

Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz

Selbstlernmaterialien zu Modul 4

Beobachtung und Dokumentation von Sprache und
Sprachentwicklung



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Beobachten ist ein aktiver (Re-)Konstruktionsprozess	3
3	Anwendung der Beobachtungsbögen Sismik und Seldak.....	5
3.1	Der Beobachtungsbogen Sismik.....	5
3.2	Der Beobachtungsbogen Seldak	14
4	Übersicht einiger sprachdiagnostischer Verfahren	20
5	Beobachtung und Analyse von kindlichen Äußerungen	22
5.1	Freie und gezielte Sprachbeobachtung	22
5.2	Schriftliche Dokumentation sprachlicher Äußerungen - Transkription	23
5.3	Auswertung und Interpretation von Sprachbeobachtungen.....	25
6	Die systematische Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung.....	28
7	Sprachprofil des Kindes	29
7.1	Erstellung individueller Sprachprofile	29
7.2	Beobachtungsbogen Sprachgebrauch.....	31
7.3	Erläuterungen zum Beobachtungsbogen Sprachgebrauch	33
7.4	Beobachtungsbogen Sprachprofil	38
7.5	Erläuterungen zum Beobachtungsbogen Sprachprofil.....	40
8	Anhang	44
8.1	Beispiel für die Transkription und Interpretation einer gezielten Sprachbeobachtung	44
8.2	Beispiel für die Analyse einer Mitschrift	49
8.3	Beispiel für ein Sprachprofil	55
9	Literaturverzeichnis.....	57
10	Tabellenverzeichnis.....	57

1 Einleitung

Um die kindliche Sprachentwicklung und den kindlichen Sprachausdruck zu erfassen gibt eine Reihe von unterschiedlichen Vorgehensweisen.

Auf dem Markt gibt es eine Reihe von **standardisierten Sprachentwicklungstests**, die die allgemeine Sprachentwicklung auf verschiedenen Ebenen und mit mehreren Aufgabengruppen prüfen wollen, andere nehmen explizit die semantische Ebene bzw. die Lautdifferenzierung oder -bildung in den Blick.

Screenings (englisch für: *Durchsiebung, Rasterung, Selektion, Durchleuchten*) sind genauso wie Testverfahren standardisiert.

„Im Unterschied zu Tests basiert die Leistungsermittlung in Screenings in aller Regel auf der Festlegung eines kritischen Leistungswerts, der die Grenze zwischen `Risiko` und `kein Risiko` markiert. Die Leistung eines Kindes wird also nicht in Bezug auf die jeweilige Altersgruppe auf einer Normskala eingeordnet, z.B. 75% der Altersgruppe erzielen einen besseren Wert, sondern es wird eine Leistungsgrenze definiert, die ein Kind erreichen muss, um hinsichtlich seiner weiteren Entwicklung als unauffällig oder als Risikokind eingestuft werden zu können“.

(Kany/Schöler 2007, S. 114)

Screenings zielen demzufolge daraufhin ab, dass aus einer großen Personenanzahl diejenigen herausgesiebt werden, die im Hinblick auf ihre Eigenschaften Gefahr laufen, Entwicklungsstörungen zu entwickeln.

Verfahren, die als Tests und Screenings angelegt sind, haben den Vorteil der Vergleichbarkeit, jedoch den Nachteil, dass sie eine punktuelle Momentaufnahme abbilden. Die Gefahr, dass die Kinder genau in dieser Situation „verstummen“ ist gegeben, oder dass das Kind an einem „Tiefpunkt“ erfasst wird, der nicht seinem tatsächlichen Leistungsniveau entspricht. Tests und Screeningverfahren sowie ihre Durchführung sind oftmals nicht kindgerecht, einige Verfahren sind insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund nicht geeignet. Viele von ihnen wurden zudem ursprünglich entwickelt um Sprachentwicklungsstörungen identifizieren zu können. Ferner ist anzumerken, dass Sprachentwicklungstests und Screenings die Lerngeschichte des Kindes nicht erfassen. Die Lernmotivation sowie das Interesse an sprachlichem Austausch bleiben unberücksichtigt. Gerade diese Aspekte können aber relevante Hinweise dafür sein, wie der Spracherwerbsprozess des Kindes weiter verlaufen wird.

Als **informelle Verfahren** werden nicht standardisierte Verfahren bezeichnet. Bei nicht-standardisierten Verfahren fehlen zumeist die Testkonstruktionsschritte, Standardisierungen, Prüfungen der Messgüte des Verfahrens und die Normierung (vgl. Kany/Schöler 2007, S. 115). Informelle Verfahren können in **Elizitationsverfahren** und **Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren** unterteilt werden. Elizitationsverfahren sind solche Verfahren, durch die eine Leistung des Kindes eher hervorgehoben (elizitiert) wird. Wie der Name „Beobachtungs- und

Definition

Dokumentationsverfahren“ schon signalisiert, wird hier die Leistung des Kindes beobachtet und dokumentiert.

In Bezug auf Sprache und Sprachentwicklung reicht es nicht aus, eine Vorstellung über normative Entwicklungsschritte von Kindern zu haben, die in einem bestimmten Alter erwartet werden. Wichtig ist, dass dieses Fachwissen ergänzt wird um die Bereitschaft, Kinder als eigenständige Persönlichkeiten anzusehen, die ihre eigenen Wege der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gehen. Zusätzlich sollten Sie über die Kompetenz verfügen, Schlüsse zu ziehen aus der systematischen und kontinuierlichen Beobachtung in Hinsicht auf die aktuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsthemen eines jeweiligen Kindes. Die regelmäßige Dokumentation der Beobachtungen kann Zeugnis über die kindliche Sprachentwicklung geben. Aufbauend auf dem Wahrgenommenen und Dokumentierten können die Angebote so gestaltet werden, dass das jeweilige Kind in seiner Sprachentwicklung angeregt und gefördert wird.

In diesem Modul erarbeiten Sie sich die Kompetenzen

Lernziele

- zur sicheren Anwendung und Auswertung der Beobachtungsbögen Sismik und Seldak,
- zur Durchführung, Transkription und Auswertung von Sprachbeobachtungen,
- zur Erstellung individueller Sprachprofile sowie
- zur systematischen Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung.

2 Beobachten ist ein aktiver (Re-)Konstruktionsprozess

Bevor im Folgenden auf die Beobachtungsbögen Sismik und Seldak eingegangen wird, soll an dieser Stelle zunächst dafür sensibilisiert werden, dass Beobachtungen Fehlerquellen in sich bergen, gemäß dem Spruch: *Ich sehe was, was du nicht siehst ...*

Wahrnehmung, insbesondere die Interpretation dessen was ich wahrnehme, wird beeinflusst von persönlichen und sozialen Faktoren. Zu den persönlichen Faktoren zählen z. B.:

- Gefühle,
- Erfahrungen,
- Bedürfnisse,
- eigene Normen und Werte,
- Wissen und Intelligenz.

Zu den sozialen Faktoren zählen:

- soziales Umfeld (Familie, Gruppen),
- gesellschaftliche Werte und Normen.

Stellen Sie sich vor, eine Mutter bringt jeden Morgen frühzeitig ihr Kind und ist immer in großer Eile. Oft reicht es nur für einen kurzen Gruß und einen kurzen Abschied von ihrem Kind. Das veranlasst die Erzieherin eines Tages zu der Aussage: *Die Frau XY schiebt ihr Kind auch jeden Morgen einfach zu uns ab und ist froh, wenn das Kind aus dem Weg ist. Ihr Kind ist ihr lästig.*



In diesem Mini-Fallbeispiel beobachtet die Erzieherin nicht nur, sondern sie interpretiert darüber hinaus die Situation. Dies geschieht vor dem Hintergrund ihrer eigenen ganz speziellen Vorerfahrungen und Wertvorstellungen, mit denen sie ihre Wahrnehmungen abgleicht. Sie könnte die Beobachtung auch anders interpretieren: *Die Frau XY hat's wirklich schwer. Jeden Morgen muss sie kämpfen, dass sie ihre drei Kinder rechtzeitig in die Schule und in den Kindergarten bringt, damit sie selbst pünktlich bei der Arbeit ist – und das auch noch ohne Unterstützung ihres Mannes. Ich finde es wirklich bewundernswert, wie sie das hinkriegt.*

Dass solche Wertungen auch bei den Beobachtungen der Kinder vorgenommen werden, ist wichtig zu wissen und zu reflektieren. Eine tatsächlich objektive Beobachtung kann es in Reinform nicht geben, trotzdem hilft das Bewusstsein, dass die eigene Wahrnehmung durch subjektive Erfahrungen „gefärbt“ ist. Diese gilt es von objektiven oder sachlichen Beobachtungen zu trennen.

Verschiedene Effekte können eine Beobachtung in hohem Maß beeinflussen. Drei dieser Effekte werden hier beispielhaft aufgeführt:

Die Projektion: Die (sprach-)pädagogische Fachkraft projiziert Empfindungen, von denen sie vermutet, dass das Kind sie hat, in das Kind hinein oder interpretiert sein Verhalten danach.

Der Sympathie-Effekt: Die (sprach-)pädagogische Fachkraft beurteilt die Kinder, die sie gern mag, oder deren Verhalten ihr besonders gefällt, wohlwollender als andere Kinder.

Die Tendenz zur Mitte: Aus Angst, das Kind zu negativ/zu positiv zu beurteilen, oder aus Unsicherheit bewertet die beobachtende (sprach-)pädagogische Fachkraft das Verhalten „mittig“. Dadurch wird eine klare Aussage vermieden.

Hinweis

Gerade weil Beobachtungen subjektiven Einschätzungen unterliegen, ist es wichtig, und für Sie als Sprachförderkraft unabdingbar, in einem ständigen Kontakt mit den Erzieherinnen und Erziehern zu stehen. Je mehr Beobachtungen von einem Kind und seinem Verhalten in Beobachtungsbögen angelegt werden, desto differenzierter wird das Kind in seinem Verhalten und Förderbedarf wahrgenommen werden. Darum ist es immer ratsam, für anstehende Entwicklungs- und Fördergespräche zu einem Kind mehrere Meinungen und Einschätzungen einzuholen und diese zu reflektieren.

3 Anwendung der Beobachtungsbögen Sismik und Seldak

Das zuständige Landesministerium hat bereits Anfang 2005 den Kindertagesstätten und Grundschulen in Rheinland-Pfalz das valide Beobachtungsverfahren Sismik (Ulich/Mayr 2003) kostenlos zum Arbeiten zur Verfügung gestellt und dies entsprechend mit Fortbildungen begleitet. 2006 hat das Staatsinstitut Seldak (Ulich/Mayr 2006) herausgebracht, auch dieses Verfahren haben alle Kindertagesstätten kostenlos vom Ministerium zum Arbeiten erhalten. Wiederum wurde die Einführung von Seldak mit zahlreichen Fortbildungen, die das Land organisierte und finanziell förderte, begleitet.

- **Beobachtungsbogen Sismik**
Sismik steht für **S**prachverhalten und **I**nteresse an **S**prache bei **M**igrantenkindern in **K**indertageseinrichtungen. Mit Hilfe des Beobachtungsverfahrens lassen sich neben dem Sprachstand auch die Sprachentwicklung und die Sprachlernmotivation von Migrantenkindern in der deutschen Sprache zuverlässig und differenziert erfassen.
- **Beobachtungsbogen Seldak**
Seldak steht für **S**prachentwicklung und **L**iteracy bei **d**eutschsprachig **a**ufwachsenden **K**indern. Auch hier wird nicht ausschließlich der Sprachstand bewertet, sondern das Interesse des Kindes rund um Literacy.

Durch die Beobachtung mit Sismik und Seldak gewinnen Sie Erkenntnisse über:

- Sprachentwicklung und sprachliche Bildung des Kindes,
- Sprachliche Kompetenz des Kindes,
- Motivation und Interesse des Kindes an Sprache, an Literacy.

Im Folgenden werden beide Beobachtungsbögen ausführlich vorgestellt.

3.1 Der Beobachtungsbogen Sismik

Allgemeine Hinweise



Ulich, M./Mayr, T (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg.

Information: <http://www.ifp.bayern.de/projekte/sismik.html>



Sismik ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Migrantenkindern von ca. 3 ½ Jahren bis zum Schulalter. Unter „Migrantenkinder“ werden hier

alle Kinder verstanden, deren Familien aus einem anderen Sprach- und Kulturkreis nach Deutschland gekommen sind. Der Bogen richtet sich folglich sowohl an Kinder von Ausländern (gemäß Pass) als auch an Aussiedlerkinder, Kinder aus binationalen Familien, von eingebürgerten Zuwanderern, Flüchtlingen oder Asylbewerbern.

Der Bogen wurde entwickelt, um deutschsprachige Erzieherinnen und Erzieher dabei zu unterstützen, die Spracherwerbsprozesse in der Zweitsprache Deutsch einzuschätzen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund wird hier folglich die Sprachentwicklung in der deutschen Sprache erfasst. Die familiensprachliche Entwicklung wird in einem Teil zudem in den Blick genommen.

Sismik nimmt die „normale“ sprachliche Bildung und Entwicklung eines Kindes in den Fokus. Der Bogen ist nicht für die Diagnose von Sprachstörungen von mehrsprachigen oder einsprachigen Kindern konzipiert worden.

Dem Beobachtungsverfahren Sismik ist deutlich anzumerken, dass es aus der Praxis heraus entwickelt wurde. Die Mitwirkung von 326 Tageseinrichtungen für Kinder in 12 Bundesländern und die Bereitschaft der Entwickler die dort gemachten Erfahrungen in der Überarbeitung zu berücksichtigen, haben dazu geführt, dass das Instrument sehr praxistauglich ist.

Konzept und Aufbau des Bogens

Sismik gründet auf einem mehrdimensionalen Konzept von Spracherwerb und Sprachentwicklung. Der Beobachtungsbogen erfasst

- sprachliche Motivation und Interesse des Kindes an sprachbezogenen Aktivitäten in der Einrichtung – z.B. bei Gesprächsrunden, Bilderbuchbetrachtungen usw., Umgang des Kindes mit der Familiensprache,
- die Entwicklung von Literacy, d.h. die Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur,
- Sprachkompetenz im engeren Sinne – Artikulation, Syntax, Morphologie, Wortschatz, Sprachverständnis,
- Kontextdaten zur familiären Situation.

Entsprechend dem Konzept gliedert sich der Bogen in unterschiedliche Teile. Jeder dieser Teile weist noch einmal eine weitere Untergliederung auf. Im Folgenden wird auf die einzelnen Teile des Beobachtungsbogens detailliert eingegangen:

Teil 1: Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

Teil 2: Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn

Teil 3: Die Familiensprache des Kindes

Teil 4: Das Kind in seiner Familie

Durch die Arbeit mit dem Beobachtungsbogen Sismik erhalten Sie als (sprach-)pädagogische Fachkraft konkrete Anhaltspunkte für eine individuelle und systematische pädagogische Förderung in der Einrichtung. Diese Förderhinweise sind einerseits auf der Ebene des einzelnen

Kindes angesiedelt, andererseits betreffen sie aber auch die Sprachförderpraxis in der Einrichtung insgesamt.

Teil 1 Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

Im Teil 1 „Sprachverhalten in verschiedenen Situationen“ wird das Kind in **typischen Situationen des Kindergartenalltags** beobachtet. Der Bogen umfasst eine Vielzahl von Situationen, die besonders stark an sprachliche Kommunikation gebunden sind und die für den Spracherwerb sehr wichtig sind:

- A Am Frühstückstisch
- B Rollenspiele
- C Spielpartner in der Freispielzeit
- D Einzelgespräche mit pädagog. Bezugsperson (auf Deutsch)
- E Gesprächsrunden/Stuhlkreis
- F Verständigungsprobleme/Ausdrucksnot (im Deutschen)

Auch der Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb wird viel Aufmerksamkeit geschenkt. Hier gibt es ebenfalls alltagsgebundene Beobachtungskriterien:

- G Bilderbuchbetrachtung als pädagog. Angebot in Kleingruppe (in deutscher Sprache)
- H Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in Kleingruppe (deutsch)
- I Selbständiger Umgang mit Bilderbüchern¹ (vom Kind ausgehend, nicht von der Erzieherin bzw. dem Erzieher)
- J Interesse an Schrift (an „Lesen“ und „Schreiben“)
- K Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

Die Beobachtungen können jeweils in natürlichen Situationen durchgeführt werden, ohne das Kind einer Testsituation auszusetzen.

