Pädagogische Hochschule Weingarten

Prof. Dr. Werner Knapp

Konzeption für die Sprachförderung im Rahmen der Kinderferienstadt MIKI 2009 in Ravensburg

1 Ausgangslage

Viele Grundschüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache verfügen nicht über genügend Deutschkenntnisse, um am Grundschulunterricht erfolgreich teilnehmen zu können. Häufig reichen die Deutschkenntnisse nicht einmal dazu aus, um der Unterrichtskommunikation in groben Zügen folgen zu können. Oft sind die zweitsprachlichen Probleme evident, manchmal handelt es sich aber auch um „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1999), die aufgrund der umgangssprachlich geläufigen Ausdrucksweise und der Anwendung von Vermeidungsstrategien den Lehrpersonen insbesondere in den ersten beiden Schuljahren nicht auffallen. Sie werden allerdings offensichtlich, wenn im dritten Schuljahr die Inhalte anspruchsvoller und die zu lesenden und zu schreibenden Texte länger und komplexer werden.

Der Grundschulunterricht per se wirkt sich in vielen Fällen nicht sprachfördernd aus, wie man lange Zeit glaubte. Im Gegenteil, häufig verstärken sich die Schwierigkeiten in Deutsch als Zweitsprache während der Grundschulzeit und später auch in der Sekundarstufe. Die Folgen sind erhebliche Sprachschwierigkeiten in der Sekundarstufe, wie sie sowohl in der PISA-Studie als auch in anderen empirischen Untersuchungen festgestellt wurden.

Entscheidende Ursache für die negative zweitsprachliche Entwicklung während der Schulzeit ist die mangelnde Verzahnung der Sprachkompetenzen der Kinder und des Niveaus der Unterrichtskommunikation. Wenn Kinder im Unterricht mehrere Sätze nicht verstanden haben, schalten sie leicht ab. Der weitere Unterricht läuft an ihnen vorbei und fördert sie nicht mehr in ihrer Lern- und Sprachentwicklung. Der (sprachliche) Input weicht stark von den Kompetenzen ab, sodass er oft nicht wahrgenommen wird. Dies gilt sowohl für

den Wortschatz als auch für morphologische und syntaktische Strukturen. In der Folge entwickelt sich auch die Textkompetenz nicht ausreichend.

Unter schulischen Bedingungen ist die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ein schwieriges Unterfangen. Während des Regelunterrichts kann oft nicht auf einzelne Schüler/innen individuell eingegangen werden. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bräuchten aber gerade differenzierte und auf sie abgestimmte Förderung. Förderunterricht ist zwar in Erlassen vorgesehen, findet aber aufgrund mangelnder Lehrdeputate nur unzureichend statt.

2 Sommercamps als neue Form der Sprachförderung

In dieser Situation erweisen sich Sommercamps (auch Sommerschulen, Sommerkurse, Summer Learning genannt), in denen Deutsch in außerschulischem Kontext gelernt wird, als möglicher Ausweg. Die Methode des Summer Learning wurde vor allem in den USA entwickelt und ist dort schon längere Zeit gebräuchlich (Spinner 2008, S. 7). In Deutschland wurde zunächst das in den Sommerferien 2004 durchgeführte Feriencamp mit Bremern Grundschülern bekannt, die aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien stammen (zum Überblick siehe Ballis & Spinner 2008). Initiiert wurde dieses „Jacobs-Sommercamp“ vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, finanziert wurde es von der Jacobsstiftung (Rösch 2006, S. 287). Neben der Jacobsstiftung trat vor allem die Mercator-Stiftung an verschiedenen Orten als Förderer von Sommerschulen auf.

