

# HANDBUCH

**Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz**  
4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

**BESK 4–5** 

**Kontakt:**

Mag<sup>a</sup>. Simone Breit (Projektleitung „Sprachstandsfeststellung“)  
Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen  
Schulwesens  
Alpenstraße 115-121  
5020 Salzburg  
[office@bifie.at](mailto:office@bifie.at)

im Auftrag des BMUKK

Version 1.1, Breit & Schneider © März 2008

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b>	<b>5</b>
<b>TEIL 1 – BEOBACHTUNG</b>	<b>7</b>
DIE SYSTEMATISCHE BEOBACHTUNG	8
MÖGLICHE BEOBACHTUNGSFEHLER	9
BEOBACHTUNG ALS GRUNDLAGE FÜR ELTERN- UND FACHGESPRÄCHE	9
<b>TEIL 2 – SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN</b>	<b>10</b>
„SPRACHKOMPETENZ“ EINSCHÄTZEN	10
SPRACHERWERBSKONZEPTIONEN	11
THEORETISCHE ANBINDUNGEN UND BEGRÜNDUNGEN	12
<b>TEIL 3 – BEOBACHTUNGSBOGEN BESK 4-5</b>	<b>15</b>
ZIEL	15
ZIELGRUPPE	15
THEORETISCHE FUNDIERUNG	15
ENTWICKLUNG DES BESK 4-5	15
AUFBAU DES BEOBACHTUNGSBOGENS	16
ORGANISATORISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	17
DURCHFÜHRUNG	17
DOKUMENTATION DER BEOBACHTUNG	23
AUSWERTUNG	24
INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	25
SCHLUSSFOLGERUNGEN	25
<b>TEIL 4 – ANHANG</b>	<b>26</b>
GLOSSAR	26
LITERATUR	28
BEOBACHTUNGSRASTER BESK 4-5	30



## Vorwort

*„Sprache ist Grundvoraussetzung für gelungene Bildung.“  
Dr. Claudia Schmied*

Frühe Sprachförderung ist seit einigen Jahren ein bedeutungsvolles Thema. Die Bundesregierung hat im Juli 2007 ein neues Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten<sup>1</sup> beschlossen. Dieses sieht vor, dass 15 Monate vor Schulbeginn die Sprachkompetenz von Kindern erfasst wird. Auf diese Weise können Kindergartenpädagoginnen<sup>2</sup> bei Bedarf im letzten Kindergartenjahr unterstützende Sprachfördermaßnahmen auf spielerische und integrative Weise durchführen.

Im Herbst 2007 wurde das Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Salzburg vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) beauftragt, Instrumente für die Sprachstandsfeststellung bei 4½- bis 5½-jährigen Kindern zu entwickeln. Unser Ziel war es, einen praxistauglichen und zugleich wissenschaftlich fundierten Beobachtungsbogen für Kindergartenpädagoginnen zu entwickeln, der sich an der täglichen Arbeit im Kindergarten orientiert und leicht in den Tagesablauf integrieren lässt.

Der erstmalige Einsatz im Mai 2008 dient grundsätzlich der Erprobung des Beobachtungsbogens in der Praxis. Auf Basis von Rückmeldungen und Evaluationsergebnissen sollen sowohl der BESK 4–5 als auch die Organisation und Durchführung stets weiterentwickelt werden.

Bei der Entwicklung des BESK 4–5 wurden wir von vielen Personen unterstützt, bei denen wir uns bedanken möchten. Sie alle haben einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dieses Beobachtungsbogens geleistet:

Besonderer Dank ergeht an die Psycholinguistin Mag. Barbara Rössl, die ein wissenschaftliches Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Kinder entwickelt hat. Ihre Arbeit haben wir als Ausgangspunkt für die Konzeption des Beobachtungsbogens verwendet. Darüber hinaus ist sie uns während des Entwicklungsprozesses fachlich immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden.

Ganz herzlich bedanken wir uns auch bei den Kindergartenpädagoginnen, die die Pilotversion des BESK 4–5 für uns erprobt haben und auf diese Weise zahlreiche unverzichtbare Hinweise zur Verbesserung des Bogens und seiner Handhabbarkeit gegeben haben.

Darüber hinaus haben wir von zahlreichen Vertreterinnen und Vertretern der Bundesländer konstruktive Stellungnahmen zum Beobachtungsbogen erhalten. Auch die Rückmeldungen weiterer Institutionen und Personen<sup>3</sup> haben dazu beigetragen, den Beobachtungsbogen zu optimieren. Ebenso danken wir den Mitgliedern des Netzwerkes „Sprachstandsfeststellung“ und dem Team des Deutsch-Kompetenzzentrums der PH Linz für ihre engagierte Mitarbeit.

---

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

<sup>2</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtliche Differenzierung verzichtet und durchgängig die weibliche Geschlechtsform verwendet. Diese schließt jedoch die männliche Form immer mit ein.

<sup>3</sup> Wir bedanken uns insbesondere bei Frau Mag. Herbst, Frau Ingensand, Frau Heitz und Frau Kraxberger sowie Frau Dr. Svoboda.

Großartig unterstützt wurden wir von unserem Kollegen MMag. Christian Wiesner, der uns bei der Realisierung des Projekts immer mit brauchbaren Anregungen zur Seite gestanden ist und uns in vielen Belangen behilflich war.

Für die gute Zusammenarbeit mit dem BMUKK danken wir der begleitenden Steuergruppe.

Als ehemalige Kindergarten-, Sonderkindergarten- und Hortpädagoginnen hoffen wir, dass die Arbeit mit BESK 4–5 dazu beiträgt, die Kinder und ihre sprachliche Entwicklung professionell wahrzunehmen und zu begleiten.

Salzburg, im März 2008

Simone Breit & Petra Schneider

## Teil 1 – Beobachtung

Beobachtung heißt „Be-Achtung“. Beobachten bedeutet, jedes Kind in den Blick zu nehmen und es in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen. Beobachten meint, Kindern mit Aufmerksamkeit zu begegnen und jedes Kind intensiv zu beachten. Daher bietet Beobachtung die Chance, die einzelnen Kinder besser kennen zu lernen und festzustellen, was jedes einzelne Kind zur Entwicklungsbegleitung benötigt.

Bei der Beobachtung im Kindergarten lassen sich zwei grundlegende Formen unterscheiden, die beide wichtig und in der täglichen Arbeit unverzichtbar sind:

- ▶ Die **freie Beobachtung** bzw. **Alltagsbeobachtung**: „Dabei will der Beobachter nichts Bestimmtes wissen, sondern er ist bereit wahrzunehmen, was Kinder indirekt oder direkt über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen. Ungerichtetes Beobachten versucht all das zu erfassen, was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt“ (Schäfer o. D.). Diese Alltagsbeobachtung findet zum einen statt, wenn irgendetwas im alltäglichen Ablauf Ihre Aufmerksamkeit auf sich zieht und Sie neugierig werden, was sich gerade abspielt. Zum anderen setzen Sie die Alltagsbeobachtung ein, um einzelne Kinder oder Gruppen bei ihrer Tätigkeit auf sich wirken zu lassen. Alltagsbeobachtungen erfolgen ohne gezielte Fragestellung und sind nicht überdauernd, weil sie nicht schriftlich festgehalten werden (Bensel & Haug-Schnabel 2007). Die alltäglichen Beobachtungen reichen meist nicht aus, um Kinder gezielt in ihrer Entwicklung zu unterstützen (Sander & Spanier 2006).
- ▶ Beobachtung mit **gerichteter Aufmerksamkeit** bzw. **systematische Beobachtung**: Diese Beobachtungen sind planvoll, haben eine Zielsetzung und sind im Vergleich zur Alltagsbeobachtung stärker systematisiert und reflektiert. Systematische Beobachtung ist das absichtsvolle, zielgerichtete und aufmerksame Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen (Mehl 2005). Die systematische Beobachtung dient dazu, Besonderheiten, Stärken, Schwächen sowie individuelle Entwicklungsverläufe von Kindern sichtbar zu machen (Strätz & Demadewitz 2007). Auf diese Weise kann die Pädagogin ihre Aktivitäten und Angebote an die aktuellen Bedürfnisse der Kinder anpassen.

Die Erkenntnisse, die aus einer systematischen Beobachtung entstehen, ermöglichen

- ▶ die zielgerichtete und aktive Begleitung der kindlichen Entwicklung,
- ▶ die Planung einer individuellen Förderung, ausgehend von den Ressourcen und Stärken eines Kindes,
- ▶ das Erkennen der Notwendigkeit von speziellen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen und
- ▶ professionelle Gespräche mit Eltern und/oder Kolleginnen und Kollegen.

## Die systematische Beobachtung

Systematische Beobachtung bedeutet, die Aufmerksamkeit und Konzentration gezielt auf eine bestimmte Person oder Situation zu richten. Beobachtet werden kann nur, was man hören und sehen kann. Was ein Kind denkt oder fühlt, kann indessen nicht beobachtet werden (Sander & Spanier 2006).