Zur Veranschaulichung der Vorgehensweise des Bogens ist im Folgenden eine der sprachrelevanten Situationen mit den entsprechenden Items aufgeführt. Zu jedem Item gibt es 6-stufige Antwortvorgaben von „nie“ bis „sehr oft“:

¹ Im Zusammenhang mit der im Bogen aufgeführten sprachrelevanten Situation „Selbständiger Umgang mit Bilderbüchern“ wird oft diskutiert, ob Kindern wirklich der freie Zugang zu Büchern ermöglicht werden kann. Dabei wird häufig das Argument angeführt, dass Bücher teuer sind und Kinder sie nicht pfleglich behandeln. Selbstverständlich müssen Kinder den sachgerechten und wertschätzenden Umgang mit Büchern lernen. Dazu benötigen sie Anleitung, Unterstützung und Übung. Auch das Vorbild der Bezugspersonen ist wichtig. Letztendlich dürfen Lieblingsbücher auch Gebrauchsspuren zeigen. Ab und zu müssen sie repariert – am Besten im Beisein und mit Unterstützung der Kinder – und ggf. ersetzt werden, wie andere Spielmaterialien auch.



E Gesprächsrunden/Stuhlkreis²

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	
1 Kind ist still und zurückgezogen	⑥	⑤	④	③	②	①	Anmerkungen
2 spricht sehr leise	⑥	⑤	④	③	②	①	
3 hört aufmerksam zu	①	②	③	④	⑤	⑥	
4 gibt eine angemessene Antwort, wenn es direkt gefragt wird	①	②	③	④	⑤	⑥	
5 bringt von sich aus eigene Beiträge ein	①	②	③	④	⑤	⑥	

Die Zahlen in den Ankreuzkreisen können Sie zunächst vernachlässigen, sie erhalten erst bei der quantitativen Auswertung Bedeutung. Diese wird an späterer Stelle noch erläutert.

In der Spalte „Anmerkungen“ können zusätzliche Beobachtungen, Kontexte, Interventionen der Erzieherin bzw. des Erziehers etc. eingetragen werden. Die Anmerkungen sind insbesondere wichtig, wenn Sismik von mehreren Fachkräften ausgefüllt wird und können zudem wertvolle Hinweise für den Förderansatz geben. Hier wird auch eingetragen, wenn eine Situation nicht beobachtet werden kann, weil sie so beispielsweise in der jeweiligen Kindertagesstätte nicht vorkommt.

Aufgabe 1



Wenn Sie Situationen nicht beobachten können, weil sie so in Ihrer Einrichtung nicht vorkommen, ist es wichtig, dass Sie die Gründe analysieren: Bitte diskutieren Sie in Ihrem Team, warum diese Situation so nicht vorkommt. Regen Sie an, die Voraussetzungen zu schaffen, dass dies zukünftig möglich wird.

Teil 2 Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn

Im Teil 2 „Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn“ steht die **Beobachtung und Einschätzung des Sprachvermögens** im Mittelpunkt. Es geht um den „Sprachstand“ und nicht um die Untersuchung von Sprachverhalten oder Sprachlernmotivation.

Fragen werden gestellt zu folgenden drei Bereichen:

- L Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen,
- M Sprechweise, Wortschatz,
- N Satzbau und Grammatik.

Im Folgenden wird zu jedem der drei Teilbereiche ein kurzes Beispiel gegeben, an das sich eine Erläuterung anschließt.

² Die nachfolgenden Beispiele entstammen: Ulich, M./Mayr, T (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg.

Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen

L Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen



Kind kann einfache Handlungsanweisungen umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang/aus der Situation heraus).

Beispiel: *Erzieherin sitzt und bastelt mit Mario am Tisch und sagt zu ihm, er soll sich eine Jacke*

1 *holen – ohne dass sie dabei zur Garderobe blickt.*

① gar nicht

② mit großer
Mühe

③ mit etwas
Mühe

④ mühelos

Bei der oben aufgeführten ersten Beobachtungsaufgabe in diesem Teil „L: Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen“ müssen Sie Ihre – im Alltag äußerst sinnvolle – unterstützende pädagogische Haltung unterdrücken, d. h. Sie dürfen dem Kind keine nonverbalen Signale geben. (Sprach-)pädagogischen Fachkräften fällt dies zu Beginn häufig schwer. Zu sehr ist es ihnen in Fleisch und Blut übergegangen, den Kindern mit verbalen und nonverbalen Hinweisen zu helfen.

Zudem ist es wichtig zu beachten, in welcher emotionalen Verfassung das Kind gerade ist: Wenn ein Kind auf eine Aufforderung nicht oder falsch reagiert, ist dies nicht unbedingt ein Beweis dafür, dass es sie nicht verstanden hat. Wenn es sprachliche Fehler produziert, heißt das nicht, dass es diese immer macht. Es könnte durchaus folgende andere Gründe haben:

- Das Kind empfindet die Aufforderung als unsinnig, hat keine Lust, darauf zu reagieren, oder traut sich nicht.
- Das Kind ist abgelenkt durch Dinge, die ihm momentan wichtiger erscheinen.
- Das Kind ist unkonzentriert oder müde.
- Das Kind ist mit seinen Gefühlen beschäftigt und kann daher gar nicht richtig zuhören.
- Das Kind fühlt sich in dem Umfeld, in dem es sich befindet, unwohl.

Es kann sinnvoll sein, diese Beobachtungsaufgabe in einen spielerischen Kontext einzubinden. Hierbei müssen die Aufgaben aber stark variieren, um den Nachahmungseffekt zu minimieren damit sich die Kinder nichts „abgucken“ können.

Beobachtungsaufgaben zur Sprechweise, Wortschatz des Kindes



M Sprechweise, Wortschatz³

Gegenstände benennen und beschreiben bei Rate- und Suchspielen, z.B. Kim-Spiele oder „Ich sehe was, was du nicht siehst“⁴

4 Kind kann Gegenstände beschreiben (z.B. *Apfel... ist rot, ...ist rund, ... kann man essen*)

① gar nicht

② Beschreibung eher grob

③ Beschreibung eher differenziert

Bezogen auf die Beobachtungsaufgabe zum Wortschatz des Kindes ist es wichtig, die Interessen und Erfahrungen im Sinne von „Weltwissen“ der Kinder zu berücksichtigen. Sicherlich können Sie in den Kindertagesstätten ganz erstaunliche Unterschiede in der Beschreibung von Gegenständen und deren Funktionen wahrnehmen, je nach Interesse, Vorlieben und Erfahrungen der Kinder. Während ein Kind beispielsweise eher ratlos einen Apfel in der Hand dreht und ihm außer *rund* und *rot* dazu nichts einfällt, kann es begeistert detaillierte Angaben zu seinem Spielzeugauto machen.

Hinweis

Wichtig ist bei der Aufgabe weniger die Schilderung von Erlebnissen mit einem Gegenstand, sondern die korrekte Benennung, Beschreibung und die Angaben zu den Funktionen. Gute Erfahrungen haben Erzieherinnen und Erzieher mit Gegenständen aus dem Kindergartenalltag und Körperpflegeartikeln gemacht, z. B. Zahnbürste, Haarbürste, Klopapier.

Satzbau, Grammatik

Eine größere Herausforderung für die Beobachtung bedeuten die Aufgaben zum Themenkomplex „Satzbau, Grammatik“. Im Folgenden wird eine beispielhafte Frage aufgezeigt:



N Satzbau, Grammatik

Wie geht das Kind mit dem Verb um, wird das Verb gebeugt?

5 wenn es z.B. sagen will: „*ich spiele...*“ oder „*du spielst...*“ oder „*die spielen...*“

① das Kind verwendet meist nur eine feststehende Form wie „*spiel*“ oder „*spiele*“ oder „*spielen*“

② das Kind verwendet manchmal korrekte Formen

③ das Kind verwendet meistens korrekte Formen

³ Wenn Sie nur wenige deutsche Kinder in der Gruppe haben und Ihnen diese ebenfalls förderbedürftig erscheinen, kann es schwer fallen einzuschätzen, wie ausgebaut der deutsche Wortschatz bei Ihren Migrantenkindern verglichen mit dem gleichaltriger deutscher Kinder ist. In diesem Fall bietet das Buch „Sprache und Spiel im Kindergarten“ von Rose Götte gute Hinweise, welche Wörter erwartet werden können. Auch das „Duden-Kindergarten-Wörterbuch - Die wichtigsten 3.000 Wörter für Kindergartenkinder“ eignet sich dafür.

⁴ Ein spielerischer Kontext erleichtert die Beobachtung. Im oben genannten Beispiel des Bogens wird der Klassiker „Ich sehe was, was du nicht siehst“ angegeben, wobei sich, nachdem der Gegenstand gefunden wurde, die Frage anschließt: Und was kann man damit machen? Sehr erfolgreich ist hier die Anwendung des „Marsmännchenspiels“: Aus einer Socke wird mit wenigen Veränderungen ein „Marsmännchen“ kreiert, es taucht auf und hat von nichts eine Ahnung – ist aber ungeheuer neugierig und stellt andauernd Fragen. Jeden noch so bekannten Gegenstand muss man ihm beschreiben und erklären, warum man ihn hat, was man damit machen kann, wo er normalerweise aufbewahrt wird, etc.

Hierzu ist es unabdingbar, dass Sie Ihr Wissen über die Grundlagen der deutschen Grammatik auffrischen (vgl. Modul 2).



Zudem ist es äußerst hilfreich, wenn Sie eine Mitschrift von kindlichen Äußerungen, Schilderungen und Erzählungen haben. Deshalb bietet es sich an, diesen Teil mit einer freien Beobachtung zu kombinieren.

Hinweis

Teil 3 Die Familiensprache des Kindes

Teil 3 beschäftigt sich in zweierlei Hinsicht mit der „Familiensprache des Kindes“:

- O Umgang des Kindes mit seiner Familiensprache in der Einrichtung
- P Die Sicht der Eltern und anderer Erwachsener mit derselben Familiensprache

Dazu ein kurzes Beispiel:

O Umgang des Kindes mit seiner Familiensprache in der Einrichtung
(Beobachtungen und Einschätzung durch deutschsprachige Erzieherin)



1 Wenn ich höre, wie das Kind in seiner Familiensprache spricht, habe ich den Eindruck, es spricht

- längere Passagen
- mehrere Wörter
- einzelne Wörter

Der Bogen versucht – soweit dies eben möglich ist – deutschsprachige Fachkräfte zur Beobachtung der Entwicklung eines Kindes in seiner Familiensprache anzuregen. Zunächst befremdet der Auftrag. Es ist vermessen, beurteilen zu wollen, wie gut das Kind seine Erstsprache spricht, wenn man diese Sprache selbst nicht beherrscht. (Sprach-)pädagogische Fachkräfte, die sich darauf eingelassen haben, konnten davon jedoch profitieren. Sie berichteten, dass

- sie „intensiver hingehört“ und die Erstsprachen der Kinder viel bewusster wahrgenommen haben.
- sie teilweise überrascht waren, dass Kinder – entgegen ihrem subjektiven Eindruck – ihre Erstsprache kaum sprechen, obwohl es andere Kinder mit derselben Sprache in der Gruppe gibt.
- ihr Interesse an den Sprachen der Kinder wuchs und sie mehr darüber wissen wollten.
- die Kinder mehr sprachen und sich durch das Interesse seitens der (sprach-)pädagogischen Fachkraft ermutigt fühlten.

Die positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit von Kindern, die Wertschätzung der Erstsprachkompetenz der Kinder, führt dazu, dass diese Kompetenz Raum erhält. In der Regel werden in den Kindertagesstätten Gespräche zwischen Kindern mit derselben Muttersprache „geduldet“, jedoch nicht aktiv unterstützt. Um das Ziel „Erlernen der deutschen Sprache“ zu erreichen, versuchen die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen möglichst viele Situationen zu schaffen, in denen die Kinder sich in der deutschen Sprache üben. Eine aktive Aner-

kennung der Erstsprachkompetenz der Kinder führt jedoch zu einer Stärkung der Kinder und damit zu einem Wohlfühlklima, das wichtigste Voraussetzung für jegliches Lernen ist. Die Kinder sprechen insgesamt mehr und zwar sowohl in ihrer Erstsprache als auch in der deutschen Sprache.



Um beobachten zu können, wie sich das Kind bei pädagogischen Gruppenaktivitäten, bei denen seine Familiensprache vorkommt, sprachlich verhält, müssen solche Angebote eingeführt werden. Eine Beschäftigung mit mehrsprachigen Bilderbüchern (vgl. Modul 1, Kapitel 5 und die Literaturhinweise dazu in Modul 2), Liedern und Fingerspielen ist dafür notwendig.

Mit dem Mut, sich in anderen Sprachen auszuprobieren, wächst auch Ihr Verständnis für die anderen Sprachen. Zudem erfährt das Kind, dass die Sie, die doch sonst scheinbar alles können, Mühe haben, Wörter in seiner Sprache richtig auszusprechen. Den Kindern macht es sehr viel Spaß, als Lehrende mit Ihnen zu „üben“. Wichtig ist hierbei das Setting: Jüngere Kinder tun sich noch schwer zu übersetzen und auch der Aufforderung: *Sag doch mal, wie es in deiner Sprache heißt* kommen sie oft nicht nach, weil sie diese Aufgabe kognitiv noch nicht erfassen können. Sprechen Sie hingegen das spanische, türkische oder italienische Wort aus (weil die Eltern es aufgeschrieben haben oder weil es im mehrsprachigen Buch steht), reagieren die Kinder darauf, wiederholen es, korrigieren die Aussprache und ein Dialog, in dem das Kind „sprachlich überlegen“ ist, kann beginnen.

Teil 4 Die Familie des Kindes

In Teil 4 „Die Familie des Kindes“ wird die **Lebenssituation des Kindes** erfragt, insbesondere auch die **deutsche Sprachkompetenz der Eltern**. Auch hier sind Sie gefordert, eine Einschätzung vorzunehmen und Ihren Eindruck, wie gut die Deutschkenntnisse der Mutter bzw. des Vaters sind, aus den Gesprächen mit den Eltern niederzuschreiben.

Teilweise können die Antworten aus den Aufnahmeunterlagen entnommen werden, die anderen Antworten ergeben sich aus dem Kontakt mit den Eltern.



In einem letzten Abschnitt wird auf die Beziehung der Familie zur Einrichtung eingegangen. Wie nah oder distanziert ist diese Beziehung? Erstaunlicherweise werden dabei Vater und Mutter nicht getrennt erfasst, was sehr sinnvoll wäre. Es empfiehlt sich deshalb, bezogen auf Vater bzw. Mutter zu antworten. Erfahrungsgemäß sind die Kreuze sehr unterschiedlich gesetzt.

Aufgabe 2



In Fortbildungen werden die Fragen in Teil 4 des Sismik-Bogens teilweise kontrovers diskutiert. Vor allem die Anforderung, eigene Einschätzungen vorzunehmen, erscheint schwierig. Hinterfragt wird auch, ob es wirklich bedeutsam ist, welchen Beruf Vater oder Mutter ausüben. Überlegen Sie kurz: Wie sehen Sie das? Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

Hinweis

Der Einfluss der Eltern auf die Bildungsverläufe ihrer Kinder ist nachweisbar sehr hoch. Daher ist es für die Unterstützung des Kindes enorm wichtig, dass sein Sprachverhalten in der Einrichtung vor dem Hintergrund der häuslichen Erfahrung betrachtet wird.

Hinhören auf die Gespräche zwischen Mutter und Kind in Bring- und Abholsituationen kann dabei sehr aufschlussreich sein und helfen, das Kind und seine Eltern besser zu verstehen.