Für die Sommerschulen spricht, dass sie eine zusätzliche Möglichkeit für Sprachförderung darstellen, wobei insbesondere eine Rolle spielt, dass hier die Sprachförderung in einer anderen Weise als in der Schule stattfindet und somit zumindest manche Kinder und Jugendlichen besser erreicht werden können als durch weitere schulische Angebote. Neben diesem allgemeinen Argument gibt es noch ein spezifisches: Studien aus den USA brachten den Befund, „dass bei Schüler/innen über die Ferien Kompetenzverluste (‚summer setback effects’) zu beobachten sind. Diese sind im Bereich Lesen bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status deutlich stärker ausgeprägt als bei Kindern aus privilegierten Sozialschichten, die in der Ferienzeit teilweise sogar Lernzuwächse aufzuweisen scheinen“ (Stanat; Baumert & Müller 2008, S. 15). Ob dies in Deutschland auch so ist, lässt sich derzeit nicht sagen, die Sommerferien sind hier deutlich kürzer als in den USA. Zumindest wäre der summer setback effect eine mögliche Erklärung dafür, „dass die Leistungsentwicklung von Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien über die Schullaufbahn immer weiter auseinander geht“ (Stanat; Baumert & Müller 2008, S. 15), was für Angebote zur Sprachförderung während der Schulferien spricht.

Nach Evaluationsstudien in den USA „waren die Leistungen der Schüler/innen, die an einem Förderprogramm teilgenommen hatten, im Durchschnitt etwa eine fünftel Standardabweichung besser als die der Vergleichsgruppen“ (Stanat; Baumert & Müller 2008, S. 15 f.). In Deutschland ergibt die Evaluation des Jacobs Sommercamps 2004 durch das Max-Planck-Institut einen deutlichen Sprachzuwachs der Kinder, die am Camp teilgenommen hatten, im Vergleich zu denjenigen, die nicht teilgenommen hatten (Rösch 2006, S. 288; Stanat; Baumert; Müller 2006).

Eine besondere Frage ist die nach dem Verhältnis von explizitem Lernen und implizitem Lernen. In allen Sommercamps wird das implizite Lernen angestrebt, indem möglichst sprachintensive Situationen hergestellt und Kommunikationen inszeniert werden, in denen die sprachliche Entwicklung gefördert wird. In manchen Sommercamps wird die implizite Sprachförderung mit der expliziten Sprachförderung verknüpft. Das Evaluationsergebnis des Jacobs-Sommercamps in Bremen 2004 für Grundschüler/innen lautet: „Die Kinder, die im Camp sowohl implizite als auch explizite DaZ-Förderung erhalten hatten, zeigten unmittelbar nach Ende des Camps deutlich bessere Leistungen im Bereich der Grammatik und des Lesens als diejenigen, die nur implizite DaZ-Förderung erhalten hatten“ (Rösch 2006, S. 288).

3 Einbettung der Sprachförderung in die Kinderferienstadt

Die von der Stadt Ravensburg geplante Einbettung der Sprachförderung in die Kinderferienstadt kann nur begrüßt werden. Sie lässt sich wissenschaftlich (siehe Abschnitt 2) gut begründen. Diese Einbettung sollte allerdings nicht äußerlich, also nur zeitlich und räumlich bleiben. Anzustreben ist eine Verzahnung der Aktivitäten und Themen der vormittäglichen Sprachförderung und der nachmittäglichen Angebote. Für die Sprachförderung bedeutet dies zweierlei: Erstens werden Erlebnisse aufgegriffen, welche die Kinder am Nachmittag zuvor in der Kinderferienstadt gemacht haben. Dies kann durch vielfältige Formen geschehen, z.B. durch mündliche Erzählsituationen oder durch das Schreiben eines Tagebuches. Zweitens werden die Aktivitäten des folgenden Nachmittags in der Sprachförderung vorbereitet. Das bedeutet, dass der entsprechende Wortschatz erarbeitet wird, dass für die Nachmittagssituationen typische Sprechakte oder Satzmuster erarbeitet und geübt werden.

Eine solche Verknüpfung hat mehrere Vorteile. Wortschatz und sprachliche Mittel werden nicht formal geübt, sondern funktional auf ihren Gebrauch hin. Sowohl der Wortschatz als auch die sprachlichen Mittel können häufiger wiederholt und damit besser eingeprägt werden, als wenn sie nur morgens in der Sprachförderung vorkommen. Darüber hinaus erhöht diese Art der Verbindung der Sprachförderung mit den motivierenden Themen des Nachmittags die Motivation für das sprachliche Lernen (Ballis & Schneider 2008).

Eine so geplante Einbettung der Sprachförderung in die Kinderferienstadt erfordert eine personelle Verknüpfung. Dieselben Studierenden, die morgens die Sprachförderung durchführen, sind auch am Nachmittagsprogramm beteiligt bzw. für die Planung und Durchführung der Nachmittage ohne MIKI-Programm verantwortlich.. Dies kann sicher nicht in vollständigem Ausmaß stattfinden, aber zumindest partiell ist eine personelle Verknüpfung nötig.

