

Leitideen zur praktischen Umsetzung der  
**SPEZIFISCHEN  
SPRACHFÖRDERUNG**

gemäß BESK/BESK-DaZ



in Vorarlberger Kindergärten

## Impressum

Herausgeber: **Amt der Vorarlberger Landesregierung**  
Abteilung IIa, Fachbereich Kindergarten und Schülerbetreuung  
Landhaus ● Römerstraße 15  
6901 Bregenz

Bregenz 2018

Autorin: Mag. Dr. Barbara Rössl-Krötzl

Redaktionelle Mitarbeit (in alphabetischer Reihenfolge):

Patricia Hollersbacher B.A.  
Mag. Julia Mossmann

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung des Amtes der Vorarlberger Landesregierung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet oder verbreitet werden.

**Die vorliegende Handreichung** enthält Leitideen für die praktische Umsetzung der **spezifischen Sprachförderung** gemäß der Ergebnisse der Sprachstandsbeobachtung mit dem **BESK** bzw. **BESK-DaZ**.

Neben grundlegenden Hinweisen zu *Zielen, Aufgaben und Methoden* der spezifischen Sprachförderung als Ergänzung zu den sprachbildenden Maßnahmen des Kindergartenalltags werden eine Reihe konkreter *Praxisbeispiele* zur gezielten Förderung der zentralen *Sprachqualifikationen des BESK bzw. BESK-DaZ* gegeben.

## INHALT

1. SPEZIFISCHE SPRACHFÖRDERUNG ALS ERGÄNZUNG ZUR SPRACHBILDUNG DES PÄDAGOGISCHEN ALLTAGS .....	4
SPEZIFISCHE FÖRDERUNG: ZIELE UND INHALTE.....	4
SPRACHBILDUNG DES PÄDAGOGISCHEN ALLTAGS: ZIELE UND INHALTE .....	5
DURCHGÄNGIGE SPRACHFÖRDERUNG.....	6
2. LEITPRINZIPIEN FÜR DIE GESTALTUNG DER SPEZIFISCHEN SPRACHFÖRDERUNG .....	6
LERNUMGEBUNG .....	6
INHALT/THEMATIK .....	7
SPRACHEINSATZ DER PÄDAGOGIN/DES PÄDAGOGEN .....	7
3. INDIVIDUELLE, GEZIELTE FÖRDERUNG ENTLANG DER KRITERIEN DES BESK/BESK-DAZ.....	8
4. PRAXISBEISPIELE: SPEZIFISCHE FÖRDERUNG ENTLANG DER BESK/BESK-DAZ-KRITERIEN .....	10
SYNTAX/SATZBAU.....	11
Aussagesatz mit einteiligem Verb .....	11
Aussagesatz mit zweiteiligem Verb.....	13
Entscheidungsfragesatz .....	16
Aussagesatz: Ergänzung-Verb-Subjekt (Flexible Satzstruktur) .....	17
LEXIKON/SEMANTIK – REZEPTION.....	19
Verstehen von W-Fragen.....	19
Verstehen von Aufträgen.....	20
LEXIKON/SEMANTIK – PRODUKTION.....	20
Nomen und Verben.....	20
Nebensatzeinleiter .....	21
ERZÄHLEN EIGENER ERLEBNISSE .....	23
NACHERZÄHLEN EINER BEKANNTEN GESCHICHTE.....	24

# 1. SPEZIFISCHE SPRACHFÖRDERUNG ALS ERGÄNZUNG ZUR SPRACHBILDUNG DES PÄDAGOGISCHEN ALLTAGS

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

Dass manche Kinder jedoch zusätzliche Angebote in Form einer **gezielteren und systematisch ausgerichteten Sprachförderung** benötigen, um in ihrer Sprachentwicklung die erwartbaren Fortschritte vollführen zu können, wird aus den Ergebnissen der Beobachtung mit dem BESK bzw. BESK-DaZ deutlich. Für sie wurde in bestimmten Bereichen ein erhöhter, d.h. spezifischer Sprachförderbedarf nachgewiesen.

Für diese Kinder sind die **sprachbildenden Aktivitäten der Kindergartengruppe** durch die **spezifische Sprachförderung in der Kleingruppe zu ergänzen**. Die sprachlichen Angebote werden auf Basis der Beobachtungsergebnisse **gezielt** auf die **individuellen Kompetenzen des Kindes** abgestimmt.

## SPEZIFISCHE FÖRDERUNG: ZIELE UND INHALTE

Das Ziel der spezifischen Sprachförderung ist die Steigerung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit spezifischem Förderbedarf. Die vertiefende, differenzierte Sicht auf einzelne Kategorien der Sprache und ihre Förderung bilden hier die Ansatzpunkte. Die konkreten Zielformulierungen leiten sich schwerpunktmäßig von den zentralen Kriterien des BESK bzw. BESK-DaZ ab.

→ **Zentrale Förderziele** sind die **ausgewählten, förderentscheidenden Sprachqualifikationen** des BESK bzw. BESK-DaZ. (s. Ergebnisblatt und folgende Übersicht).

SPEZIFISCHE SPRACHFÖRDERUNG: ZENTRALE ZIELE und INHALTE
<b>KINDER MIT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE – Zentrale Kriterien des BESK-DaZ</b>
GRAUE Kriterien - BASISKOMPETENZEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ Produktion von Aussagesätzen mit einteiligem sowie zweiteiligem Prädikat</li> <li>⤴ Verstehen von einfachen W-Fragen sowie einfachen Aufträgen</li> <li>⤴ Produktion des Basiswortschatzes von Verben und Nomen</li> </ul>
WEISSE Kriterien – FORTGESCHRITTENERE KOMPETENZEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ Produktion von Entscheidungsfragesätzen und Ergänzung-Verb-Subjekt-Sätzen (Flexible Satzstruktur)</li> <li>⤴ Verstehen von schwierigeren W-Fragen sowie komplexeren Handlungsaufforderungen</li> <li>⤴ Produktion des erweiterten Wortschatzes von Verben und Nomen sowie Erzählen eigener Erlebnisse</li> </ul>
<b>KINDER MIT DEUTSCH ALS ERSTSPRACHE – Zentrale Kriterien des BESK</b>
GRAUE Kriterien - BASISKOMPETENZEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ Produktion von Ergänzung-Verb-Subjekt-Sätzen (Flexible Satzstruktur) und Entscheidungsfragesätzen</li> <li>⤴ Verstehen von einfachen W-Fragen sowie einfachen Aufträgen</li> <li>⤴ Produktion von Verben und Nomen konkret-gegenständlicher Bedeutung</li> </ul>
WEISSE Kriterien – FORTGESCHRITTENERE KOMPETENZEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ Verstehen von komplexeren W-Fragen sowie zwei- oder dreiteiligen Aufträgen</li> <li>⤴ Produktion von Nebensätzen mit Nebensatzeinleitern</li> <li>⤴ Nacherzählen einer Geschichte sowie Erzählen eigener Erlebnisse</li> </ul>

Neben den im BESK und BESK-DaZ enthaltenen linguistischen Zielen und Schwerpunkten sollen durch die persönliche Zuwendung in der Kleingruppe darüber hinaus auch die **interaktiven Kompetenzen des Kindes gestärkt** werden. Selbstvertrauen, sprachliche Aufmerksamkeitsfähigkeit und Dialogführung liegen einem erfolgreichen Sprachenlernen zugrunde. Die Sozialform „Kleingruppe“ bietet für die Unterstützung dieser Eigenschaften und Fähigkeiten ganz besondere Vorteile und Möglichkeiten, die es zu nutzen gilt.

**Ein weiterer Schwerpunkt** der spezifischen Sprachförderung in der Kleingruppe liegt in der Förderung der **sprachlichen Aufmerksamkeitsfähigkeit**, der Stärkung des **Selbstvertrauens**, der Unterstützung der Fähigkeiten der **Dialogführung** sowie des Einhaltens von **Gesprächsregeln**.

## SPRACHBILDUNG DES PÄDAGOGISCHEN ALLTAGS: ZIELE UND INHALTE

**Sprachbildende Maßnahmen des pädagogischen Alltags** richten sich grundsätzlich an **alle Kinder**. Die Pädagogin/der Pädagoge setzt im Kindergartenalltag kontinuierlich Angebote, die zum Ziel haben, alle Kinder zu erreichen. Sie/Er ermöglicht aber auch individualisierte, auf das einzelne Kind bzw. auf die spezifische Kleingruppe abgestimmte Sprachaktivitäten, wie Dialogführung, spezielle Spiele oder das Vorlesen in kleinerem Rahmen.

Auch jene Kinder, deren sprachliche Kompetenzen gemäß der BESK-DaZ-Kriterien gut entwickelt sind, sind in ihrem Spracherwerbsprozess im Rahmen der Sprachbildung weiterhin pädagogisch zu begleiten.

