

«Äs grosses ... ääh äs chlises Krokodil» – Frühe Sprachförderung in einem mehrsprachigen Umfeld

QUIMS-Netzwerktagung in Zürich
Samstag, 15. März 2014

Claudia Neugebauer

Die Bildungsdirektion und der Bildungsrat des Kantons Zürich haben für das Programm QUIMS zwei verbindliche Schwerpunkte festgelegt. Die QUIMS-Schulen sind beauftragt, von 2014 bis 2017 an diesen Schwerpunkten zu arbeiten:

- Fokus A: Schreiben auf allen Schulstufen
- Fokus B: Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten

Der vorliegende Beitrag gibt den Inhalt des an der QUIMS-Netzwerktagung vom 15. März 2014 gehaltenen Plenarreferats zur frühen Sprachförderung wieder.

Inhaltsübersicht

1. Frühe Sprachförderung – ein aktuelles Thema	2
2. Zum Hintergrund des Ansatzes der Situierete Sprachförderung	4
3. Weiterbildung mit videobasiertem Coaching	6
4. Fazit.....	9
Literaturangaben	10
Publikationen zur Situiereten Sprachförderung	10

1. Frühe Sprachförderung – ein aktuelles Thema

Ausgangslage

In der Schweiz besteht schon beim Schuleintritt ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und sprachlichen Leistungen, der im Verlauf der Schulzeit nicht abgebaut wird (Moser et al. 2005, 2008). Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass ein mehrjähriger Besuch einer qualitativ hochstehenden vorschulischen Bildungseinrichtung einen begrenzten, aber nachhaltigen Beitrag zum Schulerfolg sozial benachteiligter Kinder leisten kann (Rossbach et al. 2008, Sammons et al. 2008). Im Kontext von QUIMS-Schulen bedeutet dies, dass der frühen Förderung im Kindergarten ein besonderes Augenmerk gilt.

Neben der Strukturqualität (Klassengrösse, Qualifikation der Lehrpersonen, Stundenpläne usw.) spielt die Prozessqualität der konkreten pädagogischen Arbeit mit den Kindern eine entscheidende Rolle (Kuger & Kluczniok 2008). Da im Programm QUIMS ein Fokus auf der Sprache im Kindergarten liegt, wird in diesem Beitrag die Prozessqualität der Sprachförderung im Kindergarten thematisiert.

Aktuelle Praxis der Sprachförderung im Kindergarten

Bei der Vorbereitung auf schulinterne Weiterbildungen oder im Rahmen von Coachings befragte Lehrpersonen der Kindergartenstufe erwähnen als Beispiele für ihre Sprachförderpraxis insbesondere die folgenden Ansätze und Konzepte.

Gespräche im Kreis

Während im Tagesablauf eingeplanter Sequenzen im Kreis können die Kinder als Zuhörende oder beim Formulieren eigener Beiträge Erfahrungen mit Gesprächen sammeln.



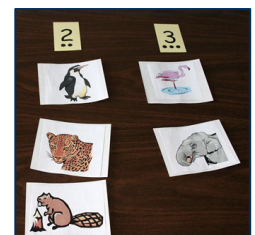
Geschichten aus Bilderbüchern als Leitthema

Während längerer Zeit – in der Regel einige Wochen – ist die Geschichte aus einem Bilderbuch das Leitthema im Kindergarten. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass die Kinder sich eine Geschichte über verschiedene Zugänge vertieft aneignen und so ihr Geschichtenrepertoire ausbauen.



Förderung phonologischer Bewusstheit

Bei der spielerischen Auseinandersetzung mit Sprache (z.B. Reime entdecken, Anlaute von Wörtern heraushören) oder durch spezielle Trainingsprogramme erhalten die Kinder Impulse, die ihre Aufmerksamkeit auf die lautliche Struktur der Sprache richten, so dass sie anfangen, diese bewusst wahrzunehmen.



Aufbau von Wortschatz im Zusammenhang mit einem Thema

Zu einem Thema wird ein spezifischer Wortschatz aufgebaut. Zunehmend werden für das Memorieren des Wortschatzes neben herkömmlichen Spielen mit Bildkarten usw. auch elektronische Medien eingesetzt.



Strukturiertes Sprechen

Bei der Auseinandersetzung mit einem Thema lernen die Kinder sprachliche Mittel und Strukturierungshilfen zum Verstehen bzw. Formulieren eines mündlichen Textes kennen lernen und anwenden. Die angebotenen sprachlichen Mittel und Strukturierungshilfen bilden eine Art Gerüst.

