

Viele Sprachen, eine Kita Sprachliche Bildung mit Kindern, die mehrere Sprachen lernen

| Von Christa Kieferle

Die vierjährige Liliana kam mit ihren Eltern vor zwei Jahren aus Griechenland nach Deutschland. Ihre Eltern gehörten zu einer kleinen griechischen Minderheit, die bis zum Ende der Sowjetunion als Kinder von Arbeitsmigranten in Georgien lebten und arbeiteten. Anschließend gingen sie nach Griechenland. Lilianas Eltern sprechen Georgisch, Russisch, Urum und Deutsch. Liliana ist sehr kontaktfreudig und hat schnell im Kindergarten eine Freundin gefunden, die Russisch und Deutsch spricht. Von ihr hat sie sogar ein bisschen Russisch übernommen.

Dalia ist nun ein Jahr im Kindergarten. Ihre Mutter stammt aus Litauen, hat aber während der Sowjetzeit bei ihrer Großmutter in der Ukraine gelebt, weshalb sie neben Litauisch auch Ukrainisch und Russisch spricht. In Deutschland hat sie in kurzer Zeit sehr gut Deutsch gelernt. Ihr Lebenspartner kam vor kurzem aus Syrien nach Deutschland und sprach bei der Ankunft nur Arabisch, lernt nun aber Deutsch. Die beiden haben beschlossen, als Familiensprache Deutsch zu sprechen. Dalia spricht nur Deutsch.

Erdem ist drei Jahre alt. Er ist in Deutschland geboren, ebenso wie sein kleiner Bruder. Seine kurdischen Eltern sind vor zehn Jahren aus der Türkei nach Deutschland gekommen. Sie leben in einem Stadtteil, in dem vorwiegend Türken wohnen. Deshalb sprechen sie in ihrer Wohnumgebung vorwiegend Türkisch, im Kontakt mit Erdems Erzieherinnen im Kindergarten Deutsch, untereinander meist Kurdisch. Den Eltern ist es sehr wichtig, dass die beiden Kinder Deutsch lernen. Deshalb versuchen sie, mit ihren Kindern Zuhause, so gut es geht, möglichst viel Deutsch zu sprechen.

Kinder wie Liliana, Erdem und Dalia sind nur drei von vielen Kindern mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen, die in die Kindertageseinrichtungen kommen. Sie gehören vor allem in den städtischen Umgebungen zur am schnellsten wachsenden Gruppe. Die Beispiele zeigen, dass Mehr-

sprachigkeit verstärkt durch die Umbrüche in Osteuropa in den 1980er Jahren und durch internationale Arbeitsmigration längst Realität in der heutigen Welt ist. Manche Familien bleiben nur für eine begrenzte Zeit in einem Land, sodass die Kinder während ihrer Kindheit manchmal in mehreren sprachlichen Umgebungen leben und lernen. Somit sollten wir vorsichtig sein mit dem, was wir bezüglich Geburtsort, Nationalität und frühe Fertigkeiten in den Familiensprachen zur Vorhersage des Sprachrepertoires und des Gebrauchs von Sprachen im späteren Leben heranziehen (Aronin 2015).

Mehrsprachigkeit als Folge der Globalisierung

Mehrsprachigkeit ist eines der bedeutendsten sozialen Phänomene der heutigen Zeit, denn anders als in der Vergangenheit betrifft sie die Gesellschaft als Ganzes (Aronin 2015). Die Zunahme von Mehrsprachigkeit umfasst eine enorme Vielfalt von Sprachen, Kulturen, Ausgestaltungen des Sprachrepertoires und Mustern des Sprachgebrauchs (Aronin & Singleton 2010). So entstehen hybride Sprachpraktiken, „die weitaus mehr sind als ein Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen“ (Becker 2016, S. 4) und sich möglicherweise auch schon zu eigenständigen Varietäten des Deutschen entwickelt haben (Wiese 2012). Ähnliche Entwicklungen sind in allen europäischen Einwanderungsstaaten zu beobachten (Extra & Yağmur 2004).