Der weite und vielgestaltete Rahmen des pädagogischen Alltags eignet sich hervorragend, den Kindern **kontinuierlich** einen **breiten Fächer von Sprachqualifikationen** näherzubringen. Hierfür bieten die umfassenden **Kriterienlisten in den Bögen BESK bzw. BESK-DaZ** eine hilfreiche **Orientierung**. Übergeordnete Rahmenziele sind im „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung“<sup>1</sup> formuliert.

→ **SPRACHBILDUNG: Bildungsziel ist das breite Spektrum von Sprachqualifikationen**  
 (Orientierung an den ausführlichen Kriterienlisten der Bögen BESK und BESK-DaZ sowie am „Bildungsplan-Anteil Sprache“)

<b>SPRACHBILDUNG des pädagogischen Alltags: ZENTRALE ZIELE und INHALTE</b>
<p><b>JÜNGERE KINDER BZW. KINDER MIT EINER KÜRZEREN LERNDAUER DES DEUTSCHEN:</b></p> <p><b>1. Sprachliche Grundqualifikationen in Deutsch – BASISKOMPETENZEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <span style="color: #4F81BD;">↗</span> <b>Verständnis und Gebrauch des Deutschen in Aktivitäten und kommunikativen Situationen des konkret-anschaulichen Alltags</b>  <i>Einfacher Satzbau, häufige Wendungen und Routineformeln, Verständnis einfachen Wortschatzes sowie einfacher Fragen und Aufträge etc., Produktion von einfachen Nomen, Verben und Adjektiven, Äußern von Bedürfnissen und Wünschen</i> </li> </ul>
<p><b>ÄLTERE KINDER BZW. KINDER MIT EINER LÄNGEREN LERNDAUER DES DEUTSCHEN IM LETZTEN KINDERGARTENJAHR:</b></p> <p><b>2. Ausbau und Differenzierung der Sprachqualifikationen in Deutsch - FORTGESCHRITTENERE KOMPETENZEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <span style="color: #4F81BD;">↗</span> <b>Sprachkenntnisse zu Bildungs- und Sachthemenbereichen</b> </li> <li> <span style="color: #4F81BD;">↗</span> Entwicklung einer <b>abstrakteren</b>, vom situativen Kontext entbundenen <b>Sprachverwendung</b>  <i>komplexere Satzgefüge, erweiterter und differenzierter Wortschatz, verfeinerte Wortgrammatik, Verständnis komplexerer Äußerungen, Kenntnis von Oberbegriffen, Verstehen und Erzählen von Geschichten, Erklären, Begründen, Planen, Konflikte verbalisieren, Gesprächsregeln einhalten</i> </li> </ul>

<sup>1</sup> Charlotte-Bühler-Institut im Auftrag des BMUKK (2009): Bildungsplananteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Aktualisierte Version). Wien: BMUKK.

## DURCHGÄNGIGE SPRACHFÖRDERUNG

**Sprachbildung** des pädagogischen Alltags und **spezifische Sprachförderung** in der Kleingruppe sind im Sinne einer **durchgängigen Sprachförderung** als **einander ergänzende Formate** aufzufassen und entsprechend zu gestalten. Eine inhaltlich-thematische Abstimmung bzw. Verzahnung zwischen spezifischer Sprachförderung und der alltäglichen Sprachbildung in der Gruppe trägt zu einer Erhöhung der Lerneffekte beim Kind bei. Dadurch wird eines der unerlässlichen Prinzipien der effektiven Sprachförderung, das Prinzip der Wiederholung von sprachlichen Formen, Strukturen und von Wortschatz in unterschiedlichen Spiel- und Redeanlässen, angewendet. Es trägt dazu bei, dass das Kind das Gelernte langfristig speichert.

Für Kinder mit spezifischem Förderbedarf ist **sowohl die spezifische Sprachförderung** in der Kleingruppe **als auch die Sprachbildung** des pädagogischen Alltags von Bedeutung.

## 2. LEITPRINZIPIEN FÜR DIE GESTALTUNG DER SPEZIFISCHEN SPRACHFÖRDERUNG

Die spezifische Sprachförderung in der Kleingruppe enthält großes Potenzial, Kinder mit einem erhöhten Bedarf an sprachlicher Zuwendung und Unterstützung sehr unmittelbar zu erreichen. Gleichzeitig läuft diese vom situationsorientierten Gesamtgeschehen des Kindergartenalltags entkoppelte Form leicht Gefahr, einer streng formalisierten, schulischen Übungssituation gleichzukommen. Die Aktivitäten und Angebote der gezielten Sprachförderung sollten daher stets auf ihre Eignung für Kinder im Kindergartenalter kritisch überprüft werden. Im Folgenden finden sich eine Reihe wesentlicher kindgerechter Gestaltungsprinzipien zur Planung und Reflexion Ihrer Sprachförderhandlungen.

**Hinweise:** Da die Übergänge zwischen spezifischer Sprachförderung und Sprachbildung sowohl in methodisch-didaktischer als auch in inhaltlich-thematischer Hinsicht fließend sind, gelten die folgenden sprachförderlichen Prinzipien selbstverständlich auch für die Sprachbildung - mit je unterschiedlichen, organisatorisch und situativ bedingten Schwerpunktsetzungen.

### LERNUMGEBUNG

- ✦ Angenehmer, ruhiger Raum
- ✦ Vertrauensvolle Beziehung; Blickkontakt zum Kind/zu den Kindern
- ✦ Hohe Aktivität der Kinder, hohe Redeanteile der Kinder
- ✦ Abwechslungsreiche Aktivitätsformen: Methodenwechsel zwischen Sprechen, Zuhören, Singen, Malen, Bewegen, Erzählen, Bauen; dies ermöglicht die Wiederholung des Wortschatzes in verschiedenen Sinnzusammenhängen.
- ✦ Kommunikation der Kinder untereinander fördern
- ✦ Hohe Anteile von Aufmerksamkeit: abwechslungsreiche Gestaltung der Angebote sowie Abstimmung mit den Bedürfnissen und Interessen der Kinder zur Erhöhung der Aufmerksamkeit
- ✦ Materialien nicht ins Zentrum stellen: Sie fungieren (lediglich) als wichtige Impulsgeber für Redeanlässe und für weitere sprachförderliche Aktivitäten, etwa die Beschäftigung mit zusammenhängenden, vor allem erzählenden Texten, mündlichen Erlebnisberichten, Mitmachgeschichten, Szenen mit Handpuppen, Reimen, Erfinden von Quatschversen.  
Materialien wie *Tastbaum*, *Tastsack* u.ä. eignen sich, um (Rede-)Hemmungen abzubauen. Es zeigen sich schnellere Erfolge, zudem wirken sie konzentrationsfördernd.

## INHALT/THEMATIK

- ✦ Thematische Schwerpunktsetzung: Optimal ist die Abstimmung der Themen der Sprachförderung mit jenen des pädagogischen Alltags der Gesamtgruppe, um die förderliche Wirkung der regelmäßigen, vertiefenden Wiederholung zu nutzen.
- ✦ Bezug zum lebensweltlichen Alltag der Kinder: nach Möglichkeit reale Gegenstände oder Umgebungen nutzen bzw. in Rollenspielen nachbilden
- ✦ Eingehen auf die spontanen Interessen der Kinder unter Abänderung der geplanten Aktivität: z.B. dem spontanen Bedürfnis eines Kindes, ein ihm bedeutendes Ereignis zu erzählen, nachkommen; spontan auftretende Gespräche der Kinder untereinander zu einem assoziierten Thema aufgreifen und unter Verwendung indirekter Korrekturen (s. unten) moderieren und kommentieren
- ✦ Regelmäßige Wiederholungen zur Festigung und Vertiefung des Wortschatzes: Verzahnung mit den Themen des pädagogischen Alltags > Wiederholung des Wortschatzes in unterschiedlichen sprachlichen und situativen Kontexten, etwa in Gesprächen zu Aktivitäten mit authentischem Material, bei der Buchbetrachtung, beim Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten und in Rollenspielen
- ✦ Wiederkehrende Rituale: z.B. Begrüßungslied, Verabschiedungsritual; sie sorgen besonders bei jungen Kindern für Sicherheit, schaffen vertraute Übergänge.
- ✦ Angebote in authentische Gesprächs-, Spiel- und Handlungsabläufe einbetten: Die sprachfördernden Aktivitäten müssen für das Kind von Relevanz und Interesse sein. Dies gilt auch für die gezielte Förderung bestimmter Sprachqualifikationen, wie Satzstrukturen oder Wortschatz.

## SPRACHEINSATZ DER PÄDAGOGIN/DES PÄDAGOGEN

Kinder im Kindergartenalter sind in ihrer Sprachentwicklung auf das Sprachangebot ihres Umfeldes angewiesen. Die Güte der sprachbildenden bzw. sprachfördernden Maßnahmen im Kindergarten wird wesentlich bestimmt durch die Sprache der Pädagogin/des Pädagogen (Sprachvorbild). Die bewusste Gestaltung der sprachlichen Interaktion spielt eine zentrale Rolle bei der sprachlichen Unterstützung und Begleitung der Kinder. Dabei sollte die Pädagogin/der Pädagoge ihre Sprache nach zwei leitenden Prinzipien einsetzen und gestalten.

