



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften
Nr. 17

Kathrin Winkler

Migration und Mehrsprachigkeit – Ein kritisches Verhältnis im
Bildungskontext Schule

2016

Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

www.evhn.de

Prof. Dr. Kathrin Winkler

Migration und Mehrsprachigkeit – Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule

Bereits erschienen in: Ev. Hochschulperspektiven Bd.11, 2015

Nürnberg, 2016

Dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein erstrebenswertes Ziel schulischer Bildung ist, gilt gemeinhin als unstrittig. Von den positiven Effekten und Möglichkeiten vor allem im schulischen Kontext ist viel zu hören. Für Eltern und Bildungseinrichtungen erscheint in Anbetracht der wachsenden internationalen Verflechtungen und beruflichen Möglichkeiten der Erwerb zusätzlicher Sprachen eine sinnvolle Investition. Bilinguale Kindergärten oder Schulen stehen bei Eltern deshalb hoch im Kurs. Der Fokus liegt dabei im Besonderen auf den sozial anerkannten Sprachen Englisch, Spanisch, Französisch als erworbener Zweitsprache oder Fremdsprache neben dem Deutschen.

Mehrsprachigkeit und Migration

Deutlich anders jedoch wird die Bilingualität eines Großteils der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsbiografie bewertet. Obwohl in offiziellen Verlautbarungen oft von Mehrsprachigkeit als Ressource gesprochen wird, geht es bei migrationsbedingter Mehrsprachigkeit hauptsächlich um die Frage, inwiefern die Familiensprachen für den Erwerb von Deutschkenntnissen nützlich sind. In der aktuellen Mehrsprachigkeitsdebatte in Deutschland ist eine deutliche Ergebnis- und Effizienzorientierung zu beobachten, die sprachliche Differenz nicht zum Anlass für Anerkennung und konstruktives professionelles Handeln nimmt, sondern nicht selten zum Aufhänger für Benachteiligung und Ausgrenzung wird. Im Alltag erfahren Kinder mit Migrationsbiografie häufig, dass ihnen ihre Familiensprache im Unterricht und auf den Schulhöfen eher als eine Behinderung denn als eine Zusatzkompetenz ausgelegt wird. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler und ihre Familien ist dies eine verunsichernde und oft auch beschämende Erfahrung. (Fürstenau/Gomolla 2011, 13-23)

Im Anbetracht der allgemeinen positiven Wertschätzung von Mehrsprachigkeit fragt die interkulturelle Erziehungswissenschaft nun danach, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit für die Gestaltung und Organisation von Schule berücksichtigt werden kann. Ausgangspunkt interkultureller Lernprozesse ist das gemeinsame Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Kultur, Religion, Sprache und Herkunft. Durch das Erleben und Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden können bisherige Positionen und Einstellungen neu durchdacht und möglicherweise neue Perspektiven oder Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden. Interkulturelle Pädagogik geht dabei davon aus, dass die verschiedenen Kulturen, Religionen und Sprachen gleichberechtigt nebeneinander bestehen und ein Lernprozess auf beiden Seiten stattfindet. Sprachliche Heterogenität ist dabei als eine Ausgangsbedingung unter vielen anderen zu betrachten, die dazu beiträgt, dass Kinder und

Jugendliche grundsätzlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Diese Unterschiedlichkeit ist in der Schule vor allem dahingehend zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern Wertschätzung entgegengebracht wird und unabhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen gleiche Bildungschancen eröffnet werden.

Für die Planung und Gestaltung von bilingualen Lernzusammenhängen können aufgrund verschiedener Spracherhebungen in den letzten Jahren folgende Ergebnisse zur Mehrsprachigkeit festgehalten werden (Fürstenau/Gomolla 2011):