Viele (sprach-)pädagogischen Fachkräfte nahmen den Sismik-Bogen zum Anlass, mit Eltern ins Gespräch zu kommen und über neue Formen der Elternzusammenarbeit nachzudenken, wodurch sich die Zusammenarbeit mit den Eltern maßgeblich veränderte bzw. verbesserte.

Für den Kontakt und die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern können im Gespräch folgende weiterführende Fragen erörtert werden:

Wie schätzen die Eltern das Sprachvermögen ihres Kindes ein?

- Kann das Kind Alltagsgegenstände benennen?
- Kennt es muttersprachliche Reime, Spiele, Geschichten und Lieder?

Ist den Eltern wichtig, dass ihr Kind mehrsprachig aufwächst?

- Worauf legen sie besonderen Wert?
- Was erwarten sie von der Kindertagesstätte?

Vermuten oder bemerken die Eltern Besonderheiten/Probleme in der Sprachentwicklung bei der Muttersprache? Wenn ja welche?

- Aussprache?
- Wortschatz?
- Satzbildung?
- Treffsicherheit des Ausdrucks?

Womit beschäftigt sich das Kind zu Hause?

Das Begleitheft zu Sismik – Quantitative Auswertung

Das Begleitheft umfasst 24 Seiten und wird zusammen mit dem Sismik-Bogen geliefert. Es stellt zum einen die **Konzeption von Sismik** vor, beschreibt und erläutert den Aufbau des Bogens und verdeutlicht die verschiedenen Ebenen bei der Nutzung des Bogens. Zudem gibt es **konkrete Hinweise zu dessen Bearbeitung** und zeigt anschaulich an zwei Fallbeispielen, wie die Beobachtungen ausgewertet werden und welche Förderansätze, individuell auf das jeweilige Kind bezogen, sinnvoll sind. Zudem erläutert es, wie eine **quantitative Auswertung auf der Grundlage von „Skalen“** aussehen kann.

Die quantitative Auswertung hilft bei der Frage nach dem aktuellen Stand der Sprachentwicklung des Kindes im Vergleich zu anderen Migrantenkindern seiner Altersgruppe. Das kann Orientierung geben, vor allem wenn Sie das Gefühl haben, „betriebsblind“ zu sein und Sie unsicher sind, wie Sie den Sprachstand der Kinder Ihrer Gruppe einschätzen sollen, weil Sie beispielsweise schon (zu) lange ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund und/oder aus

bildungsfernen Elternhäusern betreut und sich auf ein niedriges sprachliches Niveau der Kinder eingestellt haben.

Erkenntnisse aus der quantitativen Auswertung gewinnen Sie für folgende Bereiche:

- Skala 1: Sprachverhalten im Kontakt mit anderen Kindern
- Skala 2: Sprachverhalten im Kontakt mit pädagogischen Bezugspersonen
- Skala 3: Sprachverhalten bei Bilderbuchbetrachtungen, Erzählungen, Reimen
- Skala 4: Selbständiger Umgang mit Büchern
- Skala 5: Interesse an Schrift
- Skala 6: Sprachliche Kompetenz

Zusammenarbeit zwischen externer Sprachförderfachkraft und den Erzieherinnen und Erziehern im Gruppendienst

Der Sismik-Bogen, insbesondere der Elternbogen bietet eine gute Chance, die Zusammenarbeit der externen Sprachförderfachkraft und den Erzieherinnen und Erziehern im Gruppendienst zu vertiefen. Einige Beobachtungsaufgaben können nur im Gruppenalltag erfüllt werden. Das Gespräch mit den Eltern und auch die Beobachtungen in Bring- und Abholsituationen können ebenfalls nur die Gruppenerzieherin bzw. der Gruppenerzieher übernehmen. Der Austausch darüber intensiviert die Zusammenarbeit mit der Sprachförderfachkraft und trägt insgesamt zu einer Weiterentwicklung der Sprachfördersituation in der Einrichtung bei.

3.2 Der Beobachtungsbogen Seldak

Allgemeine Informationen



Ulich, M./Mayr, T. (2006): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg.

Information: <http://www.ifp.bayern.de>

Seldak ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern, die mit Deutsch als Erstsprache (Muttersprache) aufwachsen. Der Bogen zielt auf eine längerfristige, **prozessorientierte Begleitung der Sprachentwicklung** von Kindern. Anders als bei Sismik, setzt Seldak bei den vierjährigen Kindern an, also ein halbes Jahr später. Der Bogen umfasst die Alters- und Entwicklungsspanne von vier Jahren bis zum Schuleintrittsalter. Konzeption und Aufbau sind ähnlich wie bei Sismik. Ziel von Seldak ist die Begleitung und Dokumentation „normaler“ sprachlicher Entwicklung und sprachlicher Bildung eines Kindes. Für die Diagnostik von Sprachstörungen wurde der Bogen nicht angefertigt. Mit dem Verfahren ist es aber durchaus möglich, ungünstige Sprachentwicklung frühzeitig zu erkennen. Mit ihm gelingt es, die verschiedenen sprachlichen Bereiche mit großer Zuverlässigkeit zu beurteilen und zudem positive Entwicklungsverläufe der Sprachkompetenz zu beobachten. Zudem werden

Fachkräfte zur grundsätzlichen Reflexion und Weiterentwicklung des Angebots im Bereich Sprache und Literacy angeregt.

Die Autoren empfehlen pro Kind das einmalige vollständige Durcharbeiten des Bogens. Später können, laut Ulrich und Mayr, bestimmte Teile wiederholt werden. Sowohl für Sismik als auch für Seldak bietet es sich an einen Beobachtungszeitraum von drei bis maximal sechs Wochen anzusetzen.

Durch seine umfangreiche Erprobung an ca. 2500 Kindern in zwölf Bundesländern und in Österreich ist der Beobachtungsbogen Seldak laut den Autoren Ulrich und Mayr empirisch abgesichert.

Konzept und Aufbau von Seldak

Der Aufbau des elfseitigen Beobachtungsbogens ist übersichtlich und leicht verständlich. Der Seldak-Bogen besteht aus zwei Teilen.

Teil 1 Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen

Im ersten Teil geht es um die **sprachrelevanten Situationen im Kindergartenalltag**. Es handelt sich hierbei um Situationen, die ganz unterschiedliche Ebenen und Formen von sprachlicher Kommunikation ansprechen. Beobachtet werden in folgenden Bereichen die Aktivitäten der Kinder und die sprachlichen Kompetenzen, die sie dabei zeigen:

- A Gesprächsrunden/Gruppendiskussionen
- B Bilderbuchbetrachtung als päd. Angebot in der Kleingruppe oder in der
Zweiersituation (Bezugsperson – Kind)
- C Vorlesen/Erzählen als pädagogisches Angebot in der Kleingruppe
- D Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern (vom Kind ausgehend)
- E Kinder als Erzähler (in der Gruppe, in Zweiersituationen); Kinder erzählen ei-
gene Erlebnisse, eine Geschichte, ein Märchen
- F Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen
- G Lausch- und Reimspiele
- H Schreiben/Schrift

Dazu ein kurzes Beispiel:



B Bilderbuchbetrachtung als pädagogisches Angebot in der Kleingruppe oder in der Zwei-ersituation (Bezugsperson – Kind)⁵

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	
1 Kind lässt sich von Bilderbuchbetrachtung fesseln	6	5	4	3	2	1	Anmerkungen
2 stellt Fragen zur Geschichte, zu den Figuren (z.B. Motive, Gefühle)	6	5	4	3	2	1	
3 Versucht einen Zusammenhang zwischen Bildern herzustellen, wird zum „Erzähler“	6	5	4	3	2	1	
4 Stellt Verbindungen her zwischen der Geschichte/den Figuren eines Bilderbuchs und eigenen Erlebnissen (z.B. „bei uns ist die Katze auch einmal weggelaufen“) oder anderen Geschichten (z.B. „die Katze in dem anderen Buch hatte viele Freunde“)	6	5	4	3	2	1	
5 Zeigt Interesse auch am Text eines Bilderbuchs; fragt z.B. nach, was „da steht“, versucht zu lesen	6	5	4	3	2	1	

Die Leitfragen bei allen oben geschilderten Situationen sind hierbei stets:

- Stimmt das Angebot für dieses Kind? / Wie lässt sich das Kind auf die jeweilige Situation ein?
- Ist es zu einfach oder zu schwer?
- Zeigt es an ihnen Interesse oder Freude?
- Wird das Kind hier sprachlich aktiv? Wenn ja, auf welchem sprachlichen Niveau bringt es sich ein, welche Kompetenzen zeigt es dabei? Wenn nein, wie könnte ich es erreichen, dass das Kind sich aktiv beteiligt?
- Wie könnte ich eventuell fehlende sprachliche Kompetenzen in kleinen Schritten fördern?

Teil 2 Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn

Im zweiten Teil mit dem Titel „Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn“ steht nicht mehr im Mittelpunkt, ob das Kind sich sprachlich engagiert. Hier geht es vielmehr um die **Beobachtung von klar umschriebenen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten:**

- I Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen
- J Wortschatz
- K Grammatik, Morphologie, Syntax
- L Dialekt – Hochdeutsch
- M Sprechweise
- N Sätze nachsprechen

⁵ Die nachfolgenden Beispiele entstammen: Ulich, M./Mayr, T. (2006): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg.

Hier kann es nützlich sein, einige Äußerungen des Kindes aufzuschreiben, um dann später aus den Satzstrukturen Anhaltspunkte für die Bewertung zu finden.

Zur Veranschaulichung wird im Folgenden auch ein Beispiel aus diesem Teil dargelegt:

J Wortschatz



1 Kind beschreibt bei Rate- und Suchspielen Gegenstände: Farbe, Form, Größe, Verwendung, Teile/Zusammensetzung,... z.B. Kimspiele; „*ich sehe was, was du nicht siehst*“,...

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| ④ Beschreibung ist sehr differenziert | ③ Beschreibung ist eher differenziert |
| ② Beschreibung ist eher grob | ① Beschreibung ist sehr grob |

Die Begleithefte zu Seldak – Anregungen zur Förderung von Literacy

Zwei **Begleithefte** liegen den Beobachtungsbögen bei. Während im ersten die **Konzeption des Bogens** dargelegt wird sowie Hinweise zu dessen Bearbeitung gegeben werden, werden im zweiten **Zusatzinformationen und pädagogische Anregungen zur Literacy-Förderung** gegeben. Folgende Bereiche von Literacy-Erziehung wurden ausgewählt, die mit Seldak beobachtet werden können:

- Bilderbücher im Dialog
- Begegnungen mit Literatur und Schriftsprache
- Erzählen von Fernem
- Wenn Kinder zu Autoren werden
- Buchkultur
- Schriftkultur
- Phonologie
- Dialekt und Literacy-Erfahrungen
- Ausgewählte Literaturhinweise zur Förderung von Literacy

Somit liegt ein außerordentlich gut strukturierter Einblick in Beobachtung und Fördermöglichkeiten im Alltag der Kindertagesstätte vor.

Quantitative Auswertung

Eine formelle Möglichkeit den Seldak-Bogen einzusetzen ist ebenfalls gegeben. Auf sie soll im Folgenden nur kurz eingegangen werden. Mit dem Beobachtungsbogen können über einzelne Fragen und Beobachtungssituationen hinaus, auch breitere „Dimensionen“ von Sprache erfasst werden. **Neun übergreifenden Sprachbereiche**, die klar voneinander abgrenzbar sind, werden dargelegt. Beispielsweise die Bereiche aktive Sprachkompetenz, Zuhören/Sinnverstehen, Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern, Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen, Phonologie sowie Schreiben/Schrift sind solche quantitativ unterschiedliche Teilaspekte von Sprache. Im Antwortraster der jeweiligen Fragen befindet sich ein Zahlenschlüssel (Zahlen in Kreisen). Die angekreuzten Zahlen, die zu einem „Bereich“ gehören, werden dann in einem Summenwert zusammengefasst. Somit können die zusammengefassten Punktwerte eines

Kindes mit den Werten (Normwerten) anderer Kinder der Alters- und Geschlechtergruppe verglichen werden. Das kann eine Antwort auf die Frage geben: „Wo steht das Kind im Vergleich zu anderen Kindern? Übersicht, größere Sicherheit und **Vergleichsnormen** sind somit gegeben. Das Eintragen der Werte in die so genannte Normtabelle gibt die Möglichkeit bei Wiederholung des Bogens (z. B. nach zwei Jahren) eine schnelle Verlaufskontrolle aufzuzeigen, die beispielsweise eine gute Grundlage sein kann, um mit den Eltern die sprachliche Entwicklung des Kindes zu thematisieren.

Familiensprache des Kindes – Eltern als Sprachvorbild

Anders als im Sismik-Bogen werden zur Familiensprache des Kindes kaum Fragen gestellt. Als Hinweis könnte die Beobachtungsaufgabe „Dialekt – Hochdeutsch“ (Teil 2 L) gedeutet werden.

Da der **Einfluss der Eltern auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder** jedoch auch bei deutschen Kindern eine maßgebliche Rolle spielt, sollte auf Angaben zum Umgang mit „Sprache“ in der Familie des Kindes nicht verzichtet werden. Auch bei deutschen Kindern – insbesondere bei Kindern, deren Sprachentwicklung nicht problemlos verläuft – ist es wichtig, die familiären Hintergründe zu beachten und das Gespräch mit den Eltern zu suchen.

Aufgabe 5



Bitte beobachten Sie, wenn Sie die Möglichkeit haben, das sprachliche Verhalten von Mutter bzw. Vater in Bring- und Abholsituationen, bei Hospitationen, gemeinsamen Aktivitäten etc. Machen Sie sich Notizen zu folgenden Fragen:

- Wie spricht die Mutter bzw. der Vater mit dem Kind? Warten sie auf eine Antwort? Hören sie dem Kind zu (Beziehungsaspekt)?
- Sind die Äußerungen grammatisch geformt, ausführlich genug und gut verständlich (Sprachaspekt)?

Zudem empfiehlt es sich, Teil 4 aus dem Sismik-Bogen auch für deutsche Eltern auszufüllen. Familien- Geschwister- und Wohnsituation und die Beziehung der Familie zur Einrichtung ist auch für die Sprachentwicklung deutscher Kinder relevant.

Hinweis

Die Fragen zu der Sprache/den Sprachen der Eltern können mit Bezug auf Dialekt und Hochdeutsch beantwortet werden: Werden Dialekte als eigene Sprachen angesehen, kann die Kompetenz der Eltern, Dialekt und Hochdeutsch zu sprechen und ihrem Kind ein Vorbild im situationgerechten Gebrauch von Hochdeutsch und Dialekt zu sein, erhoben werden.

Da die Gruppenerzieherinnen und -erzieher einer Einrichtung die meisten Kontakte zu den Eltern der Kinder haben, kann in der Regel diese Personengruppe das sprachliche Verhalten der Eltern besser einschätzen. Viele externe Sprachförderkräfte haben wenig Elternkontakt und sind daher auf die Rückmeldungen der Hauptamtlichen angewiesen.

Zusammenarbeit zwischen externer Sprachförderkraft und den Erzieherinnen und Erziehern im Gruppendienst/Reflexion

Positiv anzumerken ist, dass der Bogen so konzipiert wurde, dass er von unterschiedlichen Personen bearbeitet werden kann. Sinnvoll ist es, wenn Erzieherinnen bzw. Erzieher sowie externe Sprachförderkräfte die Ergebnisse zusammentragen und die Arbeitsbelastung untereinander aufteilen. Viele Abschnitte des Seldak-Bogens können von Erzieherinnen und Erziehern bzw. externen Sprachförderkräften zwar aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Kind direkt ausgefüllt werden, ohne dass es die Durchführung einer spezifischen Beobachtung bedarf. Teilweise ist jedoch auch eine gezielte Beobachtungsphase notwendig. Einige der Situationen müssen zudem bewusst herbeigeführt werden bzw. sind abhängig von dem pädagogischen Angebot in der Einrichtung.

