

Jörg Meier | Verena Blaschitz |
İnci Dirim (Hrsg.)

Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe

Interdisziplinäre Zugänge



Inhalt

Einleitung

Interdisziplinäre Zugänge zu Mehrsprachigkeit und sozialer Teilhabe: Einleitung	9
Jörg Meier, Verena Blaschitz und İnci Dirim	

[1] Grundlagen

[1.1] Soziale Teilhabe

1 Soziale Teilhabe aus bildungsphilosophischer Perspektive	21
Krassimir Stojanov	
2 Soziale Teilhabe in der postmigrantischen Gesellschaft: zwischen kultureller Hegemonie und Widerstand	30
Florian Ohnmacht und Erol Yıldız	

[1.2] Mehrsprachigkeit

3 Formen und Funktionen der Mehrsprachigkeit	45
Claudia Maria Riehl	
4 Große und kleine Sprachenordnungen in der Welt der Mehrsprachigkeit(en): politische und gesellschaftliche Grundlagen	60
Volker Hinnenkamp und Elena Scharpe	
5 Innere Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe	73
Rupert Hochholzer	
6 Kognitive Aspekte des Spracherwerbs und der sozialen Teilhabe	84
Klaus-Börge Boeckmann	
7 Mehrschriftlichkeit	99
Claudia Maria Riehl	

[2] Disziplinäre und pädagogische Perspektiven

8 Didaktik der Mehrsprachigkeit	117
Anke Wegner und Eva Vetter	
9 Mehrsprachigkeit in den Curricula	130
Hans-Jürgen Krumm	
10 Interkulturelle Kommunikation in der Migrationsgesellschaft	141
Ursula Esterl	
11 Testen und Bewerten mehrsprachiger Kompetenzen	157
Barbara Hinger	

12 Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik	170
Marion Döll	
13 Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung.....	184
Thomas Fritz	
14 Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung und im Beruf	197
Matthias Prikoszovits	
15 Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation.....	207
Thorsten Roelcke	
16 Dem Unaussprechbaren Sprache(n) geben – Mehrsprachigkeit und Trauma	225
Daniel Wutti	
17 Literarische Mehrsprachigkeit bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts	238
Primus-Heinz Kucher und Simona Bartoli Kucher	

[3] Historische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

18 Staat, Nation, Sprache und Bildung. Eine (vor allem) europäische Perspektive.....	253
Ingrid Gogolin	
19 Deutsch als Fremdsprache in Europa – Mehrsprachigkeit und Sprach(en)kontakte im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit	264
Jörg Meier	
20 Mehrsprachigkeit in der historischen deutschsprachigen Presse Mittel- und Osteuropas	274
Jörg Meier	
21 Mehrsprachigkeit in der Habsburgermonarchie	285
Stefan Michael Newerkla, Katharina Prochazka und Agnes Kim	
22 Die Berücksichtigung und Organisation von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit am Beispiel der österreichisch-ungarischen Armee, 1867-1914	299
Tamara Scheer	
23 Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik im Europa des 20. Jahrhunderts	313
Tilman Reuther	
24 Migration und Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet.....	325
Jörg Meier	

[4] Regionale, überregionale und nationale Formen von Mehrsprachigkeit

25 „Österreichisches Deutsch“ – Paradoxien und Perspektiven der deutschen Standard- bzw. Unterrichts- und Bildungssprache in Österreich.....	343
Manfred Michael Glauningner	
26 Minderheitensprachen im österreichischen Schulsystem	355
Rudolf de Cillia	

27	Herkunftssprachunterricht in Deutschland	366
	Tanja Rinker und Erkam Ekinici	
28	Mehrsprachigkeit in Deutschland: Die Mühen des Erfassens und Anerkennens	379
	Volker Hinnenkamp	
29	Koexistenz und Kohärenz der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit in der Schweiz.....	391
	Edina Krompák	
30	Translanguaging in frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Luxemburg – mehrsprachiges Handeln von Kindern und Pädagoginnen	404
	Claudine Kirsch, Simone Mortini und Valérie Kemp	
31	Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit in der Großregion – ein europäisches Projekt	415
	Anke Wegner und Julia Frisch	
32	Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ungarn – Tradition – Herausforderungen und Bildungschancen.....	429
	Elisabeth Knipf-Komlósi und Marta Müller	
33	Mehrsprachigkeit in der Slowakei	442
	Jörg Meier	
34	Leben als Kurdisch sprechender Mensch in der Türkei	454
	Kemal İnal	
35	Mehrsprachigkeit in Kanada	461
	Tanja Tajmel	

[5] Anwendungen und Methoden

36	Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung	471
	Friederike Dobutowitsch	
37	Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabeprozesse in der Bildungspraxis – methodische Hinweise	478
	Catherine Carré-Karlinger	
38	Mehrsprachige Subjekte – Sprachbiografien als intersubjektive Konstruktion.....	490
	Judith Purkarthofer und Brigitta Busch	
39	Das Subjekt in der Mehrsprachigkeitsforschung	501
	Vesna Bjegač und Doris Pokitsch	

Schlusswort

40	Schlusswort: Erträge des Handbuchs – Aufgaben und Perspektiven	513
	Jörg Meier, Verena Blaschitz und İnci Dirim	

Autor:innenverzeichnis	519
-------------------------------------	------------

Translanguaging in frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Luxemburg – mehrsprachiges Handeln von Kindern und Pädagoginnen

Claudine Kirsch, Simone Mortini, Valérie Kemp

Schlagwörter: Handlungsfähigkeit, Mehrsprachigkeit, Pädagogik, Repertoire, frühkindliche Bildung

1 Einleitung

Gaspard kommt auf mich zu. Er zeigt auf mein Heft, sieht mich an und sagt "wëll och schreiwen" (möchte auch schreiben). Dann versucht er auf meinen Schoß zu klettern und ich helfe ihm. Er schnappt sich sofort meinen Stift und schlägt das Heft auf (...). Gaspard beginnt auf einer leeren Seite zu „schreiben“. Von Zeit zu Zeit hört er, schaut sich um und konzentriert sich auf seine spielenden Kameraden. Dann hält er einen Moment inne, runzelt die Stirn und notiert etwas. Anschließend sieht er sich wieder um. Er nennt die Namen seiner spielenden Mitspieler und verwendet dabei Merkmale der luxemburgischen und französischen Sprache. Nach jedem Namen kritzelt er etwas in das Heft.
(Beobachtung Mortini, 29 November 2016)