- Sprachliche Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft ist der Normalfall.
- Die soziale und politische Konstruktion sprachlicher Homogenität zugunsten einer Nationalsprache oder einer Standardsprache geht immer mit Abwertung anderer auf einem Territorium gebrauchter Sprachen oder sprachlicher Varietäten einher.
- In Deutschland gibt es autochthone, also alteingesessene Minderheitensprachen, wie das Sorbische oder das Dänische, die in ausgewiesenen Regionen unterrichtet werden.
- Aktuell und in Zukunft ist die sprachliche Heterogenität in Deutschland vor allem durch Migration bedingt. Das heißt, mehrsprachige Kinder in den Schulen kommen meistens aus allochthonen, also eingewanderten Familien.
- In den westdeutschen Bundesländern sind zwischen 30% und 50% der eingeschulten Kinder mehrsprachig, in den ostdeutschen Bundesländern etwa 10%.
- Die Ergebnisse der Erhebungen bestätigen weiterhin, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kein vorübergehendes, sondern ein bleibendes Merkmal der deutschen Einwanderungsgesellschaft ist.
- Ebenso wird deutlich, dass das Deutsche und die Familiensprache in der Lebensgestaltung der Einwandererfamilien nicht in einem Konkurrenzverhältnis stehen. Die Sprachen werden vielmehr situationsbedingt gebraucht und die Pflege der Familiensprache geschieht nicht auf Kosten von Deutschkenntnissen.
- Mehrsprachigkeit wird gelebt und Minderheitensprachen sind und bleiben lebendig.
- Die Förderung der Erstsprache schränkt nicht das Erlernen der Zweitsprache ein oder behindert sie. Vielmehr kommt die gut gelernte und praktizierte Familiensprache den Kindern beim Erlernen der Zweitsprache zu Gute. Die sicher gelernte Familiensprache verleiht Selbstsicherheit auch die deutsche Sprache zu erlernen, sie steigert das Selbstwertgefühl für die Kinder und bewirkt einen positiven Umgang mit der eigenen Identität.

- Zusammengekommen erweisen sich diese Ergebnisse als wichtige Hinweise für eine gelingende gesellschaftliche Integration.

Subjektives Spracherleben und multilinguales Aufwachsen

Aus den Resultaten der aktuellen Spracherhebungen ergeben sich zusätzliche Erträge für ein weiteres Betrachtungsfeld der interkulturellen Erziehungswissenschaften, nämlich den Bereich des **subjektiven Spracherlebens**. Damit soll an dieser Stelle der Blick gelenkt werden vom objektiven Nutzen der Mehrsprachigkeit hin zum subjektiven Erleben, zum emotionalen Empfinden und sprachideologischen Wertungen, die mit Sprache verbunden sein können. Ein wichtiger Aspekt, wenn es um das Verhältnis Mehrsprachigkeit und Migration im schulischen Kontext geht.

Jeder Mensch verfügt über ein subjektives sprachliches Repertoire. Dies wird meistens erst im negativen Fall bewusst, nämlich dann, wenn Sprecher und Sprecherinnen das Gefühl haben, dass sie von ihrer Umgebung als „anderssprachig“ wahrgenommen werden. Schon ein Schuleintritt oder Schulwechsel kann als außergewöhnliche, irritierende manchmal tragische Wahrnehmung erlebt werden, wenn das mitgebrachte eigene Sprachrepertoire als nicht oder nicht ganz passend erlebt wird. Dies kann beim gewohnten Dialekt schon beginnen, der in einer neuen Schule nicht üblich ist, kann sich fortsetzen bei der ungewohnten Bildungssprache in weiterführenden Schulen und sich deutlich manifestieren, wenn Kinder eine andere Muttersprache mitbringen als das Deutsche.

Bei diesen Situationen geht es um Spracherleben, also darum, wie sich Kinder und Jugendliche durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen. Spracherleben ist niemals neutral, denn es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache bzw. beim Sprechen wohl fühlt oder eben nicht. Dies ist ganz einfach selbst nachvollziehbar, erinnert man sich an Erlebnisse mit unterschiedlichen Sprachen, vielleicht an den Fremdsprachenunterricht in der Schule, verschiedene Sprachen im Urlaub, allein unter anders Sprechenden usw.