Die Anwendung des Bogens ist deshalb auch eine Überprüfung der pädagogischen Praxis. Überlegen Sie sich mithilfe der Reflexionsfragen, ob das Angebot der Einrichtung stimmt. Beantworten Sie die Fragen so gut Sie können (externe Sprachförderkräfte betreffen einige Punkte nicht unmittelbar, sie können sich aber dennoch Gedanken dazu machen):

1. Welche Situationen/Aktivitäten kann ich nicht beobachten, weil es die in unserer Einrichtung so nicht gibt? Was müssen wir verändern, damit diese Aktivitäten möglich werden? Welche Materialien müssen wir besorgen?
2. Gibt es eine Leseecke? / Ist diese attraktiv gestaltet?
3. Sind Bücher für die Kinder gut zugänglich? Gibt es eine große Bandbreite von Büchern?
4. Können Buchstaben oder Wörtern in der Umwelt entdeckt werden?
5. Werden Rollenspiele mit Schreibszenen angeregt (Post, Büro, Speisekarte)?
6. Finden Besuche in der Stadtbibliothek statt?
7. Wann können wir Zeiten einrichten, in denen sich die Kinder ungestört literarisch betätigen können?
8. Wann habe ich Zeit, um in Kleingruppen Geschichten zu erzählen, den Kindern zuzuhören?
9. Wann habe ich Zeit, um mit Kindern in den Zweier-Dialog über Erlebnissen, Bilderbuchgeschichten etc. zu gehen, oder mit ihnen ein Kinderdiktat aufzunehmen?
10. Wer kann mich unterstützen, damit diese bedeutsamen Aktivitäten im Alltag möglich werden?

Sismik und Seldak sind Instrumente, mit denen die Sprachkompetenz des Kindes sehr differenziert erfasst wird. Die Beobachtungsbögen schulen die Fähigkeit, systematisch und genau zu beobachten und führen zu einer differenzierten Wahrnehmung der sprachlichen Situation eines Kindes. Der Blick von Erzieherinnen und Erzieher sowie Sprachförderkräften wird auf konkrete Ziele für die Förderung sprachlicher Kompetenzen gelenkt. Die Begleitbögen führen das pädagogische Personal sicher durch die Sprachstandsbeobachtung und geben, ohne dass noch Zusatzliteratur von Nöten ist, einen sehr genauen Einblick in die Bereiche Sprachentwicklung, Sprachkompetenz und Ideen zur Sprachförderung.

Aufgabe 6



Fazit



4 Übersicht einiger sprachdiagnostischer Verfahren

Auf dem Markt gibt es eine Vielzahl sprachdiagnostischer Verfahren. Im Folgenden soll ein kleiner Überblick gewährt werden. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

Tabelle 1

Name	Zielgruppe	Verfahren	Ziel
<p>SETK 3-5 Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder</p> <p>(Autor: Grimm 2001)</p>	Drei- bis fünfjährige Kinder.	Der Sprachentwicklungstest SETK 3-5 erfasst über vier Untertests bei den dreijährigen Kindern und über fünf Untertests bei den vier- bis fünfjährigen Kindern rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditive Gedächtnisleistungen. Das erreichte Sprachentwicklungs-niveau der drei bis fünfjährigen Kinder kann hiermit festgestellt und in einen kausalen Erklärungszusammenhang mit auditiven Gedächtnisleistungen gebracht werden. Das phonologische Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter spielt hierbei eine wichtige Rolle.	Mit SETK 3-5 kann eine umfassende Untersuchung der sprachlichen Entwicklung vorgenommen werden. Der Test ist einzusetzen, wenn eine sehr genaue Diagnose erforderlich ist, um auf deren Grundlage therapeutische Interventionen durchzuführen.
<p>AWST-R Aktiver Wortschatztest für 3-5-jährige Kinder – Revision</p> <p>(Autor: Kiese/Kozielski)</p>	Drei- bis sechsjährige Kinder.	Der AWST-R - ein Individualtest zur Erfassung und Beurteilung des aktiven Wortschatzumfangs im Kindergartenalter. Das Manual bietet zusätzlich einen Abriss zum theoretischen Hintergrund der Dimension Wortschatz. Es wird davon ausgegangen, dass Wortschatz und Sprachentwicklung so eng miteinander zusammenhängen, dass der Wortschatz ein guter Indikator für die Sprachentwicklung und damit für den Schulerfolg ist. Der Test prüft eine isolierte sprachliche Leistung, indem er aufgrund der Summe richtig benannter Bilder Rückschlüsse auf den Umfang des aktiven Wortschatzes bei drei- bis sechsjährigen Kindern erlaubt.	Der AWST – R soll dazu dienen, Sprachentwicklungsrückstände im Bereich der lexikalischen Entwicklung standardisiert und ökonomisch zu erfassen.
<p>VER-ES Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern ohne Kindergartenbesuch im Rahmen der Schulanmeldung in Rheinland-Pfalz</p> <p>(Projektleitung: Kammermeyer/Roux)</p>	Kinder ohne Kindergartenbesuch im Jahr vor der Einschulung.	Der Schwerpunkt des Verfahrens liegt auf der Überprüfung der Kommunikationsfähigkeit bei Kindern, die bis zum Zeitpunkt der Schulanmeldung (ein Jahr vor der Einschulung) keine Kindertagesstätte besucht haben. Darüber hinaus erfasst das Verfahren die fünf Bereiche Wortschatz/Sprachverständnis (konkrete Handlungsanweisungen ausführen), Sprachverarbeitungsfähigkeit (Phantasiewörter nachsprechen), Phonologische Bewusstheit und Kommunikationsverhalten in standardisierter Form (quasi-natürliche Spielsituationen).	Aufgrund der Ergebnisse wird entschieden, ob eine Empfehlung zur Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme ausgesprochen wird.

Name	Zielgruppe	Verfahren	Ziel
<p>LiSe-DaZ Linguistische Sprach- standserhebung – Deutsch als Zweitspra- che⁶</p> <p>(Projektleitung: Schulz/Tracy 2010)</p>	<p>Drei- bis siebenjährige Kinder, die Deutsch als Zweitsprache oder Drittsprache erwerben.</p>	<p>Mit dem LiSe-DaZ-Verfahren werden zentrale und für den kommunikativen Erfolg relevante Aspekte der kindlichen Sprachkompetenz in den Bereichen Sprachproduktion und Sprachverständnis erfasst. Die Wortstellung (v.a. Verben) in unterschiedlichen Satzarten, Wortarten, Kasus, Flexion von Verben und Artikeln sowie pragmatische Angemessenheit werden in den Blick genommen.</p>	<p>Eine differenzierte Diagnostik zur frühzeitigen, zuverlässigen und effizienten Erfassung des Sprachstandes potentiell förderbedürftiger Kinder, v. a. mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache ist das Ziel des Verfahrens.</p>

⁶ LiSe-DaZ befindet sich derzeit in der Normierung und wird ab Ende 2010 im Hogrefe Verlag veröffentlicht.

5 Beobachtung und Analyse von kindlichen Äußerungen

Hinweis

Damit ein umfassendes ganzheitliches Bild von der gesamten sprachlichen Kompetenz entstehen kann, sollten in Ergänzung zu Sismik und Seldak **freie und gezielte Sprachbeobachtungen** des Kindes durchgeführt und möglichst auch dokumentiert, transkribiert und ausgewertet werden. Für den Grammatikteil in Sismik bzw. Seldak werden sie in jedem Fall benötigt. Ohne Mitschriften von sprachlichen Äußerungen des Kindes kann dieser Teil nicht gut erfasst werden.

5.1 Freie und gezielte Sprachbeobachtung

Die Bedeutung der Beobachtung des Kindes ist unumstritten. Nach Strätz/Demandewitz 2000 sollte Beobachtung als ein „alltägliches Geschehen“ betrachtet werden, dessen wichtigste Hilfsmittel bei der Erzieherin bzw. dem Erzieher selbst zu finden sind:

„Der Blick für die aufschlussreiche Situation oder die unvermutete Entwicklung, das selbstkritische Bemühen, den bisherigen Eindruck immer wieder zu korrigieren und in Frage zu stellen, die sprachliche Fähigkeit, das Gesehene und die verfügbaren Hintergrundinformationen treffend wiederzugeben.“
(Strätz/Demandewitz 2000, S. 129f.)

Bei der Beobachtung sprachlicher Äußerungen des Kindes geht es genau darum: zu erkennen, welche sprachlichen Kompetenzen das Kind hat, welche Lernschritte es vollzieht, wo genau die Zone der nächsten Entwicklung bei dem Kind liegt und wie die sprachliche Unterstützung für das Kind anzugehen ist.

Auch dabei ist die Berücksichtigung der Zweisprachigkeit von Bedeutung. Wenn Sie das Kind nicht auf seine Defizite in der deutschen Sprache reduzieren, sondern wertschätzend seine Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen, schaffen Sie ein Lernklima in dem das Kind sprachlich aufblühen kann.

Nachdem die Bedeutung von Sprachbeobachtungen herausgestellt wurde, sollen im Folgenden noch die beiden Typen der Sprachbeobachtungssituationen gegenübergestellt werden. Was versteht man eigentlich unter freier und gezielter Sprachbeobachtung?

Definition

Bei der **freien Sprachbeobachtung** werden Kinder im Alltag beobachtet. Die sprachlichen Äußerungen von Kindern in natürlichen, möglichst sprachintensiven Situationen wie Essenssituationen, Streitgesprächen, spontanen Rollenspielen usw. gilt es hier zu erfassen. Das Kind wird dabei von niemand beeinflusst. Es kann eigenständig entscheiden, in welcher Sprache es sich mit wem über welches Thema unterhalten möchte. Erwachsene oder andere Kinder können Gesprächspartner sein. Die natürliche Situation wird von der Fachkraft beobachtet. Freie

Sprachbeobachtungen eignen sich insbesondere um das Repertoire der Sprechhandlungen eines Kindes sowie seinen Umgang mit der Zweitsprache kennenzulernen.

Im Gegensatz dazu sind **gezielte Sprachbeobachtungen** zu sehen. Bei der Durchführung von Sprachbeobachtungen dieser Art wird gezielt eine genau umrissene Kommunikationssituation herbeigeführt. Die (sprach-)pädagogische Fachkraft ergreift die Initiative, indem sie den Gesprächspartner vorgibt, planmäßig ein Thema anspricht und die Sprache in der kommuniziert werden soll bestimmt.

Definition

Zur Konstruktion von gezielten Sprachbeobachtungen eignet sich beispielsweise

- die Erzählung vergangener Erlebnisse (Fotos sind hierfür sehr gute Hilfsmittel, da sie die Erinnerung des Kindes anregen).
- die sprachliche Vorwegnahme von Zukunft in Planungsgesprächen.
- die Wiedergabe von Bildinhalten und Bilderbuchgeschichten.
- das Erklären von Spielregeln.
- das Rollenspiel.
- das Nacherzählen von Spielsituationen und Geschichten.

Gezielte Sprachbeobachtungen eignen sich insbesondere dazu, bestimmte Sprechhandlungsmöglichkeiten des Kindes wie z.B. *Erzählen*, *Begründen*, *Benennen* kennen zu lernen und im Hinblick auf diese bestimmten Handlungsmöglichkeiten Vergleiche mit anderen Kindern anzustellen.

Bei der Auswertung von freien und gezielten Sprachbeobachtungen geht es nicht um eine verbesserte Liste zum Abhaken sprachlicher Erscheinungen, sondern um die sprachanalytischen Fähigkeiten von Sprachförderkräften.

5.2 Schriftliche Dokumentation sprachlicher Äußerungen – Transkription

Unter Transkription versteht man die Verschriftlichung von Gesprächen, bei der vor allem Phänomene der Mündlichkeit in systematischer Art und Weise mit beachtet werden können.

Definition

Die wörtliche Niederschrift der sprachlichen Äußerungen eines beobachteten Kindes und dessen Kommunikationspartner dient dazu, die Aufmerksamkeit der Fachkräfte auf das sprachliche Detail zu lenken. Einzelheiten der Aussprache und der Grammatik finden mehr Beachtung. Die Einbettung der sprachlichen Äußerungen in Handlungen und Situationen wird dabei nicht vernachlässigt. Da nicht nur die kindlichen Äußerungen, sondern auch die eigenen sprachlichen Interventionen und Impulse der Fachkräfte schriftlich dokumentiert werden, kann dies auch dazu führen, dass die Erwachsenen ihrem eigenen sprachlichen Handeln mehr Beachtung

schenken. Diese erhöhte Sprachaufmerksamkeit wirkt sich unmittelbar positiv auf die Sprachförderung aus.

Die Sprachbeobachtungen werden schriftlich dokumentiert. Die einfachste Form der Dokumentation ist die **Mitschrift von Hand**. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Sprachförderkräfte kürzere Gespräche erfassen können, wenn sie sich ganz auf die Dokumentation konzentrieren. In Situationen, in denen die Kinder sprachlich sehr engagiert sind (und diese gilt es ja zu finden) stößt diese Methode jedoch schnell an ihre Grenzen. Ton- oder noch besser Videoaufzeichnungen sind dann geeigneter, um die Äußerungen der Kinder zu erfassen und diese später anhand der **Ton- bzw. Videodokumentation** aufzuschreiben.

Hinweis

Auch wenn das Verfahren zumindest am Anfang sehr zeitaufwändig ist, lohnt es sich. Mit zunehmender Übung kann es außerdem effektiver erfolgen.

Wichtige Gesichtspunkte für die Transkription

1. Wörtliche und vollständige Verschriftlichung von Gesprächen

Das klingt wie etwas Selbstverständliches, dass alles Gesprochene (der befragten und der fragenden Person) wörtlich und vollständig verschriftet werden soll. In der Konsequenz heißt dies, dass jedes gesprochene Wort sowie lautsprachliche Äußerungen bzw. Töne (z.B. *äh, also, eh* oder *mhm*) im gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben werden und dass Dialekte und Akzente nicht in Hochdeutsch gesetzt werden. „Verschönerungen“ oder Verbesserungen sind nicht vorzunehmen. Das bedeutet, dass auch unvollendete Sätze, Wiederholungen, Versprecher und grammatikalische oder lexikalische Fehler wiedergegeben werden.

Wichtig ist, dass klare Regeln befolgt werden, um eine gewisse Systematik in die Transkription hinein zu bringen. Nachfolgend sind solche Regeln aufgeführt:

- Bei Sprecherwechsel beginnt jeweils eine neue Zeile.
- Gleichzeitiges Sprechen kann durch eine eckige Klammer am linken Rand angezeigt werden:



Kind:	<i>Und die klettert da</i>
┌	
Erzieherin:	<i>Und was passiert auf dem nächsten Bild?</i>
Kind:	<i>den Baum rauf</i>
└	
Erzieherin:	<i>Ja</i>

- Satzzeichen sollen eher vermieden werden. Stattdessen werden zusätzlich zur wörtlichen Niederschrift des Gesagten, Informationen zu Pausen, Betonungen und Sprachbesonderheiten der Sprecher mit vorher festgelegten Sonderzeichen/Kriterien vermerkt. Folgende Zeichen können Verwendung finden:

Zeichen und ihre Bedeutung in der Transkription

Tabelle 2

Zeichen	Bedeutung
-	Senken der Stimme oder kurze Pause
-- oder ---	längere Pause
nnn /	Abbruch einer Äußerung
nnn / nnn	Selbstkorrektur
(so schrecklich?)	nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
()	unverständlich
(= nnn)	Erklärungen, Erläuterungen, Übersetzungen
(FLÜSTERND) (SINGEND)	Begleiterscheinung des Sprechens, besondere Sprechweisen
(KINDERGESCHREI), (VERKEHRSLÄRM)	externen Geräusche

2. Die situative Einbettung von Sprache

Bei der Aufzeichnung selbst befinden Sie sich entweder direkt in oder dicht bei der Situation. Bei der späteren Auswertung ist diese Situation nicht mehr gegenwärtig. Darum ist es sinnvoll, die zum Verstehen wichtigen situativen Informationen mit zu notieren. Werden alle Informationen aufgeschrieben, die man später benötigt, um sich in die Situation hineinzudenken, vertieft und konkretisiert dies Ihre Erkenntnis bzw. das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Situation und Sprache, die durch das sprachliche Handeln des Kindes gestiftet wird.