> Unsere mehrsprachige Weltgesellschaft ist eine der größten sozialen Folgen der globalen Mobilität. <

Heute ist es für viele Menschen gar nicht so klar, was sie auf die Frage: „Was ist deine Muttersprache?“ antworten sollen. In früheren Zeiten hätte jeder darunter verstanden, dass es die erste Sprache ist, die man als Kind sprach, die Familiensprache oder die Sprache der Gemeinschaft, in der man sich befindet. In zunehmendem Maße werden solche Begriffe jedoch auch auf die stärkste Sprache einer Person angewendet oder auf die Sprache, die eine Person als für sich am wichtigsten ansieht, ganz gleich, ob es die Sprache ist, die sie als Familiensprache von den Eltern gelernt hat (Aronin & Singleton 2010). Die Entwicklung der Sprachsituationen spiegelt sich auch in der Veränderlichkeit ihrer Benennungen wider: Was ist ein Muttersprachler? Was bedeuten Erstsprache und Muttersprache eines simultan mit mehreren Sprachen aufwachsenden Kindes? Gogolin antwortet darauf folgerichtig: „Es ist für diese frühe Phase der Sprachaneignung gleichgültig, ob ein Kind aus der Erwachsenen­sicht in einer, zwei oder mehr Sprachen lebt: wenn Kinder ihren Primärspracherwerb in zwei oder mehr Sprachen erfahren, eignen sie sich eben Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Muttersprache an“ (Gogolin 2016).

Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit

Mehrsprachigkeitsforschung ist im Wesentlichen interdisziplinär. So wurde Zweisprachigkeit aus linguistischer, pädagogischer, psychologischer und soziologischer Perspektive betrachtet. Daher ist es nicht verwunderlich, dass für die Definition auch ganz unterschiedliche normative und methodische Kriterien zum Einsatz kamen (z.B. Haugen 1956; Weinreich 1953) und keine dieser Definitionen allgemein akzeptiert wurde. Bloomfield (1933) zum Beispiel definierte Bilingualismus als muttersprachliche Beherrschung zweier Sprachen. Haugen (1953) war der Auffassung, dass ein Bilingualer vollständige und sinnvolle Äußerungen in anderen Sprachen produzieren kann. Weinreich (1953) wiederum betrachtete Bilingualismus als die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu verwenden. Und dies sind nicht die einzigen Definitionsversuche.

Der Begriff mehrsprachig (multilingual) wird heute häufig verwendet, um zu beschreiben, dass jemand mehr als zwei Sprachen gebraucht. Der Europarat

(vgl. Council of Europe 2007) führte den Begriff plurilingual (vielsprachig) für die Fähigkeit einer Person ein, mehrere Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus und zu verschiedenen Zwecken verwenden zu können, wohingegen der Begriff mehrsprachig hier nicht auf ein Individuum, sondern auf die vielen Sprachen von sozialen Gruppen in einer Gesellschaft bezogen werden soll.

Allen Definitionen gemeinsam ist die dahinterliegende Vorstellung des Vorhandenseins mehrerer autonomer Sprachen, was Implikationen für die theoretische Auseinandersetzung hat. So wurde bei Bilingualen das Auseinanderhalten der zwei Sprachen lange Zeit sogar als Problem diskutiert (Haugen 1956), Interferenzen zwischen den verschiedenen sprachlichen Strukturen als Abweichungen von der Norm betrachtet (Weinreich 1953). Ebenso wurde – und wird in der Praxis zum Teil auch heute noch – das Hin- und Herwechseln von einem Sprachsystem zum anderen (Code-Switching) innerhalb eines Sprechaktes sowie das Mischen von Sprachen (Code-Mixing) als defizitär betrachtet.

Zunehmend wird diese Defizitorientierung allerdings in Frage gestellt (z.B. Auer 2005; Myers-Scotton 2006; Hacısalıhođlu 2009), und die Definition von Mehrsprachigkeit ist heute weit entfernt von der Vorstellung Bloomfields. Reich (2010, S. 8) definiert den Begriff bilingual in seiner Expertise zur frühen Mehrsprachigkeit so: „Als zweisprachig gelten dabei alle Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden“. Inzwischen hat eine umfangreiche Forschung durch empirische und theoretische Analysen eindeutig gezeigt (Zusammenfassung bei MacSwan 2016), dass Bilinguale sehr sensibel auf implizite Regeln reagieren, die das Code-Switching selbst regeln.

