

ÉTUDES ET CONFÉRENCES

Die Bildungspartnerschaft mit den Familien in der frühen mehrsprachigen Bildung

Sammlung der Beiträge der Konferenz vom 26. Juni 2018 in Luxemburg

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
I Die Bildungspartnerschaft mit den Familien in der frühen mehrsprachigen Bildung	5
I.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Tanja Betz	6
I.2 Kommunikation, Zusammenarbeit und Aufbau einer Partnerschaft mit den Familien von Kindern, deren Familiensprachen sich von den Sprachen der Bildungseinrichtung unterscheiden : Warum und wie? – Andrea S. Young	17
I.3 Zusammenarbeit mit den Eltern : Beispiele aus Luxemburg – Claudine Kirsch	28
II Praxisbeispiele	43
II.1 The International Kindergarten – Francesco Zanin	44
II.2 Crèche Coccinella – Aurore Nave, Emilie Peifer, Maria Castrovinci	50
III Arbeitsgruppen	57
III.1 Die Sprache soll den Kindern als Anker dienen : Subjektive Theorien von Eltern und Fachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen als Anhaltspunkt für das professionelle Handeln in der Kita – Janne Braband	58
III.2 Sprachen aus Kindern anhand von Geschichten (mit Eltern) herauskitzeln – Claudine Kirsch, Simone Mortini	61
III.3 Kinder – Eltern – Bildungs- und Betreuungseinrichtungen : Partnerschaft in einem multikulturellen Kontext – Yolande Antony, Pierre Dielissen	64
III.4 Die Wertschätzung der Familiensprachen als Ressource für die Sprachentwicklung – Bénédicte Keck, Annette Striebig-Weissenburger	66
III.5 Sprachen kennenlernen durch Geschichten und Musik – Elsa Bezault, Anna Stevanato	69
III.6 Kein Kind kommt alleine: Neue Wege der Elternpartizipation. Formen der Elternarbeit und ihre praktische Umsetzung – Jeannine Schumann, Jean-Claude Zeimet	72

Die Partnerschaft mit den Familien ist ein wesentlicher Bestandteil sowohl der non-formalen Bildung im Allgemeinen als auch der frühen mehrsprachigen Bildung in den Luxemburger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Die Konferenz vom 26. Juni 2018 im Forum Geesseknäppchen in Luxemburg hatte zum Ziel, dieses Thema zu vertiefen und wurde vom Service National de la Jeunesse (SNJ) organisiert. Circa 330 Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfolgten die Vorträge der Expertinnen am Vormittag sowie die Vorstellung praktischer Beispiele von zwei Luxemburger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Familien präsentierten. Am Nachmittag haben circa 120 Personen an den Arbeitsgruppen zum Austausch und zur Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten dieses Themenbereiches teilgenommen.

Impressum

Editor Service National de la Jeunesse

Layout und Realisation reperes.lu *Erscheinungsjahr* 2019

Vorwort

In den Luxemburger Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung spielt Mehrsprachigkeit schon immer eine wesentliche Rolle. Die frühe mehrsprachige Bildung hat zum Ziel, die vielfältigen sprachlichen Ressourcen der Kinder von Anfang an zu unterstützen, um sie auf die Anforderungen des Luxemburger Bildungssystems und des gesellschaftlichen Alltags bestmöglich vorzubereiten.

Das Programm der frühen mehrsprachigen Bildung stützt sich insbesondere auf die Partnerschaft mit den Familien, in denen die Kinder schließlich ihre ersten und wichtigsten Spracherfahrungen machen. Die Wertschätzung und Einbeziehung der verschiedenen Familiensprachen ermöglicht den Kindern einen konstruktiven Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit und fördert ihr Interesse an sprachlicher Vielfalt. Durch einen kontinuierlichen Austausch und eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie können Übergänge erleichtert und das Wohlbefinden der Kinder gestärkt werden. Die sprachliche Bildung in den Einrichtungen ergänzt und erweitert dabei die Sprachbildungsprozesse in den Familien und unterstützt sie durch eine wertschätzende Haltung.

Die Chancen aber auch die möglichen Grenzen einer solchen Partnerschaft wurden in den Vorträgen der hier dokumentierten Konferenz kritisch beleuchtet und anhand von Beispielen aus der Praxis verdeutlicht. So zeigt *Tanja Betz* in ihrem Beitrag die vielfältigen Erwartungen auf, die oft mit dem Aufbau einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familien und Bildungsinstitutionen verknüpft werden, ohne dass dies immer durch konkrete Befunde aus der Forschung gestützt würde. Sie plädiert stattdessen für einen realistischeren Blick auf die tatsächlichen Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung und Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Familien, und sie stellt zudem die oft vernachlässigte Frage nach der Rolle der Kinder in diesem Zusammenhang. Daran anschließend wirft *Andrea Young* ein Schlaglicht auf eben diese realen Möglichkeiten der Kooperation, indem sie konkrete Beispiele aus einem französischen Forschungsprojekt präsentiert, bei dem Eltern gebeten wurden, sich mit ihren Familiensprachen in den Alltag der *école maternelle* verstärkt einzubringen. Dabei kann sie positive Auswirkungen sowohl auf die Fachkräfte als auch auf die Eltern und die Kinder herausstellen. Ganz ähnlich präsentiert auch *Claudine Kirsch* konkrete empirische Befunde, dieses Mal aus Luxemburg. Sie beschreibt, dass bei der Zusammenarbeit häufig der Austausch von Informationen und eine gelungene Kommunikation im Vordergrund stehen, während gemeinsame Aktivitäten eher selten stattfinden. Wie die aktive Beteiligung der Eltern am Einrichtungsalldag unterstützt werden kann, zeigt sie anhand verschiedener Beispiele eines laufenden Forschungsprojekts der Universität Luxemburg.

Im Anschluss an die Fachvorträge haben zwei Luxemburger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Familien präsentiert, die in diesem Heft abgedruckt sind. Diese Praxisbeispiele sowie die Standbesichtigungen am Vormittag boten vielfältige Einblicke in die aktuelle Praxis der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg, sowohl in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Familien als auch darüber hinaus. Im Rahmen von sechs Workshops gab es am Nachmittag weitere Gelegenheiten zum Austausch und zur Vertiefung einzelner Aspekte, wie beispielsweise die Sichtweisen von Eltern und Fachkräften auf Mehrsprachigkeit, der Einfluss kultureller Faktoren auf die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Familien, oder ganz konkrete Angebote und Aktivitäten, um die Familiensprachen der Kinder stärker einzubeziehen.

Claudia Seele,
Service National de la Jeunesse



I Die Bildungs- partnerschaft mit den Familien in der frühen mehrsprachigen Bildung

Die Bildungspartnerschaft

I.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Tanja Betz, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

1. Einführung

In der fachlichen Debatte zu Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern wurde in den letzten Jahr(zehnt)en in vielen Ländern ein Konzept prominent: die Partnerschaft zwischen allen Beteiligten. Die Bezeichnung *Partnerschaft* wird verwendet, um das (neue) Verhältnis zwischen Bildungsinstitutionen und Familien zu beschreiben. Mitunter wird dabei auch das darin eingebettete (neue) Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern zum Thema (ausführlich: Betz et al. 2017).

Im Folgenden geht es um den Stellenwert und die Verwendungsweisen des Konzepts in ausgewählten Aspekten der praxisorientierten Fachdebatte. Es wird ein Einblick in die empirische¹ Forschung zum Themenfeld Partnerschaft, Zusammenarbeit und Elternbeteiligung in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung gegeben. Zunächst werden grobe Linien der Bezugnahme auf *Partnerschaft* im luxemburgischen Nationalen Rahmenplan von 2018 zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter nachgezeichnet (Kapitel 2). Anschließend wird die gegenwärtige fachliche Debatte zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Kindesalter in Deutschland problemorientiert dargestellt. Das Ziel ist es, markante Auffälligkeiten in den Darstellungsweisen und Konzepten zum (partnerschaftlichen) Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern herauszuarbeiten (Kapitel 3). Es zeigt sich, dass das dominante Verständnis von Partnerschaft normativ ist, also einen Maßstab vorgibt, wie das Verhältnis zwischen Einrichtung und Familie ausgestaltet werden soll. Das Konzept wird dabei fast ausnahmslos positiv gerahmt. Zugleich aber gibt es viel seltener Beiträge dazu, was Partnerschaft empirisch bedeutet, also wie in der pädagogischen Praxis dieses Konzept umgesetzt *wird* und umgesetzt *werden kann*. Der Fokus auf empirische Forschung zum Themenfeld Zusammenarbeit, Partnerschaft und Elternbeteiligung, der auf (inter-)nationalen Studien basiert, ist das Thema von Kapitel 4. Die empirische Forschung ermöglicht Einsichten in typische, von beiden Seiten positiv erlebte Verhaltensweisen sowie in die zueinander passende Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Eltern, kurz: in Passungen zwischen Fachkräften und Eltern, wie sie in einem partnerschaftlichen Verhältnis angenommen werden. Ebenso aber werden in den Studien Spannungen und Schwierigkeiten in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung – auch im Kontext von Partnerschaft – deutlich. Durch die „empirische Brille“ kann daher die Frage nach Wunsch und Wirklichkeit von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eher beantwortet werden als über den normativen Zugang, wie er in der Fachdebatte dominiert. Abschließend wird ein kurzes Fazit gezogen und offene Punkte werden angesprochen (Kapitel 5). Das Ziel des Beitrags ist es, für Passungen und Spannungen zwischen Kita und Familie in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zu sensibilisieren und auf Schwierigkeiten und Einseitigkeiten in der fachlichen Debatte zu Partnerschaft sowie auf blinde Flecke in der empirischen Forschung hinzuweisen.

2. Partner/Partnerschaft im Nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter in Luxemburg

2018 wurde in Luxemburg der Nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter veröffentlicht. Dieser Plan gilt als „Hauptbestandteil mehrerer Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der außerschulischen Kindertagesbetreuung und Jugendarbeit“ (MENJE & SNJ 2018, S.11). Die im Rahmenplan dargelegten grundlegenden pädagogischen Ziele bilden einen verpflichtenden Rahmen für die pädagogische Arbeit in den einzelnen Einrichtungen der Jugenddienste, der unterschiedlichen Tageseinrichtungen der Schulkind- und Kleinkindbetreuung sowie für die Tageseltern² (ebd.).

Im Nationalen Rahmenplan spielen neben einigen anderen pädagogischen Begriffen und Konzepten auch die Begriffe *Partner/Partnerschaft* eine Rolle, wenn es darum geht, das Verhältnis zwischen den Beteiligten an der non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter zu beschreiben. Im allgemeinen Teil des Plans, der noch nicht zwischen den Lebensaltern differenziert, wird unter der Überschrift „Pädagogische Orientierung“

¹ Empirisch: Auf Erfahrungen/Beobachtungen basierend.

² Diese Verpflichtung gilt, sofern die Jugenddienste vom Staat finanziell unterstützt werden und sie gilt auch, wenn bei den Tageseltern das System der Bildungs- und Betreuungsgutscheine (*chèque-service accueil*) Anwendung findet (MENJE & SNJ 2018, S.11).

das „Bild vom Kind/vom Jugendlichen“ beschrieben (ebd., S.17ff). Dabei wird festgehalten, dass Kinder und Jugendliche kompetente Individuen, gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft sowie soziale und kulturelle Wesen sind. In diesem Zusammenhang heißt es:

„Im Prozess der Ko-Konstruktion sind Kinder und Jugendliche **gleichwertige Partnerinnen und Partner der Erwachsenen** und bringen ihre individuellen Erfahrungen und Kompetenzen ein.“ (ebd., S.17, Hervorh. T. B.)

Der Verweis darauf, dass die Kinder und Jugendlichen die gleichwertigen „Partner“ der Erwachsenen sind, wird an weiteren Stellen im Plan aufgegriffen. Dies wird auch in der deutschen Debatte hervorgehoben, insbesondere mit Blick auf Kinder im Schulalter (hierzu: Betz et al. 2017).

Zentraler noch wird im luxemburgischen Nationalen Rahmenplan die Bezeichnung *Partner* für die Beziehungen der Erwachsenen untereinander verwendet. So wird zum Beispiel im altersspezifischen Teil des Plans zur frühen Kindheit die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen genauer dargelegt. Sie sind als „Teil von Netzwerken“ zu verstehen, zu denen unter anderem auch die Eltern gezählt werden. So heißt es:

„**Die Eltern junger Kinder sind für pädagogische Fachkräfte die wichtigsten Partnerinnen und Partner für eine bestmögliche Entwicklung der Kinder.** Voraussetzung für eine gelingende Kooperation sind das Bewusstmachen und die kontinuierliche Reflexion der eigenen Haltung gegenüber den Eltern. Die Zusammenarbeit zeichnet sich durch Wertschätzung und Respekt aus, erkennt Eltern als Expertinnen und Experten für ihre Kinder an und schafft Möglichkeiten der Partizipation. Ein wichtiger Aspekt der Rolle pädagogischer Fachkräfte betrifft die Elternberatung.“ (ebd., S.36, Hervorh. T. B.)

An weiteren Stellen wird die Partnerschaft mit den Eltern als „**Bildungspartnerschaft**“ (u. a. ebd., S.38, Hervorh. T. B.) und als „**Erziehungspartnerschaft**“ (ebd., S.108, Hervorh. i. O.) spezifischer benannt.

Dieser Verweis auf „Partnerschaft“, um das (neue) Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen und das (neue) Verhältnis unter Erwachsenen, die unterschiedlichen Settings wie Bildungsinstitutionen und Familien zuzuordnen sind, zu beschreiben, findet sich zudem in weiteren einschlägigen Dokumenten der Fachdebatte zur (frühen) Kindheit auch außerhalb Luxemburgs. Der Begriff Bildungs- und Erziehungspartnerschaft spielt in der Debatte in Deutschland eine große Rolle (vgl. Viernickel et al. 2013, S.126 ff.; Stange 2012, S.16 f.), auch weil er in den Bildungs- und Erziehungsplänen der deutschen Bundesländer vorkommt (u. a. Betz & Eunicke 2017). Oft wird damit ein Verhältnis beschrieben, das sich unter anderem durch Gleichwertigkeit und Symmetrie auszeichnet, bei dem die „Partner“ auf „Augenhöhe“ kommunizieren und alle Beteiligten „an einem Strang ziehen“, sich füreinander öffnen, Vertrauen zueinander haben und ihre Macht miteinander teilen (detailliert: Betz 2015; Betz et al. 2017).

3. Die praxisorientierte Fachdebatte zur Partnerschaft: Problemaufriss

In der deutschsprachigen praxisorientierten Fachliteratur wird das Zusammenwirken³ aller Beteiligten in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den letzten Jahr(zehnt)en sehr ausführlich behandelt. Dabei wird das Verhältnis zwischen Institution und Familie häufig als ein Thema der *Partnerschaft mit Eltern* aufgegriffen.

Die fachliche Debatte, die sich in praxisnahen Fachartikeln in Büchern, Zeitschriften oder den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer in Deutschland manifestiert, ist vielschichtig. In dieser Literatur kommen Vertreterinnen und Vertreter der Fachszene zu Wort, die Schwierigkeiten, Grenzen und Ambivalenzen in der Partnerschaft mit Eltern benennen und diskutieren (vgl. exemplarisch: Roth 2014, S.185 ff.). Allerdings sind Darstellungen dominant, die keine grundlegenden Schwierigkeiten oder Spannungen in der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Fachkräften und Eltern sehen, sofern eine Partnerschaft praktiziert bzw. gelebt wird. Oftmals befürworten die Autorinnen und Autoren eine Partnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern ganz grundsätzlich.

Verfolgt man die Fachdebatte, so fällt auf, dass die Darstellungen oft einseitig sind. Es wird nahezu ausschließlich das Positive an einer Zusammenarbeit mit Eltern dargestellt, die als Partnerschaft realisiert wird. Dies zeigt sich bereits daran, was unter Partnerschaft verstanden werden soll. So formuliert zum Beispiel Stange (2012):

³ Die Begriffe Zusammenwirken, Zusammenarbeit, Partnerschaft, Elternbeteiligung etc. lassen sich nur schwer voneinander trennen. In den Debatten und in schriftlichen Dokumenten, auch in der Forschung, werden sie immer wieder als austauschbare Begriffe verwendet.

„Der Begriff *Elternarbeit* erfasst – anders als Erziehungspartnerschaft – auch die Problemzonen, Schwierigkeiten und negativen Seiten der Kommunikation mit Eltern“ (ebd., S.13, Hervorh. i.O.). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Erziehungspartnerschaft ein Konzept ohne Problemzonen, Schwierigkeiten und negative Seiten der Kommunikation mit Eltern sei. Zugleich sticht der häufig fließende Übergang zwischen dem hervor, wie die Kommunikation und Kooperation mit Eltern gestaltet werden *soll* und dem, wie sie tatsächlich *gestaltet* oder *erlebt* wird. Somit sind Beschreibungen, *wie es sein soll*, und Beschreibungen, *wie es tatsächlich ist*, sehr eng miteinander verschmolzen, wobei die „Tatsachen“ – insbesondere mit Blick auf die Kinder – ausschließlich positiv sind, teilweise sogar als „ideal“ dargestellt werden.

Dies lässt sich am Beispiel des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen verdeutlichen (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2016). Dort wird unter anderem festgehalten, dass im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern eine Erziehungspartnerschaft angestrebt werden soll, und weiter :

„Hier öffnen sich beide Seiten füreinander, tauschen ihre Erziehungsvorstellungen aus und kooperieren zum Wohl der Kinder. Bei einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit findet das Kind ideale Entwicklungsbedingungen vor: Es erlebt, dass Familie bzw. Tagespflegeeltern und Kindertageseinrichtung bzw. Schule eine positive Einstellung zueinander haben und (viel) voneinander wissen, dass beide Seiten gleichermaßen an seinem Wohl interessiert sind und sich ihm gegenüber erzieherisch ähnlich verhalten.“ (ebd., S.108)

Zunächst wird festgehalten, dass politisch und fachlich eine Partnerschaft erwünscht ist. Es wird ausschließlich positiv beschrieben, was diese Partnerschaft kennzeichnet: Offenheit, Austausch und Kooperation. Zugleich werden bei dieser Darstellungsform vermeintliche Tatsachen benannt, wie beispielsweise die Feststellung, dass das Kind „ideale Entwicklungsbedingungen“ vorfände und was das Kind „erlebt“ (ebd.). Eine solche Darstellungsweise ist weit verbreitet (vgl. weitere Beispiele: Betz et al. 2017, S.62 f.). Dabei wäre denkbar, dass es „auch eine für das Kind bereichernde Inkonsistenz geben [kann], indem das Kind in der Kita etwas anderes erlebt als Zuhause“ (Brock 2012, S.15).

Durch die Art und Weise, wie der Inhalt dargestellt wird und vor allem dadurch, dass es auch in offiziellen Dokumenten wie den Bildungs- und Erziehungsplänen steht, scheint es so, als ob Fakten berichtet werden. Das Gesagte erhält „Gültigkeitscharakter“ (Meyer 2017, S.162), auch dann, wenn für die Aussage die empirische Grundlage fehlt (vgl. Betz et al. 2017, S.62) und es sich vielmehr um einen Wunsch, um ein „Ideal“ (Betz 2015) handelt, und weniger um reale Bedingungen in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung.

Beobachtbar ist darüber hinaus, dass mit dem Verweis auf die Partnerschaft mit den Eltern eine deutliche Veränderung des Verhältnisses zwischen Eltern und Fachkräften markiert wird. Das „frühere“ Verhältnis wird als weniger bedeutsam und negativer, das „heutige“ als sehr entscheidend und positiv beschrieben. Dies lässt sich am Beispiel der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern illustrieren. Im Kapitel „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“ wird aus der Institutionenperspektive festgehalten :

„Eine Partnerschaft bedeutet gleichzeitig eine Abkehr von einer einseitigen Helferbeziehung (z.B. „Elternarbeit“) bzw. von einer Belehrungspädagogik, die Demütigung nach sich zieht.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2011, S.3)

Vergleichbar hierzu formuliert Stange (2012) aus der Elternperspektive, dass in „echten“ Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, „Eltern und Fachkräfte (...) in einem ebenbürtigen Verhältnis (stehen), das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt“ (ebd., S.15). Während es aus den zitierten Formulierungen nicht direkt ersichtlich wird, scheint es indessen so, als würde eher ein Wunsch als eine gegenwärtige Wirklichkeit beschrieben (s.u., Kapitel 4).

An solchen Beispielen wird deutlich, dass in vielen Darstellungen nicht nur der Wunsch steckt, wie das gegenwärtige Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften gestaltet werden soll. Zugleich findet sich darin ein moralischer Appell, wie intensiv Eltern und Fachkräfte in Bildungs- und Erziehungsfragen „auf Augenhöhe“ kooperieren sollen. Dieser Appell wird allerdings, wie Meyer (2017) hervorhebt, in unterschiedlichen Texten wie ein Tatsachenbericht präsentiert, so dass es so scheint, als würde damit die gegenwärtige pädagogische Praxis beschrieben (ausführlicher: Betz 2018).

Einhergehend mit den Schilderungen einer überwiegend negativ beschriebenen pädagogischen (und elterlichen) Praxis in der Vergangenheit, hat sich in der Fachliteratur zudem der Verweis auf eine Ressourcen- statt einer (früheren) Defizitorientierung durchgesetzt (vgl. exemplarisch: Roth 2014, S.43 f.). Eltern gelten dabei heutzutage einerseits als

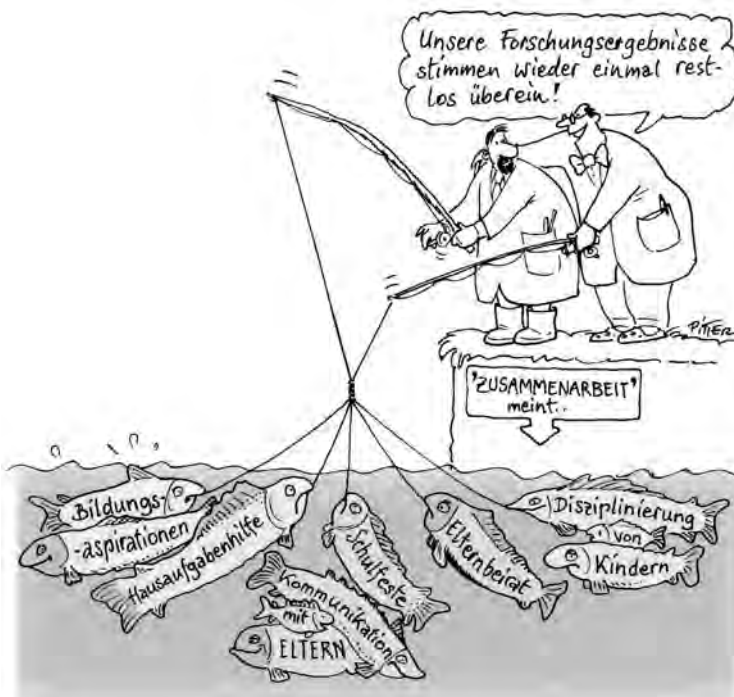
Expertinnen und Experten für alle Belange ihres Kindes, es soll an ihren Ressourcen angesetzt werden und diese sollen gestärkt werden. Zudem sind Eltern in ihrer Erziehungskompetenz anzuerkennen (vgl. hierzu: u.a. Betz et al. 2017, S.62 f.). Andererseits aber zieht sich der als überwunden geglaubte defizitäre Blick auf Eltern, der auch in empirischen Studien deutlich wird (s.u., Kapitel 4), wie ein roter Faden durch die Fachliteratur selbst. Notwendig ist, so die Begründungen, genau deshalb eine Partnerschaft und ein neues Verhältnis zu den Eltern, weil – um nur eines von vielen Beispielen zu nennen – Eltern verstärkt auf Hilfe angewiesen sind (u. a. Stange 2012). Betrachtet man die Fachdebatte, so wird ein Gegensatz deutlich: Einerseits wird den Eltern Expertise zugeschrieben und ihre Kompetenzen werden anerkannt und gleichzeitig ist andererseits klar, dass aus Sicht der Institution (manche) Eltern defizitär sind und auf Hilfe angewiesen (vgl. Betz 2015). Diese Widersprüchlichkeit aber wird in der Literatur kaum angesprochen. Auch in der internationalen Forschung wird dieser Gegensatz kaum diskutiert (s.u., Kapitel 4). Betz et al. (2017, S.126) halten hierzu fest: „Die Annahme, dass sich mit dem Konzept Partnerschaft ein ressourcen- und stärkenorientierter Blick auf Eltern etablieren lässt, wird in der Forschung breit vertreten. Die ‚Partnerschaftsrhetorik‘ verdeckt jedoch, dass zugleich ein defizitärer Blick produziert und kultiviert wird.“

In den letzten Jahren hat sich – auch in Deutschland – ein Forschungsstrang entwickelt, der an den hier skizzierten Irritationen der fachlichen Debatte ansetzt und die programmatischen Forderungen nach Partnerschaft sowie Konzepte wie Zusammenarbeit und Elternbeteiligung auf ihren empirischen Gehalt hin befragt (ausführlich dazu: Betz et al. 2017).