Das emotional besetzte Spracherleben ist ein Aspekt, dem in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit lange Zeit wenig Beachtung geschenkt wurde, weil der Fokus oft exklusiv auf Sprachkompetenz und messbare Leistung gelegt wurde. (Busch 2013, 12-21)

Für die **interkulturelle Erziehungswissenschaft** ist die Wahrnehmung des subjektiven Spracherlebens von großer Bedeutung, da dadurch folgende Aspekte von Mehrsprachigkeit ins Blickfeld rücken:

1. Schüler und Schülerinnen haben an unterschiedlichen sozialen Räumen teil, wie Familie, Peer Group, Schule, Dorfgemeinschaft, Stadtteil etc. In jedem dieser Räume gelten andere Regeln des Sprachgebrauchs, andere Gewohnheiten und sie werden durch unterschiedliche Sprachregime konstituiert. In jedem dieser Räume werden andere Rollen wahrgenommen und das subjektive Empfinden unterscheidet sich deutlich.
2. Es geht dabei um Sprachideologien, um Diskurse über Sprache und den sogenannten richtigen Sprachgebrauch, die Hierarchisierungen zum Ausdruck bringen und festschreiben. Bin ich anerkannt? Werde ich abgewertet? Wo befinde ich mich durch meine Sprache in der sozialen Gruppe? Kann ich ausdrücken, was mir wichtig ist? Wie viel ist meine Sprache wert? Mit welcher Sprache kann ich meine Gefühle, meine Gedanken, mein Welterleben ausdrücken?

Anhand dieser Fragen wird deutlich, worum es beim subjektiven Spracherleben geht:

1. Es geht zunächst um das Verhältnis von **Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung**. Eine türkisch stämmige Studentin berichtete davon, wie sie sich in der Schule darum bemühte, exakt und ohne Akzent deutsch zu sprechen und wie sehr sie sich anstrenge, den Erwartungen vor allem des Deutschlehrers zu entsprechen. Die Anstrengung war so groß, dass sie sich nicht selten mit ihrem Versuch des Hochdeutschen wie eine Schauspielerin vorkam. Die sprachliche Anpassungsleistung, die die damalige Schülerin in der Hoffnung erbrachte, in den Augen der anderen nicht mehr als „anders“ wahrgenommen zu werden, hat zur Folge, dass sie sich nun selbst mit einem Teil von ihr als eine andere, als Fremde wahrnimmt.
2. Als zweites geht es beim subjektiven Spracherleben um die Frage nach **Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit**. Das kann zweierlei beinhalten: sowohl den Wunsch, sich mittels Sprache mit einer Gruppe zu identifizieren, als auch die Erfahrung, von anderen aufgrund von Sprache ungefragt mit einer bestimmten Gruppe identifiziert zu werden. In der Schule kommt beides zum Tragen: Kinder wollen zu einer Gruppe dazu gehören, das kann das Deutsche sein, kann aber auch das Türkische oder Russische sein. Andere werden automatisch dadurch ausgeschlossen oder aber auch inkludiert. Abwertung aufgrund von sprachlicher Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit ist ein schneller Vorurteilsmechanismus, der im subjektiven Erleben deutliche Spuren hinterlässt.

3. Drittens geht es um das Erleben **sprachlicher Macht oder Ohnmacht**. Häufig sind ein Machtgefälle und eine sprachliche Hierarchisierung wahrnehmbar. Sie führen dazu, dass Kinder sich angreifbar und defizitär vorkommen und es vorziehen, in manchen Situationen gar nicht mehr zu reden, um sich nicht bloßzustellen. Umgekehrt vermögen die Schüler, die den Ton angeben in einer Gruppe andere aufgrund ihres Sprechens abzuwerten. Gleichzeitig vermögen sie auch ihre eigene privilegierte Position durch sprachliche Macht zu untermauern. Das Verstummen der anderen ist eine häufige Reaktion, die nicht nur ein Zum-Schweigen-gebracht werden ausdrückt, sondern manchmal auch der Versuch ist, trotzendes Schweigen als Gegenmacht zu etablieren.

