

# Effektive Sprachförderung im Kindergarten

*Claudio Nodari, Susanne Peter, Basil Schader*

Im ersten Kindergartenjahr treten Kinder aus Migrationsfamilien in den Kindergarten ein, von denen manche mit der Umgebungssprache kaum Kontakt hatten und dementsprechend Mundart (= Dialekt) oder Standardsprache in der schweizerischen Variante des Hochdeutschen weder verstehen noch sprechen. Es sind oft Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die zwar ihre Familiensprache(n) sprechen, jedoch eine eher reduzierte Umwelterfahrung, ein begrenztes Weltwissen und meist auch eine rudimentäre Erfahrung mit Geschichten bzw. Erzähl- und Vorlesetexten aufweisen. Diesen Kindern fehlt es oft nicht nur an der Kenntnis der Mundart und des Deutschen, ihnen fehlt auch eine altersgemässe Textkompetenz im Verstehen von Geschichten (Juska-Bacher/Nodari 2014; Juska-Bacher/Nodari 2016).<sup>1</sup>

Je nach Gemeinde besuchen diese Kinder wöchentlich ein bis fünf Lektionen DaZ-Unterricht nicht nur während der ganzen Kindergartenzeit, sondern meist auch bis weit in die Primarstufe hinein. In der Regel besteht die Vorgabe, den DaZ-Unterricht in der Standardsprache zu erteilen, während im übrigen Kindergartenalltag die Mundart allgegenwärtig ist. Zwar bemühen sich die Klassenlehrpersonen, mit den Kindern auch im Kindergartenalltag möglichst viel Hochdeutsch zu sprechen. Zu beachten ist aber, dass diese Kinder nicht nur eine neue Sprache in den zwei Varietäten Mundart und Standardsprache lernen müssen. Vielmehr haben sie eine ganze Reihe weiterer multipler Herausforderungen zu bewältigen: Sie müssen die für den Schulerfolg notwendige Textkompetenz aufbauen, sie müssen eine neue Umgebung mit zum Teil absolut neuen Gegenständen (bestimmte Spielsachen, Turngeräte, Znünitäschli etc.) und Sachverhalten (spezifische Rituale, Ämtli, Spielregeln etc.) kennenlernen, und sie müssen sich sozial in eine Gruppe integrieren.

---

1 Für weiterführende Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und deren Einfluss auf den Schulerfolg auch in sprachlicher Hinsicht vgl. Lareau (2011) und Quasthoff/Heller/Morek (2021).

ren, die eine andere Sprache spricht, als sie es von zu Hause her gewohnt sind. Dass angesichts dieser Komplexität eine Sprachförderung mit wenigen DaZ-Lektionen pro Woche und mit gut gemeintem Sprachverhalten aller beteiligten Lehrpersonen nicht genügt, beweisen unter anderem die Statistiken zum Schulerfolg: Kinder aus bildungsfernem Milieu mit anderen Familiensprachen erreichen einen bedeutend minderen Schulerfolg, und dies trotz langjährigem DaZ-Unterricht und einem lückenlosen elfjährigen Schulbesuch in der Deutschschweiz (Neugebauer/Nodari 2012, 8–9).

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie eine effektive Sprachförderung im Kindergarten, das heisst mit 4–6-jährigen Kindern ohne Kenntnisse bzw. mit sehr beschränkten Kenntnissen des Deutschen, so gestaltet werden kann, dass die Kinder maximal profitieren und die zur Verfügung stehenden Ressourcen optimal eingesetzt sind.

Die meiste Lernzeit verbringen Kindergartenkinder in der Regelklasse. Darum fokussiert eine effektive Sprachförderung in erster Linie auf die Regelklasse mit allen Kindern. Zusätzlicher DaZ-Unterricht ergänzt diese Sprachförderung. Es empfiehlt sich, die DaZ-Ressourcen zu bündeln und sie intensiv am Anfang des ersten Kindergartenjahres sowie in der zweiten Jahreshälfte des zweiten Kindergartenjahres einzusetzen. Auf diese Weise werden der Start in den Kindergarten sowie der Übergang in die erste Klasse gezielt gestützt und die dafür notwendigen Sprachkompetenzen zusätzlich gefördert. Während der Monate zwischen dem DaZ-Anfangsunterricht zu Beginn des Kindergartens und dem DaZ-Aufbauunterricht vor dem Übertritt in die erste Klasse findet gemäss diesem Modell kein eigentlicher DaZ-Unterricht statt, hingegen erfahren die Kinder auch hier eine intensive integrierte Sprachförderung im Rahmen des Regelunterrichts. Diese Zwischenphase dient der Anwendung, dem Ausbau und der Vertiefung der im Anfangsunterricht erworbenen sprachlichen Kompetenzen. In den sechs bis acht Monaten DaZ-Aufbauunterricht werden die Kinder gezielt auf den Eintritt in die erste Primarklasse vorbereitet. Diese zeitliche Verteilung erlaubt, die oft beschränkten Ressourcen optimal zu nutzen. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht das Genannte überblicksartig.

	Erstes Kindergartenjahr		Zweites Kindergartenjahr
Sprachförderung in der Regelklasse	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Förderung der Alltagssprache in Mundart oder auf Hochdeutsch</li> <li>2. Sprachförderung mit Sprechritualen in Mundart oder auf Hochdeutsch</li> <li>3. Sprachförderung mit Bilderbüchern auf Hochdeutsch</li> <li>4. Spielbegleitung in Mundart oder auf Hochdeutsch</li> </ol>		
Zusätzliche Sprachförderung	4–6 Monate DaZ-Anfangsunterricht in Mundart oder auf Hochdeutsch	10–14 Monate kein DaZ-Unterricht, dafür intensive integrierte Sprachförderung durch die Klassenlehrperson (siehe oben)	6–8 Monate DaZ-Aufbauunterricht in Hochdeutsch zur Vorbereitung auf die erste Klasse

**Tab. 1:** Übersicht Sprachförderung im Kindergarten

Die obige Tabelle veranschaulicht die zeitliche Verteilung von spezifischen Sprachfördermassnahmen, die im Kindergarten in entsprechenden Zeitgefässen umzusetzen sind.

