



Sprache und Sprachen in der frühen Kindheit

Konzept früher sprachlicher
Bildung im luxemburgischen
Kontext

März 2016

INHALT

1.	DER KONTEXT	2
1.1.	Mehrsprachigkeit als gelebte Alltagswirklichkeit in Luxemburg.....	2
1.2.	Mehrsprachigkeit im Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystem.....	3
2.	SPRACH- UND BILDUNGSPOLITISCHE ZIELSETZUNGEN	5
2.1	Überlegungen zu einem Konzept früher sprachlicher Bildung im mehrsprachigen luxemburgischen Kontext.....	6
2.2	Bestehende Konzepte der frühen mehrsprachigen Bildung und ihre Bedeutung für den Luxemburger Kontext.....	8
3.	GRUNDLAGEN EINER DURCHGÄNGIGEN, DIFFERENZIERTEN UND KINDGERECHTEN SPRACHLICHEN BILDUNG	10
3.1.	Einige allgemeine Grundlagen des Spracherwerbs und der sprachlichen Entwicklung bei Kindern von 0 bis 4 Jahren	10
3.2	Strategien und Methoden einer kindgerechten und ganzheitlichen frühen sprachlichen Bildung in den <i>Services d'éducation et d'accueil</i>	13
4.	ZUSAMMENFASSUNG UND NÄCHSTE SCHRITTE	17
4.1	Übersicht über die Eckwerte des Konzepts.....	17
4.2	Nächste Schritte: Durchführung einer Pilotphase.....	18
	QUELLENANGABEN	20

1. DER KONTEXT

1.1. Mehrsprachigkeit als gelebte Alltagswirklichkeit in Luxemburg

Im Zuge weltweiter Migrationsbewegungen, globaler Vernetzung und wirtschaftlicher wie politischer Interdependenzen hat die sprachliche Vielfalt an vielen Orten der Welt kontinuierlich zugenommen. In einem Positionspapier der UNESCO zur Bildung in mehrsprachigen Kontexten wird Mehrsprachigkeit als die **normale Lebensweise** in den meisten heutigen Gesellschaften beschrieben – und nicht als ein Problem, das es zu lösen gilt (UNESCO 2003, S. 12). Die Sprachensituation Luxemburgs stellt in dieser Hinsicht also keinen Sonderfall dar – auch hier hat die sprachliche und kulturelle ‚Super-Diversität‘ (Vertovec 2007) längst Einzug gehalten. Es ist von einem komplexen und dynamischen „Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander“ der verschiedenen Sprachen die Rede (MENFP 2008, S. 12). Dies umfasst aber natürlich nicht nur die drei offiziellen Sprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch, sondern betrifft ebenso die zunehmende Anzahl an Migrations- und Familiensprachen, allen voran das Portugiesische, sowie das Englische als Sprache der internationalen wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit (Horner/Weber 2008). Eine Besonderheit des Großherzogtums scheint allerdings darin zu bestehen, dass es sich nie wirklich als ‚einsprachig‘ verstanden hat und dass Mehrsprachigkeit schon seit geraumer Zeit als ein **identitätsstiftendes Merkmal** der Luxemburger angesehen wird (Gilles et al. 2010). Mehrsprachigkeit ist hier keine Ausnahme, sondern prägt den Alltag aller im Großherzogtum lebenden und arbeitenden Menschen auf vielfältige Weisen. Dabei lässt sich in Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen für Sprachen (COE 2001) zwischen **gesellschaftlicher Vielsprachigkeit** (Multilingualität) und **individueller Mehrsprachigkeit** (Plurilingualität) unterscheiden (siehe auch Brachmond 2015). Um in einer vielsprachigen Gesellschaft, in der verschiedene Sprachen koexistieren, erfolgreich partizipieren zu können, benötigen die einzelnen Gesellschaftsmitglieder eine individuelle **plurilinguale Kompetenz**. Dabei werden die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kontexten angeeigneten kulturellen und sprachlichen Ressourcen „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr 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.“ (COE 2001, S. 17) Die Entwicklung dieser Sprachkompetenz ist ein **lebenslanger Prozess**, der im Elternhaus seinen Ausgang nimmt und sich über alle Lebensbereiche sowie formale und non-formale Lern- und Bildungskontexte erstreckt. Auch die frühe sprachliche Bildung in den Strukturen der Kindertagesbetreuung vollzieht sich in diesem **Kontext gelebter Mehrsprachigkeit** und trägt ganz wesentlich dazu bei, dass Kinder von Beginn an vielfältige sprachliche Ressourcen auf- und ausbauen können.

1.2. Mehrsprachigkeit im Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystem

Die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit treten im luxemburgischen Bildungssystem besonders deutlich zutage. Hier treffen die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen herkunftssprachlichen Kompetenzen auf eine **institutionell etablierte Dreisprachigkeit**, die sie sich nach und nach erschließen müssen. Vor allem in den ersten Jahren der Grundschulzeit (der *Éducation précoce* und der *Éducation préscolaire*) gilt die **luxemburgische Sprache** nach wie vor als ein wichtiger Integrationsfaktor, als Mittel zur gemeinsamen Verständigung in einem Kontext wachsender sprachlicher Vielfalt. Darüber hinaus wird ihr, aufgrund ihrer Sprachverwandtschaft zum Deutschen, eine „Sprungbrettfunktion“ für den **Schriftspracherwerb in deutscher Sprache** zugeschrieben (MENFP 2008, S. 16; Freiberg/Hornberg/ Kühn 2007, S. 198). Allerdings kann auch der deutschsprachige Unterricht nicht auf homogenen Voraussetzungen im Luxemburgischen aufbauen und muss die **Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler** entsprechend berücksichtigen. Immer weniger Kinder sprechen Luxemburgisch als Erstsprache: Im Schuljahr 2013/2014 waren es in der *Éducation préscolaire* nur 35,1% – die Mehrheit der 4- bis 6-Jährigen spricht zuhause vorwiegend eine andere Sprache als Luxemburgisch (MENJE/FLSHASE 2015, S. 21). Die Förderung des Luxemburgischen war daher auch ein Argument für die Einführung der *Éducation précoce* – der fakultativen Früherziehung für 3- bis 4-Jährige – im Jahre 1998. Die kürzlich vorgestellte Evaluationsstudie zur *Éducation précoce* unterstreicht noch einmal die Wichtigkeit einer alltagsintegrierten und ganzheitlichen Förderung im Luxemburgischen, die von einer frühen Begegnung mit Mehrsprachigkeit begleitet wird (MENJE/INSIDE 2015, S. 15).

Auf die Alphabetisierung im Deutschen in Zyklus 2.1 folgt in der Grundschule ein Jahr später die Einführung der **französischen Sprache** (Zyklus 2.2), die ab dem Zyklus 3.1 verschriftlicht wird. Diese **rasche Sprachenfolge**, in Verbindung mit der Tatsache, dass die Zahl an unterschiedlichen Herkunftssprachen ständig zunimmt und immer weniger Kinder Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch als Erstsprachen sprechen, kann zu einer **Hürde im Lernprozess** werden: „Die Mehrsprachigkeit des luxemburgischen Schulsystems stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die insbesondere für diejenigen, die zuerst die Unterrichtssprachen erwerben müssen, eine große Herausforderung darstellen. Dies spiegelt sich sowohl in den Leistungen als auch in motivational-affektiven Faktoren wider.“ (Ugen et al. 2013, S. 112) So haben die verschiedenen, groß angelegten Schulleistungstests – wie PISA, PIRLS oder ÉpStan – wiederholt einen **Zusammenhang zwischen Sprachhintergrund und Schulleistungen** festgestellt (z.B. Berg et al. 2007; MENFP/Université du Luxembourg 2013; Martin/ Ugen/Fischbach 2015). Bereits in der Grundschule zeichnet sich ein deutlicher Einfluss des sprachlichen Hintergrundes auf die schulischen Kompetenzen ab. So sind Kinder, die zuhause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, beispielsweise in den Bereichen Mathematik, Deutsch-Leseverstehen sowie Deutsch-Hörverstehen klar im Vorteil gegenüber Kindern aus anderen Sprachgruppen (Muller et al., S. 47). In der Sekundarstufe wiederholt

sich dieser Befund für die Bereiche Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften (Ugen et al. 2013). Auch bei der Orientierung an höhere Schullaufbahnen dominiert diese Gruppe ganz deutlich (ebd.).

Es wäre jedoch voreilig, Leistungsunterschiede alleine dem sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zuzuschreiben. Die Befunde der internationalen und nationalen Schulleistungstudien heben immer wieder deutlich hervor, dass nicht primär die Sprache, sondern v.a. das **Zusammenspiel von migrationsspezifischen und sozioökonomischen Faktoren** mitbestimmend über schulischen Erfolg oder Misserfolg ist (vgl. Hadjar et al. 2015; Muller et al. 2015). So weist insbesondere die luxemburgisch-/deutschsprachige Gruppe den höchsten sozialen Status auf, während vor allem Kinder und Jugendliche aus den Sprachgruppen Portugiesisch und Balkan-Sprachen vergleichsweise oft aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen kommen (Ugen et al. 2013, S. 112).