4. Empirische Forschung zu Partnerschaft, Zusammenarbeit und Elternbeteiligung

Es liegt eine beachtliche Anzahl an Studien vor, die Einblicke in das Zusammenspiel von Kindertageseinrichtungen und Familien ermöglichen (für einen Überblick: Betz et al. 2017). Die empirische Grundlage ist dabei vielschichtig – sowohl mit Blick auf den jeweiligen Zugang zum Thema, die Forschungsfragen, das Vorgehen als auch die Ergebnisse und ihre Interpretation (vgl. Betz et al. 2017, S.67 ff.; vgl. Abbildung 1). Dies erschwert eine direkte Vergleichbarkeit vieler Forschungsergebnisse, so dass pauschale Aussagen mit Vorsicht zu betrachten sind.

Abbildung 1: Unsere Forschungsergebnisse stimmen wieder einmal restlos überein



Quelle: Betz et al. (2017, S.118) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

Im Folgenden werden knappe Einblicke in den (inter-)nationalen Forschungsstand gegeben. Damit lassen sich – anknüpfend an Kapitel 3 sowie an professions- und ungleichheitstheoretische Grundannahmen (vgl. u.a. Betz et al. 2017; Bischoff 2017; Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018) – sowohl Lücken der Fachdebatte aufzeigen als auch grundlegende Spannungsfelder und (mögliche) Schwierigkeiten in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Fachkräften und Eltern.

4.1 Befunde zu den Perspektiven von Fachkräften

Zahlreiche Studien untersuchen die Perspektiven von Fachkräften und ihr professionelles Handeln im Kontext einer Zusammenarbeit und Partnerschaft mit Eltern.

Am Beispiel der belgischen Studie von van Houte et al. (2015) kann gezeigt werden, dass aus Sicht des pädagogischen Fachpersonals (in einem Familienunterstützungsprogramm) der Zusammenarbeit und der vertrauensvollen Partnerschaft mit Eltern eine hohe Bedeutung zukommt. Sie betonen in den Beschreibungen ihrer professionellen Tätigkeit, dass es wichtig ist, Maßnahmen gemeinsam mit den Eltern durchzuführen. Zugleich aber können die Forschenden mehrere Spannungsfelder herausarbeiten: Diese liegen unter anderem in der Bereitschaft der Fachkräfte einerseits, Eltern gleichberechtigt einzubeziehen und andererseits in ihrer Sicht auf die (fehlenden) elterlichen Möglichkeiten, im besten Interesse ihres Kindes zu handeln (s.u.). Zudem beschreiben van Houte et al., dass die Fachkräfte selbst die Interaktionen mit den Eltern initiieren und die Eltern insbesondere informieren, instruieren und motivieren. Die Beteiligung von Eltern wird bewusst und beabsichtigt oder aber unbewusst immer wieder von den Fachkräften begrenzt. Die Autorinnen und Autoren halten daher fest, dass die Eltern kaum Partnerinnen und Partner in einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis sind, wie dies den normativen Vorgaben entsprechen würde (vgl. ebd., S.122). Anschlussfähig hieran sind die Befunde aus Deutschland von Cloos, Gerstenberg und Krähnert (2018). Sie arbeiten in ihrer qualitativen Studie auf der Basis von Fallbeispielen aus Kindertageseinrichtungen unter anderem heraus, dass Fachkräfte sich in Teamgesprächen als Expertinnen und Experten präsentieren und Eltern zu Adressatinnen und Adressaten der Intervention werden und sich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern ergibt. Sie schlussfolgern, dass „symmetrische Positionierungen“ zwischen Fachkräften und Eltern „nur eine von vielfältigen Möglichkeiten“ sind, wie sich Fachkräfte zu Eltern ins Verhältnis setzen (ebd., S.71).

Peucker, Pluto und van Santen (2017) halten auf Basis der deutschen, repräsentativen DJI-Kita-Studie fest, dass über die Hälfte der Einrichtungen angibt, gute bis sehr gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zu machen und die Zusammenarbeit für die Einrichtungen eine „wichtige Säule ihrer Arbeit“ darstellt (ebd., S.196). Zugleich arbeiten die Autorin und die Autoren heraus, dass sich die Inhalte der Zusammenarbeit – vergleichbar zu der genannten belgischen Studie – überwiegend darauf beziehen, die Eltern „über Entwicklung und Verhalten ihres Kindes“ (ebd., S.197) zu informieren. Vergleichsweise seltener geht es darum, die Eltern in die Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes einzubeziehen oder gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern zu gestalten. Auch Viernickel et al. (2013) kommen in ihrer deutschen Studie zu dem Ergebnis, dass Eltern zwar bei der Gestaltung von Festen einbezogen werden, indessen deutlich seltener in die pädagogische und konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtungen oder in die Gestaltung des pädagogischen Alltags (vgl. detailliert: ebd., S.131). Ähnlich zu diesem Befund weist die DJI-Kita-Studie nach, dass Elternbeiräte stark in die Planung von Aktivitäten einbezogen sind, ihnen allerdings deutlich abgeschwächt Einflussmöglichkeiten mit Blick auf die Einrichtungskonzeption oder die Gestaltung von Öffnungszeiten zukommen (vgl. Peucker, Pluto & van Santen 2017, S.207).

Vomhof (2017) zeigt in ihrer ebenfalls deutschen Studie im Kontext von Sprachfördermaßnahmen, dass Kita-Fachkräfte das Gebot der Partnerschaft mit Eltern teilen (vgl. ebd., S.10). Vomhof kann Typen von Fachkräften unterscheiden, die auf je spezifische Weise mit dem Partnerschaftsgebot umgehen. Einen Typ beispielsweise bezeichnet Vomhof als „abwehrend: Vermeidung von Zusammenarbeit, Abgrenzung von Verantwortlichkeiten und Belehrung von Eltern“ (2017, S.13). Hier wird ein defizitärer Blick auf Eltern und eine Hierarchie zwischen Fachkräften und Eltern deutlich, die sich auch in anderen Studien wiederfinden lässt (vgl. u.a. für Großbritannien: Cottle und Alexander 2014; vgl. auch der „distanzierte Typus“ bei Viernickel et al. 2013, S.141 ff.). In der skizzierten DJI-Studie wird, sofern keine regelmäßigen Elterngespräche in der Einrichtung durchgeführt werden, nach den Gründen hierfür gefragt. Mehrheitlich wird das „Desinteresse der Eltern“ dafür als Ursache genannt, so die Ergebnisse der Befragung (Peucker, Pluto & van Santen 2017, S.210). Dabei weist diese Studie, ebenso wie die Studie von Viernickel et al. (2013), auch auf Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern und den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Institutionen hin (vgl. detailliert: Peucker, Pluto & van Santen 2017, S.208 ff.).

4.2 Befunde zu den Perspektiven von Eltern

Interessant ist, dass es deutlich weniger Studien zu den Elternperspektiven als zu den Perspektiven der Institution und der Fachkräfte gibt. Das erklärt auch die starke Fokussierung auf die Belange der Einrichtungen (hierzu: Betz 2015).

Werden die Eltern in den Fokus gerückt, wird festgehalten, dass sie grundsätzlich mit den Kindertageseinrichtungen, die ihr Kind besucht bzw. ihre Kinder besuchen, (sehr) zufrieden sind (z.B. für Italien: vgl. Scopelliti & Musatti 2013; Deutschland: vgl. Camehl et al. 2015). Analysen auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels zeigen, dass Eltern generell sehr zufrieden sind. Etwas weniger zufrieden sind sie, unter anderem, mit ihren Möglichkeiten der Mitwirkung (ebd., S.1105). Erfragt wurden dabei der Kontakt Erzieher/in-Eltern, die Beratung von/Aktivitäten für Eltern sowie die Möglichkeiten der Mitentscheidung von Eltern (vgl. ebd., S.1109).

Deutlich werden in den Studien auch unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen der Eltern in Bezug auf eine gute Kindertageseinrichtung, wie zum Beispiel der eigene soziale Kontakt mit Fachkräften oder anderen Eltern (vgl. u.a. Scopelliti & Musatti 2013, S.103) oder auch der Wunsch, an einrichtungsspezifischen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Hachfeld et al. 2016). Teilweise werden in den Elternbefragungen sozio-ökonomische Differenzen und Differenzen nach Migrationshintergrund/Muttersprache der Eltern deutlich (vgl. u.a. Joos & Betz 2004). Allerdings fallen die Ergebnisse dazu je nach Studie unterschiedlich aus.

Interessant sind auch die wenigen (qualitativen) Studien, die der Frage nachgehen, wieso Eltern(-gruppen) verschiedene Erwartungen und Vorstellungen von einer guten Kindertageseinrichtung haben und sich vergleichsweise weniger beteiligen – sowohl in Bezug auf das Lernen von Kindern zuhause als auch in Bezug auf die Aktivitäten in der Einrichtung oder hinsichtlich des Kontakts mit den Fachkräften (u.a. USA: vgl. Galindo & Sheldon 2012). Vuorisalo (2018) arbeitet in ihrer ethnografischen Studie in einer finnischen Kindertageseinrichtung die Kategorie „aktiv passive“ Eltern heraus. Kennzeichnend hierfür ist zum einen, dass die Eltern keine Notwendigkeit sehen, mit den Fachkräften zu kooperieren und kaum Kontakt zur Einrichtung besteht, dieser aber intensiviert werden würde, sofern es für notwendig erachtet wird. Zum anderen besteht kein Wunsch nach Beteiligung. Vielmehr sehnen sich die Eltern gerade danach, zum Beispiel bei Angeboten, nicht involviert zu sein und lediglich Bescheid zu wissen, was in der Einrichtung passiert.

4.3 Ergebnisse zum Verhältnis von Fachkräften und Eltern

Forschungsvorhaben, in denen es nicht entweder nur um Fachkräfte oder nur um Eltern geht, sondern in denen das Verhältnis von Fachkräften und Eltern zentral aufgegriffen wird, sind eher selten. Untersucht wird unter anderem, inwiefern die Perspektiven und das Handeln der Beteiligten gut oder aber weniger gut zueinander passen. Dies wird zum Beispiel in einer quantitativen Studie in Deutschland zu den (Qualitäts-)Vorstellungen von Fachkräften und Eltern zu Kindertageseinrichtungen deutlich. Übereinstimmend zeigt sich, dass die pädagogische Praxis sowohl von Fachkräften als auch von Eltern grundsätzlich positiv beurteilt wird (vgl. Schreiber 2004, S.52 f.). Allerdings werden die Leistungen der Einrichtungen von den Fachkräften wesentlich besser beurteilt als von den Eltern. Während Fachkräfte beispielsweise angeben, Eltern regelmäßig über die Entwicklung ihres Kindes zu unterrichten, fühlen sich Eltern weniger gut informiert. Fachkräfte sagen zudem häufiger aus, dass Eltern bei wesentlichen Angelegenheiten mitentscheiden können, während die Zustimmung hierzu aus Elternperspektive nicht so ausgeprägt ist (vgl. ebd.).

Vergleichbar hierzu kommt auch Hadley (2012) in ihrer australischen qualitativen Studie zu dem Resultat, dass sich die Vorstellungen von Fachkräften und Eltern vielfach nicht decken und erstere eine positivere Sicht auf ihre Praxis haben als Eltern. Brooker (2010) arbeitet in ihrer Fallstudie in Großbritannien heraus, dass gängige Praktiken der Einrichtung wie Hausbesuche oder Tür-und-Angel-Gespräche perspektivenabhängig sind, das heißt, verschieden erlebt und als unterschiedlich bedeutsam eingeschätzt werden. Fachkräfte deuten den Hausbesuch positiv, zum Beispiel als ersten zentralen Schritt für eine gemeinsame Sorgebeziehung im Interesse des Kindes. Eltern hingegen beschreiben diese Praxis weniger positiv; sie lassen den Besuch bisweilen eher über sich ergehen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Der Hausbesuch als erster Schritt zum Aufbau einer guten Beziehung?



Quelle: Betz et al. (2017, S.155) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

Interessant sind ebenfalls Studien, die die Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern, beispielsweise in Eltern- und Entwicklungsgesprächen, betrachten (vgl. Abbildung 3).

So arbeiten Cloos, Schulz und Thomas (2013) mittels ethnografischen Analysen in deutschen Kindertageseinrichtungen heraus, wie das prozessorientierte Beobachten und Dokumentieren in Elterngesprächen vollzogen wird. Sie kommen zu dem Schluss, dass in den Elterngesprächen – anders als dies in den normativen fachlichen Grundlagen vorgesehen ist (vgl. Kapitel 2 und 3) – keine Partnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ hergestellt wird (ebd., S.263). Vielmehr wird „Bildung als institutionelle Leistung des Kindergartens aufgeführt“, wobei „Eltern bzw. zumeist Mütter dabei Zuschauerinnen und Kommentatorinnen der Bildungsinszenierung werden und diese institutionellen Leistungen zu honorieren haben“ (ebd.).

Abbildung 3: Kommunikation zwischen gleichen Partnerinnen und Partnern?



Quelle: Betz et al. (2017, S.128) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

5. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern?!

Der Blick in den Nationalen Rahmenplan in Luxemburg und vor allem in die Fachdebatte in Deutschland offenbart, dass überwiegend ein Ideal beschrieben wird, wenn es um das Thema Partnerschaft geht. Auf den ersten Blick scheinen die Dokumente die gegenwärtige Wirklichkeit in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung abzubilden. Spätestens auf den zweiten Blick aber erweisen sich viele Darstellungen als Wunschvorstellung. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn man die Aussagen mit den Forschungsbefunden zu Partnerschaft, Zusammenarbeit und Elternbeteiligung kontrastiert. Letztere offenbaren, in welchen Konstellationen und wie genau es dazu kommt, dass die Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen von Fachkräften und Eltern zueinander passen – oder auch nicht. Die dargelegten empirischen Ergebnisse liefern somit Einsichten dazu, inwiefern Wunsch und Wirklichkeit zusammenfallen oder auch auseinanderliegen, wenn die Mikroebene des elterlichen und pädagogischen Denkens und Handelns genauer betrachtet wird.

Neben der Wunschvorstellung, die in den normativen Texten deutlich wird, steckt in ihnen zugleich ein moralischer Appell auf eine bestimmte Art und Weise (pädagogisch) zu handeln. Dieser Appell kann es den Beteiligten – Fachkräften und Eltern – schwermachen, sich auf legitime Weise der Vorgabe *Partnerschaft* zu entziehen. Es scheint kaum möglich, das Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Familie auf eine andere, nicht-partnerschaftliche, aber dennoch legitime und professionelle Art und Weise zu gestalten (hierzu: Betz 2015). Der Nachweis allerdings, dass ein partnerschaftliches Verhältnis „die beste Art“ des Zusammenwirkens von Familie und Bildungsinstitutionen ist, ist bislang durch empirische Forschung nicht erbracht worden (ebd.; Betz et al. 2017). Auch stärker asymmetrische Formen der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern könnten, je nach Konstellation und den Bedingungen vor Ort, effektiv sein. Dies in Betracht zu ziehen, ist insbesondere auch deshalb angebracht, weil – trotz teilweise anderslautender Darstellungen (vgl. Abbildung 4) – belastbare empirische Studien dafür fehlen, dass Bildungsungleichheiten durch mehr und intensivere Partnerschaften zwischen Fachkräften und Eltern oder auch zwischen Lehrkräften und Eltern reduziert werden können (ebd.).

**Abbildung 4: Partnerschaft, Zusammenarbeit und Elternbeteiligung vermindern Bildungsungleichheiten!
– Vermindern Partnerschaft, Zusammenarbeit und Elternbeteiligung Bildungsungleichheiten?**



Quelle: Betz et al. (2017, S.122) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die pädagogische Praxis vor Ort mehr Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten hat, das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern auf unterschiedliche Art und Weise auszugestalten und möglicherweise in manchen Konstellationen auf partnerschaftliche Art und Weise miteinander zu interagieren, in anderen Konstellationen aber stärker auf eine asymmetrische Weise – ohne dass dies per se schlechter oder besser wäre. Damit eröffnen sich für die Beteiligten vor Ort Handlungsspielräume. Sie können im Austausch miteinander klären, wie sie gut zusammenarbeiten wollen und wie sie angesichts restriktiver Rahmenbedingungen, wie beispielsweise wenig Zeit sowohl auf Seiten der Fachkräfte als auch auf Seiten der Eltern, diese Zusammenarbeit umsetzen können.

Abschließend soll noch auf einen letzten wichtigen Aspekt eingegangen werden, der bisher in der fachlichen Debatte und ebenso in der empirischen Forschung vernachlässigt wurde: die *Positionen und Perspektiven von Kindern* im (partnerschaftlichen) Verhältnis zwischen Bildungsinstitution und Familie.

Der Blick in die Fachdebatte und in die Studien offenbart, dass in der gesamten Auseinandersetzung die Erwachsenen und ihre Positionen und Perspektiven dominieren (vgl. für die Bildungs- und Erziehungspläne: Betz & Eunicke 2017) und in der Flut an Veröffentlichungen, Fachtagungen und fachlichen Vorgaben für die pädagogische Praxis die Positionen und Perspektiven der Kinder selbst untergehen. Nur ein kleiner Teil der Literatur beschäftigt sich überhaupt mit den Perspektiven von Kindern auf Zusammenarbeit sowie Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und es wird kaum danach gefragt, welche Positionen Kinder im Verhältnis zwischen Einrichtung und Familie einnehmen. Nur sehr wenige Studien thematisieren demnach, was die Partnerschaft eigentlich für Kinder bedeutet und wie Kinder das engere oder aber auch lockerere Verhältnis zwischen ihren Eltern und den Fachkräften bewerten und sich dazu in Beziehung setzen (hierzu: Betz et al. 2019 in Vorb.). Auch wenn die fachliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung damit erst am Anfang steht (Betz et al. 2017), kann für die pädagogische Praxis bereits jetzt festgehalten werden, dass es wichtig ist, erstens sensibel dafür zu werden, was es für Kinder bedeuten kann, die Partnerinnen und Partner der Erwachsenen zu sein bzw. sein zu müssen. Zweitens ist es relevant, dafür sensibel zu werden, was es für Kinder mit sich bringen kann, wenn ihre Eltern und ihre Fachkräfte sich intensiver austauschen, stärker miteinander in Kontakt kommen und kooperieren (s.o., Kapitel 3). Dabei gilt es, nicht nur die positiven Seiten in Betracht zu ziehen, sondern ebenso die negativen Seiten, wie beispielsweise weniger Freiräume für Kinder oder Ängste davor, was „ans Tageslicht“ kommt, wenn die Erwachsenen sich umfassend über die Kinder austauschen. Auf diese sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen aus der Perspektive von Kindern machen Studien aufmerksam, die sich speziell mit Kindern in der Zusammenarbeit beschäftigen (u.a. Betz et al. 2017).

Diese besondere Position der Kinder in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern zu reflektieren und die Perspektiven von Kindern in der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern zu berücksichtigen, ist ein wichtiger Baustein im Austausch darüber, wie Fachkräfte und Eltern gut miteinander arbeiten wollen.

Abbildung 5: Gleichwertige Partner „auf Augenhöhe“?



Quelle: Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

6. Literatur

Betz, Tanja (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja (2018 im Druck). Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern: (K)ein partnerschaftliches Verhältnis. In: Lepperhoff, Julia & Correll, Lena (Hrsg.), *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta & Menzel, Britta (2019 in Vorb.). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja & Eunicke, Nicoletta (2017). Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. In: *Frühe Bildung*, 6(1), S.3-9.

Bischoff, Stefanie (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Brock, Inés (2012). *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*, Band 25. München: DJI.

Brooker, Liz (2010). Constructing the Triangle of Care: Power and Professionalism in Practitioner/Parent Relationships. In: *British Journal of Educational Studies* 58 (2), S.181-196.

Camehl, Georg F.; Stahl, Juliane F.; Schober, Pia S. & Spieß, Katharina (2015). Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedener Eltern? In: *DIW Wochenbericht*, 82(46), S.1105-1113.

Cloos, Peter; Gerstenberg, Frauke & Krähnert, Isabell (2018). Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine; Menz, Margarete; Mai, Miriam & Abdessadok, Luisa (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S.49-74.

Cloos, Peter; Schulz, Marc & Thomas, Severine (2013). Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. In: Correll, Lena & Lepperhoff, Julia (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.253-267.

Cottle, Michelle & Alexander, Elise (2014). Parent Partnership and 'Quality' Early Years Services: Practitioners' Perspectives. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), S.637-659.

Galindo, Claudia & Sheldon, Steven B. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), S.90-103.

Hachfeld, Axinja; Anders, Yvonne; Kuger, Susanne & Smidt, Wilfried (2016). Triggering Parental Involvement for Parents of Different Language Backgrounds: The Role of Types of Partnership Activities and Preschool Characteristics. In: *Early Child Development and Care* 186 (1), S.190-211.

Hadley, Fay (2012). Early Childhood Staff and Families' Perceptions: Diverse Views About Important Experiences for Children Aged 3-5 Years in Early Childhood Settings. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(1), S.38-49.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 7. Auflage. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium.

Joos, Magdalena & Betz, Tanja (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In: Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa, S.69-99.

MENJE & SNJ (Hrsg.) (2018). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Luxemburg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse Luxembourg.

Meyer, Sarah (2017). Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. In: Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; Nolte, David & Schulz, Marc (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.149-167.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2011). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Peucker, Christian; Pluto, Liane & van Santen, Eric (2017). *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Roth, Xenia (2014). *Handbuch Elternarbeit: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg: Herder.

Schreiber, Norbert (2004). Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In: Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa, S.39-60.

Scopelliti, Massimiliano & Musatti, Tullia (2013). Parents' View of Child Care Quality: Values, Evaluations, and Satisfaction. In: *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), S.1025-1038.

Stange, Waldemar (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S.12-39.

Van Houte, Sabine; Bradt, Lieve; Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De Bie, Maria (2015). Professionals' Understanding of Partnership with Parents in the Context of Family Support Programmes. In: *Child & Family Social Work*, 20(1), S.116-124.

Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Schwarz, Stefanie & Zenker, Luise (2013). *Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Vomhof, Beate (2017). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. In: *Frühe Bildung*, 6(1), S.10-15.

Vuorisalo, Mari (2018). *Parents Positioning Themselves as Partners in Finnish Preschool?* Vortrag auf dem DGfE-Kongress „Bewegungen“ am 21. März 2018 in Essen.

Die Autorin

Tanja Betz ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie ist Mitglied des LOEWE-Forschungszentrums „Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk“ (IDeA) in Frankfurt am Main sowie Vorstandsmitglied in der Sektion Soziologie der Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

1.2 Kommunikation, Zusammenarbeit und Aufbau einer Partnerschaft mit den Familien von Kindern, deren Familiensprachen sich von den Sprachen der Bildungseinrichtung unterscheiden : Warum und wie ?

Andrea S. Young, Universität Straßburg

1. Die Familiensprachen der Kinder berücksichtigen – Warum?

Wir entwickeln uns in vielsprachigen Kontexten, in denen Mehrsprachigkeit für viele Personen eine alltägliche Realität ist. Nehmen wir uns einen Moment Zeit, um unsere Vorstellung der Sprachen, mit denen wir in der Schule, am Arbeitsplatz, in den öffentlichen Verkehrsmitteln, auf der Straße und zu Hause in Berührung kommen, zu überprüfen. Betrachten wir Sprachen als ein Recht, eine Ressource oder ein Problem (Ruíz 1984)?

Die Sprache(n), die wir in unseren Familien sprechen, sind eines der wichtigsten Mittel für die Kommunikation mit unseren Kindern, Eltern und anderen Angehörigen. Es ist ein sprachliches Recht, die Sprachen, die wir mit unseren Familienmitgliedern und Freunden sprechen, auswählen zu können.

Verlässt eine Familie ihr Herkunftsland, um in einem neuen Land ein neues Leben zu beginnen, ändert sie ihre sprachlichen Gewohnheiten nicht sofort. Zunächst ist es nicht leicht, eine Sprache, die mit Gefühlen, kulturellen Bezügen, gemeinsamen Erinnerungen aufgeladen ist, gegen eine andere auszutauschen, die wesentlich weniger vertraut klingt, keine Familiengeschichte aufweist, schwer zu verstehen und auszusprechen ist. Für im Ausland lebende Mütter und Väter handelt es sich dabei nicht nur um ein Recht, sondern auch um eine Notwendigkeit, damit sie mit den eigenen Kindern in einer Sprache kommunizieren können, die sie gut beherrschen und in der sie sich wohl genug fühlen, um ihre elterlichen Aufgaben erfüllen zu können.

Ein Kind, das von einem sprachlichen Umfeld in ein anderes verpflanzt wird, hat keine andere Wahl als eine Situation hinzunehmen, die von ihm ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit verlangt. Da es die in dem neuen Umfeld gesprochene(n) Sprache(n) noch nicht beherrscht, muss es auf die ihm bekannte(n) Sprache(n) zurückgreifen, um sich auszudrücken, in Kommunikation mit den anderen zu treten und die Welt, die es umgibt, zu entschlüsseln. Es ist sein Recht, die bekannte(n) Sprache(n) mit anderen, die sie auch sprechen, zu verwenden. Dieses Sprachenrecht ist in dem internationalen Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention) der Vereinten Nationen (UNO) vom 20. November 1989 festgeschrieben :

„In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder eine Urbevölkerung gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit oder der Urbevölkerung angehört, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.“ (Artikel 30, Konvention über die Rechte des Kindes, UNO 1989).