Dieser Eintrag in Mortinis Heft zeigt, wie aufmerksam der dreijährige Gaspard die Wissenschaftlerin beobachtete. Seit einigen Tagen hatte sich Mortini die mehrsprachigen Praktiken im Alltag dieser Kindertageseinrichtung im mehrsprachigen Luxemburg angesehen und sich dabei Notizen gemacht. Gaspards Darstellung zeigt, dass er verstanden hatte, dass die Forscherin bestimmte Aspekte seines Alltags aufschrieb und sich für Sprachen interessierte. Er sprach sie in Luxemburgisch an und zeigte, dass er mehrsprachig war. Zu Hause und in der Kita sprach er Französisch, in der Kita lernte er Luxemburgisch. Mehrsprachigkeit schien für ihn eine Normalität, kein Problem. In dieser Kita war der Gebrauch der Familiensprache eine legitime Praxis, wie man sie eher selten in Bildungseinrichtungen vorfindet. Gaspard schien allerdings zu wissen, dass Luxemburgisch die wichtigste Sprache in der Kita war und wählte sie im Gespräch mit Mortini.

Dieser Beitrag beschreibt die mehrsprachige pädagogische Praxis in einer Kita und einer Schule in Luxemburg und fokussiert die Kinder. Er zeigt dabei, dass die mehrsprachigen Praktiken wesentlich sind, zum einen, weil sie einen Beitrag zur sozialen Teilhabe und zum Lernen leisten (García u.a. 2017) und zum anderen, weil Drei- bis Fünfjährige diese Praktiken allein oder mit Kameraden kreativ reproduzieren. Die in diesem Beitrag genannten Beispiele stammen aus den Forschungsprojekten MuLiPEC („Developing multilingual pedagogies in early childhood“) und COMPARE („Collaboration with parents and Multiliteracies in early childhood education“), die Pädagog*innen in Weiterbildungen helfen, ihre Praxis mehrsprachig zu gestalten. Die Teilnehmer*innen in den Projekten kommunizierten im Alltag in mehreren Sprachen mit den Kindern und boten wertvolle sprachliche Aktivitäten mit Büchern und Liedern in Luxemburgisch, Deutsch und Französisch sowie in den Familiensprachen der Kinder an. Translanguaging, der strategische Gebrauch von mehreren Sprachen, war eine legitime Praxis der Pädagog:innen und der Kinder (Kirsch u.a. 2020; Kirsch & Mortini 2021).

Im Folgenden wird der komplexe mehrsprachige Kontext von Luxemburg vorgestellt, bevor Beispiele von mehrsprachigem Handeln von Kindern und Pädagoginnen in einer Kita und einer Vorschule präsentiert und auf der Basis des Translanguaging (García u.a. 2017) und der Theorie der Interpretativen Reproduktion (Corsaro 2005) diskutiert werden.

2 Mehrsprachiges Luxemburg

2.1 Luxemburg

Das Großherzogtum Luxemburg liegt im Zentrum Europas, angrenzend an Frankreich, Deutschland und Belgien. Durch seine geographische Lage und den wechselnden politischen Abhängigkeiten in der Geschichte des Landes, ist die Mehrsprachigkeit in Luxemburg auch historisch bedingt. Im 19. Jahrhundert galt Deutsch als die Sprache der Bevölkerung, während Französisch in höheren Gesellschaftsgruppen dominierte. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde Luxemburgisch, das erst seit 1984 offiziell als Sprache anerkannt worden war und davor als mosel-fränkischer Dialekt galt, immer mehr zum Symbol der luxemburgischen Identität und Unabhängigkeit. Heute ist das Großherzogtum offiziell ein dreisprachiges Land, mit Deutsch und Französisch als Amtssprachen und Luxemburgisch als Nationalsprache. Die Bevölkerung des kleinen Landes zählt etwa 634 000 Menschen mit etwa 170 verschiedenen Nationalitäten, wovon 53% die luxemburgische Staatsangehörigkeit hat (STATEC 2019).

Die Multikulturalität des Landes ergibt sich außerdem aus verschiedenen Bewegungen der arbeitsbedingten Migrationen, zuerst von italienischen und portugiesischen Arbeiterfamilien während der Industrialisierung und der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und später von internationalen Fachkräften im Finanzwesen. Neben den unterschiedlichen in Luxemburg lebenden Bevölkerungsgruppen spielt auch die hohe Zahl von Grenzgänger:innen, etwa 185.000, eine wichtige Rolle.

Mit der großen kulturellen Diversität geht auch eine hohe sprachliche Vielfalt einher. Bei der letzten ausgewerteten Volkszählung im Jahr 2011 gaben etwa 70% der Einwohner:innen an, Luxemburgisch als Umgangssprache zu gebrauchen. Die am zweithäufigsten genutzte Sprache war bei 55% der Befragten Französisch, gefolgt von Deutsch mit 30%. Portugiesisch, Italienisch und Englisch sind weitere häufig genutzte Sprachen. Die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung ist zudem alters- und ortsabhängig. Jüngere Gesellschaftsschichten werden immer mehrsprachiger und die kulturelle Diversität steigt mit der Nähe zur Hauptstadt Luxemburg Stadt (STATEC 2019). Auch die luxemburgische Arbeitswelt ist zunehmend mehrsprachig. Welche und wie viele Sprachen dominieren, hängt vom Sektor und dem Bildungsniveau der Arbeiter:innen ab. Während im staatlichen Bereich hauptsächlich die Landessprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch dominieren, wird beispielsweise in der Finanzbranche zunehmend Englisch genutzt. Andere Sprachen, wie z.B. Portugiesisch sind vor allem im Bausektor und in der Gastronomie vertreten.

Mehrsprachigkeit hat ebenfalls eine wichtige Bedeutung für die luxemburgische Bildungs- und Erziehungslandschaft. Im öffentlichen Schulsystem gilt Luxemburgisch als Hauptumgangssprache. Schüler:innen werden ab der ersten Klasse auf Deutsch alphabetisiert und lernen Französisch als erste Fremdsprache ab dem Ende der zweiten Klasse. Sach- und Nebenfächer sowie Mathematik werden in der Grundschule auf Deutsch und später im Sekundarbereich auf Deutsch oder Französisch unterrichtet. Zu Beginn der Sekundarstufe

kommt Englisch als zweite Fremdsprache hinzu und später wahlweise auch Latein, Spanisch oder Italienisch.