5.3 Auswertung und Interpretation von Sprachbeobachtungen

Nach der Aufzeichnung der Sprachbeobachtungen werden diese interpretiert. Dabei haben sich Fragen nach den kommunikativen Absichten des Kindes im Gespräch als guter Einstieg erwiesen. Sie führen oft zu nochmaligem und genauerem Lesen und intensiver Vergegenwärtigung der beobachteten Szene. Von da aus kann weiter gefragt werden nach

- den sprachlichen Handlungen im Einzelnen,
- dem Umgang mit Ausdrucksnot,
- dem erforderlichen und dem verfügbaren Wortschatz,
- den grammatischen Mitteln,
- den Gründen für ein evtl. Wechseln zwischen den Sprachen.

Der erste Durchgang widmet sich stets dem Nachvollziehen der **sprachlichen Handlungen**:

- An wen richtet sich das Kind?
- Aus welcher Situation heraus äußert es sich?
- Was beabsichtigt es mit seiner Äußerung?

- Kann es sich verständlich machen?
- Wie behilft es sich bei evtl. Ausdrucksproblemen?

Aus dem so entstehenden Bild der Kommunikationssituation werden sprachliche Einzelheiten, wie Wortschatz, Grammatik und Sprachenwechsel herausgehoben und in Beziehung zum Alter des Kindes gesetzt und anschließend ausgewertet.

Welchen **Wortschatz** verwendet das Kind in der beobachteten Szene?

- Verwendet es nur elementare Ausdrücke oder auch Wörter mit spezifischerer Bedeutung oder bereits ungewöhnlichere Wörter?
- Kann es Farben benennen?
- Kann es Begriffe (Dinge, Tätigkeiten) benennen (*Wie heißt es?*) und richtig definieren/erklären (*Was macht man damit? Wozu braucht man es? Welche Funktion hat es?*)
- Benutzt es Ausweichbegriffe oder Umschreibungen?
- Werden Wortschatzlücken erkennbar?

Welche **Satzformen** beherrscht es bereits?

- Wie geht es mit den verschiedenen Formen und Stellungen des Verbs im Deutschen um?
- Welche Nebensatzkonstruktionen benutzt das Kind?

Sprachenwechsel

- An welchen Stellen des Gesprächs wechselt das Kind die Sprache?
- Passt der Sprachenwechsel in die Situation?
- Welche Gründe könnten das Kind zum Sprachenwechsel veranlasst haben?

Hinweis

Bei der Analyse sollten Sie auf das achten, was die Kinder schon können, nicht auf das, was sie – gemessen an der Erwachsenensprache – noch falsch machen. Das verlangt vielfach einen Perspektivenwechsel. Das Falsche (gemessen an der Erwachsenensprache) ist ja leicht zu hören, weil es in gewissem Sinne „störend“ wirkt. Das Richtige, das den Erwachsenen selbstverständlich ist, das das Kind sich aber Schritt um Schritt aneignen muss, ist dagegen zunächst einmal unauffällig. Dieses Richtige hören und charakterisieren zu können, muss man sich in der Regel erst einmal bewusst aneignen. Es ist Ausdruck der Kompetenzorientierung, die für die Elementarpädagogik generell gilt.

Aufgabe 7



Im Anhang finden Sie exemplarisch eine Transkription einer gezielten Sprachbeobachtung sowie die Analyse einer Mitschrift. Bitte lesen Sie sich die Transkriptionen durch und widmen sich den daran anschließenden Praxisaufgaben zur Übung von Sprachstandsanalysen. Die

eigenen Ausführungen können Sie dann im zweiten Schritt zur Kontrolle mit den abgedruckten Lösungsvorschlägen vergleichen.

6 Die systematische Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung

Die systematische Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung und -bildung des Kindes ist die Grundlage für die pädagogische Planung. Insbesondere bei den Kindern, deren Sprachentwicklung besondere Unterstützung benötigt, ist es wichtig, systematisch zu erheben, welche Fortschritte das Kind macht und wie es auf die pädagogischen Angebote reagiert hat.

Im Sinne des Portfolio-Prinzips wird folgendes gesammelt und interpretiert:

- die ausgefüllten Sismik- bzw. Seldak-Bögen,
- die Mitschriften der freien und gezielten Sprachbeobachtungen,
- die Mitschriften von freien Kurzbeobachtungen mit persönlichen Notizen,
- die Werke der Kinder: Zeichnungen, Fotos, Geschichten, Erzählungen, Beschreibungen, Kinderdiktate, Notizzettel etc.

Die Dokumentation der Förderung der Kinder in der Fördergruppe sollte gezielt und regelmäßig erfolgen, die wesentlichen Lern- und Entwicklungsprozesse jedes Kindes im Zeitablauf erfassen und sich, wie oben beschrieben, auf mehrere Methoden stützen.



Es empfiehlt sich, Raster für zwei Übersichten anzulegen. Zum einen eine Übersichtstabelle über die Sprachfördermaßnahmen und zum anderen eine Übersicht, in welche (sprachlichen) Reaktionen der Kinder eingetragen werden.

7 Sprachprofil des Kindes

7.1 Erstellung individueller Sprachprofile

Für eine bewusste Gestaltung der Bildungsangebote im Bereich Sprache kommt der Nahtstelle zwischen Sprachbeobachtung und Sprachförderung ein hoher Stellenwert zu. Die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte fügen ihre Beobachtungen – Beobachtungen mit dem Sismik- bzw. Seldak-Bogen, freie und gezielte Sprachbeobachtungen, Wortprotokolle kindlicher Gespräche, Beobachtungen zur Familiensprache etc. – zu einem Sprachprofil des Kindes zusammen und gründen darauf ihren individuellen Förderplan. Dieser wiederum ist Grundlage für die Gestaltung der einzelnen Fördereinheiten.

Um das Sprachprofil zu erstellen werden in gemeinsamen Arbeitssitzungen der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte, die das Kind beobachtet haben, die Beobachtungen im Hinblick auf den Sprachgebrauch und das Sprachprofil des Kindes interpretiert. Hierzu können der „Beobachtungsbogen Sprachgebrauch“ und der „Beobachtungsbogen Sprachprofil“ verwendet werden, die im Folgenden vorgestellt werden⁷.

Beobachtungsbogen Sprachgebrauch

- Der „Beobachtungsbogen Sprachgebrauch“ besteht aus einem einfachen Schema, in das Notizen zum **Umgang des Kindes mit der deutschen Sprache** und gegebenenfalls mit seiner nicht-deutschen Familiensprache eingetragen werden. Im Einzelnen handelt es sich dabei um die Beteiligung am Gespräch, die bevorzugten Kommunikationssituationen und die sprachlichen Handlungen der Kinder.
- In Abständen von drei bis sechs Monaten werden die Notizen fortgeführt, indem Veränderungen vermerkt und neue Beobachtungen hinzugefügt werden. Im zweiten Kindergartenjahr sollten die Beobachtungssituationen des nicht-dialogischen Vorlesens und des sprachlichen Austragens von Konflikten zwischen den Kindern, im dritten Kindergartenjahr Situationen des sachbezogenen Erklärens und Vermutens und Situationen des Umgangs mit Schrift hinzugenommen werden.
- In Kapitel 7.2 ist der „Beobachtungsbogen Sprachgebrauch“ abgedruckt. Kapitel 7.3 liefert Erläuterungen zum Beobachtungsbogen. Sie erhalten Formulierungsvorschläge und Einordnungshinweise.

⁷ Der „Beobachtungsbogen Sprachgebrauch“ und der „Beobachtungsbogen Sprachprofil“ sind veröffentlicht in: Reich, H / Knisel-Scheuring, G. (2008): Sprachförderung im Kindergarten, Berlin.

Beobachtungsbogen Sprachprofil

An den „Beobachtungsbogen Sprachgebrauch“ schließt der „Beobachtungsbogen Sprachprofil“ (siehe Kapitel 7.4) an. Spontansprachliche Äußerungen – d.h. Äußerungen, die das Kind von sich aus gibt – werden im Hinblick auf das Wortschatzniveau und ausgewählte grammatische Erscheinungen betrachtet, Beobachtungen zur Aussprache können hinzukommen. Das Sprachprofil ergibt sich aus der Zusammenschau dieser Beobachtungen.

7.2 Beobachtungsbogen Sprachgebrauch

Beobachtungen zum Sprachgebrauch des Kindes _____

1. Beobachtungen zum **Gebrauch der deutschen Sprache** in der Einrichtung: Bevorzugte Kommunikationssituationen (Kommunikationspartner, Gruppenkonstellation, thematische Interessen)

Beteiligung am Gespräch

sprachliche Handlungen (im Gespräch, beim Betrachten von Bilderbüchern)

Weitere Beobachtungen (z. B. Mitmachen bei Liedern und Reimen, Umgang mit Büchern und Medien, Verstehen von alltäglichen deutschen Äußerungen, Verstehen von deutschen Texten)

Beobachtungen zum Sprachgebrauch des Kindes _____

2. Beobachtungen zum Gebrauch der Familiensprache

2.1. Beobachtungen in der Einrichtung im Alter von _____

in Bring- und Abholsituationen

im Gespräch mit gleichsprachigen Kindern und Erwachsenen

im Gespräch mit anderssprachigen Kindern und Erwachsenen

2.2. Aussagen von Eltern oder anderen Sprachkundigen:

7.3 Erläuterungen zum Beobachtungsbogen Sprachgebrauch

Formulierungsvorschläge zur Beteiligung des Kindes am Gespräch

Das Kind

- ist unbeteiligt (1)
- ist aufmerksam, beteiligt sich aber nicht aktiv am Gespräch (2)
- reagiert auf Äußerungen Anderer, wenn es angesprochen wird (3)
- reagiert auf Äußerungen Anderer, auch ohne direkt angesprochen zu sein (4)
- ergreift eigene Gesprächsinitiativen (5)
- zieht durch sein Sprechen die Aufmerksamkeit anderer Kinder auf sich (6)
- geht auf Äußerungen Anderer ein und führt sie weiter (7)
- beteiligt sich mit überdurchschnittlich vielen oder langen Beiträgen (8)

Die Formulierungen sollten ggf. durch eine Angabe wie *immer, meist, manchmal, selten* präzisiert werden.

Kommentar

Es geht um die „sprachliche Persönlichkeit“ des Kindes, die für den Auf- und Ausbau seiner deutschen Sprachkenntnisse mehr oder minder günstige Voraussetzungen bieten kann. Im Normalfall ist davon auszugehen, dass ein gewisses Maß an eigener Sprachproduktion und die Wahrnehmung von Reaktionen Anderer auf die eigenen Äußerungen erforderlich ist, um überhaupt in die Sprache „hineinzukommen“ und Sicherheit darin zu gewinnen. Ein nur passives Sprachverhalten (Formulierungen 1 bis 3) ist daher ein Grund, genauere Beobachtungen anzustellen. Eine elementare Dialogfähigkeit (Formulierungen 4 bis 6) muss als notwendige Grundlage für die weitere Sprachaneignung angesehen werden. Bei weiterentwickelter Dialogfähigkeit (Formulierungen 7 und 8) kann man erwarten, dass sich die weitere Sprachaneignung „selbsttragend“ vollzieht.

Bei zweisprachigen Kindern ist ggf. abzuklären, ob die Fähigkeiten der Beteiligung am Gespräch in beiden Sprachen gering sind oder nur in der schwächeren Sprache (noch) eine gewisse kommunikative Zurückhaltung festzustellen ist.

Hinweis

Formulierungsvorschläge zur Bevorzugung von Kommunikationssituationen

Das Kind spricht am liebsten

- mit sich allein
- mit einigen wenigen Kindern, nämlich.....
- mit Kindern, die die gleiche Familiensprache haben
- mit älteren/jüngeren Kindern
- mit Mädchen/Jungen
- mit Kindern

- mit der Erzieherin/dem Erzieher, die/der seine Familiensprache spricht
- mit der/dem deutschen Erzieherin/Erzieher
- mit anderen Erwachsenen.

Selbstverständlich sind kombinierte Formulierungen möglich.

Das Kind wird am meisten kommunikativ aktiv

- im Zweiergespräch mit:
in kleinen Kindergruppen bei Spielen im Freien / Bewegungsspielen / Rollenspielen
- bei Experimenten / Gestaltungsaufgaben (welchen?) / Regelspielen (welchen?)
.....
in großen Kindergruppen beim gemeinsamen Planen / beim Erzählen (im Stuhlkreis)
- bei Bilderbuchbetrachtungen / beim Vorlesen / beim Essen / auf Exkursionen
- sonstiges:
.....

Das Kind interessiert sich am meisten

- für Geschichten (welcher Art?) / Bilder / Kleider / Spielzeug (welches?) / Fahrzeuge
.....
- für Technik / Tiere / die Natur / die Umwelt / sportliche Betätigungen
.....
- für konstruierende Betätigungen / Phantasiewelten
- sonstiges:
.....
.....

Kommentar

Hier geht es um die Vorlieben des Kindes, die für seine sprachliche Entwicklung eine Rolle spielen können. In aller Regel wird das Kind umso mehr Lust zu eigener Sprachproduktion haben und für sprachliche Angebote empfänglicher sein, je stärker seine thematischen Interessen angesprochen werden, je wohler es sich in der Gruppe fühlt und je vertrauter ihm seine Kommunikationspartner sind. Je mehr also bei Aktivitäten der Sprachbildung auf die Vorlieben des Kindes eingegangen werden kann, desto größer sind die Chancen, dass es Impulse für seine sprachliche Entwicklung daraus mitnimmt.

Formulierungsvorschläge zu den sprachlichen Handlungen des Kindes

Gesprächssituationen (G)

Das Kind nimmt an einfachen Gesprächen teil (G1). Dabei

- äußert es einfache Zustimmung oder Ablehnung (G 1.1.),
- gibt es sonstige einfache Antworten (G 1.2.),
- richtet es eigene Bitten, Fragen oder Aufforderungen an Andere (G 1.3.),
- formuliert es eigene Mitteilungen in Form einfacher Aussagen (G 1.4.).

Das Kind beteiligt sich aktiv auch an mehrzügigen Gesprächen (G2). Dabei formuliert es z. B. umfangreichere Mitteilungen, eigene Meinungen, Vorschläge oder Erklärungen, die es auch mit Begründungen versehen kann.

Das Kind formuliert längere eigene Erzählungen oder andere eigenständige Äußerungen, die mehrere Aussagen umfassen (G 3)

- gegenüber der Erzieherin (G 3.1.a.)
- gegenüber einem anderen Kind (G 3.1.b.)
- „vor Publikum“, d. h. gegenüber mehreren Kindern (G 3.2.)

Beispiele aus Gesprächen⁸



G 1.1.: *ja, nein, ok, m-m*

G 1.2.: *den roten, das da, vergessen, alleine macht, mitn Bus*

G 1.3.: *guckma, lass das, ích schaukel, Brigitte bitte Butter, (ich will) das haben, möchte Brötchen*

G 1.4.: *Der hat mein Stift, (Ich geh) Kuchen backen, Tina is krank heute, Du hast aber die Milch verschüttet*

G 2. (Berichten): Kind zeigt auf seine Stirn, wo es einmal eine Verletzung hatte.

Erzieherin: *Was ist passiert?*

Kind: *Maria Sophia macht.*

Erzieherin: *Maria Sophia hat das gemacht? Wie denn?*

Kind: *So gemacht (haut sich auf die Stirn). Dann Aua! – Ich hab weint.*

Erzieherin: *Hattet ihr Streit?*

Kind: *Ich nicht (ENERGISCH). Maria Sophia hat gemacht. Ich mach nicht so.*

G 3.1.a. (Erzählung):

Kind: *Mhmm – zuerst hat mmm – zuerst mm haben wie in schöne Spielplatz gespielt und dann mhmm anfängt zu essen.*

Erzieherin (nickt): *Mhmm.*

⁸ Die Beispiele stammen aus dem Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“, das von 2001 bis 2004 in Hamburg durchgeführt wurde.