Eine Tutorin steht ganztägig für die übergeordnete Organisation und die Koordination der Gruppen und als ständige Ansprechpartnerin für die Kinder und die Studierenden zur Verfügung. Außerdem ist sie die Kontaktperson für die Mitwirkenden des MIKI Ferienlagers.

4 Gruppenbildung

Die Kinder werden in Gruppen mit einer maximalen Größe von sechs Personen zusammengefasst. Eine Gruppe wird von einem Tandem unterrichtet.

Für die Gruppenbildung sollten keine zu engen Vorgaben gemacht werden. Die Gruppen müssen nicht homogen nach Alter oder Sprachstand gebildet werden. Allerdings empfiehlt es sich, in einer Gruppe möglichst Kinder unterschiedlicher Erstsprache zusammenzufassen, damit das Sprechen der deutschen Sprache funktional wird (vgl. Rösch 2007, S. 232). Auf Neigungen der Kinder sollte Rücksicht genommen werden.

Sollten sich aus der Testung der Kinder spezieller Förderbedarf ergeben, so können Kinder mit spezieller Förderung zeitweilig gemeinsam unterrichtet werden.

Die Arbeitsweise in den Gruppen sollte im Laufe des Vormittags differenziert sein. Es kann das Tandem mit der gesamten Gruppe arbeiten, es können Teilgruppen (3 – 3; 4 – 2) gebildet werden. Wichtig ist, die Chance zur Arbeit mit einzelnen Kindern zu nutzen. Manche Kinder haben noch nie in ihrem Leben eine gut deutsch sprechende Person für sich ganz alleine gehabt. Diese Gelegenheit sollte man ihnen geben, weil in der 1:1-Konstellation die sprachliche Kommunikation sehr intensiv ist und weil sie wahrscheinlich stark zum Sprechen der deutschen Sprache motiviert (Szagun 2006).

5 Sprachliche Inhalte

In der Sprachförderung am Vormittag sollen explizit grammatische Inhalte vermittelt werden, ohne dass ein systematischer und formaler Unterricht durchgeführt wird. Auf Lernplakaten sollten aber elementare Regeln (z.B. Verbzweitstellung oder Konjugationsregel) festgehalten und visualisiert

werden. Insbesondere bei Kindern mit erheblichen Defiziten in der deutschen Sprache sollte man sich auf die elementaren grammatischen Formen konzentrieren und keinesfalls die Sprachförderung mit Stoff überfrachten.

Es sollen folgende elementaren Sprachstrukturen vermittelt werden, die in den jeweiligen Bereichen progressiv geordnet sind (siehe dazu unbedingt Rösch 2006, S. 295 f.):

Morphologie

- Konjugation des Verbs: Präsens (beim schriftlichen Erzählen auch Präteritum);
- Deklination der Nominalphrase (insbesondere Vorfeld des Nomens mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel, Possessivpronomen, Indefinitpronomen „kein“; Personalpronomen): zunächst Akkusativ und Nominativ, dann Dativ;
- Geläufige Präpositionen und verlangter Kasus.

Syntax

Die syntaktische Progression orientiert sich an Grießhaber (2007).

- Verbzweitstellung im einfachen Aussagesatz;
- Verbklammer bei Modalverben und beim Perfekt;
- Verbklammer bei trennbaren Verben;
- Inversion im Fragesatz, Befehlssatz.

Beim *Wortschatz* kommt es ebenfalls darauf an, elementaren Wortschatz zu sichern. Dazu gehört in der ersten Stufe der Grundwortschatz, wie er z.B. bei Oomen (1980) oder Tumat (1986; dort auch türkische Übersetzungen) aufgelistet ist. Im Weiteren wird der Wortschatz vermittelt, der in der Kinderferienwoche thematisch relevant ist, weil hier die Funktionalität und die Wiederholungsfrequenz am besten gewährleistet sind. Die Bedeutung der Wörter soll vermittelt werden, indem mehrere Verwendungszusammenhänge präsentiert werden. Bei der Wortschatzarbeit sollte unbedingt darauf geachtet werden, sich auf den Strukturwortschatz (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen) zu konzentrieren. Dieser hat mehr Reichweite als der Inhaltswortschatz und spielt für das Textverständnis eine wichtigere Rolle (Rösch 2006, S. 295).

