

Bremer Fachgespräche "Bildung von Anfang an"

Alltagsintegrierte Sprachbildung in KiTa und Schuleingangsphase – Stand der Forschung zur Wirksamkeit und konkrete Umsetzungsbeispiele

Dr. Tobias Ruberg (Universität Bremen)

16.10.2014, Haus der Wissenschaft, Bremen

Theoretischer Hintergrund

Im Hinblick auf Inklusion und den Abbau von Barrieren gesellschaftlicher Teilhabe haben Bund und Länder die frühe Sprachbildung und -förderung mittlerweile als Aufgabe frühkindlicher Bildungseinrichtungen angenommen und in den Bildungsplänen festgeschrieben. Die Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung werden teilweise unterschiedlich verwendet. Im Folgenden bezeichnet der Begriff *Sprachbildung* Maßnahmen zur Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs für alle Kinder, wohingegen der Begriff *Sprachförderung* Maßnahmen zur Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs für Kinder mit einem festgestellten sprachlichen Förderbedarf bezeichnet.

Große Unterschiede bestehen hinsichtlich der Umsetzung von Sprachbildung und Sprachförderung. Der Markt an Materialien, Konzepten und Programmen zur Sprachbildung/Sprachförderung ist mittlerweile unüberschaubar. Einigkeit besteht jedoch dahingehend, dass Sprachbildung alltagsintegriert und als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen stattfinden soll.

Ein sprachliches Bildungsziel ist das Erreichen einer sprachlichen Handlungskompetenz im Alltag. Kinder verfügen über eine (angeborene) Fähigkeit zum Spracherwerb. Dies gilt auch für den frühen Erwerb einer Zweitsprache. Wenn der Erwerb einer Sprache bis zum Alter von 4 Jahren beginnt, gleichen sich die Erwerbsverläufe ein- und mehrsprachiger Kinder in vieler Hinsicht (Chilla 2008, Meisel 2011, Rothweiler 2006, Thoma & Tracy 2006). In der Regel entwickeln die Kinder eine *native-like competence* (Hyltenstam & Abrahamsson 2003). Voraussetzung ist allerdings, dass die Kinder ein regelmäßiges, umfangreiches und vielfältiges sprachliches Angebot in der jeweiligen Sprache erhalten (vgl. Rothweiler & Ruberg 2014).

Für den Schulbesuch ist allerdings nicht nur entscheidend, ob sich die Kinder zu kompetenten Sprechern entwickeln, sondern auch wann sie dies tun. Und: Eine *native-like competence* reicht unter Umständen für einen erfolgreichen Schulbesuch nicht aus. Denn: In den großen Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU schneiden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Gruppe durchgehend schlechter ab als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die bedeutsamsten Variablen für die Erklärung der

Leistungsunterschiede sind hierbei der sozioökonomische Hintergrund sowie der Gebrauch der Unterrichtssprache innerhalb der Familie (Heinze et al. 2011, Stanat et al. 2010).

Offenbar stellt die Schule spezifische sprachliche Anforderungen, die über alltagssprachliche Mittel hinausgehen. Diese spezifischen sprachlichen Anforderungen werden häufig mit dem Begriff *Bildungssprache* bezeichnet. Dieser Begriff wurde v.a. von Habermas (1977) in die Bildungsdebatte eingebracht. Habermas versteht hierunter die Sprache, die Menschen in Situationen verwenden, in denen sie sich über Angelegenheiten des öffentlichen Interesses verständigen, z.B. in den Medien, in der Politik, in der Schule oder an Universitäten. Es gibt zwar keine einheitliche Definition, was unter Bildungssprache zu verstehen ist, allerdings herrscht weitgehend Konsens darüber, dass sich Bildungssprache durch einen hohen Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit auszeichnet. Hiermit verbunden sind ein umfangreicher und ausdifferenzierter Wortschatz bis hin zum Fachvokabular, komplexe (Neben-)Satzkonstruktionen, Passivkonstruktionen, die Verwendung des Konjunktivs sowie komplexe Nominal- und Präpositionalkonstruktionen (z.B. "die mit unzureichendem Druck arbeitende Pumpe"). Diese sprachlichen Mittel sind auch in der Alltagssprache vorhanden, aber sie kommen in bildungssprachlichen Kontexten häufiger vor. (Gogolin & Lange 2011, Überblick s. Gantefort 2013). Im Hinblick auf die Bedeutung von Bildungssprache für den schulischen Kontext sollte sich sprachliche Bildung in frühpädagogischen Einrichtungen auch auf die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen erstrecken.