Die Leseleistungen in PIRLS, PISA und den *Épreuves standardisées* in deutscher und französischer Sprache werfen zudem Fragen auf im Hinblick auf die **angemessene Gewichtung zwischen den beiden Schulsprachen Deutsch und Französisch im luxemburgischen Schulsystem bzw. auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Gewichtung der verschiedenen Sprachen in Abhängigkeit von den Familien-sprachen der Kinder**. Die Resultate der *Épreuves standardisées* in der 9. Klasse (V^e/9^e) zeigen ähnlich schwache Kompetenzwerte im Französisch-Leseverstehen bei luxemburgisch- und portugiesisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern sowie eine insgesamt schwache Leseleistung bei allen Schülerinnen und Schülern in den beiden Sprachen Deutsch und Französisch (Muller et al. 2015). Auch hier wirkt sich der sozioökonomische Hintergrund verstärkt auf die erreichten Leistungen aus.

Die vorhergehenden Erkenntnisse machen die Komplexität der Situation deutlich. Sie sind nicht neu, ebenso wenig wie der Versuch, bestehende Handlungsspielräume durch neue und alternative Ansätze zu nutzen und auszuweiten.¹ Gerade der **Ausbau und die Qualifizierung der non-formalen frühkindlichen Bildung und Betreuung** in den letzten Jahren waren nicht zuletzt auch von dem Anspruch getragen, den Kindern verbesserte Chancen beim Einstieg in die Schule zu bieten und sozioökonomisch wie migrationsbedingte Ressourcenungleichheiten möglichst abzufedern (Achten/Horn/Schronen 2009). Der frühen sprachlichen Förderung wurde hierbei eine entscheidende Rolle beigemessen (z.B. Freiberg/Hornberg/Kühn 2007; Berg/Ferring/Weis 2008), während allerdings nur wenig über die tatsächliche sprachliche Praxis in den Betreuungseinrichtungen bekannt war (vgl. Seele 2015a). Dabei zeigen jüngere Studien, dass die sprachliche Bildung zum Teil sehr monolingual ausgerichtet ist und die Mehrsprachigkeit nicht immer produktiv miteinbezogen wird (ebd., siehe auch Neumann/Seele 2014, Seele 2015b). Jedoch gibt es auch hier zunehmend Bestrebungen **stärker ressourcenorientierte Zugänge** zu etablieren (vgl. Berg et al. 2011; MENJE 2015a). Mit der Zusammenlegung der Bereiche der formalen und der non-formalen Bildung unter die Zuständigkeit

¹ Die Bildungsstandards Sprachen (MENFP 2008) und der Bildungsplan der Grundschule (MENFP 2011) stellen sich der Herausforderung Mehrsprachigkeit mit einer schülerzentrierten, kompetenzorientierten und sprachenübergreifenden Sichtweise von Sprachenunterricht, die sich an den kommunikativen mündlichen und schriftlichen Anforderungen orientiert, die verschiedene Kommunikationssituationen an die Lesenden, Schreibenden, Sprechenden und Zuhörenden stellen. Sie sind „schulpolitische und curriculare Antworten“ (Kühn et al. 2008) auf eine traditionelle Form von Sprachenunterricht, die zu lange den Akzent zu stark auf formalsprachliche Aspekte gelegt hat.

eines einzigen Ministeriums tun sich nun weitere Handlungsspielräume im Bereich der frühen Kindheit auf und mit ihnen neue Möglichkeiten, sich den Herausforderungen der komplexen Sprachensituation zu stellen.

2. SPRACH- UND BILDUNGSPOLITISCHE ZIELSETZUNGEN

„Wie wir alle wissen, ist Chancengleichheit eine Illusion. Aber wir wissen auch, dass die Reproduktion von in höchstem Maße ungleichen Bildungschancen kein unabwendbares Schicksal ist. Sie ist vielmehr das Produkt von nicht vollständig ausgenutzten Handlungsmöglichkeiten in einem Bildungssystem.“ (Gogolin 2005, S. 3)

Wenn Herkunftssprachen, Migrationshintergrund und sozioökonomische Faktoren maßgeblich über Schulerfolg mitbestimmen, kann von Chancengleichheit nicht die Rede sein.

Im Rahmen politischer Entscheidungsprozesse und Zielsetzungen muss es daher vor allem darum gehen, die „nicht vollständig ausgenutzten Handlungsmöglichkeiten“ besser zu nutzen:

- indem **ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot für alle Kinder von Anfang an** geschaffen werden soll: *«Donner à chaque enfant les meilleures chances au départ: un accès universel à une éducation de la petite enfance axée sur les langues»* (MENJE 2015b, S. 6);
- indem die **Mehrsprachigkeit mit Bezug auf bestehende Ansätze und Überlegungen² konsequent ,weiter‘ gedacht** wird: *«redéfinir le multilinguisme », «un nouveau regard sur l’apprentissage des langues», «répondre à la diversité des profils linguistiques»* (ebd., S. 7).

Ziel ist es, den Kindern in non-formalen Bildungs- und Betreuungsstrukturen eine **sowohl ganzheitliche wie gezielte sprachliche Förderung**, aufbauend auf ihren individuellen Ressourcen, anzubieten und sie damit möglichst früh auf die mehrsprachigen Anforderungen des luxemburgischen Bildungssystems sowie auch der heutigen internationalisierten Gesellschaft und Arbeitswelt vorzubereiten. Die **Valorisierung und Unterstützung der Familiensprachen** spielt dabei eine zentrale Rolle, sowohl für die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder als auch für den Aufbau aller weiteren sprachlichen Fähigkeiten. Die **Heranführung an die luxemburgische Sprache** ab einem Jahr gibt v.a. jenen Kindern, die zuhause nicht mit dem Luxemburgischen aufwachsen, mehr Raum und Zeit für die Entwicklung von Sprachkompetenzen in dieser Sprache. Dadurch kann eine gefestigte Grundlage für den Erwerb des Deutschen in der Grundschule geschaffen werden. Gleichzeitig ermöglicht der frühe **alltagsnahe und spielerische Kontakt mit der französischen Sprache** einen selbstverständlicheren, natürlicheren und unverkrampfteren Zugang zu dieser Sprache v.a. für Luxemburgisch-sprachige

² Zu diesen bestehenden Ansätzen zählen unter anderem das *Profil de la politique linguistique éducative* (COE/MENFP 2006), der *Plan d’action: réajustement de l’enseignement des langues* (Berg/Weis 2007), die *Bildungsstandards Sprachen* (MENFP 2008), der Ansatz der *Ouverture aux langues à l’école* (MENFP 2010), der *Plan d’études de l’école fondamentale* (MENFP 2011) sowie spezifisch für den non-formalen Bereich die *Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter* (MFI 2013).

Kinder bzw. generell für Kinder, die nicht Französisch in der Familie sprechen. So profitieren alle Kinder von einem **reichhaltigen sprachlichen Angebot, das sich entlang der individuellen Bedürfnislagen ausdifferenziert und auf den vorhandenen sprachlichen Ressourcen aufbaut.**

2.1 Überlegungen zu einem Konzept früher sprachlicher Bildung im mehrsprachigen luxemburgischen Kontext

Damit die gesteckten Ziele erreicht werden können, wird ein **kostenloses qualitativ hochwertiges sprachliches Bildungsangebot für 1- bis 4-jährige Kinder** in den *Services d'éducation et d'accueil* geschaffen werden. Die Einrichtungen, die an diesem fakultativen Programm teilnehmen wollen, sind aufgefordert, ein **eigenes Konzept** zu erarbeiten, wie sie die beiden Sprachen Luxemburgisch und Französisch in ihren Alltag integrieren, wie sie auf die Erstsprachen der Kinder eingehen und die **Familien miteinbeziehen** und schließlich, wie sie sich mit anderen Akteuren der non-formalen und formalen Bildung sowie aus dem Bereich der frühen Hilfen (z.B. sprachtherapeutische oder medizinische Dienste) **vernetzen**. Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, wird in den teilnehmenden Einrichtungen auch der Betreuungsschlüssel neu festgelegt. Ein **erhöhter Betreuungsschlüssel** erlaubt es nicht nur, intensivere Kommunikationssituationen zu gestalten, sondern auch eine ganzheitliche Förderung dauerhaft im Alltag zu verankern.

Zudem schließt ein solches Konzept der frühen mehrsprachigen Bildung an die bereits unternommenen Schritte zur Qualitätsentwicklung im non-formalen Bildungssektor, insbesondere an die **Leitlinien zur non-formalen Bildung**, an. Dort heißt es unter anderem:

„Sprache als das wichtigste, spezifisch menschliche Kommunikationsmittel ermöglicht es, Bedürfnisse, Emotionen und Gedanken auszudrücken. Durch Sprache werden soziale Beziehungen gestaltet, Informationen verarbeitet und Wissen erworben. Die Entwicklung von Sprache und Kognition steht dabei in enger Wechselbeziehung. Erfolgreicher Spracherwerb ist somit – besonders in einer multilingualen Gesellschaft – die Grundlage lebenslangen Lernens und jeder individuellen Bildungsbiografie. In diesem Zusammenhang ist die kontinuierliche Hinführung zu den luxemburgischen Landes- und Bildungssprachen bei gleichzeitiger Wertschätzung der kindlichen Erstsprache(n) eine wichtige Herausforderung in non-formalen Bildungseinrichtungen.

Kontinuierliche Sprachförderung stellt eine Querschnittsaufgabe in Einrichtungen der non-formalen Bildung dar. Sie durchzieht alle Interaktionen, alltäglichen Abläufe und Lernarrangements. Der achtsame Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern bildet die Voraussetzung dafür, die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder – ausgehend von ihren unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen – zu erkennen und ihre sprachliche Entwicklung ganzheitlich zu unterstützen. Weitere unverzichtbare Elemente sprachlicher Bildung sind

differenzierte Sinnes-eindrücke und lustbetonte motorische Erfahrungen, die sprachliche Handlungen herausfordern, begleiten und unterstützen.“ (MFI 2013, S. 30)

Der Begriff der **frühen sprachlichen Bildung** ist in diesem Kontext von zentraler Bedeutung (vgl. dazu Reich 2008, S. 12ff.; Jampert et al. 2007, S. 11).