- ✦ Vielfältigkeit der sprachlichen Äußerungen: Die sprachlichen Äußerungen der Pädagogin/des Pädagogen sollen grundsätzlich eine Vielfalt von Satztypen sowie reichhaltigen Wortschatz enthalten.
- ✦ Gezielte Darbietung ganz spezifischer Sprachstrukturen und -formen: Zur gezielten Förderung bestimmter Sprachqualifikationen, wie sie die zentralen Kriterien des BESK bzw. BESK-DaZ darstellen, empfiehlt sich die Inszenierung bzw. die Nutzung geeigneter Spiel-, Handlungs- und Redeanlässe, die den Gebrauch der zu fördernden Spracheinheit(en) besonders motivieren. Eine wesentliche Rolle spielt hierbei der gezielte Sprachgebrauch der Pädagogin/des Pädagogen. (siehe auch Kapitel 4 „Praxisbeispiele“)

Die beiden sprachlichen Gestaltungsprinzipien sind schwerpunktmäßig je nach intendiertem Ziel und Situation einzusetzen und gegebenenfalls auch zu kombinieren.

### Sprachdidaktische Techniken

Die Pädagogin/Der Pädagoge passt ihre/seine Sprache an die Kompetenzen und die Bedürfnisse der Kinder an: Sprachmelodie, Struktur und Formen (Grammatik) sowie Wortschatz werden bewusst gewählt und förderlich „modelliert“, um dem Kind das Erkennen der lernenden sprachlichen Einheiten zu erleichtern. Dies erfolgt durch die Anwendung einer Reihe sprachdidaktischer Techniken:

- ✦ Sprechweise der Sprachförderin: Pointierte Sprachmelodie, bewusstes Verlangsamen, Betonen von Schlüsselwörtern und deutliche Aussprache lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf spezifische Merkmale und Inhalte.

- ⤴ Gehäufte Präsentation der zu lernenden Satzstrukturen: Die fördernde Person bietet z.B. beim Sprechen über vergangene Aktivitäten gehäuft die Vergangenheitsstruktur an; z.B.: „*Esra hat ein Haus fotografiert. Ich habe einen Baum fotografiert. Und was hast du fotografiert?*“
- ⤴ Gehäufte Präsentation von neuen Wörtern: Die Zielwörter des gewählten Themenfeldes werden stets in Sinnzusammenhängen angeboten. Ein „Trainieren“ isolierter Wörter anhand von Wortkarten ist nicht zielführend, da die Speicherung von Wörtern über den Aufbau mentaler Bedeutungsnetzwerke erfolgt.
- ⤴ Handlungen des Kindes Verbalisieren und Kommentieren: Interessensbekundung für die Beschäftigungen des Kindes sowie Anbieten sprachlicher Formulierungen; z.B.: "Du möchtest, dass der Turm nicht umfällt. Deshalb verwendest du ..."
- ⤴ Sprachanregende Fragen: vor allem offene W-Fragen, Fragen nach Erklärungen; Z.B.: *Warum? Was passiert hier? Was macht er mit dem Ball? Wozu brauchen wir das Wasser?*  
Hinweis: Auch *Wo?*- oder *Wer?*-Fragen, die lediglich eine Ein-Wort-Antwort verlangen bzw. geschlossene Ja/Nein-Fragen haben ihre Berechtigung. Bei Kindern mit noch geringen Sprachkenntnissen in Deutsch oder als Türöffner-Fragen zur Anregung introvertierter oder wenig erzählfreudiger Kinder erfüllen sie eine wichtige Funktion.
- ⤴ Vorlesen/Nacherzählen: ein besonders effektives Sprachlernangebot; die Auswahl der Bücher richtet sich nach den bevorzugten Themen, kann aber auch nach linguistischen Gesichtspunkten erfolgen, z.B. gehäuftes Vorkommen bestimmter Verben, Wiederkehr bestimmter Satzmuster (s. in Kap. 4, S. 24-25).
- ⤴ Reime, Sprüche, Lieder: Im Zentrum steht das Spiel mit Sprache, die Lust an der Wiederholung und an der Ästhetik von Sprache sowie die rhythmische Einübung von Redemitteln. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf die Sprache selbst gerichtet. Reime, Sprüche und Lieder bieten die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung und damit zum Einüben von Sprachmustern. Für die gezielte Sprachförderung kann die Auswahl auch bewusst nach linguistischen Kriterien erfolgen: z.B. gehäuftes Vorkommen eines bestimmten Falles, bestimmter Verbformen oder Satzstrukturen in einem Reim, Spruch oder Lied<sup>2</sup>.

### Indirekte Korrekturen

Indirekte Korrekturen sind ein effektives Mittel, um die noch „fehlerhaften“ Äußerungen des Kindes in die zielsprachliche (korrekte) Variante umzuwandeln und dem Kind näherzubringen. Dies erfolgt auf der inhaltlichen Ebene der Dialogführung. Explizite Hinweise auf Fehler sind demotivierend und nicht altersentsprechend. Beispiele indirekter Korrekturen sind:

- ⤴ Vervollständigung bzw. Erweiterung der Äußerungen des Kindes: z.B.: „*Fußball ...Tor*“ – „*Ja, der Fußball ist im Tor*“.
- ⤴ Korrektives Feedback: z.B. „*Ich habe den Ball genehmt*.“ – „*Ah, du hast den Ball genommen*.“
- ⤴ Scaffolding: Dem Kind wird bei Ausdrucksnot ein Sprachlerngerüst, etwa in Form von Anleitungen oder Nachfragen etc. angeboten. Es beinhaltet die vom Kind benötigten sprachlichen Mittel, wie Wortschatz und Satzstrukturen. Besondere Bedeutung hat diese Technik für die Unterstützung des Erzählens („interaktives Erzählen“) (s. in Kapitel 4, S. 23-25).

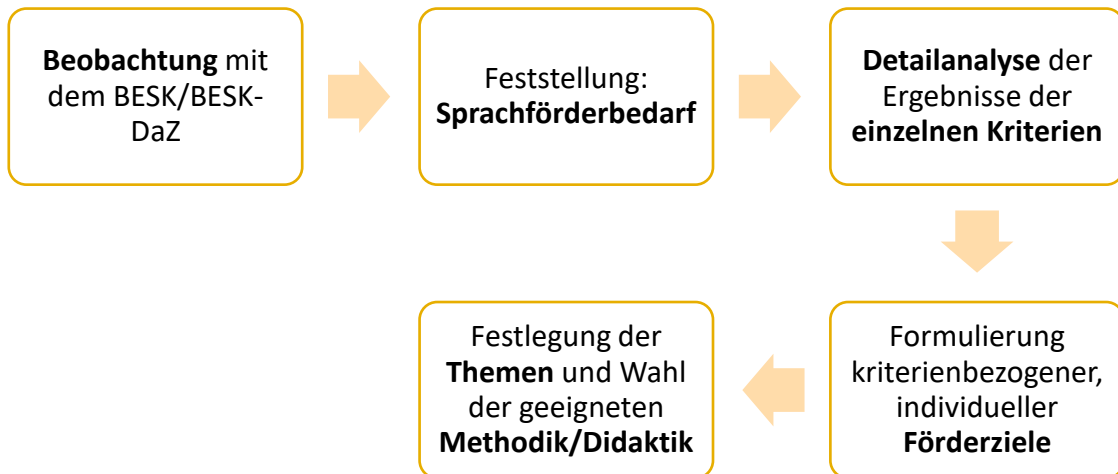
## 3. INDIVIDUELLE, GEZIELTE FÖRDERUNG ENTLANG DER KRITERIEN DES BESK/BESK-DAZ

Um die Förderung auf das einzelne Kind/einzelne Kinder individuell abzustimmen, werden die Auswertungsergebnisse des Kindes/der Kinder aus der Beobachtung mit dem BESK bzw. BESK-DaZ herangezogen. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, in welchen Bereichen das Kind/die Kinder spezifischen Förderbedarf aufweist/aufweisen. Unter Heranziehung der bereichszugehörigen Kriterien lassen sich differenziert **individuelle Zielvorgaben** ableiten. Sie sind **Grundlage für die Förderplanung**.

<sup>2</sup> Dem Prinzip der gehäuften Präsentation bestimmter grammatischer Formen und Strukturen sowie themenbezogenen Wortschatzes zur spezifischen Förderung folgen die Liedtexte der Lieder aus den Alben I, II, III „Hör zu, Bakabu. Kinderlieder zur sprachlichen Frühförderung“.



## SCHEMA - FÖRDERPLANUNG



## BEISPIEL - FÖRDERPLANUNG

Kind mit Deutsch als Zweitsprache:  
1. Beobachtung (graue Kriterien) – BESK DaZ

Daria Š.