Die systematische Beobachtung erfolgt in mehreren Phasen:

### 1. Sorgfältige Planung

Im Beobachtungsplan werden die Beobachtungsprozesse eindeutig festgelegt. Dadurch ist die Beobachtung nachvollziehbar und kann wiederholt werden. Folgende Leitfragen helfen bei der Planung:

<b>Weshalb wird beobachtet?</b>	Diese Frage beschäftigt sich mit den Zielen, die eine Beobachtung verfolgt.
<b>Was wird beobachtet?</b>	Es muss geklärt sein, welche Personen, Bereiche, Verhaltensweisen und/oder Kompetenzen zu beobachten sind, d. h. auf wen und auf was sich der Blick der Beobachterin richtet.
<b>Wie wird beobachtet?</b>	Für Beobachtungen im Kindergarten sind zwei Beobachtungsmethoden vorrangig: Bei der aktiv teilnehmenden Beobachtung ist die Beobachterin <i>aktiv</i> im Geschehen mit dabei und beobachtet während der Durchführung der Aktivität. Bei der <i>passiv</i> teilnehmenden Beobachtung zieht sich die Beobachterin aus dem Geschehen zurück und greift für einen gewissen Zeitraum auch nicht in die Aktivität ein.
<b>Wie wird dokumentiert?</b>	Systematische Beobachtungen müssen aufgezeichnet und so vollständig wie möglich schriftlich festgehalten bzw. dokumentiert werden, z. B. in einem Heft, auf Karteikarten, auf Protokollbögen, auf standardisierten Beobachtungsbögen oder auch fotografisch.
<b>Unter welchen Rahmenbedingungen wird beobachtet?</b>	Der Zeitpunkt bzw. Zeitrahmen, der Ort sowie das Setting der Beobachtung werden festgelegt bzw. vorgegeben, z. B. Räumlichkeit, Sozialform, Material etc.

### 2. Beobachtung und Dokumentation

Die Beobachtung dient der Erfassung und Beschreibung eines Entwicklungsbereichs, einer Kompetenz, eines Verhaltens – entsprechend dem Beobachtungsplan.

### 3. Interpretation/Deutung

Bei der systematischen Beobachtung ist es von großer Bedeutung, zwischen der sachlichen Darstellung des Beobachteten und der Interpretation zu unterscheiden. Die Deutung des Beobachteten ist bewertend und subjektiv. Daher soll dieser Schritt getrennt von der Beobachtung erfolgen, z. B. wird auf einem Protokollbogen in einer eigenen Spalte neben den aufgezeichneten Beobachtungen die eigene Interpretation festgehalten.

### 4. Folgerung

Beobachtungen und ihre Interpretation leiten das weitere pädagogische Handeln. Aus den Erkenntnissen der Beobachtung sollen Maßnahmen und pädagogische Ziele abgeleitet und in die Praxis umgesetzt werden. Beispielsweise: Braucht das Kind gezielte Förderung und Unterstützung? Wie plane ich meine Bildungsarbeit, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden?

## Mögliche Beobachtungsfehler

Auch wenn die Kindergartenpädagogin einen Beobachtungsplan für die systematische Beobachtung erstellt und klar zwischen objektiver Beschreibung und subjektiver Deutung trennt, können während der Beobachtung bzw. bei der Auswertung einige ‚Fehler‘ passieren (vgl. Mehl 2005, Bensel & Haug 2007). Diese Beobachtungsfehler können die Beobachtungsergebnisse verzerren. Die Auseinandersetzung mit möglichen Fehlerquellen soll dabei helfen, diese zu vermeiden sowie individuell darüber zu reflektieren und bewusster wahrzunehmen.

Fehler	Beschreibung des Fehlers
Primacy-Effekt & Recency-Effekt	Der erste sowie der letzte Eindruck während der Beobachtung haben einen größeren Einfluss auf das Gesamturteil als die Beobachtungen in der Mitte.
Milde-Effekt	Eine günstigere Beurteilung aufgrund von Sympathie
Strenge-Effekt	Eine schlechtere Beurteilung aufgrund negativer Erfahrungen
Halo-Effekt (Überstrahlungseffekt)	Ein besonders positiv oder negativ ausgeprägtes Merkmal „überstrahlt“ andere Merkmale bei der Beobachtung und bewirkt, dass andere Merkmale tendenziell positiver oder negativer beurteilt werden; z. B. wird bei einem ungepflegten Kind eine gute kognitive Entwicklung übersehen.
Kontrast-Effekt	Die Beurteilung der Beobachtung hängt von der sozialen Bezugsnorm ab; wird ein Kind z. B. nach einem besonders gut entwickeltem Kind beobachtet, kommt es eher zu einer Unterbewertung.
Zentrale Tendenz	Neigung, extreme Beurteilungen zu vermeiden; z. B. bei Rating-Skalen
Logischer Fehler	Von einer Eigenschaft wird auf das Vorhandensein anderer Eigenschaften geschlossen; z. B. ordentliche Kleidung ist gleich fleißig.
Erwartungsfehler (self-fulfilling prophecy)	Die persönlichen Erwartungen beeinflussen die Beobachtung; bestimmte Verhaltensweisen werden im Voraus erwartet.
Generalisierungsfehler	Beobachterinnen neigen zu Kategorisierungen; z. B. „typisch Buben“.
Projektionsfehler	Die Beobachtung wird durch die Annahme, das Kind sei einem selbst sehr ähnlich, beeinflusst; man projiziert in das Kind hinein.
Ermüdung	Die Aufmerksamkeit nimmt im Lauf der Beobachtung ab.

## Beobachtung als Grundlage für Eltern- und Fachgespräche

Neben den Hinweisen für die pädagogische Arbeit bietet die systematische Beobachtung eine Grundlage für Elterngespräche bzw. für den fachlichen Austausch.

Der regelmäßige Dialog mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über die Entwicklung bzw. Verhaltensweisen eines Kindes zählt zum Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Um diese Gespräche zu fundieren, eignen sich die Aufzeichnungen aus der regelmäßigen, systematischen Beobachtung über das Kind. Für die Eltern sind die Aussagen der Kindergartenpädagogin, die auf eine Dokumentation zurückzuführen sind, glaubwürdiger und leichter annehmbar. Außerdem verdeutlicht die Dokumentation die Professionalität der pädagogischen Arbeit und steigert somit auch das Vertrauen zwischen den Eltern und der Kindergartenpädagogin.

Ebenso bietet die schriftliche Beobachtungsdokumentation die Möglichkeit, sich innerhalb des pädagogischen Teams bzw. unter Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und zu reflektieren, aber auch bei Problemen um Rat zu bitten. Werden externe Fachkräfte in die Bildungsarbeit mit einbezogen, bilden systematische Beobachtungen ebenso eine wertvolle Grundlage für den fachlichen Austausch.

## Teil 2 – Sprachwissenschaftliche Grundlagen

### Prämisse

Der Weg, den Kinder im Zuge ihrer sprachlichen Entwicklung beschreiten, ist von Anfang an geprägt durch die Suche nach *Entfaltung* und *Erweiterung*. Kinder lernen, zunächst Laute, dann Wörter und schließlich Sätze und ganze Texte zu verstehen sowie selbst zu äußern und entfalten so - Hand in Hand mit den sprachlichen Mitteln - auch die Möglichkeit, ihre Bestrebungen, sich mit ihrer sozialen Umgebung zunehmend sprachlich in Beziehung zu setzen, immer weiter und effizienter zu verwirklichen. Das eigene sprachliche Handeln als wirksam zu erleben bedeutet für die weitere persönliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes ein unschätzbare Gut.

Der wertschätzende Umgang und die behutsam ermunternde Begegnung mit jedweder sprachlichen Ausdrucksform jeglicher Herkunftssprache ist die Prämisse, nicht nur für einen gelingenden Spracherwerb, sondern vor allem für persönlichkeitsentfaltende und bildungsbezogene Chancen im weiteren Lebenslauf der Kinder. Kinder in der Verwirklichung dieser Chancen zu unterstützen und zu begleiten, um ihnen den Weg zur sprachlichen Entfaltung zu ebnet, sollte unser aller Anliegen sein.

### „Sprachkompetenz“ einschätzen

Die Einschätzung von sprachlichen Kompetenzen von Kindern, die sich im sprachlichen Aneignungsprozess befinden, erweist sich aufgrund einer Vielzahl von Faktoren (etwa Komplexität von Sprache, Individualität der Entwicklungsverläufe, Performanz-Kompetenz-Problem<sup>4</sup>) als schwierig (s. dazu ausführlich Ehlich 2005). Wenn auch eine Sprachstandserhebung Sprache prinzipiell nur ausschnittsweise erfassen kann, so kann sie unter Berücksichtigung wesentlicher linguistischer Kriterien (u. a. Bezugnahme zur aktuellen Spracherwerbsforschung, Natürlichkeit der Testsituation, Berücksichtigung weit gefasster Entwicklungsfenster) gleichwohl aufschlussreiche Einblicke in die individuellen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes geben und somit eine Grundlage für Fördermaßnahmen bieten.

Dem BESK 4–5 liegt ein *Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Kinder* zugrunde (Rössl 2007), das versucht, ein umfassendes sowie differenziertes Bild über die Kompetenzen von Kindern dieses Alters in den einzelnen sprachlichen Teilqualifikationen, ihrer Bedeutung sowie ihrer gegenseitigen Verknüpfungen innerhalb des Spracherwerbsprozesses zu liefern.

Im Folgenden werden zunächst die Grundkomponenten und im weiteren Verlauf die theoretischen Grundlagen des Sprachkompetenzmodells skizziert.

---

<sup>4</sup> Die Schwierigkeit besteht darin, aus der Sprachrealisierung in der konkreten Situation auf die sprachlichen Fähigkeiten zu schließen.

- ▶ **Sprachkompetenz** wird als Fähigkeit verstanden, über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) der jeweiligen Sprache(n) produktiv und rezeptiv zu verfügen und sie der Kommunikationssituation angemessen verwenden zu können (sprachliches Handeln).
- ▶ Mit Blick auf das **Vorschulalter** wird Sprachkompetenz zudem durch den spezifisch sprachbezogen-kognitiven sowie allgemein-kognitiven Entwicklungsstand definiert (s. *Theoretische Anbindungen und Begründungen*).
- ▶ **Sprachkompetenz** beinhaltet einen Fächer von sprachlichen Hauptqualifikationen (s. Tabelle), deren Inventar sich jeweils aus einer Vielzahl einzelner sprachlicher Einheiten zusammensetzt.