- Der Begriff der sprachlichen Bildung betont den Aspekt der Eigenaktivität des Kindes und unterstreicht, dass alle Prozesse des Auf- und Ausbaus sprachlicher Fähigkeiten auf dem Zusammenwirken von Tätigkeiten des Kindes und Handlungen der Bezugspersonen beruhen.
- Sprachliche Bildung ist lebensbereichs- und sprachübergreifend. Sie geht vom Kind und seinen Sprachen aus, sowie von den verschiedenen Kontexten, in denen Sprache verwendet wird. Sie beschränkt sich nicht auf den Bereich der institutionellen frühkindlichen Bildung und Betreuung, sondern stellt auch die Frage nach der Weiterführung in der Grundschule und bezieht den außerschulischen, familiären Kontext mit ein. Sie sieht Sprachenlernen als einen kontinuierlichen, ganzheitlichen und durchgängigen Prozess an.
- Sprachliche Bildung ist transversal und bereichsübergreifend und wird somit zum integralen Bestandteil des pädagogischen Alltags: sie geht davon aus, dass Sprache immer und überall stattfindet und deshalb in alle Angebote eingebettet sein sollte.
- Indem sie sich an alle Kinder richtet und nicht nur an jene mit besonderem Förderbedarf, geht sprachliche Bildung über Sprachförderung hinaus; Sprachförderung wird somit zu einem Bestandteil sprachlicher Bildung.
- Sprachliche Bildung umfasst sowohl den Spracherwerb als auch das Sprachenlernen: Spracherwerb (bzw. Sprachaneignung) geschieht meist implizit und unbewusst in einer natürlichen Umgebung, Sprachenlernen hingegen erfolgt bewusst, ist meistens explizit und gesteuert. Mit zunehmendem Alter kommt dem Sprachenlernen eine wachsende Wichtigkeit zu.

Weitere **begriffliche Differenzierungen** werden in der folgenden Tabelle erläutert (in Anlehnung an Dehn/Oomen-Welke/Osburg 2012, S. 62):

Familien- bzw. Erstsprache(n)	Sprache(n), die vom Kind als erstes, im familiären Umfeld, erworben werden
Umgebungssprache(n)	Sprache(n), die außerhalb der Familie, im öffentlichen Leben gesprochen werden
Bildungssprache(n)	Sprachen, die in öffentlichen Bildungsinstitutionen der Vermittlung von wesentlichen Bildungsinhalten dienen. Diese zeichnen sich gegenüber der Alltagssprache durch eine zunehmende Abstraktion und Kontextunabhängigkeit aus.
Doppelter/mehrfacher Erstspracherwerb	Simultane Zweisprachigkeit: Die Bezugspersonen sprechen mit dem Kind von früh an verschiedene Sprachen; das Kind lernt das Sprechen in beiden (bzw. mehreren) Sprachen, auch wenn es eine davon besser kann. Mit den Lebenssituationen kann sich ändern, welche Sprachen besser oder lieber

	gesprochen werden.
Zweit- bzw. Drittspracherwerb	Sukzessive Mehrsprachigkeit: Sprachen, die das Kind lernt, nachdem die Erstsprache(n) schon weitgehend erworben wurde(n). Der Erwerb kann mit 3-4 Jahren, mit 6 oder 10 Jahren oder später beginnen. Man spricht von Zweitsprache (bzw. Dritt- oder Viertsprache), wenn das Lernen nicht nur auf Unterricht beruht, sondern auch im sozialen Austausch stattfindet und der Gebrauch in der Lebenswelt notwendig ist.

In einem Konzept mehrsprachiger Bildung, das sich an Kinder ab einem Jahr richtet, **verschwimmen die Grenzen** zwischen doppeltem bzw. mehrfachem Erstspracherwerb und sukzessivem Zweit- oder Drittspracherwerb. Klar ist, dass der Erstspracherwerb im Alter von drei bis vier Jahren noch lange nicht abgeschlossen ist und dass Kinder in so jungem Alter beim Erwerb weiterer Sprachen noch auf viele **Strategien des Erstspracherwerbs** zurückgreifen können (vgl. Tracy 2007, 2008). Dies gilt vor allem in Bezug auf bestimmte Bereiche des Spracherwerbs wie Satzbau und Wortstellung (Syntax) oder Aussprache und Betonung (Prosodie), die mit zunehmenden Alter größere Schwierigkeiten für die Lernenden darzustellen scheinen (siehe auch Meisel 2007). In Anbetracht der Tatsache, dass viele Kinder in ihren Familien bereits mit mehreren Sprachen aufwachsen und schon früh in außerfamiliären und institutionellen Kontexten mit weiteren Sprachen in Kontakt kommen, sowie dass die jeweilige subjektive und gesellschaftliche Relevanz der Sprachen und ihr Verhältnis zueinander sich im Laufe des Lebens immer wieder verändern können, scheint es generell müßig, die Sprachen in Form von ‚Erstsprachen‘, ‚Zweitsprachen‘, ‚Drittsprachen‘ etc. nummerieren und ordnen zu wollen (siehe auch MENFP 2008, S. 16). Vielmehr gehen aktuelle soziolinguistische Ansätze von einem **komplexen und dynamischen mehrsprachigen Repertoire** aus, das verschiedene sprachliche (und auch nicht-sprachliche) Ressourcen umfasst, wie z.B. auch verschiedene Sprachvarianten (Dialekt- und Standard-formen), Sprachregister (formell und informell) oder Sprachmodi (mündlich und schriftlich) (z.B. Blommaert 2010; Weber/Horner 2012). Insofern gehört die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit quasi zur menschlichen Grundausstattung (siehe bereits Wandruszka 1979).

2.2 Bestehende Konzepte der frühen mehrsprachigen Bildung und ihre Bedeutung für den Luxemburger Kontext

Welche Erfahrungswerte gibt es bereits im Hinblick auf die Förderung früher Mehrsprachigkeit? Und wie können diese für den luxemburgischen Kontext genutzt werden? Frühe Mehrsprachigkeit im internationalen Kontext ist häufig an Immersionslernen geknüpft, d.h. an die alltägliche und intensive Begegnung mit der (oder den) sogenannten Zielsprache(n), die von den Fachkräften in den Einrichtungen konsequent als Umgangssprachen mit den Kindern verwendet werden (z.B. Doyé 2009). Der Blick auf bestehende Projekte (u.a. in Kanada, Deutschland, Belgien, Finnland) zeigt **verschiedene**

Formen von Immersion³ und die Kontextgebundenheit der jeweiligen Initiativen und Projekte (vgl. Hickey/de Mejía 2014). Häufig streben Immersionsprojekte neben der Entwicklung einer Landessprache die Förderung der Herkunftssprache(n) der Kinder an (z.B. englisch-spanische Kindergärten in den USA). Oft geht es um den Erhalt der Herkunftssprachen, die meist Regional- oder Minderheitensprachen sind (z.B. walisische Kindergärten in England oder baskische Kindergärten in Frankreich). So erklärt sich auch, warum diese Projekte oft auf Initiative der Eltern hin entstehen. Zudem zeichnen sich viele Projekte dadurch aus, dass sie den Kindern ein „Vollzeit-Sprachbad“ in einer Zielsprache anbieten (z.B. die kanadischen *French immersion programs* oder schwedische Immersionskindergärten für Kinder in Finnland). Dabei gibt es auch bilinguale Programme, die explizit der frühen Förderung einer Fremd- bzw. Zweitsprache dienen (z.B. englisch-deutsche Kitas in Deutschland).

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass sich die meisten Programme an ältere Kinder ab drei Jahren richten und dass sie wenig auf die sprachliche Diversität der Kinder Bezug nehmen, die aber für Luxemburg so charakteristisch ist. Daher wird eine **Eins-zu-eins Umsetzung bestehender Konzepte im luxemburgischen Kontext nicht möglich** sein. Frühes Sprachenlernen wird sich nicht auf Immersion beschränken. **Immersion ist eine Sprachlernmethode unter anderen.** Es wird vielmehr darum gehen, übertragbare Aspekte verschiedener Ansätze zu identifizieren und in eine Konzeption einfließen zu lassen, die der Spezifität des luxemburgischen Kontextes Rechnung trägt.

- Bestehende Immersionskonzepte sind in der Regel für Kinder ab 3 Jahren konzipiert und gehen von einer schon gefestigten Erstsprache aus. In Luxemburg richtet sich das Angebot der frühen sprachlichen Bildung bereits an Kinder ab einem Jahr, die ganz am Anfang ihres Spracherwerbs stehen. Folglich ist der primäre Spracherwerb in diesem Kontext besonders wichtig, d.h. die Lust am Sprechen und das Entdecken sprachlicher Bedeutungswelten im Allgemeinen.
- Die explizite und systematische Förderung der Erstsprachen der Kinder in Bildungsinstitutionen ist ein für Luxemburg unrealistisches Ziel, zum Einen aufgrund der großen Zahl an unterschiedlichen Herkunftssprachen und zum Anderen aufgrund der Tatsache, dass die beiden Zielsprachen Luxemburgisch und Französisch für viele Kinder zusätzliche Sprachen sind. Hier stößt Immersion an ihre Grenzen und andere Ansätze kommen hinzu, wie zum Beispiel das Konzept *Éveil aux langues*, welches den Kindern eine erste Begegnung mit den Sprachen ihrer Umgebung ermöglicht und dabei Raum für die eigenen Erstsprachen gewährt (vgl. MENFP 2010; Dagenais et al. 2007). Während sprachliche Angebote in frühkindlichen Bildungsinstitutionen vor allem die Wertschätzung der Erstsprachen zum Ziel haben, geschehen Aufbau und Entwicklung der Erstsprachen vor allem im familiären Kontext. Die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern von Anfang an u.a. durch die aktive Teilnahme an verschiedenen Angeboten in den Einrichtungen sowie die Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Herkunft der Familien betonen die Komplementarität aller Akteure bei Aufbau und Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten.