In den letzten 10 bis 15 Jahren wurde bundesweit viel Geld sowohl in die Entwicklung von sprachdiagnostischen Verfahren und Förderprojekten sowie in die konkrete Umsetzung von Sprachdiagnostik, alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung investiert. Die wenigen Studien zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Sprachbildung und -förderung zeichnen allerdings ein ernüchterndes Bild (z.B. Roos et al. 2010, für einen Überblick siehe Lisker 2011). Insgesamt finden sich in diesen Studien kaum Belege für die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Sprachbildung bzw. Sprachförderung. Wenn messbare Effekte auftreten, dann sind diese nur gering und treten lediglich in einzelnen sprachlichen Teilbereichen auf wie der Pluralbildung (Roos et al. 2010) oder der Satzbildung (Wolf et al. 2011). Zudem gibt es kaum Hinweise darauf, dass einzelne Sprachförderkonzepte anderen überlegen wären.

Eine Ausnahme bilden allerdings Interventionen, die auf das Sprachverhalten frühpädagogischer Fachkräfte abzielen wie das Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder (Buschmann & Jooss 2011, Simon & Sachse 2013) oder Interventionen mit der Methode des dialogischen Lesens (Ennemoser et al. 2013). Diese Ansätze zielen darauf ab, die Qualität des sprachlichen Angebots durch ein anregendes

und rückmeldendes Sprachverhalten frühpädagogischer Fachkräfte zu verbessern. Eine zentrale Rolle spielen hierbei Sprachlehrstrategien wie das korrektive Feedback, offene Fragen, Umformungen, Erweiterungen und thematische Fortführungen kindlicher Äußerungen. Beim dialogischen Lesen wird die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung genutzt, um mit den Kindern über das Buch in einen Dialog zu treten und hierbei das sprachliche Angebot durch den Einsatz sprachförderlicher Verhaltensweisen zu verbessern. Das Heidelberger Interaktionstraining zielt neben gemeinsamen Bilderbuchbetrachtungen auch auf eine Verbesserung der sprachlichen Interaktion in anderen Alltagssituationen ab.

Die Wirksamkeit des dialogischen Lesens und des Einsatzes von Sprachlehrstrategien ist international gut belegt (Überblick s. Mol et al. 2008). Effekte einer solchen Förderung zeigen sich insbesondere im Bereich des kindlichen Wortschatzes. Für einen Einfluss auf den kindlichen Grammatikerwerb gibt es dagegen allenfalls vage Hinweise (Ennemoser et al. 2013, Whitehurst et al. 1988). Allerdings profitieren vor allem jüngere Kinder (2-3 Jahre), insbesondere Kinder im untersten Leistungsbereich. Das Sprachverhalten frühpädagogischer Fachkräfte ist daher zwar ein zentraler Faktor für den Erfolg von Sprachbildungsmaßnahmen. Eine wirksame Förderung sprachlicher Kompetenzen, die ein basales Niveau übersteigt, erfordert jedoch möglicherweise ein Sprachverhalten, das über den Einsatz von Sprachlehrstrategien hinausgeht.

Planung und Durchführung von Sprachbildungsaktivitäten

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Prinzip der Entwicklungsproximalität (vgl. Dannenbauer 1999). In einem fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs müssen frühpädagogische Fachkräfte einen differenzierten Input anbieten, der am aktuellen Sprachentwicklungsstand eines Kindes ansetzt und Strukturen enthält, die für das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegen (Ruberg & Rothweiler 2012).

Um dies im alltagsintegriert leisten zu können, müssen frühpädagogische Fachkräfte in der Lage sein, den Sprachentwicklungsstand von Kindern zuverlässig einschätzen zu können (Ruberg 2011). Dass diese Kompetenz nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann, zeigt die Evaluation einer Weiterbildung im Rahmen des DFG-Transferprojekts "Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen" (Leitung: Prof. Rothweiler) (Ruberg & Rothweiler 2014, <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/projekt2.html>). Darin wurden erfahrene Erzieherinnen unter anderem gebeten, ihre eigenen Fähigkeiten bei der Sprachbeobachtung einzuschätzen sowie auf Basis kurzer Transkripte die Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder zu beurteilen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Erzieherinnen vor Beginn der Weiterbildung im Bereich