Kind: *Und dann wieda su Spielplatz gespielt.*

G 3.1.a. (Erklärung): *Ich schneide die Kartoffel und pack da rein, wenn ich fertig bin, schneid ich noch rein, immer geht so.*

G 3.1.b.: *Mhh, doch. Das is mein Eier. Kuck mal. Ich hab das geschafft. Kuck mal. Das is mein Ei.*

G 3.2.: *Nein, wir brauchen kein Stein, aber Sebastian braucht Steine, nee, guckt mal, Sebasti-an, brauchst du Steine?*

Bilderbuchbetrachtungen (B)

Beim dialogischen Arbeiten mit dem Bilderbuch kann das Kind

- Einzelnes benennen (B 1)
- abgebildete Vorgänge sprachlich wiedergeben (B 2)
- ein Urteil über das Handeln einzelner Figuren abgeben (B 3)
- Vermutungen, z. B. über vorausgegangene oder nachfolgende Vorgänge anstellen (B 4)
- Gedanken oder Motive von handelnden Figuren deuten (B 5)

Die Formulierungen sollten ggf. durch eine Angabe wie *immer, meist, manchmal, selten* präzisiert werden.



Beispiele aus Bilderbuchbetrachtungen⁹

B 1.: *Schildkröte gibst –Papagei gibst – Frosch gibst*

B 2.: *Da gucken die, die Familie, die Tiere an, da gehen sie lang da und da ist ein Kind, das läuft da.*

B 3.: *Der ist auf dem Baum drauf. (...) Nicht gut, weil das viel zu gefährlich ist.*

B 4.: *Oh, sieh, hier ist Leo in einer Höhle (...) er wird wohl Hilfe brauchen (...) oder warten, bis er dünner ist, das passt dann bestimmt.*

B 5.: *Hier ist sie [die Maus] in einer eckigen Kiste drin. Und er [Frederick] sagt, das darf man nicht (...) Weil da Menschen leben.*

⁹ Die Beispiele stammen aus dem Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“, das von 2001 bis 2004 in Hamburg durchgeführt wurde.

Kommentar

Einfache Gespräche (G 1) sind Kommunikationen, in denen es nur einmal hin und her geht: Frage – Antwort / Bitte – Einverständnis / Mitteilung – Bestätigung. Mehrzügige Gespräche (G 2) sind solche, in denen ein Thema über mehrere Sprecherwechsel hinweg beibehalten wird.

Insgesamt geht es um die Differenziertheit, mit der das Kind sprachlich zu handeln in der Lage ist. Die hier aufgeführten Handlungen sind durchweg "in der Reichweite" von Kindergartenkindern. Von den Vierjährigen, die noch vergleichsweise eng im eigenen Handlungszusammenhang befangen sind, kann im Normalfall noch nicht erwartet werden, dass sie kompliziertere sprachliche Handlungen oder Handlungsfolgen realisieren, die die Fähigkeit voraussetzen, sich eingehender auf den Kommunikationspartner einzustellen. Sie sollten aber in der Lage sein, über die einfachsten Handlungen (G 1.1. und 1.2., B 1) hinaus auch etwas differenziertere sprachliche Handlungen auszuführen (G 1.3 und 1.4., B 2). Wenn sie dahinter zurück bleiben, sollten genauere Beobachtungen angestellt werden.

Spätestens im letzten Kindergartenjahr sollten die Kinder so weit sein, dass sie sich aktiv an mehrzügigen Gesprächen beteiligen (G 2), zusammenhängende Äußerungen, die aus mehreren Aussagen bestehen, formulieren (G 3) und Bilderbuchdarstellungen nicht nur beschreiben, sondern auch kommentieren und interpretieren können (B 3 bis 5).

Bei zweisprachigen Kindern ist abzuklären, ob ein evtl. Rückstand in beiden Sprachen oder nur in der schwächeren Sprache festzustellen ist.

7.4 Beobachtungsbogen Sprachprofil

Beobachtungen zum Sprachprofil des Kindes _____

1. Beobachtungen zum *Profil der deutschen Sprache*

im Alter von _____ nach _____ Monaten im Kindergarten

Wortschatz

Formen und Stellung des Verbs

Verbindung von Sätzen

Aussprache

Beobachtungen zum Sprachprofil des Kindes _____

2. Beobachtungen zum *Profil des Türkischen*

im Alter von _____ nach _____ Monaten im Kindergarten

Wortschatz

Suffixe des Verbs

Aussageverbindungen

Aussprache

7.5 Erläuterungen zum Beobachtungsbogen Sprachprofil

Formulierungsvorschläge zum Wortschatz

Notizen zum Wortschatz bestimmter Themenbereiche

Bei dem Thema benutzt das Kind

Verben wie

Nomen wie

Adjektive wie

Als besonders fortgeschrittene Wortschatzelemente fallen auf:

Das Kind bildet eigene Wörter wie

Es benutzt Umschreibungen wie

Es fragt nach den Bezeichnungen/der Bezeichnung für

Es erklärt, dass es die Bezeichnung(en) nicht kennt für

Diese Formulierungen können für die Erstsprache wie für die Zweitsprache verwendet werden. Sie sind ggf. zu ergänzen durch eine Angabe wie *immer, meist, manchmal, selten*.

Zusammenfassende Einordnung des Wortschatzes

Insgesamt kann der Wortschatz des Kindes als

- Anfänger-Wortschatz („erste Wörter“)
- Elementar-Wortschatz („zur einfachen Verständigung“)
- Grund-Wortschatz („zur Verständigung über alle altersgemäßen Themen“)
- Aufbau-Wortschatz („Wortschatz spezieller Themenbereiche“)

charakterisiert werden.

Vereinzelt/in gewissem Umfang kommen auch Elemente des-Wortschatzes vor.

Beispiele:
.....
.....

Beim Umgang mit Wortschatzlücken
.....
.....

Gegenüber der letzten Wortschatzbeobachtung:
.....
.....

Formulierungsvorschläge zu Formen und Stellung des Verbs im Deutschen

Das Kind bildet Äußerungen ohne Verb

- ausschließlich
- überwiegend
- in normalem Maße (d. h. dort, wo es nach den Gewohnheiten der gesprochenen Sprache zu erwarten ist)
- nur selten.

Die Äußerungen mit Verb enthalten

- oft
- manchmal
- nur selten

Übergangsformen zum Präsens, nämlich:
.....

Imperativformen:

Verben im Präsens in regulärer Zweitstellung (bzw. in regulärer Erststellung in Fragesätzen ohne Einleitung) und zwar:

- Formen von *sein*:
- einfache Verben:
- Modalverben mit Infinitiv:
- Verben mit abgetrennter Vorsilbe:

Übergangsformen zum Perfekt, nämlich:

Perfektformen (Hilfsverb in Zweitstellung)

Verben in regulärer Zweitstellung in Aussage- oder Fragesätzen mit einem anderen Satzglied als dem Subjekt an der ersten Stelle („Inversion“)

Nebensätze mit Verben in Endstellung

Weitere Formen des Verbs, nämlich:

Formulierungsvorschläge zur Verbindung von Sätzen im Deutschen

Das Kind verbindet Sätze

- nicht miteinander
- durch einfaches *und*
- durch einfaches *dann* oder *und dann*
- mit der Konjunktion *weil*
 - als Antwort auf eine Warum-Frage
 - als Teil eines Satzgefüges aus Hauptsatz und weil-Satz
- mit *was, wer, wo, wann* oder *wie* als Nebensatzeinleitung¹⁰
- mit der Konjunktion *aber*
- mit der Konjunktion *dass*
- mit der Konjunktion *wenn*
- mit der Konjunktion *als* (zeitlich, Nebensatzeinleitung)
- mit der Konjunktion *damit* (Zweck, Absicht)
- mit *der, die, das* als Relativpronomen¹¹.

¹⁰ Es geht darum, ob das Kind einen Haupt- und einen Nebensatz durch „wer, wie, wo, was“ miteinander verbinden kann, wie z. B. in den Äußerungen: „Zeig mir mal, wie das geht. Sag mir doch, wer das gemacht hat. Verrätst du mir, wo die Farben sind?“ Nicht zu verwechseln mit der Verwendung dieser Wörter in einfachen Fragesätzen: „Wo bist du? Wer hat das gemacht?“ usw. (Diese einfachen Fragesätze sind keine Satzverbindungen.)

¹¹ Relativpronomen leiten einen Nebensatz ein, sie verbinden – anders gesagt – einen Hauptsatz und einen Nebensatz miteinander, z. B.: „Das Krokodil, das am Meer wohnt, möchte gerne auf den Berg steigen.“ Nicht zu verwechseln mit den hinweisenden Pronomen: „Das ist der Tiger. Der ruft seine Mama. Die ist böse.“ In diesen Fällen handelt es sich nicht um Relativpronomen. Besonders in der Kindersprache, aber auch in der Sprache der Erwachsenen, kommt es vor, dass ein Ausdruck an den Satzanfang gestellt und mit „der, die, das“ wieder aufgegriffen wird, z. B.: „Die Mimi; die ist blöd. Der Peter, den mag ich.“ Auch in diesen Fällen haben wir es mit einem hinweisenden Gebrauch zu tun, nicht mit einem Relativpronomen. (Es werden nicht zwei Sätze miteinander verbunden.)

Formulierungsvorschläge zur Aussprache

Das Kind spricht (Wort in der Aussprache des Kindes) für
..... (Wort in der normalen Aussprache).

(Gleichartige Beispiele zu Gruppen zusammenfassen.)

Das Kind spricht durchgehend

- deutlich
- überwiegend deutlich
- etwas undeutlich
- ziemlich undeutlich.

Das Kind spricht durchgehend

- flüssig
- überwiegend flüssig
- etwas stockend
- ziemlich stockend.

Die Verständlichkeit ist dadurch

- nicht
- geringfügig
- erheblich

beeinträchtigt.

Im Anhang 8.3 dieses Moduls finden Sie ein Beispiel für ein erstelltes Sprachprofil. Um ein Sprachprofil zu erstellen, müssen nicht so viele Beobachtungen vorliegen, wie im Fall Pelin. Notwendig sind die Beobachtungen bzw. Aufzeichnungen im Sismik bzw. Seldak-Bogen und mindestens eine freie oder gezielte Beobachtung sowie weitere Notizen, die Sie beispielsweise während oder sofort nach Ihren Sprachförderheiten machen. Sehr bewährt hat sich beispielsweise, die Kinder am Ende einer Sprachförderstunde zu befragen, was sie heute besonders eindrücklich fanden und ihre Antworten zu notieren.

Für die Entscheidung über die optimale Fördersituation sind die Beobachtungen äußerst wichtig.

Die Sprachbeobachtungen geben Hinweise auf die Stärken und Schwächen des Kindes. Die Erkenntnisse aus den Beobachtungen und die Identifikation der Stärken können genutzt werden, um die Sprachentwicklung insgesamt voran zu bringen.

8 Anhang

8.1 Beispiel für die Transkription und Interpretation einer gezielten Sprachbeobachtung



Transkription einer Gesprächssituation im Erzählkreis¹²

Die Kinder sitzen mit zwei pädagogischen Fachkräften im Stuhlkreis.

Aktive Gesprächspartner sind

E: Erzieherin

M: Mehmet

H: Hamid

J: Julia

K: anderes Kind

E: *Erzähl mal du vom Wochenende* (FORDERT EIN KIND AUF) (MURMELN IM HINTERGRUND)

M: *Ich hab Picknick gemacht*

E: (LACHEN) *Wie bitte*

M: *Ich habe eine Picknick gemacht in de Berg war auch und kalte Wasser hab ich reinge / eh - reingegangen*

E: *Mehmet - mit wem bist du denn auf den Berg gegangen* (FRAGEINTONATION)

M: *Eh - mit Papa mit Kaan mit eh Kaan vom Papa und ich und Mustafa (?) Pappas*

E: *Mhm*

M: *Und da haben wir in die Berge (drebben ?) da hama eine dicke fette / ein Hase gesehn*

E: *Ihr habts en Hasen gesehen* (BEEINDRUCKT, FRAGEINTONATION) (STIMMEN VON KINDERN IM HINTERGRUND)

M: *So große bisschen so groß* (GESTIK) *da is der fett und dick* (STIMMEN VON KINDERN IM HINTERGRUND)

E: *Was hat der Hase gemacht* (FRAGEINTONATION) (STIMMEN IM HINTERGRUND)

M: *Nur so boing boing* (GESTIK) *in der Hand war ein Karotte*

E: (Welchen Hasen ?)

M: *Eichshase*

E: *En Angsthase war das* (FRAGEINTONATION)

M: *Eichs - Eichs*

E: *Eis - ein Eishase* (FRAGEINTONATION)

M: *Hase* (NICKT)

¹² Das Beispiel entstammt der folgenden DVD: Ulich, M. (2004): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Video. Freiburg, Szene 1 "ich hab' Picknick gemacht."

Es wurde bewusst ein Beispiel gewählt, das es auch als Videosequenz bzw. als DVD gibt, sodass Sie grundsätzlich die Möglichkeit haben, die beschriebene Szene anzusehen.

Überlegen Sie sich, was anders ist, wenn man mit dem Transkript oder wenn man mit dem Video arbeitet?

K: *Ein Eishase*

K: *Er meint ein Schneehase*

E: *Eishase / und der Eishase hat in seiner Pfoten eine Karotte / Aha*

M: *Und ne Karotte is auch ein Eis*

E: *Und die Karotte war auch auf /aus Eis Mehmet Mehmet - noch mal was anderes - du hast mir erzählt es war ein kalter Bach da bist du da Wasser / das Wasser war das kalt (FRAGEINTONATION)*

M: *Ja vo / das war eh voll kalt*

E: *Richtig eisig (FRAGEINTONATION)*

M: *Ja*

E: *Und hast du das Wasser nur mit deinen Händen angefasst oder bist du auch so*

M: *nein vom - ich*

E: *mit den /*

M: *hab ein Zocke ausgezieht (GESTIK) und da hab ich Fuß reingetut*

E: *Nein (ERSTAUNT)*

M: *Doch*

E: *Ach komm*

M: *Alle hat in Wasser reingetut s war so kalt ich hab / ich bin rausgega(ngen) mmm da hab ich / die F heiß gemacht – oaaah (LAUTMALEREI, AUFGEREGT, REDET SCHNELL) – da hab ich / ge - schwindelt wie ein Eis – oaaah*

E: *Das stimmt natürlich weil natürlich wenn der Schnee schmilzt dann bildet sich ein Eisbach und in den Bergen ist der Bach schon sehr kalt (STIMMEN VON KINDERN IM HINTERGRUND)*

M: *Da hab ich ein Schnei gesehn der Schnei is ein Loch da hab ich rein / das hab ich /- gegrabe da hab ich geschaut Ein – – – / eh mmm – was war das denn? (DENKT NACH) So ein (GESTIK) / da drin is eh – gelb - so Gold da drinne*

E: *Gold (FRAGEINTONATION)*

M: *Ja viel Gold (GESTIK)*

E: *Sag nicht du hast Gold gefunden (FRAGEINTONATION, ERSTAUNT)*

M: *Doch (AUFGEREGT, NICKEND)*

E: *Echt (FRAGEINTONATION) Was hast du gemacht mit dem ganzen Gold (FRAGEINTONATION, HUSTEN IM HINTERGRUND)*

M: *Eh voller Sachen gekauft - Igel hab ich gekauft echte / dann hab ich Schlange gekauft echte*

H: *Das gibts nicht hier alles*

K: *Doch doch die echte Schlangen gibts*

H: *Nee gibts hier nicht* *Nur im Tierpark*

M: *Im Wald hab ich /* *im Wald hab ich genehmt*

H: *Nee da gibts auch keine*

M: *Doch doch doch*

H: *Nein gibts keine*

M: *Doch im Wald gibts auch*

H: *Gibts keine im Wald*

M: *Da hab ich ein /*
 H: *Im Dschungel gibts*
 E: *Ich weiß nicht kennt sich hier jemand aus mit Schlangen (FRAGEINTONATION)*
 K: *Ja – ich – ich (MEHRERE KINDER)*
 E: *Mehmet wir klären das jetzt noch mit den Schlangen Hamid hat behauptet / Hamid was denkst du was ist mit Schlangen (FRAGEINTONATION) Schlangen gibt's /*
 H: *Die gibt's im Dschungel*
 E: *Dschungel / und hier bei uns hast du gesagt – gibt's Schlangen wo (FRAGEINTONATION)*
 H: *Im Tierpark auch*

