

**Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto.**

- Beiträge namhafter Experten aus Linguistik, Pädagogik, Neurobiologie
- Ruf nach früher mehrsprachiger Bildung und sprachlicher Integration von Kindern mit Migrationshintergrund → Kinder besitzen das Potential für den unproblematischen Erwerb mehrerer Sprachen, benötigen dazu aber kompetente Begleitung
- Kinder sind aktive „Aneigner von Sprache“, brauchen dazu Sprachvorbilder, deren Qualität das Sprachniveau der Kinder wesentlich beeinflusst (reichhaltig, differenziert, auf die jeweiligen Fähigkeiten der Kinder abgestimmt, vertraut und emotional positiv besetzt) (Thiersch i.d.B.)
- Akzeptanz und Repräsentation der Familiensprachen, Zusammenarbeit mit Eltern, Schule
- „Für die erfolgreiche Mehrsprachigkeit bedarf es keines monolingualen Sprungbretts, sondern eines kontinuierlichen, intensiven und vielfältigen Sprachangebots in den beteiligten Sprachen.“ (Tracy i.d.B., S. 87) – „Wieviele Sprachen – oder Varietäten – passen also in einen Kinderkopf? Wie wir gesehen haben, hat der Kopf eigentlich kein Problem mit der Herausforderung durch die Mehrsprachigkeit, wenn ihm ein ausreichendes Sprachangebot zur Verfügung steht. Die entscheidende Frage ist vielmehr, unter welchen Bedingungen sich das dem Menschen in die Wiege gelegte Talent zur Mehrsprachigkeit am besten entfalten kann.“ (S. 88)

**Auer, Peter (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid/Neuman, Ursula (2009). Streitfall Zweisprachigkeit. The Biligualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, S. 91-110.**

- Mehrsprachigkeit ist nicht einfach mehrfache Einsprachigkeit → eigenständige, primäre sprachliche und interaktionale Kompetenz, bei der verschiedene Sprachen nicht strikt situativ auseinandergelassen werden, sondern in derselben Situation gemeinsam aktiviert werden
- Code-mixing/Code-switching erfolgt nicht beliebig, sondern erfordert metagrammatische und metasprachliche Kompetenzen, über die Einsprachige nicht verfügen
- Identitäts- und diskursbezogener Mehrwert des code-mixing und code-switching

**Bialystok, Ellen (2009). Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In: Gogolin, Ingrid/Neuman, Ursula (2009). Streitfall Zweisprachigkeit. The Biligualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53-67.**

- Bilingualism is not a single thing: diversity of experiences and political contexts, languages learned at different ages, with different proficiency, for different purposes, languages that are more or less similar etc.
- Advantages for bilinguals in operations such as inhibition, shifting of mental task sets (task switching, cognitive flexibility) and updating information in working memory
- For example better performance on metalinguistic tasks, conflict tasks (especially non-verbal)

**COE – Council of Europe (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg: COE.**

„Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (...). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. (...) Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachenunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Spra-

chen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln.“ (S. 17)

**García, Ofelia/Wei, Li (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan.**

- „(...) for us translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages.“ (S. 2)
- Mehrsprachigkeit als Ressource für Bildungsprozesse und meaning-making: Kinder können alle ihre sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Ressourcen nutzen, um sich kognitiv, emotional und kreativ einzubringen; Lehrende greifen auf translanguaging als pädagogische Strategie zurück

**Jampert, Karin/Thamer, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andreas/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Leier, Mechthild (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Berlin: verlag das netz.**

- Kindliches Lernen als ganzheitlicher Prozess; sich eigenaktiv entwickelndes kompetentes Kind
- Feinfühliges und am kindlichen Sprachverhalten orientiertes dialogisches Vorgehen – wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder aus (→ alltagsintegrierte Sprachförderung)
- „Sprachförderliche Dialoge mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren sollten also nicht das Ziel verfolgen, Sprache zu lehren. Bei einer sprachlichen Bildung, die dem Entwicklungsstand angemessen ist, steht der sozial-kommunikative Austausch im Rahmen des gemeinsamen Handelns und spielerischer Aktivitäten an erster Stelle.“ (S. 27)

**Morys, Nancy/Kirsch, Claudine/Gretsch, Gérard (2014): Einleitung. In: Morys, N./Kirsch, C./De Saint Georges, I./Gretsch, G. (Hrsg.): Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7-17.**

„Traditionellen sprachdidaktischen Theorien und Unterrichtsvorstellungen eines „Fremdsprachenunterrichts“ fehlen häufig die Antworten, um der dynamischen multilingualen und multikulturellen Heterogenität heutiger Lerngruppen zu begegnen. Sie bleiben verhaftet in Vorstellungen von Mehrsprachigkeit, die nicht immer den Realitäten und Herausforderungen mehrsprachiger Unterrichtskontexte des 21. Jahrhunderts entsprechen (vgl. Blackledge/Creese 2010; García 2009; García/Skutnabb-Kangas et al. 2006).

