

© Rebekka Weitkamp (Juli 2011)

Implementierung von Sprachförderaspekten in ein Konzept zur Förderung mathematischer Kompetenzen im Elementarbereich – am Beispiel *Mina und der Maulwurf*¹

I. Beweggründe für eine Unterstützung der sprachlichen Entwicklung im Elementarbereich

Die Ergebnisse der Vergleichsstudien PISA und IGLU haben mehr als deutlich gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund die größten Verlierer im deutschen Bildungssystem sind.² Eine Schlüsselrolle kommt dabei der deutschen Sprache zu. Die Ergebnisse von PISA 2003 zeigten, dass sowohl die Leseleistungen als auch die mathematischen Fähigkeiten schlechter ausfallen, wenn die Familiensprache nicht Deutsch ist.³ Da Bildungsinstitutionen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen eine große Relevanz für die Sprachvermittlung haben, wurde als Konsequenz 2004 ein „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ durch die Kultusministerkonferenz verabschiedet, wodurch die Sprachbildung und -förderung im Hinblick auf die Erzähl- und Schriftkultur (Literalität) gesetzlich verankert ist.

Die frühzeitige Sprachvermittlung in den Blick zu nehmen, ist aus wissenschaftlicher Perspektive von zentraler Bedeutung.⁴

Eine Studie der Bertelsmann Stiftung zeigt, dass bei Migrantenkindern, die spätestens im Alter von zwei Jahren eine Einrichtung frühkindlicher Bildung besucht haben, die statistische Wahrscheinlichkeit um 55,6 Prozent steigt, später auf ein Gymnasium zu gehen.⁵ Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb zeigt, wie sinnvoll der frühe Kontakt zur deutschen

¹ Gerlach, Maria/ Fritz, Annemarie (2011). *Mina und der Maulwurf*. Frühförderbox Mathematik. Berlin: Cornelsen.

² vgl. Walter, 2009

³ vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 146

⁴ Allerdings ist die ausschließliche Fokussierung auf die frühkindliche Phase problematisch, da es darum gehen muss, alle Kinder mit Migrationshintergrund effizient zu fördern, auch diejenigen, die sich derzeit bereits in der Schule befinden oder die später zureisen. Grundsätzlich muss es daher darum gehen, eine durchgängige sprachliche Förderung in allen Bildungseinrichtungen und in allen Fächern zu etablieren.

⁵ vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 14

Sprache ist. Beim ungesteuerten Spracherwerb ist der sprachliche Input einer der entscheidenden Faktoren für einen erfolgreichen Erwerb:

„Das Gehirn des Menschen ist in der frühen Kindheit darauf eingestellt, auf allen Ebenen der Sprache Muster zu entdecken und Regeln zu bilden. Dazu bedarf es [...] eines regelmäßigen, variationsreichen und zugleich sehr spezifischen Sprachangebots.“⁶

Militzer et al. betonen die Auswirkung des häufigen Auftretens von Sprachstrukturen, denn „je öfter eine bestimmte Satzstruktur oder Wortklasse auftritt, desto eher kann sie vom Kind übernommen werden“.⁷ Entscheidend sind folglich die Qualität, d. h. einerseits die Richtigkeit und andererseits die Varianz des Inputs, sowie die Quantität des Sprachkontakts, d.h. die Anzahl der Stunden, in denen Kinder Deutsch hören. Diese Erkenntnisse stehen im Widerspruch zu Daten über die reale Kindergartensituation von Kindern mit Migrationshintergrund. In der Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen sind 95,6 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund und nur 83,6 Prozent mit Migrationshintergrund in einer Einrichtung angemeldet. Besonders auffällig sind die Werte in der Gruppe der Kinder bis drei Jahren, bei der ein Besuch von Migrantenkindern nur halb so häufig ist wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund.⁸ Diese Situation ist sehr bedauerlich, da Kinder gerade in jungem Alter besonders sprachsensibel sind.

„Für viele Aspekte des Zweitspracherwerbs unter natürlichen Bedingungen gilt: Je früher, desto besser. Je jünger Kinder sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf angeborene Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die auch den Erstspracherwerb erfolgreich machen.“⁹

Erschwerend kommt hinzu, dass im Elementarbereich noch stärker als im Schulsystem eine Segregation zu verzeichnen ist. Über 30 Prozent der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, besuchen eine Einrichtung, in der 50 Prozent der Kinder und mehr ebenfalls nicht Deutsch zu Hause sprechen.¹⁰ Folglich bekommen genau die Kinder, für die ein qualitativ und quantitativ hochwertiger, deutschsprachiger Input besonders hilfreich wäre, einen oft zu geringen und teilweise fehlerhaften Input.

