

# DIALOG

Une publication du projet « **Developing multilingual pedagogies in early childhood** ».

Kirsch, Mortini, Andersen, Aleksić



Octobre 2018

# DAS FORSCHUNGSPROJEKT „MuLiPEC“

(DEVELOPING MULTILINGUAL PEDAGOGIES IN EARLY CHILDHOOD)



**DR. CLAUDINE KIRSCH,**  
Professorin in der Sprachendidaktik,  
Universität Luxemburg, Projektleiterin



**DR. KATJA ANDERSEN,**  
Professorin in Naturwissenschaften der Grundschule,  
Universität Luxemburg



**DR. GABRIJELA ALEKSIĆ,**  
Psychologin,  
Universität Luxemburg



**SIMONE MORTINI,**  
Doktorandin im Projekt „MuLiPEC“,  
Universität Luxemburg



**LAURENCE DI LETIZIA,**  
Grundschullehrerin,  
Assistentin im Projekt „MuLiPEC“



Das Projekt MuLiPEC<sup>1</sup> kommt der Förderung nach Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung nach. Zum einen geht es um die Professionalisierung von Fachkräften in formalen und non-formalen Einrichtungen. Sie sollen Wissen über Mehrsprachigkeitspädagogik erwerben sowie Fähigkeiten entwickeln, diese umzusetzen. Zum anderen untersucht das Forschungsteam die Wirkung der Fortbildung auf die Einstellungen und die Praxis der Fachkräfte, insbesondere auf ihre sprachfördernden Methoden, Aktivitäten und Strategien.

Das Forschungsteam bot zwei Weiterbildungen mit den Schwerpunkten Spracherwerbtheorien und Prinzipien einer alltagsintegrierten Sprachförderung für 46 Fachkräfte an. Aus dieser Gruppe wurden sieben Fachkräfte aus einer Vorschule, einer Éducation précoce, einer Crèche und einer Maison Relais pour Enfants ausgewählt,

die sich von September 2016 bis September 2017 am Forschungsprojekt beteiligten. In sechs Forschungstreffen reflektierten sie theoriegeleitet ihre Praxis anhand von gefilmten Aktivitäten. Das Team verfolgte außerdem die Fachkräfte in den Institutionen und Kirsch bot ein Coaching an.

Die Datenerhebungsmethoden des Projekts waren vielfältig: Videoaufzeichnungen, Beobachtungen, Interviews, Berichte und ein Fragebogen. Ebenso vielfältig waren die Methoden der Analyse: thematische Analysen, Konversations- und Interaktionsanalysen, T-Test und Korrelationsanalysen. Ergebnisse dieser Forschung vertiefen unser Verständnis von Mehrsprachigkeitspädagogik und zeigen Wege einer Implementierung auf.

**CLAUDINE KIRSCH**

<sup>1</sup> <https://mulipec.uni.lu>



## SPRACHWISSENSCHAFTLICHE KONZEPTE EINER MEHRSPRACHIGEN BILDUNG

In Luxemburg traten 2017 neue Gesetze in der formalen und der non-formalen Bildung für eine mehrsprachige Bildung in der frühen Kindheit in Kraft. Fachkräfte sollen die Fähigkeiten der Kinder im Luxemburgischen weiterentwickeln, sie an die französische Sprache heranzuführen und ihre Familiensprachen valorisieren. Die Sprachenpolitik, die sich der Chancengleichheit verschreibt, zielt darauf, Kinder für das Leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft vorzubereiten und u.a. sprachliche Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und kulturelle Offenheit zu entwickeln. Die Implementierung eines solchen Programms ist komplex.

Studien zu mehrsprachigen Bildungsprogrammen in Deutschland zeigen, dass der Schwerpunkt auf der Mehrheitssprache liegt und dass Familiensprachen kaum Raum gegeben wird. Viele Fachkräfte befolgen das Prinzip one person – one language, wodurch Kinder lernen, Sprachen getrennt einzusetzen. Diese Forderung nach Einsprachigkeit kollidiert mit der Lebensrealität der Kinder und mit sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen. Ziel wird es sein, den monolingualen Habitus der Institutionen zu brechen, um der kulturellen und sprachlichen Diversität gerecht zu werden. Fachkräften werden allerdings mangelnde pädagogische Fähigkeiten

dazu und unzureichendes Wissen über Spracherwerb nachgesagt (Stitzinger & Lüdtkke, 2014<sup>1</sup>).

Ein Ziel des Projekts MuLiPEC war es, Fachkräfte mit neueren sprachwissenschaftlichen Theorien bekannt zu machen. Unsere sprachwissenschaftlichen Konzepte beruhen auf soziokonstruktivistischen Theorien, welche den Spracherwerb als einen aktiven, dynamischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Prozess verstehen, an dem unterschiedliche Akteure beteiligt sind. Sprachwissenschaftler sind sich einig, dass Kinder ihre Sprachen weiterentwickeln, indem sie mit verschiedenen Partnern in bedeutungsvollen, gesamtkörperlichen, handlungsorientierten, objektgebundenen und kulturspezifischen Tätigkeiten interagieren und dialogieren. Sind Kinder kognitiv und emotional in diesen Dialogen involviert, können sie Input aufnehmen und verarbeiten. Sie erwerben neue Sprachstrukturen, indem sie Aussagen imitieren, transformieren und analysieren und über Sprache reflektieren. Erwachsene und Kinder unterstützen den Spracherwerb, indem sie die Kinder als Dialogpartner einbinden, sie zum Sprechen motivieren, viel mit ihnen reden und ihnen Erfahrungen mit Schriftsprache ermöglichen (List, 2010<sup>2</sup>).