Aus dem umfangreichen Spektrum der im Modell beschriebenen Sprachkompetenzen wurden im Verfahren die hier angeführten als Stellvertreter der jeweiligen Sprachqualifikationen berücksichtigt.

phonisch	morphologisch	syntaktisch	lexikalisch - semantisch	pragmatisch- diskursiv
Laut- differenzierung	Pluralbildung Artikel Verbflexion	Artikeleinsetzung Verbalklammer Entscheidungsfragen Verbstellung	Nomen/Taxonomien Präpositionen Fragepronomen Verben	Sprechakte Erzählen Sprachliche Kooperation

Dem Erwerb der unterschiedlichen Aspekte von *Verben* kommt eine zentrale Rolle innerhalb des Sprachkompetenzfächers zu. Als syntaktischer Drahtzieher fungiert das Verb innerhalb der Sprachaneignungsprogression als Voraussetzung und Katalysator für den Aufbau und Ausbau syntaktischer Strukturen. Ebenso erfordert sprachliches Handeln, um sich anderen verständlich zu machen, den differenzierten Einsatz von Verben und auch das Verstehen der Bedeutung von Verben stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um Inhalten in Diskursen folgen zu können. Verben gelten zudem als aussagekräftige Indikatoren zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten (hinsichtlich Sprachentwicklungsstörungen: Penner 2002; hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter: Apeltauer 1998).

## Spracherwerbskonzeptionen

Um der Komplexität von *Sprache* sowie der Vielfalt der beteiligten Prozesse, Strategien und Ressourcen ihrer Aneignung gerecht zu werden, wird von einer *kombinatorischen Konzeption des Spracherwerbs* ausgegangen (Bredel 2005, Klann-Delius 1999). Kinder erwerben demnach Sprache aufgrund des vielfältigen *Zusammenwirkens nativer, kognitiver und interaktiver Faktoren*, die beim Aufbau der einzelnen *sprachlichen Kompetenzen altersabhängig* in je unterschiedlicher Weise und Ausprägung intervenieren. Dementsprechend interagieren auch die sprachlichen Teilqualifikationen innerhalb des Sprachaneignungsprozesses in Form eines komplexen, aber flexiblen Bedingungsgefüges, das in Bezug auf Alter, Aneignungsphase, sprachlichen Erwerbkontext und individuelle Dispositionen ein je sehr unterschiedliches Bild liefert.

Im Hinblick auf das Vorschulalter lassen sich hinsichtlich des Erwerbs von Deutsch als Erstsprache unter Anbindung an spracherwerbstheoretische Grundlagen sowie unter Heranziehung empirischer Fakten eine Reihe sprachlicher Kompetenzen innerhalb einer je alterstypischen und interindividuelle Unterschiede weitgehend berücksichtigenden Entwicklungsphase beschreiben.

## Theoretische Anbindungen und Begründungen

Im Folgenden wird der Erwerb der sprachlichen Qualifikationen unter Anbindung an unterschiedliche Spracherwerbstheorien diskutiert. Die Separiertheit der Darstellung ist gewiss eine idealtypische Vereinfachung, soll jedoch die Grundüberlegungen zu den theoretischen Anbindungen veranschaulichen.

### Syntax und Morphologie („Grammatik“) sowie Phonologie

Für die Beschreibung und Erklärung des Erwerbs von Syntax und Morphologie sowie phonologischen Einheiten fließen Ansätze der *nativistisch-orientierten Spracherwerbskonzeptionen* in das Sprachkompetenzmodell ein. Diesen Konzeptionen zufolge beruht kindlicher Spracherwerb auf genetischen Prädispositionen. Die erstaunliche Schnelligkeit und Leichtigkeit, mit der Kinder ein derart komplexes System von produktiven Regeln wie das der zielsprachlichen Grammatik erwerben, wird mit einem angeborenen Lernmechanismus<sup>5</sup> erklärt. Der Mechanismus wird als kognitiv weitgehend autonom – also von allgemein-kognitiven Anlagen unabhängig – operierend angenommen. Er wird erst in Interaktion<sup>6</sup> mit dem (einzel) sprachlichen Sprachangebot („Input“) aus der Umgebung sukzessive aktiviert und sorgt dafür, dass Kinder die zielsprachliche Grammatik über einzelne Zwischenstufen erwerben (Pinker 1984). Die einzelnen Spracherwerbsstufen lassen sich hinsichtlich des Grammatikerwerbs einzelsprachlich durch bestimmte sprachspezifische Phänomene charakterisieren.

Typischerweise treten in den verschiedenen Erwerbsstufen Übergeneralisierungen morphologischer Formen (wie etwa Pluralformen, Verbformen) auf, die auf kindliche Regelerkennungs- und -anwendungsprozesse hinweisen (Zangl 1988, Penner 2006). Für den Erwerb der Satzstrukturen von Deutsch als Erstsprache konnte Clahsen (1988) fünf Phasen identifizieren, die hinsichtlich der Verbstellung und der Verbflexion eine implikationelle Reihenfolge aufzeigen und auf bestimmten Altersstufen auftreten.

Ein wesentlicher Aspekt ist, dass der Erwerb der grammatischen Grundstrukturen wie auch der phonologischen Einheiten einer Erstsprache<sup>7</sup> aus neurobiologischen Gründen an eine *kritische Entwicklungsphase* gebunden ist (Lenneberg 1972), die mit Ende der Vorschulzeit als weitestgehend abgeschlossen gilt.

Den oben skizzierten Annahmen folgend nimmt die Berücksichtigung der kindlichen grammatischen Kompetenzen bei der Spracheinschätzung (und Förderung) im vorliegenden Kompetenzfächer eine zentrale Rolle ein.

Besonders auch im Hinblick auf das spätere Bewältigen der sprachlich sehr spezifischen schulischen Anforderungen, die den Einsatz und das Verstehen von Sprache außerhalb von Kommunikationssituationen erfordern (wie Textverstehen, „Lesekompetenz“, mathematische Textaufgaben oder Textverfassen), ist die Ausbildung der Kompetenzen im morphosyntaktischen Bereich von entscheidender Bedeutung ebenso wie die Fähigkeiten zur differenzierten Lautwahrnehmung.

---

<sup>5</sup> Klassische Modelle: LAD (Language Acquisition Device), P&P (Principles and Parameter) (Chomsky 1970, 1986).

<sup>6</sup> Siehe dazu auch weiter unten: Annahmen der interaktionistischen Spracherwerbsmodelle

<sup>7</sup> Bzw. Erstsprachen: simultaner Erwerb von Sprachen ab der frühesten Kindheit (*Bi- oder Trilingualismus*)

Annahmen der nativistisch-orientierten Spracherwerbtheorien fließen unter anderen in folgenden Punkten des Sprachkompetenzmodells ein:

- ▶ Die wesentlichen syntaktischen Grundstrukturen des Deutschen haben sich in der Phase IV (Clahsen 1988) bis etwa 3;6<sup>8</sup> Jahren etabliert.
  - ▶ Verbzweitstellung im Deklarativsatz (*Kongruenz Verb-Subjekt*) (vgl. auch Weissenborn 1999)
  - ▶ Verberststellung im Fragesatz
  - ▶ Satzklammer (im Falle von *Modalverben*, *zweigeteilten Verben* und *Perfekt*)
  - ▶ Obligatorische Artikeleinsetzung (vgl. auch Penner & Kölliker Funk 1998)
  - ▶ Flexible Satzstrukturen (*Subjekt-Verb-Inversion*)
- ▶ Morphologische Markierungen, (auch) in Form übergeneralisierter Realisierungen
  - ▶ Plural, Partizip Perfekt
  - ▶ Verbflexion
- ▶ Fähigkeit zur Lautdifferenzierung

## Lexikon und Semantik

Der Erwerb des Wortschatzes sowie insbesondere jener der Bedeutung (Semantik) von Wörtern und Sätzen sowie Konzeptualisierungen grammatischer Funktionen (wie Markierungen von Plural, Zeit...) wird im zugrundegelegten Sprachkompetenzmodell mit Annahmen der *kognitivistisch-orientierten Spracherwerbtheorie* konzipiert. Demnach steht der Spracherwerb in engstem Zusammenhang mit der allgemein-kognitiven Entwicklung des Kindes (u. a. Piaget 1972).

Reflexionen eines einschneidenden kognitiven Entwicklungsschrittes zeigen sich im frühen Vorschulalter etwa bei der Zuschreibung von Bedeutungen, wobei nicht mehr der konkrete Erfahrungskontext allein die Wortbedeutung konstituiert. Kinder können nun zunehmend die Bedeutung der Begriffe durch (abstrakte) Merkmale ordnen und erweitern und lernen dadurch auch, hierarchische Kategorien zu bilden (Markman 1989).

Das Lernen neuer Wörter ist eng gekoppelt an soziale Interaktionen (s. *interaktionistische Erwerbtheorien*) in den jeweiligen Lebenswelten des Kindes und daher stark individuell geprägt. Die Aneignung des Wortschatzes ist im Gegensatz zur Grammatik an keine kritische Lebensphase gebunden, sondern kann sich über das ganze Leben erstrecken.

⇒ *Die Angabe einer Altersnorm ist besonders hinsichtlich des Wortschatzes schwer möglich.*

Dass für den Aufbau von sprachlichen Strukturen ein reichhaltiger, d. h. in Bezug auf die sogenannten Inhaltswörter *Nomen*, *Verben* und *Adjektive* ausbalancierter, Wortschatz jedoch eine grundlegende Voraussetzung ist, weist deutlich auf die enge Verknüpfung von Grammatik- und Lexikonerwerb hin (Locke 1997, Clahsen 1988, Kauschke 2000). Dies ist besonders auch bei der Beobachtung und Förderung im Kindergartenalltag zu berücksichtigen.

Kognitivistische Annahmen fließen in das Sprachkompetenzmodell unter anderen in folgenden Punkten ein:

- ▶ Nomen: Taxonomienbildung (*Zuordnen von Begriffen zu Oberbegriffen*)
- ▶ Präpositionen: semantisch (*Raumwahrnehmung als mathematische Vorläuferfähigkeit*)
- ▶ Verben: differenzierter, reichhaltiger Einsatz (s. o.: „*Sprachkompetenz*“ einschätzen)
- ▶ Fragepronomen (W-Fragen): semantisch
- ▶ Pragmatische Kompetenzen (s. u.)