³ Die verschiedenen Formen von Immersion unterscheiden sich u.a. hinsichtlich der Dauer des Kontakts mit der Sprache (vollständig oder partiell), der Anzahl der zu fördernden Sprachen (doppelte oder reziproke Immersion) oder dem Zeitpunkt der Heranführung an weitere Sprachen (frühe, mittlere oder späte Immersion).

- In bilingualen Modellen werden die Zielsprachen häufig nebeneinander gefördert (z.B. in getrennten Sprachgruppen, zu getrennten Zeiten, von verschiedenen Bezugspersonen). Dies entspricht einem eher monolingualen Modell mehrsprachiger Bildung, wonach die Sprachen klar voneinander getrennt werden und in einem jeweils einsprachigen Modus gebraucht werden (für eine Kritik siehe Cummins 2007, 2008; Grosjean 2008; Hélot et al. 2008; García 2009). Wird Mehrsprachigkeit „weiter“ gedacht, kommen mehrsprachige Strategien und flexible Methoden, wie sie z.B. im Rahmen des Translanguaging Ansatzes angewandt werden, hinzu. Sie schenken der komplexen sprachlichen Realität der Kinder stärker Beachtung, indem sie sowohl die Erstsprachen der Kinder als auch die Zielsprachen Luxemburgisch und Französisch miteinbeziehen, im Sinne eines Miteinanders der verschiedenen Sprachen (siehe z.B. auch Creese/Blackledge 2010; Somers et al. 2014; García/Flores 2012; Hélot/Fialais 2014; Weber 2014).

3. GRUNDLAGEN EINER DURCHGÄNGIGEN, DIFFERENZIIERTEN UND KIND-GERECHTEN SPRACHLICHEN BILDUNG

3.1. Einige allgemeine Grundlagen des Spracherwerbs und der sprachlichen Entwicklung bei Kindern von 0 bis 4 Jahren

Der kindliche Spracherwerb ist ein ausgesprochen komplexer und langwieriger Prozess, der **eng mit der sozialen, emotionalen, motorischen und kognitiven Entwicklung der Kinder verbunden** ist (für die folgenden Ausführungen und für nähere Informationen siehe z.B. Jampert et al. 2011; Tracy 2008). Dabei vollzieht sich die Aneignung der Sprache weitestgehend **implizit und unbewusst**, d.h. ohne dass sich die Kinder bewusst vornehmen würden, eine Sprache zu lernen. Dennoch handelt es sich um einen aktiven Lernprozess, in dem Kinder wie Erwachsene rege involviert sind: „Sprachliche Fähigkeiten von Kindern entwickeln sich in Verbindung mit ihren Wahrnehmungen und Beziehungen und im Rahmen ihres Tätigseins. Wenn Kinder aufmerksam und konzentriert etwas beobachten, wenn sie mit offenen Ohren hinhören, wenn sie emotional berührt sind oder engagiert und leidenschaftlich agieren, dann sind sie auch sprachlich aktiv.“ (Jampert et al. 2011, S. 14) Kinder erwerben Sprache also **im Rahmen von Beziehungen, Situationen und Handlungszusammenhängen, die für sie von Bedeutung sind**. Dabei eignen sie sich die Sprache nicht einfach als ein Ganzes an, sondern arbeiten sozusagen an vielen Baustellen gleichzeitig: Sie hören sich ein in die Melodie und den Rhythmus einer Sprache und üben sich selber im Produzieren von Lauten und Lautfolgen (*Prosodie*). Sie ordnen verschiedenen Wörtern verschiedene Bedeutungen zu, verknüpfen diese miteinander und bauen kontinuierlich ihren Wortschatz aus (*Vokabular*). Sie erkennen grammatikalische Strukturen und Regelmäßigkeiten und experimentieren mit dem Kombinieren verschiedener Wörter und Wortarten bis hin zum Bilden und Aneinanderreihen komplexer Sätze (*Grammatik*). Gemeinsam mit der Sprache bauen sie ihre geistigen Vorstellungswelten auf und erschließen sich zunehmend neue Bedeutungen und Zusammenhänge (*sprachlich-kognitive Entwicklung*). Und schließlich lernen sie auch, wie man Sprache im sozialen Miteinander benutzt, z.B. um Beziehungen aufzubauen und zu bekräftigen,

einander zuzuhören und Dialoge zu führen, sich auch non-verbal einzubringen und die eigene Identität sprachlich zum Ausdruck zu bringen (*sozial-kommunikative Entwicklung*). Bei dieser Vielschichtigkeit und Komplexität der Aufgabe ist es nicht weiter verwunderlich, dass der sprachliche Aneignungsprozess **von Kind zu Kind verschieden** verläuft und auch nicht immer gleichmäßig und kontinuierlich voranschreitet. Einige Kinder mögen vielleicht schon viele Worte kennen, tun sich aber noch mit dem Bilden von Sätzen etwas schwer. Andere Kinder wiederum sind zwar besonders kommunikativ und nutzen all ihre verbalen und nonverbalen Möglichkeiten, um sich in Dialoge einzubringen, feilen aber gleichzeitig noch an ihrer Aussprache und sind nicht immer so leicht verständlich. Es macht daher nicht viel Sinn, allzu enge Altersnormen aufzustellen, an denen die Kinder gemessen und miteinander verglichen werden (ebd., S. 24). Dennoch gibt es aber **bestimmte universelle Etappen und Meilensteine**, die alle Kinder durchlaufen und an denen sich Fachkräfte orientieren können.

So nehmen Kinder bereits im Mutterleib **die Laute und Sprachmelodie ihrer Umgebungssprache** wahr und reagieren schon ab der Geburt besonders sensibel auf die Stimme der Mutter. Im Verlauf der ersten Lebensmonate sind Kinder fähig, ihre Umgebungssprachen anhand der Melodie und des Rhythmus von anderen Sprachen zu unterscheiden. Bereits kleine Babys **nutzen ihre Stimme und ihre Körpersprache um ihre Befindlichkeiten auszudrücken und mit ihrer Umwelt zu interagieren** (z.B. durch Schreien, Quietschen, Gurren, Summen, Lallen, körperliche Anspannung, Lächeln, sich abwenden etc.). Säuglinge beschäftigen sich intensiv mit ihren Sprechwerkzeugen, mit dem Mund, den Lippen, der Zunge, und sie experimentieren eifrig mit Lauten und Melodien. Dabei bemüht sich das Kind zunehmend, den Klang, die Betonung und die Melodie seiner Umgebungssprache nachzuahmen. Aus diesen Klangfolgen entwickeln sich gegen Ende des ersten Lebensjahres langsam die ersten Worte. Das Kind hat nun erkannt, dass es nicht nur durch seine verbalen und nonverbalen Ausdrucksweisen einen Bezug zu seiner Umwelt herstellen kann, sondern dass auch die sprachlichen Äußerungen aus seiner Umgebung sich auf etwas in der Welt beziehen. Es hat die **Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit** erworben und kann sich zugleich seinem Gesprächspartner und einem gemeinsam fokussierten Gegenstand zuwenden. Mithilfe von Blicken, Gesten und einzelnen Silben („da“) kann das Kind die Aufmerksamkeit seines Gegenübers auf einen bestimmten Gegenstand lenken und damit gleichzeitig sein Interesse an diesem Gegenstand signalisieren. Mithilfe solcher Strategien wie dem genauen Beobachten und Zuhören, Zeigen und Zuwenden, Wiederholen und Imitieren, Ausprobieren und Variieren, eignen sich die Kinder nach und nach mehr Wörter an, die am Anfang noch nicht unbedingt denjenigen der Erwachsenen entsprechen und auch in ihrer Verwendung noch recht kreativ sein können (z.B. „Auto“ für alles was Räder hat). Gegen Ende des zweiten Lebensjahres (zwischen 18 und 24 Monaten) erreichen dann die meisten Kinder die **„magische 50-Wort-Grenze“**. Diese bezieht sich v.a. auf die Wörter, die sie selbst produzieren (darunter auch Eigenkreationen), während sie aber häufig schon sehr viel mehr Wörter verstehen können. Danach setzt ein regelrechter **„Wortschatzspurt“** ein und der Wortschatz wird im dritten Lebensjahr konsequent erweitert und differenziert. Es kommen verschiedene Wortarten hinzu, v.a. Verben und Adjektive (Tätigkeits- und Eigenschaftswörter) aber auch Artikel (z.B. der, die, ein, eine),