Kriterium	Beobachtungszeitraum I Graue Kriterien					
	SYNTAX/ MORPHOLOGIE		LEXIKON/ SEMANTIK Rezeption		LEXIKON/ SEMANTIK Produktion	
	1	2	2	3	5	6
Punkte*	0	0	2	2	2	1
Bereichssumme	0		4		3	
Förderbedarf bei: (Vergleichswerte)	0 - 1		0 - 3		0 - 3	
KEIN Förderbedarf bei: (Vergleichswerte)	2		4 - 6		4 - 6	
<b>FÖRDERBEDARF/ JA</b>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

**SYNTAX/SATZBAU**

**Ziel:** Bildung von Aussagesätzen mit dem Prädikat an der 2. Stelle im Satz & Übereinstimmung mit dem Subjekt

**Inhalt/Methode:** Präsentation einfacher Aussagesätze z.B.

- > in Ich-Du-Dialogen (1., 2. Pers.),
- > in didaktischen Spielen (1., 2. od. 3. Pers. Einzahl),
- > durch Wimmelbilderbuchbetrachtung (3. Pers. Einzahl)

**LEXIKON/SEMANTIK - Produktion**

**Ziel:** Produktion von verschiedenen Verben des Basiswortschatzes

**Inhalt/Methode:** Gehäufte Präsentation von 4-5 Basisverben zu einem ausgewählten Thema (vorzugsweise abgestimmt mit dem aktuellen Thema des Gruppenalltags)

## 4. PRAXISBEISPIELE: SPEZIFISCHE FÖRDERUNG ENTLANG DER BESK/BESK-DAZ-KRITERIEN

Die auf den folgenden Seiten angeführten Praxisbeispiele zur gezielten Förderung legen den Fokus auf die zentralen Kriterien des BESK/BESK-DaZ (s. Kapitel 1, S. 4).

Die angeführten Beispiele stehen exemplarisch für eine Vielzahl von Möglichkeiten einer kindgerechten Umsetzung der spezifischen Sprachförderung. Sie dienen als **Anregung für die bewusste sprachliche Nutzung und Gestaltung** der Vielfalt an sprachlichen Spiel- und Kommunikationsanlässen, die die Bildungs- und Alltagssituationen des Kindergartens für eine gezielte Sprachförderung ermöglichen. Keinesfalls sind die Beispiele als ein in sich geschlossenes "Förderprogramm" zu verstehen, das strikt in die Praxis zu übernehmen ist.

Im Sinne einer durchgängigen Sprachförderung zeigen die Praxisbeispiele einerseits Möglichkeiten auf, das sprachliche Potential **alltäglicher Handlungssituationen** des Kindergartens für die Förderung bestimmter sprachlicher Qualifikationen zu erkennen und bewusst zu nutzen. Auf der anderen Seite enthalten eine Reihe von Beispielen Anregungen für die **bewusste Herbeiführung bzw. Inszenierung von Spiel- und Kommunikationsanlässen**, die geeignet sind, dem Kind die zu lernenden sprachlichen Qualifikationen gezielt und zugleich spielerisch näherzubringen.

**Eine effektive, kindgerechte Sprachförderung kombiniert beide Zugänge:**

- **Nutzung von Alltagssituationen**
- **Herbeiführung/Inszenierung geeigneter Sprech-, Spiel- und Handlungsanlässe**

Entscheidend für eine optimale sprachförderliche Nutzung bzw. Gestaltung der angeführten Sprachförderanlässe ist die **bewusste Modellierung und Steuerung der sprachlichen Interaktionen**, die zwischen Pädagogin/Pädagogen und dem Kind oder den Kindern untereinander stattfinden bzw. ermöglicht werden sollen (s. Kapitel 2, im Besonderen S. 7-8: „Spracheinsatz der Pädagogin/des Pädagogen“).

In der Darstellung der Praxisbeispiele wird der Fokus besonders auf die Verdeutlichung der **sprachlichen Interaktion** gelegt. Sie ist in Form der direkten Rede dargestellt.

Methoden und benötigte Materialien zur Gestaltung der Sprachfördersituation sind in der praktischen Umsetzung an die aktuellen Themen sowie an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder anzupassen und gegebenenfalls durch weitere methodisch-didaktische Gestaltungsformen zu erweitern und anzureichern (zur Methodenvielfalt s. S. 6).

**METHODE**

- Handlungsbegleitendes Sprechen
- Ich-Du-Dialoge, die sich auf den aktuellen Kontext beziehen (1. und 2. Person Einzahl)
- Bildbetrachtungen, um die dargestellten Vorgänge unter Verwendung von Verben zu versprachlichen
- Wimmelbilderbuchbetrachtung

**SPRACHE / INHALTE**

Verwendung von Verben in kurzgehaltenen Sätzen einfachen, konkret-anschaulichen Inhalts unter Verwendung verschiedener Personalformen: insbesondere 1. und 2. Pers. Einzahl sowie 3. Pers.

z. B. Kontrastierende Satzstrukturen wie:

- *Ich bin da. Und du bist da. Gabriela ist auch da! ...*
- *Ah, da ist ein Affe. Und da sind zwei Katzen... Der Affe ist auf dem Baum. Die Katzen sind im Garten.*
- *Ich habe einen roten Ball. Du hast einen grünen Ball. Hamza hat einen gelben Ball.*
- *Ich male ein Haus. Malst du auch ein Haus? Was malst du? – Du malst ja einen Baum! Ramira malt einen Fisch!*

z. B. Kombinationen wie:

- *Die Maus ist müde. Sie schläft. Ich bin auch müde. Ich schlafe jetzt. Bist du auch müde?*

**PRAXISBEISPIEL 1<sup>3</sup>**

<b>SPRACHFÖRDERZIEL</b>	<b>Aussagesatz mit einteiligem Verb an der 2. Stelle</b> „ich habe – du hast“
<b>Thema</b>	<b>Stofftiere ertasten</b>
<b>Methode/Format</b>	Ratespiel
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe
<b>Durchführung</b>	Vorbereitung: Zunächst werden alle Stofftiere auf einer Decke/einem Tisch ausgebreitet und unter Einbeziehung der Kinder benannt und vorgestellt. Danach werden die Tastsäcke mit jeweils einem Stofftier befüllt. Jedes Kind bekommt einen Tastsack mit einem Stofftier. Jeweils zwei Kinder sitzen einander gegenüber. Nun darf eines der beiden Kinder sowohl sein eigenes Tier als auch das Tier seines Partners/seiner Partnerin ertasten. Anschließend wird überprüft, ob die Tiere erkannt wurden. Danach werden die Rollen gewechselt. Methodischer Hinweis: Die Pädagogin leitet das Spiel an, indem sie (bzw. eine Handpuppe) zunächst die Rolle eines Kindes übernimmt.
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	K: <i>Ich habe eine Schlange. Du hast einen Elefanten.</i>
<b>Material</b>	Verschiedene Stofftiere, ein Tastsack pro Stofftier
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz-Produktion</b> Nomen: <b>Tiere</b> Verben: <b>haben</b>

<sup>3</sup> Dieses wie auch Praxisbeispiel 2, 3 und 8 basieren auf Schmidt (2014).

## PRAXISBEISPIEL 2

<b>SPRACHFÖRDERZIEL</b>	<b>Aussagesatz mit einteiligem Verb an der 2. Stelle</b> „ich bin – du bist“ „ich nehme – du nimmst“ „ich suche – du suchst“
<b>Thema</b>	<b>Tiere suchen Nahrung</b>
<b>Methode/Format</b>	Rollenspiel
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe
<b>Durchführung</b>	<p>A) Die Kinder sitzen im Sesselkreis. Jedes Kind darf ein Tier spielen und nimmt sich das entsprechende Bildkärtchen. Die Pädagogin nimmt sich ebenfalls ein Kärtchen und leitet das Spiel ein, indem sie sich vorstellt und reihum jedes Kind fragt, welches Tier es ist. Die Kinder stellen sich vor.</p> <p>B) Danach werden die Nahrungsmittelkärtchen auf dem „Waldboden“ aufgebretet und benannt (etwa: „Da liegt die Nuss“, „Da liegt die Karotte“). Die Kinder dürfen nun reihum in die Rolle des gewählten Tieres schlüpfen und sich auf Aufforderung der Pädagogin/des Pädagogen ein passendes Nahrungsmittel holen.</p> <p>C) Variante: Die Nahrungsmittel sind unter „Blättern“ versteckt und müssen erst gesucht werden.</p> <p>D) Die Pädagogin/der Pädagoge kommentiert die Suchhandlung.</p> <p>(Weiterführung s. Praxisbeispiel 3: Aussagesatz mit zweiteiligem Verb)</p>
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	<p>A) P: <b>Ich bin</b> ein Hase. - Und wer <b>bist du</b>? K: <b>Ich bin</b> das Eichhörnchen.</p> <p>B) P: Du darfst dir etwas zu essen nehmen. <b>Ich nehme</b> die Karotte. Und was <b>nimmst du</b>? K: <b>Ich nehme</b> Nuss.</p> <p>C) P: <b>Ich möchte</b> etwas zu essen haben. <b>Ich suche</b> die Karotte. Und was <b>suchst du</b>? K: <b>Ich suche</b> Nuss.</p> <p>D) P: Schaut, <b>das Eichhörnchen sucht</b> die Nuss.</p>
<b>Material</b>	Grüne Tücher oder ähnliches als Waldboden; Bildkarten (Tiere sowie entsprechende Nahrungsmittel) bzw. Holzspielzeug für Nahrungsmittel (Apfel, Karotte, Eichel, Tannenzapfen, Nuss, Heu, Würmer ...) Für Variante (C): Servietten/Tücher („Blätter“)
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>(Wald-)Tiere; Nahrungsmittel der Tiere</b> Verben: <b>sein, nehmen, suchen</b> <b>Wortschatz - Rezeption</b> Verstehen von W-Fragen: <b>Wer? Was?</b>

## Aussagesatz mit zweiteiligem Verb

**METHODE**

Dialogisches Sprechen (Modalverb-sätze), Vorlesen, Erzählen von vergangenen Ereignissen und/oder gemeinsamen Aktivitäten, Rollenspiele, inszenierte Spiel- und Handlungsanlässe, bewusste Nutzung von Alltagssituationen bzw. -routinen.

