

Български език като втори за деца

Пенка Ангелова

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“.

Имейл: pangelova1@gmail.com

Абстракт: Предвид нарастващия аналфабетизъм и отпадане на деца от учебния процес в България се представя проект за превенция LAD (Language against dropout). Изяснява се терминологията на „български като втори език (БЕВ)“ и предимствата на многоезичието. Представя се образователната интеграция като институционален процес, чието успешно провеждане е възможно единствено чрез интердисциплинарно и интерсекторално сътрудничество. Представят се добри практики от Германия.

Ключови думи: Многоезичие/билингвизъм, образователна интеграция, БЕВ (Български като втори език), интердисциплинарност и интерсекторалност.

Bulgarian language as second for children

Penka Angelova

Tarnovo University St. St. Cyril and Methodius

E-mail: pangelova1@gmail.com

Abstract: In view of the increasing analfabetism and dropout of children from schools in Bulgaria, project LAD (Language Against Dropout) has been developed. It is being presented in this paper as a model for prevention. Secondly, the terminology of “Bulgarian as a Second Language (BEV)” is being clarified, as well as the advantages of multilingualism. Thirdly, the success of educational integration is viewed as based on inter-disciplinary and inter-sectoral cooperation. Finally, good practices in Germany are being considered for dissemination.

Key words: multilingualism/bilingualism, educational integration, Bulgarian as a second language, interdisciplinarity and intersectorality.

Образователната интеграция е институционален процес, при който образователни субекти, носители на етнокултурни специфики, си взаимодействат в единна образователна среда, като в процеса на обучение и възпитание формират интеркултурни компетентности и споделени граждански ценности, запазвайки своята етнокултурна идентичност и получавайки равни възможности за социална реализация.

Образователната интеграция изисква защита правата на децата, недопускане на дискриминация и осигуряване на адекватни предпоставки за социална реализация. Тя не допуска сегрегация и автосегрегация на децата и учениците от етническите малцинства, както и асимилация против тяхната воля и против волята

на техните родители. Насърчава и подпомага межкултурния обмен и съхраняването и развитието на различните културни идентичности [1].

Понятието „Български като втори език” се прилага като работно понятие (*terminus technicus*) при изучаващи, които са с друг майчин език, но живеят в страната. По този начин се прави разлика между изучаването на български език като чужд и като втори език. Изучаването на даден език като чужд език предполага чужда, малко позната обстановка, където изучаващите нямат достъп до ежедневието и социалната среда на изучавания език и тепърва трябва да им се създават такива предпоставки или да им се обясняват непознати за реалното обкръжение понятия. Децата, които живеят в дадена страна и имат достъп до различен тип информации на официалния език, телевизия, други деца от квартала, магазини и стоки, както и текуща комуникация, са поставени пред други условия за овладяване на официалния език на страната. За втори език може да се говори, „когато езикът, който се изучава същевременно е и езикът на обкръжението” [2]. И все пак това овладяване не идва от само себе си. Необходимо е да се окаже преподавателска помощ, която да съблюдава както психолингвистични, така и социолингвистични аспекти и най-вече да набляга на особеностите на българския език, които биха могли да представляват трудност за носители на друг майчин език - като например род, число, членуване и др.

Понятието **втори език** означава, че децата вече имат някакви езикови практики на майчиния си език и започват да изучават втори език. В случая това е официалният език на страната. Това понятие е въведено в Германия и Англия по повод изучаването на немски език от деца на имигранти. Но проблемът за билингвалното образование се разработва от десетилетия също и в други западноевропейски страни, като се сенсibiliзират преподавателите за проблемите на билингвизма и се подготвят специално за работа с деца с друг майчин език.

Тук трябва да се отбележи, че и понятието „майчин език” поради твърде голямата еднозначност в някои изследвания се заменя с термина „**семеен език**”, тъй като това понятие е по-гъвкаво и реферира средата, в която израства детето: това важи особено за смесени семейства, в които например се говори официалния език на страната (напр. един български родител в чужбина). В такъв случай изучаването на българския може да се окаже като втори език, за което се създават и необходимите училища.

При създаването на методика за обучение по български език като втори език се позоваваме на теорията и практиката на германски университети, които подготвят учители за преподаване на „втори език”, като съблюдаваме особеностите на българския език и изработваме специални учебни материали, пригодени към необходимостта на децата с друг майчин/семеен език.

