

Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KoMBi). (2020). *Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit: Projektvorstellungen und Ergebnisse* (1. und 2. Förderphase 2013–2020). Universität Hamburg.

Krifka, M., Blaszczyk, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, B., & Truckenbrodt, R. (Hrsg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer.

Kreß, B., & Roeder, K. (2022). Zu den Einflussfaktoren auf Sprache, Identität und Lernen: Was bringen Schülerinnen mit Herkunftssprache mit? *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrerinnenbildung*, 6(2), 14–39.

Kupetz, M., & Becker, E. (2024). Language alternation in the multilingual classroom: Communicative functions and multimodal gestalts. In M. Selting & D. Barth-Weingarten (Eds.), *New perspectives in interactional linguistic research* (pp. 378–408). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slsi.36.14kup>

Lazebna, N., Dieser, E., & Lut, K. (2024). Educational and social integration challenges of Ukrainian refugee students in Würzburg, Germany. In M. Gutman (Ed.), *Challenges facing education leadership in the shadow of war: International and multicultural perspectives from zones of conflict* (S. 113–121). Routledge.

Luchtenberg, S. (2017). Language Awareness. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 150–162). Schneider Verlag Hohengehren.

Markee, N., & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 425–439). Chichester, England: Wiley Blackwell.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Müller, A., & Szczepaniak, R. (2019). Sprachen vergleichen. *Praxis Deutsch*, 278, 14–20.

Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2010). *Der Sprachenfächer: Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Cornelsen.

Oomen-Welke, I. (2017a). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 69–84). Schneider Verlag Hohengehren.

Oomen-Welke, I. (2017b). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 617–632). Schneider Verlag Hohengehren.

Oomen-Welke, I. (2017c). Sprachvergleich und Sprachbewusstheit. In I. Oomen-Welke, B. Ahrenholz, & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (S. 85–97). Schneider Verlag Hohengehren.

Orobchuk, D., & Skintey, L. (2023). Ukrainisch und kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik. In *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/orobchuk_skintey_ukrainisch_kritische_mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf

Plutzar, V. (2016). Sprachenlernen nach der Flucht: Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In H. Cölfen & F. Januschek (Hrsg.), *Flucht_Punkt_Sprache* (S. 109–133). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á., & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(3), 312–326.

Skintey, L., Orobchuk, D., & Storozenko, V. (2023). Sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit von ukrainischen geflüchteten Schülerinnen: Erkenntnisse aus der empirischen Forschung und interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerinnenbildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrerinnenbildung*, 7, 95–117. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.5>

Studer, T. (2025). Fremdsprachliche Kompetenzen im Zeichen plurilingueller Ansätze: Ambivalenzen verstehen und damit umgehen können. In N. Kulovics, O. Mentz, & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grensräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung* (S. 21–38). wbv.

Sprachförderung im Elementarbereich

Bedeutung der Ergebnisse aus BESK KOMPAKT und BESK-DaZ KOMPAKT für die pädagogische Praxis

Eva Frick

Eine altersadäquate Entwicklung der Sprachkompetenzen in Deutsch gilt als Schlüsselkompetenz für die aktive Teilhabe in unserer Gesellschaft. Die Unterstützung der Kinder bei ihrer sprachlichen Entwicklung zählt somit zu den wesentlichen Aufgaben von Akteurinnen und Akteuren in Bildungsinstitutionen. Gerade der frühen Sprachförderung kommt insofern eine große Bedeutung zu, da dadurch erhofft wird, an der Schaffung von Chancengerechtigkeit hinsichtlich der bevorstehenden Bildungslaufbahn positiv mitzuwirken.

Keywords
Systematische Beobachtung, Dokumentation, Sprachkompetenz, Sprachförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen, professionelles Handeln

Beobachtung und Dokumentation als Ausgangspunkt von Förderung

Zentrale Aufgaben von Akteurinnen und Akteuren in Bildungseinrichtungen sind die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen und in weiterer Folge die Unterstützung der Entwicklung der Kinder. Dabei gelten gezielte und geplante Beobachtung und Dokumentation als ein Qualitätsmerkmal im Sinne professionellen Handelns (Knauf, 2019; Viernickel & Völkel, 2017). Beobachtung wird als Grundqualifikation der praktisch-pädagogischen Arbeit gesehen (Hebenstreit-Müller & Müller, 2012). Kindorientierung und Kindzentrierung sind dabei Grundvoraussetzungen. Ziel gelungener Beobachtung und Dokumentation sind die daraus resultierende adäquate Planung und Förderung der kindlichen Entwicklung.