CLAUDINE KIRSCH

1. Stitzinger, U. & Lüdtkke, U. M. (2014). Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

2. List, G. (2010). Frühpädagogik als Sprachförderung - Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertise. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

# KONZEPTE DES SPRACHENLERNENS IN DER FRÜHEN KINDHEIT

**KINDZENTRIERTHEIT**  
(ressourcenorientiert, alters- und entwicklungsgerecht)



**INSTITUTIONELLE ÖFFNUNG**  
(Beteiligung der Eltern)



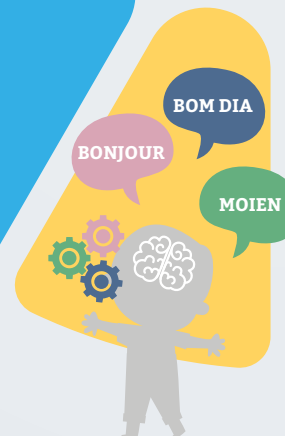
**MITBESTIMMUNG  
UND AUTONOMIE**



**DIFFERENZIERUNG**



**SPRACHREFLEXION**





**KOMMUNIKATIVER ANSATZ**

(Vorrang des mündlichen Sprachhandelns,  
kein Vokabeltraining)



**SPIELERISCH ENTDECKENDER,  
KREATIVER UMGANG MIT SPRACHEN**



**GANZHEITLICHES LERNEN**



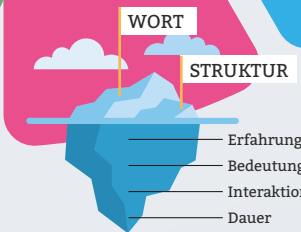
**HANDLUNGSORIENTIERUNG  
IN AUTHENTISCHEN  
SPRACHLERNSSITUATIONEN**



**FLEXIBLER UMGANG MIT SPRACHEN**

WORT

STRUKTUR

- 
- Erfahrung
  - Bedeutung
  - Interaktion
  - Dauer

**PROZESSORIENTIERUNG**

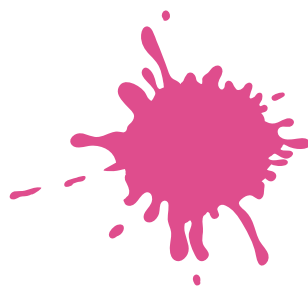
# TRANSLANGUAGING

Translanguaging, das Zurückgreifen auf das gesamte sprachliche und nicht-sprachliche Repertoire ist eine normale kommunikative Praxis ein- und mehrsprachiger Personen (Garcia & Li Wei, 2014<sup>4</sup>). Eine Pädagogik des translanguaging zielt darauf ab, diesen dynamischen und flexiblen Sprachgebrauch strategisch und bewusst beim Lernen einzusetzen. Studien zeigen, dass translanguaging den Lernenden hilft, Erfahrungen einzugliedern, Wissen zu konstruieren und ihre sprachliche Identität zu stärken (Kirsch, 2017<sup>5</sup>; Lewis et al., 2012<sup>3</sup>).

Translanguaging ist ein wichtiger Bestandteil einer Mehrsprachigkeitspädagogik: es setzt die Lernenden in den Mittelpunkt und gibt ihnen Autonomie bei der Sprachenwahl. Es erhöht somit ihre Partizipation und trägt zur Inklusion bei (García & Seltzer, 2016<sup>6</sup>).

Das Konzept beruht auf neueren soziolinguistischen Theorien einer dynamischen Zweisprachigkeit. Studien in den Neurowissenschaften zeigten, dass Sprachen nicht separat im Gehirn angeordnet sind und dass alle permanent aktiviert sind (Garcia & Li Wei, 2014). Dies ermöglicht einen schnellen Wechsel der Sprachen. Neuere Sprachlerntheorien zeigen, dass Spracherwerb dynamisch und flexibel ist und dass es keiner unnatürlichen Trennung von Erst- und Zweitsprachen bedarf.

CLAUDINE KIRSCH



## DIALOGISCHES LESEN

Beim dialogischen Lesen haben Kinder eine aktive Rolle: sie treten in Interaktion mit einem Erwachsenen und erzählen gemeinsam eine Geschichte. Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen steht das Erzählen im Mittelpunkt (Whitehurst et al., 1988<sup>8</sup>) und die Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht, werden vom Erwachsenen aufgegriffen, anstatt als störend empfunden zu werden. Um die Kinder zu ermutigen, zu aktiven Erzähler/innen zu werden und mit ihnen in Dialog zu treten, können die Fachkräfte verschiedene Strategien anwenden: anregende Fragen stellen (z.B. „W“-Fragen oder offene Fragen), Impulse setzen (z.B. spontane Äußerungen oder ein Blick), Aussagen der Kinder aufgreifen und erweitern, die Kinder loben, ihren Alltag und ihre Erfahrungen einbeziehen und sie dazu anspornen, in eigenen Worten zu erzählen und zu elaborieren (Kraus, 2005<sup>9</sup>). Durch einen solch stützenden Dialog mit dem Erwachsenen als „aktiven Zuhörer“ können Kinder Sprache(n) entwickeln. Studien zeigen, dass das dialogische Lesen die Sprachfähigkeiten der Kinder deutlich verbessert (ibid., 1988).

SIMONE MORTINI



**„ECH HUELE MECH ËMMER SELWER AU FUR ET À MESURE AUS DER GESCHICHT ERAUS. VIR D'ÉISCHT ZIELEN ECH SE, DANN ZIELEN ECH SE MAT DER HËLLEF VUN DE KANNER A PROGRESSIV ERZIELEN ËMMER D'KANNER MÉI AN ECH ËMMER MANNER. DAT HEESCHT D'KANNER KËNNEN SECH SOU DANN OCH DÉI GESCHICHT UNEEGNEN.“  
(JUNI 2017)**



## MULTIMODALITÄT

Multimodalität in der Kommunikation bezieht sich auf unterschiedliche Formen verbalen und nonverbalen Ausdrucks (Hélot et al, 2015<sup>7</sup>). In der verbalen Kommunikation impliziert Multimodalität das Verwenden unterschiedlicher Sprachen, was durch die nonverbale Kommunikation ergänzt wird, die sich auf solche Ausdrucksformen bezieht wie Mimik und Gestik, z.B. in Form des Deutens auf Dinge.

In Gruppen von Kindern im Alter von 2 bis 4 Jahren, die unterschiedliche Familiensprachen sprechen und sich bislang auf Luxemburgisch noch nicht oder kaum verständigen können, spielt die Multimodalität in der Kommunikation der Fachkraft eine entscheidende Rolle, um sich mit den Kindern austauschen zu können. Die Multimodalität hilft der Fachkraft sicherzustellen, dass alle Kinder der Gruppe ihre Erklärungen, Fragen und Erzählungen nachvollziehen können.

**KATJA ANDERSEN**

1 García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

2 Kirsch, C. (2017). Young children capitalising on their entire language repertoire for Language Learning at School. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 39-55.

3 Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.