Werden diese Rechte missachtet, sprechen einige Forscher von *Glottophobie* (Blanchet 2016) oder *Linguizismus* (Skutnabb-Kangas 2009), denn ein Sprachenverbot ist eine diskriminierende Handlung, die das Wohlbefinden des Kindes, seinen Zugang zum Lernen und die Entwicklung seines Selbstwertgefühls beeinträchtigt.

Aussage eines Studenten, der als Kind zweisprachig aufgewachsen ist

Sehen wir uns den Erlebnisbericht von Sefa an, der sich an seine Erfahrung als türkischsprachiges Kind erinnert, das gerade in Frankreich angekommen war und in der Vorschule angemeldet wurde.

„Im Alter von vier Jahren bin ich nach Frankreich gekommen ; geboren bin ich in der Türkei. Ich erinnere mich daran, dass mir die Lehrerin in der Klasse verboten hat, Türkisch zu sprechen und mich zwang, Französisch zu sprechen, obwohl ich noch keinen Wortschatz, kein Vokabular hatte, also wusste ich nicht so recht, wie ich das bewerkstelligen sollte. Es war eine negative Erfahrung, ich denke, für einen Schüler dieses Alters war das sehr schwer auszuhalten.“

Wenn ich nach Hause kam, wurde meist Türkisch gesprochen; das ging so über mehrere Jahre, vielleicht bis zum CE1¹, im Jahr des CP bis zum CE1 war es noch schwierig, und ich glaube, dass es sehr schwer auszuhalten ist für Schulkinder, die psychisch ja noch nicht so stabil sind. Wir mussten unbedingt Französisch sprechen, also zwang ich mich, ein paar Wörter auf Französisch zu sagen, und Türkisch wurde nicht akzeptiert, obwohl es meine Muttersprache war. Also wurde das Türkische ausgegrenzt, nicht akzeptiert, es war verboten. Sobald ich nach Hause kam, war es die vorherrschende Sprache. Hier wurde kaum Französisch gesprochen, weil meine Mutter es nicht konnte. Mein Vater spricht zwar Französisch, weil er in Frankreich studiert hat, aber er kam spät abends nach Hause, also sprach ich selten Französisch zu Hause. Es war ein Hin und Her, das für mich nicht verständlich war. Ich verstand damals nicht, warum das so war, warum die Lehrerin das tat und warum die türkische Sprache verboten war usw. In Bezug auf mein Selbstwertgefühl, so habe ich es aber erlebt: Eine Zeit lang fühlte ich mich praktisch unnützlich in der Klasse, weil die Sprache, die ich gut sprechen konnte, verboten war und Französisch konnte ich nicht. Ich war immer ganz alleine in einer Ecke, isoliert, und eigentlich fühlte ich mich nicht wie jemand, der zur Klasse gehörte, ich fühlte mich ausgeschlossen.“

Die Schilderung Sefas zeugt nicht nur von der Nichtbeachtung der sprachlichen Rechte des Kindes, sondern auch von den verheerenden Wirkungen der Nichtanerkennung der Muttersprache als Ressource. Da man ihm die Sprache entzieht, die ihm als Kommunikationsmittel dient, empfindet das Kind ein Gefühl der Ohnmacht und der Ablehnung seiner Person, denn die erste Sozialisierungssprache macht einen großen Anteil seiner Identität aus. Er versteht die von seiner Lehrerin aufgestellten sprachlichen Regeln nicht und isoliert sich angesichts dessen, was er als einen Ausschluss, eine Exklusion empfindet.

Zahlreiche Studien im Kontext des Kleinkindalters belegen die Sensibilität der Kinder, die den Wert, der ihren Sprachen zugewiesen wird, wahrnehmen und verinnerlichen (Moons 2010; Gkaintartzi & Tsokalidou 2011; Thomauske 2011; Cummins 2003). Die Folgen dieser unbewussten und nicht reflektierten Einstellungen der zumeist wohlmeinenden, aber wenig informierten Fachkräfte sind weitreichend. Neben dem Unverständnis und dem Abbruch der Kommunikation, durch die der Erwerb der dominanten Sprache verzögert wird, können solche Reaktionen auch das Gefühl des Abgelehntwerdens bei den Sprecherinnen und Sprechern von Minderheitssprachen hervorrufen, was wiederum in extremen Fällen zu einer sprachlichen Selbstzensur und einem Rückzug ins Schweigen (Mutismus) außerhalb der Familie führt (Di Meo et al. 2015). Angesichts solcher negativen Repräsentationen ist es für diese Kinder schwierig, auf harmonische Weise eine „gemischte Identität [aufzubauen], welche die Zugehörigkeit zu zwei Kulturen miteinander verwebt, die beide in einem gesunden Selbstwertgefühl verankert sind, und die zwei Systeme der Weltanschauung integriert“ (Rezzoug et al. 2007, S.61). Auch die Familien erleben die Ablehnung oder gar das Verbot ihrer Sprachen in der Bildungseinrichtung sehr negativ. Marie-Rose Moro, Professorin für Kinder- und Jugendpsychiatrie schreibt dazu:

„Wenn es einen gemeinsamen Nenner bei den Klagen all unserer Patienten gibt, dann ist es die Nichtanerkennung. Sie haben das Gefühl, keinen Platz zu haben. Sie sagen, dass ihr Wissen negiert wird und dass sie es nicht einmal an ihre Kinder weitergeben können. Die Akkulturation verläuft häufig extrem negativ: Sie kann sich bei Migrantenkindern in Form von Gewalt, Abschottung der eigenen Identität oder der Religion äußern, was für die Eltern, die entschlossen sind, ihre eigenen Unterschiede eher zu verwischen, vollkommen überraschend ist.“ (M.R. Moro, 02.06.02, Libération)

Leider ist festzustellen, dass immer noch viele Menschen der Auffassung sind, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit für die Sprecherinnen und Sprecher von Minderheitensprachen nachteilig ist. Die Expertenempfehlungen, die sich auf wissenschaftliche Daten stützen (Cummins 2014), besagen hingegen genau das Gegenteil. Nicht die von diesen Kindern und ihren Familien gesprochenen Sprachen stellen ein Problem dar, sondern vielmehr die Einstellung zu diesen Sprachen und ihren Sprecherinnen und Sprechern. Deshalb ist es so wichtig, dass wir als frühpädagogische Fachkräfte unsere eigene Sichtweise auf die Sprachen hinterfragen: Betrachten wir die Sprachen der Kinder und ihrer Familien als Recht, als Ressource oder als Problem?

Sprachen als Ressource – für wen und wofür?

Wenden wir uns nun der Frage nach den Sprachen der Kinder als Ressourcen zu. Die Sprache bzw. Sprachen der ersten Sozialisation in der Familie, egal welche es sind, stellen wichtige kognitive Instrumente dar. Mittels dieser Sprache(n) begreifen wir die Welt um uns herum, in dieser Sprache bzw. in diesen Sprachen erschaffen wir unsere Beziehungen zu unseren Nächsten, diese Sprachen ermöglichen es uns, die Welt und uns in dieser Welt zu reflektieren.

¹ Nach der Aufteilung des französischen Schulsystems entspricht CP (cours préparatoire) in etwa dem luxemburgischen Cycle 2.1 (6-7 Jahre) und CE1 (cours élémentaire 1re année) in etwa dem Cycle 2.2 (7-8 Jahre).

Da wir diese Sprache(n) von klein auf im Elternhaus in der Interaktion mit Personen, die für unser Leben eine zentrale Rolle spielen, erwerben, sind sie affektiv aufgeladen und zweifelsohne mit denjenigen Menschen verknüpft, die sie uns vermitteln. Demnach geht Sprache einher mit Identität und bildet den ersten Baustein unserer Existenz, indem sie unsere Beziehungen zu anderen und der uns umgebenden Welt bedingt.

Bei zweisprachigen Kindern, die mit Sprachen aufwachsen, die in unserer Gesellschaft einen höheren Status genießen und in der Schule unterrichtet werden, wie beispielsweise Deutsch, Englisch oder Französisch, werden diese sprachlichen Kompetenzen tendenziell höher bewertet. Aber wie sieht es bei Sprachen oder Sprachvarianten (sog. Dialekte, Mundarten) aus, die keinen privilegierten Status in unserer Gesellschaft genießen und die keinen Platz in den Lehrplänen haben? Was können diese unterschätzten Sprachen, insbesondere die häufig stigmatisierten, abgewerteten oder gar ignorierten Migrationssprachen (Hélot 2007) dem Individuum und der Gesellschaft, in der es sich entfaltet, geben?

Vom sprach- und erziehungswissenschaftlichen Standpunkt aus haben alle Sprachen und Sprachvarianten, unabhängig von ihrem Status, denselben Wert, und jede von ihnen kann zur Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit beitragen. Je besser die Sprechfertigkeit in der Familiensprache ausgebildet ist, desto größer ist der schulische Erfolg (August & Shanahan 2006; Genesee et al. 2006). Die Anerkennung der in der bzw. den ersten Sprache(n) erworbenen Kompetenzen fördert das Wohlbefinden, die Herausbildung der Identität und die allgemeine Lernmotivation (Cummins & Early 2011). Wenn Betreuungseinrichtung und Schule diese Sprache(n) als kognitive Instrumente anerkennen, können die neuen Lerninhalte besser in das vorhandene Wissen integriert werden und es entstehen Transfermöglichkeiten zwischen der bzw. den bekannten Sprache(n) und der- bzw. denjenigen, die das Kind gerade lernt (Cummins 2014). Somit spielt die Erstsprache eine zentrale Rolle für das Erlernen einer Zweitsprache (Cummins 2001), da ihre Anwendung den Erwerb der neuen Sprache beschleunigt. Einem Individuum nicht zu gestatten, seine Erstsprache(n) für den Lernprozess zu nutzen, heißt, ihm ein bedeutendes kognitives Instrument vorzuenthalten.

Die wissenschaftlichen Arbeiten zu Zwei- und Mehrsprachigkeit und Lernprozessen bestätigen, dass nichts darauf hindeutet, dass Mehrsprachigkeit den schulischen Erfolg hemmen könnte (August & Shanahan 2006). Wenn Unterschiede zwischen einsprachigen und zwei- bzw. mehrsprachigen Lernenden festgestellt wurden, sind die zwei- bzw. mehrsprachigen Lernenden im Vorteil (ebd.). Die Vorteile, von denen zwei- bzw. mehrsprachige Lernende profitieren, beschränken sich nicht nur auf eine breitere Palette an kommunikativen Kompetenzen, sondern zu ihnen zählen auch weiter entwickelte kognitive Fähigkeiten (Bialystok 2018; August & Shanahan 2006; Cummins 2008).

Der umfassende Erwerb mehrerer Sprachen fördert die Entwicklung metalinguistischer Kompetenzen, die dem Individuum ermöglichen, die Funktionsweise von Sprachen leichter zu verstehen, indem gemeinsame Strukturen erkannt sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene ausgemacht werden. Darüber hinaus haben Forscherinnen und Forscher festgestellt, dass das Hineinhören in Laute, die sich von denen der Erstsprache unterscheiden, die phonologische Bewusstheit bei Kleinkindern fördert (Lourenço & Andrade 2014). Daraus folgt, dass ein mehrsprachiges Individuum eine Dritt- oder Viertsprache leichter erlernt als eine einsprachige Person. Zu den weiteren wissenschaftlich nachgewiesenen Vorteilen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit gehören die Entwicklung von Kreativität und divergentem Denken (d.h. in unterschiedliche Richtungen denken, um zu einer kreativen Problemlösung zu gelangen) und sogar eine Verzögerung der Symptome der Alzheimer-Krankheit (Bialystok 2011). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Erwerb einer beliebigen weiteren Sprache das linguistische Repertoire des Kindes erweitert und es ihm so ermöglicht, verschiedene Kompetenzen zu entwickeln und seine Persönlichkeit zu entfalten.

Es ist wichtig, dass wir als frühpädagogische Fachkräfte unsere Vorstellungen von Sprache und des Anderen hinterfragen, da diese unsere Äußerungen ebenso beeinflussen können wie unsere explizite oder implizite pädagogische Praxis, ohne dass wir uns dessen bewusst werden. Diese Äußerungen und Praktiken können Sprachen voneinander abgrenzen und hierarchisieren oder im Gegenteil dem Kind ermöglichen, Verbindungen zwischen den Sprachen in seinem Repertoire zu knüpfen, um sich auszudrücken und seine vielschichtige Identität anzunehmen. Bonacina-Pugh (2012) nennt diese Praktiken *practiced language policies*, das heißt, eine Sprachpolitik, die sich in der Praxis von Fachkräften manifestiert und die Verwendung von Sprachen in einem institutionellen Rahmen legitimiert, ignoriert oder sanktioniert.

Umsetzung einer inklusiven Sprachbildungspolitik

Gewöhnlich assoziieren wir das Konzept von Politik mit offiziellen Richtlinien, die von einer hierarchisch übergeordneten Instanz vorgegeben werden. Deshalb spricht man von *Top-Down*-Politik (von oben nach unten). Im Bildungsbereich betrifft eine solche Sprachpolitik häufig die dominanten Sprachen, insbesondere die Schulsprache(n), bezieht sich aber eher selten auf die Familiensprachen. Selbst wenn Letztere beispielsweise in ministeriellen Veröffentlichungen explizit genannt werden, ist deren praktische Umsetzung durch sämtliche Fachkräfte nicht garantiert, sondern es kann sich um reine Absichtserklärungen handeln.

Die sogenannte *Bottom-up*-Politik (von unten nach oben) hingegen entsteht vor Ort, und zwar bei ihrer Anwendung in der Klasse oder in der Bildungs- und Betreuungseinrichtung. Diese von Bonacina-Pugh (2012) als *practiced language policies* bezeichneten Politikansätze obliegen voll und ganz den vor Ort tätigen Akteuren. Die Fachkräfte interpretieren, verhandeln und kreieren ihre eigene Sprachbildungspolitik, wobei sie persönliche Entscheidungen treffen, die ihnen in der jeweiligen Situation sinnvoll und angemessen erscheinen. Ihre Rolle ist wesentlich, denn sie können zu Akteuren des gesellschaftlichen Wandels werden und in ihrem mehrsprachigen Umfeld Räume der pädagogischen Innovation schaffen, indem sie beispielsweise auf das *Translanguaging* als pädagogisches Instrument zurückgreifen (Garcia & Li Wei 2014). Jedoch können sie auch nachteilige sprachpolitische Ansätze verfolgen, wie das weiter oben von Sefa geschilderte Beispiel zeigt, und damit die Entwicklung des Kindes hemmen, indem es in einer Welt eingeschlossen wird, in der Kommunikation schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, und indem das Gefühl von Ausschluss und Nicht-zugehörigkeit erzeugt wird. Selbst wenn die Fachkraft den Gebrauch einer anderen als der dominanten Sprache in der Einrichtung nicht explizit untersagt, kann sie den Kindern und Familien durch Blicke oder eine wie auch immer geartete Missbilligung zu verstehen geben, dass die von ihnen gesprochenen Sprachen keinen Platz in der Einrichtung haben.

Unabhängig davon, ob sprachpolitische Ansätze explizit oder implizit umgesetzt werden, bringen sie die Kinder und ihre Familien zu der Schlussfolgerung, welcher Sprachgebrauch in der Einrichtung als akzeptabel gilt und welcher nicht, und damit auch dazu, Interaktionsregeln zu entwickeln. Zu diesen Regeln kann auch die Selbstzensur bei der Verwendung ihrer Familiensprache in der Kommunikation mit ihren eigenen Kindern in der Einrichtung gehören, was natürlich die Qualität der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern, zwischen Kindern und Fachkräften und zwischen der Einrichtung und den Familien, die eine nicht dominante Sprache sprechen, beeinträchtigt.

Weil sie regelmäßig wiederkehren, haben diese *practiced language policies* einen besonders großen Einfluss und spielen eine wichtige Rolle bei der Schaffung einer inklusiven Klassenatmosphäre bzw. einer offenen Einrichtung, die die Eltern einlädt, ihre Kinder am Ort ihrer zweiten Sozialisation zu begleiten, und die zum Wohlbefinden aller sowie zum Lernprozess der Kinder wesentlich beiträgt.

Sprachen erleichtern die Annäherung und bauen Spannungen ab

Die Entwicklung von Kompetenzen in der Sprache der Einrichtung auf Kosten anderer, eventuell von den Kindern gesprochener Sprachen ist nicht nur für das Wohlergehen und die kognitive Entwicklung des Individuums kontraproduktiv, sondern auch ein Verlust an sprachlichen Ressourcen für die Gesellschaft als Ganzes, insbesondere im Zeitalter der Kommunikation und des globalen Austauschs.

Je nach Standort haben die Sprecherinnen und Sprecher bestimmter Sprachen oder Sprachkombinationen auf wirtschaftlicher und beruflicher Ebene größere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. In unserer immer stärker vernetzten Welt, in der Mobilität und internationale Kommunikation etwas Selbstverständliches geworden sind, nimmt der Wert sprachlicher und kultureller bzw. interkultureller Kompetenzen immer weiter zu. Mehrsprachige Bürgerinnen und Bürger spielen eine zentrale Rolle bei der Überwindung sprachlicher und kultureller Grenzen um Vorbehalten, Missverständnissen und gefährlichen Spannungen entgegenzuwirken. Ihre mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen werden somit zu wertvollen Ressourcen, denn sie ermöglichen es, Brücken zu bauen und Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen einander näher zu bringen.

Im 21. Jahrhundert ist die Verhandlung von Vielfalt für uns wesentlich – nicht nur für den Ausbau friedlicher und ökonomisch vorteilhafter internationaler Beziehungen, sondern auch, weil sie es uns ermöglicht, den sozialen Zusammenhalt in einem demokratischen mehrsprachigen nationalen Kontext zu stärken. Mehrsprachige Bürgerinnen und Bürger mit ihren kulturellen Kenntnissen treten als Vermittlerinnen und Vermittler zwischen den verschiedenen Sprachen und Kulturen auf. Ihre mehrsprachigen und multikulturellen Kompetenzen sind wichtige Ressourcen, die bei der Errichtung einer inklusiven

Gesellschaft, zu der jeder beitragen kann, ohne seine Besonderheit zu verlieren, anerkannt und aufgewertet werden müssen. Zwar sind die Situationen komplex und die Identitäten vielfältig, da jedes Individuum ein eigenes Sprachen-repertoire besitzt, das es seinem eigenen Werdegang entsprechend aufgebaut hat, aber diese Komplexität ist gleichzeitig auch eine Bereicherung, die es uns ermöglicht, in Frieden zusammenzuleben, den Anderen besser kennenzulernen, der eigenen Abschottung zu entkommen und uns der Welt gegenüber zu öffnen.

Ausgehend von dieser Feststellung stellt sich folgende Frage: Was tun wir, um die individuelle Mehrsprachigkeit als Ressource in unseren Schulen, am Arbeitsplatz und in unseren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen anzuerkennen und zu fördern?

2. Die Familiensprachen der Kinder berücksichtigen – Wie?

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt ist eine der größten Herausforderungen in der Bildung und Erziehung unserer Zeit, und weltweit gibt es Beispiele guter Praxis für eine bessere Einbeziehung der sprachlichen Vielfalt, und zwar überall dort, wo die Fachkräfte wohlwollend, informiert und auf die Entwicklung und Entfaltung zwei- bzw. mehrsprachiger Kinder bedacht sind. Als Beispiel sei hier das Projekt Didenheim (Hélot & Young 2006) genannt, in dem die von den Lehrkräften unterstützten Familien ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen im Rahmen eines Schulprojekts mit anderen austauschen, sodass aus der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ein Lerngegenstand und ein Impulsgeber für die Entwicklung der interkulturellen Bildung wird. Der in diesem Projekt geförderte Ansatz nennt sich *Sprachsensibilisierung (Ouverture aux langues)*, dabei handelt es sich um einen sprachvergleichenden Ansatz zur Entdeckung der sprachlichen Vielfalt, der bei den Lernenden die Sprachbewusstheit anregt, indem er sie für die Funktion von Sprache und von Sprachen als linguistischen Systemen sensibilisiert (Candelier 2003; Kervran 2006, 2013; siehe auch die Websites von *DULALA*, *EDiLiC*, *élodil*, *EOLE* und der *Newbury Park Primary School*). Die Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Kompetenzen der Familien und der Schülerinnen und Schüler hat diese Grundschule verändert; Mauern sind niedergerissen (laut Aussage einer Lehrerin), und es wurde der Weg geebnet für eine hochwertige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen allen Mitgliedern dieser Bildungsgemeinschaft (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte).

Weitere Beispiele, die im Rahmen einer ethnografischen Längsschnittstudie im Elsass gesammelt wurden (Young & Mary 2016), betreffen die inklusiven Praktiken einer Vorschullehrerin (mit dreijährigen Kindern) an einer mehrsprachigen Vorschule in einem sozioökonomisch benachteiligten Milieu. Obwohl die Lehrerin die Sprachen dieser Schülerinnen und Schüler nicht spricht, gelang es ihr, sich mit Gesten, ihrer Haltung und ihren pädagogischen Ansätzen den Familien der Kinder zu nähern, indem sie den Klassenraum für sie und ihre Sprachen öffnete. Sie praktiziert eine Form des *Translanguaging*, indem sie Wörter in den Sprachen der Kinder verwendet, die sie kennt, und sie auffordert, ihr weitere beizubringen, die sie noch nicht kennt. Dabei wechselt sie von einer Sprache in die andere, um das Verständnis und die Kommunikation mit allen zu ermöglichen. Auf diese Weise erlaubt sie den Kindern und ihren Familien, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, ihre neue Umgebung zu erschließen und sich auszudrücken. Dadurch erleichtert sie ihnen den Übergang zwischen ihrem Zuhause und der Schule, sowie zwischen der Erst- und der Zweitsprache dieser Kinder.

Die von den Lehrerinnen in den beiden Beispielen angewandten Maßnahmen und Ansätze wurden nicht von ihren Vorgesetzten gesteuert und waren nicht in den offiziellen Anweisungen des Bildungsministeriums dieser Zeit erlassen worden. Sie gingen auf die Eigeninitiative dieser Fachkräfte zurück, die vor Ort mit Schwierigkeiten konfrontiert waren (rassistische Zwischenfälle, Kinder, die nicht in der Lage waren, sich auf Französisch auszudrücken, Eltern, die in der Schule wenig präsent waren) und nach Lösungen suchten. Hierbei handelt es sich tatsächlich um die Umsetzung inklusiver Sprachpolitik nach dem *Bottom-up*-Ansatz, bei der Sprachen als pädagogische Ressourcen betrachtet werden und die es den Familien ermöglicht, eine positive Rolle in der Bildung der Kinder, die diese Schulen besuchen, zu spielen. Welche sonstigen sprachpolitischen Ansätze können frühpädagogische Fachkräfte anwenden, die mit zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern betraut sind?

Sich nach den zu Hause gesprochenen Sprachen erkundigen

Zu Beginn des (Schul-)Jahres lernt die Fachkraft die Kinder, ihre Familien und ihre Sprachen kennen. Sie erkundigt sich nach den Sprachen, die das Kind spricht/versteht. Dies kann bei einer ersten Begegnung mit den Eltern erfolgen, beispielsweise bei der Anmeldung. Wenn es keine gemeinsame Sprache gibt, ist dabei idealerweise ein professioneller Dolmetscher bzw. Dolmetscherin anwesend, um die Kommunikation zwischen den Eltern und der Fachkraft zu erleichtern. Es kann eine Liste mit einfachen Sätzen verwendet werden, die in den lokal am häufigsten vertretenen Sprachen

geschrieben sind, mit der Übersetzung des Namens jeder Sprache, zum Beispiel die vom britischen *NRPSI* zur Verfügung gestellte Liste (www.nrpsi.org.uk/news-posts/Language-Identification-Chart.html), um die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) herauszufinden. Sobald die Sprache feststeht, finden sich weitere Informationen zu dieser Sprache oder Sprachvariante im Internet (z.B. www.omniglot.com oder www.ethnologue.com). Wichtig ist zu betonen, dass die Fachkraft sich nicht mit der ersten Antwort der Eltern begnügen sollte. Zahlreiche Familien sind zwei- oder mehrsprachig und die Kommunikationsweisen sind häufig komplex. Beispielsweise spricht der Vater oder die Großmutter eine Sprache, die Mutter oder der große Bruder eine andere, die Eltern oder Großeltern unterhalten sich in einer Sprache und die Kinder antworten in einer anderen. Auch die Migrationswege sind komplex, und es kann sein, dass die Familie durch mehrere Länder gezogen ist, in denen die Kinder eine Bildungs- und Betreuungseinrichtung besucht haben. Für die Fachkraft ist es wichtig, sich nach diesen komplexen Zusammenhängen zu erkundigen, um auf den vorhandenen Gegebenheiten aufzubauen. Das Erlernen einer neuen Sprache (die Sprache der Einrichtung) wird durch die bereits bekannten Sprachen gestützt, insofern die Fachkräfte diese anerkennen und ihnen Raum lassen. Dafür gilt es, sich seiner Einstellungen und seiner professionellen Haltung gegenüber den Familiensprachen bewusst zu werden.