Grundsätzlich gilt es, drei Bedingungen gelingender Beobachtung und Dokumentation zu berücksichtigen: Haltung, Know-How und Kompetenz sowie Beobachtungsmanagement. Haltung beinhaltet einerseits das Grundverständnis von Bildungsprozessen, das mit der Beobachtung verknüpft wird, sowie andererseits das Bild vom Kind, welches die individuelle Beobachtungs- und Dokumentationspraxis prägt. Grundlage für die Bedingung Know-How und individuelle Beobachtungskompetenz sind im Wesentlichen drei Aspekte: die Qualität der



Ziel gelungener Beobachtung und Dokumentation sind die daraus resultierende adäquate Planung und Förderung der kindlichen Entwicklung.

absolvierten Aus-, Fort- und Weiterbildungen zum Themenbereich Beobachtung und Dokumentation, die Kompetenz zum bewussten Wahrnehmen (Viernickel & Völkel, 2017) inklusive reflexiver Betrachtung der Ergebnisse sowie die daraus resultierende Ableitung für die Praxis unter Berücksichtigung der Kompetenzen der Kinder (Hemsing, 2021). Zum Beobachtungsmanagement zählen die Bestimmung fachlicher Aufgaben, Ansprüche an die Beobachtung und Dokumentation, Kalkulation des Zeit- und Per-

sonalaufwandes sowie der Abgleich mit verfügbaren Ressourcen.

Gerade dem Einsatz des Beobachtungsbogens zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen in Deutsch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK KOMPAKT^{i,ii}) und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ KOMPAKT^{iii,iv}) kommt erhöhtes Interesse zu, da der Bereich der adäquaten sprachlichen Entwicklung als Grundvoraussetzung für die Teilhabe in Bildungsinstitutionen und für

schulischen Erfolg gilt. Ziel ist, späteren Beeinträchtigungen in den Bereichen Wortschatz, Lese-, Textverständnis etc. (Dickinson, 2013; Dux & Sievert, 2012) entgegenzuwirken. Die Dokumentation der erfassten Beobachtungen dient dabei als Ausgangspunkt, um eine adäquate Förderplanung zu konzipieren und nachfolgend im Praxisalltag umzusetzen.

KOMPAKT zur Erfassung und Dokumentation des Sprachstandes der Kinder in Deutsch. Dabei handelt es sich um eine Verlaufsbeobachtung, die sich an den zwei Bezugsgrößen Erwerbsdauer in Deutsch sowie spätere schulische Anforderungen orientiert (Rössl-Krötzl & Breit, 2018). Die beobachteten Bereiche beziehen sich beim BESK KOMPAKT auf Syntax/Satzbau-Produktion, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion, Erzählen und „andere“. Beim BESK-DaZ KOMPAKT werden die folgenden Bereiche beobachtet und dokumentiert: Syntax-Satzbau, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion und Erzählen sowie „andere“. Exemplarisch wird für den Bereich Syntax-Satzbau angeführt, nach welchen Kriterien dieser beobachtet wird:

Status quo in elementarpädagogischen Einrichtungen

Seit dem Kindergartenjahr 2018/19 verwenden die Pädagog:innen in elementaren Bildungseinrichtungen in Vorarlberg den Beobachtungsbogen BESK / BESK-DaZ bzw. BESK KOMPAKT / BESK-DaZ