Um Kinder besser auf die Herausforderungen des mehrsprachigen Schulsystems vorzubereiten, und als Reaktion auf die zunehmende sprachliche Diversität, ist seit 2017 ein mehrsprachiges Programm, die *éducation plurilingue*, obligatorisch in der formalen und non-formalen frühkindlichen Bildung (Kirsch & Aleksić 2021). In der Vorschule (formale frühkindlichen Bildung) arbeiten Lehrer:innen, deren Zielsetzung vor allem die Vorbereitung der Kinder auf die Schule ist. Im non-formalen Sektor gibt es weitaus mehr Unterschiede bei den Qualifikationen des Personals (meistens Erzieher:innen) und den Zielsetzungen der Einrichtungen. Das neue mehrsprachige Programm beruht auf drei Pfeilern: die sprachliche Förderung (Lernen von Luxemburgisch/ Französisch, Familiarisieren mit Familiensprachen); die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher:innen; und die Vernetzung der Bildungseinrichtungen mit schulischen oder gesellschaftlichen Akteuren. Da eine große Vielfalt an non-formalen frühkindlichen Bildungsinstitutionen besteht, beinhaltet die Umsetzung des Gesetzes je nach Einrichtung verschiedene Aspekte. In staatlichen Einrichtungen gilt meistens Luxemburgisch als Hauptumgangssprache und die Kinder kommen zusätzlich auf spielerische Art mit Französisch in Berührung. In vielen privaten Einrichtungen sind hingegen eine große Zahl von französischsprachigen Erzieher:innen eingestellt und somit dominiert im Alltag Französisch, während die Kinder ebenfalls an die luxemburgische Sprache herangeführt werden sollen. Aufgrund der großen Unterschiede zwischen den frühkindlichen Bildungsinstitutionen (z.B. Typ, Ziel, Personal, Lage) beruht die Umsetzung des mehrsprachigen Programms auf sehr unterschiedlichen pädagogischen Prinzipien. Trotzdem kann man festhalten, dass die sprachlichen Praktiken im Alltag mehrsprachig sind (Kirsch & Aleksić 2021).

2.2 Die Forschungsstudien MuLiPEC und COMPARE

Das Ziel des Forschungsprojektes MuLiPEC (2016-2019) war die Entwicklung von mehrsprachigen Pädagogien in formalen und non-formalen frühkindlichen Einrichtungen (<https://mulippec.uni.lu>). Im Jahr 2016 boten die Forscherinnen hierzu zwei Weiterbildungskurse für 46 Lehrkräfte und Erzieher:innen an, die mit zwei- bis fünfjährigen Kindern arbeiten. Der Schwerpunkt lag auf Mehrsprachigkeit, Theorien der Sprachentwicklung sowie sprachförderlichen Aktivitäten und Strategien. Im akademischen Jahr 2017-2018 beobachteten die Forscherinnen die pädagogische Praxis von sieben Fachkräften und Kirsch, die Leiterin des Projektes, coachte sie in den Einrichtungen. Das Forschungsteam analysierte die Auswirkungen der Weiterbildungskurse auf die sich verändernden mehrsprachigen Praktiken (Kirsch u. a. 2020) während Mortini das translinguale Sprechen sowie die Handlungsfähigkeit der Kinder untersuchte (Mortini 2022). Die Beispiele von Gael stammen aus der Vorschule, wo Mortini 17 Tage verbrachte, verteilt über 11 Monate. Sie schrieb Beobachtungsprotokolle und 173 Seiten Notizen. Außerdem filmte sie die Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Kindern sowie zwischen Kindern u. a. beim Erzählen von Geschichten, bei geplanten sprachlichen Aktivitäten (z. B. Reime), bei Routineaktivitäten (z. B. Morgenkreis) und beim Freispiel. Insgesamt analysierte sie 9 Stunden Videomaterial mit einer thematischen Analyse und einer soziokulturellen Konversationsanalyse (Mortini 2022).

Das Forschungsprojekt COMPARE (2020-2023) untersucht die Zusammenarbeit zwischen Eltern/Beziehungsberechtigten und Erzieher:innen sowie *Literacy*-Praktiken in non-formalen

frühkindlichen Bildungseinrichtungen (<https://compare.uni.lu>). Unter „Literacy“ verstehen wir hauptsächlich die Erfahrungen im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Um Erzieher:innen zu helfen, ihr Verständnis von Literacy und Zusammenarbeit zu vertiefen und zu erweitern, wurden zwei Weiterbildungen für Erzieher:innen in 20 Institutionen angeboten. Ziel des Projekts ist, einerseits, die (Weiter-)Entwicklung von kollaborativen und *Literacy*-Praktiken anhand von Weiterbildungen und der Produktion von Videos und, andererseits, die Analyse der Auswirkung der neuen Praktiken auf die Einstellungen und die Teilnahme der Kinder, Eltern und Erzieher:innen. Das beschriebene Beispiel der drei-jährigen Luisa stammt aus einer Kita. Kemp besuchte diese Einrichtung während 15 Tagen über neun Monate hinweg und beobachtete *Literacy*-Praktiken, sowie die Zusammenarbeit zwischen den Erzieher:innen und Eltern. Insgesamt wurden 10 dichte Beschreibungen und 234 A5-Seiten Feldnotizen geschrieben, sowie 11 Stunden und 40 Minuten Videomaterial aufgenommen und analysiert.

3 Translanguaging, eine pädagogische Praxis

Seit Jahren zeigen uns Pisa-Studien in Luxemburg und Europa, dass Kinder mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status ausgegrenzt und benachteiligt sind. Sie haben weniger gute Noten und Schulabschlüsse, und gehen früher von der Schule ab als Studierende aus bildungsnahen und wohlhabenden Familien. Damit die Schulen inklusiver werden und *alle* Schüler:innen lernen können, müssen die traditionellen, monolingualen Sprachideologien und die auf dem vorherrschenden „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) basierten Praktiken hinterfragt werden. Da sie zum Teil die niedrigeren Leistungen der mehrsprachigen Schüler:innen erzeugen, müssen ihnen andere Praktiken entgegengesetzt werden.