Aufnahme von Familien, die keine oder wenige Kenntnisse in der Sprache der Einrichtung haben: Wohlwollen und nonverbale Kommunikation

Der Blick der Fachkräfte ist schon der erste Schritt. Die Kinder und Familien sind dafür sehr empfänglich, umso mehr, wenn sie mit ihnen nicht in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren können. Jeder Gesichtsausdruck, jede Geste wird mit einer überhöhten Bedeutung aufgeladen, wenn andere Kommunikationskanäle fehlen. Um die richtige professionelle Haltung bei der Begrüßung eines Kindes und seiner Familie in einem ihnen fremden sprachlichen und kulturellen Umfeld einnehmen zu können, ist es wichtig, sich seiner eigenen Vorstellungen und Einstellungen gegenüber der Sprache und Kultur der Familien bewusst zu werden und eine nicht wertende Position einzunehmen. Diese Haltung kann verstärkt werden durch die Fähigkeit, die eigene Sichtweise zu hinterfragen und eine gewisse Empathie zu zeigen. Das heißt, die Fachkraft versucht, die Situation aus der Perspektive des Gegenübers zu sehen, sich an dessen Stelle zu versetzen, zumindest teilweise die Schwierigkeiten nachzuvollziehen, mit denen die Familie im Alltag konfrontiert ist (eingeschränkte Kommunikations- und Behauptungsfähigkeit, Unkenntnis der kulturellen Normen etc.).

Diese Arbeit an sich selbst ist notwendig, denn der Blick der Fachkraft stützt sich auf das Bild des Kindes und die Vorstellungen von seinem Potenzial, die sich die Fachkraft macht. Ein negatives Bild von dem Kind – ein Kind, das nicht spricht (in der Sprache der Einrichtung), ein Kind, das keine kulturellen Orientierungspunkte hat (in Bezug auf die dominante Kultur), das Kind einer Familie, die sich nicht an seiner Bildung beteiligt (in einer Einrichtung, deren Sprache und Kultur ihr nicht vertraut sind) etc. – kann dazu führen, dass die Fachkraft weniger von ihm fordert, da sie es für unfähig hält, bestimmte Aufgaben zu übernehmen (siehe auch OECD 2010).

Auch bei den Familien kann die Tatsache, sich nicht willkommen zu fühlen, insbesondere in einer unsicheren Lage, in der sie mit dem Bildungs- und Betreuungssystem wenig vertraut sind und/oder sich darin eher unwohl fühlen, sich in einer mangelnden Bereitschaft äußern, sich bei den Aktivitäten der Einrichtung zu engagieren und ihr Kind in seinem Lernprozess zu begleiten. Das Kind benötigt diese Begleitung und das Gefühl, von Erwachsenen umgeben zu sein, die einen respektvollen Umgang und eine enge Zusammenarbeit pflegen, denn dadurch fühlt es sich sicher und motiviert. Verlaufen die Beziehungen zwischen der Familie und der Einrichtung nicht gut, sind nicht die Sprachen, die das Kind in der Familie spricht, zu hinterfragen, sondern vielmehr unsere eigenen Vorstellungen von diesen Sprachen, von seiner Kultur und damit implizit auch von seiner Familie. Durch unsere Einstellungen, Worte, Gesten, lenken wir die Kinder und ihre Familien hin zu einem frei gewählten oder nur erduldeten Bildungsweg, der das Selbstwertgefühl und das Gefühl der Selbstwirksamkeit des Kindes beeinflussen wird und der es hemmen und daran hindern kann, sein Potenzial auszuschöpfen (Cummins 2003). Denn einem Kind, das sich nicht so akzeptiert fühlt, wie es ist, kann es schwerfallen, sich in der Einrichtung wohlfühlen und damit auch, sich umfassend auf die dortigen Bildungs- und Lernprozesse einzulassen.

Eine Fachkraft, die das Kind als ganze Person betrachtet, versteht, dass die Erstsprache ein wesentlicher Bestandteil seiner Persönlichkeit ist. Deshalb wird sie gegenüber den Familien, welche die Sprache in der Einrichtung nicht oder kaum beherrschen, die Rolle des bzw. der Moderierenden und Beratenden einnehmen. Die Fachkraft kann eine Führung durch die Einrichtung machen, einen typischen Tagesablauf mit visuellen Hilfsmitteln (Stundenpläne mit Bildern oder Piktogrammen) erklären und der Familie, falls möglich, Informationen in einer Sprache aushändigen, die sie versteht. Diese einfachen Schritte dienen als Information und zur Beruhigung der Familien, für die die Vorstellung, ihr Kind einer fremden Einrichtung zu überlassen, angstbesetzt sein kann.

Einige Worte zur Beruhigung, zum Schaffen eines Vertrauensklimas und zur Einleitung eines Dialogs

Ein anderer Ansatz, den Fachkräfte wählen können, die mit dem Kind, das die Zweitsprache erlernt, und mit seiner Familie in Verbindung treten wollen, ist es, die Familie zu bitten, ihnen einige Worte in der bzw. den mit dem Kind gesprochenen Sprache(n) beizubringen (*Mama oder Papa kommt bald wieder* gehören zu den zunächst wichtigsten Wörtern, *was ist das?* ist eine sehr nützliche Frage zur Bereicherung des Wortschatzes). Sie können diese Wörter in phonetischer Schrift notieren und sie aushängen, um sie im Bedarfsfall schnell zu finden. Die gezeigte Bereitschaft und die Bemühungen, die die Fachkräfte unternehmen, um ein wenig von der Sprache des Anderen zu lernen, zeugen in den Augen der Familie von Anerkennung und Respekt für ihre Sprache, Identität und ihre Kompetenzen. Durch eine solche Maßnahme ändern sich die Machtverhältnisse, denn die Fachkraft akzeptiert es, Mitlernende in einer dialogisch aufgebauten Beziehung zu werden. Diese wenigen (vielleicht auch schlecht ausgesprochenen) Worte in der Familiensprache können Vertrauen schaffen und damit auch den Weg zur Zusammenarbeit und Bildungspartnerschaft ebnen. Natürlich geht es nicht darum, die Sprachen aller Kinder zu lernen, die die Einrichtung besuchen. Dies wäre unmöglich zu leisten für Fachkräfte, die Kinder betreuen, die fünf, sechs oder mehr verschiedene Sprachen sprechen. Darüber hinaus ist das erklärte Ziel hierbei nicht, in der Einrichtung eine zweisprachige Erziehung anzubieten, sondern das Kind und seine Familie in ihrer Mehrsprachigkeit zu begrüßen und zu unterstützen, indem ihre Sprachkompetenzen als Ressourcen für den Bildungsprozess und für die Entfaltung jedes Einzelnen genutzt werden. Wenige Worte sind ausreichend, um Brücken zu bauen zwischen den Sprachen, zwischen der Welt zu Hause und der Welt der Einrichtung, den Orten, an denen sich das Kind entwickelt.

Bemüht sich die Fachkraft, selbst einige Worte in den Sprachen der Kinder zu lernen, wird sie für die Schwierigkeiten der Aussprache, der Speicherung im Gedächtnis und des Verstehens sensibilisiert. Die Familien und Kinder in der Einrichtung, denen die dominante Sprache fremd ist, sind mit diesen Problemen im Alltag konfrontiert. Sobald sich die Fachkraft der Anstrengung bewusst wird, die es bedeutet, auch nur wenige Worte in einer ihr fremden Sprache auszusprechen, lernt sie durch eigene Erfahrung, wie sich dieser Prozess unterstützen lässt (durch Kontextualisierung, Verwendung visueller Hilfsmittel, Gesten und motivierende menschliche Unterstützung – Lächeln, Worte und Gesten der Ermutigung). Bei dieser Gelegenheit lernt die Fachkraft auch, die Kenntnisse und Kompetenzen, die das Kind von zu Hause mit in die Einrichtung bringt, wertzuschätzen, indem sie es als kompetent in seiner Erstsprache anerkennt und es als Ressource wahrnimmt, die ihr einige Worte in dieser ihr unbekanntem Sprache vermitteln kann. Auf diese Weise werden die Rollen umgekehrt und die Fachkraft lernt etwas von dem Kind, was bei dem Kind zu mehr Wertschätzung, einem gesteigerten Selbstwertgefühl und mehr Wissbegierde führen kann.

Für ein zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsendes Kind, welches gerade die dominante Sprache seiner neuen Umgebung erwirbt, kann die Anerkennung und Verwendung (wenn auch in sehr eingeschränktem Maße) seiner Erstsprache beruhigend wirken und beim Übergang vom Elternhaus in die Gemeinschaftseinrichtung hilfreich sein.

Auch für die Eltern kann dieses Vorgehen seitens der Fachkräfte erleichternd wirken. Statt durch den ausschließlichen Gebrauch der ihnen wenig vertrauten Sprache der Einrichtung von der Bildungserfahrung ihres Kindes ausgeschlossen zu werden, fühlen sie sich in die Lage versetzt, daran teilzuhaben, da sie auf die Sprache zurückgreifen können, die sie am besten beherrschen.

Dank einer grundsätzlichen Offenheit sowie einer inklusiven professionellen Haltung ist es somit, trotz der anfangs unüberwindbar erscheinenden sprachlichen Hürden, möglich, Schritt für Schritt eine Partnerschaft mit den Familien aufzubauen, mit dem Ziel, sie dazu zu ermutigen, voll und ganz an den Bildungserfahrungen ihres Kindes teilzuhaben.

Den Familiensprachen einen Platz in der Einrichtung schaffen

Eine sehr einfache Art, die Familiensprachen anzuerkennen, besteht darin, ein mehrsprachiges Poster zu erstellen, das Begrüßungsformeln in allen von den Kindern gesprochenen Sprachen enthält und das an einem strategisch günstigen Platz ausgehängt wird, an dem es alle sehen können (z.B. im Eingangsbereich oder an der Tür des Gruppenraums). Eine andere Möglichkeit ist, die Beschilderung der Einrichtungsräume (Schilder, die das Leitungsbüro, die Küche, Toiletten, Bibliothek, den Ausgang, Anweisungen wie Drücken/Ziehen etc. bezeichnen) in den verschiedenen Familiensprachen zu verfassen. Denkbar wäre, die Familien an der Herstellung dieser Schilder und Aushänge zu beteiligen, damit sie eine aktive Rolle im Alltag der Einrichtung spielen und zur Bildung ihrer Kinder beitragen können.

Die Sprachen und Kulturen der Familien können auch in andere Aktivitäten der Einrichtung eingebunden werden, wie zum Beispiel musikalische Aktivitäten, Tanz, bildende Kunst, kulinarische Angebote, die von den verschiedenen Traditionen inspiriert sind. Am besten für diese Inklusion eignen sich jedoch sprachliche Aktivitäten, wie das Aufsagen von Kinderreimen, Lieder, Märchen oder Geschichten, die erzählt oder vorgelesen werden. Im Internet sowie in Bibliotheken und Buchhandlungen ist mittlerweile ein breites Spektrum an zwei- bzw. mehrsprachigen Veröffentlichungen verfügbar. Allerdings sind nicht alle Fachkräfte in der Lage bzw. fühlen sich unwohl bei der Vorstellung, in einer ihnen kaum bekannten Sprache zu singen und gar eine Geschichte vorzulesen. Wie kann man andere Sprachen einbinden, wenn man sie selbst nicht spricht?

Immer mehr Schulen sowie Bildungs- und Betreuungseinrichtungen wenden sich an die Familien, damit diese sie bei der Öffnung für die verschiedenen Sprachen, auch *Sprachsensibilisierung* genannt, unterstützen. In Frankreich, wo dieser Ansatz in der Vorschule empfohlen wird (M.E.N. 2015), arbeiten einige Einrichtungen mit Vereinen wie *DULALA* in Montreuil, *Famille Langues Cultures* in Le Mans oder auch *Familangues* in Straßburg zusammen (siehe die jeweiligen Websites für nähere Informationen), und einige Projekte wurden von Forscherinnen und Forschern begleitet und analysiert (Bezault & Candelier 2015; Helot & Young 2006; Krüger, Thamin & Cambrone-Lasnes 2016; Mary & Young 2018).

Will man eine Verbindung zwischen den Familien und der Einrichtung, zwischen der bzw. den Sprache(n) zu Hause und in der Einrichtung herstellen, ist es am naheliegendsten, die Familien dazu einzuladen, diese Sprachen in der Einrichtung zu sprechen, damit alle daran teilhaben. Naheliegender vielleicht, aber nicht immer einfach. Weil sich viele Eltern in der Sprache der Einrichtung unsicher fühlen, wenig mit der Kultur und den damit verbundenen sozialen Erwartungen vertraut sind, zeigen sie gegenüber dem Vorschlag, in der Einrichtung zu bleiben, um an bestimmten Aktivitäten teilzunehmen, gewisse Vorbehalte. Es ist einige Arbeit erforderlich, um die Eltern bei diesem Vorhaben zu bestärken und zu unterstützen. Aber wie ist dies möglich, wenn man die Sprache des anderen nicht spricht? Es ist unsere Aufgabe als Fachkräfte, auf die Familien zuzugehen und zu versuchen, mit Gesten, Lächeln, unter Zuhilfenahme von Bildern oder Zeichnungen zu kommunizieren. Wichtig ist, offen und einladend aufzutreten, das Gegenüber als Person zu behandeln, Menschlichkeit, Empathie zu zeigen, ohne zu urteilen, denn all dies lässt sich am Blick ablesen.

Diese Maßnahmen machen die Vielfalt der in den Familien gesprochenen Sprachen sichtbar und präsentieren sie als legitim, nützlich und für alle Mitglieder der Bildungsgemeinschaft von Belang. Dank solcher Initiativen wird den Sprecherinnen und Sprechern der anderen Sprachen eine wichtige Botschaft vermittelt: Ihre Sprache ist hier willkommen, sie hat ihren Platz in der Bildung Ihrer Kinder. Eine nicht weniger wichtige Botschaft wird den Sprecherinnen und Sprechern der dominanten Sprache bzw. der Sprache der Einrichtung vermittelt: Unsere gemeinsame Sprache ist eine von mehreren, und alle Sprachen unserer Bildungsgemeinschaft können zur Bildung und Erziehung unserer Kinder einen Beitrag leisten.

Die Anerkennung der Familiensprache eines Kindes, das die Sprache(n) der Einrichtung noch nicht spricht, wirkt nicht nur beruhigend und fördert sein Wohlbefinden, sondern kann durch die Bestärkung seiner Identität auch zu einer Motivationsquelle im Rahmen des Bildungsprozesses werden (Cummins & Early 2011). Für alle Kinder, Familien und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung gilt, dass das Kennenlernen anderer Sprachen und Kulturen, anderer Handlungsweisen und Arten, die Welt zu sehen, sie dazu ermutigt, sich dem Anderssein gegenüber zu öffnen und mit dem Unbekannten vertraut zu werden.

3. Fazit

Folgendes wird durch die von den Fachkräften praktizierten inklusiven sprachpolitischen Ansätze ermöglicht:

- alle Sprachen und Kulturen werden einbezogen, um die vielfältigen Identitäten der Kinder zu bekräftigen,
- die Kinder und Familien bringen ihre sämtlichen Ressourcen ein, um zu kommunizieren und Sinn zu stiften,
- die Kinder können an Aktivitäten teilhaben und sich einbringen, selbst wenn ihre Kenntnisse der Sprache(n) der Einrichtung noch begrenzt sind,
- die Eltern fühlen sich anerkannt und willkommen und bringen sich noch stärker in den Bildungsweg ihrer Kinder ein,
- die Fachkräfte unterstützen die Bildungsprozesse der Kinder auch dann, wenn sie nicht selbst zwei- oder mehrsprachig sind,
- alle Lernenden können aktiv ein Interesse für die Welt der Schrift und der Literatur (*literacy*) entwickeln.

Es genügt, wenige Worte zu lernen und einige kleine Schritte hin zu dem Anderen zu machen :

„Es bedurfte nur weniger Dinge : ein wenig Erfindungsreichtum, ein bisschen Menschlichkeit. Eine neue sprachliche Ausrichtung in die Klasse zu bringen bedeutete in diesem Fall, das Vorhandensein einer anderen Kultur anzuerkennen und diese zu respektieren.“ (Dahoun 1995, S.51)

4. Danksagungen

Wir danken Sefa Demir (Student des Master-Studiengangs MEEF an der Universität Straßburg) für seinen persönlichen Bericht.

5. Literatur

August, Diane & Shanahan, Timothy (2006). *Developing literacy in second-language learners : Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, New Jersey : Centre for Applied Linguistics.

Bezault, Elsa & Candelier, Michel (2015). Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire. In : *Migrations Société*, 6, S.85-100.

Bialystok, Ellen (2011). Reshaping the mind : The benefits of bilingualism. In : *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), S.229-235.

Bialystok, Ellen (2018). Bilingual education for young children : Review of the effects and consequences. In : *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), S.666-679.

Blanchet, Philippe (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Éditions Textuel.

Bonacina-Pugh, Florence (2012). Researching 'practiced language policies' : Insights from conversation analysis. In : *Language Policy*, 11(3), S.213-234.

Candelier, Michel (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eulang : Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Cummins, Jim (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. In : *Sprogforum*, 19, S.16-20.

Cummins, Jim (2003). Challenging the construction of difference as deficit : Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? In : Trifonas, Peter P. (Hrsg.), *Pedagogies of difference : Rethinking education for social change*. London : Routledge, S.41-60.

Cummins, Jim (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In : Ramseger, Jörg & Wagener, Matthea (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule : Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.45-55.

Cummins, Jim (2014). L'éducation bilingue : Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? In : Nocus, Isabelle ; Vernaoudon, Jacques & Paia, Mirose (Hrsg.), *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, S.41-63.

Cummins, Jim & Early, Margaret (2011). *Identity texts : the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent : Trentham Books.

Dahoun, Zerdalia (1995). *Les couleurs du silence : Le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Lévy.

Di Meo, Stéphane ; Van Den Hove, Claire ; Serre-Pradère, Geneviève ; Simon, Amalini ; Moro, Marie Rose & Baubet, Thierry (2015). Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants : Le silence de Sandia. In : *L'information psychiatrique*, 91(3), S.217-224.

- Genesee, Fred ; Lindholm-Leary, Kathryn ; Saunders, William L. & Christian, Donna (2006). *Educating English language learners : A synthesis of research evidence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.
- Hélot, Christine & Young, Andrea (2006). Imagining multilingual education in France : A language and cultural awareness project at primary level. In : García, Ofelia ; Skutnabb-Kangas, Tove & Torres Guzmán, María E. (Hrsg.), *Imagining multilingual schools : Languages in education and glocalization*. Clevedon, UK : Multilingual Matters, S.69-90.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. London : Palgrave Macmillan.
- Gkaintartzi, Anastasia & Tsokolidou, Roula (2011). "She is a very good child but she doesn't speak" : The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. In : *Journal of Pragmatics*, 43, S.588-601.
- Kervran, Martine (2006). *Les langues du monde au quotidien*. Rennes : Scérén-CRDP de Bretagne.
- Kervran, Martine (2013). *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle (cycle 1)*. Rennes : CRDP.
- Krüger, Ann-Birte ; Thamin, Nathalie & Cambrone-Lasnes, Stella (Hrsg.) (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école : Accueil des élèves et formation des acteurs* (No. 11). Paris : L'Harmattan.
- Lourenço, Mónica & Andrade, Ana Isabel (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education : Possibilities of the 'awakening to languages' approach. In : *Language Awareness*, 23(4), S.304-318.
- Mary, Latisha & Young, Andrea S. (2018). Parents in the playground, headscarves in the school and an inspector taken hostage : Exercising agency and challenging dominant deficit discourses in a multilingual pre-school in France. In : *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), S.318-332.
- M.E.N. – Ministère de l'Éducation nationale, France (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 26/03/2015, Paris : MEN.
- Moons, Caroline (2010). *Kindergarten teachers speak : Working with language diversity in the classroom*. Unveröffentlichte Masterarbeit, McGill University, Montreal.
- OCDE (2010). *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Rezzoug, Dalila ; De Plaën, Sylvaine ; Bensekhar-Bennabi, Malika & Moro, Marie Rose (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. In : *Le Français aujourd'hui*, 2007 /3 (n° 158), S.58-65.
- Ruiz, Richard (1984). Orientations in language planning. In : *NABE : The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), S.15-34.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2009). What can TESOL do in order not to participate in crimes against humanity ? In : *TESOL Quarterly*, 43, S.340-344.
- Thomasske, Nathalie (2011). The relevance of multilingualism for teachers and immigrant parents in early childhood education and care in Germany and in France. In : *Intercultural Education*, 22, S.327-336.
- UNO (1989). *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*. Verabschiedet durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1989.
- Young, Andrea S. & Mary, Latisha (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. In : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, 73(1), S.75-94.

6. Internetseiten

AFALAC – Association Famille Langues Cultures : www.famillelanguescultures.org

DULALA – D'une langue à l'autre : www.dulala.fr

EDiLiC – Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle : www.edilic.org

Élodil – Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : www.elodil.umontreal.ca

EOLE – Education et ouverture aux langues à l'école : <http://eole.irdp.ch/eole/>

Ethnologue – Languages of the World : www.ethnologue.com

Familangues : www.familangues.org

Newbury Park Primary School : www.newburyparkschool.net/lotm/index.html

NRPSI – National Register of Public Service Interpreters : www.nrpsi.org.uk/news-posts/Language-Identification-Chart.html

Omniglot – the online encyclopedia of writing systems and languages : www.omniglot.com

Die Autorin

Andrea S. Young ist Soziolinguistin und Professorin für Anglistik an der Universität Straßburg (ESPE, Hochschule für Lehramtsstudierende) und Mitglied von GEPE (Studiengruppe zur europäischen Mehrsprachigkeit). Sie ist involviert in die Entwicklung von Ausbildungsmodulen zur besseren Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Diversität an Schulen, mit einem besonderen Fokus auf die *école maternelle* (Vorschule).

I.3 Zusammenarbeit mit den Eltern: Beispiele aus Luxemburg

Claudine Kirsch, Universität Luxemburg

1. Einleitung

Elternarbeit, Elterngespräche, Elternabende, Elternbildung, Elternbeteiligung und Erziehungspartnerschaft sind einige von vielen Begriffen, die im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften genannt werden. In diesem Kapitel greife ich auf zwei Studien in Luxemburg zurück und stelle die Sichtweisen einiger Eltern und Fachkräfte bezüglich der Zusammenarbeit vor. Diese situiere ich im Hinblick auf meine persönlichen Erfahrungen mit frühpädagogischen Fachkräften in England, die ich in Kapitel 2 präsentiere, und auf internationale Studien, die in Teil 3 vorgestellt werden. Abschließend zeige ich anhand konkreter Beispiele aus unserem Projekt *MuLiPEC*, wie die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften gestaltet werden kann.

2. Elternbeteiligung in Kindertageseinrichtungen in London: persönliche Erfahrungen

Meine Erfahrungen mit der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern in einer Kindertageseinrichtung habe ich in London gemacht, wo meine beiden Söhne eine Krippe besuchten. Im folgenden Abschnitt gehe ich auf die Inhalte der mündlichen und schriftlichen Berichte ein, die wir täglich, wöchentlich, viertel- und halbjährlich bekommen haben.

Jeden Tag berichtete mir (oder meinem Mann) eine Erzieherin, meistens diejenige, die für unseren Sohn zuständig war, über den Tagesablauf des Kindes. Außerdem bekamen wir einen kurzen Bericht mit folgenden Informationen: was und wie viel unser Sohn aß, wann und wie lange er schlief, was und mit wem er welche Aktivität machte und wie oft er gewickelt wurde (oder zur Toilette ging). Dieser Bogen wurde von uns unterschrieben, wenn etwas Besonderes vorgefallen war oder wir etwas mitbringen sollten. Jede Woche bekamen wir einen Bericht mit zwei kurzen Beobachtungen, die sich an dem in England gültigen Rahmenplan orientierten. Dieser Rahmenplan sieht die folgenden sechs Bereiche vor, in denen Kinder gefördert werden sollen: (1) Kommunikation, Sprache und *Literacy* (Erfahrungen mit Schriftsprache), (2) Problemlösen, Überlegen und Mathematik, (3) persönliche, soziale und emotionale Entwicklung, (4) kreative Entwicklung, (5) physische Entwicklung und (6) Wissen und Verständnis der Welt. Der Bericht für die Eltern enthielt zwei Beobachtungen zu diesen Bereichen, Vorschläge für weiterführende Aktivitäten in der Krippe und zu Hause sowie allgemeine Informationen. Zum Beispiel erfuhren wir im Oktober 2011, dass unser zweieinhalbjähriger Sohn in jener Woche mit der Schaufel im Sand gespielt hatte und Puzzleteile so drehte, dass sie in das Puzzle passten. Wir erfuhren außerdem, wie er und die Erzieherin bei diesen Aktivitäten miteinander kommunizierten. Zwei Fotos veranschaulichten diese Szenen. Die Erzieherin kommentierte, dass unser Sohn lernte, präziser mit Werkzeugen umzugehen und riet uns, mit ihm mit einer passenden Schere zu schneiden, um seine psychomotorischen Fähigkeiten zu fördern. Vierteljährlich gab es einen schriftlichen Bericht, der den Lernprozess des Kindes und dessen Entwicklung im Hinblick auf die sechs Bereiche des Rahmenplans zusammenfasste. So lasen wir zum Beispiel im Dezember 2010, dass unser Sohn mit 21 Monaten viele neue Wörter lernte und seine sprachlichen Fähigkeiten gut mit seinen Mitmenschen einsetzte:

„[Name des Kindes] hat begonnen, Sätze zu bilden, viel zu sprechen. Er lernt schnell neue Wörter. Er hat auch begonnen, Sprache als *“power”* einzusetzen. Auf diese Weise gewinnt er neue Freunde.“

Schließlich trafen wir uns jedes Semester mit der zuständigen Erzieherin zu einem formellen Gespräch, bei dem die Fortschritte des Kindes in der Krippe und zu Hause schriftlich festgehalten und *“next steps”* (Folgeschritte) definiert wurden.