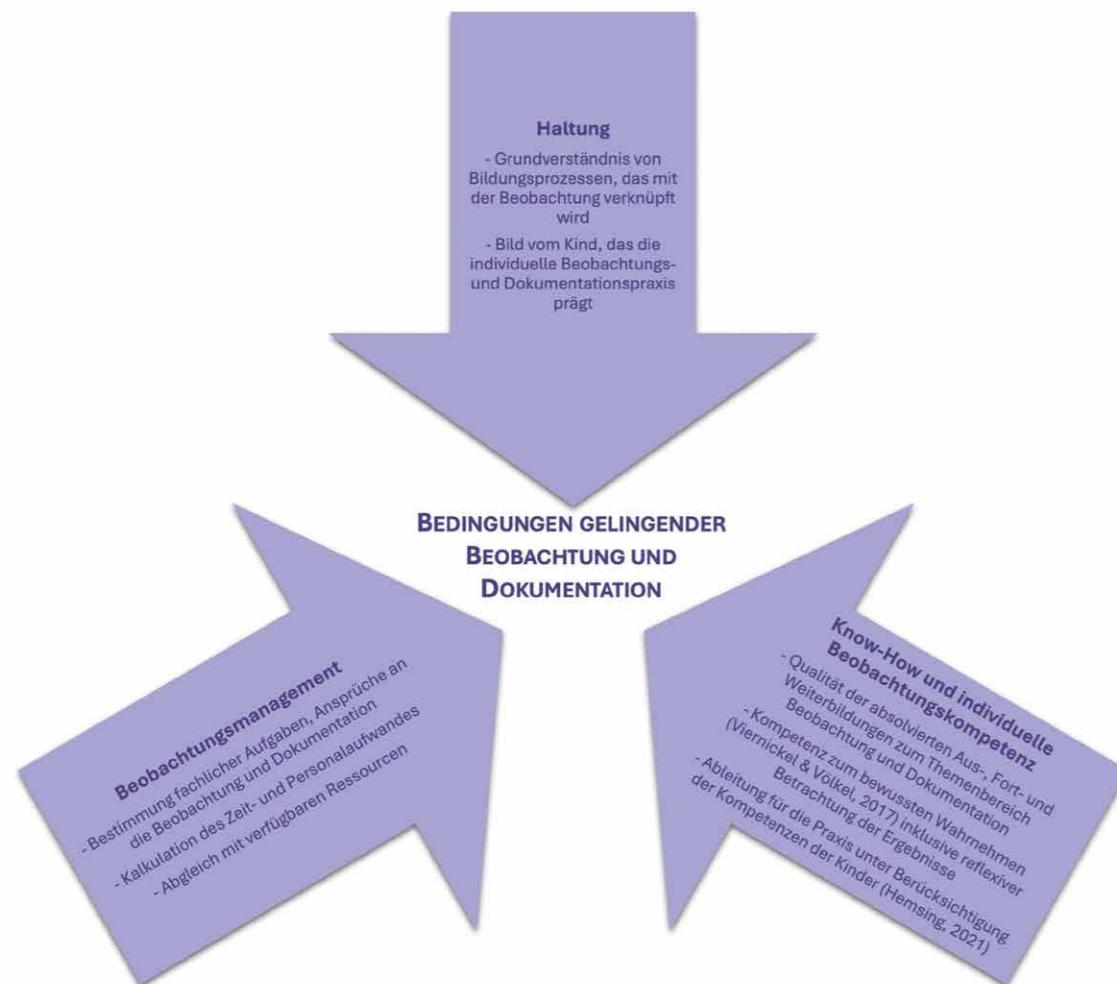


Abbildung 1: Bedingungen gelingender Beobachtung und Dokumentation

Bereich	Syntax/Satzbau - Produktion	
Beobachtungsbogen	BESK KOMPAKT ^v (DaE)	BESK-DaZ KOMPAKT ^{vi}
Kriterium 1	Flexible Satzstruktur: An der 1. Stelle steht nicht das Subjekt, sondern ein anderes Satzglied (z. B. die Orts- oder Zeitangabe), es folgt an der 2. Stelle das Prädikat, danach das Subjekt.	Aussagesatz mit einteiligem Prädikat an der 2. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt).
Kriterium 2	Entscheidungsfrage: Das Prädikat steht an der 1. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt.	Aussagesatz mit zweiteiligem Prädikat an der 2. Stelle (mit dem Subjekt übereingestimmter Teil) und am Satzende – „Satzklammer“.
Kriterium 3	Nebensatz: Der Nebensatz wird durch einen Nebensatzleiter mit dem Hauptsatz inhaltlich verbunden, z. B. dass, ob, weil, wenn, obwohl, bevor; Relativsatzleiter (der, die, das, den, ...).	Flexible Satzstruktur: Das Prädikat steht an der 2. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt. An der 1. Stelle steht z. B. eine Orts- oder Zeitangabe.
Kriterium 4		Entscheidungsfrage: Das Prädikat steht an der 1. Stelle (es ist mit dem Subjekt übereingestimmt), danach folgt das Subjekt.