Gleichzeitig ergeben sich im Kindergartenalltag fortlaufend sprachliche Situationen, welche Gelegenheiten zu sprachlichen Reflexionen bieten. So kann mit den Kindern darüber reflektiert werden, was gewisse Wörter eigentlich bedeuten (z. B. Auf Wiedersehen, Handpuppe, Znünitasche). Oder es wird über Formulierungen und sprachliche Handlungen reflektiert, die je nach Kontext höflich bzw. unhöflich sind (Duzen vs. Siezen, beim Begrüssen den Namen sagen bzw. in die Augen schauen, Schimpfwörter usw.). In diesem Zusammenhang sind auch Reflexionen zur Unterscheidung zwischen Mundart und Hochdeutsch sehr wichtig. Kinder im Kindergarten können nicht immer eindeutig zwischen den zwei Varietäten unterscheiden. Ziel dieser letztgenannten Reflexionen ist ein Bewusstsein, dass in der Deutschschweiz die zwei Varietäten der gleichen Sprache nebeneinander bestehen. Zwar sind sie eng verwandt, aber sie unterscheiden sich dennoch in funktionaler und sprachlicher Hinsicht. Mundart ist die Sprache der sozialen Integration, Hochdeutsch jene der schulischen Integration und des schulischen Erfolgs. Sprachlich unterscheidet sich Hochdeutsch von der Mundart nebst vielem anderem durch die Lautung vieler Wörter (Stuhl: Schtuel; Mann: Maa etc.), durch das Präteritum (das in der Mundart fehlt, bzw. durch das Perfekt ersetzt wird), durch die Bildung von Relativsätzen mit der, die, das (Mundart: mit «wo») etc. (vgl. das Kapitel «Deutsch» in Schader (Hrsg.) 2020). Die enge und oft etwas verwirliche Verwandtschaft der zwei Varietäten führt auch bei Kindern mit (schweizer-)deutscher Erstsprache zu mancherlei Verwechslungen («ich bin gesein», «das Feister ist offen» etc.). Vor allem im zweiten Jahr des Kindergartens kann und soll die Aufmerksamkeit deshalb immer

wieder auf das Nebeneinander der beiden Varietäten gelenkt werden. Gelegenheiten dazu gibt es reichlich, sei es bei einzelnen Wörtern («Wie heisst das Ross eigentlich auf Deutsch?»), beim Vorlesen von Bilderbüchern («Wie würden wir in der Schweiz sagen für «die Prinzessin war schön?»») oder in Rollenspielen (Spielplatz- oder Begrüssungsszenen etc.). Grammatische Erklärungen haben hier selbstverständlich nichts zu suchen, vielmehr geht es um die Entwicklung eines elementaren Bewusstseins für beide Varietäten und ihre Anwendungsbereiche. Unbedingt zu vermeiden ist ein nicht deklariertes Vermischen von Mundart und Hochdeutsch in allen Situationen des Kindergartenalltags, da es die Orientierung massiv erschwert.

Abgesehen von kleinen Situationen im Alltag stellt sich die Frage, in welcher Varietät spezifische Sprachfördermassnahmen gestaltet sein sollen. Die Wahl, ob die Sprachförderung in Mundart oder in der Standardsprache (Hochdeutsch) stattfindet, hängt massgeblich von den gesetzlichen Bestimmungen ab. Zum Beispiel ist im Kanton Zürich seit 2011 per Volksentscheid vorgeschrieben, dass der Kindergartenunterricht in Mundart zu führen ist. Das bedeutet aber nicht, dass eine Förderung der Standardsprache untersagt ist. Im Gegenteil: Hochdeutsch soll vor allem im Rahmen von Geschichten und im Hinblick auf den Übertritt in die Primarstufe gezielt gefördert werden. Auf alle Fälle ist es sinnvoll, die Sprachförderung so zu gestalten, dass die Kinder weder mit zwei Varietäten (Mundart und Hochdeutsch) überfordert noch durch den ausschliesslichen Gebrauch der Mundart benachteiligt werden. Konkrete Ideen zur Sprachförderung im Rahmen des Regelunterrichts bietet das nachfolgende Kapitel 1. In Kapitel 2 wird spezifisch auf den DaZ-Unterricht eingegangen, dabei werden sowohl Kindergärten, die vorwiegend oder ganz in Hochdeutsch geführt werden, wie auch solche, die schwerpunktmässig in Mundart geführt werden, berücksichtigt.

## 1 Sprachförderung in der Regelklasse

Wie bereits betont, ist in allen Situationen des Kindergartenalltags auf ein sprachsensibles Verhalten seitens der Lehrperson zu achten. Dies gilt insbesondere für spontane Alltagsgespräche und für didaktisch vorbereitete Gesprächsrunden (Neugebauer/Isler 2019). Ergänzend dazu lassen sich vier spezifische Förderbereiche unterscheiden: 1. die Sprechhandlungen im Alltag, 2. kleine Sprechrituale, 3. die Behandlung von Geschichten und 4. die Spielbegleitung.

## 1.1 Förderung der Alltagssprache

Alltägliche Sprechsituationen ergeben sich in der Regel spontan in Gesprächen mit oder ohne Lehrperson oder im Kontext von Anweisungen oder Erklärungen der Lehrperson. All diese Situationen sind meistens nicht bewusst geplant und auch nicht didaktisiert.<sup>2</sup> Trotzdem kann auch in diesem Bereich eine gezielte Sprachförderung stattfinden.

Fehlerhafte alltägliche Äusserungen vom Typ «gömmmer Migros» oder «Ich han ich nöd wele ...» kommen nicht nur bei Anderssprachigen vor, sie sind auch häufig bei kleinen Kindern mit (schweizer-)deutscher Familiensprache feststellbar, obchon diese in der Regel besser fähig sind, Äusserungen der sprachlichen Vorbilder korrekt zu übernehmen. Oft sind auch Fehler wie z. B. «Dörf i in WC?» bzw. «Darf ich ins WC?» zu hören. Zwar bemühen sich die meisten Lehrpersonen zu korrigieren, indem sie in korrekter Sprache wiederholen (= Echokorrektur) oder erklären, dass man nicht «ins», sondern «aufs» WC geht. Bei der nächsten Gelegenheit sagt das Kind aber trotzdem wieder «ins WC». Dies gilt auch für viele andere Situationen im schulischen Alltag.