II. Modifizierung und Erweiterung der Mathematikfördergeschichten zur Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs des Deutschen

Mit dem Ziel, eine integrative Förderung mathematischer und sprachlicher Inhalte zu ermöglichen, entstand die Idee, das für den Elementarbereich konzipierte Bilderbuch zur Förderung mathematischer Kompetenzen *Mina und der Maulwurf*¹¹ durch Sprachelemente zu erweitern und so einen adäquaten Input zu schaffen, der den impliziten Spracherwerb unterstützt. Das Medium Bilderbuch bietet sich hierfür besonders an, da zum einen die Erweiterung der Literalität gefördert wird, zum anderen Erzieher stark vorstrukturierte Materialien zur Sprachvermittlung an die Hand bekommen. Die Zielgruppe des kombinierten Werks sind bilingual aufwachsende Kinder sowie

⁶ Tracy, 2007, S. 6

⁷ Militzer et al., 2001, S. 24

⁸ vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 154

⁹ Tracy, 2007, S. 160-161

¹⁰ vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 155

¹¹ Gerlach, Maria; Fritz, Annemarie (2011). *Mina und der Maulwurf*. Frühförderbox Mathematik. Berlin: Cornelsen.

Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist und die Deutsch sukzessiv im Kindergarten erwerben. Als erster Entwurf wurden zehn Geschichten bearbeitet.

II.1 Ausgewählte Aspekte zur sprachlichen Unterstützung

Die Morphosyntax bildet den sprachlichen Förderschwerpunkt der Geschichten. Morphosyntaktische Strukturen sind grundlegend für die Ausbildung einer sprachlichen Kompetenz.

„Der morphosyntaktischen Entwicklung kommt bei der Sprachentwicklung eine Schlüsselrolle zu. Grammatikkompetenz befähigt uns, Sätze einer Sprache zu verstehen und zu produzieren.“¹²

Darüber hinaus wurde mehrfach belegt, dass im Bereich der Syntax auch im Alter von drei bis vier, teilweise auch fünf Jahren noch auf Erwerbsmechanismen des Erstspracherwerbs zurückgegriffen werden kann.¹³

Die Entscheidung, welche morphosyntaktischen Förderaspekte in den Geschichten berücksichtigt werden, wurde in Anlehnung an erwerbstheoretische Erkenntnisse getroffen. Kaltenbacher und Klages stellen erhebliche Erwerbsprobleme bei räumlichen Präpositionen fest.¹⁴ Erkennbare Lernerstrategien sind die Übergeneralisierung unspezifischer Präpositionen wie *bei*, *in* und *auf* oder die Vermeidung von Präpositionen. Mögliche Ursachen sehen Kaltenbacher und Klages in divergenten Versprachlichungen und Raumkonzepten der/weiterer Erstsprache/n, die zu einem kognitiven Konflikt führen können.

Ein weiterer Schwierigkeitsbereich ist der Erwerb des Genus- und Kasusystems, das im Erwerbsprozess durch seine mangelnde Transparenz Probleme bereitet. Kaltenbacher und Klages zufolge zeigen zweisprachig aufwachsende Kinder Probleme beim Aufbau des Genussystems (des grammatischen Geschlechts).¹⁵ Es folgt der Aufbau eines Kasusystems, ohne eine vollständige Berücksichtigung der Genusdifferenzierung, so dass das Kasusparadigma bezüglich des Genus unterspezifiziert ist (im Akkusativ: *den Hund (M.)*, *die Katze (F.)* und **die Pferd (N.)* anstatt *das Pferd*). Besonders die Differenzierung zwischen Akkusativ und Dativ zu erkennen, ist eine zu überwindende Hürde im Erwerbsprozess. Dies ist auf die geringe Salienz¹⁶ auf klanglicher Ebene in männlichen und sächlichen Formen zurückzuführen (*dem/den*, *einem/einen*), der Polyfunktionalität¹⁷ von Artikeln wie beispielsweise der Artikel *den*, der sowohl Dativ (Pl.) als auch Akkusativ (M. Sg.) darstellen kann. Darüber hinaus gibt es Präpositionen, die sowohl den Dativ als auch den Akkusativ führen können, abhängig davon, ob es sich um Orts- oder Richtungsangaben handelt (Dativ: *auf dem Stuhl* und Akkusativ: *auf den Stuhl*).