Dank dieser Beobachtungen und Berichte waren wir als Eltern gut informiert und wussten über die Entwicklung des Kindes Bescheid. Die unterschiedlichen Akteure (Fachkräfte, Eltern, andere Institutionen) waren gut vernetzt und die Eltern hatten zum Teil auch ein Mitspracherecht. So ließ ich es zum Beispiel nicht zu, als die Krippe einen Logopäden hinzuziehen wollte, um mit meinem Sohn zu arbeiten, der mit zwei Jahren zu stottern begann. Die Erzieherin führte das Stottern auf seine Zweisprachigkeit zurück. Als Wissenschaftlerin konnte ich erklären, dass es keinen Zusammenhang zwischen diesen Faktoren gibt und unser Sohn keinen besonderen Förderbedarf habe.

Nun soll dieses Beispiel vor allem zur Veranschaulichung des Themas dienen und nicht als einfache Vorlage für Luxemburg missverstanden werden, zumal jede Praxis in einen bestimmten sozialen und nationalen Kontext eingebunden ist. Auch kann man sich durchaus kritisch fragen, inwiefern diese minutiöse Dokumentation Auffälligkeiten nicht überhaupt erst

erzeugt und nicht zuletzt Eltern, die über weniger offiziell anerkannte pädagogische Expertise verfügen, womöglich verunsichern oder unter Druck setzen könnte. In positiver Hinsicht zeigt sich jedoch zugleich, dass ein kontinuierlicher und prozessorientierter Austausch nicht unbedingt sehr aufwendig sein muss und dass schon einige kurze Beobachtungsnotizen, Fotos und Unterhaltungen ganz wesentlich zur Transparenz der pädagogischen Praxis und Einbeziehung der Eltern beitragen können. Rückblickend lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Austausch zwischen den Eltern und Fachkräften aus unserer Sicht sehr gut war, dass wir als Eltern einen guten Einblick in die Aktivitäten in der Krippe hatten, selbst aber wenig daran beteiligt waren.

3. Zusammenarbeit mit den Eltern

Dieses Kapitel basiert auf empirischen Studien und beginnt mit einer Beschreibung der Relevanz der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern sowie ihrer Ziele. Anschließend beleuchte ich die Perspektiven der Eltern und Fachkräfte im Hinblick auf Kooperation, weise auf Formen der Zusammenarbeit hin und zeige empirische Befunde zur Wirksamkeit der Kooperation.

3.1 Relevanz der Zusammenarbeit und Ziele

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein unumstrittener Aspekt der professionellen Arbeit von pädagogischen Fachkräften. Sie beruht unter anderem auf der Erkenntnis, dass Kinder am besten lernen, wenn sie bedeutungsvolle Verbindungen zwischen ihren unterschiedlichen Lebenswelten herstellen können. Kinder verbinden Erfahrungen, Wissen und Praktiken aus unterschiedlichen Kontexten und lernen, indem sie auf Bestehendem aufbauen. Dies zeigt zum Beispiel Gregory (2001) und Kenner (2004) anhand von Untersuchungen mit mehrsprachigen Kindern im Bereich der Schriftsprache. Es ist Aufgabe der Erwachsenen, Kindern beim Aufbauen dieser Verknüpfungen zu helfen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern steht im Mittelpunkt vieler Bildungsprogramme und wird laut OECD-Berichten als eine wichtige Voraussetzung für Schulerfolg betrachtet (Taguma, Litjens & Makowiecki 2012). Betz (2015, S.6) verweist auf Literatur und zählt mehrere Ziele auf, die oft mit einer guten Zusammenarbeit in Verbindung gebracht werden. Erstens geht es dabei häufig um eine Verbesserung der Kommunikation mit den Eltern und die Entwicklung von geteilten Zielvorstellungen zwischen ihnen und den Fachkräften. Zweitens soll die Zusammenarbeit die Entwicklung des Kindes unterstützen, sowohl in der Bildungsinstitution als auch im Elternhaus. Drittens geht es um die Stärkung der Kompetenzen der Eltern. Anhand von Gesprächen mit Fachkräften oder Angeboten der Elternbildung sollen Eltern ihr eigenes Erziehungsverhalten reflektieren und praktische Anregungen erhalten. Im Blickpunkt stehen hier insbesondere sozial benachteiligte Eltern sowie Eltern mit Migrationshintergrund. Man erhofft sich, dass eine gute Unterstützung die Lernbereitschaft und den Lernerfolg der Kinder erhöht. Die Zusammenarbeit verfolgt somit auch das Ziel, Bildungsungleichheiten zu bekämpfen. Betz (2015) distanziert sich jedoch auch kritisch von diesen vielen Versprechungen, die oft einer soliden Forschungsgrundlage entbehren und zugleich eine Defizitperspektive auf bestimmte, als weniger kompetent angesehene, Elterngruppen einnehmen (siehe auch ihren Artikel in diesem Heft).

In unterschiedlichen Kontexten werden unterschiedliche Begriffe für die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften verwendet. Im angloamerikanischen Raum ist der Begriff der Elternbeteiligung (*parent involvement*) sehr verbreitet (Lengyel & Salem 2016). Elternbeteiligung soll unter anderem partnerschaftlich und gleichberechtigt sein, sodass Eltern und Fachkräfte gemeinsam Entscheidungen treffen können. In Deutschland wird seit Jahren der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verwendet. Auch er deutet darauf hin, dass Eltern und Fachkräfte eine gemeinsame Verantwortung haben und Partnerinnen und Partner in der Erziehung des Kindes sind bzw. sein sollten. Betz (2015) weist darauf hin, dass diese Diskurse der Beteiligung und Partnerschaft die unterschiedlichen Rollen und die Machtverhältnisse zwischen den Akteuren verschleiern. Eltern und Fachkräfte sind nicht gleichgestellt. Neutraler und weniger normativ ist der Begriff Zusammenarbeit, den Lengyel bevorzugt, da er eher die Kommunikation und den Prozess der Kooperation fokussiert (Lengyel & Salem 2016).

In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels werden empirische Befunde zur Zusammenarbeit mit Eltern vorgestellt. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die meisten Studien in Schulen und nicht in frühkindlichen Einrichtungen durchgeführt wurden und sie unterschiedlichen Fragestellungen nachgingen. Betz et al. (2017) weisen deshalb darauf hin, dass es wenige Grundlagen gibt, um eine Partnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften empirisch zu begründen.

3.2 Die Perspektiven der Eltern und der Fachkräfte

Einige Studien in Deutschland haben sich mit den Einschätzungen der Eltern und Fachkräfte im Hinblick auf die Zusammenarbeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen befasst. Die quantitative Befragung von Fthenakis et al. (1995) zeigt einen weitgehenden Konsens der Eltern und Fachkräfte im Hinblick auf Inhalte und Formen der Zusammenarbeit. So waren sich zum Beispiel alle einig, dass Berichte über das Verhalten und die Entwicklung des Kindes wichtig sind und dass Tür- und Angelgespräche, Elternbriefe und Feste gute Möglichkeiten der Zusammenarbeit bieten. Eltern wünschen sich aber nicht nur Austausch. Schon Textor (1992) berichtete, dass Eltern sich engagieren und eine aktivere Rolle spielen möchten. So sind sie zum Beispiel zu Gartenarbeit in der Einrichtung bereit. Außerdem sind sie wissbegierig und äußern sich positiv zu Angeboten der Elternbildung und Anregungen zur Kindererziehung. Honig et al. (2004) weisen auf den Wunsch der Eltern hin, Informationen über die Entwicklung der Kinder zu erhalten und bei wesentlichen Anliegen mitentscheiden zu können. Die Realität sieht allerdings anders aus und stimmt viele Eltern unzufrieden. Ähnlich fiel die Studie von Camehl et al. (2015) aus, in der Eltern mit den Mitwirkungsmöglichkeiten nur wenig zufrieden waren. In der Untersuchung von Hachfeld et al. (2016) wurde eine Mitwirkung von den Eltern ebenfalls als sehr bedeutsam eingestuft.

Betz et al. (2017) stellen mehrere deutsche und internationale Studien aus der Perspektive der Fachkräfte vor. Sie schlussfolgern, dass die Kooperation mit Eltern als positiv angesehen wird, auch wenn im Endeffekt meist die Fachkräfte Aktivitäten initiieren und wichtige Entscheidungen treffen. Eltern werden eher gebeten, an Festen und gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen, als an der Entwicklung von Konzepten mitzuwirken oder wichtige Entscheidungen zu treffen (siehe auch Viernickel et al. 2013). Es scheint den Fachkräften vor allem darum zu gehen, dass der Alltag reibungslos verläuft. Die Eltern können dazu beitragen, indem sie sich anpassen und den Kindern helfen, sich an die Praktiken und Routinen der Bildungsinstitution zu gewöhnen. Insgesamt sind Eltern eher Empfängerinnen und Empfänger als wirkliche Partnerinnen und Partner. Diese Ergebnisse lassen sich zum einen durch das instrumentelle Verständnis von Partnerschaft der Fachkräfte, zum anderen durch den defizitären Blick, den einige Fachkräfte auf bestimmte Eltern haben, erklären (Betz et al. 2017). Besonders Eltern mit Migrationshintergrund oder niedrigem sozioökonomischem Hintergrund werden als defizitär angesehen. Dieser negative Blick der Fachkräfte erklärt vielleicht auch, wieso gerade diese Eltern oft schwieriger erreichbar erscheinen und seltener den Weg in die Bildungsinstitutionen finden. Qualität und Intensität der Zusammenarbeit werden von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Von Seiten der Eltern sind dies unter anderem die eigene Biografie (Betz 2015), der sozioökonomische Status (Arnold et al. 2008), die sprachlichen Kompetenzen (Betz 2015; MacPhee et al. 2017), die Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen (MacPhee et al. 2017) sowie die aktuellen Lebensumstände (Betz 2015; Reynolds et al. 2017).

3.3 Formen der Zusammenarbeit

Ho Sui-Chu und Willms (1996) unterscheiden zwischen vier verschiedenen Formen der Elternbeteiligung in Schulen, die man auch heute noch in empirischen Studien findet. Eine erste Form nennen sie „Diskussion“: hier sprechen die Eltern mit den Kindern über die Schule (MacPhee et al. 2017). Eine zweite Form ist die „Aufsicht“: die Eltern machen Hausaufgaben mit den Kindern, stellen ihnen Bücher und Spiele in der Bildungssprache bereit oder lesen ihnen vor (ebd.). Bei der dritten Form, „Verbindung Elternhaus–Institution“, kontaktieren die Eltern die Lehrpersonen, um Informationen zu den Lernprozessen und Kompetenzen der Kinder einzuholen. Schlussendlich gibt es noch die „freiwillige Arbeit“, bei der die Eltern Aktivitäten in der Schule organisieren und daran teilnehmen (ebd.). Nach Ho Sui-Chu und Willms (1996) sind die ersten drei Formen am wichtigsten. Dies konnte auch in einer Metastudie mit 46 Untersuchungen von Ma et al. (2016) bestätigt werden. Diese drei Formen wirkten sich positiv auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aus.

Denkt man an die frühe Kindheit, so scheinen die dritte und vierte Form der Zusammenarbeit besonders relevant: hier geht es um den Austausch und die aktive Teilnahme an Aktivitäten. Viernickel und ihre Kolleginnen (2013) berichten, dass Tür- und Angelgespräche sowie individuelle Entwicklungsgespräche in Kindertageseinrichtungen sehr verbreitet sind. Wie oben erwähnt, sind die Möglichkeiten der Beteiligung jedoch geringer (Camehl et al. 2015; Honig et al. 2004). Die Zusammenarbeit mit den Eltern muss nach Reynolds et al. (2017) institutionalisiert werden, damit sie funktioniert und effektiv sein kann. Kooperation und ihre Förderung sind deshalb ein Schwerpunkt vieler Weiterbildungen und Förderprogramme. Dies war zum Beispiel der Fall im Projekt *FörMig*, das die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern unterstützte (Gogolin & Michel 2010). Allerdings hing auch hier die Art der Zusammenarbeit von den einzelnen Akteuren ab. Die Intensität des Austauschs schwankte zwischen selten und systematisch. Einige Eltern organisierten Elterncafés, andere kamen zur Schule und stellten Aspekte ihrer Kultur mit dem „Lesekoffer“ vor, wiederum andere produzierten solches Material selbst und identifizierten sich als Expertinnen und Experten (ebd.).

Die Formen der Elternzusammenarbeit lassen sich für den frühpädagogischen Bereich auch anhand der „Modi der Zusammenarbeit“ erklären, die Thiersch (2006) empirisch ermittelte (siehe auch Lengyel & Salem 2016). Thiersch unterscheidet vier Arten der Zusammenarbeit, ausgehend von den Erwartungen der Eltern. Diese Modi können in der Realität überlappen. Der „Modus der Identifikation“ beschreibt, dass Eltern über alles informiert werden möchten und der „Modus der Delegation“, dass sie die Erziehungsaufgabe an die Kita delegieren und hier nur bei Bedarf praktische Tipps einholen möchten. Andere Eltern möchten im Hinblick auf Erziehung und Bildung beraten („Modus der Beratungsbedürftigkeit“) oder unterstützt werden („Modus der Unterstützung“). Der „Modus der Identifikation“ liegt dem elterlichen Wunsch nach täglichem Austausch und Entwicklungsberichten zugrunde (Fthenakis et al. 1995; Honig et al. 2004). Keiner der beschriebenen Modi würde aber den Wunsch oder die Erwartung einer aktiven Beteiligung erklären (Camehl et al. 2015; Textor 1992). Thiersch (2006) identifizierte ebenfalls vier Modi der Zusammenarbeit aus der Perspektive der Fachkräfte. Einige grenzen sich ab und zeigen den Eltern, dass sie als professionelle Kräfte verantwortlich für die Gestaltung des Alltags sind („Modus der Abgrenzung“). Andere bemühen sich um eine persönliche Beziehung zu den Eltern („Modus der persönlichen Zuwendung“). Verschiedene Fachkräfte nehmen an, dass die Eltern nicht über genug Wissen verfügen, um Kinder zu erziehen und möchten sie belehren („Modus der Belehrung“). Im Gegensatz dazu gibt es Fachkräfte, die die Kompetenzen der Eltern wertschätzen und sie bitten, am Alltag mitzuwirken („Modus der Ressourcenorientierung“). Die Möglichkeiten der Beteiligung und Mitwirkung von Eltern hängen eng mit den Sichtweisen und Einstellungen der Fachkräfte zusammen, ob sie zum Beispiel nach dem Modus der Abgrenzung oder dem der Ressourcenorientierung agieren. Der Informationsaustausch mit den Eltern geht mit dem Modus der persönlichen Zuwendung und eventuell dem der Belehrung einher.

3.4 Wirksamkeit von Zusammenarbeit mit Eltern

Die Wichtigkeit der Elternbeteiligung in der Grundschule und der frühen Kindheit wird oft hervorgehoben. Laut Betz et al. (2017) ist die Wirksamkeit der Kooperation aber weniger gut erforscht, besonders nicht in der frühen Kindheit, so dass es wenig empirische Belege gibt, um eine Zusammenarbeit zu begründen. Es folgen ein paar Studien, die in Schulen durchgeführt wurden.

Empirische Befunde belegen, dass die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern das Erziehungsverhalten der Eltern positiv beeinflussen, ihre Einstellungen und Erwartungen verändern und ihre Beteiligung an der Bildung der Kinder erhöhen kann. Dies führt dazu, dass Kinder mehr Zeit zum Lernen haben, motivierter sind und ihre Erwartungen steigen (Hayakawa et al. 2013; Reynolds et al. 2017). Die quantitative Studie von Arnold et al. (2008) zeigt zum Beispiel einen Zusammenhang zwischen Elternbeteiligung und ersten Schreiberfahrungen. Sind Eltern in der frühkindlichen Bildung miteingebunden, ist es wahrscheinlicher, dass sie sich später ebenfalls in der Schule einbringen.

Elternbeteiligung beeinflusst auch die Fachkräfte positiv. Fachkräfte, die die Ressourcen der Kinder kennen, respektieren diese eher und passen Lernangebote an die Bedürfnisse der Kinder an. Sie bauen auf den Ressourcen der Kinder auf und helfen ihnen, Brücken zwischen ihren unterschiedlichen Lebenswelten zu schlagen (Kenner & Ruby 2013). Erkennen Kinder, dass ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen anerkannt werden, steigt ihre Motivation, ihr Selbstvertrauen und ihre Partizipation am Lerngeschehen. Sie fühlen sich ebenfalls in ihrer Identität gestärkt (Cummins 2009; Naqvi et al. 2012; Wells Rowe & Miller 2016). Außerdem sind Fachkräfte eher dazu geneigt, ihre eigenen Werte und Erwartungen explizit zu machen, die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz zu fördern und eine reflexive Haltung einzunehmen (Lengyel & Salem 2016).

Schlussendlich beeinflusst Elternbeteiligung die Kinder, in dem sie ihr Wohlbefinden steigert. Darüber hinaus hat die Kooperation eine Auswirkung auf ihre emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung. Studien weisen auf eine erhöhte Lernbereitschaft der Kinder, ein tieferes Engagement und bessere Schulerfolge hin (Cummins 2009).

4. Einblicke in die Erwartungen und Wünsche der Eltern in Luxemburg

In diesem Kapitel gehe ich auf zwei Umfragen zum Thema Zusammenarbeit ein, die mit Eltern und Fachkräften durchgeführt wurden und uns einen kleinen Einblick in deren Perspektiven geben. Es sei darauf hingewiesen, dass diese Studien nicht repräsentativ sind.

4.1 Elternbefragung

Im Frühjahr 2018 bat eine Erzieherin des Projekts *MuLiPEC* (siehe Kapitel 5) Eltern, deren Kinder eine *Crèche* besuchten, zwei Fragen schriftlich zu beantworten: Was verstehen sie unter Zusammenarbeit? Was würden sie sich wünschen? Insgesamt beteiligten sich 13 Eltern, meistens Mütter. Die Auswertung der Antworten zeigte, dass Elternbeteiligung entweder als Austausch oder aktive Teilnahme verstanden wurde. Es folgen zwei Beispiele.

- *Finde es super, dass wir dieses Büchlein haben, um Informationen auszutauschen.*
- *Die Evaluationsgespräche sind ebenfalls eine gute Idee.*
- *Schön wäre es auch, wenn Konferenzen zu unterschiedlichen Themen abgehalten werden könnten.*
(Befragung, Mutter 1)

- *Mit der Gruppe an Aktivitäten teilnehmen: spazieren gehen, etwas vorlesen usw.*
- *Miterleben dürfen, wie dein Kind sich in der Gruppe verhält, beim Essen, Spielen, Verhalten mit anderen Kindern.*
(Befragung, Mutter 2)

Die Antworten der Befragten waren vielschichtig. So lieferten Eltern Definitionen („Elternarbeit ist Austausch zwischen Eltern und Erziehern“), schlugen Inhalte von Zusammenarbeit vor und/oder machten Vorschläge, wie Informationen weitergeleitet werden können. Sechs Eltern sprachen gezielt die Kommunikation an und erklärten, der Austausch helfe ihnen, die Arbeit der Fachkräfte zu unterstützen. Die Eltern wünschten sich außerdem Informationen über ihre Kinder. Zwei Befragte erwähnten den täglichen mündlichen und schriftlichen Austausch über den Tagesablauf ihres Kindes, den es in der *Crèche* bereits gab. Fünf Eltern sprachen viertel- oder halbjährliche Entwicklungsgespräche an. Interessanterweise wies aber nur eine Person explizit auf das Lernen hin und dies auch nur im Zusammenhang mit dem Erwerb der luxemburgischen Sprache. Vielmehr wünschten sich die Eltern konkrete Informationen bezüglich der Partizipation des Kindes, seines Verhaltens, seiner Autonomie und seiner Beziehung zu den Fachkräften sowie zu den anderen Kindern. Die in Kapitel 2 beschriebenen Entwicklungsberichte aus meinen Erfahrungen in London waren weitaus komplexer, bezogen sich auf mehrere Entwicklungsbereiche, resümierten Fortschritte und definierten Lernziele für die unmittelbare Zukunft zu Hause und in der *Crèche*. Keine der in Luxemburg befragten Eltern erwähnten den Wunsch nach Hinweisen oder Beratung, wie sie ihr Kind zu Hause unterstützen oder auf die in der *Crèche* gemachten Erfahrungen aufbauen können. Die Eltern schienen hauptsächlich im „Modus der Identifikation“ und nicht in denen der „Beratungsbedürftigkeit“ oder „Unterstützung“ (Thiersch 2006) zu handeln und sich eher als Rezipienten von Information zu sehen (Betz et al. 2017). Nur eine Person erwähnte die Möglichkeit, sich dank der Fachkräfte weiterzubilden, zum Beispiel durch Konferenzen. Auch nur eine Person schrieb, sie wolle einen Teil ihrer Kultur mit den Fachkräften teilen. Zwei Personen erwähnten, dass der Austausch den gegenseitigen Respekt fördere.

Neben dem Wunsch nach Austausch drückten acht der 13 befragten Eltern den Wunsch nach Teilnahme aus. Sie würden zum Beispiel gerne gemeinsam mit den Kindern frühstücken oder spielen. Die meisten erklärten, es sei ihnen wichtig zu beobachten, wie die Kinder und Fachkräfte interagierten und wie die Kinder sich an einem anderen Ort verhielten. Eine Person wies darauf hin, dass sie auf diese Art und Weise die Organisation der *Crèche* besser verstehen könne. Es geht den Eltern also auch hier mehr um Informationen über ihr eigenes Kind als um eine wirkliche Teilnahme und Partnerschaft. Nur zwei Eltern erwähnten, dass sie gerne gemeinsam mit den Fachkräften Aktivitäten oder Ereignisse organisieren würden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Austausch an erster Stelle die Kinder und deren Verhalten fokussiert. Eltern möchten Informationen zu ihren Kindern sammeln, sei es durch persönliche Gespräche oder auch durch Besuche in der *Crèche*, bei denen sie ihre Kinder beobachten und an Aktivitäten teilnehmen können. Hier ähneln die Eltern denen aus den Studien von Fthenakis et al. (1995) und Honig et al. (2004). Nur eine Person wollte ihre eigenen Erfahrungen und ihren kulturellen Hintergrund in die Krippe einbringen. Sie brachte damit zum Ausdruck, dass ihre Kultur und die des Kindes in der *Crèche* wertgeschätzt werden soll (Lengyel & Salem 2016). Es bleibt die Frage, wieso der Wunsch nach aktiver Teilnahme und Partnerschaft so wenig Ausdruck fand. Eltern in anderen Studien äußerten diesen Wunsch und waren unzufrieden mit den Möglichkeiten der Beteiligung und Gestaltung (Camehl et al. 2015; Hachfeld et al. 2016; Textor 1992). Waren diese 13 Eltern zufrieden in ihrer *Crèche* oder war ihnen eine wirkliche Teilnahme nicht wichtig? Vielleicht haben diese Eltern aber auch ein implizites Bewusstsein für das Machtgefälle zwischen Eltern und Fachkräften und sie verstehen, dass eine echte Partnerschaft kaum möglich ist (siehe auch Betz 2015).

4.2 Fragebogen an Erzieherinnen und Erzieher

Claudia Seele (SNJ) und ich entwickelten 2016 einen Personal-Fragebogen zum Sprachenprofil der Kindertageseinrichtungen. Neben allgemeinen Informationen zur Person und zur beruflichen Situation wurden die Teilnehmenden zu ihren Sichtweisen zur frühen sprachlichen Bildung und ihren Erfahrungen damit befragt. Sie beantworteten offene Fragen und bewerteten 51 Aussagen zur frühkindlichen Bildung, sprachlichen Entwicklung und Mehrsprachigkeit. Außerdem gab es eine Reihe von Fragen, die einen Einblick in die konkrete tägliche Praxis erlaubten und weiteren Platz für eigene Erfahrungen und Wünsche ließen. Der Teil zur Einbindung der Familien enthielt sowohl offene Fragen als auch neun Aussagen. Die Teilnehmenden kreuzten den Grad der Zustimmung auf einer vierteiligen Skala von *nie* bis *mehrmals die Woche* an.

