

Kathrin Gietl

Sprachsensibler Unterricht in der Regelklasse

In bildungspolitischen Debatten und wissenschaftlichen wie schulpraktischen Diskussionen herrscht Konsens darüber, dass Sprachförderkonzepte an Grundschulen notwendig sind. Dabei wird zwischen additiver Sprachförderung und sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Leisen 2011) unterschieden. Additive Sprachfördermaßnahmen wie z.B. der Vorkurs Deutsch 240, der Deutschförderkurs oder Maßnahmen der Individuellen Förderung zeichnen sich durch zusätzliche Sprachförderung einzelner Kinder in der Kleingruppe aus. Sprachsensibler Unterricht basiert hingegen auf der Annahme, dass sprachliches Lernen in jedem Unterricht stattfindet, da Lernen immer von und durch Sprache erfolgt (vgl. Leisen 2011, 14). In jedem Moment des Unterrichts besteht diese Wechselwirkung, die im sprachsensiblen Unterricht als Ressource genutzt wird. Kucharz wählt für diese Unterscheidung die Begriffe „inszenierte“ (Kucharz 2015, 9ff) und „alltagsintegrierte Sprachförderung“ (ebd.). Gogolin/Lange sprechen von „durchgängiger Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2011, 101ff) und betonen die Notwendigkeit einer Sprachförderung, die im alltäglichen Unterricht integriert ist. Im Folgenden werden für den Unterricht in der Grundschule die Begriffe „additive Sprachförderung“ und „sprachsensibler Unterricht“ verwendet.

Sprachsensibilität ist etwas, das bei der Lehrkraft beginnt. Sie entsteht durch ein Zusammenspiel aus linguistischem Fachwissen, didaktisch-methodischem Know-how und einer Haltung, die es verlangt, Schülerinnen und Schülern in allen Fächern sprachliche Hilfestellungen zu geben und förderliche Sprachlernsituationen anzubieten.

Einige Grundsätze für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts in Regelklassen der Grundschule werden im Folgenden aufgezeigt. Der Fokus liegt dabei vor allem auf den Möglichkeiten der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe.

1 Alltägliche Momente als Sprachlernsituation nutzen

Im schulischen Alltag gibt es viele Situationen, die es gilt, zu entdecken und für das Spracherlernen zu nutzen. Das didaktische Modell der „Lernszenarien“ (Roche et al. 2012, 46ff) greift diesen Gedanken auf. Ausgangspunkt für sprachliches Lernen ist stets eine authentische Situation aus dem Schulalltag: Eine Schülerin fehlt, ein

Schüler kommt neu in die Klasse, die Kinder suchen nach Ideen für Pausenspiele, sie planen einen Ausflug in den Zoo oder nehmen an einem Kochwettbewerb teil (vgl. Roche et al. 2016). Diese Situationen sind geeignete Ausgangspunkte, um fächerübergreifende Lernszenarien zu entwickeln, die im handlungsorientierten Unterricht sprachliches Lernen fördern.

Die Klasse erfährt beispielsweise zu Unterrichtsbeginn, dass eine Schülerin krank ist. (vgl. Roche 2016, 31ff). Die Kinder kommen ins Gespräch über verschiedene Krankheiten und deren Behandlungsmethoden. In der kommunikativen Situation lernen sie neuen Wortschatz (der Schnupfen, krank, das Bauchweh, die Wärmflasche etc.) und entwickeln Ideen zu gesundheitsförderlichem Verhalten (Trinke viel Tee!, Lege dich ins Bett! etc.). Um die kranke Schülerin wieder aufzumuntern, erstellen sie im Sinne einer „handlungsorientierten Sprachdidaktik“ (ebd., 23ff) verschiedene Handlungsprodukte, zum Beispiel eine Karte oder ein kleines Geschenk. Dabei werden syntaktische Strukturen gelernt, Wortschatz geübt und es wird in authentischen Situationen kommuniziert. Die Produkte werden der kranken Schülerin überreicht. In einer Bewertungsphase wird schließlich die gemeinsame Arbeit reflektiert. Dieses Lernszenario und weitere konkrete Unterrichtsbeispiele für die erste und zweite Klasse finden sich in Roche et al. 2016.