Wie Kinder lernen

Wir gehen heute von einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Lernen aus (Vygotsky 1978). Das heißt, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, sozialer Prozess des Wissensaufbaus ist, bei dem vorhandenes Wissen mit neuem verknüpft wird (Rogoff

2003). Aus dieser Perspektive betrachtet sind Lernen und Entwicklung untrennbar ineinander verwoben und eingebettet in den Kontext sozialer Beziehungen (Bruner 1974; Vygotsky 1978). Im Sinne dieser erkenntnistheoretischen Annahmen zum Lernen bzw. zur Aneignung von Sprache und Kultur stärkt eine Umgebung, in der Partizipation und Ko-Konstruktion den Alltag prägen, den Aufbau von Wissen und anderen kognitiven, sozialen und sprachlichen Fertigkeiten am besten. Partizipation stellt einen der Grundpfeiler dar, auf den sich die alltagsintegrierte Sprachbildung stützt. Alle Kinder verfügen über Sprachwissen und Inhaltswissen, sodass Lernen unterstützt wird, wenn die Kinder ko-konstruktiv zusammenarbeiten und ihr gesamtes (gemeinsames) sprachliches Repertoire nutzen.

Eine systematische, bewusste Auseinandersetzung mit der zu lernenden Sprache in der frühen Kindheit, kombiniert mit regelmäßigen Gelegenheiten, wichtige Konzepte in den Familiensprachen zu lernen, ist ein sehr erfolgreiches Konzept zur Entwicklung von Zweisprachigkeit (Thomas & Collier 2002). Neuere Erkenntnisse deuten darauf hin, dass eine intensive Unterstützung der Familiensprache während der Vorschuljahre den langfristigen Erfolg beim Lernen einer zweiten Sprache nicht belastet, sondern eher unterstützt. Diese doppelten Sprachlerngelegenheiten können zu bestimmten Zeiten während des Alltags in jeder Sprache stattfinden, zusätzlich zu erweiterten Aktivitäten, die zuhause von Familienmitgliedern in der Sprache des Kindes durchgeführt werden. Denn insbesondere die Anzahl und Qualität der Unterhaltungen zwischen Erwachsenen und Kindern in der frühen Kindheit führen dazu, dass eine gute Grundvoraussetzung für spätere Sprachkompetenzen geschaffen wird (Romeo et al. 2018).

Simultan Bilinguale erreichen nicht das gleiche Niveau im phonologischen Bereich wie Menschen mit nur einer Erstsprache (Sebastián-Gallés et al. 2005). Untersuchungen von Hartshorne et al. (2018) mit über 650.000 Studienteilnehmern konnten diese Feststellung auch auf die Syntax ausweiten. Dieser Befund stimmt wiederum mit anderen Studien überein, die zu dem Ergebnis kamen, dass ein ausreichend sensi-

tiver Test Bilinguale von Monolingualen unterscheiden kann, selbst wenn diese ein sehr hohes Kompetenzniveau erreicht haben (Abrahamsson & Hyltensam 2008; 2009). So sehen auch Tracy und Gawlitzek-Maiwald, dass die Vorstellung, dass sich ein bilingualer Mensch „in beiden Sprachen über jedes Thema gleichermaßen flüssig, rhetorisch gewandt und außerdem noch gerne“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, S. 501) unterhalte, nicht der Realität entspricht.

Dieses Wissen sollte nicht als Diskriminierung verstanden werden, sondern davor bewahren, an mehrsprachige Kinder – und auch deren Eltern – überzogene Forderungen an die korrekte Performanz in allen ihren Sprachen zu stellen (LePichon-Vorstmann 2012). Bei der Einschätzung der sprachlichen Fertigkeiten muss der Blick auf ihr Potential gerichtet sein, zu dessen Entwicklung sie neben Zeit und Raum auch den Glauben an ihre Fähigkeiten seitens der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte brauchen. Forschungen zum sozial-emotionalen Lernen zeigen ganz klar, dass soziale und emotionale Kompetenzen mit die wichtigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungs- und Lebensverlauf darstellen (Durlak et al. 2015). Diese Kompetenzen können Kinder aber nur erwerben, wenn sie sich in ihrer gesamten Person – einschließlich ihrer Sprachen – angenommen, emotional unterstützt und kompetent erleben können.