Tabelle 1: Auszug aus dem Personal-Fragebogen zum Sprachenprofil der Kindertageseinrichtungen

Wie erreichen Sie die Familien und beziehen sie in die sprachliche Bildungsarbeit mit ein?

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an.	Nie	Ca. 1-2 Mal/Jahr	Ca. 1-2 Mal/Monat	Mehrmals die Woche
Austausch zum Thema Sprache in alltäglichen Tür- und Angelgesprächen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelle Entwicklungsgespräche u.a. zu diesem Thema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schriftliche Informationen für Eltern in verschiedenen Sprachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durchführen gemeinsamer Aktivitäten mit den Eltern im Einrichtungsalltag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elternversammlungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elterncafé/-frühstück	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Themenabende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feste (Ostern, Weihnachten, Sommerfest)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Basar, Trödelmarkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:				

Der Fragebogen wurde 2016 von insgesamt 103 Fachkräften, die an der Pilotphase zur frühen mehrsprachigen Bildung sowie an Fortbildungen zu diesem Thema bei Claudia Seele und bei mir teilgenommen haben, ausgefüllt.

Im nächsten Teil präsentiere ich die Antworten zu den Aussagen über den alltäglichen Austausch, die Entwicklungsgespräche und die gemeinsamen Aktivitäten, da diese eng mit den Ergebnissen der Elternbefragung in Kapitel 4.1 zusammenhängen. Um die Daten analysieren zu können, gab ich den Aussagen folgende Werte: „nie“ bekam den Wert 1, „ca. 1-2 Mal/Jahr“ den Wert 2, „ca. 1-2 Mal/Monat“ den Wert 3 und „mehrmals die Woche“ den Wert 4. Alle Ergebnisse werden in Tabelle 2 sowie den Grafiken 1-3 dargestellt.

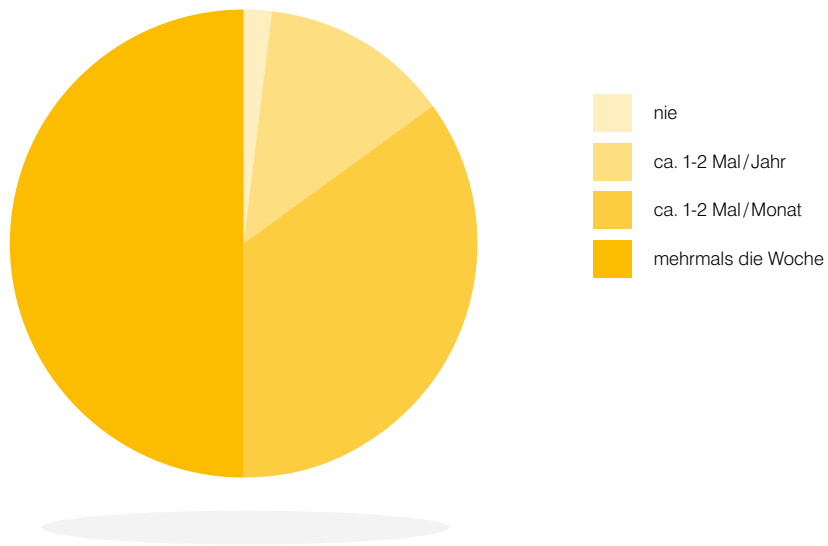
Tabelle 2: Kooperation mit Eltern – Zusammenfassung der Ergebnisse

Item	Anzahl der Teilnehmenden	Minimum	Maximum	Median	Standardabweichung
Austausch zum Thema Sprache in alltäglichen Tür- und Angelgesprächen	99	1	4	3.21	.907
Individuelle Entwicklungsgespräche u.a. zu diesem Thema	100	1	4	2.16	.873
Schriftliche Informationen für Eltern in verschiedenen Sprachen	102	1	4	2.65	1.001
Durchführen gemeinsamer Aktivitäten mit den Eltern im Einrichtungsalltag	99	1	4	1.66	.673
Elternversammlungen	103	1	3	1.87	.436
Elterncafé/-frühstück	103	1	3	1.60	.691
Themenabende	101	1	3	1.63	.543
Feste (Ostern, Weihnachten, Sommer)	100	1	3	1.94	.312
Basar, Trödelmarkt	101	1	4	1.50	.642

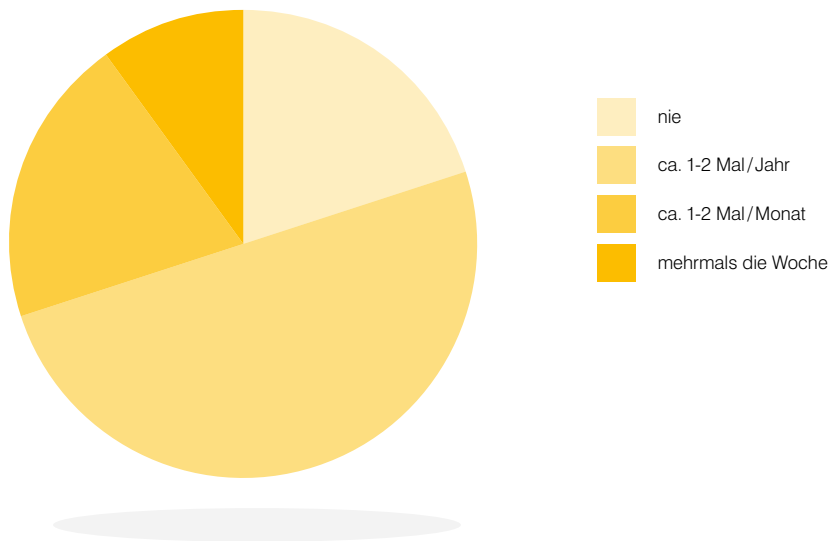
Die Frage zum Austausch wurde von 99 Fachkräften ausgefüllt. Der Mittelwert beträgt 3.21, was zeigt, dass die meisten Fachkräfte angaben, sich mehrmals pro Woche zu dem Thema Sprache in Tür- und Angelgesprächen mit den Eltern auszutauschen. Insgesamt kreuzten 79,8% der Fachkräfte an, dass sie ein- bis zweimal im Monat oder mehrmals pro Woche das Thema in diesen Gesprächen ansprechen. Im Hinblick auf die individuellen Entwicklungsgespräche ist anzunehmen, dass die meisten Fachkräfte solche Gespräche ein- bis zweimal im Jahr führen. Die Auswertung zeigte, dass 22% der Fachkräfte nie Entwicklungsgespräche führen, 49% dagegen ein- bis zweimal pro Jahr. Eine Fachkraft schrieb in den Kommentaren, dass sie „bilans de compétences“ (Bewertungen) schreibe, aber keinen direkten Kontakt zu den Eltern habe. Eine andere Fachkraft der gleichen Einrichtung bestätigte, dass sie lediglich schriftliche Berichte verfasse. Diese Berichte werden folglich nicht diskutiert. Zudem gaben 29 % aller Teilnehmenden an, Entwicklungsgespräche mehrmals in der Woche oder im Monat zu führen. Dieser hohe Prozentsatz könnte darauf hindeuten, dass die Frage missverständlich formuliert war¹. Gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern finden selten statt: 90,9% der Fachkräfte bieten nie oder nur ein- bis zweimal pro Jahr gemeinsame Aktivitäten an. Es ist lobenswert, dass 1% der Fachkräfte angaben, mehrmals pro Woche gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern zu veranstalten. Nähere Angaben findet man in den offenen Fragen nicht. Insgesamt schrieben nur acht der 103 Fachkräfte erläuternde Kommentare zu diesen drei Fragen, davon wiederholten sechs die Ausgangsaussage und zwei schrieben über die Entwicklungsberichte, wie bereits oben erwähnt.

¹ Sollte beispielsweise in einer Einrichtung mit über 30 Eltern wenigstens einmal im Jahr mit allen Eltern ein individuelles Entwicklungsgespräch verabredet werden, ist klar, dass solche Gespräche mehrmals pro Monat stattfinden müssten – wenn auch nicht immer mit derselben Fachkraft.

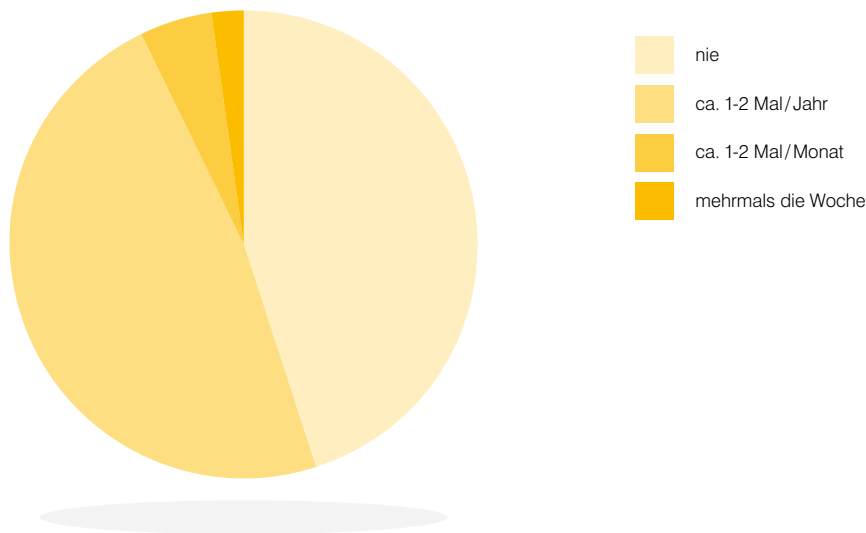
Grafik 1: Austausch zum Thema Sprache in alltäglichen Tür- und Angelgesprächen



Grafik 2: Individuelle Entwicklungsgespräche u.a. zu diesem Thema



Grafik 3: Durchführen gemeinsamer Aktivitäten mit den Eltern im Einrichtungsalltag



Vergleicht man diese Aussagen mit Studien im Ausland, so fallen sofort Parallelen auf. Austauschgespräche und zum Teil auch individuelle Entwicklungsgespräche werden angeboten, gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern gibt es aber sehr selten (Camehl et al. 2015 ; Honig et al. 2004 ; Viernickel et al. 2013). Sehr wenige der befragten Fachkräfte schienen nach dem „Modus der Ressourcenorientierung“ zu handeln. Eine Folgestudie könnte nähere Einblicke über die Einstellungen und Handlungen der Fachkräfte liefern.

Zusammengefasst ergaben unsere Umfragen Folgendes: die befragten Eltern wünschen sich einen Austausch und gemeinsame Aktivitäten, dies geschieht aber laut Aussage der Fachkräfte nur teilweise. Tür- und Angelgespräche und Entwicklungsberichte wurden angeboten, gemeinsame Aktivitäten waren jedoch nicht verbreitet. Im nächsten Kapitel werden eine Reihe von Aktivitäten beschrieben, die pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit Eltern im Rahmen des Forschungsprojekts *MuLiPEC* durchgeführt haben.

5. Gemeinsame Aktivitäten mit Eltern im Rahmen des Projekts *MuLiPEC*

Ziel des Projekts *MuLiPEC* (*Development of Multilingual Pedagogies in Early Childhood*) ist die Entwicklung einer mehrsprachigen Pädagogik in formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. Die Interventionsstudie wird vom *Fonds National de la Recherche* und dem *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse* finanziert. In dieser Studie geht es einerseits um die Weiterbildung von Lehrpersonen und frühpädagogischen Fachkräften, andererseits um die Analyse, inwiefern diese Weiterbildung die Einstellungen, das Wissen und die Praktiken der Fachkräfte beeinflusst. Ausführliche Informationen zum Projekt, Filmmaterial, das *MuLiPEC*-Magazin sowie erste Studienergebnisse sind auf der Website <http://mulipec.uni.lu> zu finden.

5.1 Beispiele: Zusammenarbeit mit den Eltern in zwei *Crèches* und einer *Maison Relais pour Enfants*

Die Erzieherinnen aus zwei *Crèches* luden Eltern ein, um mit den Kindern Lieder in ihren Familiensprachen zu singen oder traditionelle Tänze auszuprobieren. Manchmal kamen die Eltern sogar in traditionellen Gewändern oder brachten typische Gegenstände aus ihrem kulturellen Umfeld mit. Auf diese Weise lernten die Kinder Facetten anderer Kulturen kennen.

Hin und wieder erzählten die Eltern Geschichten. Man erkennt im Video *Sproochen am Dialog mat den Elteren an enger Crèche* (<http://mulipec.uni.lu>), dass die Kinder gut mitmachen, auch wenn sie nicht alle Details der italienischen Geschichte *Il pifferaio magico* verstehen. Der Vater und die Erzieherin helfen den Kindern beim Textverständnis, indem sie auf die Bilder im Buch zeigen und die Geschichte mimisch und gestisch darstellen. Außerdem wurden die Eltern zu Festen eingeladen und gebeten, diese mitzugestalten. Ein Beispiel ist das Sommerfest, bei dem die

Eltern ein Buffet mit kulinarischen Delikatessen aus der ganzen Welt vorbereitet hatten. Es wurden Spiele und Musik aus unterschiedlichen Herkunftsländern gespielt. Auch hier erschienen einige Eltern und Kinder stolz in traditionellen Gewändern. Die anwesenden Eltern und Fachkräfte zeigten großen Einsatz und der Andrang und die Begeisterung waren groß. Laut einer der Erzieherinnen waren alle Beteiligten zufrieden und freuten sich über die Wertschätzung und den Respekt, die durch dieses Fest ans Tageslicht gebracht wurden.

In der *Maison Relais pour Enfants* erstellten die Fachkräfte ein mehrsprachiges Wörterbuch in 15 Sprachen mit Wörtern und Sätzen, die häufig in der Institution gebraucht werden, wie zum Beispiel „Wasser“, „Milch“, „komm mit“ oder „dein Vater / deine Mutter kommt gleich“. Hier ein weiteres Beispiel zur Veranschaulichung :

„Gehen wir spielen? *Queres brincar?* (Portugiesisch), *Giochiamo?* (Italienisch), *Hoćešli se igrati sa nama?* (Bosnisch), *Mi idemo se igrati?* (Serbisch), *Idziesz się ze mną bawić?* (Polnisch), *Bizimle oynamak ister misin?* (Türkisch) und *Vil du gerne lege med os?* (Dänisch)“

5.2 Geschichten mit *iTEO*

Eltern haben nicht immer Zeit für gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern in der *Crèche*. Die iPad-App *iTEO* kann hier eine wichtige Rolle spielen. Sie erlaubt dem Benutzer oder der Benutzerin, Wörter, Sätze oder Texte aufzunehmen und diese zu bearbeiten. Die App lässt sich sehr gut einsetzen, um Kinder an Sprachen heranzuführen und letztere wertzuschätzen. Studien zeigen ebenfalls, dass Kinder ihr sprachliches Repertoire vergrößern, ihre Kompetenzen erweitern und metasprachliches Bewusstsein aufbauen (Kirsch 2017). Die am Projekt *MuLiPEC* teilnehmenden Erzieherinnen baten Eltern, Lieder oder Geschichten zu Hause aufzunehmen, damit die Kinder sich diese zusammen mit den Fachkräften in der *Crèche* anhören konnten. Erzählten die Eltern eine Geschichte, dann brachten die Kinder das Buch mit in die *Crèche*. Prof. Dr. Drorit Lengyel von der Universität Hamburg erklärt, dass das Projekt :

„[...] ein sehr gelungenes Beispiel [...] ist [...], an dem wir sehen, wie Claudine Kirsch und ihre Kolleginnen durch die Einbeziehung dieser App mit den Eltern arbeiten, auch wenn diese gar nicht anwesend sind. Sie können zum Beispiel ein Lied aufnehmen, was anschließend in der Kita vorgespielt wird. Man sieht sehr schön, mit wieviel Freude die Kinder reagieren und wie stolz sie sind, wenn sie sehen, dass ihre Eltern sich beteiligen und etwas von sich und ihrer Familienkultur und Sprache einbringen.“ (Drorit Lengyel, Februar 2018)

Das Video *Sproochen am Dialog mat den Elteren an enger Crèche* (<http://mulipec.uni.lu>) gibt einen Einblick in das Geschehen. Es zeigt, wie sich vier Zwei- bis Dreijährige Lieder und eine Geschichte auf *iTEO* anhören. Der Film zeigt zuerst das italienische Lied *giro giro tondo*, gesungen von einem italienischsprachigen Vater, der an jenem Vormittag die *Crèche* besucht hat, um das Lied mit den Kindern zu singen und dazu zu tanzen. Anschließend wählen die Kinder die Geschichte „*Déi kleng Prinzessin : Ech wëll net an d’Bett*“ von Tony Ross (2016), die von einem Luxemburgisch sprechenden Elternpaar erzählt wird. Die Tochter hat das Buch mit in die *Crèche* gebracht und zeigt auf die Bilder der kleinen Prinzessin, während ihre Kameradinnen und Kameraden den Stimmen der Eltern folgen. Die Erzieherin hilft dem Mädchen beim Umblättern, stellt ein paar Fragen und übersetzt Schlüsselwörter auf Französisch. Anschließend möchte ein Junge das russische Lied seines Vaters hören. Er ist begeistert, als er dessen Stimme hört, was sich mimisch, gestisch und in seinem Tonfall ausdrückt. Nach dem Thema des Liedes gefragt, erklärt er auf Französisch, es sei ein Lied über ein Krokodil. Das französischsprachige Mädchen brennt ebenfalls darauf, seinen Vater zu hören, der *Pomme de reinette et pomme d’api* singt. Beim zweiten Zuhören des Liedes initiiert eines der Kinder die passenden Bewegungen zum Gesang, die die Erzieherin vormacht.

Der kurze Film zeigt die Begeisterung und Aufmerksamkeit der Kinder. Sie folgen den Liedern und der Geschichte in unterschiedlichen Sprachen und hören aufmerksam zu. Man kann davon ausgehen, dass sie ihr sprachliches Bewusstsein, ihre Offenheit für Sprachen und eine Motivation zum Sprachenlernen entwickeln, wenn sie oft und aktiv an solchen Aktivitäten teilnehmen. Es sei hier nur angemerkt, dass Aktivitäten rund um Bücher die sprachlichen und narrativen Fähigkeiten von Kindern fördern und sie in den frühen Schriftspracherwerb einführen. Erzählen ist ein Schlüsselfaktor für den Schulerfolg (Wells 1987). Es werden nicht nur Interesse, Motivation sowie sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten aufgebaut, es geht auch um Identitätsbildung. In dem von Cummins (2004) in Kanada entwickelten *Multiliteracies*-Ansatz stellen Lehrpersonen gemeinsam mit Kindern und Eltern zwei- oder mehrsprachige Bücher her. Diese persönlichen, sprachlich und kulturell relevanten Bücher, die Cummins „*identity texts*“ nennt (ebd.), sind multimodal und bestehen aus Erzählungen, Texten, Illustrationen, Bildern und Fotos. Die

Eltern waren für den Text in der jeweiligen Familiensprache verantwortlich. Wenn Fachkräfte Kindern die Möglichkeit geben, solche Texte zu produzieren und sich darüber auszutauschen, öffnen sie einen Raum für einen interkulturellen Austausch, der die Identität der Kinder stärkt und ihr Selbstbewusstsein steigert (Cummins 2009; Naqvi et al. 2012; Wells Rowe & Miller 2016). Fachkräfte können somit auf den sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Kinder und ihrer Familien aufbauen und durch Aktivitäten darauf zurückgreifen. Solche Maßnahmen sind ein Aspekt einer sprachlich und kulturell inklusiven Pädagogik (Hélot 2008; Kenner & Ruby 2013).

Die Beispiele aus den *Crèches* und der *Maison Relais pour Enfants* illustrieren nur einige der unzähligen Möglichkeiten von frühpädagogischen Fachkräften, einen interkulturellen Dialog mit Eltern herzustellen: ein mehrsprachiges Wörterbuch, das in Zusammenarbeit mit den Eltern erstellt wird, von Eltern geleitete Aktivitäten und mitorganisierte Feste, Aktivitäten, bei denen die Eltern dank der App *iTEO* virtuell präsent sind. Solche Aktivitäten bauen auf gegenseitigem Respekt auf und fördern das Selbstwertgefühl der Eltern und Kinder. Darüber hinaus regen sie Kinder und Eltern zu sprachlichen Interaktionen an und vermitteln Freude und Spaß. Kinder können eine Offenheit für Sprachen und Kulturen sowie Interesse an der Kommunikation mit ihren Mitmenschen entwickeln.

6. Ausblick

Dieses Kapitel beleuchtet einige Perspektiven von Eltern und Fachkräften im Hinblick auf ihre Zusammenarbeit. Auch wenn die durchgeführten Studien nicht repräsentativ sind, so zeigen sie doch Parallelen mit internationalen Studien. Eltern und Fachkräfte sind an einem täglichen Austausch sowie an Gesprächen über die Entwicklung der Kinder interessiert. Gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern und echte Partnerschaften sind allerdings selten und müssen erst aufgebaut werden.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind in Europa und darüber hinaus seit Jahren ein zentrales Thema und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weisen, zum Teil ohne empirische Grundlage, auf die Relevanz der Kooperation hin (Betz et al. 2017). Bedenkt man, dass sich der Sektor der frühkindlichen Bildung in Luxemburg erst spät entwickelt hat, dies aber rasant seit etwa 2005, so ist es verständlich, dass solche Partnerschaften bisher kaum bestehen. Der nationale Rahmenplan, der Bildungspartnerschaften einfordert und Fachkräfte zur Bildung von Elternbeiräten aufruft, lässt keinen Zweifel an der Wichtigkeit der Kooperation aufkommen (MENJE & SNJ 2018). Ratgeber und Handbücher wie zum Beispiel das „Handbuch zur Konzeptionserstellung“ (SNJ 2017) sowie Konferenzen mit internationalen Expertinnen und Experten, wie die hier dokumentierte, bestätigen diese Relevanz und geben zugleich einen konkreten Einblick in erste oder weiterführende Schritte, die Fachkräfte in diese Richtung gehen können.

7. Literatur

Arnold, David H.; Zeljo, Alexandra & Doctoroff, Greta L. (2008). Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. In: *School Psychology*, 37(1), S.74-90.

Betz, Tanja (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann.

Betz, Tanja; Bischoff, Stéphanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Camehl, Georg F.; Stahl, Juliane F.; Schober, Pia S. & Spieß, Katharina S. (2015). Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedener Eltern? In: *DIW Wochenbericht*, 82(46), S.1105-1113.

Cummins, Jim (2004). Multiliteracies Pedagogy and the Role of Identity Texts. In: Leithwood, Kenneth; McAdie, Pat; Bascia, Nina & Rodrigue, Anne (Hrsg.), *Teaching for Deep Understanding: Towards the Ontario Curriculum that we Need*. Toronto: OISEUT and ETFO, S.68-74.

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

- Fthenakis, Wassilios ; Nagel, Bernhard ; Strätz, Rainer ; Sturzbecher, Dietmar ; Eirich, Hans & Mayr, Toni (1995). *Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen : Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht, Band 1-3*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Gogolin, Ingrid & Michel, Ute (2010). Kooperation und Vernetzung : Eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. In : *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), S.373-384.
- Gregory, Eve (2001). Sisters and Brothers as Language and Literacy Teachers : Synergy Between Siblings Playing and Working Together. In : *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), S.301-322.
- Hachfeld, Axinja ; Anders, Yvonne ; Kuger, Suzanne & Smidt, Wilfried (2016). Triggering Parental Involvement for Parents of Different Language Backgrounds : The Role of Types of Partnership Activities and Preschool Characteristics. In : *Early Child Development and Care*, 186(1), S.190-211.
- Hayakawa, Momoko ; Englund, Michelle M. ; Warner-Richter, Mallory N. & Reynolds, Arthur J. (2013). The Longitudinal Process of Early Parent Involvement on Student Achievement : A Path Analysis. In : *National Head Start Association Dialog*, 16(1), S.103-126.
- Hélot, Christine (2008). Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. In : Hornberger Nancy H. (Hrsg.), *The Encyclopedia of Language and Education*. New York : Springer.
- Ho Sui-Chu, Esther & Willms, J. Douglas (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. In : *Sociology of Education*, 69, S.126-141.
- Honig, Michael-Sebastian ; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (Hrsg.) (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim und München : Juventa.
- Kenner, Charmian (2004). *Becoming Biliterate : Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke-on-Trent : Trentham Books.
- Kenner, Charmian & Ruby, Mahera (2013). Connecting Children's Worlds : Creating a Multilingual Syncretic Curriculum Through Partnership Between Complementary and Mainstream Schools. In : *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), S.395-417.
- Kirsch, Claudine (2017). Young Children Capitalising on Their Entire Language Repertoire for Language Learning at School. In : *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), S.39-55.
- Lengyel, Drorit & Salem, Tanja (2016). Zusammenarbeit von Kita und Elternhaus : Interkulturelle Perspektiven. In : Kräcke, Bärbel & Noack, Peter (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Berlin : VS-Verlag.
- Ma, Xin ; Shen, Jianping ; Krenn, Huilan Y. ; Hu, Shanshan & Yuan, Jing (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. In : *Educational Psychology Review*, 28(4), S.771-801.
- MacPhee, Mary ; Turnbull, Miles ; Cormier, Marianne & Miller, Tess (2017). The Experience of Non-Francophone Parents in a French Minority-Language School. In : *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), S.115-134.
- MENJE & SNJ (Hrsg.) (2018). *Cadre de référence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*. Luxemburg : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse.
- Naqvi, Rahat ; McKeough, Anne ; Thorne, Keoma & Pfitscher, Christina (2012). Dual-Language Books as an Emergent-Literacy Resource : Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning. In : *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), S.501-528.