Im Folgenden wird zuerst die Pädagogik des Translanguaging vorgestellt, da sie laut García und Kollegen (García u. a. 2017) eine kritische Perspektive bietet, mit der Sprachenlernen und Lernen allgemein in Schulen hinterfragt und potentiell transformiert werden kann. Anschließend werden zwei Beispiele aus Studien gezeigt.

3.1 Empirische Befunde zu Translanguaging

„Translanguaging“ bezeichnet den Prozess eines Individuums, auf sein gesamtes semiotisches (sprachliches und nicht-sprachliches) Repertoire bei der Kommunikation zurückzugreifen (García u. a. 2017). Menschen drücken sich multimodal aus: sie benutzen Worte, ihre Mimik, Gesten, Bewegungen und paraverbale Mittel wie Betonung, Sprechtempo oder ihre Stimmlage. Sprechen sie mehrere Sprachen oder Dialekte, wählen sie zur kommunikativen Situation passende Ausdrücke.

Unter einer „Pädagogik des Translanguaging“ verstehen García & Seltzer (2016, 23) „das strategische Benutzen des gesamten Repertoires der Sprecher:innen, um zu lernen und um dieses Repertoire weiterzuentwickeln. Gleichzeitig geht es um soziale Gerechtigkeit, indem man die Positionen der Lernenden gleichstellt.“ (Übersetzung der Autorinnen). Lehrkräfte, die diese Pädagogik anwenden, sind sich der negativen Auswirkungen der monolingualen Sprachpraktiken auf die Leistungen der Schüler:innen bewusst. Die Wahl dieser kritischen, auf sozialkonstruktivistischen Lerntheorien beruhenden Pädagogik soll die soziale Teilhabe von Schüler:innen fördern und ihre Chancengleichheit erhöhen.

Zur Pädagogik des Translanguaging gehören eine bestimmte pädagogische Haltung („stance“), die Unterrichtsgestaltung („design“) und Flexibilität („shifts“) (García u. a. 2017).

Die Haltung beinhaltet Offenheit und Respekt gegenüber Sprachen und Kulturen, ein Bestreben, den monolingualen Habitus zu durchbrechen sowie das Bemühen, einen inklusiven und partizipativen Unterricht aufzubauen. Der Lehrplan ist so geplant und der Unterricht so gestaltet, dass die Schüler:innen durch Input, Aktivitäten und Materialien mit mehreren Sprachen vertraut werden und nach Bedarf auf ihr gesamtes semiotisches Repertoire (also u.a. die Familiensprachen) zurückgreifen können. Der Unterricht ist oft handlungsorientiert, basiert auf kooperativen Methoden und ermöglicht den Lernenden, sich aktiv, selbstständig und entsprechend ihrer sprachlichen und kognitiven Bedürfnisse, mit dem Unterrichtsstoff zu befassen und Wissen aufzubauen. Sprachwechsel sind legitim, müssen allerdings geplant, durchdacht und überwacht werden, damit alle Sprachen in den „translanguaging spaces“ gleichberechtigt sind und Sprachhierarchien abgebaut werden können. Struktur ist wichtig, allerdings müssen die Lehrkräfte gleichzeitig flexibel sein. Brauchen Schüler:innen Hilfe, so können die Lehrkräfte beispielsweise translingual handeln.

Eine mehrsprachige Praxis, die von Lehrkräften kritisch reflektiert wird, kann transformativ sein: sie kann individuelles Lernen und die Entwicklung von inklusiven Praktiken fördern. Studienergebnisse mit Schüler:innen aus der Grundschule und der Sekundarschule zeigen, dass sie dank Translanguaging sprachliche und metasprachliche Kompetenzen entwickelten, Wissen aufbauten, bessere Schulerfolge erzielten, ihre Identität stärkten und ein kritisches metalinguistisches Bewusstsein aufbauten (vgl., García & Seltzer 2016, Lewis, Jones & Baker 2013). Studien im frühkindlichen Bereich dokumentierten, wie Kinder Translanguaging benutzten, um zu kommunizieren und zu partizipieren (vgl. Alamillo u. a. 2017; Axelrod 2017), Bedeutung zu konstruieren (vgl. Gort & Sembiante 2015; Axelrod 2017), zu sozialisieren bzw. Personen einzubeziehen oder auszuschließen (vgl. García 2011; Sanders-Smith & Dávila 2019), das eigene Verhalten zu regulieren (vgl. Arreguín-Anderson u. a. 2018), oder die eigene sprachliche Identität zu markieren (vgl. Gort & Sembiante 2015; Alamillo u. a. 2017). Studien in der frühkindlichen Bildung untersuchten außerdem die spielerischen Lernumgebungen, die mehrsprachige und multimodale Kommunikation förderten. Oft handelte es sich um Spielsituationen (vgl. Arreguín-Anderson u. a. 2018; Kirsch & Mortini 2021), strukturierte Routinen, wie das Morgenritual und Sprachaktivitäten, wie das interaktive Lesen von Geschichten und Vorlesen (vgl. Kirsch & Mortini 2021).

Im folgenden wird Translanguaging anhand von zwei Beispielen illustriert: ein erstes zeigt einige Funktionen von Translanguaging anhand von Beobachtungen einer Dreijährigen in einer Kita, ein zweites die pädagogische Praxis in einer Vorschule.

3.2 Erleichterte Interaktion und Kommunikation durch Translanguaging

Laut Angaben der Mutter während eines Interviews im Januar 2021, wächst die dreijährige Luisa zu Hause mit Portugiesisch als Familiensprache auf und hört ihre Eltern im Alltag zusätzlich Französisch sprechen. Im Schuljahr 2020/2021 besuchte sie eine private Kindertagesstätte im luxemburgisch-deutschen Grenzgebiet, in der Luxemburgisch und Deutsch die beiden Hauptumgangssprachen sind. Die junge Erzieherin Frau Isabela, die sich viel um Luisa kümmerte, hat ebenfalls einen portugiesischen Hintergrund. Sie ist in Luxemburg aufgewachsen, spricht fließend Portugiesisch, Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch und zeigte bei der Arbeit eine offene Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit. Im Arbeitsalltag setzte sie ihr vielfältiges sprachliches Repertoire ein und versuchte stets, die Familiensprachen der Kinder einzubinden und möglichst alle Kinder zu integrieren. Diese pädagogische Haltung sowie der Einsatz des gesamten semiotischen Repertoires von Luisa und Frau Isabela werden exemplarisch im folgenden Beispiel

illustriert, in dem Frau Isabela den Kindern eine Geschichte vor dem Mittagsschläfen erzählte.