Sprachbeobachtung als kompetent einschätzten. Diese Einschätzung steht allerdings in einem starken Kontrast zu den tatsächlichen Fähigkeiten bei der Beurteilung der Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder. Vor Beginn der Weiterbildung war die Einschätzung kindlicher Sprachentwicklung stark durch Kenntnisse zur kognitiven und sozialen Entwicklung geprägt. Die Erzieherinnen nutzten für die Beurteilung dagegen kaum linguistische Kategorien, die für die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder relevant sind, wie Wissen z.B. Verbstellung, Verbflexion, die Verwendung der Satzklammer, Artikelauslassung bzw. -verwendung und Artikelmorphologie. Solche Kategorien wurden erst nach Abschluss der Weiterbildung systematisch genutzt, wobei in dieser Hinsicht eine signifikante Verbesserung erzielt wurde, die sich auch noch sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung als stabil erwies. Vor Beginn der Weiterbildung **fehlte** den frühpädagogischen Fachkräften somit eine wesentliche Voraussetzung für eine gezielte, am Sprachentwicklungsstand ansetzende Sprachbildung im Bereich Grammatik.

Um Kindern im Alltag ein differenziertes, am Sprachentwicklungsstand ansetzendes sprachliches Angebot bieten zu können, müssen frühpädagogische Fachkräfte zudem in der Lage sein, Alltagssituationen auf ihr sprachliches Potential hin zu analysieren, d.h. sie müssen erkennen, welchen Wortschatz und welche grammatischen Strukturen unterschiedliche Alltagssituationen bieten und welche Kinder hiervon vor dem Hintergrund ihres aktuellen Sprachentwicklungsstandes besonders profitieren können.

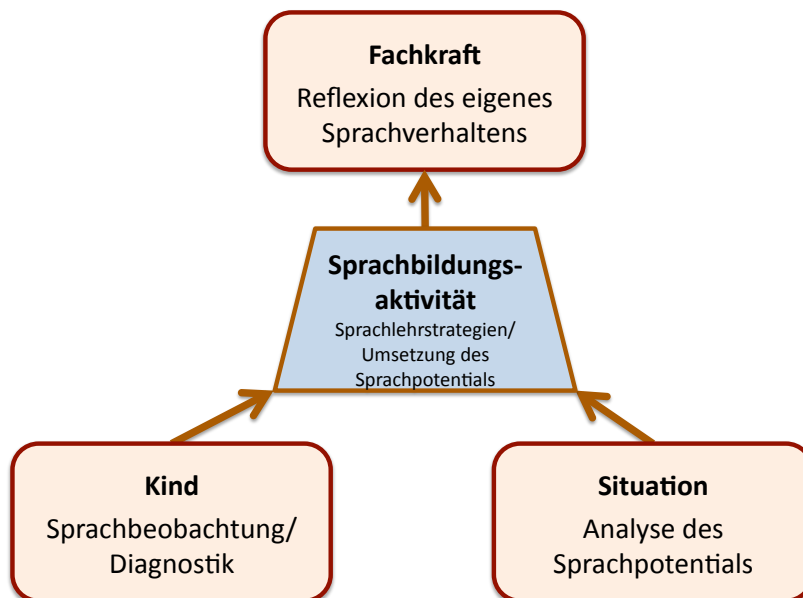
Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Sprachbildung gezielt erfolgen sollte, d.h. sie sollte im Hinblick auf die sprachlichen Bedürfnisse von Kindern - Grundlage hierfür bilden Informationen aus einer Sprachbeobachtung - sowie im Hinblick auf die Gestaltung von Sprachbildungssituationen - Grundlage hierfür bildet eine Analyse des sprachlichen Potentials von Alltagssituationen - **vorbereitet** sein. In konkreten Sprachbildungssituationen geht es dann darum, das sprachliche Potential einer konkreten Alltagssituation zu nutzen und so in ein sprachliches Angebot zu übersetzen, dass ein Kind dieses sprachliche Angebot optimal für die Erweiterung seiner Sprachkompetenzen nutzen kann. Hierbei spielen Sprachlehrstrategien eine wichtige Rolle (Sterner et al. 2013).