Hierzu gehört z.B. die Vorstellung, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit mit einer „perfekten“, „muttersprachlichen“ Beherrschung zweier gleichwertig nebeneinander stehender Sprachen gleichzusetzen ist, welche in jedem Kontext wie die Erstsprache eines monolingualen Sprechers einsetzbar wären. Monolinguale Sichtweisen auf Sprachenlernen wie die Vorstellung, dass sich Sprachen linear und unabhängig voneinander entwickeln oder dass das „Vermischen“ von Sprachen defizitär wäre, prägen das vorprofessionelle Denken über Sprachenlernen und Sprachentwicklung. (...)

Neuere soziolinguistische Ansätze gehen von einer funktionalen, lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aus. (...) Der Schwerpunkt aktueller Ansätze liegt auf der Dynamik und Authentizität natürlicher Interaktionssituationen in mehrsprachigen Kontexten (...) Der flexible und dynamische Gebrauch mehrerer Sprachen (...) gibt Aufschluss darüber, wie Sprecher ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen produktiv für den Spracherwerb und die Entwicklung von Persönlichkeit und kultureller Identität mobilisieren.“ (S. 7-8)

**Neumann, S. (2015): Lost in translanguaging? Practices of language promotion in Luxembourgish early childhood education. Global Education Review, 2(1), S.23-39.**

Luxembourg maintains by far the largest proportion of foreign immigrants in Europe. This is also reflected in the population of children. About 50% of children under the age of four are foreign nationals. Accordingly, the question of how to deal with linguistic diversity represents one of the biggest challenges in the professional debate about early childhood education in Luxembourg. The article will refer to this issue on the basis of several insights stemming from an ethnographic study in Luxembourgish daycare centers which was conducted between 2009 and 2012 by the working group Early Childhood: Education and Care at the University of Luxembourg. The study explored practices professionals apply to come up with the superdiverse and translingual environment in order to meet the political expectation of promoting foreign children's competences before they enter school. Based on the empirical investigations of everyday language use in center-based early childhood education, the article will not only characterize two different modes of language promotion (institutional monolingualization in one language and institutional monolingualization in several languages) but also highlight the ambiguities of those language promotion practices which, although facing a translingual environment, are still based on a multilingual standard.

**Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46 München.**

- Mehrsprachigkeit als Normalität und Alltagsrealität anerkennen und in den Alltag frühpädagogischer Einrichtungen integrieren
- Kinder erwerben ihre Sprachen beim alltäglichen Gebrauch mono- und translingual handelnd
- Dynamischer Sprachenerwerb: Kinder erwerben ihre Sprachen nicht additiv, sondern dynamisch und komplementär; entsprechend den kommunikativen Anforderungen ihrer Umgebung und ihren eigenen Bedürfnissen entwickeln sie sprachenübergreifende Praktiken
- Neuere Forschungen zeigen, dass mehrsprachige Kinder ihr sprachliches Handeln je nach Situation differenziert anpassen können (Riehl 2014; Genesee 2005; Nicoladis 2008)
- Sprachmischung weder ein frühkindliches Entwicklungsstadium noch eine kompensatorische Strategie, sondern eine legitime sprachliche Praxis neben anderen (Zhu Hua 2014; de Houwer 2009; Reich 2010); Ausdruck kommunikativer Kompetenz (Rothweiler/Ruberg 2011; Meisel 2013)
- Aufgabe von frühkindlichen Bildungseinrichtungen, die Sprachbiografien (potentiell) mehrsprachiger Kinder zu begleiten und ihre Sprachentwicklung zu unterstützen
- Zunehmende Bedeutung mehrsprachiger Ansätze im internationalen sprachwissenschaftlichen und sprachpädagogischen Diskurs der letzten Jahre: angloamerikanische Ansätze einer „bi/multilingual education“, frankophone „didactique du plurilinguisme“, deutschsprachige „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (Meier 2014; Reich/Krumm 2013; Berthele 2010)

**Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien, Weimar, Berlin: verlag das netz.**

- Frühe zusätzliche Sprache im Kindergarten: nicht entscheidend, wie weit sich das Kind diese Sprache aneignet, im Normalfall ist die frühe Sprachbegegnung Zweck genug
- Unterschiedliche Ziele der Sprachbildung: Bildungsziele, die in jeder Sprache erreicht werden können (z.B. Erzählfähigkeit); Ziele der Beherrschung der Landes-/Verkehrssprache; weitergehende Zielvorstellungen wie einer Erziehung zur Zweisprachigkeit oder Dreisprachigkeit (EU Ziele)
- Ziele der Sprachbildung eingefügt in allgemeineres Ziel der Kommunikationsfähigkeit
- Wichtige soziale Funktionen der Herkunftssprachen; Kindern einen konstruktiven Umgang damit ermöglichen – Leitvorstellung einer positiv gewerteten (additiven) Zweisprachigkeit
- Kinder eignen sich Sprache an, indem sie sich dafür interessieren, was andere sagen, indem sie hinhören und mehr davon verstehen, indem sie das Gehörte und Verstandene verarbeiten und das Verarbeitete im eigenen Sprechen wieder und wieder umsetzen und sehen, wie dies bei den Anderen ankommt...
- Zusammenarbeit mit Eltern als selbstverständlicher Bestandteil der Kindergartenarbeit – Sprachbildung als festes Thema der Kommunikation mit den Eltern