Während einer Beobachtung vom 11. Dezember 2020 zog Frau Isabela sich mit einer kleinen Gruppe von Kindern in einen ruhigen Nebenraum zurück. Sie las das Kinderbuch „*Déi kléng Prinzessin*“ (Original: Toni Ross; luxemburgische Übersetzung: Christiane Kremer) vor. In der Geschichte geht es darum, dass die kleine Prinzessin aus diversen Gründen ihre Hände waschen soll, zum Beispiel nachdem sie draußen gespielt hat, den Hund gestreichelt hat oder auf der Toilette gewesen ist. Beim Vorlesen nutzte Frau Isabela sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikationsmittel und schuf somit einen Raum für Translanguaging, in dem auch die Kinder sich flexibel ausdrücken konnten. Sie sprach während der Beobachtung größtenteils Luxemburgisch, ging aber auf andere Familiensprachen der Kinder ein, indem sie Deutsch oder Portugiesisch einbaute. Durch Blickkontakt, Gesten und das Einbinden der persönlichen Erfahrungen der Kinder behielt sie deren Aufmerksamkeit.

In einigen Momenten kam es zu Interaktionen zwischen Luisa und Frau Isabela, in denen beide ihre Erstsprache Portugiesisch (unterstrichen im Auszug) benutzten. Frau Isabela schien Luisa gezielt auf Portugiesisch anzusprechen, wenn sie beispielsweise das Gefühl hatte, dass Luisa etwas nicht verstanden hatte bzw. etwas nicht auf Luxemburgisch ausdrücken konnte. Auch nicht-sprachliche Ressourcen (im Auszug in Klammern) spielten bei folgendem Austausch eine wichtige Rolle.

	Person	Original	Deutsche Übersetzung
1	Luisa	(unverständlich) <u>cai</u>	<u>Fällt</u>
2	Frau Isabela	<u>Ela vai cair?</u>	<u>Wird sie hinfallen?</u>
3	Luisa (nickt)		
4	Frau Isabela (gibt einen erschrockenen Laut von sich)	<u>Porquê?</u>	<u>Warum?</u>
5	Luisa (beugt sich nach vorne, als ob sie hinfallen würde)	<u>Porque assim</u>	<u>Weil so</u>
6	Frau Isabela	<u>Vai cair assim?</u>	<u>Wird sie so hinfallen?</u>
7	Luisa (nickt)		
8	Frau Isabela (gespannt, blättert dann um)	<u>Então vamos ver aqui?</u>	<u>Also sollen wir mal hier schauen?</u>
9	Luisa	Jo	Ja
10	Frau Isabela (richtet sich wieder an die Gruppe)	Kuckt mol	Schaut mal

Auszug 1: Vorlesen eines Bilderbuches (11. Dezember 2020, Kemp)

Der Auszug zeigt, dass Frau Isabela dank des Einbindens der Familiensprache Portugiesisch auf Luisas Äußerungen eingehen konnte. Luisa verständigte sich durch ihre sich entwickelnden mehrsprachigen Kompetenzen in zwei Sprachen und besonders mittels ihrer Gesten. Sie vermittelte Isabela komplexe Ideen, die sie nicht sprachlich formulieren konnte durch ihre körperliche Darstellung (Zeile 5) und ihr Kopfnicken (Zeile 3 und 7). In späteren Augenblicken der Beobachtung ergänzte sie ihre kurzen verbalen Aussagen durch Laute, entweder um Äußerungen sinngemäß zu unterlegen (z.B. „Pinkelgeräusch“) oder um Emotionen auszudrücken (z.B. freudiges Quieken). Ihre verbalen Äußerungen begleitete

Luisa zudem häufig durch deiktischen Gesten mit dem Zeigefinger. Luisa zeigte zudem ein Bewusstsein, dass die Hauptsprache in dieser Situation Luxemburgisch war, und die anderen Kinder kein Portugiesisch verstanden. Nachdem sie sich mit Isabela über ihre Idee ausgetauscht hatte, wechselt sie zurück ins Luxemburgische (Zeile 9) und Isabela folgte ihrem Beispiel (Zeile 10). Die Teilhabe des Kindes dank des sprachlichen und nicht-sprachlichen Repertoires ähnelt den Studien von Alamillo u. a. (2017), Axelrod (2017), Kirsch & Mortini (2021) und Mortini (2022).

3.3 Die pädagogische Praxis des Translanguaging in einer Vorschule

Das zweite stellvertretende Beispiel gibt Einblick in die Translanguaging-Pädagogik einer Vorschullehrerin und in den Einsatz des gesamten semiotischen Repertoires des vierjährigen Gael. Der Junge sprach Spanisch zu Hause und lernte Französisch in der Kita und Luxemburgisch seit er drei war, besonders aber seit er die Vorschule bei Frau Vivian besuchte. Hier sprach er je nach Situation Französisch, Luxemburgisch oder Spanisch, zeigte aber auch Interesse an Englisch, Albanisch und Portugiesisch, das seine Kamerad:innen z.B. in Liedern, beim Geschichtenerzählen oder beim Spielen benutzten. Frau Vivian unterrichtete seit mehr als 10 Jahren in der Vorschule und sprach fließend Luxemburgisch, Deutsch, Französisch, Englisch und Spanisch. Zusätzlich zu ihrer Lehrerausbildung hatte die luxemburgische Lehrerin einen Master in Sprachendidaktik.