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

5 Whitehurst, G.J., Falco, F.L. Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

6 Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: S. Roux (Ed.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

7 Hélot, C., Sneddon, R., & Daly, N. (2015). *Multilingual Classrooms: From multiliteracy to multimodality*. Croydon: CPI Group.



# LINGUISTIC LANDSCAPES

Unter linguistic landscape versteht man die Darstellung der sprachlichen Landschaft in einem Raum, z.B. auf Wänden, Schildern, Zeichen oder in Büchersammlungen. Die linguistic landscape soll die Sprachenheterogenität der Kinder und die dynamische Mehrsprachigkeit der Gruppe darstellen und wertschätzen. Hierbei sollen die Fachkräfte sich nicht auf die dominanten Sprachen des Landes beschränken, sondern alle Sprachen der Kinder sichtbar machen, um eine Hierarchie der Sprachen zu vermeiden und zur sozialen Gerechtigkeit beizutragen (García & Seltzer, 2016).

Fachkräfte können das Material der linguistic landscape auch als pädagogische Ressource nutzen, um auf die Sprachen der Kinder aufzubauen. Um solche Impulse zu initiieren, können die Kinder und deren

Familien gebeten werden, beispielsweise Bücher in ihrer Familiensprache mitzubringen, welche im Raum ausgestellt und in Partnerschaft mit den Familien erzählt werden. Ein anderes Beispiel ist der Entwurf einer „mehrsprachigen Wand“, an welcher sowohl Wörter aus verschiedenen Sprachen als auch Fotos, Texte und/oder Gegenstände dargestellt sind, die für die Kinder und Familien relevant sind. Studien zeigen, dass das Aufbauen auf den mehrsprachigen Ressourcen der Kinder sowie auf ihren authentischen, kontextualisierten und multimodalen Texten eine lernfördernde Wirkung auf das Sprachbewusstsein, den Spracherwerb, die Lese- und Schreibfähigkeiten und das Interesse an Sprachen und Kulturen haben (ibid., 2016; Gorter, 2018<sup>1</sup>).

**SIMONE MORTINI**



<sup>1</sup> Gorter, D. (2018). Linguistic Landscapes and trends in the study of schools. *Linguistics and Education*, 44, 80-85.



# DAS MEHRSPRACHIGE WÖRTERBUCH

Gemeinsam mit den Eltern haben die Fachkräfte ein mehrsprachiges Lexikon zusammengestellt, welches relevante Wörter und Ausdrücke in den Familiensprachen der Kinder beinhaltet.



**LËTZEBUERGESCH** : MOIEN / ÄDDI / MERCI



**FRANSÉISCH**: BONJOUR / AU REVOIR / MERCI



**DÄITSCH**: GUTEN TAG / AUF WIEDERSEHEN / DANKE



**ENGLESCH**: HELLO - GOOD MORNING / GOODBYE / THANK YOU



**PORTUGISESCH**: BOM DIA / TCHAU / OBRIGADO



**ITALIENESCH**: BUONGIORNO / CIAO / GRAZIE



**SERBESCH** : DOBAR DAN - ZDRAVO / ZBOGOM / HVALA



**BOSNESCH**: DOBAR DAN / DOVIĐENJA / HVALA



**PÖLNESCH** : DZIEŃ DOBRY / DO ZOBACZENIA / DZIĘKUJĘ



**DÄNESCH**: HEJ / FARVEL / TAK



**FLAMMÄNNESCH**: GOEIENDAG / TOT ZIENS / DANK JE WEL



**TÜRKESCH**: MARHABA / GÜLE GÜLE / TEŞEKKÜR EDERİM



**HOLLÄNNESCH**: GOEIEMORGEN / TOT ZIENS / DANKJEWEL

BASS DU MIDD

EST-CE QUE TU

BIST DU MÜDE

ARE YOU TIRE

ESTAS CANSAD

SEI STANCO? /

JE LI TE NEŠTO

IMAŠLI BOLOV

BOLI CIĘ COŚ?

HAR DU ONDT

HEB JE PIJN?

ACI MI ÇEKIYO

HEB JE PIJN?



## SPRACHE IM ALLTAG UND IN SPRACHFÖRDERNDEN AKTIVITÄTEN

Kinder lernen Sprachen, indem sie mit diesen in sinnvollen und variierenden Kontexten sprachlich handeln. Luxemburgisch wird in formalen und nicht-formalen Bildungsinstitutionen von Erwachsenen und Kindern im Alltag benutzt; dies ist aber nicht unbedingt der Fall für Französisch und die Familiensprachen. Viele Fachkräfte erklärten, dass sie den Kindern erlaubten, ihre Familiensprachen zu benutzen. Dies ermöglichte vielfältige Interaktionen unter den Kindern:

*Ech mengen dass d'Sprooch bei hinnen eng wicteg Roll spillt an eben di Tatsaach dat si woussten, ech kann elo mat deem Kand op déi Sprooch zeréckgräifen, déi ech zur Verfügung hunn. Ech mengen, dass dat aner Liene tëscht de Kanner kreéiert wéi wann se sech ëmmer müssen zeréck huelen, well se wëssen, wann se elo net Lëtzebuergesch schwätzen, da kënt d'Joffer. (September 2017)*

Eine andere Lehrerin bemerkte, dass die Kinder anders reagierten, seitdem sie mit ihren Freunden und den Erwachsenen zusätzlich in ihren Familiensprachen kommunizieren durften. Auch sie selbst agierte anders, da sie mehr von den Kindern wahrnahm und ein anderes Verhältnis zu ihnen entwickelte.

Wenn Kinder immer im Freispiel ihre Familiensprachen benutzen, kann es vorkommen, dass

Kinder mit dem gleichen sprachlichen Hintergrund miteinander spielen, andere aber nicht am Spiel teilnehmen können. Fachkräfte müssen deshalb aufpassen, dass das Freispiel nicht zur Exklusion führt.

Rituale und gemeinsame Aktivitäten ermöglichen die Partizipation aller Kinder. Während das Planen von sinnvollen Aktivitäten in authentischen Situationen neu für einige der Erzieher/innen war, erkannten einige Lehrpersonen, dass Kinder spontan im Alltag lernen. Sie erkannten, dass Kinder Wörter und Strukturen beim Essen oder Spielen aufgriffen. Sie passten bewusster auf ihren Sprachgebrauch und auf sprachfördernde Strategien auf (z.B. offene Fragen stellen, elaborieren, umformulieren, Kinder zum Interagieren anregen) und planten sinnvolle Sequenzen von Aktivitäten, die die Kinder im Alltag aufgreifen konnten.