Pragmatik

Entsprechend dem Alter der Kinder und der Situation in der Kinderferienstadt MIKI bieten sich auf der pragmatischen Ebene vor allem Erzählen und Planungsgespräche, evtl. auch Diskussion von Ereignissen an.

6 Kommunikationsverhalten der Sprachförderperson

Eines der wichtigsten Ziele der Sprachförderung in MIKI stellt dar, den Kindern immer wieder Sprechanlässe zu geben. Dabei sollen vor allem Impulse und offene Fragen eingesetzt werden.

Grammatische Kompetenz soll gefördert werden, indem die Kinder dazu angehalten werden, in vollständigen Sätzen zu sprechen (Knapp 2001, S. 19). Um dies zu erreichen, sollte auch die Sprache der Sprachförderpersonen (SFP) korrekt und vorbildlich sein und sich somit an der Standardsprache orientieren. Dies gilt insbesondere für die Sprachförderung am Vormittag.

Die SFP achten darauf, die Kinder durch vielfältige Sprechanlässe zum Sprechen zu motivieren. Wichtig ist, den Kindern ein positives Feedback zu geben, was sowohl durch verbale Äußerungen, Interjektionen u.ä. als auch durch Prosodik, Gestik und Mimik geschehen kann.

Fehler der Kinder sollten nicht übergangen werden, aber auch nicht explizit korrigiert werden. Vielmehr soll - orientiert an der Sprache der Erwachsenen mit kleinen Kindern („an das Kind gerichtete Sprache“, „KGS“, Szagun 2006, S. 171 ff.) - mit Paraphrasierungen und Expansionen gearbeitet werden. Verfahren wie die Stimulierung (Self-talking, Parallel-Talking, Frage-Strategien) und Modellierung (Expansionen, Extensionen, Umformungen, verbale Reflexion), die in der Sprachheiltherapie mit Dysgrammatikern angewandt werden, können als Orientierung dienen (Motsch 2006, S. 74 f.).

7 Themen und Methoden

Die Themen der Sprachförderung orientieren sich am Nachmittagsprogramm. Damit ist auf inhaltlicher Ebene eine Verzahnung der Vormittage mit den Nachmittagen gegeben. Außerdem erhalten die Themen der Sprachförderung eine Relevanz und Funktionalität.

Im Folgenden werden Methoden aufgeführt, die sinnvoll in der Sprachförderung eingesetzt werden können:

Mündliches Erzählen der Erlebnisse vom Vortag
Gerade bei Kindern mit Schwierigkeiten in der Zweitsprache ist es wichtig, in Kleinstgruppen und auch in Partnerkonstellationen mit ihnen zu erzählen. „Mit ihnen zu erzählen“ heißt, dass das Kind der SFP erzählt, dass die SFP dem Kind erzählt und dass auch gemeinsam Geschichten erzählt werden. Erzählen kann in einem Erzählkreis stattfinden, sollte aber auch spontan während des Vormittags und des Nachmittags unterstützt werden. Insbesondere sollte man die Kinder erzählen lassen, wenn sie damit beginnen, auch wenn ursprünglich eine andere Aktivität geplant wurde.
Sprech- und Erzählanlässe sollten auf vielfältige Art geschaffen werden. Dazu eignen sich in besonderer Weise Fotos, die am Nachmittag zuvor aufgenommen wurden, als Polaroid bzw. mit der digitalen Kamera, Fotos, die

ausgedruckt vorliegen. Hinweise zum Erzählen finden sich bei Claussen (2006).