**SPRACHE / INHALTE**

Separierung der beiden Verbteile („Satzklammer“) in einfachen, kurzgehaltenen Sätzen unter Verwendung verschiedener Personalformen: insbesondere 1. und 2. Person Einzahl, ev. 3. Person Einzahl.

**Modalverbkonstruktionen in Willensbekundungen, in Erklärungen etc.**

(können, müssen, sollen, dürfen, wollen, mögen & Verb in der Nennform)

*Kannst du mir bitte helfen? Ja, ich will dir gerne helfen!*

*Was möchtest du spielen? Ich möchte jetzt lieber Ball spielen.*

*Du kannst aber gut zuhören!*

**Sätze mit trennbaren Verben** (zumachen, aufmachen, aufhängen)

*Ich komme mit. Kommst du auch mit?*

*Ich mache die Türe zu. Machst du bitte die Türe zu?*

*Ich hänge die Hose auf. - Du hängst die Jacke auf.*

*Ich räume den Ball weg. - Ich räume die Puppe weg.*

**Perfektstrukturen ... im Dialog über vorangegangene Aktivitäten**

*Ich habe ein buntes Haus gemalt. Zeig mir: Was hast du denn gemalt?*

*Ah, du hast ja einen ganz tollen Baum gemalt!*

**... beim Erzählen:**

*Stell dir vor, ich war gestern im Zoo. Dort habe ich einen Affen gesehen.*

*Der Affe hat eine ganze Banane gegessen. Dann ist er auf den Baum geklettert.*

## PRAXISBEISPIEL 3

<b>SPRACHFÖRDERZIEL</b>	<b>Aussagesatz mit zweiteiligem Verb</b> <b>Vergangenheit</b> : „hat ... gesucht“, „hat ... gefressen“
<b>Thema</b>	<b>Tiere suchen Nahrung</b> (s. Praxisbeispiel 2)
<b>Methode/Format</b>	Gespräch über das vorangegangene Rollenspiel
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe
<b>Durchführung</b>	Die Kinder sitzen im Sesselkreis. Tiere und „Nahrungsmittel“ der Tiere (Bildkarten bzw. (Holz-)Spielzeug) liegen auf dem „Waldboden“ verstreut oder auf einem Tisch. Unter Aufnahme der zusammengehörigen Kärtchen/Gegenstände wird darüber berichtet, was die Tiere gesucht bzw. gefressen haben.
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	P: Was <b>haben</b> die Tiere (gestern) <b>gesucht / gefressen</b> ? K: Hase <b>hat</b> Karotte <b>gesucht / gefressen</b> . P: Stimmt, der Hase <b>hat</b> die Karotte <b>gesucht / gefressen</b> .
<b>Material</b>	Grüne Tücher oder ähnliches als Waldboden; Bildkarten (Tiere sowie entsprechende Nahrungsmittel) bzw. (Holz-)Spielzeug/Nahrungsmittel (Apfel, Karotte, Eichel, Tannenzapfen, Nuss, Heu, Würmer ...)
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: (Wald-)Tiere; Nahrungsmittel der Tiere Verben: <b>suchen, fressen</b> <b>Wortschatz - Rezeption</b> Verstehen von W-Fragen: <b>Was?</b>

## PRAXISBEISPIEL 4

<b>SPRACHFÖRDERZIEL</b>	<b>Aussagesatz mit zweiteiligem Verb</b> <b>Trennbare Verben:</b> „räume... auf“, „werfe... weg“, „stellst... zurück“ ...
<b>Thema</b>	<b>Aufräumen</b>
<b>Methode/Format</b>	Alltagssituation
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
<b>Durchführung</b>	Der Gruppenraum bzw. der Speiseraum wird aufgeräumt / in Ordnung gebracht. Die Übernahme der auszuführenden Handlungen wird den Kindern entweder von der Pädagogin/dem Pädagogen aufgetragen oder im Dialog mit den Kindern ausgehandelt.
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	<p>P: Wer <b>räumt</b> die Stifte <b>ein</b>?</p> <p>oder</p> <p>K: <i>Rebin</i>, du <b>räumst</b> die Stifte <b>ein</b>.</p> <p>oder</p> <p>P: Was <b>übernimmst/machst</b> du, <i>Arian</i>?</p> <p>K: <i>Ich räum</i> Stifte ...</p> <p>P: Gut, du <b>räumst</b> die Stifte <b>ein</b>.</p> <p>P: <i>Ich kehre</i> den Boden <b>auf</b>.</p> <p>P: <b>Stellst</b> du bitte die <i>Sessel</i> <b>zurück</b>, <i>Anna</i>?</p> <p>P: Was <b>machst</b> du, <i>Betty</i>?</p> <p>K: <i>Ich mach</i> Tisch <b>sauber</b>.</p> <p>P: Sehr gut, du <b>wischst</b> den Tisch <b>ab</b>.</p> <p>...</p>
<b>Material</b>	Gegenstände des Kindergartenalltags, Einrichtungsgegenstände
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<p><b>Wortschatz - Produktion</b></p> <p>Nomen: <b>Tisch, Sessel, Boden, Stifte, ...</b></p> <p>Verben: <b>einräumen, aufkehren, zurückstellen, abwischen</b></p> <p><b>Wortschatz – Rezeption</b></p> <p>Verstehen von einfachen Aufträgen</p> <p>Verstehen von W-Fragen: <b>Wer? Was?</b></p>

## PRAXISBEISPIEL 5

<b>SPRACHFÖRDERZIEL</b>	<b>Aussagesatz mit zweiteiligem Verb</b> <b>Trennbare Verben: „hänge... auf“, „nehme ... herunter“</b>
<b>Thema</b>	<b>Wäsche waschen und aufhängen</b>
<b>Methode/Format</b>	Rollenspiel
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
<b>Durchführung</b>	Vorbereitung: Die Kleidungsstücke werden benannt und in die Spielwaschmaschine geräumt. Danach sucht sich jedes Kind reihum ein Kleidungsstück heraus und hängt es auf den Wäscheständer.  Nach einer gewissen „Trockenzeit“ nehmen die Kinder die Kleidungsstücke vom Wäscheständer herunter. Dies kann wieder reihum erfolgen oder das jeweilige Kind durch Los bzw. auf Basis anderer Spielvereinbarungen bestimmt werden.
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	P: Ich <b>hänge</b> die Socken <b>auf</b> . oder P: Was <b>hängst</b> du <b>auf</b> , Daria? K: Ich <b>häng</b> Jacke <b>auf</b> . P: Gut, du <b>hängst</b> die Jacke <b>auf</b> .  P: Was <b>nimmst</b> du (vom Wäscheständer) <b>herunter</b> ? K: Ich <b>nehme</b> Socken. P: Aja, du <b>nimmst</b> die Socken <b>herunter</b> . ...
<b>Material</b>	Puppenkleidung, Spielwaschmaschine, Wäschekorb, Wäscheständer (bzw. Wäscheleine), Kluppen
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>Socken, Hose, Hemd, T-Shirt, ...</b> Verben: <b>aufhängen, herunternehmen</b> <b>Wortschatz - Rezeption</b> Verstehen von W-Fragen: <b>Was?</b>

**METHODE**

Fragespiele, Quizze, dialogisches Sprechen der Kinder untereinander; Einsatz einer Handpuppe