Ein weiterer Erwerbsaspekt, dessen sprachliche Unterstützung lohnenswert erscheint, ist das Pluralsystem des Deutschen, das aufgrund von fünf verschiedenen Pluralendungen (-e, -er, -en, -s, -Ø) und

¹² Das Ministerium für Generationen, S. 1

¹³ vgl. Tracy, 2007, S. 160–161

¹⁴ vgl. Kaltenbacher, Klages, 2007, S. 88

¹⁵ ebd. S. 87 ff.

¹⁶ Bezeichnung für Eigenschaften von Objekten einer Kategorie, die besonders hervorstechen, schnell wahrnehmbar und kognitiv gut verarbeitbar sind. (Metzler: Lexikon Sprache) d. h. geringe Salienz = klangliche Ähnlichkeit und daraus folgend: schwierige Unterscheidbarkeit

¹⁷ Eigenschaft eines sprachlichen Elements, das mehrere Funktionen ausübt. (Metzlar: Lexikon Sprache) d. h. eine Artikelform übernimmt mehrere Funktionen.

der Umlautung (*Buch* → *Bücher*) komplex ist. Sowohl die Einordnung der Substantive zu einem Pluraltyp als auch das Auftreten der Umlautung folgen nur sehr eingeschränkt Regularitäten.

Im Bereich der Verbstellung konnte durch mehrere aktuelle Studien gezeigt werden, dass in der frühen Kindheit die Erwerbssequenzen von bilingualen und frühen Zweitsprachenlernenden denen der Monolingualen gleichen. Somit sind bei der Verbstellung keine Erwerbsschwierigkeiten anzunehmen.¹⁸ Dennoch ist die deutsche Verbstellung ein komplexes Erwerbsfeld, da das Verb sowohl die Zweitstellung (*Mina fliegt zur Blume.*) als auch die Endstellung (*..., weil sie geflogen ist.*) im Satz einnehmen sowie eine Verbklammer (*Mina ist zur Blume geflogen*) bilden kann. Darüber hinaus ist die Verb-Zweit-Stellung unabhängig davon gegeben, durch welches Satzglied die erste Stelle besetzt wird. Somit kann es zu einer Subjekt-Verb-Inversion kommen, wenn beispielsweise eine adverbiale Bestimmung im Vorfeld steht (*Heute kommt Mina zur Wiese.* anstatt *Mina kommt zur Wiese.*). Aus diesem Grund wurde auch der Aspekt der Wortstellung im Konzept berücksichtigt.

Des Weiteren zeigen die deutschen Modalverben (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen*) ein Flexionsschema, das zugleich mehrere Besonderheiten aufweist. Unter anderem einen Vokalwechsel zwischen Singular- und Pluralformen (ich *muss*, wir *müssen*) und die Endungslosigkeit der ersten und dritten Person Singular (ich *kann* anstatt **ich kanne*; er *darf* anstatt **er darft*). Sie fordern außerdem häufig ein weiteres Vollverb und damit die Satzklammer (*Sie möchte den Maulwurf treffen*). Aus diesen Gründen und wegen der elementaren Bedeutung bei der Kommunikation und später in der Schriftsprache als Ausdruck von Wünschen, Zwängen und Möglichkeiten wird das Konjugationsparadigma der Modalverben ebenfalls als Übungsaspekt berücksichtigt.

II.2 Didaktische Konzeption

Die Geschichten wurden mit dem Ziel modifiziert, unter Beibehaltung der mathematischen Förderaspekte einen qualitativ und quantitativ angemessenen sprachlichen Input zu erlangen (vgl. I.). Durch die ausgewählten Übungsaspekte und ihrer richtigen, variantenreichen Anwendung wird der Forderung nach einem qualitativen Input nachgekommen.

Um die gewünschte Quantität zu gewährleisten, wurde das Vorkommen der Übungsstrukturen angereichert. In jeder Geschichte wird die Frequenz eines jeweils ausgewählten morpho-syntaktischen Aspekts erhöht (Token-Frequenz). Beispielsweise werden in der Geschichte *Die Biene Mina* Präpositionen geübt, in dem in der Geschichte der Flugweg der Biene begleitet wird. In den 35 Sätzen der Geschichte, kommen 33 Präpositionen (z. B. *auf der Blume*) vor, was eine deutlich erhöhte Token-Frequenz darstellt.