*Ech hunn ëmmer gemengt, du muss eng activité languagièrre maache fir eng Sprooch ze léieren. Am Alldag kënt vill méi eriwwer, wéi mir bewosst war. Sproochaktivitéiten hunn ech mat manner Drock, einfach mat méi Spaass gemaach. (...) D'Kanner hunn automatesch de Vokabulär vum Buch, vun der Geschicht, vum Thema, ëmmer vun sech aus widderholl. Et ass alles méi matenee verlinkt gewiescht. (September 2017)*

**CLAUDINE KIRSCH**



## RITUALE

Routinen strukturieren den Alltag und geben den Kindern eine zeitliche Orientierung (Maloney, 2000<sup>1</sup>). Rituale, wie z.B. Reime oder Lieder, dienen als sanfter Übergang von einer Routine zur nächsten, geben den Kindern eine zusätzliche Sicherheit und fördern ihre sozialen Kompetenzen sowie das Zugehörigkeitsgefühl in der Gruppe (Scully & Howell, 2008<sup>2</sup>). In der Crèche beispielsweise winkten die Erzieherin und ein Dreijähriger jeden Morgen den Eltern zum Abschied und unterhielten sich auf Deutsch, einer seiner Familiensprachen, während sie auf das vorbeifahrende Auto der Eltern warteten. Dies erleichterte die Transition zwischen dem Elternhaus und der Crèche.

In allen teilnehmenden Einrichtungen wurden Lieder und Reime in mehreren Sprachen eingesetzt, z.B. vor dem Essen oder vor dem Aufräumen. Andere Rituale waren das Aufstellen in einen „Zug“ beim Wechseln eines Raumes oder die Begrüßung im Morgenkreis. Letztere gestaltete sich mehrsprachig in der Crèche, indem die Erzieherinnen auf die Familiensprachen der Kinder zurückgriffen und sie die Sprache des Begrüßungsliedes auswählen ließen.

Rituale unterstützen den Spracherwerb. Die wiederholten Formulierungen regen die Kinder dazu an, Wörter nachzusprechen, sich diese anzueignen und selbst anzuwenden. In der Éducation précoce lernten die Kinder ein Begrüßungslied auf Luxemburgisch, das eine Dreijährige transformierte, als sie sich mit einem Jungen ein Bild einer Kuh ansah. Sie ersetzte den Eigennamen im Lied durch den portugiesischen Begriff für „Kuh“ und sang: „Moie vaca, moie vaca, bass du do? Ech sinn do! Moie vaca“.

**SIMONE MORTINI**



<sup>1</sup> Maloney, C. (2000). The Role of Ritual in Preschool Settings. *Early Childhood Education*, 27(3), 143-150.

<sup>2</sup> Scully, P., & Howell, J. (2008). Using Rituals and Traditions to Create Classroom Community for Children, Teachers, and Parents. *Early Childhood Education Journal*, 36, 261-266.



## GESCHICHTEN

„Geschichten spielen eine wichtige Rolle im kindlichen Sprachenlernen, nicht nur, weil Kinder ein natürliches Interesse an Geschichten zeigen und diese zweifellos ihre Fantasie beflügeln, sondern auch weil Geschichten Ausdruck einer narrativen Struktur der Kommunikation sind, die für das Lernen im Allgemeinen nützlich sein kann“ (Edelenbos et al., 2006: 148<sup>3</sup>).

La narration d'histoires permet un premier contact avec la lecture. Les histoires contiennent un langage complexe et décontextualisé que les enfants ne rencontrent pas au quotidien, mais qui est cependant très important pour l'acquisition langagière. La lecture régulière facilite le développement des compétences orales et narratives et résulte dans la réussite scolaire. La participation active et l'identification avec les protagonistes ont un impact positif sur les compétences sociales et émotionnelles des enfants et sur leur identité.

Les livres jouaient un rôle très important dans le projet. À travers la lecture dialogique, l'institutrice du préscolaire racontait plusieurs histoires sur les couleurs de façon multilingue. Elle mettait en place différentes activités multilingues (p. ex. chansons, rimes, ateliers d'art, narration sur l'application « iTEO ») qui reprenaient les couleurs de façon authentique tout au long de la journée (Video

„Sprooche mat Geschichten a Reimer am C1“).

Dans l'Éducation précoce, regarder et discuter des livres après le petit-déjeuner ou comme activité planifiée dans le cercle matinal faisaient partie de la routine quotidienne. L'institutrice et l'éducatrice ne se restreignaient pas à la langue luxembourgeoise mais racontaient aussi des histoires en français ou en portugais. Pendant toute l'année, elles laissaient le choix des langues aux enfants, étaient à leur écoute et reprenaient leurs expressions en offrant des alternatives en luxembourgeois. Après quelques semaines seulement, les enfants, qui au début de l'année scolaire ne parlaient pas le luxembourgeois, commençaient à utiliser certains mots. A titre illustratif (Video „Sprooche mat Geschichten a Reimer am Précoce“) : Frédéric pointe sur un animal dans un livre et raconte en portugais qu'il mange de l'herbe. L'institutrice approuve : « jo deen ésst Gras ». Quand Frédéric pointe sur un autre animal, l'institutrice demande: « wat ésst deen do ? ». Quand Frédéric répond : « uvas », elle fait un mouvement avec sa tête et dit : « jo et kënnen Drauwe sinn ». Frédéric pointe encore une fois et dit : « uvas net rout ». L'institutrice corrige doucement : « ah dat sinn d'Kiischten ». De cette façon, les enfants développaient leurs langues grâce aux histoires et aux interactions multiples.

**SIMONE MORTINI**



## EINSATZ VON REIMEN ZUR ENTWICKLUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT

Für die sprachliche Entwicklung von Kindern ist der Einsatz von Reimen von besonderer Bedeutung. Durch ihre Wiederholungen, ihre klare Struktur und ihren Rhythmus fällt es Kindern leicht, sich an Reime zu erinnern (Bodden, 2010<sup>2</sup>). Da in Reimen meist Themen berührt werden, die Kinder interessieren, sprechen Reime auch auf inhaltlicher Ebene Kinder an. Häufig finden Begriffe und grammatische Strukturen Verwendung, mit denen Kinder in der Umgangssprache eher selten in Berührung kommen. Über Reime lernen sie somit komplexe Wörter und Strukturen kennen, die sie auf die Schriftsprache vorbereiten (Günnewig, 2015<sup>3</sup>).

In der am Projekt MuLiPEC teilnehmenden Maison Relais pour Enfants ließen sich Situationen beobachten, in denen Reime produktiv für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit der Kinder eingesetzt wurden. Beispielsweise wurde mit den Kindern folgender deutschsprachiger Tischreim erarbeitet: „Es war ein Krokodil, das fraß und fraß unheimlich viel, es schmatzte und schmatzte bis es platzte“. Anschaulich wurden die Inhalte des Reimes dadurch, dass ein aus einem Strumpf gefertigtes Krokodil als Handpuppe die im Reim thematisierte Aktion nachspielte. Zusätzlich bastelten die Kinder Krokodile mit Wäscheklammern<sup>4</sup>.

I

KATJA ANDERSEN

1 Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. [ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/.../young\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/.../young_de.pdf).

2 Bodden, V. (2010). Poetry basics: Nursery rhymes. Mankato: Creative Education.

3 Günnewig, H. (2015). Mit Versen in die Welt. Beiträge zur Plurilingualen Bildung. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter (Band 3) (S. 73-100). Dudelange: MENJE, <http://www.teonation.lu/mit-versen-in-die-welt-2>

4 Video „Sproochen am Alldag an enger Maison Relais“.



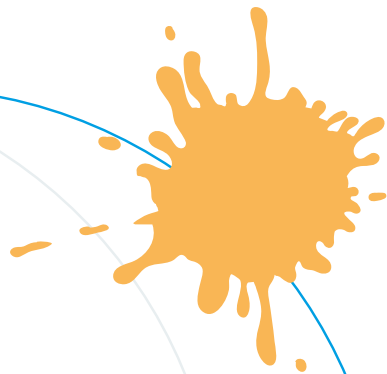
## MEHRSPRACHIGE PRAXIS MIT LIEDERN

Durch ihre Melodie, Rhythmik und mehrfachen Wiederholungen im Refrain fördern Lieder die Sprachentwicklung junger Kinder (Tomlinson, 2013<sup>1</sup>). Lieder werden in der frühkindlichen Erziehung vielfach eingesetzt, z.B. als Geburtstagslied. Jedoch zeigt sich, dass Lieder nicht kontextualisiert sind und häufig für sich alleine stehen.

Die im Projekt MuLiPEC beobachtete mehrsprachige Praxis unterscheidet sich vom isoliert angewendeten Lied insofern, als dass das Singen in Kontexte und Rituale Einbettung fand. Beispielsweise wurde in der *Éducation précoce* das Buch „Die Raupe Nimmersatt“ zunächst in zwei Sprachen gelesen, um anschließend ein zum Thema passendes Lied auf Portugiesisch zu singen. Die Entscheidung, Portugiesisch als Sprache zu wählen, resultierte daraus, dass viele Kinder Portugiesisch oder portugiesisches Kreol zuhause sprachen. Die Begeisterung, mit der die Kinder das Lied sangen, war ihnen am Gesicht abzulesen.

Auch in ihrer täglichen Praxis integrierten die Fachkräfte der *Éducation précoce* Lieder in Kontexte und Situationen. Im Morgenkreis sangen alle die luxemburgischen Lieder 'Moien' und 'Wa mir an der Schoul si'<sup>2</sup> und anschließend 'Et kënt e klengen Zuch gefuer', um den Gang zum Händewaschen anzutreten<sup>3</sup>. Beim Frühstück wurde das Lied 'Gudden Appetit' auf Luxemburgisch und Französisch gesungen<sup>4</sup> und nach dem Freispiel das Lied 'Mir raumen'. Diese Lieder fanden täglich in Ritualen Verwendung und halfen einerseits, den Tag zu strukturieren, und andererseits gaben sie wichtige Impulse für den Spracherwerb.

KATJA ANDERSEN



1 Tomlinson, M.M. (2013). Literacy and Music in Early Childhood: Multimodal Learning and Design. *SAGE Open*, July-September 2013: 1-10.

2 „Sproochen am Alldag an engem Précoce“

3 „Sproochen am Alldag an engem Précoce“

4 „Sproochen am Alldag an engem Précoce“



## EINE VIELFALT AN KONTEXTEN, METHODEN UND AKTIVITÄTEN

Damit Kinder Sprachen erwerben, müssen sie neu erworbene Wörter und Strukturen in vielen und vielfältigen Kontexten benutzen. Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, Sprachräume zu schaffen, wo Kinder sprachlich handeln können. Sie dürfen dabei nicht zum Sprachlehrer werden oder Vokabeltraining machen. Die folgenden drei Beispiele illustrieren, auf welche vielfältige Art die Teilnehmer/innen des Projekts MuLiPEC Sprache aus Kindern herauskitzelten.

Eine Vorschullehrerin plante ein interdisziplinäres Projekt zu Elefanten. Die Kinder sollten Wissen über das Tier erwerben, u.a. zum Aussehen, zu Größe und Nahrung. Sie sahen sich Videos auf Deutsch und Französisch an und besprachen diese anschließend auf Luxemburgisch. Sie verglichen den Elefanten mit anderen Tieren und entwickelten dabei ihr Verständnis von Maßeinheiten, was man an Sätzen wie „Den Elefant ass méi grouss wéi...“ sehen konnte. Die Begriffe zu den Formen und Farben des Tieres wurden in Bastel- und Malaktivitäten aufgegriffen. Die Lehrerin plante ebenfalls spezifische Sprachaktivitäten, um das phonologische Bewusstsein zu entwickeln und Buchstaben einzuführen.

Die Fachkräfte der *Éducation précoce* entwickelten ein Projekt zu Bilderbüchern mit den Zielen, die Kinder an den Umgang mit Büchern und an mehrere Sprachen heranzuführen. Die Kinder wählten die Themen zusammen mit den Fachkräften, welche passende Bücher suchten und die Geschichten dialogisch

erzählten. Bei der Piratengeschichte verkleidete sich die Lehrerin, was die Kinder dazu anleitete, ebenfalls Pirat zu spielen. Neben dem Erzählen, Nacherzählen und Spielen wurden die Themen in sprachfördernden Aktivitäten wie Memory und in Bastelarbeiten aufgegriffen. Um auf die Mehrsprachigkeit aufzubauen, wurden Geschichten auf Luxemburgisch und Französisch und, mit Hilfe der Eltern, auf Arabisch und Portugiesisch erzählt. Die Eltern halfen bei der Übersetzung der Geschichte „forest friends“, so dass jedes Kind ein Buch in seiner Familiensprache bekam.

In der Crèche entschieden sich die Erzieherinnen, die Geschichte eines Hasen, der fällt und sich wehtut, auf Französisch und auf Luxemburgisch zu erzählen<sup>5</sup>. Dabei passten sie auf ihre Stimme, Mimik und Gestik auf und zeigten auf Details auf Bildern. Die Kinder nahmen spontan in verschiedenen Sprachen am Erzählen teil, was den Erzieherinnen erlaubte, nachzufragen, Sätze umzuformulieren oder zu elaborieren. Die Kinder lernten außerdem ein luxemburgisches Lied über einen Hasen, das sie szenisch darstellten. Sie suchten ebenfalls in einem Spiel die Objekte, die in der Geschichte vorkamen, und spielten diese nach. Gefühle, wie Traurigkeit, Angst und Freude, stellten sie im Morgenkreis dar und verbalisierten sie. Auf diese Weise wurden Begriffe in authentischen Situationen immer wieder aufgegriffen.

CLAUDINE KIRSCH

<sup>5</sup> Video „Sproche mat Geschichten a Reimer an enger Crèche“



## ELTERNBETEILIGUNG

Die Wichtigkeit der Elternbeteiligung in der Grundschule ist gut dokumentiert und erforscht (Betz et al., 2017<sup>1</sup>). Sie soll die Erziehungsfähigkeit der Eltern verbessern, ihre Erwartungen erhöhen und zu einer besseren Beteiligung an der Bildung der Kinder führen. Studien zeigen ebenfalls, dass Kinder dadurch mehr Zeit zum Lernen haben, motivierter sind und dass ihre Schulleistungen ansteigen (Reynolds et al., 2016<sup>2</sup>; Xin et al., 2017<sup>3</sup>). Sind Eltern in der frühkindlichen Bildung miteingebunden, ist es wahrscheinlicher, dass sie sich gleichfalls später in der Schule einbringen.

Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern hat auch einen positiven Einfluss auf die Fachkräfte. Wenn diese die Familiensprachen der Kinder kennen, respektieren sie diese eher, bauen auf den Ressourcen der Kinder auf und helfen ihnen, Brücken zwischen ihren unterschiedlichen Lebenswelten zu schlagen. Das Herstellen von bedeutungsvollen Verbindungen ist lernfördernd. Erkennen Kinder, dass ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen anerkannt werden, dann steigt ihre Motivation, ihr Selbstvertrauen und ihre Partizipation am Lerngeschehen. Außerdem werden sie in ihrer Identität gestärkt (Cummins, 2009<sup>4</sup>).

Es folgen Beispiele von Elternarbeit aus zwei Crèches. Die Erzieherinnen beider Institutionen luden Eltern

ein, um mit Kindern Lieder in ihrer Familiensprache zu singen, traditionelle Tänze zu machen oder Geschichten vorzulesen. Die Kinder partizipierten sehr gut, auch wenn sie z.B. nicht alle Details der Geschichte „il pifferaio magico“<sup>5</sup> verstanden. Sie folgten der Geschichte durch die Bilder und die Darstellungen des Vaters und der Erzieherin.

*Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern: mehrsprachige schriftliche Informationen, Tür- und Angelgespräche, Elterncafés, Elternabende, individuelle Entwicklungsgespräche, Portfolios, Durchführen gemeinsamer Aktivitäten, Feste, gemeinsame Konzeptentwicklung von kind- und elternzentrierten Formen*

Außerdem luden die Erzieherinnen die Eltern zu Festen ein, die die Eltern mitgestalteten. Die Bilder zeigen ein Buffet mit kulinarischen Delikatessen aus der ganzen Welt, das von den Eltern vorbereitet wurde sowie Eltern aus Äthiopien, die in ihrem traditionellen Gewand erschienen. Auf diese Art lernten die Kinder auch Facetten anderer Kulturen kennen.





Weil Eltern nicht immer Zeit haben, die Crèche zu besuchen, nahmen sie zu Hause Lieder oder Geschichten auf der iPad App iTEO auf, die sich die Kinder am nächsten Tag in der Crèche anhörten<sup>6</sup>. Falls die Eltern eine Geschichte vorgelesen hatten, brachten die Kinder das Buch mit. Dank der Bilder konnten alle Kinder der Geschichte besser folgen. Diese Aktivitäten entwickeln die sprachlichen und narrativen Fähigkeiten der Kinder und führen sie in den frühen Schriftspracherwerb ein. Da Kinder sich Lieder und Geschichten zusammen in mehreren Sprachen anhören, entwickeln sie zudem ihr sprachliches Bewusstsein und ihre Offenheit für Sprachen.

**CLAUDINE KIRSCH**



1 Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L.B., & Zink, K. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BST/Publikationen/imported/leseprobe/LP\\_978-3-86793-816-7\\_1.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BST/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-816-7_1.pdf).

2 Reynolds, A.J., Richardson, B.A., Hayakawa, M., Englund, M.M., & Ou, S. (2016). Multi-site expansion of an early childhood intervention and school readiness. *Pediatrics*, 137, e20154587.

3 Xin, M., Jianping, S., Huihan Y.K., Shanshan, H., & Jing, Y. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educ Psychol Rev*, 28, 771–801.

4 Cummins, J. (2009). Pedagogies of Choice: Challenging Coercive Relations of Power in Classrooms and Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261–271.

5 Video „Sproochen am Dialog mat den Elteren an enger Crèche“

6 Video „Sproochen am Alldag an engem Précoce“

# FORSCHUNGSERGEBNISSE INFOGRAPHIE

Weiterbildung von 15 Stunden (2016)

Projekttreffen, Coaching (September 2016 – September 2017)





#### **EINFLUSS AUF WISSEN**

- Kinder brauchen viel Zeit, um Sprachen verstehen und sprechen zu lernen
- Translanguaging schadet dem Kind nicht
- Kinder lernen Sprachen, wenn sie diese im Alltag und in sprachfördernden Aktivitäten im Dialog mit anderen benutzen
- Fachkräfte müssen viel Input geben und für vielfältige Interaktionen sorgen



#### **EINFLUSS AUF FÄHIGKEITEN**

- Anwenden von sprachfördernden Strategien
- bessere Fähigkeiten beim Planen von sinnvollen Sequenzen von Aktivitäten
- bessere Fähigkeiten beim Beobachten



#### **EINFLUSS AUF DIE EINSTELLUNGEN**

- Luxemburgisch nicht als ausschließlicher und primärer Fokus
- Positivere Einstellungen zu Französisch und Familiensprachen
- Positivere Einstellungen zu einer mehrsprachigen Bildung



#### **EINFLUSS AUF PRAKTIKEN**

- Bewussterer Einsatz des eigenen sprachlichen und nicht-sprachlichen Repertoires
- Bewussterer Umgang mit dem sprachlichen und dem nicht-sprachlichen Repertoire der Kinder
- Mehr Aktivitäten auf Französisch und in der Familiensprache



## DIE STIMME DER FACHKRÄFTE

“

ECH SI MIR BEWOSST GINN, DASS D’KANNER NET MANNER LËTZEBUERGESCH LËIEREN DODUERCH DASS ECH HEIANSDO ENG GESCHICHT OP DÄITSCH ODER OP FRANSEÏSCH ZIELEN. (SEPTEMBER 2016)“



” “

ECH SI MIR BEWOSST GINN, WËI FIXËIERT ECH OP DAT LËTZEBUERGESCHT WAR. (...) ECH HAT KENG MÉISPROOCHEG PRAXIS BIS ZU DEEM MOMENT, WOU ECH D’FORMATIOUN GEMAACH HUNN. OUNI D’FORMATIOUN HÄTT ECH NI MAT DE KANNER SPRËCHELCHER OP DÄITSCH ODER OP FRANSEÏSCH GELËIERT, ECH HÄTT OCH WAHRSCH EINLECH NI E BUCH OP ENGER ANERER SPROOCH GELIES WËI LËTZEBUERGESH. (SEPTEMBER 2016)



“

D’MËISPROOCHEGKEET ASS ELO DEFINITIV VILL MÉI EN DEEL VU MENGEM ALLDAG A MENGER PRAXIS. (SEPTEMBER 2017)

”

“

MIR HU VILL BÄIGELËIERT, (...) RÄIM ZE SCHAFFEN, DATT D’KANNER SECH KËNNE SPROOCHLECH ABEZËIEN. OCH EINFACH DI RICHTEG HALTUNG WANN EEN DEM KAND ENG GESCHICHT VIRLIEST. VLÄICHT ASS ET HEIANSDO BESSER NÄISCHT ZE SOEN, EINFACH MOL OFZEWAARDEN AN NET DIREKT DEM KAND D’SAACHEN VIRAUSSZESOEN. (SEPTEMBER 2017)

”

“

ECH SI MIR MÉI BEWOSST WËI FRËIER, WËI ECH MAT DE KANNER SCHWÄTZEN, WËI ECH MENG FROE STELLEN, OCH DER DIVERSITËIT, AN DASS ECH NET NËMMEN INPUT GINN, MÄ OCH DASS ECH D’KANNER MÉI SCHWÄTZE LOOSSEN. (SEPTEMBER 2017)

”

”

“

DAT GANZT HUET MECH WEIDERBRUECHT. MÄ DE COACHING HUET MIR AM MEESCHTE BRUECHT. (...) ECH HUNN ALLES WIERKLECH WICHTEG FONNT, ELENG DI THEORIE, (...) FIR DO DOROBBER KËNNEN OPZEBAUEN, OUNI DÉI DO HÄTT SËCHER EPPES GEFEHLT. (SEPTEMBER 2017)

”



## INTERACTIONS ENTRE LES ENFANTS

La théorie socioconstructiviste suggère que les enfants apprennent grâce à l'interaction avec une personne plus compétente que l'apprenant. Une telle personne – un adulte ou un enfant plus informé – agit comme facilitateur de l'apprentissage (Vygotsky, 1978<sup>1</sup>). La « reproduction interprétative » (Corsaro, 2018<sup>2</sup>) propose que les enfants n'internalisent pas passivement les pratiques des adultes, mais les reproduisent de façon innovante et créative pour leurs propres besoins.

L'exemple suivant dans la crèche illustre cette « reproduction » d'une pratique langagière qui s'est déroulée de façon spontanée pendant le jeu libre à l'initiative d'un garçon parlant suédois et français et d'une fille d'origine irlandaise. Winston et Lori sont devant une table sur laquelle ils ont placé des images avec des animaux. Winston pointe sur un animal et demande à Lori : « ça ? ». Lori lui répond : « hynena ». Winston secoue la tête et la corrige : « non un léopard ». Lori ajoute : « un p'tit chat ». Winston insiste : « non un léopard ». Lori demande alors : « what is it ? ». Winston répond : « léopard », puis il pointe sur le prochain animal : « et ça ? ». Lori répond : « a fox ». Winston ajoute : « un renard », puis Lori répète : « un renard ». Winston montre sur l'animal suivant et regarde Lori

qui dit : « an owl ». Winston ajoute : « chouette ». « Chouette », répète Lori. Winston continue : « voilà là c'est moi ». Il montre de l'index différents animaux en disant : « alors ça c'est la grenouille, ça sont les ». Lori ajoute : « vache ». Ensuite une éducatrice appelle Lori qui part. Pippa, d'origine luxo-française, rejoint Winston et prend une image. Winston l'adresse en français utilisant une phrase complexe.

Cet exemple montre que Winston, plus compétent en français que Lori, aide cette dernière à apprendre des mots. Comme les éducatrices, il est ouvert à sa langue familiale et la respecte. Selon leur modèle, il utilise des stratégies non-verbales, pose des questions, offre des mots alternatifs et ajoute les pronoms. Quand Lori part et Pippa le rejoint, Winston utilise un langage plus complexe, ce qui montre qu'il s'adapte au niveau linguistique des autres, une pratique qu'il a souvent observée chez les adultes.

**SIMONE MORTINI**

1 Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2 Corsaro, W.A. (2018). *The Sociology of Childhood* (5th edition). Los Angeles: SAGE.

## VOICE OF THE EXPERTS



**PROF. DR. OFELIA GARCÍA<sup>1</sup>**

The Graduate Center, City University of New York

As more very young multilingual children enter schools, the work of Claudine Kirsch and her colleagues gains importance. The project's emphasis on oracy development in the early years, and in leveraging oracy to develop literacy is most significant. The collaborative way in which Claudine and her colleagues provide teachers with long-term professional development which is based on inquiry and the realities of their own children is crucial.

Relevant for the world for its focus on multilingualism, the situated ways in which the project works with educators has deep implications for early childhood programmes in Luxembourg. The development of Luxembourgish, the familiarisation with French, and the attention to the children's home languages are paramount in the project, providing teachers with activities, clips, and videos, and engaging them in reflection about their own practices. The project has resulted in a sea of change in ideologies towards multilingual education by teachers, and acknowledgment of the children's multilingual practices. In addition, teachers who participate in the project have been able to design better instruction, based on the tools provided by the project and leveraging the children's multilingual practices.

**THE PROJECT HAS RESULTED IN A SEA OF CHANGE IN IDEOLOGIES TOWARDS MULTILINGUAL EDUCATION BY TEACHERS, AND ACKNOWLEDGMENT OF THE CHILDREN'S MULTILINGUAL PRACTICES. IN ADDITION, TEACHERS WHO PARTICIPATE IN THE PROJECT HAVE BEEN ABLE TO DESIGN BETTER INSTRUCTION, BASED ON THE TOOLS PROVIDED BY THE PROJECT AND LEVERAGING THE CHILDREN'S MULTILINGUAL PRACTICES.**



**PROF. DR. MILA SCHWARTZ<sup>1</sup>**

Oranim Academic College of Education, Israel

What makes this project unique? My answer is that it raises the teachers' awareness of the unique needs of children coming from diverse linguistic backgrounds alongside the provision of practical tools for supporting heritage and ethnic languages while also ensuring proficiency in mainstream languages. In addition, the project is outstanding because it is inter-disciplinary and brings together educational linguists, educational psychologists, policy-makers and practitioners. Within a wider international framework, the project contributes to the consolidation of multilingual practices in early education. In this way, its outcomes will benefit researchers and educators who are working in different sociolinguistic contexts in multilingual societies.

**THE PROJECT MULIPEC PRESENTS A TIMELY FOCUS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION. FOCUSING ON THE DEVELOPMENT OF MULTILINGUAL PEDAGOGIES AND FACTORS INFLUENCING TEACHERS' AND CHILDREN'S AGENCY, THE PROJECT EMPOWERS PRACTITIONERS AND HELPS THEM ADDRESS CHILDREN'S DIVERSE LINGUISTIC NEEDS.**

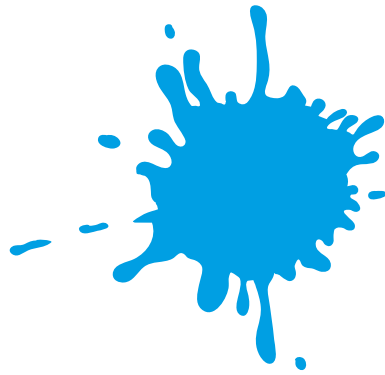


**PROF. DR. DRORIT LENGYEL**  
Universität Hamburg, Germany

Nach Lengyel ist die Professionalisierung der Fachkräfte ein Weg, der zu einer gelingenden Zusammenarbeit mit allen Eltern führen kann. Ein zentraler Baustein ist die Reflexion der eigenen biographischen Erfahrungen, z.B. interkulturellen Erfahrungen und der eigenen Orientierungen gegenüber Mehrsprachigkeit. Diese Reflexion führe dazu, besser an den konkreten Lebenssituationen, der Mehrsprachigkeit und den kulturellen Orientierungen der Familien ansetzen zu können.

„Das Projekt MuLiPEC, das hier von Claudine Kirsch geleitet wird, ist ein besonderes Projekt, weil es genau hier ansetzt. Es nimmt die Professionalisierung der Fachkräfte und Lehrkräfte ernst. Und insofern hoffe ich, dass dieses Projekt, genauso wie andere Maßnahmen, die die Kooperation mit Eltern befördern, im Endeffekt dazu führt, dass die Kinder in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen gestärkt werden, dass sie aufgenommen werden, so wie sie sind, mit ihren Sprachen, mit ihren kulturellen Orientierungen und dass sie diesen Rucksack nicht vor der Kita abstellen müssen, sondern dass sie ihn mit hineinnehmen und dort auspacken können.“

**IN VIELEN EUROPÄISCHEN LÄNDERN, MÜSSEN KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IHRE FAMILIENSPRACHEN UND IHRE KULTURELLEN ORIENTIERUNGEN WIE EINEN RUCKSACK VON DER TÜR ABSTELLEN UND KÖNNEN DIESE REPERTOIRES NICHT MIT IN DIE EINRICHTUNG NEHMEN.**



---

<sup>1</sup> siehe "expert voices" unter <https://mulippec.uni.lu>



## VIDEOS DES PROJEKTS MULIPEC

### [HTTPS://MULIPEC.UNI.LU](https://mulipec.uni.lu)

„Die Videos, die aus dem Projekt MuLiPEC hervorgehen sind als gezielte Anleitung zum Bruch mit dem monolingualen Habitus zu verstehen. Sie zeigen, dass es auch anders geht. Sie zeigen nämlich einen flexiblen, ungezwungenen Umgang mit der Vielfalt der Sprachen, ein Anregen zum Erzählen, zum Sprechen, zum Reimen oder Singen, und einen spielerischen Umgang mit der Vielfalt. Die Videos machen damit sichtbar, was in der pädagogischen Praxis immer schon möglich gewesen wäre, ein Stück weit vielleicht immer schon geschehen ist, aber bislang keinen systematischen Stellenwert hatte. Die sprachliche Vielfalt wird von einem Problem zu einer Ressource, die genutzt werden

kann, um Kinder früh an unvertraute Sprachen und mehrsprachige Situationen heranzuführen und ihre Lust darauf zu wecken, Teil dieser Situation zu werden. Das Videomaterial ist nicht nur eine Anleitung zur mehrsprachigen Pädagogik, sondern ein Ansporn, die Situation zu ändern, ein Ansporn es anders zu versuchen. Aus meiner Sicht bleibt zu hoffen, dass die in den Videos gezeigten Praktiken möglichst viele Nachahmerinnen und Nachahmer finden.“

(29. November 2017)

**PROF. DR. SASCHA NEUMANN**  
Universität Luxemburg