Im Dezember 2017 erzählte Frau Vivian den Vorschulkindern die Geschichte „Das Grüffelo-Kind“ von Julia Donaldson mit Hilfe eines Schattentheaters. Am Vortag hatte sie ihnen die Geschichte bereits mit dem Buch erzählt. Gael lächelte, als er den Schatten der Figur des Grüffelos sah und sagte in einer Mischung aus Luxemburgisch und Französisch „C'est Hänn de la Joffer“ (Es ist Hände der Lehrerin). Frau Vivian fragte, wie die Figur hieße und begann die Geschichte mit den Kindern zu erzählen. Die Kinder beteiligten sich je nach ihren sprachlichen Fähigkeiten: die meisten sprachen Luxemburgisch und Französisch (unterstrichen im Auszug) und ein Kind Deutsch (kursiv gedruckt) und Englisch (fett gedruckt). Hier ein Auszug:

	Person	Original	Deutsche Übersetzung
1	Joy	En huet gesot net méi an de Bësch goen.	Er sagt nicht mehr in den Wald gehen.
2	Gael (schüttelt den Kopf)	<u>Il a dit qu'il peut pas à la forêt.</u>	<u>Er hat gesagt dass er nicht in den Wald darf.</u>
3	Frau Vivian (nickt)	Genau, a firwat sot en dat?	Genau, und warum sagt er das?
(...)			
4	Frau Vivian (mit tieferer Stimme bei « Maus ») (zeigt nach hinten)	A wat huet se nach déi grouss Béis Maus? Ah wat seet d'Joy? Wat huet se nach hei?	Was hat sie noch, die große, böse Maus? Und was sagt Joy? Was hat sie noch hier?
5	Joy (zeigt)	<u>La queue.</u>	<u>Der Schwanz.</u>
6	Frau Vivian (betont)	<u>La queue,</u> de Schwanz.	<u>Der Schwanz,</u> der Schwanz.
(...)			
7	Frau Vivian	Wiem begéint hien dann am Bësch?	Wem begegnet er denn noch im Wald?
8	Zemin	<i>Eule</i>	<i>Eule</i>
9	Lio	Eil	Eule

10	George (spricht leise nach)	Eil	Eule
11	Gael (steht auf, bewegt seine ausgestreckten Arme auf und ab und imitiert das Geräusch einer Eule)	Uh uh uh uh uh	Uh uh uh uh uh
12	Zemin	Yeeeeeaaah	Jaaaaaaah
13	Gael	Eile Eile Eile	Eule
14	Frau Vivian (lächelt, zeigt die Figur)	D'Eil begéint hie fir d'éischt	Die Eule begegnet zuerst
(...)			

Auszug 2: Nacherzählung im Morgenkreis (12.Dezember 2017, Mortini)

Die Nacherzählung anhand der Figuren im Schattentheater regte die Erzählfähigkeit der Kinder an. Sie kannten die Geschichte vom Vortag und brachten sich ein, indem sie ihr gesamtes semiotisches Repertoire benutzen. Gael zeigte der Lehrerin sein Verständnis der Geschichte, indem er auf Französisch erklärte, was der Vater dem Kind sagte (Zeile 2) und den Ton und die Bewegung einer Eule imitierte (Zeile 11). Er bemühte sich ebenfalls, Luxemburgisch zu sprechen. Er hörte den Kamerad:innen aufmerksam zu, als sie das Worte Eule sagten und versuchte es nachzusprechen. Gaels Wort hatte allerdings Merkmale der luxemburgischen und deutschen Sprache (Zeile 13), weil Zemin das Wort zuvor auf Deutsch (Zeile 8) und Lio es auf Luxemburgisch (Zeile 9) gesagt hatte. Frau Vivian wiederholte das Wort Eule anschließend auf Luxemburgisch (Zeile 14). Genau wie Gael lernte Joy ebenfalls Luxemburgisch in der Vorschule und drückte sich in zwei Sprachen aus (Zeilen 1, 5). Hätten Gael, Joy und Zemin nur Luxemburgisch reden dürfen, wäre Auszug 2 nicht nur sehr kurz gewesen, sondern hätten die Kinder auch weniger Möglichkeiten gehabt, eine individuelle Rückmeldung zu ihren Äußerungen zu bekommen. Interaktionen und Feedback sind jedoch für die Sprachentwicklung wesentlich.

Die Beobachtung gibt ebenfalls Einblicke in Frau Vivians pädagogische Praxis und ihren „translanguaging stance“. Sie war offen gegenüber dem flexiblen Sprachgebrauch der Kinder, auch wenn sie hier selber nur Luxemburgisch sprach und ihr der korrekte Gebrauch der Sprache wichtig war. Sie bestätigte richtige Antworten unabhängig der Sprache (Zeile 3), wiederholte ein Schlüsselwort in der Familiensprache, bevor sie es übersetzte (Zeile 6) und korrigierte einen Fehler (Zeile 14). Wie die Kinder verwendete auch sie ihr gesamtes semiotisches Repertoire: sie zeigte, dass sie Französisch verstand und sprach es selber (Zeilen 3, 6) und sie setzte ihre Gestik und Mimik passend ein. Außerdem griff sie auf Figuren zurück, um die Geschichte zu visualisieren. Das Nicken, das Verstellen der Stimme und das Betonen (Zeilen 3, 4, 6) sowie das Zeigen und das Benutzen von Material (Zeilen 4, 14) kurbelten zum einen die Interaktionen der Kinder an und förderten zum andern ihr Sprachverständnis. So hörten die Kinder z.B. das Wort Schwanz in zwei Sprachen, deutlich ausgesprochen und betont von der Lehrerin, und sahen gleichzeitig ein passendes Bild. Andere sprachfördernde Strategien von Frau Vivian waren ihre Fragen (Zeilen 3, 4, 7), die Pausen, damit die Kinder eine Äußerung vervollständigen konnten (Zeile 14) und das Umformulieren und Erweitern von Aussagen (Zeile 14). Die von Frau Vivian benutzten sprachfördernde Strategien sind typisch (Gort & Sembianti 2015), allerdings gebrauchte sie

diese in mehreren Sprachen (Kirsch & Mortini 2021), was selten in der Literatur beschrieben wird.

Die Translanguaging-Pädagogik war nicht nur wichtig, weil sie die Sprachfähigkeiten der Kinder ansprach, sondern auch, weil die Kinder die pädagogische Haltung, typische Aktivitäten und einige Strategien reproduzierten. Die Beziehung zwischen Translanguaging und der sprachlichen Handlungsfähigkeit wird näher im nächsten Teil beleuchtet.