2 Sprachliche Unterstützungssysteme anbieten

„Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet.“ (Butzkamm 1989)

Reflektiert man den Gebrauch von Sprache im Unterricht mit Blick auf diesen Aspekt, wird es notwendig, über die Gestaltung der eigenen Lehrersprache und den Umgang mit Fehlern seitens der Schülerinnen und Schüler nachzudenken. Lehrersprache hat Vorbildcharakter und sollte daher korrekt sein. Gestik und Mimik unterstützen wie auch das „handlungsbegleitende Sprechen“ (Reber/Schönauer-Schneider 2014, 58) das Verständnis unterrichtlicher Inhalte. Diese aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik stammende Methode unterstützt Zweitsprachlerner im Regelunterricht. „Die besondere Bedeutung des handlungsbegleitenden Sprechens für die Erweiterung des Wortschatzes und sprachlicher Strukturen zeigt sich bereits im normalen Spracherwerb: Bevor ein Kind spricht, handelt es.“ (ebd.). Diese Beobachtung kann im Unterricht genutzt werden, indem die Lehrkraft ihre Handlungen verbalisiert. So wird beispielsweise die Anweisung: „Nimm bitte dein Buch und öffne es auf Seite fünf.“ durch das Durchführen der entsprechenden Handlung veranschaulicht. Die Lehrkraft präsentiert das Buch, öffnet es und zeigt mit den Fingern die Seitenzahl an. Detaillierte Informationen

und praktische Anregungen zum handlungsbegleitenden Sprechen im Unterricht finden sich in Reber/Schönauer-Schneider 2014.

Machen Kinder sprachliche Fehler, sollte überlegt darauf reagiert werden. In der grundschulpädagogischen Fachliteratur herrscht seit einigen Jahren Konsens darüber, dass Fehler als „Entwicklungsschritte in einem langwierigen Lernprozess“ (Inckemann 2000, 32) zu verstehen sind. Die Feststellung, dass Kinder durch die Auseinandersetzung mit ihren Fehlern lernen, über Sprache nachzudenken und im Zuge dessen ihre Strategien ändern (ebd.) gilt im Besonderen auch für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Sagt ein Kind „Ich habe Apfel geesst.“ kann das ein Zeichen von Übergeneralisierung sein (vgl. Rösch 2003, 17). Das Kind scheint sich mit der Perfektbildung im Deutschen auseinanderzusetzen und kennt vermutlich Formen wie „Ich habe gespielt“ oder „Ich habe gesagt“ bereits. Es bildet die Perfektform des Verbs „essen“ in Analogie zu den bekannten Formen. Wie sollte im sprachsensiblen Unterricht mit diesem „Fehler“ umgegangen werden? Eine Möglichkeit, die grammatikalisch korrekte Form anzubieten, ist das „korrektive Feedback“ (Reber/Schönauer-Schneider 2014, 48), das darauf ausgerichtet ist, den Inhalt des Gesagten zu würdigen, die Form allerdings zu korrigieren. Im genannten Fall könnte die Lehrkraft sagen: „Du hast einen Apfel gegessen. Das freut mich. Äpfel sind sehr gesund.“ Eine Übersicht zu weiteren Modellierungstechniken liefern Reber/Schönauer-Schneider 2014 und Kucharz et al. 2015. Den Fehler im diagnostischen Sinn als „Entwicklungsschritt“ zu verstehen, bedeutet aber auch über das korrektive Feedback in der Situation hinaus, diesem Kind gezielt Übungen zur Perfektbildung in verschiedenen Kontexten anzubieten und es somit in seiner Sprachentwicklung weiter zu unterstützen.

Sprache im Unterricht bedeutet mehr als gesprochene Sprache. Beim Lesen oder Verfassen von Wörtern, Sätzen oder Texten unterstützt es Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache, wenn Wortschatz vorentlastet wird. Besonders bei Sachtexten ist es hilfreich, Fachwortschatz bereits vor der Textlektüre zu kennen, um sich dann ausreichend auf den Inhalt konzentrieren zu können. Wortschatz wird durch Veranschaulichung verständlich, wenn verschiedene Methoden und Medien überlegt genutzt werden. Realgegenstände oder Bilder machen Wortschatz verständlich und veranschaulichen Zusammenhänge. Geschichten lassen sich im Sandkasten erzählen oder nachspielen, in Filmen werden Inhalte lebendig. Wird im Sachunterricht beispielsweise ein Text über den Igel gelesen, ist es hilfreich, wenn Begriffe wie „Säugetier“, „Stacheln“ und „Winterschlaf“ vorentlastet werden. Dies sollte im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts sowohl mit Blick auf den Wortinhalt als auch auf die Wortgestalt erfolgen. Die „Zauberhafte Wörterbox“ (vgl. Roche et al. 2015, 12f) ist in diesem Zusammenhang eine spielerische Methode, bei der Kinder Realgegenstände, Bilder, Hinweiskärtchen und