Wird eine solche fehlerhafte Formulierung erkannt, dann empfiehlt es sich, die korrekte Form intensiv einzuüben. Am besten wird mit Puppen oder Stofftieren eine Szene mit der Formulierung gespielt (Puppen haben gegenüber Stofftieren den Vorteil, dass sie menschen- bzw. kinderähnlicher sind). Die Puppen machen den gleichen Fehler wie die Kinder, die Lehrperson korrigiert und die Puppen versuchen, die Formulierung richtig nachzusprechen, was natürlich nicht sofort gelingt. Erst nach mehrfachem Üben schaffen sie es, die Formulierung korrekt zu benutzen. Dabei werden die Kinder einbezogen und üben mit. Sie werden in einem ersten Schritt für die korrekte Form sensibilisiert. Anschliessend wird die korrekte Form mit einem Bild visualisiert und während mehreren Tagen mindestens 5 Minuten pro Tag spielerisch geübt: mit den Puppen im szenischen Spiel, indem die Formulierung ganz langsam, ganz schnell, flüsternd, schreiend, stampfend, singend, tanzend gesprochen wird usw. Der Zweck dabei ist, die falsche Sprechroutine durch die korrekte zu ersetzen.

---

2 Zur Unterscheidung von didaktisierten und nicht didaktisierten Formen des Sprachgebrauchs folgen wir der Definition von Stefan Hauser (schriftlich mitgeteilt am 12.02.2023): In nicht didaktisierter Interaktion ist Sprache typischerweise primär Medium der Kommunikation, während sie in didaktisierter Interaktion typischerweise sowohl Medium als auch Gegenstand der Kommunikation ist – dies zumindest in den Sprachfächern. Beide sind Teil des schulischen Alltagsgeschehens und in beiden Situationstypen kommt Sprachförderung vor.

Eine bildliche Darstellung der Formulierung mit dem dazugehörigen Text wird im Kindergarten gut sichtbar aufgehängt. Benützt ein Kind im Alltag nach dieser Übung wieder die falsche Formulierung, braucht die Lehrperson bloss auf das Bild zu zeigen und die korrekte Form mehrmals sprechen zu lassen. Zudem wissen dank den visualisierten Formulierungen alle Erwachsenen, die mit der Klasse arbeiten, welche Formulierungen im Korrekturfokus stehen. Dieses Vorgehen lässt sich in Bezug auf fehlerhafte Formulierungen sowohl in der Mundart wie auch in der Standardsprache anwenden.

Natürlich lassen sich so nicht alle möglichen Fehler auf einmal korrigieren, vielmehr gilt es, diese Fehler schrittweise zu beheben. Je häufiger eine Formulierung im Schulalltag fehlerhaft vorkommt, umso schneller soll sie in den Korrekturfokus rücken. Es empfiehlt sich, jeweils nur eine Formulierung im Fokus zu haben. Wenn dann die Kinder z. B. die Frage «Darf ich aufs WC gehen?» korrekt gelernt haben, wird eine neue, falsch benutzte Formulierung analog behandelt. Diese Form der Sprachförderung kommt allen Kindern zugute. Erstens produzieren auch deutsch- bzw. mundartsprachige Kinder Fehler beim Sprechen, die auf diese Weise behoben werden können. Zweitens werden die Kinder auf häufig vorkommende Formulierungen und Redemittel aufmerksam, und es werden ihnen die genauen Bedeutungen dieser Formulierungen und Redemittel bewusst gemacht.<sup>3</sup> Die dabei eingeübte korrekte Aussprache ist später insofern eine Hilfe beim ersten Umgang mit der Schriftlichkeit, als die Kinder dadurch die für den Schriftspracherwerb notwendige phonologische Bewusstheit trainieren.

## 1.2 Sprachförderung mit Sprechritualen

Als Ergänzung zur eher dialogisch geprägten Alltagskommunikation ist die Förderung des monologischen Sprechens wichtig. Dabei wird die Basis für schriftlichkeitsgeprägte Sprache gelegt, was wiederum allen Kindern zugutekommt, ist doch das Produzieren von Texten mit nachvollziehbaren, zusammenhängenden Sätzen

---

3 Vgl. zu diesem Abschnitt die Redemittellisten in [www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien](http://www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien) (alle Links abgerufen am 16.12.2022). Zwei Beispiele: Redemittel zum Thema «Das bin ich»: «Ich heisse ... / Ich bin ein ... / Ich habe ... Haare / Zu Hause spreche ich ... / Am liebsten esse ich ... / Ich habe Angst vor ...» Redemittel zum Thema Alltagsgeschichten: «Heute habe ich zuerst ... / Dann habe ich ... / Am Schluss habe ich ...». Siehe auch die Redemittel in Kap. 1.4.1. Zur Vertiefung steht auf <https://zal.iversity.org/de/sims> das Online-Selbstlernmodul Nr. 7 mit zahlreichen didaktischen Materialien zur Verfügung.

für den Schulerfolg zentral. Kleine Präsentierituale im Kindergartenalltag bilden den Anfang für die Förderung des monologischen Sprechens gemäss Lehrplan 21.

Meist wird bei solchen Präsentieritualen über etwas berichtet: über das Morgenessen, über das Mittagessen, über das Freispiel, über etwas Gebasteltes, über eine Zeichnung, über mitgebrachte Sachen, über das Lieblingsbild in einem Buch, über Gegenstände, die zum jeweils aktuellen Thema passen und z. B. auf einem Thementisch ausgestellt sind usw. Die Präsentierituale werden durch sogenannte Scaffolds («Gerüste» mit Vorgaben, Mustern oder Redemitteln für den Aufbau des Texts) vorbereitet und strukturiert und bestehen aus mehreren Sätzen. Bei der Einführung solcher Rituale ist es wichtig, einige Mustertexte vorzusprechen, um die Kinder zur Produktion möglichst authentischer eigener Texte anzuleiten (Peter 2019). Die Textqualität wird erhöht, wenn für jeden Abschnitt ein Satzanfang mit Verknüpfungswörtern (z. B. Adverbien und Pronomen) vorgegeben wird. Beispiel:

**Heute** habe ich mit Ahil in der Bauecke gespielt.

**Dort** haben wir Türme gebaut.

**Das** hat Spass gemacht.

Auf der Basis dieses Gerüsts entstehen kleine, kohärente Texte, und es werden nicht bloss zusammenhangslose Einzelsätze oder Einzelwörter produziert.