Mehrsprachigkeit in der Schule hat somit neben dem Erwerb von Sprachkompetenz immer auch die Aufgabe, Sprachbewusstsein für das subjektive und damit emotionale wie leibliche Spracherleben von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln und sprachliche Macht oder Ohnmacht, Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu reflektieren und sichtbar zu machen. (Schwarz-Friesel 2007)

An das subjektive Spracherleben knüpfen zwei Studien zum bi- bzw. **multilingualen Aufwachsen** an, deren Ergebnisse für den häufig schwierigen Umgang mit Mehrsprachigkeit und/oder Migration in der Schule wegweisend sind. Konzeptionen, die die intersubjektive und soziale Dimension des Spracherwerbs in den Vordergrund rücken, finden in den letzten Jahren vermehrt Beachtung und können folgende Erkenntnisse präsentieren:

Die Studien legen nahe, dass das Aufwachsen in mehrsprachigen Lebenswelten für Kinder eine Selbstverständlichkeit darstellt, weil die spezifische Mehrsprachigkeit, die sie umgibt, sozusagen ihre Erstsprache ist. Wenn Bezugspersonen aus dem Bestreben, den Kindern den Spracherwerb zu erleichtern, ihren Input auf eine Sprache reduzieren, dann erweist sich das diesen Studien zufolge nicht als Vorteil, sondern kann sich unter Umständen nachteilig auswirken.

1. Forschungen durch Christer Laurén (2006) im dreisprachigen Grödnertal in Südtirol, die sich mit einer Gruppe von Kindern, die vom Down-Syndrom betroffen sind und in mehrsprachigen Familien aufwachsen, konnten Folgendes nachweisen. Ein Teil der Kinder mit Down-Syndrom wuchs dreisprachig auf, ein anderer Teil mehrheitlich

einsprachig, in der Absicht, sie zu entlasten. Beobachtet wurde, dass auch jene Kinder mit Down-Syndrom, an die sich die Eltern vor allem in einer Sprache wandten, trotzdem Kompetenzen in den anderen Sprachen ihrer Lebenswelt erwarben.

Dies verweist zum einen darauf, dass der Spracherwerb humanspezifisch ist und beim Menschen die grundlegende und angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb nachhaltig robust ist. Es lassen sich keine generellen Zusammenhänge zwischen dem kognitiven und dem sprachlichen Entwicklungsstand nachweisen. Spracherwerb ist auch bei eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten möglich. Zahlreiche Studien zum Spracherwerb bei geistig retardierten Kindern zeigen, dass es immer wieder zu beobachten ist, dass bei Kindern und Jugendliche die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verglichen mit ihren kognitiven Leistungsfähigkeiten erstaunlich gut ausgeprägt sind. (Weinert 2000, 311-361)

Zum anderen wird deutlich, welche entscheidende Rolle dem informellen Sprachenlernen, also dem Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens im Alltag, im Familienkreis, unter Freunden und in der Freizeit zukommt. Bei den Kindern mit Down Syndrom, die dreisprachig eingeschult wurden, konnte festgestellt werden, dass sie die Zweit- und Drittsprache mit den gleichen Einschränkungen erwarben, die sie auch in ihrer Erstsprache hatten. Es gab keine Hinweise darauf, dass sie durch die Mehrsprachigkeit etwas von ihrer Erstsprachenentwicklung eingebüßt hatten. Vielmehr konnten sich ihre Kommunikationsmöglichkeiten breiter entwickeln. Laurén fasst zusammen: Die Kinder mit Down Syndrom „sind eine Gruppe, die auf radikale Weise zeigt, dass der Weg zu funktionierender Mehrsprachigkeit jedem offen steht. Die Bedingung ist authentische und anerkennende Interaktion.“ (Laurén 2006, 162)

2. Die zweite Studie aus Frankreich zeigt eindrücklich, dass die Reduktion familiärer Mehrsprachigkeit auf die vorherrschende gesellschaftliche Sprache für das Kind problematisch sein kann. Die Ergebnisse der Studie legen unter anderem den Schluss nahe, dass bei Kindern, deren Eltern erst Französisch zu lernen begonnen haben, die aber mit den Kindern Französisch sprechen, um ihnen die Integration zu erleichtern, Entwicklungsstörungen gehäuft zu beobachten sind. Wenn Eltern selbst in der neuen Sprache unsicher sind, so die Beobachtung der Forscher, kann es zu einem Mangel an verbaler Interaktion in der Eltern-Kind-Beziehung kommen. Das war besonders dann festzustellen, wenn es sich bei den Erstsprachen von Eltern um Sprachen mit niedrigem sozialen Prestige handelte. (Couetoux-Jungmann et al 2010)