**SPRACHE / INHALTE**

*Spielst du mit mir? - Kann ein Affe schwimmen?*

**PRAXISBEISPIEL 6**

SPRACHFÖRDERZIEL	Entscheidungsfragesatz
<b>Thema</b>	<b>Thema des gewählten Wimmelbilderbuches</b>
<b>Methode/Format</b>	Ratespiel
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe; Kind-Kind-Dialog
<b>Durchführung</b>	Gemeinsame Wimmelbilderbuchbetrachtung  Zur Einführung stellt die Pädagogin/der Pädagoge in der Rolle einer Quizmasterin/eines Quizmasters einige Fragen zum Bild (eventuell verwendet sie/er symbolisch ein Mikrophon). Ein Kind übernimmt nun die Rolle des Quizmasters und lässt die anderen Kinder zunächst ein bestimmtes Objekt suchen. Sobald ein Kind das erfragte Objekt gefunden hat, gibt es dies durch ein vorher vereinbartes Zeichen zu erkennen (Glocke, Klatschen, dreimaliges Klopfen...). Danach stellt der Quizmaster weitere Detailfragen zu diesem Objekt.  Die Pädagogin/der Pädagoge unterstützt bei Ausdrucknot und durch korrekatives Feedback.
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	K: <i>Wo ist die Katze?</i>  K: <i>Spielt die Katze Ball?</i> K: <i>Kann die Katze schwimmen?</i> K: <i>Ist die Katze allein auf dem Dach?</i> K: <i>Kann die Katze lesen?</i> K: <i>Hat die Katze eine Brille auf?</i>
<b>Material</b>	Wimmelbilderbuch; weitere Gegenstände nach Bedarf
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>themenspezifisch</b> <b>Wortschatz - Rezeption</b> Verstehen von W-Fragen: <b>Wo?</b>



**METHODE**

Betrachten eines Wimmelbilderbuches, Gemeinsames Planen der nächsten Ereignisse, Zusammenhängendes Erzählen eigener Erlebnisse, Vorlesen und Nacherzählen der Geschichte

Anm.: Die Bildung sinnvoller, flexibler Satzstrukturen ist stark abhängig vom Beherrschen verschiedener Adverbien. Es ist daher in der Sprachförderung darauf zu achten, dass diese den Kindern zur Verfügung stehen.

**SPRACHE / INHALTE**

Dort / da / hinter dem Baum / auf dem Dach sitzt eine Katze und...

Vorher haben wir gespielt. Jetzt räumen wir die Puppenecke auf. Danach gehe ich mit dir in den Garten.

**PRAXISBEISPIEL 7**

SPRACHFÖRDERZIEL	Aussagesatz: Ergänzung-Verb-Subjekt (Flexible Satzstruktur)
<b>Thema</b>	<b>Kuchen backen</b>
<b>Methode/Format</b>	Verbalisieren von gemeinsamen Handlungen (Planen von Handlungsschritten)
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
<b>Durchführung</b>	Die Zutaten werden auf den Tisch gelegt, benannt und beschrieben. Die Pädagogin liest das Rezept für die Zubereitung des Teiges vor (ev. unter Veranschaulichung in Form eines Bildrezepts).  Unter Verbalisierung der verschiedenen Handlungsschritte wird der Kuchenteig zubereitet.
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	P: <b>Zuerst gebe ich</b> die Butter in die Schüssel. P: Was machen wir als nächstes?  K: <b>Jetzt geben wir</b> den Zucker dazu. P: Und danach? K: ... geben wir die Rosinen hinein. P: Die Rosinen kommen erst am Ende in den Teig. K: <b>Davor verrühren wir</b> die Butter und den Zucker. Und danach? K: <b>Danach kommen die Eier</b> dazu. ...
<b>Material</b>	Backzutaten, Küchengeräte, (Bild-)Rezept
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>Waage, Schüssel, Rezept;</b> <b>Backzutaten (Mehl, Zucker, Butter...)</b> Verben: <b>rühren, hineingeben, abwiegen, dauern, ...</b>

## PRAXISBEISPIEL 8

<b>SPRACHFÖRDERZIEL</b>	<b>Aussagesatz: Ergänzung-Verb-Subjekt (Flexible Satzstruktur)</b>
<b>Thema</b>	<b>Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“</b>
<b>Methode/Format</b>	Vorlesen und Nacherzählen (einer Sequenz der Geschichte)
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
<b>Durchführung</b>	<p>Das Buch wird vorgelesen. Beim anschließenden gemeinsamen Erzählen der Geschichte wird der Schwerpunkt insbesondere auf die Sequenz „Am Montag fraß sie...“ gelegt. Verschiedene Methoden des Nacherzählens werden genutzt: z.B. Rollenspiel und Kommentierung durch die anderen Kinder, Verwendung authentischer Materialien...</p> <p>Hinweis: Zur Verdeutlichung der Satzstruktur kann in Abhängigkeit von den Kompetenzen der Kinder im freien Nacherzählen zunächst die Zeitform geändert und der Text vereinfacht werden (dies gilt vor allem für Kinder mit DaZ) (s. Beispiel).</p> <p>Variante: Gespräch über den gewohnten Wochenablauf im Kindergarten.</p>
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	<p>P: <b>Am Montag frisst die Raupe</b> einen Apfel. Aber:  K (chorisch): <b>Satt war sie</b> noch immer nicht.  P: Was macht die Raupe am Dienstag?  K: <b>Am Dienstag frisst die Raupe</b> ...  ...  P: Was frisst sie am Mittwoch? <b>Am Mittwoch</b> ...  K: ... <b>frisst sie</b> ...</p> <p>Variante:  P: <b>Am Montag erzählen wir</b> meist vom Wochenende.  <b>Am Dienstag gehen wir</b> immer in die Bücherei.  <b>Am Mittwoch...</b></p>
<b>Material</b>	Bilderbuch: „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (Eric Carle)
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>Apfel, Birne, Pflaume (Zwetschke), Erdbeere, ...</b> Verben: <b>fressen (sich durchfressen)</b>

**METHODE**

W-Fragen sind im Gespräch mit Kindern allgegenwärtig; Geschichten, Wimmelbilderbücher: nach unterschiedlichen Aspekten der Handlung fragen (Subjekt, Objekt, Handlung, Ort, Zeit, Begründung); Spiel, in dem Kinder nacheinander auf gezielte Fragen der Pädagogin/des Pädagogen den Fortlauf bestimmen dürfen

**Für die Unterstützung dieser Qualifikation bietet sich besonders auch das pädagogische Geschehen im Alltag an!**

**PRAXISBEISPIEL 9**

<b>SPRACHFÖRDERZIEL</b>	<b>Verstehen von W-Fragen: Wer? Wo? Was?</b>
<b>Thema</b>	<b>Tisch decken</b>
<b>Methode/Format</b>	Alltagssituation
<b>Setting/Sozialform</b>	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
<b>Durchführung</b>	Die Gegenstände werden von der Pädagogin/dem Pädagogen der Reihe nach auf den Tisch gelegt.  Das Verständnis der W-Fragen äußert sich durch die entsprechende (verbale oder nonverbale) Reaktion des Kindes.  Bleibt die verbale Antwort des Kindes aus, wird sie von der Pädagogin/dem Pädagogen zunächst stellvertretend übernommen.
<b>SPRACHLICHE INTERAKTION</b>	P: <b>Wer</b> hilft mir dabei, den Tisch zu decken?  P: <b>Was</b> geben wir zuerst auf den Tisch? K: Tischtu. P: Stimmt, das Tischtuch. ... P: <b>Wer</b> möchte das Tischtuch auf den Tisch legen? Gut, Max und Vlado. P: <b>Was</b> geben wir danach auf den Tisch? K: Löffel. P: Stimmt, die Löffel. <b>Wo</b> legen wir die Löffel hin? ... P: <b>Wer</b> möchte dies übernehmen?
<b>Material</b>	Tischtuch, Besteck, Teller, Servietten, ...
<b>WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE</b>	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>Tisch, Löffel, Tischtuch, ...</b>

Beispiele zum VERSTEHEN der W-Fragen Wann? Warum? siehe auch Praxisbeispiele 2, 3, 4, 5, 6, 10.

## LEXIKON/SEMANTIK – REZEPTION

BESK

BESK-DaZ

### Verstehen von Aufträgen

Einfache Aufträge, Zwei- oder dreiteilige Aufträge

#### METHODE

Vielfältige Einsatzmöglichkeiten im Alltag, insbesondere im Rahmen von organisatorischen Sequenzen

**Für die Unterstützung dieser Qualifikation bietet sich besonders auch das pädagogische Geschehen im Alltag an!**

Hinweis: Auch im Rahmen der Umsetzung aller hier angeführten Praxisbeispiele lassen sich Aufträge an die Kinder erteilen.

Auf eine gesonderte Anführung von Förderbeispielen zur Sprachqualifikation *Verstehen von Aufträgen* wird daher verzichtet.

## LEXIKON/SEMANTIK – PRODUKTION

BESK

BESK-DaZ

### Nomen und Verben

Basiswortschatz, Erweiterter Wortschatz

Konkret-gegenständlicher Wortschatz, Abstrakter Wortschatz

#### METHODE

Stets Einbettung der neuen Wörter in Sinnzusammenhänge, d.h. in situative und sprachliche, thematische Kontexte.

Je nach Kompetenzen und Alter des Kindes erfolgt der Wortschatzerwerb zunächst über das Benennen von **konkret-anschaulichen** Gegenständen (Nomen) und Handlungen (Verben) in herbeigeführten Handlungs- und Spielanlässen durch ein intensives Angebot an themenbezogenen Wortfeldern.