Pronomen (z.B. ich, er, sie) und Verhältniswörter (z.B. auf, unter). Damit wird auch die **Entwicklung der Grammatik** angekurbelt; zwischen zwei und drei Jahren gehen die Kinder von ersten Wortkombinationen zu einfachen Sätzen und schließlich auch Nebensätzen über. Dabei entdecken sie, dass Wörter auch in verschiedenen Formen auftreten können und an ihre Umgebung im Satz anzupassen sind (z.B. „ich male“ und „du malst“). Sie experimentieren mit Vergangenheitsformen, verschiedenen Fällen, Mehrzahlbildung und Hilfsverben (z.B. können, wollen, müssen). Diese Entwicklung kommt mit drei Jahren gerade erst in Gang und zieht sich noch weit in das Vorschulalter hinein. Auch der weitere Aufbau von Bedeutungswelten, das Verknüpfen von Wörtern zu immer umfassenderen „Wortnetzen“, sowie das Sprechen über vergangene Erlebnisse, zukünftige Pläne, nicht im Hier und Jetzt greifbare Gegenstände oder Vorgänge, die Fähigkeit zur Perspektiv-übernahme und das Nutzen von Sprache, um Gefühlslagen und Bedürfnisse auszudrücken, Konflikte zu schlichten oder fantasievolle Geschichten zu erfinden, sind alles **Prozesse, die sich über einen langen Zeitraum hinweg weiterentwickeln werden.**

Der Spracherwerb verläuft **bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht grundsätzlich anders** als bei Kindern, die mit nur einer Sprache aufwachsen (vgl. Tracy 2007, 2008). Sie durchlaufen in jeder ihrer Sprachen dieselben Etappen wie einsprachige Kinder und nutzen dieselben Lernstrategien, um sich ihre Sprachen auf eine beiläufige und ganzheitliche Art und Weise anzueignen. Auch die Geschwindigkeit des Erwerbs, Zeitpunkt des Sprechbeginns sowie der allgemeine Vokabelumfang unterscheiden sich nicht systematisch zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern (ebd., S. 116). Sie weisen bei mehrsprachigen Kindern eine **ebenso große Varianz** auf wie bei einsprachigen. Allerdings kann es durchaus vorkommen, dass der Erwerbsprozess in den verschiedenen Sprachen mit unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit abläuft, sodass es eine jeweils **stärkere oder schwächere Sprache** gibt. Dies ist vor allem abhängig von den unterschiedlichen Sprachkontakten und auch von der emotionalen Bedeutung der Sprachen für das Kind. Außerdem kann sich das Verhältnis der Sprachen zueinander im Laufe des Lebens und in Abhängigkeit von den Spracherfahrungen, dem Sprachprestige oder der erfahrenen Unterstützung durch die Umwelt immer wieder ändern (siehe auch Jampert et al. 2011, S. 26-27 sowie S. 112). So ist es auch nicht verwunderlich, wenn sich der Wortschatz in den verschiedenen Sprachen zunächst unterschiedlich ausdifferenziert. Wenn das Kind immer mit der italienischsprachigen Oma in den Zoo geht, wird es die Namen der Tiere zuerst auf Italienisch kennenlernen, während es im Kontakt mit der Luxemburgisch-sprachigen Erzieherin die typischen Kita-Routinen (wie z.B. Aufräumen, Zähneputzen, Händewaschen) auf Luxemburgisch zu benennen lernt. Gerade wenn ein Kind mit einer Sprache erst später oder in geringerem Umfang in Kontakt kommt, ist es ganz natürlich, dass hier zunächst noch Aufholbedarf besteht. Längere Phasen der „stillen Teilnahme“ deuten hier nicht auf eine Inkompetenz der Kinder hin, sondern sind normaler Bestandteil einer allmählichen, aufmerksam be-achtenden und aktiv zuhörenden Auseinandersetzung mit einer neuen Situation. „Schweigen heißt *nicht* Nichtverstehen, Stillsein *nicht* Stillstand.“ (Tracy 2008, S. 197) Auch Mischungen bzw. Ausleihen, wenn ein Wort in einer Sprache noch nicht zur Verfügung steht oder gerade nicht griffbereit ist, sind ganz normal – ebenso wie Interferenzen, wenn eine grammatikalische Struktur (z.B. die Verbstellung oder an welcher Position

das Adjektiv steht) aus der stärkeren Sprache in die schwächere übernommen wird. Um sich hier den Vorgaben der Erwachsenensprache weiter anzunähern, benötigen die Kinder vor allem **Zeit, Geduld und einen reichhaltigen Input in all ihren Sprachen**. Allerdings nutzen auch ältere mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene Sprachwechsel und -mischungen – nicht als ein Behelfsmittel aus einer Wissenslücke heraus, sondern als mehr oder weniger bewusste rhetorische Strategie, um z.B. den Redefluss aufrecht zu erhalten, verschiedene Perspektiven zu markieren oder ihre eigene soziale Identität zu verhandeln (ebd., S. 58ff.). Dies verweist bereits auf den **kognitiven und sozialen Mehrwert der Mehrsprachigkeit**. So entwickeln mehrsprachige Kinder besonders früh meta-sprachliche Kompetenzen, d.h. das kreative Spielen mit und Nachdenken über Sprache fällt ihnen oft leichter. Auch kann sich die frühe Mehrsprachigkeit positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken, sie führt potentiell zu mehr Offenheit und Flexibilität beim Umgang mit neuen Informationen und Situationen sowie zur Ausbildung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität (siehe auch Cook 2008). Um diesen Mehrwert entfalten zu können, bedarf es aber **günstiger und wertschätzender Bedingungen**, die die Möglichkeiten einer gelebten Mehrsprachigkeit aktiv unterstützen.

3.2 Strategien und Methoden einer kindgerechten und ganzheitlichen frühen sprachlichen Bildung in den *Services d'éducation et d'accueil*

Entscheidend für das Gelingen einer kindorientierten und nachhaltigen sprachlichen Bildung sind nicht zuletzt **die pädagogische Qualifikation und das bewusste Sprachverhalten der Erzieherinnen und Erzieher**, die täglich in den Einrichtungen mit den Kleinsten im Umgang sind (siehe auch Thiersch 2007; Fried/Briedigkeit 2008; Reich 2008; Beller 2014). Deshalb brauchen Fachkräfte ein **profundes Wissen über den kindlichen Spracherwerb** unter ein- und mehrsprachigen Bedingungen, welches im Rahmen von Aus- und Weiterbildung vermittelt werden muss. Zudem brauchen sie Zeit und Raum für die genaue **Beobachtung des kindlichen Sprachverhaltens** sowie für die **Planung und Reflexion ihrer eigenen sprachförderlichen Tätigkeit**. Auch aus diesen Gründen ist ein **erhöhter Betreuungsschlüssel** für die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts früher sprachlicher Bildung unabdingbar. Er erlaubt zudem, die für die kindliche Sprachentwicklung so wichtigen engen und stabilen Beziehungen zu gewährleisten, in denen die **persönliche Zuwendung und aufmerksame Dialogbereitschaft** im Vordergrund stehen. Die Erwachsenen stehen den Kindern als kompetente Sprachvorbilder und interessierte Gesprächspartner zur Verfügung und wenden sich den Kindern in einer **offenen und feinfühligem Dialoghaltung** zu. Es genügt nicht, dass Kinder bloß die Erwachsenen sprechen hören, also **vor ihnen** gesprochen wird, sondern es muss **mit ihnen** gesprochen werden. Die erwachsenen Bezugspersonen helfen dem Kind, die Welt sprachlich zu erschließen, indem sie ihm ein **sprachliches Gerüst** geben, an dem es sich festhalten kann: Sie sprechen deutlich und in angemessenem Sprechtempo, passen ihren Sprachgebrauch an den Entwicklungsstand der Kinder an, betonen oder wiederholen wichtige Satzteile, reagieren auf die Äußerungen des Kindes, indem sie diese bestätigen und ausbauen, gegebenenfalls umformulieren. Somit stellen sie dem Kind das sprachliche „Rüstzeug“ für weitere Äußerungen bereit und vermitteln **implizites Wissen über die Regelmäßigkeit der**

Sprache: Zum Beispiel erkennt das Kind die Grundstruktur des Satzbaus und nimmt Abgrenzungen der Wörter untereinander wahr. Voraussetzung für dieses Miteinander sind eine verlässliche Beziehung sowie eine vertraute und anregungsreiche Umgebung. Sprachliche Bildung ist in diesem Sinne kein Zusatzangebot, sondern zieht sich **quer durch den pädagogischen Alltag**; sie findet immer und überall statt. Sprache entsteht in Momenten der Nähe, beim Wickeln, beim Schlafenlegen und Aufwachen, beim Essen, beim Kuscheln oder beim intensiven Spielen. Wichtig ist es, mit den Kindern diese Alltagssituationen zu versprachlichen, ihnen zu erzählen was man vorhat, was man mit ihnen tut, was man von ihnen möchte, was als Nächstes erfolgen wird. Die Erzieherinnen und Erzieher treten mit den Kindern in einen **handlungsbegleitenden Dialog**. Gestik, Mimik und Tonfall spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Wichtig ist dabei, „dass durch Sprache *etwas Relevantes vermittelt wird*, dass bedeutsame Erfahrungen und Gefühle ausgedrückt und Interessantes und Herausforderndes, auch Vergangenes und Entferntes, berichtet werden“ (Thiersch 2007, S. 15). Es geht also vor allem darum, **die Lust am Sprechen zu wecken, Gelegenheiten zum sprachlichen Austausch zu schaffen, sowie an den Interessen und Kompetenzen der Kinder anzu-setzen**. Auch fehlerhafte Äußerungen der Kinder werden nicht als Defizit betrachtet, sondern geben Aufschluss darüber, mit welchen Erwerbsaufgaben die Kinder gerade beschäftigt sind.