Tagebuch
Die Erlebnisse während der Kinderferienstadt MIKI können in einem Tagebuch aufgeschrieben werden. Es ist darauf zu achten, dass alles sorgfältig geschrieben wird. Es gibt also eine Konzeptfassung und davon eine möglichst fehlerfreie Abschrift in das Tagebuch. Das Tagebuch kann mit Fotos und Bildern illustriert werden. Wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind, kann das Tagebuch auch am Computer digital erstellt werden.
Das Schreiben des Tagebuchs soll zum Anlass genommen werden, grammatikalische, stilistische und orthografische Fragen zu erörtern. Es wird von den Problemen ausgegangen, die beim Schreiben auftreten. Geschichten können auch gemeinsam entwickelt und geschrieben werden (Oomen-Welke 1991). Die Perspektive des Schreibens als kultureller Tätigkeit für Kinder im Grundschulalter wird bei Dehn (1999) entwickelt, wo sich viele Beispiele finden. Eigene Erfahrungen können in Form von „Ich-Heften“ (Pommerin-Götze 2007) gesammelt werden*Vorlesen und Lesen*
Die Chance zum regelmäßigen Vorlesen sollte unbedingt genutzt werden, wobei auch die Kinder lesen können. Insbesondere wird auf die Anschlusskommunikation Wert gelegt. Thematisch sollten entweder eine Ganzschrift oder andere Texte (vor)gelesen werden, die sich thematisch auf Aktivitäten der Kinderferienstadt MIKI beziehen. Das Vorlesen wird sinnvoll ergänzt, wenn man den Kindern Räume bzw. Zeiten schafft, in denen sie leise lesen können.

Gedichte, Lieder, Sprachspiele
Das Lernen von Gedichten und Liedern und der Umgang mit Sprachspielen haben den Vorteil, dass die Kinder einen korrekten Input erhalten, den sie wiederholend üben bzw. auswendig lernen. So erhalten sie Muster von sprachlichen Mitteln (Knapp 2001). Wie die Didaktik für mehrsprachige Lernergruppen zeigt (Belke 1999), wird durch die Sprachspiele die Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen gelenkt und somit ein systematisches Lernen und Sprachreflexion angeregt. Beispiele für spielerischen Umgang mit Sprache bei Domenego u.a. (1996), für Lernspiele bei Spier (2002).

Planungsgespräche für den Nachmittag
In Planungsgesprächen sollten die Erwartungen an den Nachmittag thematisiert werden. Man kann den Kindern mitteilen, worum es am Nachmittag geht. Hier sollte unbedingt der relevante Wortschatz erarbeitet werden. Ebenso sollten typische Sprechakte, Satzmuster bzw. andere sprachliche Mittel präsentiert und angewendet werden.

8 Planung und Reflexion des Unterrichts

Zur Vorbereitung des Sprachfördercamps müssen die Studierenden über den Besuch der vorbereitenden Seminarsitzungen verpflichtend lesen: Spinner 2008; Stanat, Baumert & Müller 2008; Rösch 2006; Grießhaber 2007; Knapp 2001; Motsch 2006, S. 74 f.)

Die Planung jeder Unterrichtsstunde wird dokumentiert. Dazu wird auf einem Planungsbogen festgehalten:

Thema Sprachliche Strukturen Didaktische Begründung und Ziele Methoden und ihre Begründung Medien Verlauf in Grobschritten

Um die Reflexion der Sprachförderung zu ermöglichen, protokollieren die Studierenden jede der vier täglich durchgeführten Unterrichtsstunden. Dazu wird der Protokollbogen von Rösch (2006, S. 298, leicht modifiziert) verwendet:

Name und Beschreibung der Unterrichtssequenz	Art a) Übung zu … b) Aufgabe zu … c) Aktivität zu …	Funktion a) Vermittlung b) Sprachreflexion c) Einüben	Beteiligung a) aktiv b) inaktiv	Beurteilung a) angemessen b) zu schwer c) zu leicht	Kommentar/ Begründung für Abweichungen von der Planung

Die Ergebnisse der Reflexion können so in die Vorbereitung der weiteren Angebote einfließen.

9 Auswahl der Kinder/ Erhebung des Sprachstandes

Die Kinder werden im Jahr 2009 von den Lehrpersonen benannt, es werden Kinder der Sprachförderklassen sowie der Klassen 1 und 2 der ausgewählten Schulen einbezogen. Grundlage für die Auswahl bildet eine Informationsveranstaltung für die Lehrpersonen über die Diagnostischen Leitfragen von Knapp (2001).

Für diese so ausgewählten Kinder wird der Sprachstand im Juni 2009 systematisch erhoben.Dafür wird LiSe-DaZ eingesetzt, ein Test, der im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg an der Universität Mannheim entwickelt wurde und sich momentan in der Normierungsphase befindet. Er verfolgt drei Ziele: 1. Einschätzung des Sprachentwicklungssstandes von Kindern nicht-deutscher Erstsprache, 2. Ableitung konkreter Förderentscheidungen, 3. Überprüfung von Entwicklungsfortschritten (Schulz/Tracy/Wenzel 2008).