---

<sup>8</sup> Die nachfolgende Phase V ist gekennzeichnet durch interindividuell qualitativ und zeitlich sehr unterschiedlich verlaufende dynamische Prozesse. Die Angabe einer pauschalen Altersbezugsnorm ist daher schwer möglich.

## Pragmatik

Der Einsatz von sprachlichen Mitteln in der konkreten Kommunikationssituation ermöglicht es (Kindern), in der Interaktion eigene Handlungsziele zu verwirklichen bzw. diejenigen der anderen zu erkennen. Dass kindliche Entwicklungsprozesse durch den Austausch mit der sozialen Umwelt vermittelt werden, wird von *interaktionistischen Erklärungsmodellen* angenommen. Der Erwerb von Sprache ist demnach allein durch Kommunikation, die aufgrund sozialer, kognitiver und motivationaler Dispositionen vom Kind gesucht wird, möglich (u. a. Bruner 1987).

Im vorliegenden Modell wird Interaktion in der konkreten Kommunikationssituation als unbedingt notwendige Bedingung für den Erwerb von Sprache angesehen. Für die Erklärung des raschen Erwerbs des hochkomplexen Grammatiksystems in der frühesten Kindheit wird jedoch die interaktionistische Annahme als zu kurz greifend erachtet (vgl. Clahsen 1988, Haider 1991) (s. *Anbindung an nativistische Konzeptionen*).

Dass Grammatik und Interaktion jedoch prinzipiell sehr eng verknüpft sind, zeigt sich darin, dass das Gelingen von Sprachhandlungen in den unterschiedlichen Interaktionsbezügen den Einsatz von je sehr spezifischen sprachlichen (syntaktischen, morphologischen, lexikalischen) Mitteln erfordert. So werden in der Sprechhandlung *Bitten* oft Modalverben innerhalb eines Fragesatzes verwendet oder bei einer *Aufforderung* wird der Imperativ angewendet. In der Diskursform *Erzählen* über erlebte Ereignisse wird die Vergangenheit durch den Einsatz von Vergangenheitsformen des Verbs (im Vorschulalter meist die *Perfektform*) versprachlicht und Sätze werden durch Konjunktionen miteinander verbunden.

Die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten ist nicht als separierte Lernaufgabe des Kindes anzusehen. Vielmehr ist sie eng verbunden mit kognitiven, soziokulturellen und persönlichkeitsbezogenen Faktoren (u. a. Wygotski 1969) (s. *kognitivistische Spracherwerbskonzeptionen*). So verfügt das Kind im Vorschulalter über die kognitive Fähigkeit, zwischen seiner eigenen Erfahrungswelt und jener der anderen bzw. auch fiktiven Welten (wie z. B. im *Rollenspiel*) zu unterscheiden (*Theory of Mind*). Durch diese Erkenntnis wird dem Kind die Erfordernis bewusst, seine *Wünsche*, *Bitten* und *Anliegen* anderen gegenüber sprachlich zu äußern. Die Perspektive des anderen einnehmen zu können, ermöglicht es dem Vorschulkind etwa auch, die Prinzipien der *Gesprächsregeln* (z. B. Sprecherwechsel) einhalten zu lernen.

Insgesamt kann gesagt werden, dass erfolgreiches sprachliches Handeln das weite Spektrum sprachlicher Qualifikationen beinhaltet. Die Beobachtung, Einschätzung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten in der konkreten Handlungssituation – besonders auch im Kindergartenalltag – sollte daher immer aus einer umfassenden Perspektive durchgeführt werden, die neben dem sprachlichen Kompetenzfächer auch soziokulturelle und persönlichkeitsbezogene Faktoren mit einschließt.

## Teil 3 – Beobachtungsbogen BESK 4–5

Das Beobachtungsinstrument BESK 4–5 ist ein selektives (nur auf die Sprache ausgerichtes), zielgerichtetes und systematisches Verfahren, das den aktuellen Sprachentwicklungsstand von 4½- bis 5½-jährigen Kindern erfasst. Die Arbeit mit diesem Instrument soll Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung differenzierter sprachlicher Förderung sein.

### Ziel

Mit dem Beobachtungsbogen BESK 4–5 soll der Stand der Sprachentwicklung und die Sprachkompetenz erhoben werden. Die Dokumentation dient als Grundlage für die Entscheidung, ob unterstützende Sprachfördermaßnahmen erforderlich sind und ist gleichzeitig Ausgangspunkt für die Planung der Sprachförderung. Die Beobachtung, die Dokumentation und die Entwicklungs- und Kompetenzreflexion sind also kein Selbstzweck, sondern ermitteln die Bedürfnisse der Kinder, um anschließend Aktivitäten und Angebote zu setzen.

### Zielgruppe

BESK 4–5 ist geeignet für Kinder, die einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen und in 15 Monaten eingeschult werden. Diese Kinder sind in der Regel zwischen 4;6 und 5;8 Jahre alt.

### Theoretische Fundierung

Ausgangspunkt für den Beobachtungsbogen ist ein Sprachkompetenzmodell, das verschiedene Spracherwerbskonzeptionen sowie aktuelle empirische Fakten zum Spracherwerb berücksichtigt. Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass der Spracherwerb aufgrund des vielfältigen Zusammenwirkens mehrerer Faktoren gelingt: durch natürliche, angeborene Lernmechanismen, durch kognitive Prozesse und Entwicklung sowie durch Anregung und Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt.

Zur Beschreibung, was ein Kind im Alter von 4;6 bis 5;8 Jahren sprachlich können sollte und was einer altersadäquaten Entwicklung entspricht, bezieht sich das Modell auf einzelne sprachliche Qualifikationen (vergleiche Teil 2):

- ▶ Phonologie: Sie befasst sich mit den kleinsten Einheiten einer Sprache, den Lauten.
- ▶ Morphologie: Sie befasst sich mit dem internen Aufbau von Wörtern, also den Wortstämmen, der Wortbildung und der Beugung von Wörtern.
- ▶ Syntax: Sie befasst sich mit dem Satzbau und der Struktur der Sätze.
- ▶ Lexikon/Semantik: Das Lexikon ist der Wortschatz einer Sprache. Die Semantik befasst sich mit der Bedeutung von Wörtern, Sätzen bzw. Texten.
- ▶ Pragmatik/Diskurs: Sie beschäftigen sich mit dem sprachlichen Handeln und der Verwendung von Sprache.

### Entwicklung des BESK 4–5

In einem ersten Schritt wurde bis Jahresende 2007 eine Pilotversion des BESK 4–5 erstellt. Diese Pilotversion umfasste 24 Beobachtungskriterien, sodass maximal 48 Punkte erreicht werden konnten. Im Jänner 2008 haben insgesamt 26 Einrichtungen in Wien, Salzburg und Tirol an der Erprobung des BESK 4–5 teilgenommen. In die Pilotierung des Beobachtungsbogens waren 56 Kindergartenpädagoginnen und 101 Kinder involviert.

Die Durchführungsobjektivität wurde bei der Pilotphase gewährleistet, da im Handbuch die Beobachtungsdurchführung beschrieben wurde und die Pädagoginnen in einer mehrstündigen Einschulung mit dem Bogen vertraut gemacht wurden. Durch die persönliche Einschulung sollte auch die Auswertungsobjektivität erhöht werden. Die Interpretationsobjektivität wurde gesichert, indem Interpretationsrichtlinien für die Beobachtungsergebnisse formuliert wurden (Förderbedarf bei 36 Punkten oder darunter).

Die beobachteten 101 Kinder lassen sich wie folgt charakterisieren:

- 56% Mädchen und 44% Buben
- Zwischen 4;0 und 5;8 Jahre alt (im Schnitt 4;8 Jahre alt)
- 78% Kinder mit Deutsch als Erstsprache, 22% Kinder mit Deutsch als Zweitsprache


Den vorgesehenen Schwellenwert von 36 Punkten erreichten 74% aller Kinder (85% der Kinder mit Deutsch als Erstsprache, 41% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache). 26% der Kinder wurden als förderbedürftig identifiziert.

Zwischen dem Gesamtwert und dem Alter der Kinder gab es einen geringen positiven Zusammenhang (Spearman .18;  $p < 0,05$ ). Mädchen schnitten geringfügig besser ab als Buben (U-Test  $Z = -2,09$ ;  $p < 0,05$ ).

Für 72 Kinder der Pilotierung liegen Beobachtungsergebnisse mehrerer Pädagoginnen unabhängig voneinander vor: Die Inter-Rater-Reliabilität betrug insgesamt 76%. Die Berechnung der internen Konsistenz der Pilotversion basierte auf Cronbach's Alpha und streute zwischen .58 und .89 in den einzelnen Skalen und lag bei .93 für den gesamten Beobachtungsbogen. Für die einzelnen Skalen wurden Hauptkomponentenanalysen durchgeführt, um die Eindimensionalität der Skalen zu überprüfen, die nach dem Eigenwertkriterium für alle Skalen gegeben war.

Ausgehend von diesen – insgesamt sehr zufrieden stellenden – Ergebnissen und den Erfahrungen aus der Pilotierung wurde der Beobachtungsbogen BESK 4–5 überarbeitet. Der Beobachtungsbogen wurde gekürzt, um die Praxistauglichkeit zu erhöhen. Dabei wurden insbesondere jene Beobachtungssitems eliminiert, bei der die Beurteilungsübereinstimmung und die Varianz gering waren. Außerdem wurden die Beobachtungssitems überarbeitet und präzisiert.