Tabelle 1: Beobachungskriterien des Bereichs „Syntax/Satzbau – Produktion“ als exemplarisches Beispiel (eigene Darstellung in Anlehnung an Rössl-Krötzl & Breit, 2018, 2019)

Die Beobachtungsbögen zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen in Deutsch werden jährlich zwei Mal mit allen Kindern, die einen Kindergarten in Vorarlberg besuchen und zwischen vier und sechs Jahre alt sind, durch die Pädagog:innen eingesetzt. Durch diese verpflichtende Verlaufsbeobachtung wird sichtbar, wie sich die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in Deutsch entwickeln. Für die vorliegende Evaluation wurden die sprachlichen Kompetenzen von durchschnittlich 13.140 Kindern jährlich (min=12.010; max=15.681), die von den Pädagog:innen mittels BESK KOMPAKT (MEAN=9.311; 70,7%) bzw. BESK-DaZ KOMPAKT (MEAN=3.829; 29,3%) in den Bereichen Syntax-Satzbau, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion und Erzählen erhoben wurden, in einer Zeitreihe von 2021 bis 2024 verglichen, mit dem Ziel, diese in Relation zu setzen. Dadurch wird es einerseits möglich, die Bereiche herauszufiltern, bei denen die Kinder am meisten Schwierigkeiten haben. Diese stellen zugleich die Förderbereiche dar, in denen die Kinder von den Pädagog:innen explizit bei der (Weiter-)Entwicklung unterstützt werden sollten. Andererseits lässt die Betrachtung in einer Zeitreihe Rückschlüsse über die Entwicklung und in weiterer Folge die Förderung im Praxisalltag zu. Die angeführte Zeitrei-

he beinhaltet zudem implizit die Zeit nach der Corona-Pandemie sowie des Ukraine-Krieges und liefert somit einen guten Blick auf den aktuellen Status quo bezüglich der deutsch-sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Kindergartenalter in Vorarlberg.

Sprachliche Entwicklung bei Kindern mit Sprachförderbedarf in Deutsch

Insgesamt weisen im Beobachtungszeitraum durchschnittlich 23,8% aller beobachteten Kinder einen Sprachförderbedarf in Deutsch auf (min=22,6%; max=25,5%). Der Vergleich der Ergebnisse der Beobachtungen aus BESK KOMPAKT und BESK-DaZ KOMPAKT im zeitlichen Verlauf von 2021 bis 2024 zeigt, dass sowohl bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (DaE), als auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Bereich Syntax/Satzbau-Produktion den höchsten Förderbedarf aufweist (DaE: MEAN=90%; DaZ: MEAN=91,5%). Das bedeutet, dass durchschnittlich neun von zehn Kindern mit Förderbedarf Schwierigkeiten bei der altersgemäßen Satzbaus-Produktion haben – relativ unabhängig davon,

ob es sich dabei um Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder um Kinder mit Deutsch als Zweitsprache handelt. Beim Bereich Wortschatz-Produktion ist jeweils der zweithöchste Förderbedarf feststellbar (DaE: MEAN=41,5%; DaZ: MEAN=77,5%), wobei der Bereich Erzählen – ausschließlich bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache explizit erfasst – bei Kindern mit DaZ beim Bereich Wortschatz-Produktion inkludiert ist. Als dritter Aspekt weist der Bereich Wortschatz-Rezeption eine vor allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hohe Förderbedarfsquote (DaE: MEAN=26,8%; DaZ: MEAN=68,0%) auf.