Die folgende Tabelle fasst noch einmal die wichtigsten sprachlichen (und auch sprachübergreifenden) Förderstrategien und Modellierungstechniken zusammen (in Anlehnung an MENFP 2003):

Präsentation	Die pädagogische Fachkraft benutzt die angestrebte Zielform selbst so oft wie möglich, damit die Kinder diese verinnerlichen können. (z.B. „ <i>De Petzi sëtzt <u>um</u> Schaf. Deng Mutz läit <u>um</u> Dësch.</i> “)
Handlungsbegleitendes Sprechen	Die Fachkraft hilft dem Kind dabei, seine Wünsche und Bedürfnisse zu versprachlichen (z.B. Timo: „ <i>Kamio.</i> “ / Fachkraft: „ <i>Wëlls du de roude Kamion?</i> “)
Sprechanlässe unter Kindern schaffen	Die Fachkraft regt auch den sprachlichen Austausch der Kinder untereinander an. (z.B. Timo: „ <i>Wëll roude Kamion.</i> “ / Fachkraft: „ <i>Ah, du wëlls dee roude Kamion! Da fro den Tom, ob hien dir de roude Kamion gëtt.</i> “)
Erweiterung	Die Äußerungen des Kindes werden aufgegriffen und erweitert, ggf. auch vervollständigt. (z.B. Marc: « <i>Le chien court.</i> » / Erwachsener: « <i>Oui, le chien court très vite. Il veut attraper le lapin.</i> »)
Korrektives Feedback	Unvollständige und fehlerhafte Äußerungen werden nicht direkt korrigiert, indem der Erwachsene das Kind auf den Fehler aufmerksam macht, sondern werden einfach in korrekter Form aufgegriffen und weitergeführt. (z.B. Ana: „ <i>Ginn Mama.</i> “ / Erwachsener: „ <i>Ah, du geess elo <u>bei</u> d’Mama.</i> “)
Offene Fragen	Die Fachkräfte gehen auf die Themen der Kinder ein, indem sie Fragen mit erhöhtem Aufforderungscharakter stellen. (z.B. „ <i>Und was ist dann passiert?</i> “ „ <i>Wie findest du das?</i> “ „ <i>Was gefällt dir an der Geschichte?</i> “)
Interessiert zuhören, Zeit lassen	Die Fachkräfte sind offen für die Signale und Dialogangebote der Kinder. Sie hören ihnen aufmerksam und interessiert zu, fragen nach, fordern Kinder

	zum Weitersprechen auf und lassen ihnen auch Zeit, um sich auszudrücken.
Dekontextualisierte Sprache	Die Fachkräfte nutzen Sprache auch dazu, um über Vergangenes, nicht Anwesendes oder zukünftige Pläne zu sprechen. So unterstützen sie die Fähigkeit des Kindes zur Dekontextualisierung, d.h. zum Gebrauch von Sprache unabhängig vom aktuellen Kontext.
Meta-sprachliches Wissen und Erfahrungen mit Schriftsprache anregen	Indem Fachkräfte mit Kindern auch <i>über</i> Sprache reden, kreatives Spielen mit Sprache anregen und auf gewisse Eigenschaften von Wörtern hinweisen (z.B. Reime, gleich klingende Anfangsbuchstaben, lange und kurze Worte...), fördern sie den Erwerb meta-sprachlichen Wissens. Indem sie den Umgang mit Büchern pflegen, den Kindern vorlesen und erzählen, sie selbst anhand von Bildern eine Geschichte erzählen lassen usw., ermöglichen sie erste Erfahrungen mit Schriftlichkeit.

Grundlegend für den erfolgreichen Einsatz solcher Strategien ist vor allem die **Einstellung der Erzieher-innen und Erzieher**. Sprachliche Bildung gelingt besonders dann, wenn „sich eine akzeptierende Haltung mit pädagogischem Optimismus und Interesse an der Sprache des Kindes verbindet, wenn daraus eine zugewandte, sprachvergnügte und zielbewusste Art der Förderung erwächst“ (Reich 2008, S. 105).

Es sollte auch deutlich geworden sein, dass alle genannten Förderstrategien unabhängig davon sind, *in welcher* Sprache mit den Kindern gesprochen wird. Sie lassen sich sowohl auf die **Stärkung der Familiensprachen** durch Eltern und Fachkräfte wie auf die **Förderung der Zielsprachen Luxemburgisch und Französisch** beziehen. Dabei ist allerdings eine klare Abgrenzung der Verantwortungsbereiche und Transparenz der Zielsetzungen von Bedeutung. Die sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung **soll und kann die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen**; vielmehr ergänzt und stärkt sie die Aneignung der Familiensprachen durch eine wertschätzende Haltung sowie durch gezielte Angebote in den verschiedenen Sprachen der Kinder (ebd., S. 35). Die Erstsprachen erfüllen wichtige Funktionen in der sozialen Welt der Kinder, sie sind die Grundlage aller weiteren Sprachbildungsprozesse und integraler Bestandteil der Persönlichkeit jeden Kindes. Daher ist es pädagogisch geboten, den Kindern einen **konstruktiven Umgang mit ihren Familiensprachen** zu ermöglichen und so zur ausgewogenen **Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit** beizutragen. Das heißt auch, dass sprachliche Äußerungen der Kinder in ihren jeweiligen Familiensprachen nicht missachtet oder unterbunden werden, sondern als aktive Beiträge zur sprachlichen Bildung der Kinder anerkannt werden, als Ausdruck ihres Interesses und Darbietung ihrer sprachlichen Möglichkeiten. Auch erzwungene Trennungen von gleichsprachigen Kindergruppen sind kein geeignetes Mittel, die Sprechfreude und Lernmotivation der Kinder anzuregen. Statt dessen kann die Attraktivität der Zielsprachen dadurch gefördert werden, dass vermehrter Input und Kontakt mit diesen Sprachen angeboten wird, sei es durch für die Kinder spannende Aktivitäten und Ausflüge, das Bilden sprachlich gemischter Kleingruppen oder das Einladen von weiteren interessanten Gesprächspartnern (wenn z.B. der Feuerwehrmann etwas auf Luxemburgisch erzählt, kann es sich schon einmal lohnen, genauer hinzuhören...). Durch den wertschätzenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit wird das **Interesse der**

Kinder an sprachlicher Vielfalt geweckt, ihre Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Sprachen, ihren Sprecherinnen und Sprechern sowie deren vielfältigen kulturellen Hintergründen werden angeregt. Über die Wertschätzung hinaus leisten eine **enge Einbeziehung der Eltern und die konsequente Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft** einen wichtigen Beitrag zu Aufbau und Entwicklung der Erstsprachen. So können die Fachkräfte im Rahmen eines ausführlichen Anmeldungsgesprächs und während einer intensiven Eingewöhnungsphase Informationen über die Sprachpraxis in der Familie und den sprachlichen Entwicklungsstand in der (oder den) Erstsprache(n) des Kindes erhalten, während die Eltern zugleich Anregungen aus der Einrichtung für ihre familiäre Sprachbildung mitnehmen können. Kinderbücher, Spielmaterialien und mehrsprachige Informationsbroschüren können ausgeliehen und verteilt werden und so die **sprachliche Bildung in der Familie bereichern**. Geschichten, die in der Kita auf Luxemburgisch und Französisch erzählt oder vorgelesen werden, können zuhause in den Familiensprachen besprochen werden. Begrüßungen, Lieder, kleine Reime oder Geschichten können auch in der Einrichtung in den Familiensprachen angeboten werden. Einen **authentischen und persönlichen Kontakt** mit den Sprachen erreicht man durch das Einladen von Muttersprachlern, z.B. professionelle Vorleserinnen in den entsprechenden Sprachen oder engagierte Eltern, die eine Aktivität in der Einrichtung anleiten. Auch mehrsprachige Fachkräfte sollten sich nicht scheuen, ihre sprachlichen Ressourcen zum Einsatz zu bringen. Sie tragen damit sowohl zur besseren Kommunikation mit den Eltern als auch zur sprachlichen und kulturellen Bildung der Kinder bei.

Bei alledem sollte klar sein, dass die Hauptverantwortung für die sprachliche Bildung in den Familiensprachen bei den Eltern liegt, die hierin von den Fachkräften unterstützt werden. In den Einrichtungen liegt der **Schwerpunkt auf der Vermittlung der beiden Zielsprachen Luxemburgisch und Französisch**, die von jeweils einem Teil des Personals mit zumindest annähernd muttersprachlicher Kompetenz gesprochen werden, sodass den Kindern ein reichhaltiges und differenziertes Angebot in beiden Sprachen zur Verfügung steht. Durch die regelmäßige Präsenz der zwei Sprachen im Alltag der Einrichtungen werden alle Kinder einen ersten Zugang zu beiden Sprachen gewinnen – eine **individualisierte und an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Bildungsarbeit** sollte jedoch zunächst den Schwerpunkt auf eine ausgewählte Zielsprache als Basis legen. Eine gezieltere Heranführung an die zweite Sprache kann dann in Abstimmung mit den Eltern und in Abhängigkeit vom Entwicklungsverlauf des Kindes (auch in den jeweiligen Erstsprachen) zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

Bsp: Pol bringt bereits eine gefestigte Basis im Luxemburgischen mit, die durch den alltäglichen Input in der Crèche weiter unterstützt wird. Gleichzeitig verhilft ihm der frühe spielerische Kontakt mit dem Französischen zu einem natürlicheren und unverkrampfteren Umgang mit dieser Sprache, in der er erste Grundlagen aufbauen kann. Auch sein Bewusstsein für die ihn umgebende Sprachenvielfalt wird gefördert.