Neben der gezielt erhöhten Token-Frequenz wird insgesamt eine Textentlastung geschaffen. Die durchschnittliche Wortanzahl in den Texten wird im Vergleich zu den Mathematikgeschichten erheblich reduziert. Im Durchschnitt kommen pro Geschichte 290 Wörter bei kombinierter mathematischer und sprachlicher Förderung vor, gegenüber 509 Wörtern bei der ausschließlichen Mathematikförderung.

Weiterhin wurden die Texte von seltenen Wörtern entlastet. Auf Nomen wie z. B. *Buchenhain*, *Grabhand* oder *Balgerei* bzw. Verben wie *stibitzen* oder *wölben*, die in den mathematischen

¹⁸ vgl. Habertzettl, 2007; Kaltenbacher/ Klages, 2007, S. 84; Thoma/ Tracy, 2006, S.75

Fördergeschichten enthalten sind, wird verzichtet, um leichter an den kindlichen Wortschatz anknüpfen zu können.

Eine weitere Entlastung wird durch eine geringere Varianz im Wortschatz erreicht, d. h. eine geringere Type-Frequenz. Bedeutungsähnliche Wörter wie beispielsweise *brummeln*, *grummeln*, *jammern*, *mosern*, *nörgeln* und *schimpfen* werden durch eins, dafür mehrfach vorkommendes Wort ersetzt. Die Type-Token-Ratio¹⁹ ist somit insgesamt bei der kombinierten Förderung wesentlich niedriger als bei der reinen Mathematikförderung (\emptyset Nomen: 0,16 vs. 0,21; Verben: 0,18 vs. 0,3²⁰).

Bei der Konzeption wurde jedoch nicht nur die Beschaffenheit des Inputs (Bilderbuchtexte), sprich die rezeptive Ebene, sondern ebenfalls die Ebene der Produktion berücksichtigt. Mit Hilfe integrierter Übungsaufgaben werden die Kinder zur mündlichen Anwendung der Übungsaspekte angeregt. Bezüglich des Übungsaspekts Präpositionen wurde beispielsweise eine Übung entwickelt, in der die Handpuppe durch den Raum der Einrichtung geführt wird und die Kinder die jeweiligen Orte der Handpuppe benennen (z. B. *auf dem Stuhl*, *unter dem Tisch*).

Auch wurde der Aspekt der Mehrsprachigkeit impliziert. Es wird damit das Ziel verfolgt, die Thematisierung und Wertschätzung weiterer sprachlicher Kompetenzen neben dem Deutschen sowie der zugehörigen Kulturen zu erreichen. Den Kindern wird daher an vielen Stellen die Möglichkeit gegeben, Begriffe wie Farben, Zahlen u. Ä. in ihren Sprachen zu nennen.

„Die situative Einbeziehung der Herkunftssprache der Kinder erweist sich [...] als äußerst lohnend. Kinder fühlen sich mit ihrer Erstsprache wahrgenommen und lernen selbst, metasprachliche Betrachtungen in ihren Sprachlernprozess aufzunehmen.“²¹

Zum Zweck der Nachvollziehbarkeit wird den Erziehern ein [Glossar](#) der Begriffe mit einer Übersetzung in verschiedene Herkunftssprachen und phonetischer Transkription zur Verfügung gestellt. Die Auswahl der Sprachen des Glossars orientiert sich an SPREEG, einer Erhebung zum Vorkommen von Herkunftssprachen an Essener Grundschulen.²²

Ganz im Sinne des Konstruktivisten David Ausubel, für den der wichtigste Einflussfaktor auf das Lernen das ist, was der Lernende bereits weiß, wird zu Beginn jeder Geschichte das Vorwissen der Kinder aktiviert.²³ An dieser Stelle bekommen die Kinder die Chance, ihr kulturelles Wissen auszutauschen sowie Differenzen und Gemeinsamkeiten der Kulturen wertneutral zu entdecken. Dies ist besonders bei Thematiken sinnvoll, bei denen große Unterschiede bestehen und somit ein kulturell bedingtes Nichtverstehen auftreten könnte, wie beispielsweise beim Kindergeburtstag, der in vielen Kulturen nicht gefeiert wird.

¹⁹ Mithilfe der Type-Token-Ratio (TTR) kann der Wortschatzreichtum bzw. die -armut eines beliebigen Textes ermittelt werden. Die Anzahl der Types beschreibt alle unterschiedlich vorkommenden Wortformen in einem Text, die Anzahl der Token zeigt, wie oft die jeweiligen Types vorkommen.