### **Aufbau des Beobachtungsbogens**

Der Beobachtungsbogen umfasst insgesamt vier Abschnitte: A – Bilderbuch, B – Bildkarten, C – Bewegungsraum und D – Gespräche. Die Beobachtungen der Abschnitte A bis C finden in ganz konkreten Situationen statt. Die Beschreibungen dieser Situationen sind im BESK 4–5 *kursiv* gedruckt, das Buchsymbol  verweist auf die dazugehörigen Anweisungen und Hinweise im Handbuch. Die Beobachtungen im Abschnitt D beziehen sich auf Gespräche im Kindergartenalltag.

In den vier Abschnitten des BESK 4–5 gibt es insgesamt 15 Beobachtungskriterien. Die Beobachtungskriterien werden im Bogen zuerst beschrieben sowie durch Beispiele veranschaulicht und dann für die Dokumentationszwecke kategorisiert. Diese Beobachtungskriterien können den fünf sprachlichen Kompetenzbereichen zugeordnet werden und sind farblich hinterlegt (Blau: Phonologie, Grün: Morphologie, Gelb: Syntax, Orange: Lexikon/Semantik, Rot: Pragmatik/Diskurs).





## Organisatorische und methodische Überlegungen

- ▶ Die Beobachtung der sprachlichen Entwicklung bzw. der Sprachkompetenz der Kinder soll nicht als Zusatz zur pädagogischen Arbeit verstanden werden, sondern als fester, aufschlussreicher und anwendbarer Bestandteil.
- ▶ Beobachtung braucht Zeit. Daher sind für die Erfassung des Sprachstands vier Wochen vorgesehen. Planen Sie die Beobachtungsphasen in diesem Zeitraum ein. Am Ende des Handbuchs finden Sie ein Beobachtungsraster, in dem Sie für jedes Kind Ihre Beobachtungen dokumentieren können. Dieser hilft Ihnen, während der Beobachtungsphase einen Überblick über Ihre Beobachtungen zu behalten.
- ▶ Es ist empfehlenswert, den Eltern mitzuteilen, dass in diesem Zeitraum systematische Beobachtungen des Sprachstands stattfinden und ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit auf der Dokumentation liegt. Die Beobachtungen und Aufzeichnungen der Kindergartenpädagoginnen können im Anschluss auch Grundlage für Elterngespräche sein.
- ▶ Entscheiden Sie sich – je nach Personalsituation in Ihrer Gruppe – für die teilnehmende oder nichtteilnehmende Beobachtung. Bei der teilnehmenden Beobachtung sind Sie gleichzeitig Interaktionspartnerin für die Kinder. Bei der nichtteilnehmenden Beobachtung ziehen Sie sich während der Beobachtung aus dem Gruppengeschehen zurück. Eine Kollegin führt die Aktivitäten durch, bei der Sie ein Kind/mehrere Kinder beobachten. Der Vorteil der nichtteilnehmenden Beobachtung besteht darin, dass Sie Ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Äußerungen eines Kindes richten können und sich weniger vom übrigen Gruppengeschehen ablenken lassen.
- ▶ Die Beobachtungskriterien 1–8 des BESK 4–5 erfordern eine standardisierte Beobachtung. Dabei ist es notwendig, eine Situation bewusst herbeizuführen, d. h. eine konkrete Aktivität mit den Kindern durchzuführen und die Kinder mit bestimmten Fragestellungen, Aufgabenstellungen etc. zu konfrontieren. In diesem Fall sind die Sozialform, das Material sowie die Häufigkeit der Beobachtung vorgegeben. **Bitte führen Sie die Aktivitäten wie unten beschrieben durch. Dies ist für die Vergleichbarkeit der Beobachtungsergebnisse von großer Bedeutung!**
- ▶ Die Beobachtungskriterien 9–15 des BESK 4–5 erfordern eine systematische Beobachtung im Kindergartenalltag über einen längeren Zeitraum hinweg. **Bitte beobachten Sie das Kind über eine längere Phase, bevor Sie den Beobachtungsbogen ausfüllen.**
- ▶ Die ausgefüllten Beobachtungsbögen verbleiben selbstverständlich im Kindergarten bei der jeweiligen Kindergartenpädagogin.

## Durchführung

Im Folgenden werden die einzelnen Beobachtungskriterien erläutert, mit denen im BESK 4–5 die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erfasst werden. Die Beobachtungskriterien wurden aus dem Sprachkompetenzmodell (Rössl 2007) abgeleitet und operationalisiert. Bitte lesen Sie diese Hinweise vor der Beobachtung sorgfältig durch!

Zur Beschreibung der Beobachtungskriterien dienen folgende Symbole:

-  Anweisungen für die Durchführung
-  Sozialform
-  Häufigkeit der Beobachtung
-  Beobachtungshinweise und ergänzende Informationen<sup>9</sup>




---

<sup>9</sup> Insbesondere die ergänzenden Informationen zu den Beobachtungskriterien sind dem Kompetenzmodell (Rössl 2007) entnommen.


## A – Bilderbuch (Opa Henri sucht das Glück)<sup>10</sup>

Die Kindergartenpädagogin liest das Bilderbuch bei der Bucheinführung vor. An einem anderen Tag liest die Pädagogin das Buch erneut vor und betrachtet mit den Kindern die Bilder.




### „W-Fragen“

	Wenn die Kindergartenpädagogin ein Bild im Buch mit den Kindern ausführlich beschrieben und besprochen hat, stellt sie den Kindern dazu folgende W-Fragen: <b>Wer? Was? Wo? Warum?</b> Beispiele: Wer bekommt Opa Henris Apfelgebäck? Was trinkt Opa Henri? Wo sitzt der Bettler? Warum kann Emil nicht schlafen?
	Einzeln oder in der Klein- bzw. Teilgruppe
	Jedes Kind soll insgesamt 8 Fragen beantworten: 2 Fragen pro W-Pronomen.


### Beobachtungskriterium 1 – W-Fragen verstehen

	Beim Verstehen von W-Fragen handelt es sich um das Verstehen einer Informationsfrage. Als Erstes werden die Pronomen <i>wer, was, wo, wann</i> und <i>warum</i> erworben. Auf solche Fragen sollten 4½- bis 5½-jährige Kinder sinngemäß richtig reagieren. Dazu reicht auch ein Hinzeigen oder eine kurze Antwort. Es ist also zu bewerten, ob das Kind sinngemäß richtig antwortet. Die Antwort mit ‚Ja‘ bzw. ‚Nein‘ lässt auf einen unvollständigen Erwerb der syntaktischen Struktur schließen. Wird mit einem falschen Satzglied geantwortet, ist der Fehler semantisch begründet.
---	--

### „Nacherzählung“

	Nach zweimaligem Vorlesen und genauerem Betrachten ( <i>Beobachtungskriterium 1</i> ) sollen die Kinder die Geschichte des Bilderbuchs anhand der Bilder selbst erzählen (Erzählform: <b>Gegenwart</b> ). Die Kindergartenpädagogin soll die Kinder möglichst frei erzählen lassen und sich selbst nur einbringen, um das Kind zum Weitererzählen zu motivieren (z. B. mit Fragen wie: Was passiert denn da? Wie geht es weiter?).
	Einzeln oder in der Kleingruppe
	Jedes Kind soll die gesamte Geschichte zumindest einmal erzählen.

### Beobachtungskriterium 2 – Verbbeugung<sup>11</sup>

	Verben werden im Deutschen in Abhängigkeit von Person, Numerus und Zeitform gebeugt (ich trinke, du trinkst, er/sie/es trinkt, wir trinken, ihr trinkt, sie trinken). 4½- bis 5½-Jährige verfügen über die Regeln der Verbbeugung. Im gesprochenen Deutsch wird auf die Endung -e auch häufig verzichtet (Ich trink' keinen Tee.). Auch im Dialekt kommt es zur Markierung von Numerus und Person am Verb (Er woäß de Antwort.).
---	--

<sup>10</sup> Das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ (Anette Betz Verlag) wird vom BMUKK allen Kindergarten- gruppen zur Verfügung gestellt. Für eine einheitliche Erhebung des Sprachstandes wird empfohlen, dieses Buch einzusetzen. Die wichtigsten Auswahlkriterien sind: Erzählung im Präsens, keine Reime, Illustration ermöglicht W-Fragen. Ein weiteres Buch, das diesen Kriterien gerecht wird, ist beispielsweise „Das ist eine wunderschöne Wiese“ (Jungbrunnen Verlag).

<sup>11</sup> Verbstellung und Verbbeugung hängen entwicklungsmäßig miteinander zusammen.

### Beobachtungskriterium 3 – Verbzweitstellung<sup>12</sup>

- ① Die Verbzweitstellung, d. h., dass im Aussagesatz das gebeugte Verb an syntaktisch 2. Stelle steht, ist ausschließlich in Mehrwortsätzen zu beurteilen (Opa Henri kauft ein Apfelgebäck). Auch bei zweiteiligen Verben steht das gebeugte Stammverb an syntaktisch 2. Stelle (Die Schulkinder laufen an Henri vorbei). Modalverben treten in Verbindung mit einem Infinitiv auf: das gebeugte Modalverb steht auch da an syntaktisch 2. Stelle (Opa Henri kann Emils Fragen meistens beantworten). Die Stellung des Verbs im Aussagesatz ist von 4½- bis 5½-Jährigen bereits erworben. In der Kindersprache und im Dialekt wird gelegentlich die Tun-Periphrase verwendet. Dabei steht die gebeugte Form von ‚tun‘ an syntaktisch 2. Stelle und das bedeutungstragende Vollverb im Infinitiv am Satzende (Henri tut Riesenrad fahren). Das weist auf den Erwerb der zugrunde liegenden Satzstruktur hin.