Pädagogische Ansätze zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit

Es gibt in der deutschen Elementarpädagogik vorwiegend drei Bildungsansätze, um Kinder mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen bei der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen: Deutsch als Zweitsprache, Immersionsansatz, Eine-Person-eine-Sprache-Strategie. Neu hinzugekommen ist der Translanguaging-Ansatz, der allerdings noch nicht sehr verbreitet ist.

Deutsch als Zweitsprache: Die Fachkräfte versuchen, sprachliches Lernen in den Alltag zu integrieren. Hier spielt die Erstsprache der Kinder in der Regel eine untergeordnete Rolle. Das Ziel ist Deutsch zu lernen. Allerdings wird dieser Ansatz einem inklusiven Konzept nicht gerecht, denn es wird außer Acht

gelassen, dass Kinder, deren Familiensprache nicht die deutsche Sprache ist, (angehende) Mehrsprachige sind, die eine Umgebung brauchen, die es ihnen ermöglicht, ihr mehrsprachiges Potenzial wahrzunehmen (Chumak-Horbatsch 2012). Ihre Bedürfnisse hinsichtlich Sprache und Literacy sind nicht einfach gleichzusetzen mit dem Erlernen des Deutschen. Auch wenn diese Kinder Deutsch lernen müssen, um später in der deutschen Gesellschaft leben, lernen und arbeiten zu können, so ist Deutsch zu lernen nur eines ihrer Bedürfnisse hinsichtlich der Sprach- und Literacy-Entwicklung (Kieferle 2015). Denn zusätzlich leben und lernen sie in einer anderen Sprache, die ihre Identität ebenfalls ausmacht und sie mit ihrer Familie und Kultur verbindet.

Kinder, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, brauchen so viel Input wie möglich von jeder ihrer Sprachen, aber vorwiegend Input von den Minderheitssprachen (Grosjean 2014). Die Mehrheitssprache (meist die jeweilige Landessprache) ist weniger in Gefahr und erhält ihren Input in vielfältiger Weise außerhalb und innerhalb der Familie. Kinder brauchen einen Grund, warum sie eine Sprache lernen sollen. Wenn Kinder das Gefühl haben, dass sie eine bestimmte Sprache wirklich brauchen und andere psychosoziale Faktoren günstig sind, dann werden sie diese Sprache auch entwickeln (Grosjean 2013). Wichtige Gründe für Kinder sind das Kommunizieren mit engen Bezugspersonen und Familienmitgliedern, aber auch die Teilhabe an Aktivitäten in der Bildungseinrichtung.

Immersionsansatz: Bei diesem Ansatz lernen alle Kinder einen Teil der Zeit in ihrer eigenen Sprache und in der anderen Zeit in der neuen, hinzukommenden zweiten Sprache. Das Ziel hierbei ist, dass alle Kinder in der Bildungseinrichtung bilingual werden. Es gibt viele Belege dafür, dass dieser Ansatz erfolgreich zur Zweisprachigkeit führt (z.B. Wode 2000). Immersive Einrichtungen konzentrieren sich in der Regel auf zwei Sprachen, meist Englisch-Deutsch, Französisch-Deutsch, zunehmend auch Chinesisch-Deutsch. Sie sind aber angesichts der vielen Sprachen, die in urbanen Kindertageseinrichtungen vertreten sind, keine Lösung für das Problem des Erhalts und

der Weiterentwicklung des bereits vorhandenen Repertoires an Sprachen, das die einzelnen Kinder mitbringen.

Eine-Person-eine-Sprache-Prinzip: In vielen bilingualen Einrichtungen gibt es pro Gruppe eine deutschsprachige und eine Fachkraft, die mit den Kindern in der zweiten Sprache (z. B. Englisch, Französisch oder Chinesisch) spricht. Sie folgen dem Eine-Person-eine-Sprache-Prinzip. Die Fachkräfte sprechen mit den Kindern jeweils ausschließlich in einer Sprache. Allerdings ist dieses Prinzip nicht die einzige und auch nicht immer erfolgreiche Strategie, um zweisprachig zu werden.