²⁰ bei einer Skala von 0-1

²¹ Lamparter-Posselt, Jeuk, 2008

²² Chlosta, Ostermann, Schroeder, 2003

²³ Ausubel, David, 1978, S. 163

III. Verlinkung zu Beispielen

Hier können Sie Beispielgeschichten einsehen, wie eine Verknüpfung von Mathe- und Sprachförderung aussehen kann:

1. [Die Biene Mina](#)
2. [Unter der Erde](#)
3. [Herr und Frau Maulwurf](#)
4. [Mina und die Raupen](#)
5. [Wie findet Ebru zum Bienenhaus zurück?](#)
6. [Das Kaninchenabendbrot](#)
7. [Der Nussdieb](#)
8. [Karim hat Geburtstag](#)
9. [Mina und Julka](#)
10. [Mina hilft den Eichhörnchen](#)

Literatur

- AUSUBEL, DAVID/ HANESIAN, HELEN/ NOVAK, JOSEPH (1978): Educational Psychology. A cognitive view. Second Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) 2009: Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23966_23968_2.pdf,
online 06.04.2011.
- CHLOSTA, CHRISTOPH/ OSTERMANN, THORSTEN/ SCHROEDER, CHRISTOPH (2003): Elise. Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). Essen.
- DAS MINISTERIUM FÜR GENERATIONEN, FAMILIE, FRAUEN UND INTEGRATION DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Delfin4. Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung.
- GERLACH, MARIA; FRITZ, ANNEMARIE (2011). Mina und der Maulwurf. Frühförderbox Mathematik. Berlin: Cornelsen.
- GLÜCK, HELMUT (2005): Metzler Lexikon. Sprache. 3. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- HABERZETTL, STEFANIE (2007): Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- KALTENBACHER, ERIKA/ KLAGES, HANA (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ/ JUGENDMINISTERKONFERENZ (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf, online 06.04.2011.
- LAMPARTER-POSSELT, MARGARETE/ JEUK, STEFAN (2008): Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 11 Bände. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 9).
- MILITZER, RENATE/ DEMANDEWITZ, HELGA/ FUCHS, RAGNHILD (2001): Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.
- SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION (Hg.) (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin.
- THOMA, DIETER/ TRACY, ROSEMARIE (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- TRACY, ROSEMARIE (2007): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- WALTER, OLIVER (2009): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. S. 149–168. In: Prenzel, Manfred/ Baumert, Jürgen (Hg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Sonderheft 10. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiterführende Literatur

- AHRENHOLZ, BERNT (Hg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 221–240.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2009): Grunddaten der Zuwandererbevölkerung in Deutschland. Integrationsreport, Teil 6. Working Paper 27 der Forschungsgruppe des Bundesamtes.
- DAS MINISTERIUM FÜR GENERATIONEN, FAMILIE FRAUEN UND INTEGRATION DES LANDES DES NORDRHEIN WESTFALEN (Hg.) (2009): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Münster: Waxmann.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hg.) (2002): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. München: Dt. Jugendinstitut.
- FRIED, LILIAN (2009): Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In: Das Ministerium für Generationen, Familie Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Münster: Waxmann.
- FRIED, LILIAN/ BRIEDIGKEIT, EVA (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. 1. Aufl. Unter Mitarbeit von Alexandra van Holt, Birit Koslowski und Matthias Wellmer. Berlin: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit – Sprache & Literacy).
- GRIMM, HANNELORE (Hg.) (2000): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, 3).
- HABERZETTL, STEFANIE (2007): Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- HÄUSER, DETLEF/ JÜLISCH, BERND-RÜDIGER (2002): Sprachentwicklung, Sprachstörung, Sprachförderung. Ein Praxistest für Erzieherinnen. Woltersdorf [u. a.]: Netzwerk Integrative Förderung.
- JAMPERT, KARIN/ BEST, PETRA/ GAUDATIELLO, ANGELA/ HOLLER, DORIS/ ZEHNBAUER, ANNE (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2., aktualisierte und überarb. Aufl. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz.
- KREMPIN, MAREN/ VYTAUTAS, LEMKE/ KERSTIN, MEHLER (2009): „Sprache macht stark!“ Erste Ergebnisse aus einem Sprachförderprojekt für Zwei- bis Vierjährige. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. 2., korrigierte Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- ULICH, MICHAELA (1999): „Erzählst du uns was?“. Mehr Raum für Sprachförderung. In: Kiga heute, Jg. 29, H. 11–12, S. S. 22–27.
- WEISSENBORN, JÜRGEN (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, 3), S. 141–169.