### Beobachtungskriterium 4 – Verblexikon


- ① Das Verb nimmt eine Schlüsselfunktion im Satz ein und hat eine bedeutende Rolle bei der Verständigung. In diesem Alter verfügen die Kinder bereits über ein reichhaltiges Verblexikon und gebrauchen Verben semantisch differenziert. Kinder mit einem reichhaltigen Verblexikon haben eine entscheidende Voraussetzung für die Konstruktion unterschiedlicher Satztypen erworben. Außerdem können sich Kinder mit differenziertem Verbgebrauch in der Kommunikationssituation besser verständlich machen. Kinder mit begrenztem Wortschatz verwenden hauptsächlich Allzweckverben wie *machen, tun, haben* und *sein*.

## B – Bildkarten (Sprachschatzpiraten)<sup>13</sup>

### „Pluralmemory“

- ☐ Einzahl- und Mehrzahlkarten (siehe Rückseite der Spielschachtel) werden getrennt und verdeckt aufgelegt. Das erste Kind zieht zuerst eine Einzahlkarte und benennt den Begriff. Anschließend deckt es eine Mehrzahlkarte auf und benennt den Pluralbegriff. Passen die beiden Karten zusammen, darf das Kind das Paar behalten und das Spiel fortsetzen. Passen die Karten nicht zusammen, ist das nächste Kind an der Reihe. Beendet ist das Memory, wenn alle Karten aufgedeckt sind. Gewonnen hat jenes Kind, das die meisten Paare gesammelt hat. Bei diesem Spiel sind die Kinder dazu anzuhalten, Standardsprache zu verwenden, da in dialektalen Formen die Beurteilung der korrekten Pluralbildung manchmal nicht möglich ist (a Hund – zwoa Hund).

 Kleingruppe

 Jedes Kind soll für die Beobachtung zweimal mitspielen.




### Beobachtungskriterium 5 – Pluralbildung

- ① Die Pluralbildung gilt im Deutschen wegen der großen Zahl der verschiedenen Formen als sehr kompliziert. Pluralbildungen sollten unbedingt vorgenommen werden: es kann aber noch zu Übergeneralisierungen kommen (Bus – Büsse). Das Bildmaterial für das Pluralmemory wurde so ausgewählt, dass diese Pluralformen korrekt gebildet werden sollten.


<sup>12</sup> Verbstellung und Verbbeugung hängen entwicklungsmäßig miteinander zusammen.

<sup>13</sup> Das Spiel „Sprachschatzpiraten“ (Piatnik Verlag) wurde eigens für den BESK 4–5 konzipiert und wird vom BMUKK allen Kindergartengruppen zur Verfügung gestellt. Es enthält jene Bildkarten, die für die Durchführung der standardisierten Sprachstandserhebung mit BESK 4–5 erforderlich sind.




### „Ober- und Unterbegriffe“

	Die Kindergartenpädagogin agiert als Spielleiterin. Sie verteilt die entsprechenden Bildkarten (siehe Rückseite der Spielschachtel) an die beiden Kinder. Anschließend fragt die Kindergartenpädagogin die Kinder einzeln, ob sie z. B. eine Bildkarte haben, auf der ein Tier, ein Spielzeug, ein Kleidungsstück, ein Möbelstück oder Obst abgebildet ist. Die Kinder dürfen eine entsprechende Bildkarte ablegen ( <i>Unterbegriffe zuordnen</i> ).
	2 Kinder
	Jedes Kind soll für die Beobachtung ein- bis zweimal mitspielen.


#### Beobachtungskriterium 6 – Ober- und Unterbegriffe

	Die Fähigkeit zur Bildung hierarchischer Strukturen ist eng mit der Verfügbarkeit der Begriffe für die entsprechenden Objekte und Objektklassen verbunden und damit stark von der individuellen Erfahrungswelt abhängig. Als früh erworbene Kategorien gelten Tiere, Spielzeug, Kleidung und Obst. Diese Kategorien wurden bei der Bildauswahl berücksichtigt, ergänzt um die Kategorie Möbel. 4½- bis 5½-Jährigen sollte die Zuordnung der ausgewählten Unterbegriffe keine Schwierigkeit bereiten.
---	--

### „Lautdifferenzierung“



	Die Kindergartenpädagogin legt die Reimkarten (siehe Rückseite der Spielschachtel) paarweise umgedreht auf den Tisch (z. B. Turm – Wurm). Reihum dreht ein Kind ein Kartenpaar um. Die Kindergartenpädagogin nennt dem Kind einen der beiden Begriffe, auf den das Kind zeigen soll. Auf diese Weise wird festgestellt, ob das Kind Laute differenzieren kann. Anschließend benennen sie gemeinsam das Reimpaar und das Kind erhält die beiden Karten.
	2 – 3 Kinder
	Jedes Kind soll für die Beobachtung zumindest einmal mitspielen.

#### Beobachtungskriterium 7 – Lautdifferenzierung

	Die Fähigkeit zur differenzierten Lautunterscheidung ist eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb von Sprache. 4½- bis 5½-jährige Kinder sollen Laute am Wortanfang unterscheiden können, indem sie dem genannten Begriff das richtige Bild zuordnen.
---	--

## C – Bewegungsraum

### „Raumpräpositionen“

☐	Die Kinder sind Tiere des Dschungels, die sich tagsüber frei zur Musik bewegen (manche Tiere des Dschungels sind auch sehr laut). Abends endet die Musik und die Tiere kehren heim (versammeln sich sitzend vor der Pädagogin). Die Pädagogin schickt jedes Kind zu einem sicheren Schlafplatz ( <u>auf</u> die Bank, <u>neben</u> den Sessel, <u>unter</u> die Bank, <u>vor</u> die Sprossenwand, <u>hinter</u> den Vorhang) und es wird ganz ruhig. Am nächsten Morgen erwachen die Tiere, sobald die Musik erklingt.
	Klein- oder Teilgruppe
	Jedes Kind soll für die Beobachtung zweimal mitspielen (insgesamt 10 Aufträge).

### Beobachtungskriterium 8 – Raumpräpositionen

①	Die Präpositionalphrasen haben eine semantische Funktion, da Präpositionen die Beziehung zwischen Objekten bezeichnen. Im Vorschulalter überwiegen lokale und temporale Präpositionen. Die semantisch einfachen Raumpräpositionen ( <i>auf, neben, unter, vor, hinter</i> ) sollen von 4½- bis 5½-jährigen Kindern verstanden werden.
---	---

## D – Gespräche

### „Gespräche“

☐	Der Kindergartenalltag bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, um die Sprachkompetenz der Kinder zu beobachten: im Dialog mit anderen Kindern, im Zwiegespräch mit der Pädagogin oder in einer größeren Gesprächsrunde.
---	---

### Beobachtungskriterium 9 – Perfektbildung

①	In der gesprochenen Sprache des Deutschen verwendet man zur Kennzeichnung der Vergangenheit vorwiegend das Perfekt. Das Perfekt verlangt das gebeugte Hilfszeitwort von ‚haben‘ bzw. ‚sein‘ an syntaktisch 2. Stelle sowie das Partizip Perfekt des Vollverbs an syntaktisch letzter Stelle. Die Perfektbildung hat sowohl eine syntaktische als auch eine morphologische Dimension: Die Bildung des Partizip Perfekt betrifft die morphologische Komponente (hier kann es neben korrekten auch noch zu übergeneralisierten Formen kommen). Die Perfektbildung wird im BESK 4–5 dem Bereich Syntax zugeordnet, da insbesondere die Verbklammer (Hilfsverb an der 2. Stelle, Partizip Perfekt an letzter Stelle) fokussiert wird. 4½- bis 5½-jährige Kinder sollten das gebeugte Hilfszeitwort überwiegend korrekt positionieren. Wiederholte Auslassungen sind als problematisch zu werten. Auch im Dialekt wird das Perfekt mit einer Verbklammer realisiert. (Wir san zum See g’fahn.)
---	--

### Beobachtungskriterium 10 – Artikeleinsetzung 1

①	Im Deutschen ist die Einsetzung des Artikels vor einem Nomen (bis auf spezifische Ausnahmen) syntaktisch erforderlich. Bei diesem Kriterium ist lediglich das Vorkommen eines Artikels zu werten, nicht die Korrektheit desselben. Auslassungen des Artikels kommen bei 4½- bis 5½-jährigen Kindern praktisch nicht mehr vor. Auch im Dialekt ist die Artikeleinsetzung erforderlich (da Hund, de Katz, ’s Haus). Zu unterscheiden sind folgende Determinationselemente: bestimmte Artikel (der, die, das), unbestimmte Artikel (ein, eine), Possessivartikel (mein, dein, sein etc.), Negationsartikel (kein, keine), Platzhalterform „de“, Demonstrativpronomen (dieser, diese, solche etc.)
---	--

### Beobachtungskriterium 11 – Artikeleinsetzung 2

- ① Der Artikel bekommt vom Nomen eine Geschlechtsform (männlich, weiblich, sächlich) zugewiesen. Einsprachige Kinder verwenden vorwiegend die korrekte Geschlechtsform, für zweisprachige Kinder sind Erwerbsschwierigkeiten typisch. Auch in dialektalen Formen hat der Artikel eine Geschlechtsform (Da Papa hoit an Traktor.).

### Beobachtungskriterium 12 – Entscheidungsfragen

- ① Voraussetzung für das Stellen von Entscheidungsfragen ist der Erwerb der Grundform S – P – O (Subjekt, Prädikat und Objekt) mit flektiertem Verb an syntaktisch 2. Stelle. Bei einer Entscheidungsfrage verändert sich die Satzstruktur, das gebeugte Verb steht an syntaktisch 1. Stelle. Das Verbstellungsmuster von Entscheidungsfragesätzen gilt bei 4½- bis 5½-Jährigen als erworben (Spielst du mit mir Mutter–Kind?). Die Veränderung der Satzstruktur bei Entscheidungsfragesätzen wird auch in dialektalen Formen realisiert. In manchen Gesprächszusammenhängen drückt eine Sprecherin ihre Frage jedoch in Form eines Aussagesatzes aus und erhöht dabei am Ende des Satzes die Stimmlage (Intonation). Die gelegentliche Verwendung dieser prosodischen Ersatzstrategie ist völlig korrekt. Werden Fragesätze ausschließlich durch die Intonation gekennzeichnet, so hat das Kind das Verbstellungsmuster von Entscheidungsfragesätzen jedoch noch nicht erworben.