Bsp: Lisa wächst zuhause einsprachig Luxemburgisch auf, erhält jedoch eher eingeschränkten sprachlichen Input. Die Aufgabe der Fachkräfte wird zunächst in einer Sensibilisierung und einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern und in einer gleichzeitigen Stärkung der luxemburgischen Sprache in der Einrichtung bestehen. Auch hier geht es darum, eine Grundlage zu schaffen, auf der die Zweitsprache aufbauen kann. In einer

nächsten Etappe macht ein behutsames Heranführen an die französische Sprache Sinn.

Bsp: Für Samir, ein einjähriges marokkanisches Kind, das zuhause zweisprachig aufwächst (Französisch und Berberdialekt), trägt der sprachliche Input auf Französisch dazu bei, das Fundament für den Aufbau und die Entwicklung einer weiteren Sprache zu festigen. Nach und nach nimmt der Anteil des Französischen zugunsten des Luxemburgischen ab.

Bsp: Ella kommt mit zwei Jahren in die Crèche und spricht in ihrer Familie Finnisch. Sie ist sehr still, partizipiert hauptsächlich nonverbal. Die Förderbemühungen konzentrieren sich zunächst auf die luxemburgische Sprache. Erst als der Knoten bei Ella ‚geplatzt‘ ist und sie anfängt, sich sprachlich sicher auf Luxemburgisch einzubringen, fördern die Fachkräfte auch vermehrt ihren Kontakt mit der französischen Sprache, für die sie sich nun auch zu interessieren beginnt.

Das Prinzip „**eine Person – eine Sprache**“ dient vor allem als Orientierung, um eine bewusste und gezielte Sprachverwendung zu ermöglichen und den natürlichen und anregungsreichen Gebrauch beider Zielsprachen im Alltag der Einrichtungen zu gewährleisten. Praktisch bedeutet dies, dass die zusätzlichen Fachkräfte, die aufgrund des erhöhten Betreuungsschlüssels eingestellt werden, das bestehende sprachliche Repertoire des Personals mit ihren muttersprachlichen Kenntnissen (in Luxemburgisch oder Französisch) erweitern. Jedoch sollte dieses Orientierungsprinzip die Fachkräfte nicht von einem **situationsangemessenen und verständigungsorientierten Sprachhandeln** abhalten, das auch temporäres *code-switching*, Übersetzen oder den flexiblen Gebrauch der Familiensprachen der Kinder beinhaltet. Die Fachkräfte sind auch in diesem Sinne ein Sprachvorbild für die Kinder und zeigen mit ihrem Verhalten, wie kompetente Mehrsprachigkeit im Alltag gelebt werden kann. Zuletzt sollte noch einmal betont werden, dass ein verstärkter Blick auf Sprache und sprachliche Bildung nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass die Sprachentwicklung eines Kindes **unmittelbar mit der Entwicklung in anderen Bereichen verbunden** ist, wie z.B. der Wahrnehmung, der Motorik, des Denkens und des sozial-emotionalen Erlebens. Sprachliche Bildung erfordert in diesem Sinne stets ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen und fügt sich somit als eine Querschnittsaufgabe in den **allgemeinen Auftrag der non-formalen Bildung** ein (siehe auch MFI 2013).

4. ZUSAMMENFASSUNG UND NÄCHSTE SCHRITTE

4.1 Übersicht über die Eckwerte des Konzepts

Zielsetzungen	• Frühe mehrsprachige Bildung • Frühe Heranführung an die Sprachen Luxemburgisch und Französisch • Frühes Sprachbewusstsein für die umgebenden Sprachen (u.a. die verschiedenen Erstsprachen der Kinder) • Beitrag zur ganzheitlichen und non-formalen Bildung
Zielgruppe	• 1- bis 4-jährige Kinder in den <i>Services d'éducation et d'accueil</i>

Konzeption	• Lokal adaptierte Kombination verschiedener Ansätze • „Ein Sprecher, eine Sprache“ (Immersionlernen) • Wertschätzung und Bewusstseinsbildung für die verschiedenen Herkunftssprachen (<i>Éveil aux Langues</i>) • Mehrsprachige Methoden und Strategien (<i>Translanguaging</i>) • Verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern (<i>Coéducation</i>)
Prinzip der Kooperation	• Kooperation in einem mehrsprachigen und interkulturellen pädagogischen Team, dessen Ressourcen sich wechselseitig ergänzen • Kooperation mit den Eltern und Aufbau einer Erziehungspartnerschaft • Kooperation mit externen Akteuren (Bibliotheken, Museen, Vereinen) und frühen Hilfen (Logopäden, Kinderärzten, Sprachtherapeuten...) • Kooperation mit <i>Précoce</i> und Schule, die auf die sprachliche Bildung in den Kindertageseinrichtungen aufbauen und sie fortsetzen
Durchgängigkeit	• Auch die <i>éducation précoce</i> und die sprachliche Bildung in der weiteren schulischen Laufbahn werden umgedacht. Ein wichtiges Ziel der <i>éducation précoce</i> und <i>préscolaire</i> bleibt weiterhin die Entwicklung und Förderung der luxemburgischen Sprache, während zugleich die spielerische Heranführung an das Französische und der ressourcenorientierte Umgang mit der Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewinnen.

4.2 Nächste Schritte: Durchführung einer Pilotphase

Bevor das Programm der frühen mehrsprachigen Bildung flächendeckend umgesetzt werden kann, sollen in einer **Pilotprojektphase von März bis Dezember 2016** dessen **praktische Realisierbarkeit** sowie Anpassungs- und Differenzierungsmöglichkeiten entsprechend der diversen lokalen Bedingungen erprobt werden. Hier gilt es, den Sektor der non-formalen frühkindlichen Bildung und Betreuung aktiv miteinzubinden und nach den **je unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedarfen, gelingenden Praxis-modellen und innovativen Strategien im Umgang mit der alltäglichen Mehrsprachigkeit** zu befragen. Dabei geht es weniger darum, das geplante Modell in der kurzen Zeit schon komplett umzusetzen und zu evaluieren, als vielmehr darum, auf den bestehenden Praktiken der Einrichtungen aufzubauen sowie ihre Bedürfnisse und Erfahrungen bei der praktischen Anwendung des Programms zu erheben, um mit dem geplanten Beginn der nationalen Implementierung ab September 2017 auf diese Erfahrungswerte zurückgreifen zu können. Die Fragestellungen und Zielsetzungen, die in dieser Pilotphase im Vordergrund stehen, lassen sich wie folgt umreißen:

- Wie gestaltet sich die derzeitige Situation in den verschiedenen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung? Was sind die unterschiedlichen Ausgangslagen, Ressourcen, Schwierigkeiten, Konzepte und Praktiken in Bezug auf die sprachliche Bildung?

- Welchen Bedarf sehen die Einrichtungen und auch die Familien bezüglich der zukünftigen Entwicklung und Qualifizierung des Sektors?
- Wie kann die individuelle Mehrsprachigkeit der Kinder noch stärker als Ressource in die Bildungspraxis miteinbezogen werden? Wie kann die Partnerschaft mit den Familien ausgebaut werden? Wie können die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren unterstützt werden?
- Wie können die Kinder zugleich an die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, insbesondere die Sprachen Luxemburgisch und Französisch, herangeführt und so auf die Herausforderungen des mehrsprachigen Luxemburger Bildungssystems vorbereitet werden?

Die Umsetzung und Koordinierung der Pilotphase obliegt dem MENJE/SCRIPT. Die Einrichtungen der non-formalen Bildung sind **aktiv daran beteiligt**, indem sie sich für die Pilotphase bewerben konnten und entsprechend kontrastiver Kriterien ausgewählt wurden. Bis zum 31.01.2016 sind 22 Anmeldungen für die Pilotphase eingegangen. Daraus wurden bislang acht Einrichtungen ausgewählt, wobei folgende **Auswahlkriterien** berücksichtigt wurden: regionale Verortung, Trägerschaft, konventioniert/nicht konventioniert, sprachliche Ressourcen im Team, sprachliche und soziokulturelle Zusammensetzung der Familien, pädagogisches Konzept und bisherige Erfahrungen mit zwei- bzw. mehrsprachiger Bildung. Den Einrichtungen, die nicht in die Pilotphase mitaufgenommen werden konnten, wurde die Möglichkeit einer Teilnahme im "erweiterten Kreis" offen gestellt. Um einen kontinuierlichen Austausch voranzutreiben, können sie beispielsweise an geplanten Fortbildungsveranstaltungen, Expertenworkshops oder Diskussionsrunden teilnehmen. In einem nächsten Schritt sind nun die teilnehmenden Einrichtungen aufgefordert, gemeinsam mit den Projektkoordinatoren einen **konkreten Aktionsplan** auszuarbeiten, dessen Umsetzung entsprechend beobachtet und dokumentiert wird. Sie können dabei auch **unterschiedliche Schwerpunkte** setzen (z.B. interkulturelle Projekte und Mehrsprachigkeit, Bildungspartnerschaft mit den Familien, bilinguale Konzepte, Begegnung mit literacy, Vernetzung mit anderen Strukturen der non-formalen und formalen Bildung etc.). Wichtig ist, dass sie den Grundlinien des Programms entsprechen und bereit sind, an einer **kontinuierlichen fachlichen Begleitung und Evaluation** teilzunehmen. Die Ergebnisse der Pilotphase werden festgehalten und anderen Einrichtungen sowie verschiedenen Publikumsgruppen auf nationaler und internationaler Ebene zugänglich gemacht. Sie fließen in die Konkretisierung des Rahmenkonzepts mit ein und ermöglichen die Bereitstellung erprobter Praxismodelle und -materialien, die an die komplexen lokalen Ausgangsbedingungen im Luxemburger Kontext angepasst sind. Diese wiederum können für die zukünftige Aus- und Weiterbildung genutzt werden.