Für die älteren Kinder bzw. Kinder mit höheren Sprachkompetenzen werden Angebote gesetzt, die die **Erweiterung und Ausdifferenzierung** des Wortschatzes nach und nach themenspezifisch unterstützt.

Betrachtung und Beschreibung von Szenen in Wimmelbilderbüchern; Verwendung von didaktischen Spielen als Impulsgeber; Bewegungsspiele; inszenierte Spielanlässe mit realen Gegenständen; Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten (!).

Wortschatzerwerb **abstrakter (zeitlicher, psychisch-mentaler)** Begriffsfelder wird über Gespräche, die über den unmittelbaren, anschaulichen Kontext hinausgehen, gefördert.

Gesprächsanlässe z.B. im Rahmen naturwissenschaftlicher Phänomene (Planen des Experiments, Äußern von Hypothesen über den Verlauf des Experiments, Begründen und Erklären der beobachteten Phänomene); im Rahmen von Gesprächen über Gefühle; Reflektieren über den Ausgang einer vorgelesenen Geschichte

Wortschatzförderung findet nie isoliert, sondern stets in thematischen und sprachlichen Zusammenhängen statt. Beispiele zur Förderung des Wortschatzes finden sich hier integriert in die Beispiele anderer Sprachförderziele in der Zeile: Weitere Sprachförderziele.

**METHODE**

Bewegungsspiele, inszenierte Spielanlässe; Dialoge mit entsprechendem Frage-Antwort-Schema: Erklärungen, Begründungen, Bedingungen erfragen und formulieren, Generalisieren von Beobachtetem, Didaktische Spiele

**SPRACHE / INHALTE**

Wann bleibt ihr stehen? - Wenn ich klatsche, bleibt ihr stehen.

Wann freust du dich? - Ich freue mich, wenn ich mitspielen darf. - Ich freue mich, wenn wir in den Garten gehen.

Wenn ich gelb und blau mische, erhalte ich grün.

Ich sehe, dass der Hund in seiner Hütte sitzt. Ich sehe, dass sich der Eisbär in der Höhle versteckt.

Warum läuft die Maus davon? Weil die Katze sie jagt.

**PRAXISBEISPIEL 10**

SPRACHFÖRDERZIEL	PRODUKTION von NEBENSATZEINLEITERN „weil“ „damit“ „wenn“
Thema	Kuchen backen
Methode/Format	Handlungsbegleitende Gespräche und Fragen: Äußern von Begründungen, Zweck, Vermutung
Setting/Sozialform	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
Durchführung	Die Zutaten und die erforderlichen Küchengeräte werden (nach Möglichkeit) auf den Tisch gelegt und benannt. Im gemeinsamen Gespräch wird über die Funktion, den Nutzen und über weiterführende Aspekte reflektiert. Der Kuchen wird unter Verbalisierung und Reflexion der Handlungsschritte zubereitet. Die Pädagogin steuert und motiviert durch geeignete Fragestellung sowie beispielgebende Antworten die Verwendung von Nebensätzen (Nebensatzeinleitern).
SPRACHLICHE INTERAKTION	<p>P: Welche Zutat ist das? K: Zucker. P: Wozu brauchen wir den Zucker in unserem Kuchen? K: <b>Damit</b> er süß wird... P: Richtig, der Zucker ist für den Kuchen wichtig, <b>damit</b> er süß wird.</p> <p>P: Wozu brauchst du / brauchen wir die Waage? K: Zum Wiegen. P: Stimmt, wir brauchen die Waage, <b>damit</b> wir die Zutaten abwiegen können / <b>um</b> die Zutaten abzuwiegen. P: Aber warum müssen wir die Zutaten überhaupt abwiegen? K: ..., <b>weil</b> wir sonst nicht wissen, wieviel ...</p> <p>P: Was passiert, <b>wenn</b> wir den Kuchen im Backrohr vergessen? K: Dann wird er ganz schwarz? P: Ja, <b>wenn</b> wir den Kuchen vergessen, verbrennt er. Das wollen wir aber nicht, oder?</p>
Material	Backzutaten, Küchengeräte
WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE	<p><b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>Waage, Backrohr, ...</b> <b>Backzutaten (Mehl, Zucker, Butter...)</b> Verben: <b>rühren, hineingeben, abwiegen, dauern, ...</b></p> <p><b>Wortschatz – Rezeption</b> Verstehen von W-Fragen: <b>Warum? (Wozu?)</b></p>

## PRAXISBEISPIEL 11

SPRACHFÖRDERZIEL	PRODUKTION von NEBENSATZEINLEITERN „wenn“
Thema	Gefühle
Methode/Format	Gespräch
Setting/Sozialform	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
Durchführung	Hinführung durch die Pädagogin/den Pädagogen Aufstehspiel: Die Pädagogin formuliert Sätze. Diejenigen Kinder, auf die der Satz zutrifft, stehen auf. Anschließend formulieren die Kinder selbständig reihum einen auf sie selbst jeweils zutreffenden Satz (eventuell durch Weitergabe/Zuwerfen eines Gegenstandes, etwa Erzählstein/-ball, Plüschherz etc.).
SPRACHLICHE INTERAKTION	P: <i>Ich bin traurig, wenn ich nicht in den Garten gehen darf.</i>  K: <i>Ich bin traurig, wenn mich andere auslachen.</i> K: <i>Ich habe Angst, wenn es ganz laut donnert.</i> K: <i>Ich freue mich, wenn ich ein Geschenk bekomme.</i>
Material	---
WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>Gefühlswörter (Angst)</b> Verben: <b>themenspezifisch</b> (Adjektive: <b>Gefühlswörter</b> )

## PRAXISBEISPIEL 12

SPRACHFÖRDERZIEL	PRODUKTION von NEBENSATZEINLEITERN „weil“
Thema	Wochenende bzw. vergangene Aktivität - Gefühle
Methode/Format	Gespräch
Setting/Sozialform	Kleingruppe; Pädagogin/Pädagoge-Kind-Dialog
Durchführung	Nach einer freieren Erzählphase über Erlebnisse am Wochenende (bzw. über eine vorangegangene Aktivität im Kindergarten) verknüpfen die Kinder unter Anleitung der Pädagogin/des Pädagogen ihre Erlebnisse mit Gefühlen (Begründungen, Beschreibungen).
SPRACHLICHE INTERAKTION	P: <i>Das Wochenende war schön/langweilig für mich, weil...</i> K: <i>Das Wochenende war schön, weil...</i>  P: <i>Das Kuchenbacken hat mir gefallen, weil ...</i> K: <i>Das Kuchenbacken hat mir gefallen, weil ...</i>
Material	---
WEITERE SPRACHFÖRDERZIELE	<b>Wortschatz - Produktion</b> Nomen: <b>themenspezifisch</b> Verben: <b>themenspezifisch</b> (Adjektive: <b>Gefühlswörter</b> )

Die diskursive Fähigkeit *Erzählen eigener Erlebnisse* ist (wie auch das *Nacherzählen einer Geschichte*) im Kindergartenalter ist grundsätzlich als **dynamische, dialogische Aktivität zwischen Bezugsperson und Kind** zu verstehen. Mit zunehmender Sprach- und Erzählkompetenz bewältigt das Kind längere Erzählpassagen auch ohne Hilfestellung der erwachsenen Gesprächspartnerin/des erwachsenen Gesprächspartners. Das Kind fasst eigene Gedanken, Situationen, Abläufe und Gefühle in Worte und tritt so in Kontakt mit seiner sozialen Umwelt.

#### METHODE

Der Kindergartenalltag bietet eine Menge geeigneter Gesprächssituationen. Die Erzählsituation wird entweder durch das Kind selbst oder durch die Pädagogin/den Pädagogen initiiert. Nicht jedes Kind verschafft sich von sich aus das Rederecht. Hier gilt es, sensibel auf verbale oder nonverbale Zeichen des Kindes zu achten, über die es Erzählbereitschaft bekundet, und es durch Aufforderungen und Nachfragen zum Erzählen zu ermutigen.

Wird die Erzählsituation durch die Pädagogin/den Pädagogen herbeigeführt, so ist die Schaffung eines geeigneten Bezugskontextes erforderlich, der die Grundbedingung für das Erzählen eigener Erlebnisse erfüllt: Die Erzählerin/der Erzähler weiß etwas, das die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner nicht oder nicht so genau weiß. Ein Ereignis wird in den Augen des Kindes dann erzählwürdig, wenn es davon selbst emotional erfasst ist und die Dialogpartnerin/der Dialogpartner einen geringeren Kenntnisstand über das zu erzählende Ereignis hat als das Kind selbst. Die Erlebniserzählung ist als ein gemeinsames Produkt des Kindes und der Pädagogin/des Pädagogen zu aufzufassen.