### Beobachtungskriterium 13 – Bedürfnisse und Absichten äußern

- ① Eigene Bedürfnisse und Absichten sollen von 4½- bis 5½-Jährigen überwiegend auch sprachlich geäußert werden können. Dazu verwendet man häufig die Modalverben *müssen, können, dürfen, wollen, sollen* und *mögen* (Ich möchte heute mein Holzschiff mit nach Hause nehmen.).

### Beobachtungskriterium 14 – Erzählungen

- ① Erzählungen von 4½- bis 5½-jährigen Kindern zeigen schon formal zusammenhängende Strukturen. Sie reihen nicht nur lose Sätze der Grundform S – P – O (Subjekt, Prädikat und Objekt) aneinander, sondern beginnen mit der Konstruktion komplexer Sätze und verwenden Konjunktionen, Pronomen, Adverbien etc. Das erfordert neben der Diskursfähigkeit auch die entsprechenden grammatikalischen Mittel (Am Wochenende konnten wir nur einmal im See schwimmen, weil es ständig geregnet hat. Darum haben wir in der Hütte gespielt.).

### Beobachtungskriterium 15 – Handlungsaufforderungen

- ① Kinder setzen sprachliche Mittel ein, um andere zu einer Handlung zu veranlassen. Sie verwenden beim Rollenspiel, beim Konstruktionsspiel etc. Sprechakte wie Vorschlagen, Ersuchen, Bitten, Befehlen oder Auffordern (Gib mir den blauen Baustein!).

## Dokumentation der Beobachtung

BESK 4–5 ist ein strukturiertes Beobachtungsverfahren, das den sprachlichen Entwicklungsstand 4½- bis 5½-jähriger Kinder erfasst.

Auf der Vorderseite des Beobachtungsbogens werden wichtige Kontextdaten erfasst. Im Bogen selbst sind die Beobachtungskriterien farblich hinterlegt und den fünf sprachlichen Kompetenzbereichen zugeordnet. Die Beobachtungskriterien werden zuerst beschrieben und durch Beispiele veranschaulicht. Für die Dokumentation der Beobachtungen sind Kategorien vorgegeben. Auf diese Weise können während der bzw. im Anschluss an die Aktivität die Beobachtungen im Bogen durch Ankreuzen schnell festgehalten werden.

Jedes Beobachtungskriterium enthält 3 Kategorien (siehe Beispiel Verbbeugung):

- <sub>2</sub> Das Kind beugt (fast) alle Verben richtig. (Opa Henri geht in die Bücherei.)
- <sub>1</sub> Das Kind versucht, Verben zu beugen, beugt die Verben aber nicht immer richtig. (Opa Henri geht in die Bücherei. Opa Henri gehen in die Bücherei.)
- <sub>0</sub> Das Kind vermeidet die Beugung des Verbs und verwendet durchgehend die Nennform oder keine Verben. (Opa Henri in die Bücherei gehen. Opa Bücherei.)

Der Punktwert neben den Kästchen erleichtert die Auswertung des Beobachtungsbogens, um am Ende des Beobachtungszeitraums ein Sprachprofil erstellen zu können (siehe Auswertung). Ergänzend dazu gibt es Platz für freie Notizen, um Beispiele, Besonderheiten bzw. andere Beobachtungen festhalten zu können.

Die Kategorisierung der W-Fragen, der Verbbeugung, der Pluralbildung, der Ober- und Unterbegriffe, der Lautdifferenzierung und der Raumpräpositionen enthält den Terminus „(fast) alle“. Wir verstehen unter „(fast) alle“ grundsätzlich korrekte sprachliche Äußerungen in Hinblick auf das Beobachtungskriterium – ein Hoppala darf aber vorkommen.

## Auswertung

Am Ende des Beobachtungszeitraumes werden alle Beobachtungen getrennt für die fünf Kompetenzbereiche in das Auswertungsprofil auf der letzten Seite übertragen. Im Auswertungsprofil geben die Nummern der linken Spalten eines Kompetenzbereichs das Beobachtungskriterium an. Beispielsweise wird der Punktwert des Kriteriums 1 in die Zeile neben der Ziffer 1 übertragen. Dann werden für jeden Kompetenzbereich die Punktwerte der einzelnen Beobachtungskriterien in der Spalte ‚Summenwerte‘ zusammengezählt und ein Gesamtwert aus allen Kompetenzbereichen berechnet (= Phonologie + Morphologie + Syntax + Lexikon/Semantik + Pragmatik/Diskurs).

Phonologie			Morphologie			Syntax			Lexikon Semantik			Pragmatik		
7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				12	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
<b>Summenwerte:</b>														
2			6			8			8			4		
												<b>Gesamt:</b>		28

Beispiel 1: Bub, 4;7 Jahre, Deutsch

Phonologie			Morphologie			Syntax			Lexikon Semantik			Pragmatik		
7	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	9	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				12	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
<b>Summenwerte:</b>														
1			4			4			5			4		
												<b>Gesamt:</b>		18

Beispiel 2: Bub, 5;0 Jahre, Arabisch

## Interpretation der Ergebnisse

BESK 4–5 ist so konzipiert, dass insgesamt 30 Punkte erreicht werden können. Entsprechend der theoretischen Fundierung sollten Kinder mit einem altersadäquaten Sprachentwicklungsstand annähernd die volle Punktzahl erreichen.

Bei einem Gesamtwert von 20 Punkten oder darunter ist es empfehlenswert, das Kind in seiner Sprachentwicklung individuell zu unterstützen.

Das Kind aus Beispiel 1 erreicht mit insgesamt 28 Punkten den vorgegebenen Schwellenwert und zeigt eine altersadäquate Sprachentwicklung.

Das Kind aus Beispiel 2 liegt mit 18 erreichten Punkten unter dem vorgegebenen Schwellenwert. Der Bub braucht Unterstützung, um seinen Wortschatz zu erweitern und gezielte Anregungen bei der morphosyntaktischen Regelbildung. Der Bub hat ein phonologisches Bewusstsein erworben und kann Laute unterscheiden; aufgrund des teilweise fehlenden Wortschatzes konnte er jedoch nicht alle Begriffe den Bildkarten zuordnen.

## Schlussfolgerungen

Bei der Auswertung des Beobachtungsbogens entsteht ein Sprachprofil, das die Stärken und Schwächen des Kindes anhand der einzelnen Kompetenzbereiche sichtbar macht. Dieses Profil zeigt den Ist-Zustand des jeweiligen Kindes in seiner Sprachentwicklung und soll Ausgangspunkt für konkrete Überlegungen zur Sprachförderung sein. Im Mittelpunkt des BESK 4–5 steht eine Förder- und nicht eine Defizitorientierung. Daher soll sich die Interpretation der Ergebnisse vor allem an den Stärken und nicht an den Schwächen des Kindes orientieren.

Die systematische Beobachtung schafft die Grundlagen für das pädagogische Handeln. Aus den Beobachtungen können Handlungsaufträge für die Arbeit entnommen werden: In welchen Kompetenzbereichen braucht das Kind Unterstützung? Wie kann das Kind in der pädagogischen Arbeit gefördert werden? Welche Fördermaßnahmen können geplant und durchgeführt werden?

Gleichzeitig ist es erforderlich, das Aufgabengebiet von Kindergartenpädagoginnen abzustecken, da sie nicht die alleinige Kompetenz und Verantwortung für weitere Maßnahmen haben. In manchen Fällen ist eine Abklärung bei einer Kinderärztin oder einer Logopädin erforderlich – dazu ist die Kooperation mit den Eltern unerlässlich.

Sollte auf ein Kind mit Deutsch als Erstsprache bei einem der Beobachtungskriterien 1–12 die Beschreibung der Kategorie „0“ zutreffen, so sollten weitere Maßnahmensetzungen in Bezug auf dieses Kindes unbedingt durch Expertinnen (beispielsweise Logopädinnen) abgeklärt werden.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, auf die die Beschreibung der Kategorie „0“ zutrifft, sollten unbedingt weiterhin von der Kindergartenpädagogin beobachtet werden. Ergeben sich im Verlauf – trotz der Förderung im Kindergarten – keine Fortschritte, so sollte die Sprachentwicklung des Kindes ebenfalls abgeklärt werden, idealerweise auch in seiner Erstsprache.