4 (Mehr)sprachige Situationen interpretieren und reproduzieren

4.1 Translanguaging und sprachliche Handlungsfähigkeit

Einige Studien bestätigen, dass Kinder ihre sprachliche Handlungsfähigkeit durch Translanguaging ausüben, um zu sich zu verständigen, Bedeutung zu erzeugen und ihr eigenes Lernen zu fördern (Toth & Paulsrud 2017; Rajendram 2019). Dies würde bedeuten, dass die Kinder wenigstens zum Teil ihre Sprachen bewusst einsetzen. Laut Panagiotopoulou (2019) können kleine Kinder ihr sprachliches Verhalten bewusst anpassen und wissen, wann sie einsprachig oder mehrsprachig handeln können. Alamillo u.a. (2017) zeigten, dass drei- bis fünfjährige Kinder ihre Sprachen und ihr sprachliches Verhalten gemäß den Fähigkeiten der Kamerad:innen anpassten. Sie machten es ähnlich wie ihre Lehrerin, die die Komplexität und Geschwindigkeit ihrer Äußerungen in Spanisch anpasste, je nachdem ob sie mit Kindern mit englischsprachigem oder spanischsprachigem Hintergrund sprach.

Einen ähnlich bewussten Umgang mit Sprachen zeigten die Kinder, die Mortini (2022) in Luxemburg beobachtete. Sie analysierte die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder, die Sprachentscheidungen auf mehreren Ebenen trafen. Zum einen passten sie sich dem Unterricht an und wählten dabei Sprachen und multimodale Kommunikationsmittel, um sich zu verständigen. Sie bemühten sich ebenfalls, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern und waren aktiv an ihrem Lernprozess beteiligt. So internalisierten sie z. B. Ausdrücke und formelhafte Sprache, die sie anschließend wiederholten und kreativ umänderten. Zum anderen beeinflussten sie den Sprachgebrauch der Gleichaltrigen und Pädagog:innen und brachten sogar die Pädagog:innen dazu, die Sprache zu wechseln (Kirsch & Mortini 2021; Mortini 2022).

Mortini erklärte die sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder u. a. mit dem Konzept der „interpretativen Reproduktion“ des amerikanischen Kindheitssoziologen Corsaro (2005). Laut Corsaro gewinnen Kinder Handlungsfähigkeit durch die Produktion von und Teilnahme an ihren eigenen Peer-Kulturen (2005, 232). Der Wissenschaftler zeigte, wie vierjährige Vorschulkinder routiniertes Verhalten, das sie in der Klasse praktizierten, kreativ reproduzierten und wie sie formelaische Redewendungen umwandelten und in Selbstgesprächen und in Interaktionen mit Gleichaltrigen nutzten. Diese und ähnliche Studien zeigen, dass sprachliche Praktiken den Kindern nicht übergestülpt werden, und Kinder sie auch nicht blind nachahmen. Im Gegenteil, sie interpretieren und transformieren soziokulturelle Praktiken, und prägen somit auch die kulturellen Praktiken der Erwachsenen (Corsaro 2018).

4.2 Interpretative Reproduktion von Haltungen, Aktivitäten und Strategien in einem translanguaging space

Es folgen Beispiele, die veranschaulichen, dass Gael die Haltung, Aktivitäten und Strategien seiner Lehrerin interpretierte und kreativ in einer Interaktion mit einem Gleichaltrigen reproduzierte. Gael und seine Kamerad:innen erzählten sich z.B. sehr oft Geschichten und machten dies am Anfang des Schuljahres immer translingual. Im November beobachtete Mortini, dass er gemeinsam mit Angélique Geschichten auf Luxemburgisch und mit Dorian auf Portugiesisch erzählte. Er nahm teil, indem er ebenfalls Äußerungen auf Französisch einbrachte, viele paraverbalen Kommunikationsmittel einsetzte, und sich seiner Gestik und Mimik bediente, um zu kommunizieren (November 2016). Mit George, der wie er selbst zu Hause Spanisch sprach und Luxemburgisch in der Vorschule lernte, kommunizierte er auf Französisch, Luxemburgisch und Spanisch (November 2016). Je mehr sein Wortschatz in Luxemburgisch wuchs, desto mehr Luxemburgisch redete er und desto weniger Familiensprachen tauchten auf. Dies zeigt, dass Translanguaging eine legitime Praxis war, die Kinder aber auch verstanden hatten, dass Luxemburgisch die Hauptsprache der Vorschule war.

Das folgende stellvertretende Beispiel illustriert nicht nur die Praxis des Translanguaging in einer Interaktion zwischen Gael und einem Gleichaltrigen, sondern auch, wie die Kinder typische Interaktionsmuster der Lehrerin in einer typischen Aktivität (hier Geschichten erzählen) reproduzierten. Im folgenden Beispiel im Februar 2017 sahen sich Gael und der französisch-sprachige Etienne ein Märchenbuch an. Gael erzählte das Märchen von Rotkäppchen ähnlich wie die Lehrerin. Er hielt das Buch in den Händen, zeigte auf bestimmte Bilder, sah Etienne immer wieder an und wartete. Etienne zeigte auf den Wolf und fragte auf Französisch, ob es der Wolf sei. Gael zeigte auf den Wolf und die Großmutter, erwähnte „Il va la manger, ça“ (er geht sie essen, es) und betonte dabei die Wörter „la“ und „ça“. Dann blätterte er um. „Va manger aussi maman?“ (Wird er auch die Mutter essen?“), fragte Etienne. Gael blätterte zurück zu der Seite mit der Großmutter, zeigte auf die entsprechende Figur und erklärte „C'est pas maman, c'est grand-mère“ (Es ist nicht Mama, es ist Oma). Dann suchte er das Bild des toten Wolfes und des Jägers und äußerte auf Luxemburgisch und Französisch „Ass dout, il est morte“. (Ist tot, er ist tot). Die beiden blätterten weiter und kamen zu der Geschichte der Prinzessin auf der Erbse. Etienne zeigte auf das Schloss und fragte, was es sei. „Ça?“ (Dies?) „Disney“, antwortete Gael. Vermutlich wollte er, dass Etienne das Wort wiederholte und fragte deshalb „Comment s'appelle?“ (Wie heißt?). Er erwähnte anschließend die Hälfte des Wortes „Diiiiis“ und wartete. Etienne sah Gael an und dieser wiederholte leise „Disney“ und „Diiiiis“, indem er den Anfang des Wortes „Diiiiis“ betonte. Etienne fügte „ney“ hinzu. Gael nickte, lächelte und wiederholte „Disney, Disney“ bevor er fortfuhr mit „Il était une fois“ (Es war einmal.)