Die Präsentierituale werden über einen längeren Zeitraum beibehalten, z. B. ein Quintal lang. In der Praxis bewährt es sich, wenn jeweils zwei oder drei Kinder der Klasse hintereinander das gleiche Ritual sprechen, sei das vor der ganzen Klasse oder in kleineren Gruppen. Wenn zwei bis drei Präsentierituale fest im Tagesablauf des Kindergartens verankert sind, kommen alle Kinder reihum dran und eignen sich so Textmuster und Erfahrung im monologischen Sprechen an (Neugebauer 2017, 2019a, 2019b). Präsentierituale können in Mundart wie auch in der Standardsprache durchgeführt werden; ihr besonderer Wert liegt in der Eingewöhnung von einfachen Textstrukturen, was die Grundlage zur Entwicklung von Textkompetenz bildet.<sup>4</sup>

---

4 Vgl. Redemittellisten in [www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien](http://www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien) (Beispiele siehe in Fussnote 3).  
Zur Vertiefung gibt es auf <https://zal.iversity.org/de/sims> das Online-Selbstlernmodul Nr. 7 mit zahlreichen didaktischen Materialien.



**Abb.1:** Thementisch *Huhn* von Katrin Menzi, Kindergarten Im Grund, Bilten





**Abb. 2:** Thementisch *Huhn* von Veronica Eberle, Kindergarten Linth-Escher, Niederurnen

### 1.3 Sprachförderung mit Bilderbüchern

Geschichten sind ein zentraler Bestandteil des Kindergartenunterrichts. Kinder mit viel Geschichtenerfahrung haben die gängigsten Geschichtenmuster bereits vor dem Kindertageeintritt verinnerlicht und sind fähig, sich aufgrund von mündlich dargebotenen Geschichten den Ablauf vorzustellen. Diese Kompetenz ist sprachunabhängig; sie wird aber nur aufgebaut, wenn Kinder auch tatsächlich Geschichten erzählt oder vorgelesen bekommen. Kinder mit einem grossen Geschichtenschatz verstehen die Handlung meist schnell, auch wenn sie vielleicht noch gar nicht so gut Deutsch können und nicht alle Wörter verstehen. Sie freuen sich auf die Vorstellung der Hauptfiguren, sie erwarten ein Problem und sind gespannt, wie es gelöst wird und wie die Geschichte endet. Es ist dieses implizite Wissen über Textstrukturen, das ihnen das Verstehen von Geschichten ermöglicht. Hingegen erwarten Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung diese Textelemente nicht, sie wissen nicht, wie Geschichten «funktionieren», worauf sie achten sollen und was nebensächlich ist. Die Vorerfahrung mit Geschichten ist also entscheidend – unabhängig davon, in welcher Sprache sie gemacht wurde.

Das implizite Wissen um die Geschichtenmuster kann nur aufgebaut werden, wenn Kinder die gleichen Geschichten oft und wiederholt als Ganzes hören können. Das bedeutet, dass Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung die Möglichkeit haben müssen, Geschichten in Kindergarten und Schule, aber auch zu Hause wiederholt als Ganzes zu hören. Am liebsten natürlich von einer realen Erzählerin oder einem Vorleser, mit der oder dem man sich über die Geschichte auch unterhalten kann. Es stehen aber auch digitale Möglichkeiten zur Verfügung: von einem USB-Stick ab Computer, Fernseher oder ab Spielkonsole, auf dem Tablet, per QR-Code mit dem Handy usw. Die Kinder bauen auf diese Weise nicht nur das implizite Wissen über Geschichtenmuster auf, sie üben auch intensiv die Kompetenz, sich eine Geschichte bildlich, «als Film», vorzustellen. Man bezeichnet diesen Prozess als Aufbau mentaler Repräsentationen.

Bei Bilderbuchgeschichten werden Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung mittels eines Roten-Faden-Texts vorbereitet (Peter 2017; 2018). Ein Roter-Faden-Text ist eine Kürzest-Zusammenfassung der Geschichte. Wo wiederholende Handlungsmuster vorkommen, wird die Geschichte gekürzt und die Anzahl Bilder reduziert. So bleibt die Haupthandlung trotz dieser Reduktion nachvollziehbar.

Damit beim Einsatz der Roten-Faden-Texte Textkompetenz aufgebaut werden kann, muss der Text gewisse Kriterien erfüllen. Einerseits müssen das Grundthema, das Textmuster und der Spannungsbogen auch im Roten-Faden-Text klar erkennbar bleiben. Andererseits enthält ein guter Roter-Faden-Text auch passende Verknüpfungswörter (z. B. auf einmal, plötzlich, wieder, nachher; wenn, weil, damit, ohne dass usw.) auf Text- und Satzebene. Es darf nicht sein, dass ein Roter-Faden-Text ausschliesslich aus Hauptsätzen mit dem Subjekt am Anfang besteht.

Verknüpfungswörter sollen beim Einsatz der Roten-Faden-Texte so verwendet werden, dass ihre Bedeutung leicht aus dem Kontext erschlossen werden kann (Bsp.: In einer Nacht überfallen die drei Räuber **wieder** eine Kutsche. *Oder:* Er freut sich, **wenn** seine Katze miaut. Er freut sich aber auch, **wenn** es regnet. Er freut sich einfach über alles.).

In einer ersten Phase wird nur mit dem Roten-Faden-Text gearbeitet, und zwar mit allen Kindern, die am Anfang des Deutscherwerbs stehen oder Deutsch können, aber über wenig Geschichtenerfahrung verfügen. Diese Lerngruppe lernt die Geschichte im Voraus mit dem Roten-Faden-Text kennen. Mittels eines Tischtheaters wird der Rote-Faden-Text wiederholt gespielt und von der ganzen Lerngruppe quasi auswendig gelernt. Diese Phase dauert 1–2 Wochen.