Защо са необходими материали за обучение по български като втори език:

Материалите възникват в резултат на проект към ЕС под надслов „Език срещу отпадането от училищата”. Основна причина за създаването им е нарастващият брой отпадащи от обучението деца, които не могат да се справят с обучението. На по-голямата част от тях изучаването на българския език е непреодолима трудност, която нараства с новите разказвателни предмети. Изучаването на български език като втори им създава възможност за равен старт в училищата и по този начин и за равнопоставеност в обществото. В тези случаи имаме работа с билингвалност и изучаването на втория език трябва да се съобразява с предпоставките на билингвалността.

Понятието „билингвалност/билингвизъм“ е частично явление на многоезичността, която характеризира различни институционално и обществено обусловени форми на живот и индивидуална употреба на повече от един език. То означава езикова компетентност на индивиди или общности в ситуации, в които различни езици влизат в съприкосновение или се включват в конвезацията. Тези езици могат да бъдат както национални, така и регионални.

Многоезичността е нормално състояние. Както показват международните изследвания, в европейски контекст може да изглежда необичайно, но в много региони по света многоезичността е нормалното състояние, а едноезичността е изключение. Като примери могат да се дадат както Индия, така и Африка, където всеки човек освен родния си майчин език говори поне един друг (официален) език. Но също и в европейски страни като Швейцария или Белгия това е нормалното положение.

Следната таблица може да онагледява какво е разпространението на многоезичността: [3]

Континент	Население	Езици	Среден брой на населението спрямо езиците
Азия	4,1 млрд	2304	1,8млн
Африка	938 млн	2146	437 000
Тихоокеански	33,7 млн	1311	26 000
Америка	901 млн	1060	850 000
Европа	728 млн	284	2,6 млн
Всички	6,7 млрд	7105	943 000

Както се вижда, в Европа се говорят около 4% от световните езици. Но дори в Европа, където в повечето страни се говори един език като официален държавен език, има много региони, в които населението е многоезично.

Който смята, че езиците са автономни системи, чието овладяване може да се осъществи в една идеална общност, пропуска, че езиците са възникнали от контакта с други езици [4]. Едноезичното мнозинство обикновено подценява този факт, но е достатъчно само да обърнем внимание на интернационализмите във всеки език или на турцизмите в балканските езици, или на думи като алкохол, химия, китара, яке, куфар, лак, маска, маса, матрак, раса и т.н., които са взети от арабските езици, голяма част от думите в нашия словесен запас не са от български произход и това не е недостатък.

Многоезичието развива интелигентността. Изследванията показват, че и от **неврологична гледна точка** многоезичието може да се разглежда като нормално състояние: изследванията на мозъка показват, че всички езици, които даден индивид владее, се съхраняват в един и същ регион на мозъка, т.н. зона на Брока [5]. Човек притежава вродено умение, да произнася звуци и думи, но той не притежава вродена заложба да говори **само един определен език**.

Елас Оксаар дава следната дефиниция на многоезичието:

„*Многоезичието* дефинирам функционално. То предполага, че многоезичният в повечето ситуации може спокойно да преминава от единия език на

другия, когато това се наложи. Съотношението на езиците може да е различно - съобразно структурата на комуникативния акт и други ситуации и теми в единия език може да се употребяват по-красноречиви изразни средства, в другия по-малко” [6].

В по-късни изследвания тази дефиниция се допълва с това, че на многоезичността се гледа не само в индивидуален аспект, но също така и като характеристика на общности, институции и групи, и по този начин на езика се гледа като “конвенционализирана форма на комуникация” (habitual way of communication).

Многоезичността е динамичен процес, в който езиковите компетентности се усвояват и разширяват. Те могат да бъдат **по** езика, т.е. човек разширява и задълбочава знанията и езиковия си запас по даден език, но също така и на метаниво - **за** езика, т.е. човек получава знания за структурата и начина на употреба на съответния език. Франсоа Гросян [7] забелязва, че феноменът *многоезичен човек* се различава от едноезичния с това, че той не функционира като два едноезични, а използва практики на многоезично говорене като например Code Switching или форми на превод от единия език на другия. Освен това билингвалното дете твърде рано усеща и получава възможността да осмисли разликата между сигнификат и сигнификант, между назоваемо и назовано и да отдели предмета от неговото название. А това е първата стъпка към езиковото метаниво.