E: *Im Tierpark*

J: *Im Wald*

J: *Und im Wald (RUFT DAZWISCHEN)*

E: *Julia hat gesagt die Schlangen gibts /*

M: *Im Wald ich weiß es schon - ich habe in de Wald eins zwei gesehen*

E: *Du meinst die gibt's im Wald (FRAGEINTONATION)*

H: *Nö gibt's nicht*

E: *Felix von dir hab ich auch noch was gehört /*

H: *Im Dschungel gibt's /*

K: *In Afrika*

E: *Was ist in Afrika (FRAGEINTONATION)*

K: *Auch Schlangen*

E: *Gibt's auch Schlangen (FRAGEINTONATION) - also Folgendes - der Hamid hat recht die Julia hat recht der Mehmet hat recht /*

M: *Nein Julia hat nicht rech(t)*

J: *Doch*

M: *Schlangen essen nich - Schlangen sind giftig*

E: *Sie hat gesagt Schlangen gibt's im Wald du hast auch gesagt Schlangen gibt's im Wald (GEMURMEL IM HINTERGRUND)*

M: *Aber – aber – aber Schlangen können sie nicht essen weil sie sind giftig (wenn essen dann?) (GEMURMEL IM HINTERGRUND)*

E: *So wenn ihr mir jetzt zuhört dann lös ich das Rätsel - ja (FRAGEINTONATION) also ihr habt / Steve ich lös das Rätsel aber erst wenn du dich noch mal hinsetzt / also ihr habt alle recht es gibt auch bei uns Schlangen die nicht nur im Tierpark sind sondern die auch wirklich hier in der Wiese und im Wald leben – (GEMURMEL, HUSTEN IM HINTERGRUND) Gut (AUSRUF) Jetzt möchte ich aber – Rebecca - noch hören was die Julia gemacht hat am Wochenende*

J: *(Zehn ?) mal Pokemon 3 angeschaut wir ham des von der Oma bekommen /*

E: *Pokemon 3 /*

J: *Von Opa – aber des war auf kroatisch*

E: *Das war / ehrlich - auf kroatisch (FRAGEINTONATION) is ja toll (BEGEISTERT)*

J: *Ja die ham des in Zagreb gekauft*

- E: *Mm mm und hast du des gut verstehen können (FRAGEINTONATION)*
- J: (NICKT)
- E: *Ehrlich (FRAGEINTONATION; BEGEISTERT)*
- J: *Mm (NICKT) Aba einmal wo / wo wir heute dann sind und gestern / gestern war schön - und da ham wir Drachen fliegen gelassen und dann hat meine Mutter einmal bis zum Himmel geschafft - die hat also die ganze Schnur verbraucht und dann / und dann ist der/ hat sie mein ausprobiert und dann und dann ist dem Baum gestürzt und dann konnten wir nicht runterbringen und dann / dann haben wir ihn runtergebracht*
- E: *Mm*
- J: *Und dann /*
- E: *Vom Baum oder (FRAGEINTONATION)*
- J: *Ja*
- E: *Habt ihr das alle mitbekommen - Mehmet und Daniel (FRAGEINTONATION) das ist jetzt schon spannend – Daniel / Daniel schaut du noch mal (FRAGEINTONATION) hast du das mitgekriegt (FRAGEINTONATION) das fand ich gerade ganz spannend - die Julia / Julia darf ich's nochmal wiederholen (FRAGEINTONATION)*
- J: *Ja*
- E: *Julia hat nämlich Drach / einen Drachen steigen lassen und eh / die Mama von der Julia die hat's geschafft dass der Drache ganz hoch in den Himmel geflogen ist die ganze Schnur vom Drachen war abgewickelt / Rebecca - hast du auch schon mal Drache steigen lassen (FRAGEINTONATION) ja (FRAGEINTONATION) und der Drache / ein Drache der ist im Baum gelandet - Stimmt das Julia (FRAGEINTONATION) hab ich das /*
- J: *Mein Drache*
- E: *Oh nein / auch noch deiner / und wie habt ihr den dann runterbekommen (FRAGEINTONATION)*
- J: *Ja ganz lang und die Mama wollte /*

Sprachstandsanalyse Mehmet und Julia

Bitte interpretieren Sie die Sprachbeobachtung von Mehmet und Julia bzgl. ihrer Sprechhandlung/Gesprächsrolle. Folgende Fragen helfen Ihnen dabei:

Aufgabe 6



- An wen richtet sich Mehmet bzw. Julia?
- Aus welcher Situation heraus äußert er/sie sich?
- Was beabsichtigt er/sie mit seiner/ihrer Erzählung vom Wochenende?
- Kann er/sie sich verständlich machen?
- Hat er/sie Ausdrucksprobleme? Wenn ja, wie behilft er/sie sich dabei? Welchen Wortschatz verwendet Mehmet bzw. Julia in der beobachteten Szene?
- Verwendet er/sie nur elementare Ausdrücke oder auch Wörter mit spezifischerer Bedeutung oder schon ungewöhnlichere Wörter?
- Kann er/sie zusammenhängend und verständlich erzählen?
- Ist eine Logik zu erkennen?
- Benutzt er/sie Ausweichbegriffe oder Umschreibungen?
- Werden Wortschatzlücken erkennbar?

- Welche Satzformen beherrscht Mehmet bzw. Julia bereits?
- Wie geht er/sie mit den vielen verschiedenen Formen und Stellungen des Verbs im Deutschen um?
- Welche Nebensatzkonstruktionen benutzt er/sie?
- Wie lang sind die jeweiligen Sätze?

Nachdem Sie sich intensiv mit den Fragen auseinandergesetzt haben, können Sie Ihre Aufzeichnungen zu Julia mit untenstehender Analyse vergleichen. Ihre Aufzeichnungen zu Mehmet können Sie – falls vorhanden – mit den Ausführungen im Begleitheft zu dem von Ulrich herausgebrachten Film „Lust auf Sprache“ (S. 8-11) überprüfen.

Lösungsvorschlag zur Sprachstandsanalyse von Julia

Von Julia hört man nur zehn Äußerungen. Die längste Äußerung besteht aus 63 Wörtern. Julias Sätze bestehen im Durchschnitt aus 4,6 Wörtern. Beides ist eine beachtliche Leistung. Eine Aussage über den Sprachstand von Julia ist schwierig, da der Film nur einen schmalen Ausschnitt ihrer Äußerungen zeigt.

Sprechhandlungen/Gesprächsrolle

In der kurzen Erzählszene berichtet Julia vor allem über das vergangene Wochenende. In dem vorangehenden Teil nimmt sie zu Mehments Behauptungen Stellung.

Grammatik

Julias Sätze beinhalten meistens ein oder mehrere Verben (15 Sätze gegenüber neun Sätzen ohne Verb). Sie benutzt sowohl Präteritum als auch Perfekt. Im Hauptsatz ist die Stellung des Verbs immer richtig, auch dann wenn Adverbien oder Präpositionalgruppen die erste Stelle im Satz einnehmen: *und dann hat meine Mama / die ham se in Zagreb gekauft.*

Julia verbindet viele Sätze miteinander. Dies erfolgt mit Hilfe von *und*, *aber* und sehr häufig mit *und dann*. Sie erweitert ihre Sätze mit Präpositionalgruppen (*in/auf*, *von/bis*, *zu*) und Adverbien (*da*, *mal*, *einmal*, *heute*, *gestern*, *also*).

Die bestimmten und unbestimmten Artikel benutzt Julia meistens richtig, auch nach Präpositionen. Allerdings gibt es hierfür nur wenige Beispiele. Daher ist eine allgemeine Aussage auf dieser Grundlage noch nicht zu rechtfertigen.

Wortschatz

Julia benutzt viele nicht ganz einfache Verben wie *anschauen, bekommen, schaffen, verbrauchen, ausprobieren, stürzen, runterbringen*. Insbesondere die Verben mit Vorsilben deuten auf einen hoch entwickelten Wortschatz. Andererseits benutzt sie nur wenig Nomen und Adjektive. Eine allgemeine Aussage über ihren Wortschatz ist bei so wenigen Äußerungen nicht endgültig zu belegen.

Aussprache

Die Aussprache von Julia ist verständlich und korrekt.

8.2 Beispiel für die Analyse einer Mitschrift

Dialogische Bilderbuchbetrachtung¹³



Handelnde Personen sind:

K: Kübra

E: Erzieherin

Beide sitzen nebeneinander am Boden, so dass beide gleichzeitig in das Buch schauen können.

E: *Also - was siehst'n da* (FRAGEINTONATION)

K: *Beer mit Kind*

E: *Bär mit Kind - 'N großer Bär oder* (FRAGEINTONATION)

K: *Ja / Lies ma (ab hier)*

E: *Da fängt's an / Soll ich's dir vorlesen* (FRAGEINTONATION)

K: *Ja*

E: (LIEST) *Evi schaut ein Bild an, auf dem der größte und stärkste Bär der Welt zu sehen ist*

K: *Wie heißt sie / die große Beer* (FRAGEINTONATION)

E: *Sag ma Hoppi Toppi - Hoppi Toppi.*

K: *Hopp / Hoppi Toppi.*

E: *Genau / Hoppi Toppi / Schau - Und der Bär da – ist in dem Buch* (ZEIGT) (LIEST) *Ich will aber hier raus, sagt Hoppi Toppi*

K: *Ach so*

E: *Raus aus dem Buch*

K: *Lies mal vor (mit Buch)*

¹³ Grundlage ist eine Szene aus dem Film: Ulich, M. (2004): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Video. Freiburg, Szene 2: ... ist dir das auch schon mal passiert? Im Dialog mit Bilderbüchern.

- E: *Ja ich soll vorlesen / (Liest) Komm, wir gehen raus, sagt Evi, damit alle sehen, was ich für einen tollen Freund habe. Du musst mir aber helfen brummt Hoppi Toppi wenn man immer nur in einem Buch lebt hat man wenig Ahnung von der Welt*
- K: *Die is raus*
- E: *Der is raus / der Bär gell (FRAGEINTONATION) – – jetzt schau mal / was noch passiert – oah / wo sind die denn jetzt (FRAGEINTONATION) schau mal*
- K: *In Autobahn und eine saut im Beer*
- E: *Was macht die (FRAGEINTONATION) Oah - ist gefährlich / was die machen – gell (FRAGEINTONATION)*
- K: *Ja / de geht in Staaße ohne Kucken*
- E: *Ohne Kucken gell (FRAGEINTONATION)*
- K: *Ich kucke imme*
- E: *Du kuckst immer (FRAGEINTONATION)*
- K: *Wenn ich hier komme allei(n)*
- E: *Kommst du manchmal alleine in en Kindergarten (FRAGEINTONATION)*
- K: *Ja / manchmal hab ich gesehen ein Kind hat eine Staaße ohne gesehen / hat sie gelauf / dann ha mit so rum Far(be) und mit so rum Farbe diesen alle diesen hat gelauf und dann ist / Kind mm tot*
- E: *Hast Du gesehen (FRAGEINTONATION) (Um) Gottes Willen*
- K: *Aber die war alle böse*
- E: *Die waren böse die Autos die haben nicht gehalten gell (FRAGEINTONATION)*
- K: *Ja und ich hab snell weggelaufen dann hab ich – eh hab ich geschu(?) / dann habe ich in Kindan ehm wo n'Karte (?) gegeben / dann hab ich geruf, hat niemand mich gesehen/ dann hab ich versteck dann / dann hab ich gekommen*
- E: *Mm und dann (FRAGEINTONATION)*
- K: *Mit Angst*
- E: *Mit ganz viel Angst gell (FRAGEINTONATION) und jetzt schaut du immer (FRAGEINTONATION) aber weißt du / die Evi hat den großen Bären / der Bär ist so groß dass ihn alle Autos sehen können*
- K: *Ja und tot mach*
- E: *Meinst du die machen die jetzt tot (FRAGEINTONATION)*
- K: *Nein*
- E: *Nicht gell (FRAGEINTONATION) Weil schau / schau die gehen über den Zebrastreifen / Siehst des (FRAGEINTONATION)*
- K: *Ja*
- E: *Deshalb stehn die ganzen Autos hier / kennst du Zebrastreifen (FRAGEINTONATION)*
- K: *Ja*
- E: *So(II) ma schauen, was jetzt passiert (FRAGEINTONATION) (Liest) Vor Schreck / renn sofort zum Supermarkt sagt die Kleine (UNTERBRICHT) Jetzt gehen se zum Supermarkt schau / Mm jetzt geht das / schau*
- K: *Was ist Supermarkt (FRAGEINTONATION)*
- E: *Supermarkt (FRAGEINTONATION) Supermarkt ist ein Laden wo man einkaufen geht*
- K: *Ach so*

- E: *Warst du schon mal einkaufen alleine* (FRAGEINTONATION)
K: *Ja*
E: *Gehst du allein einkaufen* (FRAGEINTONATION)
K: *In Penny*
E: *In Penny / Was kaufst du dann* (FRAGEINTONATION)
K: *Was meine Mama sagt*
E: *Zum Beispiel* (FRAGEINTONATION)
K: *Käse / Brot / Kaugummi./*
E: *Käse / Kaugummi / kaufst das für dich oder für deine Mama* (FRAGEINTONATION)
K: *Für mich / für meine Schwester / für meine Papa / für mich*
E: *Also Brot und Kaugummi / und was noch – Käse* (FRAGEINTONATION)
K: *Käse / Brot / und Buch na und Pampers /*
E: *Pampers / hast du en / hast du ne kleine Schwester* (FRAGEINTONATION)
K: *Ja*
E: *Ja - wie klein* (FRAGEINTONATION)
K: *Mm ein bisschen / die kommt da* (ZEIGT GRÖßE)
E: *Bis da / Kann die schon sprechen* (FRAGEINTONATION)
K: *Ja*
E: *Was sagt'n die* (FRAGEINTONATION)
K: *eh, abla, eh, baba / papa – eh – dayı und sagt mama / Lies ma vor*
E: (LIEST) *Evi und Hoppi Toppi kommen zum Stadtpark / auf einer Parkbank schläft ein Eisverkäufer (UNTERBRICHT) aha - der schläft (LIEST) daneben steht sein Eiswagen Evi setzt Hoppi Toppi die Mütze des Verkäufers auf / schon schwingt sich der Bär auf den Sattel und radelt davon / vergnügt klingelt er - so laut er kann / zum Glück kommt er gerade zurück als der Eisverkäufer aufwacht (BEENDET LESEN) stell dir vor er wäre mit dem Eiswagen weg gewesen und der Eisverkäufer wacht auf / hätte er aber geschimpft oder* (FRAGEINTONATION)
K: *Desimf(t) - niemand hat einmal was geklaut uns – úns, dann hab ich gesimpft*
E: *Wo ham die dir was geklaut* (FRAGEINTONATION)
K: *Das war Söne*
E: *Was Schönes* (FRAGEINTONATION)
K: *Ja mit Glitzer*
E: *Mit Glitzer*

E: *Soll ma schauen* (FRAGEINTONATION) *Oah - und jetzt kommen sie nach Hause*
K: *Ja und da ist die Kind*
E: *Und da* (FRAGEINTONATION)
K: *Die Beer geht verstecken*
E: *Ja – genau - damit die Mama ihn nicht sieht / gell* (FRAGEINTONATION)
K: *Aber die saut hoch*
E: *Die schaut hoch / seit / und die Evi weißt du was sie grad zu Mama sagt* (FRAGEINTONATION) – *seit Hoppi Toppi mein Freund ist komme ich prima ohne dich aus und du brauchst nie mehr / dir nie mehr Sorgen um mich machen / und dann* (FRAGEINTONATION)

K: *Ist sie wieder im Buch*

E: *Schau - genau*

K: *Die versteck im Buch*

E: *Versteckt sich im Buch der Hoppi Toppi und wenn die Evi ihn braucht dann kommt er immer raus das wäre doch schön oder / hätts du auch gerne*

K: (NICKT) *Ich hab ein Buch mit / mit Baby wenn ich raus sag dann geht der raus mit Hund*

Sprachstandsanalyse Kübra

Aufgabe 7



Bitte interpretieren Sie die Sprache von Kübra aufgrund Ihrer Beobachtungen bezüglich deren Sprechhandlungen/Gesprächsrolle:

- Wie regiert Kübra innerhalb der dialogischen Bilderbuchbetrachtung auf die Erzieherin?
- Wie geht sie insgesamt mit der Situation um?
- Kann sie sich verständlich machen?
- Hat sie Ausdrucksprobleme? Wenn ja, wie behilft sie sich dabei?
- Welchen Wortschatz verwendet Kübra?
- Verwendet sie nur elementare Ausdrücke oder auch Wörter mit spezifischerer Bedeutung oder schon ungewöhnlichere Wörter?
- Wie antwortet sie auf Fragen?
- Ist eine Logik in ihren Äußerungen zu erkennen?
- Benutzt sie Ausweichbegriffe oder Umschreibungen?
- Werden Wortschatzlücken erkennbar?
- Welche Satzformen beherrscht Kübra bereits?
- Wie geht sie mit den verschiedenen Formen und Stellungen des Verbs im Deutschen um?
- Welche Nebensatzkonstruktionen benutzt sie?
- Wie lang sind die jeweiligen Sätze?
- Sind Schwierigkeiten mit Lauten oder Lautverbindungen hör- bzw. erkennbar?
- Spricht sie flüssig, deutlich und der Situation angemessen?