Nach dieser ersten Phase wird wie gewohnt mit der ganzen Klasse in die Bilderbuchgeschichte eingestiegen. Das Bilderbuch wird verpackt oder versteckt – es wird

also mit Ritualen zum Bilderbuch begonnen, die üblicherweise durchgeführt werden. Erzählt wird vorerst nur die entlastete Textversion, die möglichst viele Formulierungen aus dem Roten-Faden-Text wörtlich enthält. So können auch die Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung folgen, weil sie bereits wissen, worum es geht, und weil sie dank der bereits bekannten Formulierungen aus dem Roten-Faden-Text immer wieder sogenannte Verstehensinseln finden. Zugleich können sie sich bei diesem Vorgehen an Gesprächen über die Geschichte beteiligen, sich einbringen und mitreden.

Die entlastete Textversion steht so lange im Einsatz, bis sie allen Kindern gut vertraut ist und vertieft mit dem Bilderbuch gearbeitet wurde. Erst dann begegnen die Kinder dem Originaltext, sei es individuell als Hörangebot oder in der ganzen Klasse.<sup>5</sup>



**Abb. 3:** Tischtheater von Susanne Peter zum Bilderbuch «Karni und Nickel oder der grosse Krach» von Claude Boujon, Tilde Michels (Deutsche Textfassung) Beltz & Gelberg, Foto: Clara Neugebauer

---

5 Vgl. zu diesem Abschnitt die didaktisierten Bilderbücher in [www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien](http://www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien). Zur Vertiefung steht auf <https://zal.iversity.org/de/sims> das Online-Selbstlernmodul Nr. 8 mit zahlreichen didaktischen Materialien zur Verfügung. Vgl. auch Schweizerisches Jugendschriftenwerk (SJW) Roter-Faden-Text: Zugänge zu Geschichten für Kinder im Zyklus 1 <https://sjw.ch/Schulen/Roter-Faden-Text/>.

## 1.4 Spielbegleitung

### 1.4.1 Musterdialoge für die Interaktion

Im Spiel lernen Kinder auf natürliche Art voneinander, sie imitieren Handlungen und Sprache. Meistens sind diese Situationen nicht didaktisiert und auch nicht bewusst geplant. Weil aber einige Kinder gar nicht wissen, wie ein Spiel abläuft und welche Formulierungen für die Spielsituation angemessen sind, empfiehlt es sich, auch in diesem Bereich eine bewusste Sprachförderung einzuplanen.

Schwerpunktmässig geht es um die Redemittel für die Interaktion und um Musterdialoge, die sprachlich angemessenes Interagieren ermöglichen. Mit einem Musterdialog der Puppen zum wiederholten Hören werden die Kinder in ein Spiel eingeführt. Sie hören, was die Puppen sagen, und sehen, was sie tun. Das wird mehrmals geübt und begleitet, bis der Ablauf klar ist und die Sprache für das selbstständige Spielen zur Verfügung steht.

Einige Beispiele für Redemittel in Musterdialogen:

- Ein Spiel vorschlagen («Komm, wir spielen ...»), bestätigen («Das ist eine gute Idee») oder ablehnen («Nein, ich möchte lieber ... spielen»).
- Redemittel beim Abmachen, wer zuerst würfelt («Wer fängt an? – Du fängst an»), beim Würfeln und Zählen («Vier, Eins, zwei, drei, vier»), bei der Weitergabe des Würfels und bei der Aufforderung zum Weiterspielen («Du bist dran»), beim Abschliessen des Spiels («Juhui, ich habe gewonnen» / «O, nein, ich habe verloren») usw.
- Redemittel für die Aufforderung zum Spiel («Spielst du mit mir?») oder für die Frage, ob mitgespielt werden darf («Darf ich mitspielen?») oder zum mehrschrittigen Aushandeln, worum es in einem Spiel gehen soll («Wer kann schneller/weiter/länger/mehr ...?»).

Ein weiterer, etwas anspruchsvollerer Bereich sind Spielsituationen wie z. B. im Verkaufsladen oder in der Familienecke. Hier empfiehlt es sich, die Musterdialoge mit Scaffolds (Vorgaben, Muster) zu visualisieren, die nach der Einführung und Übungszeit als Erinnerungshilfe am Spielort zur Verfügung stehen.<sup>6</sup>

---

6 Vgl. zu diesem Abschnitt die didaktisierten Beispiele in: Bai et al. (2010): Hoppla 1, Buch, S.22 (Einführung in Würfelspiele); Hoppla 1, Heft B, S. 12 (Lied mit Musterdialog zum Fragen, ob man mitspielen darf); Hoppla 2, Buch, S. 38–39 (Einführung in «Aushandlungsspiele»).



**Abb. 4:** Verkaufsladen von Katrin Menzi, Kindergarten Im Grund, Bilten

### 1.4.2 Aufbau von fachsprachlichen Formulierungen

Beim Sammeln von Erfahrungen, z. B. beim Bauen von Türmen oder Mauern mit Bauklötzen, beim Experimentieren mit Wasser, beim Erkunden von Pflanzen und Tieren, Materialien und Stoffen oder Farben und Formen geht es einerseits um den Aufbau von Weltwissen, andererseits aber auch um den Erwerb der entsprechenden «Fachsprache». Für Kinder, die im familiären Umfeld wenig Anregung und sprachliche Begleitung erfahren, ist eine bewusste Sprachförderung im Zusammenhang mit diesen Handlungen wichtig.

Zur Vorbereitung werden zum gewählten Thema passende Formulierungen festgelegt und aufgeschrieben. Wie schon bei den Redemitteln (siehe Kap. 1.1 und 1.4.1) bewährt es sich auch hier, diese Formulierungen zu visualisieren, anzuschrei-

ben und gut sichtbar aufzuhängen. So wissen alle Erwachsenen, um welche Formulierungen es schwerpunktmässig geht. Die entsprechenden Visualisierungen erinnern zudem alle Beteiligten daran, die Formulierungen zu benützen.

Während die Kinder im Thema handeln, forschen und experimentieren, mischt sich die Lehrperson immer wieder mit Gesprächsimpulsen ein und benützt dabei die festgelegten Formulierungen. So hören die Kinder diese Formulierungen wiederholt im passenden Handlungskontext und werden mit der Zeit mit ihnen vertraut.