De Houwer (2007; 2015) hat sich mit dem Sprachverhalten von fast 2.000 Familien, in denen mindestens ein Elternteil zu Hause eine andere Sprache als Niederländisch sprach, beschäftigt. Die Familien lebten in Flandern, dem Niederländisch sprechenden Teil Belgiens. Sie fand heraus, dass die verschiedenen Input-Muster der Eltern unterschiedliche Auswirkungen darauf hatten, ob die Kinder zwei- bzw. dreisprachig wurden oder nicht. Die Wahrscheinlichkeit, dreisprachig zu werden, war höher, wenn in der Familie kein Niederländisch gesprochen wurde, nur die beiden Minderheitssprachen der Eltern. Drei Viertel der Familien hatten in diesem Fall Kinder, die aktiv dreisprachig waren. Der andere Umstand war, dass die Chance dreisprachig zu werden höher war, wenn beide Elternteile, und nicht nur einer, beide Minderheitssprachen mit ihren Kindern sprachen.

Für bilinguale Einrichtungen, die dieses Prinzip nutzen, gilt dasselbe wie für den Immersionsansatz – es profitieren nur die Kinder von dieser Strategie, deren Sprachen dort vertreten sind.

Translanguaging-Ansatz: Dieser relativ neue, in Deutschland noch nicht sehr verbreitete Ansatz geht auf Ofelia Garcías (2009) zurück. Der Begriff selbst wurde allerdings bereits von Baker (2006) geprägt. Die Translanguaging-Theorie hebt die dynamischen Sprachpraktiken zweisprachiger Individuen hervor. In der Translanguaging-Perspektive bedeutet Zweisprachigkeit nicht die „vollständige“ Beherrschung

von zwei oder mehr einzelnen (getrennten) Sprachen. Vielmehr wird Zwei- oder Mehrsprachigkeit als dynamisch verstanden, wobei Translanguaging die authentische Art und Weise darstellt, wie zwei- oder mehrsprachige Individuen, Familien und Gemeinschaften miteinander kommunizieren (Baker & Wright 2017).

Schon früh in der Bilingualismus-Forschung postulierte Cummins (1979), dass die beiden Sprachfertigkeiten, die Bilinguale beherrschen, nicht getrennt im Gehirn gespeichert sind und dass sich jede Sprachfertigkeit nicht unabhängig von der anderen verhält. Mit dem Konzept der Common Underlying Proficiency (Cummins 1979) erklärte er, dass eine kognitive Wechselbeziehung zwischen den Sprachen besteht, die den Transfer sprachlicher Praktiken erlaubt, auch wenn die strukturellen Elemente der beiden Sprachen an der Oberfläche verschieden aussehen. Neurolinguistische Studien bestätigen, dass selbst wenn nur eine Sprache verwendet wird, die andere aktiv und leicht zugänglich bleibt (z. B. Wu & Thierry 2010; Hoshino & Thierry 2011).

Grosjean (1982) sah Bilinguale nicht als zwei Monolinguale in einer Person. Im Gegensatz zu seiner Vorstellung von zwei Sprachen, die bei Bilingualen je nach sozialem oder situativem Kontext aktiviert sind oder nicht (Grosjean 2003), gehen Garcia und Li (2014) davon aus, dass die verschiedenen Sprachen in Wirklichkeit eine Reihe von im Gehirn verstreuten Funktionen sind, die immer aktiviert sind. Die Bilingualismus als dynamisch betrachtende Translanguaging-Theorie geht also davon aus, dass Sprachen im Kopf der zweisprachigen Person nicht getrennt sind, sondern als ganzheitliches System betrachtet werden müssen, das verschiedene linguistische Ressourcen enthält, die bei Bedarf für verschiedene kommunikative Zwecke eingesetzt werden.

Es gibt bisher nicht viele Studien, die den Translanguaging-Ansatz im Kindergarten untersucht haben. In Deutschland machte ihn vor allem Panagiotopoulou (2016) bekannt. Eine Studie aus Luxemburg untersuchte bei Kindergarten- und Grundschulkindern, die zu Hause eine andere Sprache als Luxemburgisch sprechen, wie sie ihr Sprachenrepertoire einsetzten,

während sie gemeinsam mündliche Texte auf der iPad-App iTEO produzierten (Kirsch 2018). Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder ihr mehrsprachiges Repertoire genutzt haben, um zu kommunizieren, Wissen zu konstruieren und ihre mehrsprachige Identität zu markieren.