Die Studierenden, die die Sprachförderung durchführen, werden in einer Weiterbildungsveranstaltung zum Themenschwerpunkt „LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache): den Sprachstand erfassen und Förderbedarf ableiten“ durch Frau Ramona Wenzel von der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Philosphischen Fakultät der Universität Mannheim geschult.
Aus dem Sprachstand kann der individuelle Förderbedarf abgeleitet werden.

10 Dokumentation und Auswertung

Durch eine oder zwei Wissenschaftliche Hausarbeiten (Abschlussarbeiten des Studiums) soll die Maßnahme dokumentiert und ausgewertet werden. Dies ist nur möglich, wenn sich Studierende finden, die dazu Arbeiten anfertigen wollen. Der durchgeführte Unterricht soll dokumentiert werden, wozu die Zusammenfassung der Planungs- und Protokollbögen sowie der Praktikumsberichte gehört. Daraus sollen Konsequenzen für die weitere Planung von Sprachsommercamps abgeleitet werden. Außerdem wird die Lernentwicklung der Kinder dokumentiert, wobei eine Schwerpunktsetzung auf die exemplarische Entwicklung von ein oder zwei Kindern gelegt wird. Die Entwicklungsfortschritte sollen in einer Nachtestung erhoben werden(Rösch 2006; Pommerin-Götze 2007).

Literaturangaben:

- Ballis, Anja & Spinner, Kaspar H. (2008): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. Hohengehren: Schneider
- Ballis, Anja & Schneider, Melanie: Sommerschule in Augsburg – „SIOP made in Germany“. In: Ballis, Anja & Spinner, Kaspar H. (2008): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. Hohengehren: Schneider, S. 93-114
- Belke, Gerlind (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele - Spracherwerb – Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider
- Claussen, Claus (2006) Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzept, Tipps, Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen
- Domenego, Hans u.a. ([12]1996): Das Sprachbastelbuch. Esslingen & Wien: Schreiber
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 31-48
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule, 31. Jg., H. 5, S. 30-33
- Knapp, Werner (2001): Förderung von Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Grundschule, 33. Jg., H. 5, S. 18-20

- Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule, 24. Jg., H. 3, S. 4-6
- Motsch ([2]2006): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München & Basel: Reinhardt
- Oomen, Ingelore (1980): Grundwortschatz für Ausländerkinder. Eine Lehrerhilfe zur Unterrichtsvorbereitung. In: Deutsch als Zweitsprache. Sonderheft Praxis Deutsch 1980, S. 37-39
- Oomen-Welke, Ingelore (1991): Schreibprozesse immigrierter Schüler. In: Der Deutschunterricht, H. 2, S. 28-45
- Pommerin-Götze, Gabriele (2007): Das Sommercamp Nürnberg 2005 „Wir machen eine Sprachrallye“ Teil III. In: Deutsch als Zweitsprache H. 4, S. 21-29
- Rösch, Heidi (2006): Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 287-302
- Rösch, Heidi (2007): DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Ahrenholz, Bernt (Hg): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 229-246
- Schulz, Petra, Tracy, Rosemarie und Wenzel, Ramona (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In Ahrenholz, Bernt (Hg): Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 9 -22
- Spier, Anne ([11]2002): Mit Spielen Deutsch lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Spinner, Kaspar H. (2008): Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. In: Ballis, Anja & Spinner, Kaspar H. (Hg): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. Hohengehren: Schneider, S. 7-13
- Stanat, Petra; Baumert, Jürgen & Müller, Andrea (2006): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Das Jacobs-Sommercamp-Projekt. Dokumentation der Studie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Stanat, Petra; Baumert, Jürgen & Müller, Andrea G. (2008): Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In: Ballis, Anja & Spinner, Kaspar H. (Hg): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. Hohengehren: Schneider, S. 14-32
- Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim & Basel: Beltz
- Tumat, Alfred J. (1986): Zweitsprache Deutsch – Schwellenwortschatz und Strukturenliste. In: Ders. (Hg): Zweitsprache Deutsch. Schwellenwortschatz. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1-44