- Wichtig, dass individuelle Sprachförderung nicht unversehens mit traditionellen schulpädagogischen Vorstellungen von Sprachunterricht und Sprachübung gefüllt werden, die oft mit unrealistischen Vorstellungen von kurzfristiger Erreichbarkeit der Förderziele verbunden sind
- Interkulturelle sprachliche Bildung: Interesse an sprachlicher Vielfalt wecken (und selbst haben)

**Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Francke Verlag.**

- „Kleinkinder eignen sich Sprache beiläufig an. Sie benötigen interessierte, interessante und sensible Gesprächspartner, keinen Drill, keine identischen Wortwiederholungen, Korrekturen oder Aufforderungen in ganzen Sätzen zu sprechen.“ (S. 9)
- Bilinguale Kinder entwickeln besonders früh metasprachliche Kompetenzen; frühe Mehrsprachigkeit kann sich auch positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken; kognitiver Mehrwert (Mehrwert an Wissen und Flexibilität)
- Kindliche Mischäußerungen sind normal und kein Anzeichen eines Chaos oder Defizits
- „Der erfolgreiche simultane Erwerb von zwei (oder mehreren) Sprachen zeigt ganz klar, dass es nicht nötig ist zu warten, bis sich eine Sprache bis zu einem bestimmten Niveau (einer „Schwelle“) entwickelt hat, bevor eine zweite am Horizont auftauchen darf.“ (S. 124)
- „Entgegen lange gehegter Vorurteile wissen wir heute, dass Kinder, die von frühester Kindheit an mit zwei (Erst-)Sprachen konfrontiert werden, dadurch nicht überfordert sind.“ (S. 125)
- Wie lernen Kinder Sprachen: „systematisch, treffsicher und beharrlich, wenn man sie denn lässt und ihnen die Bedingungen bietet, unter denen sich ihr Spracherwerbstalent entfalten und immer wieder herausgefordert fühlen kann“ (S. 156)

**Tracy, Rosemarie (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid/Neuman, Ursula (2009). Streitfall Zweisprachigkeit. The Biligualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163-196.**

- „time on task“ Hypothese (Zeit, die man mit einer Sprache verbringt, geht einer anderen verloren) geht an der Fähigkeit des Menschen vorbei, in sprachlicher Hinsicht vieles gleichzeitig zu tun → empirische Studien zeigen, wie früh und souverän Kinder mit der Koexistenz sprachlicher Kenntnissysteme umgehen können
- Warum lernen Menschen (neue) Sprachen? Weil es möglich ist! (Antrieb zur Aneignung von Sprache und Begabung mit verschiedenen Sprachsystemen umzugehen ist Teil unserer biologischen Grundausstattung) → Potential sollte genutzt werden
- Mehrsprachiger Erstspracherwerb überfordert Kinder keinesfalls, Erwerbsverläufe unterscheiden sich in qualitativer Hinsicht nicht von denen monolingualer Kinder (positive Herausforderung für kindliches Gehirn), Differenzen zeigen sich in quantitativer Hinsicht
- Sind außerdem in der Lage ihre Sprachen zu mischen (z.B. lexikalische oder temporäre strukturelle Lücken eines Systems mithilfe des anderen zu füllen); können sehr früh (etwa mit anderthalb Jahren) die Inputsprachen differenzieren (hängt auch von den Kontrasten und Ähnlichkeiten der beteiligten Sprachen ab)
- Frühes metasprachliches Bewusstsein – bereits im Alter von zwei Jahren in der Lage, sprachlich differenziert auf unterschiedliche Gesprächspartner zu reagieren (177)
- Kinder sind durchaus dazu in der Lage, „von frühester Kindheit an mit sprachlich heterogenen Situationen umzugehen, sofern ihnen ausreichender und anregender Input zur Verfügung steht“
- Früher L2 Erwerb erfolgt auch ohne Unterricht, Gelegenheit intuitive Erwerbsstrategien zu nutzen
- „Das Potential der Koexistenz mehrerer Sprachen im Kopf erlaubt dem Individuum die Partizipation an verschiedenen sprachlichen und kulturellen Welten sowie eine mehr oder weniger bewusste und spielerische Konstruktion neuer Varietäten und Hybridformen.“ (189)