Ein ganzheitliches Verständnis von Zweisprachigkeit führt zwangsläufig dazu, darüber nachzudenken, wie man in der Praxis über die Trennung der Sprachen hinausgehen kann, um das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder zu nutzen (Hamman 2018). Wie Kirsch (2018) in ihrer Untersuchung in den luxemburgischen Einrichtungen feststellte, wird die Fähigkeit der Kinder, ihre Sprachen quer- und transsprachig zu nutzen, durch die mehrsprachige Lernumgebung, das Curriculum und die Aufgaben beeinflusst. Deshalb ist es wichtig, wenn man einen Translanguaging-Ansatz wählt, dass den Kindern regelmäßige, aber zielgerichtete Aktivitäten angeboten werden, bei denen ihnen extra erlaubt wird, mit ihrem gesamten Sprachenrepertoire, einschließlich ihrer Familiensprachen, zu experimentieren. Damit entfernt sich der Translanguaging-Ansatz von der traditionellen Sicht, dass Sprachen getrennt gehalten werden müssen.

Fazit

Die Translanguaging-Forschung hat herkömmliche Annahmen über Sprachmischung im Schulunterricht problematisiert. Sie hat dazu beigetragen, Code-Switching als nützliche Strategie beim Lehren und Lernen zu nutzen. Als pädagogischer Ansatz betont Translanguaging den dynamischen Einsatz von mehreren Sprachen, um das Lernen zu verbessern und Bildungseinrichtungen zu freundlicheren Umgebungen für mehrsprachige Kinder, Familien und Gemeinschaften zu machen.

Die empirische Forschung im Bereich des Translanguaging-Ansatzes im Kita-Bereich steckt noch in den Kinderschuhen, insbesondere im Hinblick auf mehrsprachige Gruppen. Die Zusammensetzung einer Kita-Gruppe kann in vielerlei Hinsicht unterschiedlich sein, wie z.B. hinsichtlich der Anzahl der verschiedenen Sprachen, Fertigkeiten der Kinder in ihren verschiedenen Sprachen, deren Einstellung gegenüber

verschiedenen Sprachen, Fertigkeiten der Fachkräfte in den verschiedenen Sprachen sowie Sprachstatus und Lerngegenstand.

Ein großer Teil der wenigen Studien konzentriert sich vor allem auf zweisprachige Umgebungen. Daher sind eingehende wissenschaftliche Untersuchungen und Erfahrungsberichte aus der Praxis erforderlich, die zeigen, wie der Translanguaging-Ansatz in verschiedenen Kontexten in sprachlich sehr heterogenen Gruppen in der Kindertageseinrichtung erfolgreich eingesetzt werden kann.

Christa Kieferle ist Linguistin, Sprachheilpädagogin und wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München.