Nachdem gehandelt, geforscht und experimentiert wurde, wird als Ergänzung zu den Gesprächsimpulsen die Fachsprache in didaktisierten Settings geübt. Im Fokus stehen dabei nicht Einzelwörter, sondern sinnhaltige Formulierungen. Diese werden so geübt, wie sie im Handlungskontext verwendet werden.<sup>7</sup>

## 2 DaZ-Anfangsunterricht

Wenn Kinder aus Migrationsfamilien in den Kindergarten eintreten, erkennen die Lehrpersonen in der Regel bald, ob ein Kind die Umgebungssprache versteht bzw. spricht. Zwar setzen auch kleine Kinder unbewusst Strategien ein, um so schnell wie möglich am Kindergartenalltag teilzunehmen, möchten sie doch so sein, wie alle anderen. Gemäss Wong-Fillmore (1976) gibt es hierfür zwei grundlegende Strategien:

- Verhalte dich in der Gruppe so, wie wenn du alles verstehen würdest, was vorgeht.
- Nimm an, dass das, was die anderen sagen, direkt etwas mit der Situation zu tun hat. Rate!

Auch wenn diese Strategien kurzfristig funktionieren mögen und den Eindruck von Verstehen erwecken, merken die Kindergartenlehrpersonen nach kurzer Zeit meist dennoch, dass eine gezielte Sprachförderung notwendig ist – und dies auch ohne aufwendige Sprachstandserhebungen. Was bleibt, ist die Frage, wie eine gezielte Sprachförderung gestaltet werden soll.

---

7 Vgl. zu diesem Abschnitt die Beispiele in: Claudia Neugebauer in Zusammenarbeit mit Maja Beutler, Lukas Coradi und Elke Staub: Fachliches Lernen sprachbewusst begleiten – Natur und Technik im Kindergarten: Türme, Mauern, Brücken (M2) [https://wiki.edu-ict.ch/\\_media/quims/fokusc/m2\\_kg\\_lernensprachbewusstbegleiten\\_nt.pdf](https://wiki.edu-ict.ch/_media/quims/fokusc/m2_kg_lernensprachbewusstbegleiten_nt.pdf).

Der DaZ-Anfangsunterricht ermöglicht eine unmittelbare, intensive Förderung mit den Schwerpunkten Alltagssprache (Redemittel), Sprechrituale und Musterdialoge für die Interaktion, siehe die markierten Schwerpunkte in Tabelle 2.

	Erstes Kindergartenjahr		Zweites Kindergartenjahr	
Sprachförderung in der Regelklasse	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Förderung der Alltagssprache</li> <li>2. Sprachförderung mit Sprechritualen</li> <li>3. Sprachförderung mit Bilderbüchern</li> <li>4. Spielbegleitung: Musterdialoge für die Interaktion</li> </ol>			
Zusätzliche Sprachförderung	4–6 Monate DaZ-Anfangsunterricht in Mundart oder auf Hochdeutsch	10–14 Monate kein DaZ-Unterricht, dafür intensive integrierte Sprachförderung durch die Klassenlehrperson (siehe oben)	6–8 Monate DaZ-Aufbauunterricht in Hochdeutsch zur Vorbereitung auf die erste Klasse	

**Tab. 2:** Schwerpunkte im DaZ-Anfangsunterricht (markiert)

Während der ersten zwei bis drei Monate steht vor allem die Förderung der Alltagssprache im Zentrum. Mit Puppen (oder mit Stofftieren, siehe hierzu die Bemerkung in Kap. 1.1) werden Szenen mit den entsprechenden Redemitteln vorgespielt, es wird – wie in 1.1 beschrieben – geübt und an der Korrektheit (auch hinsichtlich der Aussprache)<sup>8</sup> gearbeitet. Zusätzlich organisiert die DaZ-Lehrperson für die Kinder Hörmöglichkeiten für den Regelklassenunterricht und für zu Hause.

Anschliessend rücken zunehmend Sprechrituale (siehe 1.2) und Musterdialoge für die Interaktion (siehe 1.4.1) in den Fokus. Beides kann im DaZ-Anfangsunterricht eingeführt und mehrfach geübt werden, und es kann sorgfältig an der Korrektheit gearbeitet werden. Auch hier organisiert die DaZ-Lehrperson Hörmöglichkeiten für den Regelklassenunterricht und für zu Hause und begleitet die Kinder, wenn sie eingeübte Sprechrituale oder Musterdialoge in der Klasse präsentieren.

8 Das Training der korrekten Aussprache ist vor allem bei jenen Phonemen wichtig, welche Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache von ihrer Sprache her nicht kennen (z. B. ä, ö, ü). Vgl. hierzu in Schader 2020 die jeweiligen Kapitel 4., «Bereiche, in denen x-Sprachige aufgrund ihrer Erstsprache Probleme beim Deutscherwerb haben können» (ausgeführt für die 19 grössten Migrationssprachen). Von besonderer Bedeutung wird die korrekte Artikulation auch beim Schriftspracherwerb in der ersten Klasse sein.

## 2.1 In einem in Mundart geführten Kindergarten

Es ist offensichtlich, dass die Sprachförderung für neueintretende Kinder ohne Kenntnisse der Umgebungssprache in erster Linie die Handlungsfähigkeit im Kindergartenalltag zum Ziel haben muss. In einem in Mundart geführten Kindergarten bedeutet dies, dass in den ersten 4–6 Monaten vor allem Kenntnisse der Mundart in Alltagssituationen aufgebaut werden müssen. Die Kinder lernen, Alltagssituationen und Handlungsabläufe in Mundart zu verstehen und sich in Mundart auszudrücken. Sie lernen die Redemittel für folgende Handlungssituationen kennen:

- Begrüssungen und Verabschiedungen (Grüezi, Frau ..., Uf Widerluege, Frau ...);
- Sprachhandlungen beim Eintreffen und Verlassen (Schue/Finke abzie/aazie, Jagge/Täsche ufhänke/versorge ...);
- Sprachhandlungen beim Znüni (Wem ghört das Täschi? – Das ghört mir. / En Guete mitenand / Dörf ich Wasser trinke?);
- Sprachhandlungen im Kindergartenalltag (Was möchtisch du schpile? / Dörf ich im Bäbiegge schpile? / Ich mues ufs WC gaa.).