Bitte vergleichen Sie Ihre Ausführungen mit der folgenden Sprachstandsanalyse:

Lösungsvorschlag zur Sprachstandsanalyse von Kübra

Von Kübra sind 41 Äußerungen zu hören. Die längste Äußerung besteht aus 36 Wörtern. Kübras Sätze bestehen im Durchschnitt aus 3,3 Wörtern.

Sprechhandlungen/Gesprächsrolle

In dieser Vorleseszene reagiert Kübra anfangs auf Fragen der Erzieherin. Sie ergreift dann aber gleich die Initiative, fordert die Erzieherin auf vorzulesen und stellt ihrerseits eine Frage an die Erzieherin, deren Antwort sie bestätigt. Während des Vorlesens steuert sie mehrfach Schilderungen dessen bei, was sie in dem Kinderbuch sieht. Dies geschieht teils von sich aus, teils auf Aufforderung der Erzieherin. Zweimal initiiert sie ein Gespräch über ihr eigenes Handeln bzw. ein eigenes Erlebnis, einmal geht sie auf eine entsprechende Frage der Erzieherin (*Gehst du allein einkaufen?*) ein. Am Ende gibt sie noch einmal einen entsprechenden Impuls, über dessen Erfolg oder Misserfolg der Film aber keine Auskunft mehr liefert. Auf sachliche Fragen der Erzieherin – sowohl zum Inhalt des Buches wie zu ihrem eigenen Handeln – kann sie sachlich antworten. Kübra kann auch Gefühle äußern (*mit Angst*), nach der Bedeutung eines Wortes fragen (*Supermarkt*) und ihre Erstsprache Türkisch einsetzen, um die ersten Worte ihrer kleinen Schwester sozusagen im Originalton zu zitieren.

Grammatik

Kübras Sätze beinhalten, vor allem wenn sie berichtet, meistens ein oder mehrere Verben (34 Sätze gegenüber 25 Sätzen ohne Verb). Kübra benutzt verschiedene Zeitformen: vor allem Präsens und Perfekt, aber auch mal die Präteritumform von "sein" (*Kind war tot*). Zweimal bildet sie eine Satzklammer mit abgetrennter Vorsilbe: *die saut hoch / dann geht sie raus*. Das Perfekt bildet sie konsequent mit dem Hilfsverb "haben": *hab ich gesehen, hat gelaufen, habe ich gesimpft, habe ich gekommen*. Die meisten Formen sind korrekt. Formen mit unterschlagenem Endlaut (*dann hab ich geruf, dann hab ich versteck*) und das Nebeneinander von *gelaufen* und *(weg)gelaufen* deutet darauf hin, dass sie in Sachen Partizip-Endung noch nicht ganz firm ist. An einigen wenigen Stellen ist die Numeruskongruenz nicht gewahrt: *die war alle böse*. „Verstecken“ benutzt sie als intransitives Verb: *dann hab ich versteck*.

Im Hauptsatz ist die Stellung des Verbs immer richtig, auch dann, wenn die erste Stelle des Satzes nicht vom Subjekt, sondern von einem anderen Satzglied besetzt ist (Inversion): *Manchmal hab ich gesehen*.

Kübra erweitert ihre Sätze vielfach durch Adverbien (*hier, hoch, da, immer, manchmal, einmal, wieder, mal, so*) sowie durch Präpositionalgruppen mit den Präpositionen *in* (zum Teil statt *auf*), *für* und *mit*.

Den Artikel setzt sie in vielen Fällen, in denen er in der Erwachsenensprache erwartet wird, noch nicht ein; das gilt für die Subjekt- oder Objektposition ebenso wie für die Stellung nach Präpositionen. Als bestimmten Artikel verwendet sie nur *die*, als unbestimmten Artikel (selten) *ein* und *eine*.

Kübra verbindet viele Sätze miteinander. Dies erfolgt mit Hilfe von *und, dann, und dann* und *aber*. Dreimal bildet sie ein Satzgefüge. In zwei Fällen wird der Nebensatz mit *wenn* eingeleitet; dabei ist die Stellung des Verbs einmal korrekt am Nebensatz-Ende (*wenn ich raus sag*) und einmal inkorrekt in der Nebensatz-Mitte (*wenn ich hier komme allein*). Einmal bildet sie einen

alleinstehenden Relativsatz als Antwort auf eine entsprechende Frage der Erzieherin: *was meine Mama sagt*, auch hier steht das Verb korrekt am Nebensatz-Ende. Bemerkenswert ist, dass sie bereits mit Infinitivkonstruktionen experimentiert: *die geht in Staaße ohne Kucken / ohne gesehen hat sie gelauf / die Beer geht verstecken*.

Wortschatz

Kübra benutzt viele Verben wie *lesen, vorlesen, schauen, gehen, gucken, kommen, sehen, laufen, klauen, verstecken* und Nomen wie *Bär, Kind, Autobahn, Straße, Farbe, Angst, Glitzer, Hund*. Das deutet auf einen soliden Grundwortschatz im Deutschen. Adjektive benutzt sie nur wenige: *groß, allein, böse, schön*. An einigen wenigen Stellen arbeitet sie mit Übergangsbedeutungen: *manchmal* (= einmal), *gesehen* (= gehört, auf mich geachtet) oder allgemeineren Bedeutungen: *die kommt da* (= sie reicht mir bis hierhin) oder mit einem Umschreibungsversuch: *mit so rum Farbe diesen alle* (= Verkehrsampel??).

Aussprache

Die Sprache von Kübra ist gut verständlich, aber sie hat noch einige Schwierigkeiten bei der Aussprache. Das /sch/ macht ihr vor allem zu schaffen: *saut, swester, gesimpft, söne*, außerdem die Konsonantengruppen mit /r/: *staaße, gooße*. Anderes, wie das geschlossene /e/ bei der Aussprache von "Bär", ist ohne Belang. Einmal artikuliert sie ein Wort in einer Lautgestalt, die zwar eindeutig auf ein Partizip Perfekt verweist, aber keine Bedeutungszuordnung mehr erlaubt: *geschu*.



Zusammenfassung/Förderansatz für Kübra

Bei den Beobachtungen zur Grammatik ist die Aufforderung, auf das Gekonnte und nicht auf die Fehler zu achten, besonders wichtig. Nur auf diese Weise kann man entdecken, dass es Kübras Entwicklungsstand nicht gerecht wird, wenn man sagt, dass sie falsche und richtige Artikel nebeneinander gebraucht. Vielmehr zeigt sich, dass sie gerade dabei ist zu realisieren, dass es im Deutschen (im Gegensatz zum Türkischen) so etwas wie einen bestimmten Artikel gibt. Sie hat noch keine Klarheit darüber, wo überall einer hingehört, und sie verwendet ihn vorerst nur in einer der vielen Formen, die ihr begegnen. Es ist die Form, die am häufigsten zu hören ist, und die sie daher sozusagen „herausgefiltert“ hat. Ähnliches gilt für die Perfektbildung, bei der sie zunächst den Einsatz von *haben* als Regel für sich entwickelt hat und mit den Formen des Partizips experimentiert.

Die Situation „dialogisches Betrachten und Vorlesen“ scheint für Kübra wie geschaffen. Sie hört, wie aus ihrer Mimik und dem Inhalt ihrer Äußerungen zu erschließen ist, aufmerksam zu. Kübra verarbeitet das Gehörte. Sie bezieht es auf die Sache (Bilderbuchgeschichte) ebenso wie auf sich selbst. Auch ihre vergleichsweise fortgeschrittenen Satzbaufähigkeiten deuten darauf hin, dass die gedankliche Durchdringung sprachlicher (und bildlicher) Mitteilungen für sie zu dem im Film festgehaltenen Entwicklungszeitpunkt eine bevorzugte Strategie - auch des Spracherwerbs - darstellt. Zugleich lässt sie durch ihre eigenen Erzählungen erkennen, dass sie auch gerne bereit ist, etwas von sich selbst mitzuteilen und entsprechende Impulse leicht aufgreift. Ohne Zweifel wird sie in solchen Situationen ihren Wortschatz, ihren Satzbau (nächs-

tes Entwicklungsziel: Ausbau der Nebensätze) und allgemein ihre Ausdrucksfähigkeit (unterschiedliche Textsorten) gut weiter entwickeln können.

Kübra beweist Sprachaufmerksamkeit (Nachfrage nach einer Bedeutung, Zitieren der Erstsprache, Einbau einer Vorgabe der Erzieherin in eine eigene spätere Äußerung); diese richtet sich allerdings primär auf die Inhalte, weniger auf die Form: Die formal richtig stellenden Vorgaben, die die Erzieherin geduldig und mit viel Taktgefühl in ihre Wiederholungen von Kübras Äußerungen einbaut (Aussprache von /sch/ und von Konsonantengruppen mit /r/, Artikelform, Partizip-Endung, Numeruskongruenz), werden – soweit es der Film zeigt – nicht aufgegriffen. Vielleicht würden kleine Hörübungen (außerhalb kommunikativer Zusammenhänge) eine Unterstützung für Kübra in diesem Punkt bieten.

Vergleich der Wortschatzkenntnisse Mehmet– Julia – Kübra

Bitte vergleichen Sie die Verben, die Mehmet, Julia und Kübra benutzen, miteinander und ordnen Sie zu, welche zum einfachen, welche zum fortgeschritteneren Wortschatz gehören.

Aufgabe 8



8.3 Beispiel für ein Sprachprofil



Pelin¹⁴

Von Pelin liegen insgesamt 15 Sprachbeobachtungen vor, und zwar drei türkische, vier deutsche und acht zweisprachige. Pelin ist in dieser Zeit 3;10 bis 4;5 Jahre alt.

Gesprächsverhalten

Im Türkischen sehen wir Pelin überwiegend, aber nicht ausschließlich im Gespräch mit der Erzieherin. Gegenüber anderen Kindern ist sie etwas stärker eigenaktiv als gegenüber der Erzieherin. Mitteilungen und knappe Mitteilungen stehen im Vordergrund ihrer Sprechhandlungen. Es folgen mit geringerer Häufigkeit Berichte über eigenes Erleben, knappes Zustimmung und direktes Ansprechen des Kommunikationspartners. Gelegentlich treten Fragen, Aufforderungen und Ausrufe auf. Mit Bildern setzt sich Pelin beschreibend, interpretierend und bewertend auseinander. Einige wenige Male gibt sie auch über andere Sachverhalte ein Urteil ab.

Im Deutschen zeigt Pelin ein ähnliches Gesprächsverhalten wie im Türkischen. Unter ihren Sprechhandlungen fallen außer den meist knappen Mitteilungen, Ablehnungen und Zustimmungen sowie Bildbeschreibungen die häufigen Bemühungen, Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, sowie Aufforderungen und Handlungen des Widersprechens oder Abwehrens auf. Relativ häufig finden sich bei ihr Wiederholungen, vor allem von Ausdrücken, welche die Erzieherin vorgibt, aber auch von Ausdrücken anderer Kinder. Auffällig selten sind Fragen. Sie

¹⁴ Das Beispiel ist dem Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“, das von 2001 bis 2004 in Hamburg durchgeführt wurde, entnommen.

rin vorgibt, aber auch von Ausdrücken anderer Kinder. Auffällig selten sind Fragen. Sie wurden nur zweimal registriert.

Wortschatz

Pelins deutscher Wortschatz kann, sieht man von den bloß nachgesprochenen Wörtern ab, als einfach eingestuft werden. Sie verwendet Verben wie *haben, machen, gucken, können, kommen*, aber auch *vorlesen, anmalen* und *weinen*. Bei den Nomen fallen vor allem die "Bilderbuchwörter" auf, wie z.B. *Elefant, Tiger, Hubschrauber, Banane, Pirat Zauberer*. Daneben stehen nur vergleichsweise wenige „Alltagswörter“ wie *Papa, Mädchen, Kind, Baby, Pflaster, Mund, Hände, Buch*. Außer den Farbbezeichnungen verwendet sie bei den Adjektiven noch *groß, gut, lecker* und *traurig*.

Grammatik

Ihre Sätze sind noch nicht sehr entwickelt. Verblose Aussagen wie *Auch Tiger; Ich auch große; Da die Baby rein* bleiben bis zum Ende des Beobachtungszeitraums kennzeichnend. Die Aussagen mit Verb sind zunächst nur formelhafte Imperative wie *Guck mal* und Sätze mit Endstellung einer infiniten Form *Nein kneten* (= Wir kneten nicht), *Ich so mach; Ich voreisen* (= vorlesen), *Ich gemacht*. Im Alter von 3,11 kommt *ist*, teils in Zweitstellung, teils in Endstellung, hinzu: *Rosa das ist; Das ist Mädchen* und eine erste Vollverbform taucht auf *weint Mund*.

Satzverbindungen werden noch nicht gebildet.

Artikel sind sehr selten. Unter den vorkommenden Artikelformen überwiegt die Form *das*, vereinzelt kommen die Formen *eine, ein* und *die* vor. Pelin verwendet keine Präpositionen.

Abweichungen in der Aussprache wurden nur in einer Reihe von Einzelfällen registriert, die weniger als systematische Störung denn als Zeichen kindlicher Ausspracheunsicherheit zu werten sind: *taputt* statt „kaputt“, *Zauba* statt „Zauberer“, *guun* statt „grün“, *hoot* statt „rot“ etc.

9 Literaturverzeichnis

- Götte, R. (2002/2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. Weinheim/Berlin.
- Kany, W./Schöler, H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Leue, R. u. a. (2008): Duden-Kindergarten-Wörterbuch - Die wichtigsten 3.000 Wörter für Kindergartenkinder. Mannheim.
- Reich, H. H. (unveröffentlicht 2007): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
- Reich, H. H. unter Mitarbeit von Knisel-Scheuring, G.(2008): Sprachförderung im Kindergarten – Grundlagen, Konzepte und Materialien. Berlin.
- Strätz, R./Demandewitz, H. (2000/2007⁵) Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin/Düsseldorf/Mannheim.
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg.
- Ulich, M./Mayr, T.(2005): Seldak. Sprachentwicklung und literacy bei deutsch aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft 1 und 2). Freiburg.

Audiovisuelle Medien

- Ulich, M. (2004): Lust auf Sprache - sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.

Internetquellen:

- <http://www.ifp.bayern.de/projekte/sismik.html> (03.08.2011)
- www.cornelsen.de/fruehe-kindheit (03.08.2011)
- www.sagmalwas-bw.de (03.08.2011)



10 Tabellenverzeichnis

- | | | |
|-------------------|--|----------------|
| Tabelle 1: | Sprachdiagnostische Verfahren
Quelle: Autorinnen | S. 20f. |
| Tabelle 2: | Zeichen und ihre Bedeutung in der Transkription
Quelle: Autorinnen | S. 25 |