Wortkarten aus einer Box ziehen und diese einander dann in Form eines Ratespiels zuordnen. Mit dieser Methode kann die zunächst lehrerzentrierte Maßnahme der Wortschatzvorentlastung zunehmend von den Schülerinnen und Schülern eigenständig genutzt werden. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf Wörter, die ihnen unbekannt sind und entwickeln Strategien, sich diese zu erschließen. Eine offene Gesprächskultur im Unterricht, die ein Nachfragen möglich macht, ist die Grundvoraussetzung für sprachsensibles Arbeiten. Aber auch die Arbeit mit dem Wörterbuch kann früh angebahnt werden, denn ein Wörterbuch liefert neben Informationen zur Semantik eines Wortes auch hilfreiche Aspekte zu dessen Flexion wie z.B. zu Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus und Kasus.

Im Bereich des Schriftspracherwerbs basieren didaktische Konzepte heute auf methodenintegrierten Verfahren, denen in der Regel ein Fibellehrgang und der Spracherfahrungsansatz zugrunde liegen (vgl. Schröder-Lenzen 2013, 250). Es kristallisiert sich zunehmend heraus, dass diese Verfahren für Kinder mit einer anderen Erstsprache gut geeignet sind (vgl. Schröder-Lenzen/Merkens 2006, 15ff). Die Verwendung der Artikelzeichen (der Stein, die Schere, das Papier), die visuelle Unterscheidung der Silben (verschiedene Farb- oder Grautöne bzw. Silbenbögen) und der Einsatz von Lautgebärden im Unterricht sind Unterstützungssysteme, die in vielen Fibellehrwerken angeboten werden und auch Zweitsprachenlerner unterstützen. In einem sprachsensiblen Unterricht werden diese Hilfestellungen über Fächergrenzen hinweg genutzt. Fachwortschatz wird beispielsweise im Sachunterricht stets mit dem Artikel und mit Silbenbögen unter dem Wort angeboten, Lautgebärden helfen bei der korrekten Aussprache geometrischer Körperformen.

3 Motivierende Übungsformen auf unterschiedlichen Niveaustufen finden

Methoden und Übungsformen sind das „Werkzeug“ (Leisen 2011, 16) der Lehrkräfte auch im sprachsensiblen Unterricht. Um Wortschatz, syntaktische Muster, Laute und Buchstaben zu sichern, sind Übungsschleifen notwendig. Motivierende Übungsformen und differenzierte Angebote sind dabei lernförderlich. Spiele wie Domino, Memory, Bingo, Angeln, Kofferpacken, Obstsalat, Flüsterpost oder auch Rätsel wie Kreuzworträtsel, Silbenrätsel, Purzelwörter, Gitterrätsel etc. sind abwechslungsreich und motivieren die Kinder zur Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. In sprachlich heterogenen Klassen sollten derart differenzierte Übungen angeboten werden, dass auf unterschiedlichen Niveaustufen gelernt werden kann. Für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht bedeutet das, dass Übungen zur Schulung der phonologischen Bewusstheit und des Wortschatzes ebenso ange-

boten werden wie umfangreiche und komplexe Lesetexte. Viele Materialien bauen auf diesem Prinzip auf (vgl. z.B. (mini)Lük, Logic Boxen, Lesekarteien etc.).

4 Ressourcen entdecken und nutzen

Ein Gedanke, der in das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts aufgenommen werden sollte, ist, Mehrsprachigkeit als Ressource zu verstehen und für den Unterricht zu nutzen. Bedeutet Sprachsensibilität nicht auch Sensibilität anderen Sprachen gegenüber? Jeuk stellt in diesem Kontext fest: „Die Schule ist ein Raum interkulturellen Lernens, die Mehrsprachigkeit ist ein Teil des Unterrichts. So können der Vergleich und der Kontrast zu anderen Sprachen den Sprachunterricht erheblich bereichern.“ (Jeuk 2014, 61ff). Sprachenvielfalt ist in den Grundschulen Realität geworden und kann durch eine reflektierte Gestaltung des Unterrichts „vom Störfall zum Glücksfall“ (vgl. Tracy 2014, 13ff) werden. Schader 2013 entwickelt in seinem Handbuch 101 praktische Vorschläge, um Sprachenvielfalt als Chance, auch im Schriftspracherwerb, zu nutzen. Metasprachliche Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg kann den Wissenshorizont aller Kinder erweitern.