LITERATUR

- Abrahamsson, N., Hyltenstam, K. (2008): *The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 481-509.
- Abrahamsson, N., Hyltenstam, K. (2009): *Age of onset and nativeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny*. *Language Learning*, 59(2), 249-306.
- Aronin, L., Singleton, D. (2010): *Affordances and the diversity of multilingualism*. *International Journal of the Sociology of Language*, 205, 105-129.
- Aronin, L. (2015): *Current multilingualism and new developments in multilingualism research*. In: P. Safont Jordà, L. Portolés Falomir (Eds.). *Learning and using multiple languages. Current findings from research on multilingualism* (pp. 1-28). Cambridge.
- Auer, P. (2005): *A postscript: code-switching and social identity*. *Journal of Pragmatics*, 37, 403-410.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C., Wright, W. E. (2017): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6th ed. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Becker, S. (2016): *Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei*. In: A. Küppers, B. Pusch, U. Semerci (Hrsg.). *Bildung in transnationalen Räumen. Education in transnational spaces*. Wiesbaden.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York.
- Bruner, J.S. (1974): *From communication to language: A psychological perspective*. *Cognition*, 3, 255-287.
- Council of Europe (Hrsg.). Beacco, J.-C., Byram, M. (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012): *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working with Young Immigrant Children*. Toronto.
- Cummins, J. (1979): *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. In: *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- De Houwer, A. (2007): *Parental language input patterns and children's bilingual use*. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.
- De Houwer, A. (2015): *Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen. Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern*. In: E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein, F. Becker-Stoll (Hrsg.). *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (113-125). Göttingen.
- Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P. (2015): *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York.
- Extra, G. & Yaǧmur, K. (2004): *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- García, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century*. Oxford.
- García, O., Li, W. (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York.
- Gogolin, I. (2016): *Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Deutsch lernen sind kein Widerspruch*. Online abrufbar unter: https://www.staff.uni-giessen.de/~gk1189/sja/pdf/prof_dr_i_gogolin_wertschaetzung_und_foerderung_von_mehrspraechigkeit.pdf (Abruf am 15.2.2019).
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.
- Grosjean, F., Li, P., Münte, T., Rodriguez-Fornells, A. (2003): *Imaging bilinguals: When the neurosciences meet the language sciences*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(2), 159-165.
- Grosjean, F. (2010): *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2013): *Planned Bilingualism: Five Questions to Consider*. Questions to ask when deciding to bring up a child bilingual. Online-Publikation vom 6. Februar 2013. URL: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201302/planned-bilingualism-five-questions-consider>
- Grosjean, F. (2014): *The Languages you Speak to Your Bilingual Child*. Parental language input and childhood bilingualism. Online-Publikation vom 23. Oktober 2014. URL: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201410/the-languages-you-speak-your-bilingual-child>
- Hacısalihođlu, E. (2009): *Türkisch-deutsche Sprachalternationen im Grundschulalter*. In: Neumann, Ursula / Reich, Hans (Hrsg.). *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (91-127). Münster.
- Hamman, L. (2018): *Translanguaging and positioning in dual language immersion: A case for criticality*. *Language and Education*, 32(1), 21-42.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., Pinker, S. (2018): *A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers*. *Cognition*, 177, 263-277.

> Translanguaging ist der Versuch, eine Lernumgebung zu schaffen, in der Kinder ermutigt werden, alle ihre Sprachen wertzuschätzen und weiterzuentwickeln. <

- Haugen, E. (1953): *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. (1956): *Bilingualism, language contact, and immigrant languages in the United States: A research report 1956-1970*.
- Hoshino, N., Thierry, G. (2011): *Language selection in bilingual word production: electrophysiological evidence for cross-language competition*. *Brain Research*, 1371, 100-109.
- Kieferle, C. (2015): *Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen*. In: E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein, F. Becker-Stoll (Hrsg.). *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (126-140). Göttingen.
- Kirsch, C. (2018): *Young Children Capitalising on Their Entire Language Repertoire for Language Learning at School*. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 39-55.
- Kuhl, P. K. (2004): *Early language acquisition: cracking the speech code*. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843.
- LePichon-Vorstman, E. (2012): *Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. In: Griebel, W., Heimisch, R., Kieferle, C., Röbe E., Seifert, A. (Hrsg.): *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte/ Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals* (86-87). Hamburg.
- MacSwan, J. (2016): *Codeswitching in adulthood*. In: E. Nicoladis, S. Montanari (Eds.). *Lifespan perspectives on bilingualism* (183-200). Washington, DC: American Psychological Association.
- Myers-Scotton, C. (2006): *Multiple Voices*. Malden, MA.
- Panagiotopoulou, A. (2016): *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, WiFF Expertisen, Bd. 46*. München.
- Reich, H. H. (2010): *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L., Gabrieli, J. D. E. (2018): *Language Exposure Relates to Structural Neural Connectivity in Childhood*. *Journal of Neuroscience*, 38(36), 7870-7877.
- Sebastián-Gallés, N., Bosch, L. (2005): *Phonology and bilingualism*. In: J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (Eds.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches* (68-87). New York, NY: Oxford University Press.
- Thomas, W., Collier, V. (2002): *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. 2002. Retrieved from: <http://www.cal.org/crede/pubs/ResBrief10.htm>.
- Tracy, R., Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: H. Grimm (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3, *Sprachentwicklung* (495-535). Göttingen.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton. Übersetzte Auflage: Weinreich, U. (1991). *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München.
- Wiese, H. (2012): *Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt entsteht*. München.
- Wode, H. (2000): *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*. Universität Kiel.
- Wu, Y. J., Thierry, G. (2010): *Chinese-English bilinguals reading English hear Chinese*. *Journal of Neuroscience*, 30(22), 7646-7651.