**Interaktives Erzählen:** Das Kind lernt durch die Hilfestellungen der sprachfördernden Person, Ereignisabfolgen zusammenhängend zu erzählen und die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel zu verwenden. Dazu zählt z.B. strukturierendes Nachfragen. Dadurch können dem Kind die entsprechenden Gestaltungs- und Strukturmerkmale der typischen Erzählform nähergebracht werden. Wichtig ist die Vorbildwirkung der erwachsenen Bezugsperson: Auch sie erzählt bzw. berichtet dem Kind/den Kindern regelmäßig über ihre eigenen Erlebnisse. Die typische Erzählform setzt sich aus folgenden Bausteinen zusammen: Einleitung - Höhepunkt/Komplikation – Auflösung – Coda.

Geben Sie dem Kind stets genügend Zeit, um seine Erinnerungen wachzurufen, Vorstellungsbilder entstehen zu lassen und sie in Sprache zu fassen. Gönnen Sie dem Kind Nachdenkpausen. Häufig genügen kurze Interessensbekundungen oder Bestätigungen Ihrerseits, damit das Kind den Erzählfaden wieder aufnimmt. Das können verbale Äußerungen (*Mhm, Wow, Okay, Aha...*) oder nonverbale Zeichen (zustimmendes Nicken, Mimik...) sein. Bringen Sie sich erst dann durch gezieltes Fragen ein, wenn das Kind zum Weitererzählen motiviert werden soll.

**Auswahl des Erlebnisses:** Besonders nach einem Wochenende, beim Eintreffen im Kindergarten, nach außergewöhnlichen Ereignissen in der Familie oder im Kindergarten erzählen Kinder gerne von ihren Erlebnissen und Eindrücken. Es ist zu beachten, dass es sich bei „Alltagserzählungen“ im Kindergarten nicht immer um klassische „Höhepunkterzählungen“ handeln wird. Viel häufiger und typischerweise „berichten“ Kinder im Vorschulalter von erlebten Vorfällen und Begebenheiten: Einzelne Ereignis-Sequenzen werden nacheinander gereiht und der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner mehr oder weniger ausführlich geschildert.

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

Das Format der Kleingruppe der spezifischen Sprachförderung eignet sich hervorragend für das Vorlesen und Nacherzählen von Kinderbüchern.

#### **METHODE**

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

**Interaktives, dialogisches Nacherzählen:** In einem weiteren Schritt können Kinder die Geschichte nacherzählen oder in Rollenspielen ausagieren: Das Nacherzählen vorgelesener Geschichten ist in hohem Maße dazu geeignet, die Erzählkompetenz der Kinder zu steigern. Wichtig ist, dass die Kinder das Buch schon gut kennen.

Unterstützen und rahmen Sie das Erzählen der Kinder durch Fragen, Aufforderungen und Impulssetzungen, um das Kind zu bestimmten Informationen und Inhalten der Geschichte hinzuführen und sie vom Kind zu erhalten. Helfen Sie dem Kind bei Ausdrucksnot.

Grundsätzlich ist es wichtig, das Kind empathisch zu begleiten, genau zuzuhören und dem Kind nur so viel an Hilfestellung zu bieten, wie es benötigt. Geben Sie dem Kind auch die Chance, frei zu erzählen, geben Sie ihm ausreichend Zeit und bringen Sie sich erst dann ein, wenn das Kind durch gezieltes Fragen zum Weitererzählen motiviert werden soll (z.B.: *Was passiert denn da? Wie geht es weiter?*).

#### **AUSWAHL der BÜCHER**

##### **Inhaltliche Aspekte:**

Vorzugsweise ist bei der Auswahl der Bücher auf einen Bezug zu den (literarischen) Angeboten und Themen des pädagogischen Alltags zu achten. Die Geschichten sollten sich auf die Erfahrungs-, Gefühls- und Erlebniswelt der Kinder beziehen. Der Inhalt der Geschichte sollte spannend (lustig, interessant...), jedoch nicht zu komplex sein. Zudem sollten die Hauptfiguren dem Kind die Möglichkeit bieten, sich mit ihnen emotional auseinanderzusetzen, zu identifizieren bzw. sich auch von ihnen zu distanzieren. Der Inhalt sollte zum Weiterdenken anregen. Es sollte selbstverständlich sein, dass die Inhalte keine diskriminierenden oder verletzenden Elemente enthalten.

Das Kind kann dem Fortlauf der Geschichte leichter folgen, wenn sie durch eine klare Abfolge einzelner Handlungssequenzen bzw. Situationen erkennbar strukturiert ist. Dies gibt dem Kind eine gute Vorlage, um die Ereignisse der Geschichte *linear nachzuerzählen*, wie es für dieses Alter typisch ist.

##### **Ästhetische Aspekte - Illustrationen:**

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



### **Sprachliche Aspekte:**

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

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

Findet sich etwa in der ausgewählten Geschichte ein spezieller Wortschatz aus einem Themenfeld, bestimmte Satzstrukturen, die sich in der Erzählung gehäuft wiederfinden, etwa wiederkehrende Mustersätze (Ich-Du-Dialoge / Vergangenheitssätze etc.) und andere sprachliche Formen, so können sie auch systematisch für die gezielte Förderung eingesetzt und genutzt werden (s. auch Praxisbeispiel 8, S. 18).

Beispiel: Buch „Brauner Bär, wen siehst denn du?“<sup>4</sup>

Wiederkehrende Mustersätze in Variation: W-Fragesatz, Aussagesatz in der 1., 2. und 3. Person.

*„Brauner Bär, wen siehst denn du“*

*"Ich seh einen roten Vogel, der schaut mir zu."*

*"Roter Vogel, wen siehst denn du?"*

*"Ich seh eine gelbe Ente, die schaut mir zu."*

Zu beachten wäre auch der Aspekt, ob der Text gereimt oder in Prosa verfasst ist? Im Hinblick auf das Nacherzählen des Inhalts eignet sich ein in Prosa, d.h. nicht in Reimen verfasster Text, besser. Kinder können in ihrer Erzählung unmittelbar auf die sprachliche Vorlage zurückgreifen und die gehörten Phrasen und Sätze unverändert wiedergeben. Der Vorteil von Reimen liegt in ihrer Ästhetik, ihrem einprägsamen Rhythmus, der die Kinder unmittelbar anspricht und zudem die sprachliche Gedächtnisleistung unterstützt.

### **Mehrsprachige Bücher:**

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hat es sich als hilfreich erwiesen, bei den Vorleseangeboten auch an die Einbindung der Erstsprachen zu denken. Mehrsprachige Bücher mit Texten und Geschichten in verschiedenen Sprachen eignen sich hervorragend für Kinder mit anderen Erstsprachen, geringen Deutschkenntnissen und/oder geringer Vorleseerfahrung, um den Inhalt einer Geschichte zunächst in der stärkeren Erstsprache kennenzulernen. Auf dieser Basis kann das Kind die anschließend auf Deutsch vorgelesene Geschichte leichter nachvollziehen und sich die Bedeutung noch nicht verstandener Wörter, Satzteile oder ganzer Sätze durch Rekonstruktion leichter erschließen. Umgekehrt profitieren auch diejenigen Kinder, die der ausgewählten Vorlesesprache nicht mächtig sind und die Geschichte bereits in Deutsch kennengelernt haben: Nicht nur die Sprachmelodie und die lautlichen Charakteristika anderer Sprachen werden von ihnen wahrgenommen. Auch sie üben sich im Rekonstruieren und Erraten von Bedeutungen in einer ihnen bislang nicht bekannten Sprache. (Empfehlungen für mehrsprachige Bücher finden Sie beispielsweise über <https://www.okay-line.at/file/656/Elternhandbuch-Bücher%20und%20Spiele.pdf>)

Die aktive Nutzung von mehrsprachigen Büchern kann z.B. im Rahmen von Vorleseaktionen, in denen Eltern als VorleserInnen eingebunden sind, stattfinden.

### **Ein letzter Tipp:**

Nehmen Sie diejenigen Texte und Geschichten zur Hand, von denen **Sie selbst begeistert** sind.

<sup>4</sup> Carle, Eric & Martin, Bill (1997). *Brauner Bär, wen siehst denn du?* Verlag Gerstenberg.

## Literatur

Buschmann, Anke (2011): *Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual*. 2. Auflage. München: Elsevier.

Jampert, Karin, Leuckefeld, Kerstin, Zehnauer, Anne, Best, Petra (Hrsg.)(2006): *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* Weimar: das netz.

Ruberg, Robias & Rothweiler, Monika (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schmidt, Marc (2014): *Kontextoptimierung für Kinder von 3-6 Jahren. 85 Praxiseinheiten für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytautas (Hrsg.)(2009): *Sprache macht stark*. Berlin u.a.: Cornelsen.

Verein Musik und Sprache (2015 u. 2016): *Hör zu, Bakabu. Kinderlieder zur sprachlichen Frühförderung*. Album I und II.

Vermes-Verlag (2018): *Hör zu, Bakabu. Kinderlieder zur sprachlichen Frühförderung*. Album III.