Beide Studien verweisen damit auf den hohen Stellenwert, der dem leiblichen und emotionalen Erleben des Kindes in der Sprachentwicklung zukommt und verweisen auf die Konzeptionen der intersubjektiven und sozialen Dimension des Spracherwerbs, die in der Psycholinguistik verstärkt Beachtung finden. (Lüdtke 2011)

Zugleich wird offensichtlich, dass die Unterstützung der Familiensprache einen zweifachen Nutzen hat. Die gut gesprochene Familiensprache begünstigt das Erlernen von weiteren Zweit- bzw. Fremdsprachen und sie unterstützt in der engen Kommunikation mit dem Kind dessen psychische und physische Entwicklung und dessen emotionales Wohlergehen. (Chilla/Haberzettl 2014)

Migration und Mehrsprachigkeit als Chance schulischer Bildung

Aus den vorangegangenen Überlegungen wird deutlich: Mehrsprachigkeit hat vielfältige Facetten. Sie betrifft Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Identitäten und Lebenshintergründen im Besonderen am Bildungsort Schule. Weltweit sind viele Länder durch Migrationsprozesse vor die Aufgabe gestellt, der sprachlichen wie kulturellen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern zu begegnen. Studien zur Schulqualitätsforschung zeigen auf, dass die verschiedenen Länder sehr unterschiedliche Erfolge im Umgang damit aufweisen. Vor allem Deutschland schneidet bei der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiografie im internationalen Vergleich schlecht ab, wie die aktuellen OECD Bildungsberichte zeigen. Eine Verbesserung der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsbiografie ist somit eine dringend gebotene Aufgabe im deutschen Kontext. Vor allem der Umgang mit Herkunftssprachen spielt im Prozess der Unterrichts- und Schulentwicklung dabei eine entscheidende Rolle. Gegenwärtig ist das nationale Selbstverständnis in Deutschland immer noch stark von einer ethnisch-kulturellen Homogenität geprägt, die migrationsbedingte Sprachenvielfalt in bildungspolitischen und schulischen Kontexten häufig als Problem, als Besonderheit oder als Ausnahme versteht. (Krüger-Potratz 2005) Andere Länder wie Schweden oder Kanada haben im Unterschied dazu ressourcenorientierte Zugänge zum Faktum migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gewählt.

Welche Schlüsse lassen sich nun für den ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule ziehen. Drei Punkte sind dazu aus Sicht der interkulturellen Erziehungswissenschaften zu akzentuieren:

1. Es gibt verschiedene **Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten**. Häufig wird in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland auf Forschungsergebnisse zu US-amerikanischen und kanadischen Unterrichtsmodellen Bezug genommen. Diese international diskutierten Unterrichtsmodelle lassen sich grob in zwei Kategorien unterscheiden. Solche, die die monolinguale Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft zum Ziel haben und solche, die die Kenntnisse in den Familiensprachen der Minderheitenkinder in wertschätzender Weise einbeziehen und entfalten. Anders als Deutschland haben sich beispielsweise Schweden und Kanada von assimilierenden Konzepten hin zu einem ressourcenorientierten und inklusivem Umgang mit den Herkunftssprachen entwickelt. In beiden Ländern existiert ein ausgebautes Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht, der systematisch gerade auch als schulische Inklusionshilfe genutzt wird. (Löser 2010)