Viele Erwachsene setzten Sprachlehrstrategien zwar intuitiv in der Kommunikation mit **einzelnen** Kindern ein. In der Kommunikation mit **mehreren** Kindern werden Sprachlehrstrategien allerdings auch von frühpädagogischen Fachkräften kaum oder nur in bestimmten Situationen (z.B. Bilderbuchbetrachtung) eingesetzt (Albers et al. 2009). Insofern erfordert der Einsatz von Sprachlehrstrategien - aber auch die Umsetzung des sprachlichen

Potentials von Alltagssituationen generell - ein hohes Maß an Reflexion des eigenen Sprachverhaltens.

Die folgende Abbildung verdeutlicht nochmals die dargestellten Anforderungen an die Planung und Durchführung von Sprachbildungsaktivitäten.

Abbildung 1: Modell der Planung und Umsetzung von Sprachbildungsaktivitäten (Rothweiler & Ruberg i.V.)



Praxisbeispiele

Wie gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung im Kontext naturwissenschaftlicher Experimente geplant werden kann, zeigt das durch die Nordmetall-Stiftung geförderte Projekt "Versuch macht klug und gesprächig" (Sternier et al. 2014, <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/inklusive-paedagogik-sprache/forschungsprojekte/versuch-macht-klug-und-gespraechig-nordmetall.html>).

Das Projekt knüpft hierbei an das Projekt „Versuch macht klug“ an, ein durch die Nordmetall-Stiftung gefördertes Projekt der Elbkinder - Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH und der Universität Flensburg, in dem Experimentierstationen entwickelt wurden, an denen Kinder im Elementarbereich physikalische und chemische Phänomene selbstständig erkunden können (Colberg-Schrader et al. 2006, <http://www.versuch-macht-klug.net/>). Die Evaluation des Vorgängerprojekts „Versuch macht klug“ hat gezeigt, dass Kinder, die eigeninitiativ an den naturwissenschaftlichen Experimentierstationen forschen, eine besondere Sprechmotivation und

–freude zeigen. Sie haben das Bedürfnis, sich über ihre Erfahrungen, die sie an den Experimentierstationen mit verschiedenen naturwissenschaftlichen Phänomenen machen, auszutauschen. An dieses Kommunikationsbedürfnis knüpft das Projekt "Versuch macht klug - und geschächtig" an.

Im ersten Schritt wurde im Rahmen des Projekts das sprachliche Potential der Experimentierstationen analysiert und ausgewertet. Ein Schwerpunkt der Analyse lag hierbei auf der Identifikation von Kontexten für den Gebrauch sprachlicher Mittel, die im Zusammenhang mit dem Begriff *Bildungssprache* als Vorbereitung für die Schule von besonderer Relevanz sind. Auf dieser Basis wurden dann linguistisch fundierte und didaktisch aufbereitete Aktivitäten und Materialien zur Sprachbildung konzipiert, die z.T. konkret auf einzelne Experimentierstationen bezogen sind und unmittelbar im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichem Experimentieren und/oder den Experimentierstationen eingesetzt werden können (Sterner et al. 2014).

Ausgearbeitete Beispiele für gezielte alltagsintegrierte Sprachbildungsaktivitäten in Alltagssituationen finden sich in Ruberg & Rothweiler (2012).

Ausblick: Umsetzung alltagsintegrierter Sprach- und Literacybildung in Bremen

Nachdem in den letzten Jahren bundesweit vor allem in die Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung investiert wurde, rückt zunehmend auch die Frage nach der Qualität von Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung in den Fokus. Hier setzt das Bund-Länder-Programm *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) an, in dem eingeführte Angebote zur Sprachbildung, Sprachförderung und Leseförderung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit überprüft und weiterentwickelt werden sollen (<http://www.biss-sprachbildung.de>). Das Bundesland Bremen beteiligt sich in dem Programm BiSS u.a. mit einem Verbundprojekt im Elementarbereich. Zehn ausgewählte Kitas bilden einen Verbund, der sich auf Sprachbildung und Literacy-Förderung konzentriert. Ziel des Kita-BiSS-Verbundes Bremen ist es, Konzepte und Maßnahmen zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung für alle Kinder verstärkt und systematisch mit den kleingruppenorientierten Angeboten für Risikokinder zu verknüpfen, unter besonderer Berücksichtigung der Methode des dialogischen Lesens. Durch Vernetzung der Einrichtungen bzw. der pädagogischen Fachkräfte innerhalb des Verbunds sollen zudem Beispiele für *good-practice*-Konzepte und Maßnahmen ermittelt und in die pädagogische Arbeit der Verbund-Kitas implementiert werden (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=35&bundesland=Bremen&ld=43>).