Reynolds, Arthur J. ; Hayakawa, Momoko ; Ou, Suh-Ruu ; Mondì, Christina F. ; Englund, Michelle M. ; Candee, Allyson J. & Smerillo, Nicole E. (2017). Scaling and Sustaining Effective Early Childhood Programs Through School-Family-University Collaboration. In: *Child Development*, 88(5), S.1453-1465.

Ross, Tony (2006). *Déi kleng Prinzessin: Ech well net an d'Bett*. Merter: Kremart Editioun.

SNJ (2017). *Handbuch zur Konzeptionserstellung für die Kindertageseinrichtungen (SEA)*. Luxemburg: Service National de la Jeunesse.

Taguma, Miho ; Litjens, Ineke & Makowiecki, Kelly (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England) 2012. In: OECD (Hrsg.), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/50165861.pdf>

Textor, Martin R. (1992). Eltern wollen mitarbeiten! Ergebnisse einer Befragung in Kindergärten. In: *Welt des Kindes*, 70(4), S.28-31.

Thiersch, Renate (2006). Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra & Brunner, Ewald J. (Hrsg.), *Elternpädagogik: Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Viernickel, Susanne ; Nentwig-Gesemann, Iris ; Nicolai, Katharina ; Schwarz, Stephanie & Zenker, Luise (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

Wells, Gordon (1987). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder and Stoughton.

Wells Rowe, Deborah & Miller, Mary (2016). Designing for Diverse Classrooms: Using iPads and Digital Cameras to Compose eBooks with Emergent Bilingual/Biliterate Four-Year-Olds. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(4), S.425-472.

Die Autorin

Claudine Kirsch forscht und lehrt in den Bereichen der Sprachdidaktik und Mehrsprachigkeit an der Universität Luxemburg. Ihre Forschungsinteressen sind das Lehren und Lernen von Sprachen in unterschiedlichen Institutionen, der Spracherwerb in der frühen Kindheit sowie die Professionalisierung.





II Praxisbeispiele

Praxisbeispiele

II.1 The International Kindergarten

Francesco Zanin

Vorstellung der Einrichtung

Unsere Einrichtung hat eine Aufnahmekapazität von 30 Plätzen für Kinder im Alter von 2 bis 4 Jahren. Der Kindergarten befindet sich in Luxemburg-Stadt. Die kulturelle Vielfalt der betreuten Kinder ist eine Realität im Alltag, die wir als Bereicherung empfinden, denn die interkulturelle Erziehung gehört zu den Säulen, auf denen unser pädagogischer Ansatz basiert. Und eine der Facetten der Interkulturalität ist die mehrsprachige Bildung.

Um eine Vorstellung zu vermitteln: In diesem Jahr sind bei uns um die zwanzig Sprachen vertreten (Deutsch, Englisch, Österreichisch, Bulgarisch, Spanisch – inkl. Kastilisch und Katalanisch –, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Luxemburgisch, Mandarin, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbokroatisch, Soninke und Schwedisch). Um die fünfzehn Kinder hören zu Hause mindestens zwei Sprachen. In diesem Jahr sind die Frankophonen mit acht Kindern am stärksten vertreten, gefolgt von den Deutschsprachigen (sieben). Mit sechs Sprechern und Sprecherinnen folgt Luxemburgisch auf Platz drei.

Für uns geht es nicht darum, alle Familiensprachen der betreuten Kinder zu „lehren“, dafür hätten wir weder die Kompetenzen noch wäre dies sinnvoll, sondern darum, uns so zu organisieren, dass jedes betreute Kind sich als ganze Person und in seiner Vielfalt anerkannt fühlt. Dazu soll es in seiner Kindertagesstätte die eigene(n) Herkunftssprache(n) hören können.

Wir stützen uns auf die sprachlichen Kompetenzen unseres Fachkräfteteams (neben Luxemburgisch und Französisch können wir uns auf Deutsch, Englisch, Arabisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch und Russisch verständigen). Um unsere sprachlichen Einschränkungen auszugleichen, stützen wir uns auf die Kompetenzen der Eltern der von uns betreuten Kinder.

Zunächst werde ich darstellen, wie wir versuchen, eine durch Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung geprägte Beziehung aufzubauen, damit die Eltern sich ungezwungen und bereitwillig beteiligen. Anschließend werde ich einige Beispiele für eine Partnerschaft mit den Eltern in Bezug auf die mehrsprachige Bildung nennen.

Eingewöhnungsphase

Die Eingewöhnungsphase ist meiner Meinung nach in der Beziehung, die zwischen der Familie und den pädagogischen Fachkräften entsteht, entscheidend. Diesen Punkt hebe ich besonders hervor, weil er das Fundament bildet, auf dem die Partnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften aufbaut.

Wir haben uns dafür entschieden, uns für die Gestaltung unserer Eingewöhnungsphase vom Berliner Modell inspirieren zu lassen: Dem Kind soll die Möglichkeit geboten werden, eine stabile Beziehung zu einem Erzieher oder einer Erzieherin und zu den anderen Kindern aufzubauen. Dafür rechnen wir mit einem Zeitraum von mindestens fünf Tagen. In den ersten Tagen bleibt der begleitende Elternteil die ganze Zeit (zwischen einer und drei Stunden) bei seinem Kind, jedoch in einer „passiven“ Rolle (er ist nicht da, um sein Kind anzuregen oder mit ihm zu spielen, sondern er bietet ihm durch seine reine Anwesenheit die affektive Sicherheit, die es braucht). Das Kind bekommt den herzlichen Austausch zwischen seinem Elternteil und dem bzw. der zuständigen Erzieher/-in mit.

Nach einigen (zwei bis drei) Tagen schlagen wir eine erste kurze Trennung vor (ca. eine halbe Stunde), um die Fähigkeit des Kindes, ohne seinen Elternteil zu bleiben, einzuschätzen, und je nach Reaktion des Kindes planen wir mit dem Elternteil die schrittweise Verlängerung der darauffolgenden Trennungen. In dieser gesamten Phase bitten wir die Eltern, uns alle Fragen zu stellen, die sie möchten. Es ist wichtig, sämtliche eventuelle Sorgen oder Unsicherheiten auszuräumen. Wenn sie ihr Kind vor allem in Sicherheit, aber auch an einem Ort wissen, an dem es sich wohl fühlt, gehen die Eltern ganz entspannt fort, nachdem sie uns ihr Kind anvertraut haben.

Wir versuchen jedes Mal, zu ermöglichen, dass die Eingewöhnungsphase einer zuständigen Fachkraft übertragen wird, die eine Sprache spricht, die auch der begleitende Elternteil des Kindes spricht. Wir erklären unseren Ansatz in Bezug auf das Luxemburgische und das Französische (wir sind eine zweisprachige Krippe nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“) und oft taucht die Frage auf: „Wird das zusammen mit der/den zu Hause gesprochenen Sprache(n) nicht zu viel?“

An diesem Punkt erklären wir, dass es für den Erwerb anderer Sprachen eine Grundvoraussetzung ist, dass das Kind solide Grundlagen in seiner/seinen eigenen Herkunftssprache(n) hat. Wir bestärken die Eltern darin, dass sie auf diesem Gebiet die Expertinnen und Experten sind. Ihre Rolle beim Spracherwerb besteht vor allem darin, ihrem Kind ihre jeweiligen Herkunftssprache(n) zu vermitteln bzw. die Sprache, für die sie sich entschieden haben. Hierzu möchte ich einige Erläuterungen geben. Manchmal tritt die Muttersprache eines Elternteils im Vergleich zu einer anderen Sprache in den Hintergrund. Unter anderem kann dies der Fall sein bei Personen, die in ihrer Kindheit aus ihrem Geburtsland in ein anderes Land ziehen, oder aber es kann sich um die Annahme der Sprache des Partners/der Partnerin bei gemischtsprachigen Paaren handeln. Das Wichtigste ist, dass sich der Elternteil anerkennt und in seiner Sprachwahl unterstützt fühlt, denn er ist das erste sprachliche Vorbild, das bei seinem Kind die Freude am Kommunizieren weckt. In jedem Fall werden wir mit Hilfe der Eltern diese Sprache(n) auch in unserer Einrichtung wertschätzen.

Die Familienwand

Eine Art, den Eltern diese Offenheit schon in der Eingewöhnungsphase oder sogar schon bei ihrem ersten Besuch in der Einrichtung zu zeigen, ist die „Familienwand“. Sie besteht aus Plakaten, die jedes Kind selbst angefertigt hat und die Fotos seiner Familienmitglieder enthalten. In eine Sprechblase wird *Guten Tag* in den zu Hause gesprochenen Sprachen dazugeschrieben. Fähnchen des Herkunftslandes sind auch eine Möglichkeit, die Vielfalt hervorzuheben und zudem Verbindungen zu schaffen. Somit ist die Anfertigung dieser Plakate eine erste Möglichkeit der Einbindung der Eltern, zum einen, indem man sie um Fotos bittet, zum anderen bietet sie Gelegenheit für die Frage, welche Sprachen in der Familie gesprochen werden und wie man *Guten Tag* sagt.

Diese Familienwand wird auf Augenhöhe der Kinder im Gemeinschaftsbereich dauerhaft aufgehängt, sodass Kinder und Eltern sie immer sehen können. Sie bietet Anlass für einen Austausch und damit für Kommunikation unter den Kindern, zwischen Kindern und Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften und auch unter den Eltern.

Abbildung 1: Die Familienwand



Glossar mit den wichtigsten Wörtern

Wenn wir im Team an unsere sprachlichen Grenzen stoßen, bitten wir die Eltern (oder andere Bezugspersonen), uns ein kleines Glossar mit den wichtigsten Alltagswörtern/-phrasen zu erstellen. Das ist eine andere Art, sie einzubeziehen und ihnen unser Interesse an ihren Sprachen zu zeigen.

Informationsversammlungen

Im September und zum Abschluss jedes pädagogischen Projekts organisieren wir Informationsversammlungen für die Eltern. Dazu ist zu sagen, dass ein Projekt im *International Kindergarten* mehrere Monate lang behandelt wird; dabei steht ein Thema im Mittelpunkt, das das gesamte Team zusammenbringt. (Das aktuelle Projekt beispielsweise heißt „Musikinstrumente aus Recyclingmaterialien“ und gibt uns außerdem die Gelegenheit, Eltern, die musizieren und/oder singen, einzuladen, mit uns Zeit zu verbringen.)

Diese Versammlungen sind dazu gedacht, eine gesellige und freundliche Atmosphäre zu schaffen, und werden mit einem Begrüßungsgetränk eingeleitet. Wir sorgen dafür, dass alle Eltern, die sich die Zeit genommen haben, zu kommen, auch die Möglichkeit haben, zu verstehen, was gesagt wird. Dafür greifen wir einerseits auf unsere eigenen Fähigkeiten zurück (seit mehreren Jahren bereiten wir unsere Beiträge auch auf Englisch vor, da diese Sprache weit verbreitet ist), andererseits zögern wir jedoch auch nicht, die Eltern für Übersetzungen einzuspannen (wenn wir beispielsweise zwei Elternteile haben, die Griechisch sprechen, von denen der eine gut Französisch oder Englisch versteht, der andere aber nicht, bitten wir sie, sich nebeneinander zu setzen, damit sie sich gegenseitig helfen können).

Wir haben uns auch angewöhnt, direkt bei der ersten Informationsveranstaltung die Eltern zu bitten, bei der Vorstellung in ihren Herkunftssprachen *Guten Tag* zu sagen, um die Vielfalt in der Gruppe zu verdeutlichen.

Die Beiträge des Personals bei diesen Versammlungen mit den Eltern erfolgen auch in mehreren Sprachen, somit kommen die Ressourcen aller Erzieherinnen und Erzieher zum Einsatz. Darüber hinaus organisieren wir eine Fotoausstellung oder praktische Aktivitäten, damit die Eltern die Möglichkeit haben, zu sehen, was ihre Kinder gemacht haben.

Abbildung 2: Ausstellung bei einer Elternversammlung



Aktivitäten mit den Familien

Zudem bieten wir wiederkehrende Bildungsprojekte an, wie „Ich und meine Familie“ oder „Kinder aus allen Ländern“. Dabei ist es integraler Bestandteil des jeweiligen Projekts, dass die Eltern eingeladen sind, in die Krippe zu kommen, um den anderen Kindern etwas Typisches über ihre Familie zu erzählen.

Wenn wir diese Themen anbieten, achten wir darauf, die Familien nicht durch unsere eigenen Stereotype einzuengen und ihnen die Freiheit zu lassen, das vorzustellen, was sie wollen. Aus Erfahrung wissen wir, dass Familien, deren Sprache in unserer Krippe wenig vertreten ist, eher etwas präsentieren, was stark kulturell geprägt ist (eine Musik oder ein Lied, eine Geschichte aus ihrem Kulturkreis, ein typisches Gericht o. ä.). Wir bestärken die Eltern, indem wir ihnen zusichern, dass wir uns um die Betreuung der Kinder kümmern und bei Bedarf für sie übersetzen etc. Denn letztendlich ist das Ziel in erster Linie, ihr Kind in seiner eigenen Identität zu stärken. Im Allgemeinen ist die Mitwirkung der Eltern gut. Diese Aktivitäten dauern ungefähr eine halbe Stunde. Zu Planungszwecken hängen wir einen Terminkalender aus, in dem die Eltern den Tag eintragen, an dem sie vorbeikommen können.

Auf Wunsch laden wir jede Familie auch dazu ein, wichtige Tage für ihre Herkunftsgemeinschaft auf feierliche Art und Weise mit uns zu teilen (z.B. traditionelle oder religiöse Feste). Hierzu einige konkrete Beispiele:

Abbildung 3: Das chinesische Neujahrsfest



Am Vortag des chinesischen Neujahrsfests ist die Mutter von ZI Tong vorbeigekommen, um uns einen kleinen Tanz und ein Glückwunschlid zu zeigen. An diesem Tag gab es gebratene Nudeln und einige Kinder haben probiert, mit Stäbchen zu essen. Die Mutter hat uns außerdem die Schriftzeichen für ein glückliches neues Jahr mitgebracht, die wir an unserer Eingangstür aufgehängt haben.

Eriks Mutter, die aus Schweden stammt, erzählte uns, dass ihr Sohn sowohl „Pippi Langstrumpf“ als auch „Pepparkakor“, schwedische Weihnachtsplätzchen mit Zimt, sehr gerne mag. Wir konnten uns eine Erklärung des Rezepts auf Schwedisch anhören.

Abbildung 4: Das Schattentheater



Eliots Mutter und ihre Marionette „Monsieur Grenouille“ haben uns auf ebenso lustige wie zauberhafte Art Fabeln erzählt. Das Schattentheater hat alle Kinder in seinen Bann gezogen.

Olivers Eltern sind mit einem schönen Buch mit CD zu uns gekommen, um kleine Kinderlieder mit Fingerspielen auf Englisch vorzuführen. Sie haben uns das Buch mit CD geliehen, das dann mehrere Wochen lang immer wieder zum Einsatz kam.

Abbildung 5: „Guten Tag“ in den Familiensprachen



Insgesamt versuchen wir, alle Gelegenheiten zu nutzen, bei denen wir den Eltern anbieten können, sich zu beteiligen. Anlässlich des Europäischen Tags der Sprachen am 26. September 2017 haben wir die Eltern, die ihre Kinder in die Einrichtung brachten, gebeten, in einer Sprechblase *Guten Tag* in den bei ihnen zu Hause gesprochenen Sprachen einzutragen. Da die Wurzeln der Kinder über die Grenzen Europas hinausgehen, wollten wir, dass alle Sprachen vertreten sind. So haben wir auf unsere Weise „die Türen Europas geöffnet“.

Einige Empfehlungen

Nun einige Empfehlungen für den Anfang. Als Allererstes sollten Sie niemals die Absichten der Eltern als bekannt voraussetzen („es bringt sowieso nichts, diese und jene Familie zu fragen, sie haben nie für etwas Zeit“), sondern frühzeitig Ihre Einladung zur Teilnahme der Eltern ankündigen und genügend Zeit lassen (für das Thema „Kinder aus allen Ländern“ planen wir vier bis fünf Monate ein für eine Gruppe, die aus ungefähr 17 Familien besteht).

Wir stellen den Eltern einen Terminkalender zur Verfügung, in den sie ihr Wunschdatum eintragen können. Auf jeden Fall sollten Zeitfenster für den Besuch der Eltern ebenso vorgegeben werden wie die gewünschte Dauer (für die von uns abgedeckte Altersgruppe rechnet man ungefähr eine halbe Stunde). Aber bleiben Sie flexibel: Wenn ein Elternteil nur außerhalb der vorgegebenen Zeiten vorbeikommen kann, könnte man ausnahmsweise auch das Tagesprogramm umstellen. Sollten die Eltern tatsächlich verhindert sein, gibt es vielleicht Großeltern oder Onkel, Tanten etc., oder zumindest ein Lied in der Herkunftssprache, das man auf einen USB-Stick kopieren und in der Krippe vorspielen kann. Wir sollten der Fantasie Raum geben, um Lösungen zu finden. Wenn man die bereits stattgefundenen Aktivitäten der Eltern nach und nach mit Plakaten dokumentiert, inspiriert und motiviert das vielleicht auch andere Eltern.

Abschließend sei daran erinnert, dass der persönliche Austausch im Alltag zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften eine gute Gelegenheit ist, in den verschiedenen Sprachen zu kommunizieren. Die Erzieherinnen und Erzieher können auf diese Weise ihre jeweiligen Herkunftssprachen oder Fremdsprachenkenntnisse einsetzen. Die Kinder erleben diese Offenheit als Zeichen des Vertrauens und der gegenseitigen Wertschätzung.

Der Autor

Francesco Zanin ist diplomierter Erzieher und arbeitet seit 13 Jahren im *International Kindergarten*.

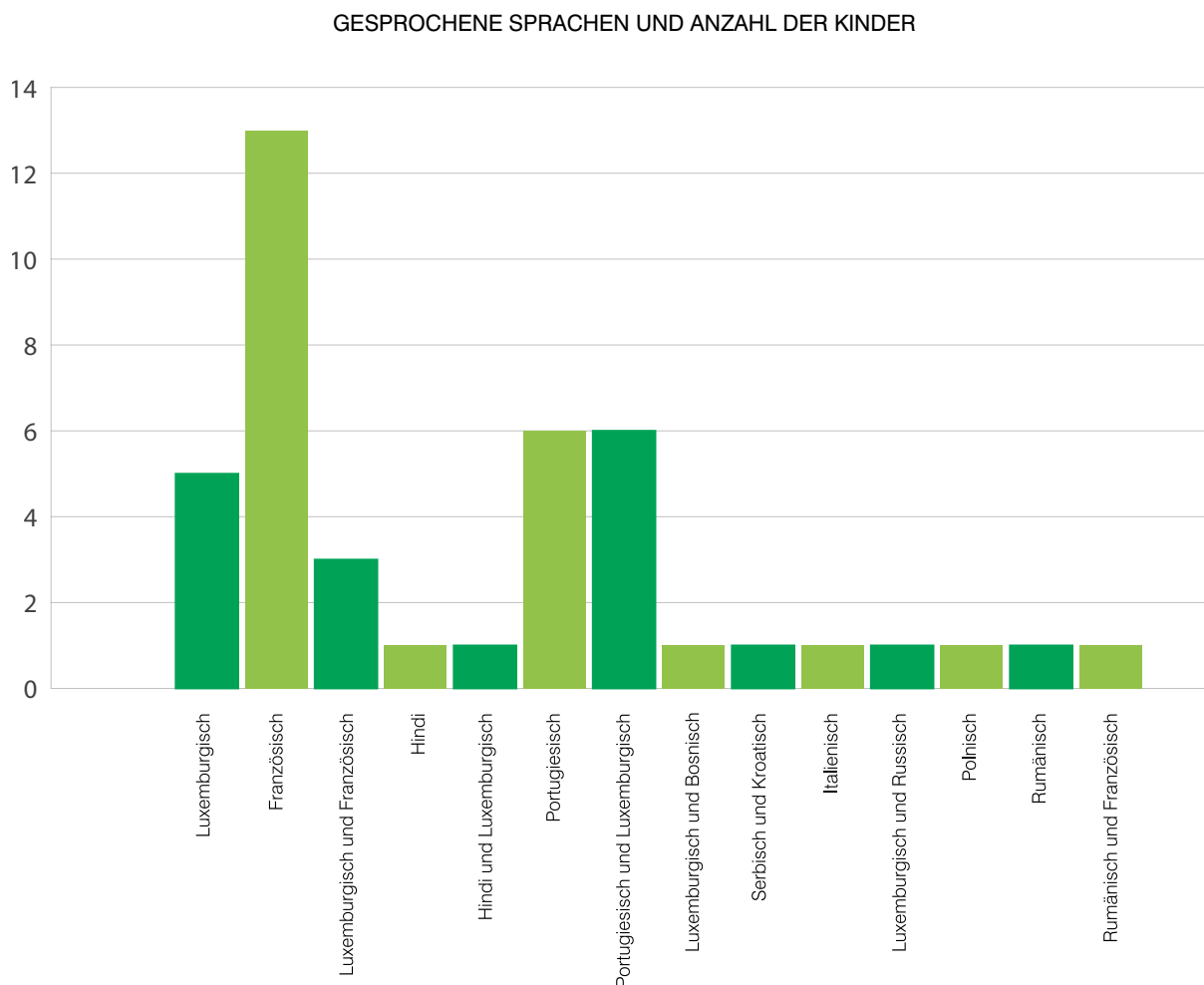
II.2 Crèche Coccinella

Aurore Nave, Emilie Peifer, Maria Castrovinci

Vorstellung der Einrichtung

Die *Crèche* gibt es seit dem 1. August 2005, zunächst war sie in Esch-sur-Alzette angesiedelt, seit 2015 befindet sie sich in den Nonnewisen. Sie hat eine Kapazität von 57 Plätzen und nimmt Kinder im Alter von 2 Monaten bis 4 Jahren auf. Die meisten Kinder kommen aus der Wohnsiedlung und der Stadt. Wir nehmen auch Kinder von Eltern auf, die in Esch-sur-Alzette arbeiten. Darüber hinaus haben wir eine Kooperationsvereinbarung mit dem Kreiskrankenhaus (CHEM/Centre Hospitalier Emile Mayrisch).

Abbildung 1: Grafik der in der Familie gesprochenen Sprachen



Die Zusammenarbeit mit den Eltern – eine „Unternehmenskultur“

Eine Initiative zur Qualitätsförderung

Von Anfang an gehörte zu den Grundsätzen unserer *Crèche* auch die Einbindung der Eltern in den Alltag der Einrichtung. Im Mittelpunkt stand und steht dabei das Wohl der Kinder, das dadurch gewährleistet werden soll, dass alle Beteiligten Verantwortung übernehmen. Indem wir unsere Vorstellung von Kinderbetreuung erläutern, geben wir auch den Eltern die

Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern und über eventuelle unterschiedliche Erziehungsvorstellungen zu kommunizieren. Unser Interesse für die Sichtweise der Eltern hat es uns ermöglicht, eine effiziente Zusammenarbeit zu gestalten, die Eltern mitunter auch in ihrer Aufgabe zu unterstützen, uns selbst zu hinterfragen, Methoden zu prüfen oder auch zu bestätigen. Die Projekte werden immer zuerst den Eltern vorgestellt und anschließend gemeinsam ausgewertet. Durch diesen Austausch erhalten wir die Möglichkeit, Ideen zu sammeln, Feedback zu bekommen und kontinuierlich die Qualität der Betreuung zu verbessern.

Wieso handelt es sich hierbei auch um eine Unternehmenskultur? Diese Art der Zusammenarbeit hat dazu beigetragen, das Team für die Qualitätsentwicklung zu motivieren. Die Eltern werden einbezogen und fassen Vertrauen. Auf die Bedürfnisse der Kinder wird eingegangen. Jeder wird als kompetent anerkannt: Kinder, Eltern und Fachkräfte.

Unsere Erfahrung: am Anfang

Viermal jährlich finden Treffen zwischen dem Team und den Eltern statt, die dem Austausch dienen. Zum einen sind dies zwei Elternabende, die etwas formeller ablaufen und in deren Rahmen wir Projekte präsentieren und auswerten, die wichtigsten Termine sowie allgemeine Informationen mitteilen und von den Eltern Feedback zu der Frage bekommen, was ihrer Meinung nach an unserer Arbeit beibehalten oder verbessert werden könnte. Zum anderen gibt es die beiden eher informellen Familienfeste, anlässlich derer Eltern und Fachkräfte in zahlreichen unterschiedlichen Workshops zusammenarbeiten und die von einem Brunch begleitet werden.