Werden die Ergebnisse des BESK KOMPAKT im Vergleich mit den Ergebnissen des BESK-DaZ KOMPAKT betrachtet, kann festgestellt werden, dass diese in den angeführten Aspekten stabile Werte aufweisen. Diese stabilen Werte können ein Hinweis für die kompetente Durchführung der Beobachtungen und Dokumentation der Ergebnisse sein. Eine systematische Beobachtung, die know-how-orientiert und kompetenz-basiert durch die Pädagog:innen gemacht und dementsprechend dokumentiert wird, ist notwendig, um daraus Fördermaßnahmen ableiten und professionelles Handeln gewährleisten zu können. Zugleich stellt sich die Frage, ob die in der Praxis gesetzten Fördermaßnahmen wirken bzw. weshalb keine – wiederum stabilen Werte – vorliegen, die eine (deutliche) Verbesserung der deutschsprachlichen Kompetenzen bei den Kindern anzeigen.

Ableitung für die Praxis

Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die sprachliche Entwicklung der Kinder in Deutsch zu analysieren und daraus resultierend abzuleiten, inwiefern die Ergebnisse der verpflichtend anzuwendenden Beobachtungsbögen BESK KOMPAKT bzw. BESK-DaZ KOMPAKT als Instrumente zur Ableitung von Maßnahmen zur sprachlichen Förderung herangezogen werden und ob bzw. inwiefern sich dies auf die Ent-

wicklung der Sprachkompetenzen in Deutsch auswirkt.

Durch die Betrachtung der prozentualen Entwicklung der Aspekte in Bezug auf die Deutschkompetenzen in den vergangenen vier Jahren kann festgestellt werden, dass diese relativ stabile Prozentwerte aufweisen. Dies kann ein Indikator für eine konstante Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in Deutsch durch die Pädagog:innen und somit für eine gute Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz dieser sein. Werden die Ergebnisse aus der Perspektive der sprachlichen Entwicklung der Kinder betrachtet, wird deutlich, dass der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf nicht rückläufig ist. In Anbetracht der Vorgabe, dass die Ergebnisse als Grundlage für die Ableitung adäquater Fördermaßnahmen herangezogen werden (sollten), zeigt dies nicht die erwünschte Verbesserung. Dadurch wird deutlich, dass in Bezug auf die adäquate Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in Deutsch noch Entwicklungspotential besteht.

Um die sprachliche Entwicklung der Kinder in Deutsch gelingend zu unterstützen, spielt die pädagogische Fachkraft eine wichtige Rolle, wobei der Sprachgebrauch der Pädagog:innen, das Angebot an dialogischen Formen und die Qualität der Interaktionen als ausschlaggebende Faktoren gelten (Frick, 2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung, d. h. das Nutzen von alltäglichen Situationen (s. Tabelle 3), ist eine Ausprägung von Sprachförderung – im Gegensatz zu additiver Sprachförderung (Dubowy & Gold, 2014; Reichert-Garschhammer, 2013; Frick, 2019).

”
Um die sprachliche Entwicklung der Kinder in Deutsch gelingend zu unterstützen, spielt die pädagogische Fachkraft eine wichtige Rolle.

ASPEKT	2021		2022		2023		2024	
	BESK KOMPAKT	BESK-DaZ KOMPAKT						
Syntax/Satzbau-Produktion	88%	92%	92%	91%	89%	90%	91%	93%
Wortschatz-Rezeption	29%	69%	27%	66%	22%	67%	29%	70%
Wortschatz-Produktion	39%	75%	42%	77%	42%	79%	43%	79%
Erzählen	33%		31%		32%		32%	
andere	4%	3%	3%	4%	4%	3%	4%	3%

Tabelle 2: Aspekte der Deutschkompetenzen im Vergleich bei Kindern mit DaE und Kindern mit DaZ

Das Erkennen von sprachförderlichen Situationen im Praxisalltag steht dabei im Fokus (Frick & Zumtobel, 2019).