Die Pilotphase umfasst **vier Projektbereiche**, denen je spezifische Zielsetzungen und Methoden zugeordnet werden können und die zugleich in einem engen Wechselverhältnis stehen:

Sprachenprofile	• Demografische Daten und Rahmenbedingungen • Sprachenlandschaft der Einrichtung und ihrer Umgebung
------------------------	--

	• Gruppen- und Teamstruktur, Leitung, Familien • Pädagogisches Konzept & Sprachpraxis
Lokale Umsetzung	• Konzeptentwicklung und Aktionsplanung von Seiten der Einrichtungen • Individuelle Schwerpunktsetzung und Ressourcenverteilung • Laufende Beobachtung und Dokumentation • Absprache mit Projektkoordinatoren
Qualifizierung	• Fortbildungen zu bestimmten Schwerpunktthemen • Teamqualifizierung, Elternbegleitung, Coaching • Plattform mit Materialien, Literatur, Praxisanregungen
Evaluation	• Evaluationsgemeinschaften und dialogische Qualitätsentwicklung • Einbeziehung von verschiedenen Akteuren und Ebenen • Regelmäßige Evaluation anhand konkreter Praxisbeispiele

Die Pilotphase wird voraussichtlich von Januar bis Dezember 2016 andauern und Anfang 2017 in eine umfassende Projektdokumentation münden, z.B. in Form einer pädagogischen Handreichung sowie in Form von Praxis- und Fortbildungsmaterialien. Diese können dann zur **Multiplikation der Projekterfahrungen** und als Hilfestellung für die Einrichtungen dienen, um sich auf das Inkrafttreten des Regierungsprogramms zur mehrsprachlichen frühen Bildung entsprechend vorzubereiten und einzustellen.

QUELLENANGABEN

- Achten, Manuel/Horn, Nicole/Schronen, Danielle (2009). Kindertageseinrichtungen. In: Helmut Willems/Georges Rotink/Dieter Ferring/Jean Schoos/Mill Majerus/Norbert Ewen/Marie Anne Rodesch-Hengesbach/Charel Schmit (Hrsg.), *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Volume 2*. Luxemburg: Saint-Paul, S. 691-698.
- Beller, Simone (2014). *ESIA: Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Berg, Charles/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter/Reding, Pierre/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007). *Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006*. Münster: Waxmann.
- Berg, Charles/Ferring, Dieter/Weis, Christiane (Hrsg.) (2008). *Sprachförderung in der frühen Kindheit: Ergebnisse eines INSIDE-Workshops*. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Berg, Charles/Kneip, Nico/Sahr, Romain/Weis, Christiane (2011). *Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity: Luxembourg Related Outcomes from a European Project*. Luxemburg: Université du Luxembourg.

- Berg, Charles/Weis, Christiane (2007). *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative*. Luxembourg: Editions de CESIJE.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brachmond, Robi (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs: Aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. In: MENJE (Hrsg.), *Beiträge zur plurilingualen Bildung*. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3). Luxemburg: MENJE, S. 9-14.
- COE – Council of Europe (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Strasbourg: COE.
- COE – Council of Europe, Language Policy Division/MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2006). *Profil de la politique linguistique éducative: Grand-Duché de Luxembourg*. Strasbourg: COE.
- Cook, Vivian J. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. London: Edward Arnold.
- Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? In: *The Modern Language Journal*, Vol. 94, Nr. 1, S. 103-115.
- Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. In: *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 10, Nr. 2, S. 221-240.
- Cummins, Jim (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: Jim Cummins/Nancy H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education*. New York: Springer Science, S. 65-75.
- Dagenais, Diane/Armand, Françoise/Walsh, Nathalie/Maraillet, Erica (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. In: *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, Vol. 10, Nr. 2, S. 197-219.
- Dehn, Mechthild/Oomen-Welke, Ingelore/Osburg, Claudia (2012). *Kinder und Sprache(n): Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.
- Doyé, Peter (2009). *Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Freiberg, Martin/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Charles Berg/Wilfried Bos/Sabine Hornberg/Peter Kühn/Pierre Reding/Renate Valtin (Hrsg.), *Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006*. Münster: Waxmann, S. 169-218.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- García, Ofelia (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. New York: Blackwell.
- García, Ofelia/Flores, Nelson (2012). Multilingual pedagogies. In: Marilyn Martin-Jones/Adrian Blackledge/Angela Creese (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, S. 232-246.
- Gilles, Peter/Seela, Sebastian/Sieburg, Heinz/Wagner, Melanie (2010). Sprachen und Identitäten. In: IPSE – Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (Hrsg.), *Doing Identity in Luxembourg: Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – sozio-kulturelle Milieus*. Bielefeld: transcript, S. 63-104.
- Gogolin, Ingrid (2005). *FÖRMIG – ein Portrait. Rede zur feierlichen Eröffnung des BLK-Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG.“* Hamburg, 03.02.2005, http://www.bildung-interkulturell.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/4931/4931/2981/Dokumentation_Gogolin_FOERMIG-Auftakt_2005.pdf
- Grosjean, François (2008). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard. Harvard University Press.

- Hadjar, Andreas/Fischbach, Antoine/Martin, Romain/Backes, Susanne (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT/Université du Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde*. Luxemburg: MENJE/Université du Luxembourg.
- Hélot, Christine/Benert, Britta/Ehrhart, Sabine/Young, Andrea (Hrsg.) (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hélot, Christine/Fialais, Valérie (2014). Early bilingual education in Alsace: The one language/one teacher policy in question. In: Kristine Horner/Ingrid de Saint-Georges/Jean-Jacques Weber (Hrsg.), *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 83-102.
- Hickey, Tina M./de Mejía, Anne-Marie (2014). Immersion education in the early years: A special issue. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 17, Nr. 2, S. 131-143.
- Horner, Kristine/Weber, Jean-Jacques (2008). The language situation in Luxembourg. In: *Current Issues in Language Planning*, Vol. 9, Nr. 1, S. 69-128.
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten: Konzepte, Projekte, Maßnahmen. (Zweite, überarbeitete Auflage)*. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andreas/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Martin, Romain/Ugen, Sonja/Fischbach, Antoine (Hrsg.) (2015). *Épreuves Standardisés: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013*. Luxemburg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).
- Meisel, Jürgen M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 93-113.
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2003). *Lëtzebuergesch an der Spillschoul: Iwwerleeungen, Approchen, Methoden, Méiglechkeeten*. Luxemburg: MENFP.
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2008). *Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxemburg: MENFP.
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2010). *Ouverture aux langues à l'école: Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxemburg: MENFP.
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2011). *Plan d'Études: Ecole Fondamentale*. Luxemburg: MENFP.
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.) (2013). *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP/Université du Luxembourg.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2015a). *Beiträge zur plurilingualen Bildung*. Luxemburg: MENJE.

- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg (2015b). *Rapport d'activités 2014*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Service des Statistiques et Analyses/Université du Luxembourg, FLSHASE (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der Chiffres Clés de l'Éducation Nationale. Schuljahr 2013/14*. Luxembourg: MENJE/ Université du Luxembourg.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse/Université du Luxembourg, Unité de Recherche INSIDE (2015). *D'Éducation précoce: Mat de Kanner, fir d'Kanner! Evaluationsstudie: Die Éducation précoce als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder. Öffentlicher Bericht*. Luxembourg: MENJE/Université du Luxembourg.
- MFI – Ministère de la Famille et de l'Intégration, Grand-Duché de Luxembourg (2013). *Arbeitspapier: Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Luxembourg: MFI.
- Muller, Claire/Reichert, Monique/Gamo, Sylvie/Hoffmann, Danielle/Hornung, Caroline/Sonnleitner, Philipp/Wrobel, Gina/Martin, Romain (2015). Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes. In: Romain Martin/Sonja Ugen/Antoine Fischbach (Hrsg.), *Épreuves Standardisés. Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013*. Luxembourg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), S. 35-56.
- Neumann, Sascha/Seele, Claudia (2014). Von Diversität zu Differenz: Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Anja Tervooren/Nicolas Engel/ Michael Göhlich/Ingrid Miethe/Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 349-365.
- Reich, Hans H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Seele, Claudia (2015a). *Multilingualism and Early Education: An Ethnography of Language Practices and Processes of Institutionalisation in Luxembourgish Early Childcare Settings*. Luxembourg: Universität Luxemburg, unveröffentlichte Dissertation.
- Seele, Claudia (2015b). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken: Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Anna Schnitzer/Rebecca Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 153-174.
- Somers, Thomas/De Mesmaeker, Eva/Lochtman, Katja/Van De Craen, Piet (2014). Multilingualism as a resource for learning and teaching. In: Nancy Morys/Claudine Kirsch/Ingrid de Saint-Georges/Gérard Gretschi (Hrsg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 85-100.
- Thiersch, Renate (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 9-30.
- Tracy, Rosemarie (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. (Zweite, überarbeitete Auflage)*. Tübingen: Francke.

- Ugen, Sonja/Martin, Romain/Böhm, Bettina/Reichert, Monique/Lorphelin, Dalia/Fischbach, Antoine (2013). Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP/ Université du Luxembourg, S. 100-113.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO.
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 30, Nr. 6, S. 1024-1054.
- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weber, Jean-Jacques (2014). *Flexible Multilingual Education: Putting Children's Needs First*. Bristol: Multilingual Matters.
- Weber, Jean-Jacques/Horner, Kristine (2012). *Introducing Multilingualism: A Social Approach*. London und New York: Routledge.