Многоезичността е богатство, което създава предимство на индивида, да може да комуникира в различни ситуации, увеличава способността му за *разбиране* на хората. Тя засилва също така и познавателните възможности на индивида. В обществен аспект многоезичността е също обществен капитал, който улеснява межкултурните комуникации. Също така и споменатият креативен потенциал на многоезичните индивиди и групи може да бъде използван положително за обществото. Многоезичността е важен естествен ресурс в ерата на глобализацията и би трябвало да се насърчава.

В българските градове и села броят на хората с друг майчин език се увеличава, не всички деца говорят в дома си или на улицата (квартала, или селото в което живеят) български и постъпвайки в училище много от тях тепърва влизат в допир с българския език. За да могат да научат този език, е необходима специална педагогика, развитие на знания и умения също и при учителите, които преподават български език. От **педагогическа гледна точка** е необходимо преподавателите и възпитателите, които работят с двуезични деца (билингви) да познават основите на многоезичността. Необходимо е те да знаят, как е устроен многоезичният мозък и какви форми на многоезичност има. Освен това те трябва да знаят в какво се състои разликата между монолингвалните и билингвалните хора и че не трябва да се смята за лош признак ако се смесват езиците. Важно е също така да се знае какво значение има насърчаването на изучаването на първия (семеен) език за уменията и компетенциите по втория език и какво значение има многоезичността за учениците.

Многоезичието в германската образователна система

Насърчаването на многоезичието е централно предизвикателство към германското общество. Тук само ще покаже на колко различни нива се работи както в общините, така и в университетите, във федералните провинции и на общодържавно ниво с проблемите на обучението по немски като втори език

- **Насърчаването на ранното изучаване на втория език е задача на много комуни (напр:)** [8]
 - Heidelberger Bildungsbüro + Kinder und Jugendamt
 - <http://www.heidelberg.de/hd.Lde/HD/Lernen+und+Forschen/Sprachfoerderung+vom+Kindergarten+bis+zur+Sekundarstufe.html>
 - MITSprache Berlin
 - <http://www.stiftung-fairchance.org/sprachfoerderung-mit-mitsprache>
 - GeKiTa
 - <http://www.gekita.de/home/>
 - **Насърчаването на ранното изучаване на втория език е задача на отделните провинции:**
 - Hessen
 - <https://fluechtlinge.hessen.de/flucht-asyl/hessen-handelt/integration/integration-durch-sprachfoerderung>
 - BW
 - <http://www.sagmalwas-bw.de/netzwerk-sprache/>
- **Насърчаването на ранното изучаване на втория език е предмет на научни изследвания и на подготовка на учители:**
 - Uni Jena
 - <http://www.daz-portal.de/>
 - IDF: MA-DaZ
 - <http://www.idf.uni-heidelberg.de/studiengaenge/ma-deutsch-als-zweitsprache.html>
 - Uni Heidelberg und PH Heidelberg (HeiEducation)
 - <http://www.hei.education/de/hauptmenue/startseite/>
 - Uni Berlin
 - http://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2008/fup_08_053/index.html
 - ZAS Berlin (BIVEM)
 - <http://www.zas.gwz-berlin.de/bivem.html?&L=0>
 - MAZEM
 - <http://www.mazem.de/>
- **Насърчаването на ранното изучаване на втория език е задача на ФРГ**
 - Mercator
 - <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/>
 - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
 - <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>
 - <http://www.fruehe-chancen.de/>

Този преглед показва, колко комплексен може, а и трябва да е подходът към многоезичието и изучаването на официалния език като втори, колко много институции трябва да обединят усилията си, за да създадат условия за интеграцията на деца и на възрастни-билингви. Решението на проблема е както **интердисциплинарно**, така и **интерсекторално**. Проблемът не е само на учителите, кои-

то трябва да обучават децата, още по-малко на родителите, към които се отправя най-често изискването (и обвинението), че трябвало да научат децата си. Решението на проблема е в ползотворното съдействие на университетските филологически образователни институции с училищата и детските градини на базата на една национална, регионална и общинска интеграционна политика.