5 Unterrichtseinheit zum Märchen „Der süße Brei“ – Schwerpunkt: Lesen

Die Grundlage für die folgende Unterrichtseinheit bildet das Märchen „Der süße Brei“. Es handelt sich dabei um ein Märchen der Gebrüder Grimm, das einer sprachlich heterogenen Klasse in Form des Buches „Koche, Topf, koche!“ (Mildenberger Verlag; Reihe Geschichten aus aller Welt) präsentiert wurde. Das Märchen bildete die Grundlage für differenzierte Wortschatz- und Leseübungen.

Das Buch eignet sich für den Unterricht in heterogenen Klassen, da es einen Gesprächsanlass zum Themenfeld „zaubern“ bietet, den Kinder unabhängig von ihrem sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund wahrnehmen können. Berühmte Zauberer und Zaubersprüche aus aller Welt wurden gesammelt. Harry Potter und die Hexe Lily kennen Kinder aus unterschiedlichen Ländern. Den Glauben an Wahrsagerinnen und Wunderheiler teilten in dieser Klasse vor allem die bulgarischen Kinder. Durch das Nachsprechen der Zaubersprüche in verschiedenen Sprachen wurde Metakommunikation über Gemeinsamkeiten der Sprachen, z.B. im Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenz, angeregt.

Zur Veranschaulichung der Geschichte dienten Realgegenstände und Bilder. Während die Geschichte erzählt wurde, durften die Kinder diese mitgestalten, indem sie die Zaubersprüche mitsprachen. Nach einer ersten inhaltlichen Sicherung

des Märchens, wurde differenziert an verschiedenen Aufgaben einer Lerntheke weitergearbeitet.

Folgende Aufgaben standen den Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichen Niveaustufen zur Verfügung:

Übungen zur phonologischen Bewusstheit

Angelspiel

Die Kinder angeln Bilder oder Wörter zur Geschichte, klatschen die Silben und kontrollieren auf der Rückseite. (vgl. Roche et al. 2015, 34f)

Reimwörter finden

Zu Wörtern aus der Geschichte finden Kinder Reimwörter als Bild und Wort.

Minimalpaare finden

Die Kinder finden anhand von Bildkarten Minimalpaare.

Übungen zur Förderung der Sinnentnahme

Bilder sortieren

Bilder aus der Geschichte stehen den Kindern als Bildkarten zur Verfügung. Sie bringen diese in die richtige Reihenfolge, erzählen die Geschichte nach und kontrollieren auf der Rückseite der Bilder.

Bild und Text zuordnen

Die Kinder ordnen Bilder und Textstreifen einander zu, lesen die Geschichte und kontrollieren auf der Rückseite anhand farbiger Symbole.

Rätsel zur Geschichte

Die Kinder lösen ein Rätsel mit inhaltlichen Fragen zur Geschichte z.B.:



Rätsel zur Geschichte

Wo steht der Satz im Buch? Male die richtige Antwort gelb an!

Satz		
Tess bekam einen Topf.	S. 2 S	S. 4 A
Der Topf kochte.	S. 6 N	S. 5 E
Am Abend...	S. 10 R	S. 8 H
Der Topf war voll!	S. 10 R	S. 8 M
Das Essen erreichte Oma in ihrem Sessel.	S. 12 G	S. 15 N
Das Essen trug Oma die Straße hinunter.	S. 12 L	S. 13 U
In der Stadt ging es drunter und drüber.	S. 14 T	S. 15 N

Lösungswort:

--	--	--	--

--	--	--

Übungen zur Förderung der Lesefertigkeit

Leseberge

Die Kinder lesen in Partnerarbeit Leseberge, die aus einzelnen Wörtern der Geschichte gebildet wurden. (vgl. Schenk 2012, 220) z.B.

T
To
Top
Topf

Leseschachteln

Auf einer Streichholzschachtel kleben Bilder zu Wörtern aus der Geschichte z.B. das Bild eines Zauberers. In der Schachtel befinden sich folgende Grapheme **Z-au-b-e-r-e-r** als Wortkärtchen. Die Kinder bringen diese in die richtige Reihenfolge und lesen das Wort (vgl. Schenk 2012, 192).

Schlangensätze

Es werden Sätze aus der Geschichte in Schlangenform ohne Leerzeichen zwischen den Wörtern präsentiert. Die Kinder schneiden den Satz auseinander, so dass sie nur mehr einzelne Wörter vor sich liegen haben. Diese kleben sie auf und lesen den Satz.

Das Essen trug O m a d i e StraÙe hinunter.

