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (2., unveränderte Auflage, S. 80–97). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2008). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 135–154). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Kaltenbacher, E., Klages, H. & Vasylyeva, T. (2013). Sprachförderung als Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der Schule: Zielsetzungen und ihre Realisierbarkeit. In U. Mehlem & S. Sahel (Hrsg.), *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext* (S. 39–68). Stuttgart: Fillibach.

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

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* (3., aktualisierte Auflage). Paderborn: Schöningh.

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. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 63–90). Münster: Waxmann.

Röhner, C. (2008). Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In C. Röhner (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage, S. 7–12). Weinheim u. a.: Juventa.

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 Sprachen 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.