2. Vor diesem Hintergrund fragt **sprachsensible Unterrichts- und Schulentwicklung** nach der sozialen Positionierung der Minderheitenkinder und ihrer Familien und nimmt den Status der jeweiligen Minderheitensprache in den Blick. Die besondere Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien kann dabei als lebensweltliche Mehrsprachigkeit verstanden werden und nimmt die individuelle Mehrsprachigkeit als Bildungschance. (Gogolin 2008, 13-24) Die gelebte Mehrsprachigkeit zeichnet sich durch die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprache sowie die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachwahl aus. Durch aktuelle Studien zur Bilingualitätsforschung ist belegt, dass die sogenannte lebensweltliche Mehrsprachigkeit die kognitive wie sprachliche Entwicklung von Kindern positiv beeinflusst. Die Pflege der Familiensprache von Minderheitenkindern unterstützt den Erwerb von Zweitsprachen, weshalb ihr Einbezug in den schulischen Raum ein zielführender Schritt zur Aufwertung und Anerkennung von sprachlicher Diversität und kindlichen Ressourcen ist. (Fürstenau 2011, 25-46)

3. Ein **schulischer Wandel durch bilinguale Klassen bzw. Herkunftssprachenunterricht** kann erreicht werden. Die Organisation und Durchführung von Unterricht in den Herkunftssprachen eingewanderter Minderheiten birgt für die Schulen das Potential, sprachlich-kulturelle Heterogenität im Schulleben insgesamt stärker zu berücksichtigen,

Verhältnisse der Anerkennung zu verbessern und nicht zuletzt Bildungserfolge von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu erleichtern.

Gleichzeitig schließt das ein bilinguales Angebot nicht aus und erweist sich oft als ein Motor, weitere Formen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit hervorzubringen. Eine zweisprachige Schule zu entwickeln, muss nicht bedeuten die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft auf zwei Sprachen zu reduzieren. „Eine klare Orientierung an den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler einerseits und dem Bedarf der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes an Personen, die mit Mehrsprachigkeit der globalisierten Welt produktiv umgehen können, finden in einer so gestalteten Schule zusammen.“ (Neumann 2011, 189)

Literatur

- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit, Facultas Verlag Wien
- Chilla, Solveig/Haberzettl (Hg.) (2014): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Mehrsprachigkeit, München Elsevier/Urban&Fischer Verlag
- Couëtoux–Jungmann et al (2010): Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le sein des difficultés de développement précoce. *Devenir* 22, 293–307
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Springer Fachmedien Wiesbaden
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Springer Fachmedien Wiesbaden
- Gogolin, Ingrid (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, in: Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache, Weinheim
- Krüger–Potratz (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster
- Laurén, Christer (2006): Die Früherlernung mehrerer Sprachen. Theorie und Praxis, Meran/Klagenfurt Alpha&Beta Verlag, Drava Verlag
- Löser, Jessica (2010): Der Umgang mit kultureller Vielfalt an Schulen: Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland, Brandes&Apsel
- Lüdtke, Ulrike (2011): Die Vulnerabilität des Logos. Zum Verhältnis von Emotion und Sprache aus interdisziplinärer Sicht, in: Ebert, L./Gruber, C./Meisnitzer, B./Rettinger, S. (Hg.): Emotionale Grenzgänge – Konzeptualisierungen von Liebe, Trauer und Angst in Sprache und Literatur, Königshausen und Neumann Würzburg
- Neumann, Ursula (2011): Schulischer Wandel durch bilinguale Klassen, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Springer Fachmedien Wiesbaden
- Schwarz–Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotion, Tübingen UTB
- Weinert, Sabine (2000): Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung, in: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung, Enzyklopädie der Psychologie, Bd.3 Sprache, Göttingen Hogrefe

Bisher erschienene Beiträge:

1. Brendebach, Christine: Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen
2. Sommer-Himmel, Roswitha: Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
3. Kranenpohl, Uwe: Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
4. König, Joachim: Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
5. Städtler-Mach, Barbara: Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
6. Füglein, Kurt: Hochschule ist anders
7. Schellberg, Klaus: Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
8. Kaltschmidt, Corinna: Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
9. Kruse Jürgen: Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
10. Schübler, Marion: Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
11. Kranenpohl, Uwe: Keine „Stunde der Exekutive“(?) – Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
12. Frisch, Ralf: Gewalt als Krise der Religion – Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
13. Kuch, Michael: Hören und Verstehen – Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
14. König, Joachim: Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
15. Schübler, Marion: Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse

16. Köhler, Anne-Sophie & König, Joachim: Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
17. Winkler, Kathrin: Migration und Mehrsprachigkeit – Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule