

Jamie Genson, Christina Winter & Julie A. Panagiotopoulou

Mehrsprachige Kinder in ‚einsprachigen‘ Bildungseinrichtungen in Luxemburg?! Zur Inszenierung von Einsprachigkeit als Normalität in einer mehrsprachigen Gesellschaft

Die Studie versteht sich als Ethnografie der Mehrsprachigkeit und Frühpädagogik und untersucht Sprachpraktiken in luxemburgischen frühpädagogischen Institutionen. Die Ergebnisse lassen sich als Inszenierung von Einsprachigkeit verdichten und verweisen auf eine Diskrepanz zwischen mehrsprachigkeitsorientierter Bildungsprogrammatik, monolingualisierender pädagogischer Praxis und translingualen Praktiken der Kinder.

Schlagwörter: Ethnografie, Mehrsprachigkeit, Einsprachigkeit, Elementarbereich, Sprachenpolitik

Multilingual Children in “Monolingual” Early Childhood Settings in Luxembourg?! Enacting Monolingualism as a Norm in a Multilingual Society

The study positions itself as an ethnography of multilingualism and early childhood education and examines language practices in early childhood education institutions in Luxembourg. The findings can be condensed as an enactment of monolingualism and point to a discrepancy between multilingualism-oriented educational policy, monolingualising pedagogical practice, and children’s translanguaging practices.

Keywords: Ethnography, Multilingualism, Monolingualism, Early Childhood Education, Language Policy

1 Einleitung

Obwohl Kinder über vielfältige sprachliche Repertoires verfügen, werden im Elementar- und Primarbereich weiterhin monolinguale Normvorstellungen und monolinguale Praktiken etabliert und reproduziert (Aleksić & García 2022; Heller 2006; Kirsch & Mortini 2021; Winter 2022). Dies gilt auch für genuin mehrsprachige Gesellschaften wie Luxemburg, die sich durch komplexe sprachliche Gefüge auszeichnen: Neben den drei Amtssprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch spielen auch zahlreiche Familiensprachen und Fremdsprachen eine bedeutende Rolle im Alltag und Bildungssystem (MENJE & SNJ 2018, 46–47).

Mehrsprachigkeit meint das individuelle sprachliche Repertoire eines Individuums, das Mittel aus mehreren Sprachen umfasst, welche situativ und flexibel an die Kommunikationssituation und die Kommunikationspartner*innen angepasst werden. Mehrsprachige handeln daher mono-, multi- und translingual. In mehrsprachigen Familien ist diese

Sprachpraxis die Norm (García & Wei 2014, 23) und wird in der (frühen) Kindheit sowie ggf. auch in Kitas und Schulen als Normalität gelebt (Montanari & Panagiotopoulou 2025, 30–34).

In Luxemburg wird programmatisch das Ziel einer mehrsprachigen, inklusiven Bildungsumgebung verfolgt (MENJE & SNJ 2018, 46–47). Doch trotz bildungspolitischer Initiativen für eine stärkere Berücksichtigung individueller Mehrsprachigkeit zeigt sich in der frühkindlichen Bildung eine Diskrepanz zwischen diesen Ansprüchen und der praktischen Umsetzung. Während Kinder häufig und eigenaktiv translinguale Praktiken im pädagogischen Alltag hervorbringen, bleiben Ansätze und Handlungen pädagogischer Fach- und Lehrkräfte oft auf Luxemburgisch fokussiert und reproduzieren damit eine monolinguale Norm (Kirsch & Mortini 2021; Neumann 2015). Die Spannung zwischen sprachenpolitischer Programmatik und pädagogischem Alltag verweist auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und ist Gegenstand dieses Beitrags. Anhand von drei Sequenzen aus ethnografischen Beobachtungsprotokollen werden ausgewählte Ergebnisse einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit vorgestellt.

Die Ergebnisse der rekonstruierten Praktiken lassen sich als *Inszenierung von Einsprachigkeit* durch Lehrkräfte¹ verdichten. Insgesamt zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der bildungsprogrammatischen, auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Sprachenpolitik, der durch die Lehrkräfte angestrebten Sprachennutzung innerhalb der Institution, die sich in der monolingualen sprachlichen Praxis manifestiert, und der translingualen Praxis der mehrsprachigen Kinder. Diese Diskrepanz wird aus sprachenpolitischer und migrationspädagogischer, sprachdidaktischer und frühpädagogischer Perspektive betrachtet.

Nach einem Überblick zur Bildungs- und Sprachenpolitik in Luxemburg (2.) folgt eine Zusammenschau des Forschungsstandes zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich (3.). Anschließend werden das Forschungsdesign (4.) und die Ergebnisse der Untersuchung (5.) präsentiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und daraus resultierenden Schlussfolgerungen (6.).

2 Bildungs- und Sprachenpolitik in Luxemburg

2.1 Das luxemburgische Bildungssystem

Das luxemburgische Erziehungs- und Bildungssystem wird in die formale und non-formale Bildung eingeteilt. Die non-formale Bildung bezieht sich auf die außerschulischen Angebote (z. B. Schülerhort – *Maison Relais*) und auf die Bildung von Kindern zwischen null und vier Jahren (*crèche* – frühe Kinderkrippe) (Kirsch & Aleksić 2021, 536). Die formale Bildung bezieht sich auf das offizielle Schulsystem, das in der Grundschule in vier Zyklen aufgeteilt

¹ Im luxemburgischen Schulsystem wird zwischen Lehrkräften (*instituteur/trice, enseignant/e*) und sozialpädagogischem Fachpersonal (*éducateur/trice diplômé(e)* und *gradué(e)*) unterschieden. Letztere sind im non-formalen Bildungsbereich sowie übergreifend im schulischen Kontext tätig. Im alltagspraktischen Sprachgebrauch bezeichnen Kinder pädagogisches Personal häufig unabhängig von der Funktion als Lehrkraft (*Joffer* bzw. *Schoulmeeschter*).

ist. Der Zyklus 1 besteht aus einem fakultativen Jahr ab drei Jahren, das auch *éducation précoce* genannt wird, und zwei obligatorischen Jahren der Vorschulerziehung im Kindergarten (*éducation préscolaire* oder *Spillschoul*) (Lenz & Heinz 2018, 23). Jeder weitere Zyklus besteht aus zwei Jahren, die unterschiedliche sprachliche Schwerpunkte beinhalten. Im Zyklus 1 ist keine klar abgegrenzte Schulsprache im engeren Sinne festgelegt. Es zeigt sich eine funktionale Verteilung sprachlicher Praktiken, bei der Luxemburgisch als dominante Interaktions- und Arbeitssprache fungiert, während Familiensprachen und die institutionell gerahmten Schulsprachen Deutsch und Französisch situativ einbezogen werden (MENFP 2011a, 2–6; MENFP 2011b, 60–68). Der Fokus liegt auf dem Sprechen, Hören und der Entwicklung eines allgemeinen Sprachbewusstseins, ohne eine strikte Trennung der Sprachen vorzunehmen. Erst in den folgenden Zyklen wird diese funktionale Verteilung zunehmend ausdifferenziert (MENFP 2011b, 9–25). Ab dem Zyklus 2 beginnt die Alphabetisierung auf Deutsch, das – mit Ausnahme des Fachs Französisch – als zentrale Unterrichtssprache dient (MENJE 2025, 13). Luxemburgisch bleibt als Interaktionssprache im schulischen Alltag präsent, verliert jedoch weitgehend seine Funktion als Sprache fachlicher Wissensvermittlung. Je nach Kompetenzstand können die Zyklen auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden (MENJE 2023, 26–27). Nach dem Zyklus 4 folgt der Sekundarunterricht (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Das Bildungssystem Luxemburgs nach dem nationalen Lehrplan (MENJE 2025, 8; 13–18)²

Bereich	Alter	Dauer	Beschreibung
Non-formale Bildung	0–4	flexibel	<i>Crèche / Maison Relais</i> – freiwillige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
Zyklus 1 – <i>Précoce</i>	3–4	1 Jahr	Frühförderung – freiwillig, gehört zum Zyklus 1 der Grundschule (<i>éducation fondamentale</i>)
Zyklus 1 – <i>Préscolaire</i> (Kindergarten)	4–6	2 Jahre	Schulpflichtig ab 4 Jahren – Teil der Grundschule
Zyklus 2	6–8	2 Jahre	1. und 2. Schuljahr – Grundschule
Zyklus 3	8–10	2 Jahre	3. und 4. Schuljahr – Grundschule

² Diese Grafik dient als vereinfachte Darstellung einem Überblick. Vor allem die Sekundarstufe beinhaltet viele Abzweigungen in unterschiedliche Oberstufenklassen und Schulformen (u. a. Berufsausbildungen, International School, Fachschule für pädagogische und soziale Berufe) (MENJE 2025, 15–22). Innerhalb der Zyklen werden die Jahrgänge mit .1 und .2 dargestellt (z. B. Zyklus 2.1 – 2.2). Ein Kind kann das zweite Jahr im Zyklus bei Bedarf wiederholen. Somit könnte ein Zyklus auch drei Jahre dauern.

Zyklus 4	10–12	2 Jahre	5. und 6. Schuljahr – Grundschule
Sekundarstufe – Unterstufe	12–15	3 Jahre	Orientierung in die <i>enseignement secondaire classique</i> oder <i>secondaire général</i>
Sekundarstufe – Oberstufe	15– 18/19	3-4 Jahre	Übergang in unterschiedliche Sektionen– Abschluss <i>Diplôme de fin d'études secondaires</i> (Abitur)

2.2 Luxemburgische Sprachenpolitik und Konzepte zur Sprachbildung

Die sprachliche Landschaft Luxemburgs hat sich von einer historisch verankerten Dreisprachigkeit mit den Amtssprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch zu einer vielschichtigen Mehrsprachigkeit entwickelt, die in die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Strukturen eingebettet ist (Kühn 2008, 11). Über Jahrhunderte hinweg formte sich eine mehrsprachige Gesellschaft, die u. a. durch Herrschaftswechsel, die Französische Revolution, die Industrialisierung und diverse Migrationsbewegungen geprägt wurde (SIP 2022, 3). Die sprachliche Diversität Luxemburgs ist zudem durch eine Vielzahl an Pendler*innen aus den Nachbarländern (DE, FR, BE) beeinflusst (47 % der gesamten Erwerbstätigen) (SOC2 2023, 1) sowie durch Migrationsbewegungen und internationale Bevölkerung (47,4 % der Gesamtbevölkerung) geprägt (Peltier & Klein 2023, 7).

Neben der historisch und demographisch geprägten Mehrsprachigkeit wurde auch der individuelle Sprachgebrauch in den Familien mit Kindern zwischen 0 und 4 Jahren erforscht (vgl. SNJ 2023). Insgesamt wurden von befragten Eltern 124 verschiedene Sprachen angegeben, wobei Luxemburgisch, Französisch, Deutsch, Englisch und Portugiesisch am häufigsten vorkommen (ebd., 30). Die Mehrheit der Kinder wächst in einem zwei- oder mehrsprachigen Umfeld auf. In Luxemburg werden daher alle Kinder als ‚angehende Mehrsprachige‘ (angelehnt an das Konzept der *„emergent multilinguals“*) bezeichnet, die nicht nur mehrere Familiensprachen haben, sondern auch über das Bildungssystem weitere Sprachen lernen (ebd., 33).

Mit einem interdisziplinären Blick auf verschiedene strukturelle Anforderungen betonen schon frühere Veröffentlichungen die Bedeutung einer kompetenzorientierten und schüler*innenzentrierten Bildung, die auf den Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen abzielt (MENJE 2016, 4). Mit der Einführung einer neuen Sprachenpolitik im Jahr 2017, die in den non-formalen und formalen Bildungsinstitutionen greift, wird das Ziel verfolgt, soziale Gerechtigkeit zu fördern und durch mehrsprachige Bildungsangebote zur Reduktion struktureller Benachteiligung beizutragen, indem Sprachhierarchien abgebaut und mehrsprachige Lerngelegenheiten ermöglicht werden, sodass neben der sprachlichen Bildung in Deutsch auch Familiensprachen und Kompetenzen in Luxemburgisch und Französisch wertgeschätzt und gefördert werden (SNJ 2021, 3; Kirsch & Aleksić 2021, 535).

Gleichzeitig zielt das Programm *éducation plurilingue* (Programm der frühen mehrsprachigen Bildung) darauf ab, eine durchgängige Sprachbildung zu ermöglichen und Kinder zwischen 1 und 4 Jahren auf das luxemburgische Schulsystem vorzubereiten (SNJ 2021, 7), wobei im pädagogischen Alltag Luxemburgisch festgeschrieben und die Entwicklung einer institutionellen Mehrsprachigkeit angestrebt wird. Als Vorbereitung auf den Übergang in die Schulsprache Deutsch wird programmatisch die Notwendigkeit der frühen Heranführung an die luxemburgische Sprache betont – insbesondere für Kinder, die im familialen Kontext wenig bis keinen Kontakt mit dem Luxemburgischen haben (Seele 2017, 28). Als Argument wird die Sprachverwandtschaft zum Deutschen angeführt, wobei Luxemburgisch als „Sprungbrettfunktion“ für die folgende Alphabetisierung in der deutschen Sprache ab Zyklus 2 angesehen wird (Kühn 2008, 16; MENJE 2016, 3). Gleichzeitig ist für zwei Drittel der Kinder die Verwendung von Luxemburgisch oder Deutsch nur an den schulischen Kontext gebunden (Tremmel et al. 2024, 86). Reaktionen darauf sind neuere bildungspolitische Initiativen. So wird ab dem Schuljahr 2022/23 mit dem Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“ (*zusammen wachsen*) in ausgewählten Grundschulen eine Alphabetisierung auf Französisch im Zyklus 2 erprobt (Colling et al. 2024).

3 Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich – zum Forschungsstand aus international vergleichender Perspektive

Inwiefern in pädagogischen Einrichtungen translinguale Praktiken oder monolinguale Normen institutionell verankert werden, zeigt sich besonders in Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften (Heller 2006; Kirsch & Mortini 2021). Im Folgenden werden Studien aufgeführt, die Praktiken zwischen Kindern sowie zwischen Fach-/Lehrkräften und Kindern untersuchen. Es handelt sich um eine integrative Betrachtung von Studien aus Luxemburg sowie internationalen Studien, die sich primär auf die Praktiken der Akteur*innen beziehen.

Während Kinder eigenaktiv translinguale Praktiken hervorbringen, indem sie sich der Situation und der Sprachenwahl der Kommunikationspartner*innen anpassen und dadurch das normative Beharren auf die Verwendung einer (Standard-)Sprache dekonstruieren (Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou 2015; Lourêiro & Neumann 2020; Mortini 2021), scheint diese beobachtbare Realität des situativ gemischten Sprachgebrauchs für pädagogische Fach- und Lehrkräfte herausfordernd zu sein (Aleksić & García 2022; Neumann 2015). Einerseits werden Kinder von Fachkräften zur Monolingualität angehalten (Winter 2022, 92–98; Zettl 2019, 142–148). Andererseits werden Kinder aufgefordert, Wörter oder Formulierungen in weitere Erst- und Familiensprachen zu übersetzen (Winter 2022, 132–134; Zettl 2019, 164), um die geforderte Sprachentrennung in jedem Fall zu gewährleisten (Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou 2015, 117–119). Werden Kinder dazu angehalten, Wörter oder Formulierungen zu übersetzen, agieren sie zum Teil widerständig und kommen den Anforderungen nicht nach (Mortini 2021, 287; Winter 2022, 100–101; Zettl 2019, 164). Darüber hinaus werden Familiensprachen als schöne oder exotische Sprachen ‚zur Schau gestellt‘ (Panagiotopoulou & Krompæk 2014, 58–63; 67; Winter 2022, 135–136),

während institutionell gerahmte Sprachen als hilfreich oder notwendig für den Bildungserfolg markiert werden (Brandenberg et al. 2017, 264–267; Diehm & Magyar-Haas 2012, 40–43). Sofern Fachkräfte selbst im pädagogischen Alltag mehrsprachig agieren, führt dies auch auf Seiten von Kindern zu mehrsprachigen Praktiken (Blaschitz et al. 2021, 621–626; Schwartz & Asli 2014, 28–30). Im Kontrast dazu führen monolingualisierende Praktiken zum Nicht-Sprechen bei Kindern (Thomauske 2017, 157–163).

Bei Fach- und Lehrkräften lässt sich eine zunehmende Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit und der Wunsch nach Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben feststellen (Kirsch et al. 2016; Kirsch & Seele 2020). Nehmen pädagogisch Tätige an Fortbildungen zu mehrsprachiger Bildung teil, werden sie offener gegenüber Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Praktiken nehmen zu, auch wenn noch Unsicherheiten hinsichtlich der Umsetzung bestehen und die Weiterbildung engmaschig betreut werden muss (Kirsch & Bergeron-Morin 2023). Gleichzeitig wird deutlich, dass kurzzeitige Fortbildungskonzepte nicht hinreichend sind, um habitualisierte Muster zu verändern. Zwar wird Mehrsprachigkeit positiv bewertet, doch bleibt das Verständnis von Mehrsprachigkeit an Einzelsprachen und nationalstaatlichen Symbolen gebunden. Infolgedessen werden mehrsprachige Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte daran gehindert, bspw. Luxemburgisch als Familiensprache zu bezeichnen, und stattdessen auf eine ‚andere‘ vermeintliche Herkunftssprache verwiesen (Aleksić & García 2022, 3841–3844).

Zusammenfassend decken sich luxemburgische und internationale Befunde. Fokussiert auf Luxemburg wird programmatisch das Ziel verfolgt, eine Bildungsumgebung zu schaffen, in der alle Sprachen als gleichwertige Ressourcen betrachtet werden (MENJE & SNJ 2018). Auf Basis der überarbeiteten mehrsprachigen Bildungspolitik im Jahr 2017 ist von einem Paradigmenwechsel (Kirsch & Aleksić 2021) die Rede, da die traditionellen, oftmals monolingual ausgerichteten pädagogischen Praktiken zugunsten einer stärker auf die individuellen sprachlichen Hintergründe der Kinder zugeschnittenen Herangehensweise modifiziert wurden. Die Untersuchung von Kirsch und Aleksić (2021) zeigt, dass es eine verstärkte Einbindung von Politiker*innen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten gibt, die gemeinsam an mehrsprachigen Bildungsansätzen arbeiten. Trotz der Fortschritte werden jedoch nicht alle Sprachen im Bildungskontext berücksichtigt, was zu einer Marginalisierung weniger verbreiteter Sprachen führen kann (ebd., 14). Ferner zeigt sich, dass die Sprachenpolitik auch die Einstellungen und Praktiken von Lehrkräften beeinflusst (Kirsch & Seele 2020; Kirsch & Mortini 2021).

4 Forschungsdesign

Die vorliegende ethnografische Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrkräfte in luxemburgischen Vorschuleinrichtungen mit individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit umgehen. Ausgehend von einem Verständnis von Sprache als sozialer Praxis liegt der Fokus auf der sprachlichen Hervorbringung von Ein- und Mehrsprachigkeit und der Herstellung institutioneller Ordnung in der frühkindlichen Bildung. Die Untersuchung versteht sich als Ethnografie der Mehrsprachigkeit und der Frühpädagogik und fokussiert insbesondere die Wechselwirkungen zwischen Sprachideologien, institutionellen

sprachenpolitischen Regelungen und der Sprachpraxis von Kindern (Panagiotopoulou 2017a).

Regelungen zum Sprachgebrauch können aus sprachpolitischer und sprachideologischer Perspektive eingeordnet werden. Als Sprachenpolitik werden mit Shohamy (2007, 119) alle Entscheidungen in Bildungsinstitutionen zum Umgang mit Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen verstanden. Dazu gehören Entschlüsse darüber, welche Sprache(n) in welchem Zeitraum, von wem gelernt sowie durch wen gelehrt und welche Methoden dafür verwendet werden. Diese Regelungen können auf bildungspolitischer Ebene oder curricular verankert und als offizielle Amtssprache(n) oder Schulsprache(n) festgeschrieben werden (ebd., 119). Dabei wird auch der Begriff der Sprachideologie relevant. Sprachideologien umfassen gesellschaftlich geteilte (Norm-)Vorstellungen und Bewertungen über Sprachen und ihre Sprecher*innen, die bestimmen, welche Sprachen als legitim, wertvoll oder bildungsrelevant gelten. Sprachenpolitik spiegelt die institutionelle und politische Ebene dieser Annahmen wider (ebd., 118–121). Regelungen zum Umgang mit Sprachen lassen sich auch aus der Rekonstruktion sozialer Praktiken, geprägt durch sprachideologische Annahmen, als de facto Sprachenpolitik bestimmen (ebd.; Thomauske 2017).

Die Feldstudie folgt dem Ansatz der fokussierten Ethnografie, einer Form der ethnografischen Feldforschung, die es ermöglicht, tiefgehende Einsichten in spezifische soziale Phänomene innerhalb eng umrissener Kontexte zu gewinnen (Knoblauch & Vollmer 2022, 355). Dies eignet sich insbesondere zur Analyse von Mikroprozessen in Bildungseinrichtungen, wo sprachliche und translinguale Dynamiken eine zentrale Rolle im Interaktionsgeschehen spielen. Im Zentrum der Datenerhebung steht die teilnehmende Beobachtung, die eine aktive Einbindung der Forscherin in den Alltag der Einrichtung ermöglicht. So können sprachliche Praktiken aller Akteur*innen in ihrer situativen Gebundenheit erfasst werden (Panagiotopoulou 2017a, 236). Diese Nähe zum Feld erforderte eine kontinuierliche reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität. Die biografische Einbettung der Forscherin und Erstautorin des vorliegenden Artikels in den luxemburgischen, mehrsprachigen Bildungskontext fungierte dabei als interpretative Ressource, machte jedoch zugleich eine bewusste Reflexion möglicher Vorannahmen erforderlich. Irritationen, die aus der Diskrepanz zwischen eigenen Erfahrungen, Erwartungen und beobachteten Praktiken resultierten, wurden gezielt als analytisch produktive Momente in die Auswertung einbezogen.

Die entstandenen ethnografischen Beobachtungsprotokolle enthalten neben detaillierten Beschreibungen von Settings und Interaktionen auch reflexive Notizen zur Rolle der Forscherin sowie zur Wechselwirkung von Sprache und Macht im institutionellen Kontext (Panagiotopoulou 2017b). Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden (u. a. Literacy-bezogene) Artefakte fotografisch dokumentiert (Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2010).

Die Datenauswertung erfolgte auf Grundlage der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin 1998), die eine theoriegenerierende Analyse erlaubt: Mittels systematischen Kodierens und konzeptueller Verdichtung wurden zentrale Kategorien

entwickelt, die das Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Sprachenpolitik, pädagogischem Handeln und kindlicher Sprachpraxis rekonstruieren. Die theoretische Sättigung wurde iterativ durch eine wiederholte Beobachtung und einen systematischen Vergleich erreicht (Strübing 2014). Aufgrund einer kurzen Aufenthaltsdauer im Feld konnte kein zirkulärer Prozess nach dem Prinzip des Theoretical Samplings (Strauss & Corbin 1998) stattfinden. Die Verdichtung der Daten erfolgte während der Beobachtung, indem der Blick im Feld spezifischer eingegrenzt oder ausgerichtet wurde, um ergänzende oder kontrastive Handlungsmuster zu erfassen. Dennoch wurde dieser Anspruch nach Sättigung (Strauss & Corbin 1998, 212) im Kodierprozess verfolgt, indem die reichhaltigen Daten in „Strategien des minimalen und maximalen Vergleichens“ (Strübing 2014, 30) integriert wurden, bis keine weiteren Erkenntnisse für die Theorieentwicklung mehr gewonnen werden konnten. Dieser Prozess ermöglicht es, die ambivalente Rolle von Sprachenpolitik im Kindergartenalltag zu theoretisieren und die Macht der Lehrkraft bei der Durchsetzung sprachlicher Normen kritisch zu hinterfragen.

Durch den Kodierprozess ergab sich einerseits die zentrale Kategorie der *kindinitiierten mehrsprachigen Situationen*. Diese gründet auf dem Vergleich unterschiedlicher mehrsprachiger Situationen, die stets von Kindern, jedoch nie von der Lehrkraft, initiiert wurden. Insbesondere in der Peer-Interaktion zeigte sich der kindliche Sprachgebrauch als Kontinuum zwischen Anpassung an die Sprachkompetenzen der Gesprächspartner*innen (z. B. durch Sprachwechsel) und multi- sowie translingualen Praktiken, die situativ ineinandergreifen. Andererseits ergab sich die zentrale Kategorie der *inszenierten einsprachigen Situationen*, die auf dem Vergleich unterschiedlicher Interaktionen zwischen den Kindern und der Lehrkraft basierte. Dadurch wurde deutlich, dass die sprachlichen Ressourcen der Kinder, seien dies Familiensprachen oder ihr mehrsprachiges Sprachhandeln, nur begrenzt aufgegriffen wurden und situationsübergreifend wenig bis nicht beachtet wurden.

Die Datenerhebung fand in einem Kindergarten statt und erstreckte sich über eine Woche, innerhalb derer an vier Tagen Beobachtungen mit einem Gesamtumfang von 12,5 Stunden durchgeführt wurden. Der gesamte Schulkomplex liegt in einer Gemeinde, die an Frankreich angrenzt. Das Gebäude, in dem die Studie durchgeführt wurde, umfasst ausschließlich Klassen des Zyklus 1. Die Beobachtungen fanden in einer Klasse des Zyklus 1 (C1.1 und C1.2) mit insgesamt 14 Kindern statt. In dieser Klasse befand sich eine Lehrkraft sowie ein Erzieher, der für die Betreuung eines Kindes mit spezifischen Bedürfnissen zeitweise anwesend war. Die Datenerhebung wurde im Rahmen der Abschlussarbeit von Jamie Genson durchgeführt und war daher zeitlich begrenzt angelegt. In einem Feldgespräch nannte die Lehrkraft gegenüber der Ethnografin folgende Familiensprachen der Kinder: Albanisch, Französisch, Italienisch, Luxemburgisch, Marokkanisch³ und Portugiesisch. Sie selbst gab an, Französisch und Deutsch als Familiensprachen zu verwenden und ihren Bildungsweg bis zur Hochschule in Luxemburg absolviert zu haben.

³ Die Bezeichnung „Marokkanisch“ wurde von der betreuenden Lehrkraft verwendet. Dabei handelt es sich vermutlich um eine Bezugnahme auf eine in Marokko gesprochene Sprache wie z.B. Arabisch (auch Marokkanisches Darija genannt) oder Amazigh bzw. Tamazight.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden anhand von drei Sequenzen aus ethnografischen Beobachtungsprotokollen ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

Tab. 2: Sequenz 1. Protokoll Tag 2

Protokoll Tag 2: Teilnehmende Beobachtung	
Beobachtungsdauer	14:00h – 16:00h
Beobachtete Situation & Uhrzeit	Freies Spielen auf Spielplatz auf Schulgelände 14:00h
Aktivität	Gespräch zwischen Kind Tatjana und Lehrkraft Eva
Teilnehmende Akteur*innen	1 Lehrkraft (Eva); 1 Kind (Tatjana)
Art der erhobenen Daten	Beobachtungsnotizen

Sie [das Kind Tatjana] fängt an etwas auf Französisch zu reden und zeigt in ihren Mund: „J’ai un (...) J’ai un (...).“ (Ich habe einen (...) Ich habe einen (...)). Bevor sie den Satz weiterreden kann, wird sie von Eva aufgefordert, es auf Luxemburgisch zu versuchen. Tatjana fängt an zu erklären: „Ech hunn een (...) een (...) une carie. An ech muss (...) ehh (...) chez le dentiste.“ (Ich habe einen (...) einen (...) Karies. Und ich muss (...) ehh (...) zum Zahnarzt.). Eva lehnt sich ganz dicht zu Tatjana hin, um sie besser zu verstehen. Tatjana spricht sehr leise. Auch ich habe Probleme sie zu verstehen. [...] Nach wiederholtem Nachfragen fängt Tatjana wieder an, auf Französisch zu erklären. Dann versteht Eva, was sie meint, und antwortet ihr auf Luxemburgisch. Sie sagt, dass dies aber nicht gut sei, wenn sie Karies hätte und dass der Zahnarzt da aber gut helfen kann. Tatjana stimmt zu mit einem „Jo“ (Ja) und läuft weg zu den anderen auf den Spielplatz.

Diese Sequenz illustriert, wie im pädagogischen Alltag Luxemburgisch als präferierte Sprache in den Kommunikationsprozessen etabliert wird, während alternative sprachliche Ressourcen, wie in diesem Fall das Französische, nicht anerkannt werden.

Mit dem Gebrauch des Französischen und dem Wissen, dass die Lehrkraft Eva Französisch versteht, initiiert das Kind Tatjana die Kommunikationssituation. Die Lehrkraft Eva unterbricht Tatjana beim Sprechen und fordert sie auf, Luxemburgisch zu nutzen. Deutlich wird, dass statt der Interaktion die Sprachwahl des Kindes im Vordergrund steht. Indem die Lehrkraft in das Sprachhandeln des Kindes eingreift und es im Redefluss unterbricht, um einen Sprachwechsel herbeizuführen, wird der Gebrauch weiterer Sprachen de facto eingeschränkt. Tatjana kommt der Aufforderung nach, spricht jedoch leiser. Das wiederholte Nachfragen der Lehrkraft lässt sich einerseits als Reaktion auf die leise Sprechweise des Kindes deuten. Andererseits lässt es sich als implizite Aufforderung, das Sprechen in der luxemburgischen Sprache zu präzisieren, interpretieren. Der anschließende Wechsel ins Französische durch Tatjana erfolgt eigeninitiativ, was unterstreicht, dass sie die Kommunikationssituation steuern und mehrsprachig

bewältigen kann. Dieser Sprachwechsel wird nicht weiter reguliert, die Lehrkraft verbleibt im Luxemburgischen. Tatjanas abschließende Antwort auf Luxemburgisch „Jo“ deutet darauf hin, dass sie sich erneut an der Sprachpraxis der Lehrkraft orientiert.

Die geforderte Einsprachigkeit entspricht der institutionellen Sprachpolitik, Luxemburgisch zu fördern, ignoriert jedoch Tatjanas (und Evas) mehrsprachige Realität und formt die Sprachpraxis des Kindes. Tatjanas Zurückhaltung verdeutlicht, wie sprachideologische Annahmen die Sprachpraxis im pädagogischen Alltag beeinflussen können und zu einer monolingualen Sprachenpolitik beitragen. Dies kann kurzzeitig zu situativer Sprachlosigkeit und bei wiederholten Erfahrungen auch zu einem Rückzug vom pädagogischen Geschehen führen (auch Aleksić & García 2022; Thomauske 2017).

Nach der Interaktion zwischen Tatjana und der Lehrkraft Eva wendet sich Eva der Ethnografin zu und ordnet die Situation aus ihrer Sicht ein.

Tab. 3: Sequenz 2. Protokoll Tag 2

Protokoll Tag 2: Teilnehmende Beobachtung	
Beobachtungsdauer	14:00h – 16:00h
Beobachtete Situation & Uhrzeit	Freies Spielen auf Spielplatz auf Schulgelände 14:00h
Aktivität	Feldgespräch mit Lehrkraft Eva folgend einer Situation mit Kind
Teilnehmende Akteur*innen	1 Lehrkraft (Eva); Feldforscherin
Art der erhobenen Daten	Beobachtungsnotizen

Eva erklärt mir dann, dass sie die letzten 5 Wochen mehr Luxemburgisch mit Tatjana üben müsse, weil sie nächstes Schuljahr in die erste Klasse wechselt. Sie muss noch besser Luxemburgisch können, um im ersten Schuljahr mithalten zu können. Ansonsten würde es für sie schwer werden, sagt Eva.

Die Aussage der Lehrkraft, in der verbleibenden Zeit Luxemburgisch mit dem Kind ‚üben zu müssen‘, spiegelt die Sprach- und Bildungspolitik im Umgang mit Mehrsprachigkeit wider. Zunächst lässt sich deuten, dass das Luxemburgische als Institutionssprache und deren Erwerb als notwendige Voraussetzung für den Bildungserfolg hervorgebracht wird. Es wird impliziert, dass die luxemburgische Sprachkompetenz hinsichtlich schulischer Anforderungen ausgebaut werden müsse, da das Nichtbeherrschen sich potenziell negativ auf den Bildungserfolg des Kindes auswirke. Zugleich zeigt sich darin ein pädagogisches Selbstverständnis, in dem Sprachbildung an den erwarteten Anforderungen der folgenden Schulstufe ausgerichtet werden. Evas aktive Sprachlenkung im Gespräch mit Tatjana sowie ihre explizite Legitimierung gegenüber der Forscherin veranschaulichen, dass der Sprachbildungsprozess des Kindes in Evas Verantwortung liegt und durch das Sprachgebot gesteuert werden soll. Zudem lässt sich deuten, dass eine translinguale Praxis als hinderlich für den Erwerb des Luxemburgischen verstanden wird. Tatjanas Sprachenrepertoire, das auch Französisch beinhaltet und situativ angemessen zur Erzählung genutzt wird, wird von einer mehrsprachigen Lehrkraft zurückgewiesen. Mehr

noch: Die Mehrsprachigkeit des Kindes erscheint für die Lehrkraft nicht als primäre Ressource, sondern wird zugunsten der als schulrelevant erachteten Kompetenzen im Luxemburgischen funktional nachgeordnet.

Die folgende Beobachtung findet im Rahmen eines Lesekreises statt, wobei sich die Lehrkraft Eva mit den Kindern über das Buch „Meine Mama“ (Shoshan & East 2013) unterhält.

Tab. 4: Sequenz 3. Protokoll Tag 3

Protokoll Tag 3: Teilnehmende Beobachtung	
Beobachtungsdauer	9:00h – 12:00h
Beobachtete Situation & Uhrzeit	Lesekreis 9:25h
Aktivität	Vorlesen des Buchs und anschließendes Gespräch über das Buch-Cover
Teilnehmende Akteur*innen	1 Lehrkraft (Eva); 14 Kinder
Art der erhobenen Daten	Beobachtungsnotizen

„Dat ass eng Meerjungfrau“ (Das ist eine Meerjungfrau), sagt Max und zeigt auf das Cover. „Op Letzeboiesch heescht Meerjungfrau ‚Mierjoffer‘ oder och eng ‚Melusina‘.“ (Auf Luxemburgisch heißt Meerjungfrau ‚Mierjoffer‘ oder auch eine ‚Melusina‘), erklärt Eva den Kindern. Ein paar Kinder wiederholen das Wort ‚Mierjoffer‘ und finden dies lustig. Eva lacht auch leicht und kuckt dann auf Mona, die etwas sagt. Ich verstehe nicht genau, was sie sagt, aber Eva fragt Mona dann: „Wéi heescht dann Mierjoffer op Italienesch?“ (Wie heißt denn Meerjungfrau auf Italienisch?). Mona sitzt auf dem Boden und antwortet sofort mit: „Sirena“. Eva erwidert: „Dat héiert sech awer méi schéin un, wéi op Letzeboiesch.“ (Das hört sich aber schöner an, als auf Luxemburgisch.). Mona wirkt leicht verschüchtert und wackelt auf dem Boden mit ihren Beinen hin und her.

Das Kind Max handelt translingual und nutzt das deutsche Wort „Meerjungfrau“, nachdem er auf Luxemburgisch zu erzählen begonnen hat.⁴ Eva reagiert mit der Übersetzung des Wortes und bietet zwei Möglichkeiten an, wie man „Meerjungfrau“ auf Luxemburgisch sagen kann. Die Kinder wiederholen die Begriffe. Es erfolgt eine implizite Korrektur der translingualen Äußerung des Kindes und damit eine implizite Zurechtweisung und Einforderung von Einsprachigkeit. Im weiteren Verlauf fragt die Lehrkraft das Kind Mona nach der italienischen Bezeichnung. Daraus resultiert eine ästhetische Bewertung, indem das Lautbild der italienischen Bezeichnung als „schöner“ empfunden wird. Damit wird impliziert, dass die sprachliche Qualität des italienischen Wortes vornehmlich auf subjektiven, ästhetischen Kriterien basiert (auch Panagiotopoulou & Krompæk 2014, 67; Winter 2022, 136), wodurch Italienisch als ein sprachliches ‚Anderes‘ hervorgehoben wird. Gleichzeitig behält Luxemburgisch seinen Status als funktional relevante und strategisch notwendige Standardsprache, die zentral für den schulischen Erfolg und die institutionelle Identitätsbildung ist (Kirsch 2021, 15).

⁴ Inwiefern Max das luxemburgische Wort für „Meerjungfrau“ nicht kennt oder nicht nutzen möchte, bleibt offen.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse lassen sich als *Inszenierung von Einsprachigkeit* durch Lehrkräfte in luxemburgischen (vor-)schulischen Einrichtungen verdichten und vor dem Hintergrund persistenter monolingualer Normalitätsannahmen interpretieren. Sichtbar wird eine Diskrepanz zwischen der programmatischen Sprachenpolitik einer mehrsprachigen Bildung, der sprachlichen Praxis der Kinder und der de facto Sprachenpolitik im pädagogischen Alltag.

Es zeigt sich, dass der von Kirsch und Aleksić (2021) beschriebene Paradigmenwechsel hin zu einer stärkeren Anerkennung individueller sprachlicher Repertoires noch nicht weitgehend eingelöst wird. Auch wenn Mehrsprachigkeit als Bildungsziel programmatisch betont wird, lässt sich primär die Förderung einer institutionellen Mehrsprachigkeit mit einer Ausrichtung auf die Förderung des Luxemburgischen rekonstruieren (Kirsch & Aleksić 2021, 536). Luxemburgisch wird im Kindergartenalltag nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern als normative Voraussetzung für den schulischen Erfolg etabliert und als einsprachige Norm inszeniert (MENJE 2016, 3).

Pädagogisch Tätige stehen vor der Anforderung, widerstreitende Anforderungen auszubalancieren (Kuhn 2019) und eine Sprachbildung zu ermöglichen, die (mehr-)sprachliche Ressourcen anerkennt und sprachliche Fähigkeiten ausbaut. In dieser Lesart kann das Sprachgebot der Lehrkraft als Sorge vor einer künftigen potenziellen Bildungsbenachteiligung gedeutet werden, wenn keine hinreichenden Sprachkompetenzen in den Schulsprachen ausgebaut würden. Gleichzeitig lässt sich diese Sorge im Lichte monolingualer Sprachenideologie und Sprachenpolitik betrachten, da Mehrsprachigkeit und translinguales Handeln als hinderlich erachtet werden, während einsprachige Sprachbildung als Norm gilt. Marginalisiert werden dabei die von den Kindern in die Institution eingebrachten Familiensprachen (Kirsch & Aleksić 2021, 14), welche auch einen zentralen Bestandteil der weiteren Bildungslaufbahn darstellen. Dieses Spannungsverhältnis ist jedoch nicht nur Ausdruck individueller pädagogischer Professionalität (Kuhn 2019), sondern verweist auf tieferliegende strukturelle und historisch etablierte bildungspolitische Vorgaben (Kirsch & Aleksić 2021; Thomauske 2017).

In diesem Kontext wird deutlich, dass translinguale Praktiken der Kinder (sprach-)didaktisch ungenutzt bleiben. Wildemann und Bien-Miller (2023) betonen, dass die systematische Einbindung kindlicher Mehrsprachigkeit zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche sprachliche Bildung ist. Gleichzeitig zeigt sich, dass Versuche, mehrsprachige Elemente einzubinden, nicht per se zu einer ressourcenorientierten Praxis führen (Aleksić & García 2022). Wird Mehrsprachigkeit als hinderlich im Erwerb weiterer Sprachen betrachtet, werden Sprachen dekorativ eingestuft oder vornehmlich dazu genutzt, um (sprachliche) Unterschiede zu konstruieren (Panagiotopoulou 2017b), werden bestehende Differenzordnungen eher reproduziert als aufgebrochen (Ohm et al. 2022). Frühkindliche Bildungsinstitutionen sind damit sowohl Orte der sprachlichen Bildung als auch der normativen Sozialisation (ebd.; Kuhn 2019).

Gleichzeitig zeigt sich, dass Kinder aktiv Lösungen entwickeln, um mit den monolingualisierenden Praktiken der Lehrkraft umzugehen und eigene Kommunikationsbedürfnisse zu er-

füllen (auch Mortini 2021). Sie kennen die sprachlichen Voraussetzungen ihrer Kommunikationspartner*innen und passen ihre Sprachwahl an. Lourêiro und Neumann (2020) plädieren dafür, dass translinguale Sprachpraktiken von Kindern eine offiziellere Anerkennung erhalten sollen, sodass sie aktiv den mehrsprachigen Alltag der Institution mitformen. Aus sprachdidaktischer Perspektive erfordert dies, translinguale Praktiken nicht nur zuzulassen, sondern sie systematisch als Ausgangspunkt für sprachliches Lernen zu nutzen und Mehrsprachigkeit als Bestandteil institutionalisierter Sprachbildung zu etablieren (Montanari & Panagiotopoulou 2025; Wildemann & Bien-Miller 2023). Eine Möglichkeit kann sich darin zeigen, sprachliche Äußerungen von Kindern nicht allein auf ästhetische Aspekte zu begrenzen, sondern für Sprachvergleiche und sprachliche Reflexion produktiv zu machen. So lassen sich z. B. anhand mehrsprachiger Bilderbücher oder einzelner sprachlicher Impulse wie „Meerjungfrau“ Wortbedeutungen gemeinsam analysieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf Laut-, Wort- oder Satzebene herausstellen oder Wissen über Sprachen oder Erzählmuster aufbauen (Wildemann & Bien-Miller 2023, 278–282). Dies fördert die Entwicklung eines Sprachbewusstseins und ermöglicht die explizite Thematisierung von Sprache als Gegenstand (ebd.). Ferner können Kinder dabei erfahren, dass Sprachen über einzelsprachliche Grenzen flexibel, strategisch und integrativ genutzt werden können.

Da fachliche Lerninhalte und Leistungsbewertung vielfach an einzelne Schulsprachen gebunden sind (Kirsch & Aleksić 2021; Wildemann & Bien-Miller 2023), verweist dies auf die Notwendigkeit, mehrsprachige Ressourcen nicht als Gegensatz zur Förderung schulsprachlicher Kompetenzen, sondern als integrativen Bestandteil sprachlicher Bildung zu verstehen. (Didaktisches) Translanguaging kann dabei als Ausgangspunkt dienen (Wildemann & Bien-Miller 2023, 293; 300; Montanari & Panagiotopoulou 2025, 101–117). Weiterhin ist es notwendig, Kinder zu befähigen, mehrsprachige Interaktionen zu bewältigen und eigene Bedürfnisse zu äußern. Dies impliziert eine veränderte Haltung gegenüber der Autonomie und Handlungsfähigkeit (Agency) von Kindern, sodass ihre sprachlichen Praktiken nicht nur als Lernvoraussetzung oder Lerngegenstand, sondern auch als eigenständige Beiträge zur Gestaltung des pädagogischen Alltags aufgefasst werden (Lourêiro & Neumann 2020).

Infolgedessen bedeutet mehrsprachige Bildung nicht nur, Mehrsprachigkeit anzuerkennen oder sie zuzulassen, sondern auch, vorherrschende (implizite) Normen zu reflektieren, die bestimmte Sprachpraktiken privilegieren und andere marginalisieren (García & Wei 2014; Panagiotopoulou 2017b; Ohm et al. 2022). Dies macht es auch erforderlich, die eigene Positionierung als Lehrkraft in einem strukturell ungleichen Bildungssystem in Migrationsgesellschaften zu reflektieren, Differenz- und Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren und sprachideologische Vorstellungen zu hinterfragen (Ohm et al. 2022, 289–295). Gleichzeitig sollte Professionalisierung nicht ausschließlich als individueller Entwicklungsprozess verstanden werden. Ebenso notwendig ist es, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie strukturelle und institutionelle Bedingungen verstärkt in den Blick zu nehmen (Kuhn 2019; Ohm et al. 2022), um herauszustellen, inwiefern diese Strukturen dazu beitragen, etablierte Normvorstellungen und routinisierte Praktiken zu verfestigen oder aufzubrechen.

7 Literatur

- Aleksić, G., & García, O. (2022). Language beyond flags: teachers misunderstanding of translanguaging in preschools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (10), 3835–3848. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2085029>
- Blaschitz, V., Weichselbaum, M., Çelik Tsonev, S., & Grond, A. (2021). Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. *Information Deutsch als Fremdsprache (InfoDaF)*, 6, 614–631.
- Brandenberg, K., Kuhn, M., Neumann, S. & Tinguely, L. (2017). „Weisst du auch, wie das auf Deutsch heisst?“ Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte, & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (253 - 270). Beltz Juventa.
- Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A. L., & Ugen, S. (2024). Literacy acquisition in German or French in the pilot project “Zusammen wuessen!” – Preliminary ÉpStan results of student characteristics, achievement, motivation, and parental support. *Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET)*. <https://doi.org/10.48746/ALPHA2024>
- Diehm, I., & Magyar-Haas, V. (2012). „Sprachliche Bildung“ im Kindergarten ethnographisch erforschen? In M.-S. Honig & S. Neumann (Hrsg.), *(Doing) Ethnography in Early Childhood. Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg* (33 - 52). University of Luxembourg.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, Langer, A., & A. Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) (301 - 322). Juventa.
- Heller, M. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Continuum.
- Kassis-Filippakou, M., & Panagiotopoulou, A. (2015). Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie. Zur „Sprachentrennung“ bzw. „Sprachenmischung“ als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 113–129.
- Kirsch, C. (2021). Bildungspartnerschaften und Literacy: Erste Ergebnisse aus dem Projekt COMPARE. In Service National de la Jeunesse (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit Eltern und Literacy im mehrsprachigen Kontext* (8 - 16). Ministry of National Education, Childhood and Youth. https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/12/Etudes-et-conferences_Collaboration-avec-les-parents-et-litteraties-plurilingues.pdf
- Kirsch, C., & Aleksić, G. (2021). Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? *International Journal of Multilingualism*, 18 (4), 534–550. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1905643>
- Kirsch, C., Andersen, K. N., Mortini, S., & DiLetizia, L. (2016). Einblicke in die Sprachideologien und Praktiken von Fachkräften in formalen und non-formalen Einrichtungen in Luxemburg. Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Ideologien und Praxis [Konferenzbeitrag]. *Scientific Conference*. <https://hdl.handle.net/10993/30121>
- Kirsch, C., & Bergeron-Morin, L. (2023). Educators, parents and children engaging in literacy activities in multiple languages: An exploratory study. *International Journal of Multilingualism*, 20 (4), 1386–1403. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2195658>
- Kirsch, C., & Mortini, S. (2021). Engaging in and creatively reproducing translanguaging practices with peers: a longitudinal study with three-year-olds in Luxembourg. *International Journal Bilingual Education and Bilingualism*, 26 (8), 943–959. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1999387>
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in Early Childhood Education in Luxembourg: From Practice to Pedagogy. In A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Hrsg.), *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* (63 - 81). Springer VS.
- Knoblauch, H., & Vollmer, T. (2022). Fokussierte Ethnographie. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Ethnographie* (353 - 366). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_21
- Kuhn, M. (2019). Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve

- (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (368 - 383). Beltz Juventa.
- Kühn, P. (2008). Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachunterricht an Luxemburger Schulen. 2. Aufl. MENFP.
- Lenz, T., & Heinz, A. (2018). Das luxemburgische Schulsystem: Einblicke und Trends. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), Universität Luxemburg & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (23 - 34). University of Luxembourg.
- Louréiro, K. S., & Neumann, S. (2020). Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres: Insights from field research in multilingual Luxemburg. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (2), 157–180. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0008>
- [MENFP] Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2011a). Kompetenzraster und Entwicklungsstufen: Grundschule, Zyklen 1 bis 4. <https://men.public.lu/de/publications/enseignement-fondamental/informations-generales/niveaux-competence-cycles-1-4.html>
- [MENFP] Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2011b). Plan d'études: École fondamentale. N° spécial du Courrier de l'Éducation nationale. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/courriers-de-leducation-nationale/numeros-speciaux/plan-etudes-ecoles-fondamentale.pdf>
- [MENJE] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2016). Sprache und Sprachen in der frühen Kindheit: Konzept früher sprachlicher Bildung im luxemburgischen Kontext.
- [MENJE] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2023). Das luxemburgische Bildungssystem. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/divers/informations-generales/das-luxemburgische-bildungssystem-de.pdf>
- [MENJE] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2025). Willkommen in der Luxemburger Schule: Informationen für neu zugezogene Schüler und deren Eltern. Service de l'intégration et de l'accueil scolaires (SIA) <https://men.public.lu/en/publications/scolarisation-eleves-etrangers/informations-generales/bem-vindos.html>
- [MENJE] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, & [SNJ] Service National de la Jeunesse. (2018). Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. <https://men.public.lu/fr/publications/enfance/informations-generales/cadre-reference-national.html>
- Montanari, E., & Panagiotopoulou, J. A. (2025). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung. 2. überarb. Aufl. Narr Francke Attempto.
- Mortini, S. (2021). Emergent Multilingual Children's Agency within Translanguaging Practices with Peers and Practitioners in Formal and Non-formal Early Childhood Education Settings in Luxembourg. Dissertation. University of Luxembourg, University of Cologne.
- Neumann, S. (2015). Lost in Translanguaging? Practices of Language Promotion in Luxembourgish Early Childhood Education. *Global Education Review*, 2 (1), 23–39.
- Ohm, V., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung, (Re-)Visionen und die Migrationsgesellschaft – einleitende Überlegungen* (278 - 294). Beltz Juventa.
- Panagiotopoulou, A. (2017a). Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder* (235 - 248). Waxmann.
- Panagiotopoulou, A. (2017b). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären* (257 - 274). Springer VS.
- Panagiotopoulou, A., & Krompák, E. (2014). Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen: Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In S. Rühle, A. Müller & T. Knobloch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum* (51 - 70). Waxmann.

- Peltier, F., & Klein, C. (2023). La démographie luxembourgeoise en chiffres. Édition 2023. Institut national de la statistique et des études économiques (STATEC). Statistiques.lu. <https://statistiques.public.lu/fr/publications/series/en-chiffres/2023/demographie-lux-en-chiffres-2023.html>
- Schwartz, M., & Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22–32.
- Seele, C. (2017). Frühe mehrsprachige Bildung in Luxemburg – Erfahrungen während einer Pilotphase. In SCRIPT & MENJE (Hrsg.), *Pädagogische Handreichung: Frühe mehrsprachige Bildung* (26 - 37). SNJ. Jugend in Luxemburg – Digital Documentation and Research Centre. <https://www.jugend-in-luxemburg.lu/fruehe-mehrsprachige-bildung/>
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education. Principles Policy and Practice*, 14(1), 117–130.
- Shoshan, B., & East, J. (2013). *Meine Mama*. Deutsche Ausgabe. Parragon Books Ltd Bath.
- [SIP] Service d'Information et de Presse. (2022). Apropos... Sprachen Luxemburg. Luxembourg: SIP, Imprimerie Exe. https://sip.gouvernement.lu/de/publications/minist-etat/sip/brochure/a-propos/A_propos_Langues.html
- [SNJ] Service National de la Jeunesse. (2021). Bilan 2017–2020: La mise en œuvre du programme plurilingue dans l'accueil de la petite enfance au Luxembourg. SNJ. <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Brochure-La-mise-en-oeuvre-du-programme-deduction-plurilingue-Bilan-2017-2020-1.pdf>
- [SNJ] Service National de la Jeunesse. (2023). La diversité linguistique des jeunes enfants et les pratiques langagières au sein des familles au Luxembourg. SNJ. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/langues/luxembourgeois/brochure-snj-diversite-linguistique.pdf>
- [SOC2] Unité « Marché du travail et éducation » – STATEC. (2023). Regards 06/23 – Panorama on the Luxembourgish working world on the occasion of May 1st. Regards, (6). STATEC. <https://statistiques.public.lu/en/publications/series/regards/2023/regards-06-23.html>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2. Aufl. Sage.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 3. Aufl. Springer VS.
- Thomauke, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie: Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer VS.
- Tremmel, K. A., Pitten Cate, I. M., Romanovska, L., Wealer, A., & Ugen, S. (2024). Der Einfluss des Sprachhintergrunds auf das Sprachverständnis im Deutschen. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), Universität Luxemburg & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2024* (86 - 88). Imprimerie Heintz. <https://bildungsbericht.lu/wp-content/uploads/2024/12/Nationaler-Bildungsbericht-Luxemburg-2024-1.pdf>
- Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2023). Sprachbewusstheit in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht. In Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (Hrsg.), *Sprachbewusstheit* (275 - 309). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_9
- Winter, C. (2022). Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering: Eine ethnografische Studie im Elementarbereich. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38484-5>
- Zettl, E. (2019). Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27031-5>

8 Korrespondenzangaben

Jamie Genson, M. A., Éducatrice graduée, Luxemburg, Berdorf.

Dr.in Christina Winter, Universität Koblenz, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Grundschulpädagogik.

Prof.in Dr. Julie A. Panagiotopoulou, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Korrespondenz an: winter@uni-koblenz.de