# Teil 4 – Anhang

## Glossar

<b>Adjektiv</b>	Eigenschaftswort z. B.: kurz, schnell,...
<b>Adverbien</b>	Umstandsworte bestimmen die Umstände eines Geschehens näher <ul style="list-style-type: none"><li>– Ort: hier, dort, da</li><li>– Zeit: immer, heute, gestern, morgen, manchmal, dann, nun, jetzt, bald, endlich</li><li>– Art und Weise: so, vielleicht, sogar</li><li>– Gründe: darum, deshalb</li></ul>
<b>Akkusativ</b>	4. Fall (Wen oder was?) z. B.: Der Mann baut <u>einen Zaun</u> .
<b>Artikel</b>	Artikel treten in Verbindung mit einem Nomen auf <ul style="list-style-type: none"><li>– unbestimmter Artikel: ein, eine</li><li>– bestimmter Artikel: der, die, das</li><li>– Negationsartikel: kein, keine</li><li>– Possessivartikel: mein, dein, ...</li></ul>
<b>Auxiliar</b>	siehe Hilfsverb
<b>Beugung</b>	Flexion von Wörtern, Oberbegriff für Konjugation und Deklination
<b>Bindewort</b>	Wort, das Satzteile oder Sätze miteinander verbindet z. B.: und, oder, aber, denn, sowie, dass, ...
<b>Dativ</b>	3. Fall (Wem?) z. B.: Das Haus gehört <u>dem Mann</u> .
<b>Deklination – deklinieren</b>	Beugung von Nomen in die vier Fälle und in die Mehrzahl z. B.: Er baut ein <u>Haus</u> . Er baut mehrere <u>Häuser</u> . Der Rohbau <u>des Hauses</u> ist bereits fertig.
<b>Femininum</b>	das grammatische Geschlecht des Nomens ist weiblich z. B.: <u>die</u> Tasche, <u>die</u> Leiter,...
<b>Flexion</b>	siehe Beugung
<b>Funktionswörter</b>	Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Hilfsverben
<b>Genus</b>	grammatisches Geschlecht: männlich, weiblich, sächlich z. B.: der Lastwagen, die Maus, das Auto
<b>Grammatik</b>	Überbegriff für Morphologie und Syntax
<b>Hilfsverb</b>	‚sein‘ und ‚haben‘ werden zur Bildung der zusammengesetzten Formen eines Verbs verwendet z. B.: Die Hexe ist ins Dorf geflogen.
<b>Infinitiv</b>	siehe Nennform
<b>Intonation</b>	Wortmelodie, Satzmelodie und Sprachmelodie
<b>Kasus</b>	Fall des Nomens <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fall (Nominativ): der Hund</li><li>2. Fall (Genitiv): des Hundes</li><li>3. Fall (Dativ): dem Hund</li><li>4. Fall (Akkusativ): den Hund</li></ol>
<b>Kongruenz</b>	Übereinstimmung zusammengehöriger Teile eines Satzes, beispielsweise Subjekt und Prädikat z. B.: <u>Wir fahren</u> auf Urlaub.
<b>Konjugation – konjugieren</b>	Beugung des Verbs: finite Verbform z. B.: Ich <u>lese</u> ein Buch. Du <u>liest</u> ein Buch. Er <u>liest</u> ein Buch.
<b>Konjunktion</b>	siehe Bindewort
<b>Lexikon</b>	Wortschatz
<b>Maskulinum</b>	das grammatische Geschlecht des Nomens ist männlich z. B.: <u>der</u> Mann, <u>der</u> Hund,...
<b>Modalverben</b>	Nebenverb, das immer mit einem reinen Infinitiv kombiniert wird; im Deutschen gibt es sechs Modalverben: dürfen, müssen, mögen, können, sollen, wollen z. B.: Tobias <u>muss</u> seine Zähne <u>putzen</u> .

<b>Morphologie</b>	Lehre von den Formen der Wörter z. B.: Pluralbildung (Kind – Kinder), Konjugation (fahre – fährt), ...
<b>Negation</b>	Verneinung z. B.: Ich will <u>nicht</u> nach Hause gehen.
<b>Nennform</b>	Grundform des Verbs – infinite Verbform z. B. gehen, laufen, ...
<b>Neutrum</b>	das grammatische Geschlecht des Nomens ist sächlich z. B.: <u>das</u> Haus, <u>das</u> Kind, ...
<b>Nomen</b>	Hauptwort
<b>Numerus</b>	Überbegriff für Einzahl und Mehrzahl
<b>Partizip Perfekt</b>	Mittelwort der Vergangenheit z. B.: <u>gelaufen</u> , <u>gekocht</u> , <u>gesungen</u> , <u>gespielt</u>
<b>Perfekt</b>	Vergangenheit (siehe Tempus)
<b>Phonologie</b>	Lehre von den Lauten z. B.: <u>Haus</u> – <u>Maus</u> , <u>Tasche</u> – <u>Tasse</u>
<b>Plural</b>	Mehrzahl
<b>Präfix</b>	siehe Vorsilbe
<b>Präsens</b>	Gegenwart (siehe Tempus)
<b>Pragmatik</b>	beschäftigt sich mit Handlungsaspekten von Äußerungen und der Verwendung von Sprache
<b>Präpositionen</b>	drückt Beziehungen und Verhältnisse aus: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lokal (Ort, Raum): an, auf, aus, in, zwischen, ...</li> <li>– Temporal (Zeit, Dauer): bis, gegen, seit, um, während, ...</li> <li>– Modal (Art, Weise): einschließlich, mit, ohne, ...</li> <li>– Kausal (Grund, Ursache): angesichts, infolge, trotz, wegen, ...</li> </ul>
<b>Pronomen</b>	Fürwörter stehen entweder an der Stelle eines Nomens oder sie bestimmen das Nomen näher z. B.: <u>diese</u> Zeichnung; ich habe <u>etwas</u> mitgebracht; ich suche <u>meine</u> Jacke; ich mag <u>dich</u>
<b>Semantik</b>	Lehre von der Bedeutung der Wörter
<b>Singular</b>	Einzahl
<b>Suffix</b>	ein dem Stamm eines Worts angehängtes Element: -keit, -bar, -ung; z. B.: heiter – Heiterkeit, trinken – trinkbar
<b>Sprachhandlung</b>	Sprachhandlungen umfassen Ausdruckshandlungen und Inhaltshandlungen
<b>Syntax</b>	befasst sich mit dem Satzbau und der Struktur der Sätze
<b>Tempus</b>	Zeitform des Verbs; im Deutschen gibt es sechs Zeitformen: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Präsens (Gegenwart): Ich baue ein Haus.</li> <li>– Präteritum (Mitvergangenheit): Ich baute ein Haus.</li> <li>– Perfekt (Vergangenheit): Ich habe ein Haus gebaut.</li> <li>– Plusquamperfekt (Vorvergangenheit): Ich hatte ein Haus gebaut.</li> <li>– Futur I (Zukunft): Ich werde ein Haus bauen.</li> <li>– Futur II (Vor-zukunft): Ich werde ein Haus gebaut haben.</li> </ul>
<b>Tun-Periphrase</b>	‚tun‘ und Vollverb z. B.: Ich tu spielen.
<b>Übergeneralisierung</b>	Anwendung einer Regel auf ein Wort oder einen Satz, auf die sie nicht angewendet werden dürfen. z. B.: Bus – Büsse
<b>Verb</b>	Zeitwort z. B.: gehen, kochen, waschen, spielen
<b>Verbklammer</b>	Bei der Verwendung von zweiteiligen Verben sowie von Modalverben und im Perfekt entsteht eine Verbklammer: Das Stammverb, Modalverb bzw. Hilfsverb steht an syntaktisch 2. Stelle, die Vorsilbe, der Infinitiv bzw. das Partizip Perfekt an syntaktisch letzter Stelle z. B.: Ich <u>gehe</u> an der Oper <u>vorbei</u> . Ich <u>will</u> dich <u>überraschen</u> . Ich <u>habe</u> dich schon lange nicht mehr <u>gesehen</u> .
<b>Vorsilbe</b>	erster Bestandteil eines Wortes z. B.: <u>weg</u> gehen; <u>Um</u> weg

## Literatur

- Apeltauer, E. (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Erziehung für Babylon*. Hohengehren: Schneider.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2007): *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*. Kindergarten heute spezial. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bredel, U. (2005): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 77-119. Bildungsreform Band 11. Bonn.
- Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Chomsky, N. (1970): *Sprache und Geist*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Clahsen, H. (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, H. (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins.
- Ehlich, K. u. a. (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Band 11. Bonn.
- Fried, L. (2004): *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. [WWW Dokument] Verfügbar unter: [cgi.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf) (Datum des Zugriffs: 12.05.2007)
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2005) (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Haider, H. (1991): Die menschliche Sprachfähigkeit – exaptiv und kognitiv opak. In *Kognitionswissenschaft* 2, 1-29.
- Hellrung, U. (2006): *Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten – verstehen – handeln*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007): *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Kauschke, C. (2000): *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Köck, P. (1993): *Praxis der Beobachtung. Eine Handreichung für den Erziehungs- und Unterrichtsalltag*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Krenz, A. (1994): *Kompodium zur Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg: Schindele.
- Lenneberg, E. H. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Locke, J. L. (1997): A theory of neurolinguistic development. In *Brain and Language* 58, S. 265–326.
- Markman, E. (1989): *Categorization and naming in children*. Cambridge, Mass.: Bradford Books.
- Mehl, C. (2005): *Beobachten unter der Lupe*. In Verlag der Fachzeitschrift *Unsere Kinder* (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens* 2, S. 32-39. Linz: Verlag der Fachzeitschrift *Unsere Kinder*.
- Penner, Z. & Kölliker Funk, M. (1998): *Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen. Ein Arbeitsbuch*. Luzern: SZH.
- Penner, Z. (2002): Plädoyer für eine präventive Frühförderung. In W. v. Suchoduletz (Hrsg.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen – Anspruch und Realität*, S. 83-105. Stuttgart: Kohlhammer.
- Penner, Z. (2006): *Sehr frühe Förderung als Chance*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Piaget, J. (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien: Fischer.
- Pinker, S. (1984): *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ.
- Rössl, B. (2007): *Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder*. Erscheint im Internet.
- Sander, R. & Spanier, R. (2006): *Sprachentwicklung und Sprachförderung. Grundlagen für die pädagogische Praxis*. Kindergarten heute spezial. Freiburg: Herder.
- Schäfer, G. E. (o. D.): *Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung*. [WWW Dokument] Verfügbar unter: <http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/BeobachtenDokumentierenAufgabeBildungsvereinbarung.pdf> (Datum des Zugriffs: 22. 02.2008)
- Strätz, R. & Demandewitz, H. (2007): *Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Viernickel, S. & Völkl, P. (2005): *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Weissenborn, J. (1999): The acquisition of V2 in German. In Z. Penner, P. Schulz & K. Wyman (Eds.): Normal and impaired language acquisition II. Studies in lexical, syntactic and phonological development. Fachgruppe Sprachwissenschaft, Universität Konstanz. Arbeitspapiere Nr. 105, S. 109-138.
- Wygotski, L. S. (1969): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zangl, R. (1998): Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr.