Wichtig ist natürlich, dass die Redemittel festgelegt und anschliessend von allen Personen im gleichen Wortlaut in Mundart benützt werden.<sup>9</sup>

Das Ziel des DaZ-Anfangsunterrichts ist es, vor allem im Bereich des Verstehens (Rezeption) möglichst schnell die wichtigsten und häufigsten Äusserungen der Lehrperson nachvollziehen und auf sie adäquat reagieren zu können. Erfahrungsgemäss werden Kinder ohne Mundartkenntnisse bzw. mit sehr geringen Mundartkenntnissen relativ schnell handlungsfähig, und sie können sich auch schnell integrieren, das heisst mit den anderen Kindern interagieren. Dies ist denn auch die Voraussetzung, damit anderssprachige Kinder im Kontakt mit den mundartsprachigen ihre Mundartkompetenzen ausbauen können.

## 2.2 In einem auf Hochdeutsch geführten Kindergarten

Selbstverständlich gilt der oben beschriebene Anfangs-DaZ-Unterricht auch für einen Kindergarten, in dem die Lehrpersonen mit den Kindern Hochdeutsch spre-

---

9 Vgl. hierzu die Redemittellisten in [www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien](http://www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien) und die Beispiele oben in Fussnote 3 und in Kap. 1.4.1.



chen. Die zu lernenden Redemittel werden in diesem Fall auf Hochdeutsch formuliert. Wesentlich ist, dass die Redemittel von allen Beteiligten immer gleich formuliert sind und im Kindergartenalltag keine zu grossen Variationen vorkommen. Entscheiden sich die Lehrpersonen für eine bestimmte Formulierung wie z. B. «Möchtest du mit den Klötzen spielen?», dann wird diese Frage nicht in unterschiedlichen Varianten formuliert, wie z. B. «Hast du Lust, mit den Klötzen zu spielen? Wie wär's mit Klötzen spielen? Mit den Klötzen spielen, das wär doch was für dich, oder?». Erst durch einen konsequenten Gebrauch gleicher Formulierungen können Kinder in den ersten Kindergartenmonaten einerseits Grundkenntnisse der Alltagssprache erwerben, zweitens das für jegliches Lernen notwendige Sicherheitsgefühl aufbauen.

Dass die Redemittel festgelegt, visualisiert und anschliessend von allen Beteiligten im gleichen Wortlaut auf Hochdeutsch benützt werden, zählt auch hier zu den Gelingensfaktoren.

### 3 DaZ-Aufbauunterricht

Sind die sprachlichen Grundkenntnisse erworben, was nach 4 bis 6 Monaten erwartbar ist, erhalten die Kinder vorerst keine weiteren Förderstunden. Der Ausbau ihrer Sprachkompetenzen erfolgt (wie in Kapitel 1 beschrieben) vielmehr im regulären Kindergartenalltag, dies allerdings mit einem sprachsensiblen Verhalten seitens der Lehrpersonen. Das bedeutet aber nicht, dass eine DaZ-Lehrperson nur ein halbes Jahr arbeiten kann. Im Gegenteil: Ihre Aufgabe besteht im zweiten Halbjahr in der sprachlichen Vorbereitung der «grossen Kindergartenkinder» auf die Anforderungen in der ersten Klasse der Primarschule. Die DaZ-Lehrperson unterstützt einerseits die Vorbereitung auf die erste Klasse, andererseits betreut sie allfällige neu eintretende Kinder ohne Deutschkenntnisse.

	Erstes Kindergartenjahr		Zweites Kindergartenjahr
Sprachförderung in der Regelklasse	1. Förderung der Alltagssprache 2. Sprachförderung mit Sprechritualen 3. Sprachförderung mit Bilderbüchern 4. Spielbegleitung: Aufbau von fachsprachlichen Formulierungen		
Zusätzliche Sprachförderung	4–6 Monate DaZ-Anfangsunterricht in Mundart oder auf Hochdeutsch	10–14 Monate kein DaZ-Unterricht, dafür intensive integrierte Sprachförderung durch die Klassenlehrperson (siehe oben)	6–8 Monate DaZ-Aufbauunterricht in Hochdeutsch zur Vorbereitung auf die erste Klasse

**Tab. 3:** Schwerpunkte im DaZ-Aufbauunterricht (markiert)

Insbesondere Kinder mit anderen Herkunftssprachen brauchen eine gezielte Vorbereitung auf die Unterrichtssprache in der Primarschule. Bei diesem DaZ-Aufbauunterricht, der selbstverständlich auch für mundartsprachige Kinder aus bildungsfernem Milieu nützlich ist, geht es um das korrekte Sprechen auf Hochdeutsch, das bewusste Wahrnehmen von Sätzen, Wörtern und Lauten sowie um das Erkennen von Unterschieden zwischen Mundart und Hochsprache bzw. die Entwicklung eines Bewusstseins für diese beiden Varietäten.

Im DaZ-Aufbauunterricht stehen vor allem komplexere Sprachhandlungen mit zunehmend schriftlichkeitsgeprägter (monologischer) Sprache im Fokus: Sprechrituale, die Arbeit mit Roten-Faden-Texten als Vorbereitung auf die Bilderbuchgeschichte in der ganzen Klasse (siehe Kap. 1.3) und der Aufbau von «fachsprachlichen» Formulierungen für bestimmte Themen (siehe Kap. 1.4.2). Eine detaillierte Absprache der Inhalte sowie der Formulierungen zwischen den Lehrpersonen ist auch hier zentral, um effizientes Lernen zu ermöglichen. Zusätzlich organisiert die DaZ-Lehrperson für die Kinder Hörmöglichkeiten für den Regelunterricht und auch für zu Hause.

Effizientes Lernen bedeutet immer, dass im DaZ-Unterricht Formulierungen und kurze Texte aus der jeweils aktuellen Geschichte oder dem Thema im Zentrum stehen. Sei das, wenn während der Arbeit sorgfältig an der Korrektheit der Sprache gearbeitet wird, wenn es um die Unterscheidung von Mundart und Hochdeutsch geht, aber auch, wenn es um das bewusste Wahrnehmen von Sätzen, Wörtern und Reimwörtern, von Silben und Lauten geht.