Die Universität Bremen führt im Auftrag der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen eine wissenschaftliche Begleitung des Bremer Kita-BiSS-Verbundes durch (Förderzeitraum: 2014-2017, Leitung: Prof. Dr. Sven Nickel, Prof. Dr. Monika Rothweiler, Dr. Tobias Ruberg). Im Fokus steht hierbei zunächst die Frage, wie und mit welcher Qualität Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Literacyförderung in den 10 frühpädagogischen Einrichtungen umgesetzt werden, um die Einrichtungen dann bei der Weiterentwicklung bzw. Implementierung von Konzepten und Maßnahmen bedarfsgerecht unterstützen zu können.

Hierfür sollen zunächst auf Basis des aktuellen Forschungsstands Qualitätskriterien zur Beurteilung alltagsintegrierter Sprachbildung und Literacyförderung entwickelt werden. Diese Kriterien bilden die Grundlage für eine Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis alltagsintegrierter Sprach- und Literacyförderung in den Einrichtungen des bremischen BiSS-Verbundes. Hierfür sollen

- a) die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erarbeiteten Kriterien zur Beurteilung der Qualität alltagsintegrierter Sprachbildung und Literacyförderung operationalisiert,
- b) entsprechende Daten in den zehn Einrichtungen des BiSS-Verbundes erhoben und
- c) hinsichtlich dieser Qualitätskriterien ausgewertet werden.

Auf dieser Grundlage sollen dann Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Optimierung alltagsintegrierter Sprachbildung und Literacyförderung formuliert werden. Um die Nachhaltigkeit zu sichern, sollen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in Form von Produkten aufbereitet werden, die von Trägern und Einrichtungen genutzt werden können.

Literatur

- Albers, T., Jungmann, T. & Lindmeier, B. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Zur Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Zugang zur Peerkultur in elementarpädagogischen Einrichtungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 202-212.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kindergruppe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43(2), 303-312.
- Chilla, S. (2008). *Erstsprache, Zweitsprache, spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Kovač.
- Colberg-Schrader, H., Tegtmeier, M. & Marzinick, R. (2006). *Versuch macht klug. Vorschulische Begegnungen mit Naturwissenschaft und Technik*. Hamburg: Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH. Download unter: http://www.elbkinder-kitas.de/files/broschuere_-_versuch_macht_klug.pdf
- Dannenbauer, F. M. (1999). Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105-161). München: Reinhardt.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.

- Gantefort, C. (2013). Bildungssprache - Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (S. 71-105). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S & Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36-51.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L. Braun, C. & Reiss, K. (2011). Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen. In: Prediger, S. & Özdil, E., *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (S. 11-33). Münster: Waxmann.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (S. 1-41). Malden/Oxford: Blackwell.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Meisel, J. (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Mol, S., Bus, A., de Jong, M. & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early education and development*, 19, 7-26.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm "Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder". Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Heidelberg: PH Heidelberg.
- Rothweiler, M. (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleo, C. (Hrsg.), *Interfaces in multilingualism. acquisition, representation and processing* (S. 91-113). Amsterdam: John Benjamins.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2014). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. In: König, A., Friederich, T. (Hrsg.), *Inklusion und sprachliche Bildung. (=Reihe: Perspektive Frühe Bildung)* (S. 248-274). München: Juventa.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2014): Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für Erzieher/-innen – ein DFG- Transferprojekt. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven* (S.257-260). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruberg, T. (2011). Qualitätsanforderungen an Weiterbilderinnen und Weiterbildner. In: WiFF/DJI (Hrsg.): *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (=WiFF-Wegweiser Weiterbildung 1)*. München: Deutsches Jugendinstitut, 100-114. Download unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_SprachlicheBildung_Internet.pdf
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4-2013, 379-397.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Sterner, F., Skolau, D., Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2014). *Versuch macht klug - und gesprächig. Materialien zur Anregung und Unterstützung von Sprachbildungsprozessen im Kontext naturwissenschaftlichen Experimentierens (auf Basis der Experimentierstationen aus "Versuch macht klug")*. Hamburg: Elbkinder Hamburg. Download unter: <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/inklusive-paedagogik-sprache/forschungsprojekte/versuch-macht-klug-und-gespraechig-nordmetall.html>
- Thoma, D., & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Wolf, K., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg, Freie Universität Berlin.