Многоезичието в българската образователна система. Проектът LAD

В България все още е трудно да се възприеме от образователната система, че трябва да говорим за многоезичие, тъй като не става въпрос за мигранти и емигранти, а за родени в България деца от друг етнически и езиков произход и с друг семеен език. Дори понятието “майчин език” беше въведено едва през деветдесетте години на миналия век. В България следователно става въпрос за интеграция на етнически малцинства, живеещи от векове по тези земи и упражняващи собствения си език и тези малцинства са турското и ромското, особено в селата. Един положителен пример: Можем да си припомним, как през 70-те и 80-те години турските малцинства бяха приобщавани към образованието чрез така наречена “позитивна дискриминация”, чрез създаване на условия за висше образование без приеман изпит или с определена квота за малцинствената група. И сега можем да наблюдаваме положителните резултати от този процес. Но този процес обхваща само определени възрастови и регионални групи от населението.

В момента може да се наблюдава едно засилено отпадане от учебния процес и засилване на аналфабетизма в България. Повече от десет процента от младото поколение (под 35 годишна възраст) е без завършено основно образование, с което то се е удвоило по отношение на по-старото поколение. По този начин се създава една стабилна социална група, която губи шансовете си на пазара на труда. За това е необходима както нова социална, така и образователна политика. Една четвърт от младото поколение (до 35 год.) се превръща в група на „млади аутсайдери”. Следователно от една страна съществува дефицит на обучена работна ръка, от друга страна излишък от необучени, неквалифицирани, отчасти аналфабети – според информация на НСИ неграмотните лица са 112 778.

Тук важна роля играе общата езиковополитическа нагласа, която не акцептира многоезичието на малцинствата като езиков капитал. По тази причина в повечето случаи насърчаването на многоезичието беше редуцирано предимно върху “насърчаване на изучаването на български език” при деца от малцинствата, като се очаква, че като автохтонни граждани на България те трябва да знаят езика или родителите им да ги научат. Освен това съществува и езиково-идеологическата нагласа, че някои езици са по-незначителни от други. От друга страна, съществуват и предубеждения от по-ранни времена срещу чуждоезиковото обучение в предучилищна възраст за деца, израснали с един език, с други думи казано, “да не се обърка детето”.

В това отношение като обществена нагласа може да се наблюдава едно явление, което Гоголин (1994) определя като “монолингвален хабитус”[9], това ще рече, че обучението се гради върху хабитуализираната предпоставка, че учениците по принцип са хомогенни и са носители на еднакви езиково-културни предпоставки. Това убеждение е наследство на ограничаването върху един език като средство, да се създава национално чувство за принадлежност, което е реликт от създаването на националните държави. Тази нагласа е следствие също и на идеологическата ретификация на езика. С убеждението, че едноезичния ученик е “нор-

малният ученик”, нормалният случай - на многоезично, респ. билингвално израстващи деца се поставят същите норми, като при едноезично израстващи и по този начин се обезценява техния езиково-културен капитал, който те носят от дома си. Следствие на това обезценяване на социалния и културен капитал, което отчасти засяга дори поколението на родителите, е образователното ощетяване на деца с друг майчин език в българската образователна система. Това ощетяване е тясно свързано с по-ниския социално-икономически статус на децата от ромски произход и с още едно явление, което можем да определим като **не-разпознаване**: разпознават се единствено ромите, които се самоопределят като такива, или с други думи казано: асимилираните роми не се разпознават като такива. Затова е необходимо да се създаде един много *диференциран подход към ежедневието действителност* и ново разбиране за обществото и образованието, което да си постави за цел надграждането на уменията и способностите на децата и младежите с цел създаване на образователен капитал. Основен принцип на този подход: *Децата трябва да бъдат поети там, където се намират*. Това означава, че освеният метод на обучението трябва да е насочен към актуалното състояние на децата, да ги поеме с техните умения и възможности и да ги съпровожда към поставената цел - развитие на комуникативни умения, изучаване на езика с познавателна цел и развиване на умения за събиране на знания и ориентация към писмения език.