### 3.1 DaZ-Aufbauunterricht in einem in Mundart geführten Kindergarten

Mit Blick auf den Übertritt in die Primarschule müssen die Kinder auch in diesem Typus Kindergarten lernen, sich zunehmend und möglichst korrekt auf Hochdeutsch auszudrücken. Dabei geht es einerseits um die bewusste Wahrnehmung, wie etwas in Mundart bzw. in der Standardsprache heisst. Andererseits müssen die Kinder lernen, Laute, Wörter und Formulierungen korrekt in der Standardsprache zu artikulieren.

Korrektes Sprechen kann insbesondere durch Auswendiglernen von kurzen Texten zum Thema geübt werden. Sinn und Zweck des Auswendiglernens ist es, das Hochdeutsche als Klang zu erleben und selbst zu reproduzieren. Diese Übung entspricht dem kindlichen Nachspielen von Sequenzen aus Geschichten oder Filmen, das zu den natürlichen Spracherwerbsstrategien zählt.

Erfahrungsgemäss braucht diese Arbeit in einem in Mundart geführten Kindergarten sehr viel Zeit, da Kinder aus bildungsschwachen Familien länger an der Mundart festhalten.

### 3.2 DaZ-Aufbauunterricht in einem auf Hochdeutsch geführten Kindergarten

Der Vorteil eines auf Hochdeutsch geführten Kindergartens ist, dass während zwei Jahren am Formulierungsschatz, an der Aussprache, an den Strukturen und an der Korrektheit der Standardsprache gearbeitet werden kann. Erfahrungsgemäss haben Kinder aus bildungsschwachen Familien in diesem Setting grössere Chancen für einen erfolgreichen Einstieg in die Primarstufe und eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Mundart lernen sie im Umgang mit den anderen Kindern gleichsam im Sprachbad. Dafür braucht es keine zusätzlichen Fördermassnahmen.

## 4 Fazit

Die Sprachförderung im Kindergarten legt den Grundstein für einen erfolgreichen Bildungsverlauf. Aus diesem Grund darf sie nicht dem Zufall überlassen werden, indem einem sogenannten Sprachbad blind vertraut wird. Zu hinterfragen sind

auch subjektive, bisweilen zu wenig fundierte Theorien von Betreuungspersonen und/oder Behördenmitgliedern zur Frage, welche Massnahmen sprachfördernd seien. Solche intuitiven Alltagstheorien laufen Gefahr, zu wenig Bezug zu den realen Voraussetzungen, Förderbedürfnissen und schulischen Perspektiven von Kindern mit anderen Familiensprachen und/oder solchen aus bildungsfernem Familienumfeld zu nehmen.

Als praxiserprobt und förderwirksam hat sich das im vorliegenden Artikel beschriebene Modell mit seiner zeitlichen Gliederung und seinen vier Schwerpunktbereichen bewährt. Hinsichtlich der Sprache, in der der Kindergarten geführt werden soll, liegt es auf der Hand, dass ein möglichst hoher Anteil von Standardsprache die beste Vorbereitung auf die Schulsprache Deutsch darstellt. Hochdeutsch (in der schweizerischen Variante) prägt hier den gesamten Kindergartenalltag und wird als Beziehungssprache insbesondere mit den Lehr- und Betreuungspersonen erlebt.

Klar ist, dass auch in Kindergärten, die ganz oder weitestgehend auf Hochdeutsch geführt werden, die Mundart (als Sprache der sozialen Integration) keinesfalls ausgeklammert oder gar tabuisiert werden soll. Mundartverse und -lieder (wie auch solche in den Herkunftssprachen der Kinder) sowie Vergleiche zwischen Mundart und Hochdeutsch bieten hierfür authentische und kindgerechte Lern- und Begegnungsanlässe. Bei alledem bleibt aber der Befund, dass es die Kompetenzen in der Standardsprache sind, die mit Blick auf den Bildungserfolg von massgeblicher Bedeutung sind.

## 5 Literatur

- Bai, Gabriela / Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio / Peter, Susanne (2010): Hoppla 1 – Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. (Textbuch, 2 Arbeitshefte, Kommentar, CD-ROM, 2 Ton-CDs, 3 Lieder-CDs). Bern: Schulverlag plus.
- Bai, Gabriela / Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio / Peter, Susanne (2011): Hoppla 2 – Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. (Textbuch, 2 Arbeitshefte, Kommentar, CD-ROM, 2 Ton-CDs). Bern: Schulverlag plus.
- Juska-Bacher, Britta / Nodari Claudio (2014): Fördern statt fordern, Scaffolding als Prinzip einer effektiven Sprachförderung. In: Grundschule aktuell, 128, S. 9–14.
- Juska-Bacher, Britta / Nodari, Claudio (2016): Sprachliche Voraussetzungen für Schulerfolg. In: *Babylonia*, 3, S. 23–31 (zusätzl. Didaktische Beilage).
- Lareau, Annette (2011): *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. 2. Auflage. Berkeley: University of California Press.
- Neugebauer, Claudia (2017): «Seid ihr alle bereit?» – Mit Strukturierungshilfen und sprachlichen Mitteln kleine Präsentationen unterstützen. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 4, S. 16–20.

- Neugebauer, Claudia (2019a): Gedanken sortieren und Worte finden. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Alle mal herhören! Präsentieren mit Strukturierungshilfen in der Kita und der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 5–8.
- Neugebauer, Claudia (2019b): Weitere Themen und Strukturierungshilfen. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Alle mal herhören! Präsentieren mit Strukturierungshilfen in der Kita und der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 11–15.
- Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Neugebauer, Claudia / Isler, Dieter (2019): Der Gesprächstisch. Gemeinsam Gedankenfäden spinnen. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Hier könnt ihr über alles sprechen. Der Gesprächstisch in Kindertagesstätten. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 4–6.
- Peter, Susanne (2017): Sich Bilderbücher zu eigen machen. In: Schlatter, Katja et al.: DaZ unterrichten. Bern: Schulverlag plus, S. 37–42.
- Peter, Susanne (2018): Bilderbücher im DaZ-Anfangsunterricht. In: Grundschulunterricht Deutsch, 2, S. 37–41.
- Peter, Susanne (2019): Experteninterview. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Alle mal herhören! Präsentieren mit Strukturierungshilfen in der Kita und der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 9–10.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (Hrsg.) (2021): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2020): Deine Sprache – Meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Wong-Fillmore, Lily (1976): The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition. Dissertation, Stanford University.