Ton ab

Die Kinder lesen in Partnerarbeit den Text laut vor und nehmen ihn mit einem (digitalen) Aufnahmegerät auf. Im Anschluss daran hören sie sich den Text an, reflektieren die Qualität ihrer Aufnahme und lesen ggf. noch einmal laut. (vgl. Roche 2015, 68f)

Wortschatzübungen*Klappkarten*

In einer Partnerübung benennt das eine Kind ein Bild, das andere kontrolliert, indem es das Wort liest. (vgl. Roche et al. 2015, 44f)

Gitterrätsel

In einem Gitterrätsel suchen Kinder Wörter aus der Geschichte.

Kreuzworträtsel

Die Kinder lösen ein Kreuzworträtsel zur Geschichte.

Förderung der Lesemotivation

Schmökern in (mehrsprachigen) Märchenbüchern aus aller Welt.

Den Abschluss der Unterrichtssequenz bildete ein Rätsel. Die Lehrkraft präsentierte einen Tagebucheintrag, den die Zauberin in der Geschichte geschrieben hatte. Über einzelnen Wörtern waren Kleckse, so dass diese von den Schülerinnen und Schülern ergänzt werden mussten. Gemeinsam konnte der Tagebucheintrag wiederhergestellt werden und die Geschichte somit noch einmal im Gesamtzusammenhang gelesen werden.

6 Fazit

Ein sprachsensibel gestalteter Unterricht in der Grundschule ist ein Unterricht, der auf einer inklusiven Haltung beruht. In Kombination mit additiven Sprachfördermaßnahmen birgt er Chancen für eine gelingende Integration und Förderung auch von Kindern mit Migrationshintergrund. Den Blick im Unterrichtsalldag auf sprachförderliche Situationen zu richten, den eigenen Unterricht auch als „Regelunterricht mit sprachheilpädagogischen Maßnahmen“ (Wiedenmann 2012, 200) zu verstehen und Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen, bedeutet zugunsten einer „alltagsintegrierten Sprachförderung“ (Kucharz 2015, 9ff) auch flexibel mit der eigenen Unterrichtsplanung umzugehen und dies als Mehrwert zu erkennen.

Weiterführende Literaturempfehlungen

- Krifka, M./Blaszczak, J./Leßmöllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H.: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2014): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt.
- Roche, J./Reher, J./Simic, M. (2012): Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Berlin: Lit.

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, W. (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: UTB.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Lehrbuch: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer, 101–127.
- Inckemann, E. (2000): Beobachtungskompetenz als Voraussetzung für eine individuelle Entwicklungsförderung beim Schriftspracherwerb. In: Sache-Wort-Zahl 32, 42–45.
- Inckemann, E. (2010): Lesestrategien für Kinder in Klasse 1. In: Grundschulunterricht 1, 8–12.
- Jeuk, S. (2013): Mehrsprachige Schüler fördern. Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts. In: Die Grundschulzeitschrift. Fördern im Fach. Jahreshft 2014, 61–63.
- Kucharz, D./Mackowiak, K./Beckerle, C. (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Leisen, J. (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. Verfügbarkeit unter: http://www.hss.de/11027_RM_Leisen.pdf. (Zugriff am 09.08.2016).
- Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2014): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt.
- Roche, J./Reher, J./Simic, M. (2012): Focus on Handlung. zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Berlin: Lit.
- Roche, J./Terrasi-Haufe, E./Gietl, K./Simic, M. (2015): 33 Methoden DaZ im Deutschunterricht. fundiert, praktisch kompakt. Augsburg: Auer.

- Roche, J./Terrasi-Haufe, E./Gietl, K./Simic, M. (2016): DaZ-Schüler im Regelunterricht fördern Kl. 1+2. Hintergrundwissen, Kopiervorlagen und Praxistipps zu den häufigsten Knackpunkten. Augsburg: Auer.
- Rösch, H. (2003): Strategien im Zweitspracherwerb: Zwischen Sprachwachstum und Fossilierung. In: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung Grundlagen. Übungsideen. Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Schader, B. (2013): Das Handbuch Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell füssli.
- Schenk, C. (2012): Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmansweiler: Schneider.
- Schründer-Lenzen, A. (2013): Schriftspracherwerb. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Schründer-Lenzen, A./Merkens, H. (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: Springer, 15–44.
- Schulte-Bunert, E. (2015): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In: Michalek, M./Kuchenreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider, 118–142.
- Tracy, R. (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, M./Blaszczak, J./Leßmöllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer, 13–33.
- Wiedenmann, M. (2012): Auf dem Weg zu einer inklusiven Sprachförderung. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.) Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 197–202.