Die Beobachtung verdeutlicht, dass Gael viele Interaktionsmuster von Frau Vivian internalisiert hatte und einige ihrer Strategien kreativ in dieser translingualen Interaktion mit einem Gleichaltrigen einsetzte. Genau wie sie war er offen gegenüber Sprachen und ging auf sprachliche Bedürfnisse ein. In dieser Situation sprach er Französisch mit Etienne. Ähnlich wie Frau Vivian stellte Gael Fragen, gab Etienne Zeit zum Nachdenken, lieferte Erklärungen und bestätigte Antworten. Genau wie sie zeigte er auf Bilder, betonte Wörter, verbesserte Äußerungen, nannte die Hälfte eines Wortes, damit Etienne es beendete, und wiederholte richtige Wörter. In anderen Worten, Gael hatte sich „Informationen aus der Welt der Erwachsenen“ (Corsaro 2018, 18), angeeignet und transformierte sie, indem er sie in einem „translanguaging space“ mit Etienne kreativ reproduzierte.

5 Schlussfolgerung

Dieser Beitrag zeigt, dass eine mehrsprachige pädagogische Praxis die soziale Teilhabe der Kinder fördert und dass selbst junge Kinder diese Praktiken interpretieren und reproduzieren, indem sie die Haltungen der Pädagog:innen zur Mehrsprachigkeit und einige translinguale Aktivitäten und sprachfördernde Strategien mit Gleichaltrigen einsetzen. Fühlen sich die Kinder dank der Pädagog:innen in ihrer mehrsprachigen Identität bestärkt, ist es möglich, dass sie eine offene Haltung gegenüber Sprachen und Kulturen entwickeln und diese in ihrer eigenen Peerkultur ausleben und weiterentwickeln. Die genannten Beispiele zeigen ebenfalls, dass Kinder die translingualen Praktiken der Erwachsenen um sich herum wahrnehmen und zum Teil bewusst die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nutzen, um an Interaktionen teilzunehmen. Ihre vielfältigen mehrsprachigen und multimodalen Repertoires können, wenn anerkannt und berücksichtigt, ein hohes Potenzial für Lehr- und Lernsituationen darstellen. Zudem können mehrsprachige Praktiken transformativ sein und sollten deshalb in der Ausbildung der Pädagog:innen einen wichtigen Platz haben.

Quellen

Alamillo, L., Yun, C. & Bennett, L. H. (2017): Translanguaging in a Reggio-inspired Spanish dual-language immersion programme. In: *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 469-486, <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236091>

Arreguín-Anderson, M. G., Salinas-Gonzalez, I. & Alanis, I. (2018): Translingual play that promotes cultural connections, invention, and regulation: A LatCrit Perspective. In: *International Multilingual Research Journal*, 12(4), 273-287, <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470434>

Axelrod, Y. (2017): “Ganchulinas” and “Rainbowli” colors: Young multilingual children play with language in Head Start Classroom. In: *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 103–110. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0631-z>

Corsaro, W. (2005): Collective action and agency in young children’s peer cultures. In: J. Qvortrup (Hrsg.): *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*. London: Palgrave MacMillen, 231-247.

Corsaro, W. (2018): *The sociology of childhood* (5th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

García, O. (2011): The translanguaging of Latino kindergarteners. In: K. Potoski, & J. Rothman (Hrsg.): *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam: John Benjamins, 33-55.

García, O., & Seltzer, K. (2016): The Translanguaging current in language education. In: B. Kindenberg (Hrsg.): *Flerspråkighet som resurs* [Multilingualism as a resource]. Stockholm: Liber, 19-30.

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.

Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Gort, M., & Sembiante, S. F. (2015): Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. In: *International Multidisciplinary Research Journal*, 9(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>

Kirsch, C., & Aleksić, G. (2021): Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? In: *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 534-550. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1905643>

Kirsch, C., Aleksić, G., Mortini S., & Andersen, K. (2020): Developing multilingual practices in early childhood education through a professional development in Luxembourg. In: *International Multilingual Research Journal* 14 (4), 319-337, <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>

Kirsch, C., & Mortini, S. (2021): Engaging in and reproducing translanguaging practices with peers: a longitudinal study with three-year-olds in Luxembourg. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1999387>

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2013): Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation. In: *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.

Mortini, S. (2022): Emergent multilingual children's agency within translanguaging practices with peers and practitioners in formal and non-formal early childhood education settings in Luxembourg. Dissertation. Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg.

Panagiotopoulou, J. A. (2019): Translanguaging. Mehr- und Quersprachigkeit im Erwerb und Gebrauch. In: E. G. Montanari, & J. A. Panagiotopoulou (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 27-43.

Rajendram, S. (2019): Translanguaging as an agentive, collaborative and socioculturally responsive pedagogy for multilingual learners. Dissertation. Toronto: University of Toronto.

Sanders-Smith, S. C. & Dávila, L. T. (2019): Progressive practice and translanguaging: Supporting multilingualism in a Hong Kong preschool. In: *Bilingual Research Journal*, (42)3, 275-290, <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1624281>

STATEC. (2019): Le luxembourgeois reste la langue la plus utilisée à domicile. Luxembourg.

Toth, J., & Paulrud, B. (2017): Agency and affordance in translanguaging for learning: Case studies from English-medium instruction in Swedish schools. In: B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Hrsg.): *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 189-207.

Autorinnenangaben

Claudine Kirsch, Prof. Dr.
Universität Luxemburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: das Lernen und Lehren von mehreren Sprachen,
Translanguaging, Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften,
frühkindliche Bildung
Universität Luxemburg
Campus Belval
11, Porte des Sciences
L-4366 Esch-Alzette

Simone Mortini, Dr.
Service National de la Jeunesse
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: das Lernen und Lehren von mehreren Sprachen,
frühkindliche Bildung, Professionalisierung von Erzieher:innen
Service National de la Jeunesse
33, Rives de Clausen
L- 2165 Luxembourg

Valérie Kemp, Doktorandin
Universität Luxemburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literacy in formalen und non-formalen Kontexten,
die multimodalen Lernprozesse von Kindern im Vorschulalter, Mehrsprachigkeit
Universität Luxemburg
Campus Belval
11, Porte des Sciences
L-4366 Esch-Alzette