Първокласниците в България в различна степен не са подготвени за започване на обучението и това се дължи на естествената хетерогенност на училищата (явление, характерно също и за много други европейски страни). Преди всичко това се отнася за езиковата подготовка. Не само многоезично израстващи деца, но също така и много от монолингвално израстващите (от по-слаби социални слоеве) не разполагат с необходимите езикови знания и умения - нямат необходимия словесен запас, а също така и необходимите граматически знания, умения и навици. Не са се научили да използват езика като средство за разказване на преживявания, обобщаване на опит, за усвояване на знания и формиране на съждения. По този начин те имат твърде лоша изходна позиция за училищното образование - както по български език, така и по другите предмети, тъй като в училище преподаването на знанията се осъществява предимно чрез езика и мисленето се насърчава на базата на езика. Затова владенето на езика е база за овладяване на знанията, осъществяване на комуникация и осмисляне на собствената идентичност на базата на артикулиран опит. Мисленето се осъществява също на базата на езика и неговата артикулация [10].

Проектът си поставя за цел да създаде необходимите предпоставки за овладяване на български език за първокласници и създаване на равнопоставеност при децата с различна езикова подготовка, които не са получили достатъчно езикови и когнитивни импулси за развитие на техния потенциал. Това се отнася както за деца от малцинствени групи, където у дома и на улицата се говори майчиният, респ. семейният език, така и за български деца от резистентни към образованието семейства. Програмата обаче е приложима и за деца от български училища в чужбина, където те могат да учат родния си език като втори език и за които по този начин се създават предпоставки при дадени условия да продължат образованието си в България или в акредитирани за българска диплома училища. Тъй като в много случаи българските деца в чужбина израстват в и чрез езика на приемащата страна, той би могъл да е т.н. *семеен език*, обкръжението, в което живеят да е например немско-, испанско- и т.н. -говорящо, така че тезата за майчиния език да не съвпада със семейния, респ. езика на обкръжението. Съ-

щевременно обаче изучаването на български от деца билингви в други страни не може да се приравнява към чуждоезиковото обучение, тъй като базата на усвояването е по-различна. Тук се преплитат няколко различни аспекта - психолингвистичен, социолингвистичен и интеркултурно-комуникативен, които ситуират обучението и усвояването на български език от деца билингви в чужбина по близо до БЕВ (български като втори) отколкото до БАЧ (български като чужд език).

Интердисциплинарност и интересекторалност на програмата:

Тази програма се разработва от работна група, обхващаща всички нива на обучението и усвояването на Български като втори език (БЕВ). Материалите се създават и апробират от международен екип от филолози, методици и педагози от всички нива на европейската образователна система и НПО. Паралелно се извършва обучение на учители за работа с материалите по специално разработена в проекта методология. Разработва се и методология за работа с родителите. В този смисъл в проекта са включени както нивата на работа с деца в предучилищна възраст и първи клас, така и на подготовка на учителите, но също така и на изследователско ниво при създаването и прилагането на методологията. Участници в проекта са:

МД Елиас Канети - Русе
Universität Heidelberg, - Хайделберг, Германия
ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“
Colegiul Național Pedagogic „Constantin Brătescu” - Констанца, Румъния
Амалипе - Център за междуетнически диалог и толерантност - Велико Търново
ОУ „Ангел Кънчев” - Русе
ОУ „Алеко Константинов” - Русе
ДГ „Червената Шапчица” - Русе

Методологията се тества в продължение на три години и може и е желателно да бъде прилагана при обучението на студенти за преподаване на Български като втори език, както и за квалификация, респ. преквалификация на учители за същото преподаване.

Преподаването на Български като втори (Е2) се различава както от обучението на децата с майчин език български (Е1) в България, така и от обучението по български като чужд език. Самият проблем на многоезиочието е интердисциплинарен и трябва да бъде съобразен както от гледна точка на *усвояването*, така и на *преподаването* на езика, т.е. от гледна точка на учещия и на учителя.

В различните етапи на обучението при децата се развиват езикови знания и умения за подготовка за училището по систематичен последователно надграждащ се принцип.