Um alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen umsetzen zu können, ist die Aneignung der folgenden Strategien notwendig:

Strategie	Umsetzung
Modellieren	Stimulierungs- und Modellierungstechniken, um die Aussagen der Kinder in korrekter oder erweiterter Form zu wiederholen
Fragetechniken	Verschiedene, für Sprachförderung nützliche Frageformen, um die Kinder beim Grammatik- und Wortschatzerwerb zu unterstützen
Im Dialog mit Kindern	Initiierung und Führung von gleichberechtigten Dialogen zwischen Fachperson und Kind, um eine thematische Erweiterung und Vertiefung zu generieren
Verbalisieren	Sprachliches Begleiten von Handlungen, um den Kindern ein kontextuelles und mit der entsprechenden Handlung verknüpftes Lernen zu ermöglichen
Redirect	Weiterleitung einer Anfrage eines Kindes, um Interaktionen unter den Kindern zu fördern

Tabella 3: Strategien Alltagsintegrierter Sprachförderung (in Anlehnung an Löffler & Vogt, 2015)

Für die Praxis bietet sich die Variante der alltagsintegrierten Sprachförderung an, da in diesem Zusammenhang keine zusätzlichen personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen benötigt werden. Die Kenntnis der grundlegenden Strategien und deren Einsatzmöglichkeiten, das Wissen über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder sowie das Erkennen von geeigneten alltäglichen Situationen sind dafür Voraussetzung.

Endnoten

- ⁱ Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Erstsprache: https://www.bmb.gv.at/dam/bmbwfgvat/ep/sf/BESK_DaE-kompakt.pdf
- ⁱⁱ Anleitung zum BESK KOMPAKT: <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung%20zum%20BESK%20KOMPAKT.pdf/e09c245e-3075-ac2f-613c-0a1d9829774b>

- ⁱⁱⁱ Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Zweitsprache: https://www.bmb.gv.at/dam/bmbwfgvat/ep/sf/BESK_DaZ-kompakt_final.pdf
- ^{iv} Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT: <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK-DaZ+KOMPAKT.pdf/63ff1c53-ebf9-7e33-287e-efa3253097ab>
- ^v Inhalte aus: Anleitung zum BESK KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenzen in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Rössl-Krötzl & Breit, 2019, S. 14; <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK+KOMPAKT.pdf/e09c245e-3075-ac2f-613c-0a1d9829774b>)
- ^{vi} Inhalte aus: Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenzen in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Rössl-Krötzl & Breit, 2018, S. 14; <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK-DaZ+KOMPAKT.pdf/63ff1c53-ebf9-7e33-287e-efa3253097ab>).

Literatur

Dickinson, D. K. (2013). Das Sprachparadoxon: Die Herausforderung frühkindlicher Bildung. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 12–21). Vandenhoeck & Ruprecht.

Dubowy, M., & Gold, A. (2014). Sprachförderung im Elementarbereich: Was – wann – wie fördern? In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/2307>

Dux, W., & Sievert, S. (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern*. dgs; https://soziales.hessen.de/sites/soziales.hessen.de/files/2024-11/broschuere_sprachentwicklung_und_sprachfoerderung_bei_kindern.pdf

Frick, E. (2019). *Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie?* LIT.

Frick, E., & Zumtobel, M. (2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten. Anwendung von Sprachförderstrategien durch pädagogische Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 221-231. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000278>

Hebenstreit-Müller, S., & Müller, B. (2012). *Beobachten in der Frühpädagogik. Praxis – Forschung – Kamera*. Verlag das netz.

Hemsing, W. (2021). Implementierungsherausforderungen von systematischen Beobachtungsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen. In T. Katschnig, I. Wanitschek & J. Bruckner (Hrsg.), *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule* (S. 241–249). LIT.

Knauf, H. (2019). *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Springer VS.

Löffler, C., & Vogt, F. (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. reinhardt.

Reichert-Garschhammer, E. (2013). Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 179–181). Vandenhoeck & Ruprecht.

Rössl-Krötzl, B., & Breit, S. (2018). *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT*. bifie. <https://vorarlberg.at/documents/302033/472557/Anleitung+zum+BESK-DaZ+KOMPAKT.pdf/63ff1c53-ebf9-7e33-287e-efa3253097ab>

Viernickel, S., & Völkel, P. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Herder.