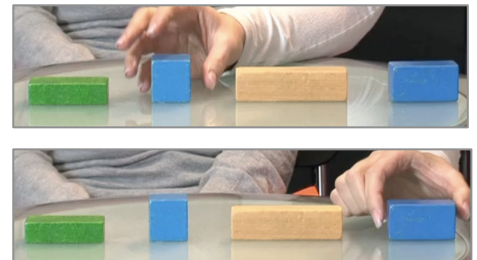


Bericht zum Malen eines Bildes

- Welches Material hast du gebraucht?
- Welche Farben hast du gebraucht?
- Wie hat dir die Arbeit gefallen?

Aufbau von Grammatikwissen ausgehend von kommunikativen Situationen

Im DaZ-Unterricht wird ausgehend von kommunikativen Situationen explizites Grammatikwissen aufgebaut.



«Sprachlernzeit» im Kindergarten

Wenn wir davon ausgehen, dass ein Kind zwanzig Stunden pro Woche im Kindergarten verbringt, können wir annehmen, dass davon vielleicht fünf Stunden zu den oben vorgestellten didaktisierten Settings gerechnet werden können. Eher selten wird von den befragten Lehrpersonen der Kindergartenstufe explizit erwähnt, dass Sprache auch in anderen – d.h. nicht für die Sprachförderung didaktisierten Settings – bewusst gefördert wird. Die Grafik auf der folgenden Seite verdeutlicht das Verhältnis von bewusst gestalteter Sprachförderzeit zur übrigen Zeit.

Wichtig wäre eine hohe Qualität der sprachlichen Förderung, die über die didaktisierten Settings hinausgeht und möglichst den ganzen Kindergartenalltag nutzt. Diese alltägliche Sprachförderung wird von den Lehrpersonen, aber auch von der Aus- und Weiterbildung, noch (zu) wenig wahrgenommen. Deshalb ist es sinnvoll, die Aufmerksamkeit für diese wertvolle Sprachlernzeit zu schärfen.

Der Ansatz der Situierter Sprachförderung

Der Ansatz der Situierter Sprachförderung zeigt Möglichkeiten einer umfassenden, über didaktisierte Settings hinausgehenden Sprachförderung. Die Zeit ausserhalb der für die Sprachförderung didaktisierten Settings im Kindergarten bietet ein grosses Potenzial: In alltäglichen Situationen – beispielsweise beim

Eintreffen der Kinder in der Garderobe, während des Freispiels oder beim Znüni – bieten sich zahlreiche Gelegenheiten für Gespräche, in denen Lehrpersonen gemeinsam mit einem oder mehreren Kindern einen Gedanken verfolgen können. Das Erkennen und Aufgreifen des sprachfördernden Potenzials solcher Alltagssituationen, die präzise Anpassung der eigenen Gesprächsbeiträge an die Ressourcen und Äusserungen der einzelnen Kinder sowie die Reflexion des Gesprächsverlaufs im Hinblick auf sprachlich-kognitive Handlungsmuster sind Schlüsselfähigkeiten von Lehrpersonen, die systematisch aufgebaut werden können.



Wird der gesamte Kindergartenalltag im Sinne des Ansatzes der Situierten Sprachförderung genutzt, trägt dies einerseits zur Qualität der Sprachförderung bei. Andererseits wird auch der in der Praxis oft erwähnte Zeitdruck reduziert. Für ein aus «aus dem Moment heraus» in Kooperation zwischen der Lehrperson und einem oder mehreren Kindern entstehendes Gespräch bieten sich im Laufe des Tages wiederholt Gelegenheiten.

2. Zum Hintergrund des Ansatzes der Situierte Sprachförderung

Gespräche als Erwerbskontexte

In Gesprächen erwerben Kinder diskursive bzw. textuelle Fähigkeiten – und zwar sowohl in der Rolle als Zuhörende als auch in der Rolle als Sprechende (Quasthoff et al. 2011). Besonders wichtig für Lern- und Entwicklungsprozesse sind dialogisch-entwickelnde Interaktionen («sustained shared thinking») (Tomasek 1999). Im Alltag von vorschulischen Einrichtungen und im Kindergarten wird dieses Anliegen aber noch (zu) wenig umgesetzt (König 2007).

Was Kinder in der Familie lernen

Die kommunikativen Repertoires von Familien sind sich bezüglich situationsbezogener, lokal organisierter, dialogischer Sprachhandlungen relativ ähnlich. Sie unterscheiden sich stärker hinsichtlich situationstranszendierender, global strukturierter, monologischer Sprachhandlungen (Heller 2012, Müller 2013).

Die folgenden beiden auf Mundart geführten und auf Hochdeutsch notierten Gespräche (siehe Seite 5) sind Beispiele für unterschiedliche Repertoires. Im ersten Beispiel, das sich auf den unmittelbaren Kontext bezieht, sind die Gesprächsschritte sozusagen lokal aneinandergereiht. Es gibt keine über mehrere Gesprächsschritte verfolgten Gedankengänge.

Im zweiten Beispiel wird ein Gedanke über mehrere Gesprächsschritte verfolgt, was einer global strukturierten Sprachhandlung entspricht. Dabei wird auf eine frühere Situation, die sich an einem anderen Ort abgespielt hat, Bezug genommen (situationstranszendiert).

Das zweite Gespräch enthält ausserdem einen Beitrag des Kindes, der als monologische Sprachhandlung bezeichnet werden kann. Das Kind sagt: «Dort hat es Treppen. Und es hat dort so ein rundes Zimmer, wo man rumrennen kann. Leo und ich sind dort rum gerannt.» Das Kind formuliert einen zwar kurzen, aber in sich geschlossenen Beitrag, der einem kleinen Erlebnisbericht gleichkommt. Den Impuls dafür gibt die erwachsene Person mit ihrer Frage danach, wie es am Bahnhof Enge denn aussehe.

Beispiel 1 Situationsbezogene, lokal organisierte, dialogische Sprachhandlungen	Beispiel 2 Situationstranzendierende, global strukturierte, monologische Sprachhandlungen
<ul style="list-style-type: none"> – erwachsene Person / ○ Kind <ul style="list-style-type: none"> – Jetzt musst du noch die Zähne putzen. ○ Mmmh. – Mama hat ja neue Zahnbürsten gekauft. Welches ist denn deine? ○ Die blaue. – Ah, und neue Zahnpasta. Die magst du doch ... ○ Ja, mit Erdbeergeschmack. – Genau! 	<ul style="list-style-type: none"> – erwachsene Person / ○ Kind <ul style="list-style-type: none"> ○ Da unten ist der Tunnel. – Ja, und die Züge kommen raus bei der Oma in der Nähe. Weisst du noch am Bahnhof Enge, wie's dort aussieht? ○ Dort hat es Treppen. Und es hat dort so ein rundes Zimmer, wo man rumrennen kann. Leo und ich sind dort rum gerannt. – Ja, im Wartesaal seid ihr rundrumgerannt. ○ Dort darf man das. Dort dürfen Kinder rundrumrennen. – Und dann haben wir von oben geschaut, wie die Züge aus dem Tunnel kommen. Die gehen hier rein und kommen dort raus.

Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass zwischen den Repertoires von Familien und den diskursiven bzw. textuellen Fähigkeiten von Kindern deutliche Bezüge bestehen (Isler 2011, Müller 2013). Gespräche wie in Beispiel 1 kommen in allen Familien vor. Hingegen werden nicht in allen Familien Gespräche geführt, die so ausgestaltet sind wie im zweiten Beispiel, das zeigt, wie die Produktion eines mündlichen Textes von der erwachsenen Person unterstützt wird (Quasthoff u.a. 2011, Heller 2012).

Bezug zur Schule

Die Praktiken von Familien spiegeln sich in den sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder (Aram & Levin 2011, Vasilyeva & Waterfall 2011). Kinder, die viele Erfahrungen mit komplexen Sprachhandlungen gesammelt haben, können in der Schule an diese Erfahrungen anknüpfen.

In der Praxis kann nun beobachtet werden, was auch in der Forschung bestätigt wird: Lehrpersonen fordern Kinder in Gesprächen zu unterschiedlich komplexen Sprachhandlungen heraus. Kinder, deren Deutschniveau noch als tief eingeschätzt wird, bekommen seltener Gelegenheit, Erfahrungen mit mündlichen Texten (d.h. mit situationstranzendierenden, global strukturierten, monologischen Sprachhandlungen) zu machen. Sowohl als Zuhörende als auch als Sprechende werden sie eher in situationsbezogene, lokal organisierte, dialogische Sprachhandlungen einbezogen.

Eine neuere Untersuchung zeigt ausserdem, wie Lehrpersonen der ersten Klasse in Abhängigkeit von ihren Erwartungen mehr oder weniger in die interaktive Unterstützung von Kindern investieren. Je nachdem was für eine Vorstellung sie von den Bildungserwartungen der Eltern haben, unterstützen sie die Kinder stärker oder weniger stark beim Realisieren und Verstehen anspruchsvoller Sprachhandlungen (Heller 2012).

Was kann im schulischen Kontext – d.h. also auch im Kindergarten – getan werden?

Die Zeit im Kindergarten muss so genutzt werden, dass Kinder möglichst viele Gelegenheiten bekommen, Sprache mit einer Person zu teilen, die sich ihren Möglichkeiten anpasst und sie ihren sprachlichen und kognitiven Möglichkeiten entsprechend (heraus-) fordert.

In Bezug auf den zeitlichen Umfang der sprachlichen Förderung kann gesagt werden, dass das bewusste Begleiten der sprachlichen Entwicklung unbedingt über die geplanten didaktischen Settings hinausgehen muss. Lehrpersonen müssen also das sprachfördernde Potenzial in Alltagssituationen erkennen und nutzen und Interaktionen systematisch auf die Ko-Konstruktion gemeinsamer Gedankengänge ausrichten. So wird es möglich, dass Kinder immer wieder Gelegenheit erhalten, einen Gedanken über mehrere Gesprächsschritte weiterzuspinnen und dabei Erfahrungen mit komplexen Sprachhandlungen sammeln.

3. Weiterbildung mit videobasiertem Coaching

Die Chance genau hinzuschauen und zu entdecken, was weiterentwickelt werden kann

«Äs grosses ... ääh äs chlises Krokodil»

Das Zitat im Titel des vorliegenden Beitrags entstammt einem Gespräch, das eine KiTa-Mitarbeiterin mit einem Kind während dem Spielen mit Knetmasse geführt hat.

Das Kind hat ein Krokodil geformt und wird nun von der KiTa-Mitarbeiterin in ein Gespräch verwickelt, in dem es u.a. um Eigenschaften des Krokodils geht.



Die KiTa-Mitarbeitende fragt nach, wie das Krokodil denn sei. Im Gespräch beginnt das Kind die Eigenschaften des Krokodils zu definieren und es entwickelt im Spiel weitere Elemente einer Geschichte.

Im Rahmen eines videobasierten Coachings kann eine solche Sequenz detailliert angeschaut werden. Eine Videoaufnahme ermöglicht es, das eigene pädagogische Handeln sehr genau zu beobachten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. So lässt sich im Filmausschnitt mit den Krokodilen u.a. beobachten, wie die KiTa-Mitarbeiterin Sachverhalte kommentiert, die anderen anwesenden Kinder in für sie passenden Rollen einbezieht, die Weiterführung und Vertiefung des Gesprächs anregt und neue Sprachhandlungen initiiert. Ausgehend von einer solchen Analyse von Filmausschnitten können im Rahmen eines Coachings persönliche Ziele formuliert und bei der weiteren Arbeit in der eigenen Praxis unmittelbar umgesetzt werden.

Vorschläge für die einzelne QUIMS-Schule

Austausch im Stufenteam

Im Stufenteam des Kindergartens kann vorerst ein Austausch zu den unterschiedlichen Formen der Sprachförderung im Kindergarten geführt werden.

Die folgenden Fragen geben Orientierung:

- In welchen didaktisierten Settings findet Sprachförderung statt? Wie viel Zeit verbringt das einzelne

Kind wöchentlich in solchen Settings?

- Welche Erfahrungen gibt es mit sprachfördernden Alltagssituationen, die sich im Sinne der Situiereten Sprachförderung ergeben?
- Wie kann die Sprachlernzeit erhöht werden bzw. wie kann das bewusste Begleiten der sprachlichen Entwicklung der Kinder über geplante didaktische Settings hinaus intensiviert werden?

Weiterbildungsangebot «FSE – Frühe Sprachbildung entwickeln»

Im Rahmen der aktuellen QUIMS-Schwerpunkte (Fokus B – Sprachförderung im Kindergarten) besteht ausserdem ein Weiterbildungsangebot zur Situiereten Sprachförderung. Schulen können zwei Lehrpersonen der Kindergartenstufe zu dieser Weiterbildung anmelden. Diese Lehrpersonen beteiligen sich im ersten Projektjahr selbst an videobasierten Coaching.

Im zweiten Projektjahr werden sie dabei unterstützt, mit weiteren Lehrpersonen aus der Kindergartenstufe ihrer Schule kollegiale Coachings zu realisieren. Sie führen die kollegialen Coachings durch und moderieren zwei Teamanlässe, an welchen der Ansatz der Situiereten Sprachförderung anhand der Beispiele aus der eigenen Praxis vorgestellt und reflektiert wird. Neben den Lehrpersonen des Kindergartens können auch pädagogische Fachpersonen aus dem Frühbereich (z.B. Mitarbeitende von KiTas oder Spielgruppenleiterinnen) miteinbezogen werden, um die lokale Vernetzung und Zusammenarbeit zu stärken.

Das Weiterbildungsangebot «FSE – Frühe Sprachbildung entwickeln» wird vom Zentrum Lesen der PH FHNW in Zusammenarbeit mit der PH Zürich und der thkt GmbH entwickelt und durchgeführt.

Weitere Informationen finden sich unter folgendem Link:

www.phzh.ch/de/Weiterbildung/Schulinterne__massgeschneiderte_Weiterbildung/
→ QUIMS: Fokus B – Sprachförderung im Kindergarten

Einblick in die Inhalte des Weiterbildungsangebots FSE-QUIMS

Die folgende Zusammenstellung gibt einen kurzen Einblick in die Weiterbildungsinhalte.

Aspekte von Interaktionsqualität

Interaktion ist die Ko-Konstruktion von Sinn durch geteilte Aufmerksamkeit. Dabei «arbeiten» zwei oder mehrere Personen an einem gemeinsamen Verständnis von Bewusstseinsinhalten. Interaktionsqualität ist eine Bedingung dafür, dass dieser Austausch funktioniert.

Um Interaktion in alltäglichen Situationen sprachfördernd zu gestalten, müssen Erwachsene Kinder als Zuhörer/-innen und Sprecher/-innen einbeziehen, ermutigen herausfordern und beim Verstehen und Formulieren unterstützen.

Bei der Arbeit mit ausgewählten Filmsequenzen unterscheiden wir folgende Aspekte von Interaktionsqualität:

Rahmung und Steuerung

- Zugehörigkeit aller Kinder
- Eröffnung, Aufrechterhaltung und Abschluss der gemeinsamen Aktivität

Anpassung

- Adaption der eigenen Beiträge an die Beiträge und Ressourcen der Kinder
- Sicherung des gemeinsamen Verstehens

Anregung

- Impulse zu thematischen Elaborationen
- Impulse zur Übernahme anspruchsvoller Rollen

Sprachliche Mittel

- Anbieten von Wörtern und Formulierungen («Redemittel»)
- Klärung von wichtigen unverstandenen Wörtern und Formulierungen

Verschiedene Sprachhandlungen

Die Sprache ermöglicht es uns, Phänomene der äusseren und inneren Welt zu beschreiben, von zeitlich und räumlich entfernten Erlebnissen zu berichten, von fiktiven Welten zu erzählen, eigene Standpunkte zu begründen oder andere in ihrem Handeln anzuleiten.

Diese kognitiv-sprachlichen Handlungsmuster sind für das schulische Lernen typisch und für Schulerfolg grundlegend. Zentrales Ziel ist es deshalb, den Kindern den Erwerb dieser «bildungsrelevanten» Sprachhandlungen zu ermöglichen.

Bei der Arbeit mit ausgewählten Filmsequenzen unterscheiden wir folgende Sprachhandlungen:

Berichten

- Erlebnisse beschreiben
- distanz Sachverhalte beschreiben
- eigene Gedanken, Gefühle darstellen

Erklären

- Sachverhalte und Vorgehensweisen kommentieren, erklären, begründen

Erzählen

- Geschichten hören (erzählte, vorgelesene)
- Geschichten erzählen (bekannte, erfundene)
- fiktive Rollen übernehmen

Festhalten und «Lesen»

- Bild- und Schriftmedien handhaben
- Bildtexte verstehen und zeichnen
- Texte diktieren
- Sinn alphabetisch en-/dekodieren

Sprache erkunden

- mit Sprache und Schrift spielen und experimentieren
- über Schrift und Sprachen reden

Sprachförderung auf Mundart oder auf Hochdeutsch?

Empfehlungen der PH Zürich zur Sprachverwendung im Kindergarten

Im Zusammenhang mit Sprachförderung im Kindergarten stellt sich die Frage nach dem Umgang mit Mundart und Hochdeutsch. Der Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich gibt vor, in welchem Rahmen die beiden Varietäten des Deutschen im Kindergarten genutzt werden dürfen.

Um den Lehrpersonen bei Fragen im Zusammenhang mit der speziellen Situation der Diglossie Orientierung zu geben, wurden im Bereich Deutsch/DaZ der Eingangsstufe an der PH Zürich ausgehend von den aktuellen gesetzlichen Grundlagen Empfehlungen erarbeitet.

In diesen Empfehlungen zur Sprachverwendung im Kindergarten wird u.a. vorgeschlagen, dass ...

- ... die Lehrperson in ausgewählten Sequenzen konsequent Hochdeutsch spricht (z.B. im Zusammenhang mit vorgelesenen Geschichten).
- ... Hochdeutsch gesprochen wird, wenn die DaZ-Lehrperson anwesend ist.

Bezug zum Ansatz der Situiereten Sprachförderung

Im Zusammenhang mit Situierter Sprachförderung ist die Überlegung wichtig, dass gute Sprachförderung in jeder Sprache bzw. Varietät realisiert werden kann. Entscheidend ist, dass in Gesprächen textuelle/diskursive Sprachfähigkeiten gefördert werden. Die Diskussion um Mundart und Hochdeutsch muss immer vor diesem Hintergrund geführt werden.

Der Spielraum, den der Lehrplan für die Kindergartenstufe zulässt, soll ausdrücklich so genutzt werden, dass die Kinder vielfältige Erfahrungen mit der Varietät Hochdeutsch machen können.

4. Fazit

Die in diesem Beitrag dargestellten Überlegungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Sprachförderung im Kindergarten muss über die üblichen geplanten und zeitlich beschränkten didaktisierten Settings (= wenige Stunden pro Woche) hinausgehen.
- Wenn Lehrpersonen alltägliche Situationen für die Ko-Konstruktion gemeinsamer Gedankengänge nutzen, können sie die Sprachlernzeit im Kindergarten wesentlich erweitern.
- Einfach viel mit Kindern zu sprechen, genügt aber nicht. Es braucht eine hohe Interaktionsqualität und ein Angebot an komplexen d.h. anforderungsreichen Sprachhandlungen.
- Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Verhalten mit Hilfe von Filmaufnahmen können Lehrpersonen die Qualität ihrer Interaktionen und ihr Angebot an komplexen Sprachhandlungsmustern gezielt weiterentwickeln.

Literaturangaben

- Aram, D., & Levin, I. (2004): The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17 (pp. 387–409).
- Heller, V. (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Isler, D. & Künzli, S. (2011): Untersuchung sprachl. Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 2/2011, (S. 191–210).
- König, A. (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 1/2007.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In Roßbach, H. & Rossfeld, H. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22 / 2008).
- Moser, U., Keller, F. & Zimmermann, P. (2008): Soziale Ungleichheit und Fachleistungen. In Moser, U. & Hollenweger, J. (Hrsg.): *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 115–151). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2005): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Müller, C. (2013): *Familiale Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter – Bedingungen und Voraussetzungen*. Nummer 3/2013 von leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität.
- Quasthoff, U. et al. (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Schneider Verlag Hohengehren.
- Roßbach, H., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In Roßbach, H. & Rossfeld, H. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 139–15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11 / 2008).
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011): Variability in language development: Relation to socioeconomic status an environmental input. In: Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 36–48). New York: Guilford Press.

Publikationen zur Situiereten Sprachförderung

- Isler, D. & Künzli, S. (2008): Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: B. Hofmann & R. Valtin (Hg.). *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 77–88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Künzli, S., Isler, D. & Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion v. Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1) (S. 60–73).
- Isler, D. und Künzli, S. (2011). Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodolog. und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 2/2011 (S. 191–210).
- Isler, D. (2012): *Situerte Sprachförderung in Alltagsgesprächen*. 4bis8 10/2012 (S. 38–39).
- Neugebauer, C. & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situiereten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 4-2013 (S. 481–486).