1. Установяване на уменията и съпровождане на изучаването на езика чрез базова диагностика:

- Диагностика преди училището
- Диагностика при започване на училище
- Диагностика в първи клас
- Съпровождаща процеса на усвояване диагностика по време на обучението
- Насърчаване на изучаването на писмения език

2. Дейности и методи на първоначалното езиково обучение
 - Говорене и слушане
 - Четене и писане
 - Наблюдаване и изследване на езика
 - Медии в началното езиково обучение
 - Пътища и методи за учене в началното езиково обучение
3. Многоезичие и български като втори език
 - Дидактика на многоезичието
 - Езиково образование v/s езиково насърчаване
4. Ключови аспекти на началното езиково обучение
 - Диагноза и дидактика на уменията
 - Езиковата хетерогенност като изходна точка на диференциацията
 - ориентиране към писмения език. [11]

Той обхваща областите на словесния запас, граматика, текст, предварителни математически умения и фонологична осъзнатост и е пригоден за деца, които се подготвят за училище, т.е. за деца от детските градини, предучилищна възраст и първи клас. Проектът разработва материали за допълнително и целенасочено обучение именно за тези три целеви групи: последната група на детската градина, предучилищна груп [12] и първи клас.

Обучението се гради върху разработени игри, които според успеваемостта на децата могат да се разположат в продължение на трите години по пет пъти седмично (по 30 минутен учебен час).

Цитати и бележки:

[1] Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015-2020). стр. 5

[2] Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Grundlagen - Diagnose - Förderung. Kohlhammer, 17.

[3] Цитирана по: Riehl, Claudia Maria. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WGB *wissen verbindet*, Darmstadt 2014, 10.

[4] срв. Jeuk, S. (2006). Die Sprache und die Sprachen. In: S. Bibouche: *Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit*, 87-101. Weinheim: Juventa. 2006.

[5] Riehl, Claudia Maria. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WGB *wissen verbindet*, Darmstadt, 11.

[6] Oksaar, Elas. (1980). *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*, Nelde, Peter H. (Hg.) *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbadenm, 43-52.

Oksaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

[7] Grosjean, François. http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html

[8] Цитирано по презентация на Вяра Михайлова на семинар по проекта.

[9] В социологията терминът „хабитус“ се прилага от Норберт Елиас и Пиер Бордьо като технически термин. За Елиас понятието „социален хабитус“ обозначава навици в мисленето, чувствата и дейностите, които са общи за

дадена група (равностойно на „социална структура на личността“: общите психологически характеристики на членовете на дадена група). Според Бордьо „хабитус“ определя цялата външна изява на даден човек, в частност напр. начина на живот, езика, облеклото и вкуса. По хабитуса на дадена личност може да се разпознае нейния ранг или статус в обществото. Напълно възможно е обаче дадена личност с адекватен на прослойката си хабитус да се издигне в по-висока или да пропадне в по-ниска прослойка чрез различни външни влияния. Хабитусът (поне краткосрочно) не се променя.

[10] Новият закон за предучилищно и училищно образование от 1.08.2016 предвижда специални часове за децата с нужда от подпомагане. Часовете ще бъдат три вида: задължителни, факултативни и избираеми.

[11] Тъй като предучилищното образование включва само запознаване с буквите и това изпълва съдържанието на термина „ограмотяване“ в детската градина, ориентацията към писмения език е задача в първи клас, т.е. в третата степен на настоящия проект.

[12] При настоящото положение предучилищна група има и в детската градина, и в училище – дали детето ще посещава подготвителна група в училище или в детската градина, е избор на родителите. В този случай е добре децата да бъдат насочвани към компактното тригодишно подготвително обучение за училищно образование.

Използвана литература:

1. Anstatt, T. (Hrsg.) (2007). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto.
2. Ehlich, K., Bredel, Ursula & Reich, Hans-H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: BMBF.
3. Griebhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg.
4. Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Grundlagen - Diagnose - Förderung. Kohlhammer.
5. Kaltenbacher, Erika / Klages, Hana. (2007). Universität Heidelberg: Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms, In: B. Ahrenholz Hg., *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach
6. Krifka, M. et al. (Hrsg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Springer
7. Mecheril, P. & Quehl, T. (Hrsg.) (2006). *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann
8. Philp, J. Oliver, R. & Mackey, Alison (Ed.) (2008). *Second language acquisition and the younger learner. Child's play?* Amsterdam: Benjamins
9. Riehl, Claudia Maria. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WGB wissen verbindet, Darmstadt.
10. Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
11. Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
12. Wildemann, Anja. (2015). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*. Klett Verlag Kallmeyer, Erste Auflage.