In persönlichen Tagebüchern wurden die Betreuung und die Aktivitäten der Kinder während ihres Tages in der Einrichtung festgehalten. Dem Kind wurde sein Tagebuch mit nach Hause gegeben. Die Eltern konnten ihrerseits Notizen über den Wochenendverlauf, Anmerkungen für das Team und Informationen eintragen.

Das Konzept unserer *Crèche* war von Anfang an mehrsprachig. Es wurde von den Eltern gestützt. Die Idee dahinter war, angesichts der Bedürfnisse unserer betreuten Population, die landesüblichen Sprachen, insbesondere das Luxemburgische, zu integrieren. Die Eltern luxemburgischer Kinder befürworteten es sehr, dass ihr Kind Französisch lernt. Dabei wurden unterschiedliche Strategien für die Einbindung von Sprachen angewendet und gemeinsam ausgewertet. Schließlich wurde vereinbart, dass jede/r seine/ihre Muttersprache spricht, und wir haben darauf geachtet, die Teams so zusammenzustellen, dass jedes Team zu gleichen Teilen aus Französisch und Luxemburgisch sprechenden Erzieherinnen und Erziehern bestand.

Unsere Erfahrung: im Laufe der Zeit

Von Anfang an hatten wir eine sehr gute Elternbeteiligungsquote (65-78%!). Diese ist konstant geblieben, denn die Eltern sprechen miteinander und teilen Neuankömmlingen ihre Erfahrungen mit. Es tritt eine sich selbst verstärkende Dynamik ein:

- Je mehr ich mich einbringe, desto mehr Lust habe ich, mich zu beteiligen. *(vom Standpunkt der Eltern aus)*
- Je mehr ich mich selbst hinterfrage, desto mehr Anerkennung erhalte ich. *(vom Standpunkt der Fachkräfte aus)*
- Je mehr ich kommuniziere, desto besser arbeite ich/desto ruhiger gehe ich zur Arbeit. *(vom Standpunkt beider Seiten aus)*

Die ersten Besuche in der *Crèche*, bei denen den Eltern die Einrichtung vorgestellt wird, haben eine besondere Bedeutung. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit wird hierbei hervorgehoben. Wir betonen dabei, dass wir für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses die Mitwirkung der Eltern brauchen, um so gemeinsam zum Wohlergehen ihrer Kinder beizutragen.

Das Team befürwortet regelmäßige Treffen mit den Eltern, da es aus Erfahrung weiß, dass sich auf diese Weise ein besseres Vertrauensverhältnis entwickelt. Dieses Arbeitsklima fördert das Verständnis der Eltern für die pädagogischen Fachkräfte und umgekehrt.

Unsere Erfahrung: gegenwärtiger Zustand

Das Angebot der Zusammenarbeit mit den Eltern wurde ausgeweitet:

Die Elternabende

Seit 2005 behalten wir die Frequenz von zwei Elternabenden pro Jahr bei, nur die Form hat sich weiterentwickelt. Eine Sitzung wird mit Vorträgen der Elternschule verbunden (siehe unten), die zweite mit kleinen Arbeitsgruppen bestehend aus Fachkräften und Eltern, die sich über ein sie betreffendes Thema austauschen (beispielsweise: Gruppenwechsel, Einführung neuer Montessori-Materialien, Eingewöhnungsphase). Die Eltern nehmen an Gruppen teil, die von den Erzieherinnen und Erziehern geleitet werden, die die jeweiligen Bezugspersonen für ihr Kind sind.

Familienfeste

Zweimal im Jahr organisieren wir ein Familienfest (Sommer/Winter). Dazu werden die angemeldeten Kinder und ihre Familien eingeladen. Die Eltern erhalten eine Einladung, die ihnen persönlich überreicht wird. Ziel dieser Veranstaltung ist es, eine Verbindung der Eltern untereinander sowie zwischen Eltern und Fachkräften zu schaffen, eine schöne Zeit miteinander zu verbringen und durch Aktivitäten Beispiele für die Betreuung der Kinder im Alltag zu zeigen.

Abbildung 2: Sommerfest



Der Beginn ist um 10 Uhr. Auf dem Programm stehen Aktivitäten, die von unseren Erzieherinnen und Erziehern begleitet werden: Bällebad, Schminken, Montessori, Basteln, psychomotorischer Parcours, Musik etc. Manchmal haben wir auch ganz besondere Gäste... Zum Winterfest statten uns der Nikolaus und Knecht Ruprecht einen Besuch ab. Sie sammeln die Wunschzettel für Geschenke zum Nikolaus-Tag ein, welche die Kinder in der *Crèche* vorbereitet haben und verteilen „Boxemännchen“ und Mandarinen. In einem Raum befindet sich ein Fotografenteam, das für interessierte Familien eine Fotoreportage anbietet.

Ein von unserem Küchenchef vor Ort vorbereitetes Buffet rundet mit köstlichen Gaumenfreuden das Fest ab. Wir haben den Eltern auch schon angeboten, eine kulinarische Spezialität aus ihrem Land mitzubringen, damit alle Teilnehmenden Speisen aus der Region und von anderswo entdecken können. Es ist ein farbenfrohes und köstliches Buffet!

Formalisierte Bring- und Abholsituation (seit 2005)

Die Bring- und Abholsituation folgt einem formellen Ritual. Die Fachkräfte erhalten Informationen von den Eltern über das Wochenende, die Nacht, mögliche Änderungen, zu beachtende Punkte und den Gesundheitszustand ihres Kindes. Am Nachmittag oder Abend informiert die jeweilige Fachkraft anhand eines strukturierten Bogens über den Tagesablauf; dieser enthält grundlegende Informationen zur Betreuung des Kindes, zu den Anekdoten des Tages, den schönen Momenten, Freud und Leid und den Angeboten, an denen das Kind teilgenommen hat. Begrüßung und Verabschiedung erfolgen entweder im Eingangsbereich, im Flur oder in den Gruppen. Dies wird je nach Ankunftszeit und den individuellen Bedürfnissen angepasst.

Abschiedsfest (für Kinder, die in die Vorschule wechseln) (seit 2008)

Nach Schuljahresbeginn werden die Kinder mit ihren Eltern zu einer letzten gemeinsamen Feier eingeladen. Die Kinder treffen sich wieder, spielen, essen zusammen, erzählen sich von ihrem ersten Schultag. Die Eltern tauschen sich untereinander aus. Damit markieren wir den Übergang von der *Crèche* zur Schule.

Vorträge der Elternschule

Seit 2012 organisieren wir jährlich zwei Vorträge mit der Elternschule (www.kannerschlass.lu/eltereschoul/). Die Themen der Veranstaltung werden entsprechend den Bedürfnissen unserer Klientel, dem Bedarf unseres Teams oder den Wünschen der Eltern festgelegt. Diese Vorträge sind immer gut besucht und bieten Anlass für interessante Diskussionen zwischen Eltern und Fachkräften.

Möglichkeit eines persönlichen Gesprächs (seit 2013)

Wir bieten den Eltern die Gelegenheit zu einem persönlichen Gespräch, um über die Entwicklung ihres Kindes zu sprechen. Das Portfolio ist dabei ein Instrument, das dem Austausch dient und aus dem der Wunsch, sich zu treffen, entstehen kann. Dank dieser persönlichen Gespräche lassen sich die Kompetenzen des Kindes besser einschätzen. Der Elternteil beschreibt das Verhalten des Kindes zu Hause, und wir beschreiben sein Verhalten in der *Crèche*.

Vorschlagsbox am Eingang (seit 2015)

Manche Eltern ziehen es vor, ihre Ideen oder Vorschläge anonym einzubringen. Die Vorschlagsbox mit kleinen Zetteln und einem Kugelschreiber befindet sich am Eingang. Auf diese Weise können uns die Eltern, während sie auf ihr Kind warten, eine Notiz hinterlassen.

Trimester-Portfolio (seit 2016)

Das Portfolio hat das Tagebuch abgelöst, denn das detaillierte Heft lieferte keine gute Gesamtschau der Entwicklung des Kindes. Das neue Medium dokumentiert anhand von Text und Fotos die Geschichte des Kindes in der *Crèche*. Alle Bezugserzieherinnen und -erzieher sind für das Portfolio des Kindes in ihrer Gruppe verantwortlich. Einmal pro Trimester zeichnen die Fachkräfte die großen und kleinen Entwicklungsschritte ihres Bezugskindes nach. Die Eltern schätzen dieses Instrument sehr, und die Kinder sprechen über das, was sie sehen.

Elterncafé vier Mal pro Jahr (seit 2017)

Dieses Treffen der Eltern in der Kleingruppe bietet die Gelegenheit, ihnen zu zeigen, was ihr Kind in der *Crèche* tut. Als Material hierfür dienen Fotos, Videos und Gespräche. Hauptziel dabei ist, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu vertiefen und eine Verbindung aufzubauen. Gleichzeitig ist es eine weitere Gelegenheit, den Eltern das Leben in der *Crèche* zu veranschaulichen.

Die ersten Elterncafés haben gezeigt, dass die Eltern häufig Fragen zu bestimmten Entwicklungspunkten ihres Kindes hatten (zum Beispiel Mittagsschlaf, Sauberkeit, Wutanfälle, Persönlichkeitsentwicklung...). Aufgrund dieser Beobachtung bieten wir mittlerweile Elterncafés zu bestimmten Themen an, bei denen wir nicht nur vorstellen, was ihre Kinder tun, sondern auch einen kleinen theoretischen Exkurs zu bestimmten Bedürfnissen ihrer Kinder machen. Die Elterncafés tragen so zur Unterstützung elterlicher Kompetenzen bei.

An allen Aktivitäten kann ein Elternteil teilnehmen (seit 2017)

Wir bieten den Eltern an, an den Aktivitäten in der *Crèche* teilzunehmen oder selbst eine Aktivität zu leiten. Am Eingang hängt ein Terminplan der Aktivitäten und zur Anmeldung aus. Wir hatten eine Teilnahme an einem Koch-Workshop, außerdem sind zwei Elternteile gekommen, um ein Buch vorzulesen, eine Mutter hat an einem Ausflug teilgenommen, eine andere hat eine Fotoreportage zu Halloween gemacht. Diese Form der Zusammenarbeit ist nicht die mit dem meisten Erfolg, wird jedoch weiterhin beibehalten.

Abbildung 3: Koch-Workshop



Weltkarte der Sprachen (seit 2018)

Im Eingangsbereich der *Crèche* hängt eine Weltkarte an einer schwarzen Tafel aus. Die Eltern werden gebeten, mit Kreide ihr Herkunftsland bunt auszumalen und „Guten Tag“ in ihren Sprachen hineinzuschreiben. Das bietet einen schönen Überblick über die Vielfalt der Kulturen in der Einrichtung.

Erfahrungsberichte der Eltern

Drei Elternteile haben sich bereit erklärt, über das Thema der Beteiligung zu berichten. Sie kennen alle Angebote der Zusammenarbeit, die von der Einrichtung organisiert werden. Sie sagen, dass sie bei dem zur Verfügung gestellten Angebot tatsächlich dasjenige auswählen können, das ihnen am meisten zusagt. Das auffälligste Feedback betraf die Transparenz, die die *Crèche* auf diesem Weg an den Tag legt, und das Gefühl des Vertrauens, das dadurch zwischen den Eltern und dem Team entsteht. Die Bring- und Abholzeiten werden als sehr positiv bewertet. Außerdem wird die Tatsache, dass die Eltern wissen, dass sie ein persönliches Gespräch einfordern können, als beruhigend empfunden. Jede Anmerkung wird konstruktiv aufgenommen. Es besteht eine echte Kooperation zwischen den Eltern und der Einrichtung. Den Eltern fällt es leicht, untereinander Kontakte zu knüpfen, und es entstehen Verbindungen. Freundschaften unter den Kindern werden von den Eltern gefördert und es finden auch Treffen außerhalb der *Crèche* statt.

Einige Aussagen von Eltern:

Elterncafé: „Das ist echt toll, man kann sich in netter Runde und entspannter Atmosphäre austauschen. Und man kann andere Mütter treffen, bekommt Anregungen und kriegt die Ideen der anderen Mütter mit. Ein weiterer positiver Punkt sind die Berichte, die man jedes Mal erhält. Die Themen sind immer aktuell.“ Mutter von Giulia, 18 Monate.

Bringen und Abholen: „Morgens kann man in den Raum kommen. Wenn es etwas Besonderes gibt, notieren es die Erzieher. So sind alle auf dem Laufenden, auch wenn sie erst später kommen. [...] Es ist eine *Crèche*, aber wir arbeiten alle zusammen. Wenn es ein Problem gibt, kann ich es ansprechen. Wenn ich sie abhole, wird mir erzählt, wie der Tag verlaufen ist. Das ist für mich das Wichtigste: Die Kommunikation über das Kind. Ich fühle mich als Teil des Ganzen.“ Mutter von Hana, 4 Jahre

Die Aktivitäten: „Ich habe mich am Vorlesen beteiligt. Es waren sieben oder acht Kinder da. Sie haben die Sprache nicht verstanden, denn ich habe etwas auf Bosnisch vorgelesen. Für mich war es toll, Kinder von drei Jahren dort sitzen zu sehen, die zuhörten und die Bilder betrachteten und die versuchten zu verstehen, was gesagt wird. [...] Durch die Aktivitäten, die alle Eltern machen können, werden wir auch in den Alltag miteingebunden. Wenn man etwas verbergen wollte, würde man sagen: ‚Eltern haben hier nichts zu suchen.‘ Uns gibt diese Transparenz das notwendige Vertrauen.“ Mutter von Hana, 4 Jahre

Zusammenfassung: „Alle Angebote ergänzen sich. Es sollen keine wegfallen. Es ist gut so, wie es ist.“ Mutter von Hana, 4 Jahre

Die Autorinnen

Aurore Nave – spezialisierte Erzieherin, Leiterin der Einrichtung; **Emilie Peifer** – Erzieherin mit Qualifikation im Bereich Frühpädagogik, pädagogische Beraterin; **Maria Castrovinci de Almeida** – Pflegeleiterin, Geschäftsführerin



III Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppen

III.1 Die Sprache soll den Kindern als Anker dienen : Subjektive Theorien von Eltern und Fachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen als Anhaltspunkt für das professionelle Handeln in der Kita

Moderation : Janne Braband, Universität Hamburg

Bericht : Jeanne Scholtes, SNJ

Zu Beginn des Workshops stellte Frau Braband ihre Studie mit dem Titel „Subjektive Theorien von Eltern und Fachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen als Anhaltspunkt für das professionelle Handeln in der Kita“ vor.

Vorstellung der Studie

Frau Braband ging in ihrer Studie von folgendem Problemzusammenhang aus :

- Frühkindliche Bildung und sprachliche Bildung rücken in den Fokus für Bildungserfolg, Integration und den Ausgleich sozialer Benachteiligungen.
- Sprachliche Bildung bezieht sich dabei meist auf die Förderung des Deutschen (bzw. der dominanten Sprache) und nicht der Mehrsprachigkeit.
- Frühkindliche Bildung erreicht Familien mit Migrationshintergrund weniger und es besteht Nachholbedarf in Bezug auf Qualität und kulturelle Öffnung.

Das Erkenntnisinteresse der Studie war :

- Welche Vorstellungen haben mehrsprachige Familien von der Spracherziehung ihrer Kinder?
- Wie funktioniert mehrsprachige Erziehung jenseits der monolingualistischen Normalitätserwartung, welche in Deutschland vorherrschend ist?
- Wie wird mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit in Familie und Kita gestaltet?

Der Studienaufbau :

- Rekonstruktion der Subjektiven Theorien der Teilnehmenden
- 10 Personen : 5 Eltern / 5 Fachkräfte
- Darstellung konkreter Fallbeispiele

In der Studie wurden den Eltern wie auch den Fachkräften der Kindertagesstätte unterschiedliche Fragen gestellt. Bei der Auswertung wurden aus den Gesprächen und Antworten der Teilnehmenden Statements verfasst, die anschließend von den beteiligten Personen entweder widerlegt oder bestätigt werden konnten.

Fragen an die Eltern :

- Was bedeutet Sprache für uns? Was bedeuten uns unsere Sprachen?
- Welche Ziele verfolgen wir in unserer Spracherziehung, was wünschen wir uns für die Kinder?
- Wie wachsen unsere Kinder in die Sprache(n) hinein? Wie gestalten wir die Spracherziehung?
- Was wünschen wir uns von Kita und Schule?

Fragen an die Fachkräfte :

- Welche Rolle spielt die Sprache in der kindlichen Entwicklung, in der Erziehung und in der Sozialisation von Kindern?
- Welche Rolle spielt Sprache für die Selbstwahrnehmung und das Selbstkonzept der Kinder?
- Wie gehen Sie in der Kita mit Mehrsprachigkeit um? Was ist die Aufgabe der Kita in der sprachlichen Bildung?
- Was wollen die Eltern?

Ergebnisse der Studie

Die Ergebnisse der Elternbefragung können wie folgt zusammengefasst werden :

Identität, Sicherheit und Zugehörigkeit sind für die Eltern zentrale Begründungszusammenhänge für eine mehrsprachige Erziehung. Sprache wird zur Positionierung in der Migrationsgesellschaft genutzt (z.B. „Wir sind weder Deutsch noch Türkisch und gehören nirgends richtig hin.“). Es gibt einen starken Bezug zur Identität : Über Sprache wird die Position in einer Gesellschaft beeinflusst. Mehrsprachigkeit ermöglicht den Kindern das „Ausbalancieren“ einer hybriden Identität und kann die Kinder vor dominanten Zugehörigkeitsordnungen schützen.

Die Rolle der Kita wird von den Eltern unterschiedlich bewertet. Manche sehen die Aufgabe der Kita darin, die mehrsprachige Erziehung zu unterstützen. So äußerten einige Familien Ängste, dass die Familiensprache verloren gehen könnte, während sie weniger darum besorgt waren, dass das Deutsche nicht ausreichend gelernt werden könnte. Andere Familien fanden eine zweisprachige Erziehung in der Kita sei nicht nötig und das dies Familiensache sei. Für sie geht es in der Kita hauptsächlich um das Vermitteln von Offenheit. Für viele ist die Kita auch ein Ort von Zuschreibungen und Differenzierungserfahrungen. Vor allem Sprachverbote werden als negativ empfunden, auch wenn nicht der explizite Wunsch geäußert wird, dass die Familiensprache in der Kita gefördert werden sollte.

Die Ergebnisse der Befragung der Fachkräfte können wie folgt zusammengefasst werden :

Die Fachkräfte vertreten keine einheitliche Meinung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit. Bei manchen überwiegt eine Konzentration auf die deutsche Sprache, während andere die Mehrsprachigkeit in den Vordergrund rücken („Konzentration auf Deutsch“ vs. „Konzentration auf Mehrsprachigkeit“). Laut der ersten Position dient die deutsche Sprache der gemeinsamen Kommunikation ; Kinder bräuchten Deutschkenntnisse, um sich sicher zu fühlen. Die Kinder sollten „ihre Welt“ verlassen und in die deutsche Welt eintauchen. Dies würde vor allem durch den Aufbau von Kompetenzen in der deutschen Sprache geschehen. Bei der zweiten Position wird Sprache als Mittel der Identitätsfindung betont. Kinder bräuchten mehrsprachige Fachkräfte, um sich sicher zu fühlen. Bildung soll die Entwicklung einer hybriden Identität unterstützen ; Kinder sollten „ihre Welt“ in die Kita mitnehmen und einfließen lassen können.

Entsprechend der verschiedenen Positionen wird auch die Rolle der Kita unterschiedlich verstanden. Entweder wird sie vor allem darin gesehen, die deutsche Sprache und Kultur zu vermitteln, oder eben darin, die Mehrsprachigkeit zu unterstützen.

Insgesamt kann zusammengefasst werden :

Sprache und Spracherziehung spielen eine zentrale Rolle bei der Identitätsbildung und Selbstpositionierung. Mehrsprachigkeit soll den Kindern helfen, sich selbstbewusst zu positionieren, sich nicht für eine Sprache entscheiden zu müssen (z.B. „Ich bin sowohl Deutsch als auch Türkisch.“). Die Fachkräfte erkennen nur teilweise die identitätsstiftende Rolle der Mehrsprachigkeit. Teilweise dominiert eine Fokussierung auf den Erwerb des Deutschen.

Dabei scheint es einen Zusammenhang zwischen der eigenen Positionierung der Fachkräfte und ihren Sichtweisen und Handlungsorientierungen zu geben. Untersuchungspartnerinnen, die sich eher als „zugehörig“ bzw. „normal“ verstehen können, vertreten eher ein monolinguales Sprachregime. Diejenigen, die eher als „nicht zugehörig“ positioniert sind, vertreten entweder gerade deshalb ebenfalls monolinguale Normalitätsvorstellungen, oder kritisieren diese aufgrund ihrer Erfahrungen und entwerfen ganz bewusst ein alternatives, „translinguales“ Selbstverständnis. Dabei scheint es mehr Raum für eine kritische Haltung und eine selbstbewusste Positionierung zu geben, je weniger ausgeprägt die eigene „Nicht-Zugehörigkeit“ ist.

Was ist für die Praxis relevant?

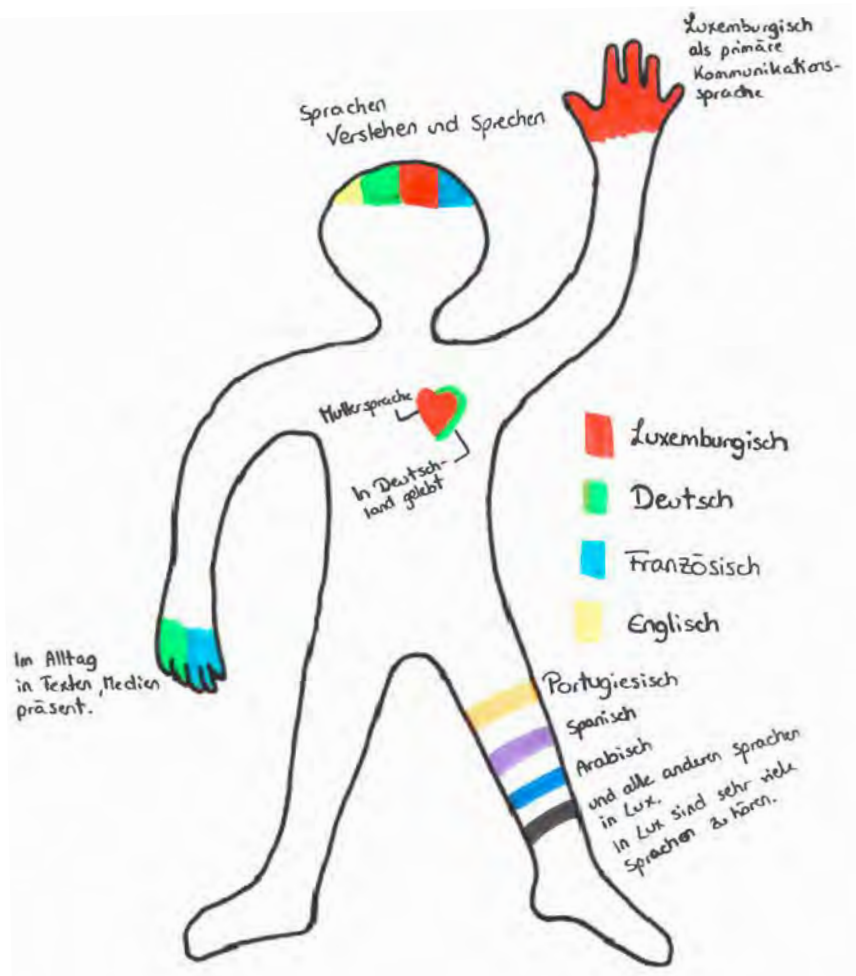
- Einsprachige Normalitätsvorstellungen kritisch reflektieren und überdenken
- Elternperspektiven stärker in das professionelle Handeln einbeziehen
- Sprache im Rahmen eines eigenständigen Bildungsauftrages der Kita verstehen
- Weniger an den Anforderungen der Schule orientieren
- Nutzung der biographischen Dimension: Eigene Erfahrungen mit Sprache und Mehrsprachigkeit sowie mit Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit reflektieren
- Eigenes Verständnis von Mehrsprachigkeit hinterfragen, da dieses für die Spracherziehung handlungsweisend ist.

Sprachenporträts als Zugang zur Reflexion der eigenen Sprachbiographie

Nach der Vorstellung der Studie haben die Teilnehmenden des Workshops ihr eigenes Sprachenporträt gemalt und anschließend vorgestellt. Wie wir Sprachen erleben, wahrnehmen und nutzen, ist sehr individuell und Teil unserer Biographie. Das Sprachenporträt kann als Zugang zur Sprachbiographie genutzt werden:

- Als kreative Methode, um die sprachliche Diversität abzubilden
- Zeichnen öffnet einen Raum für die Selbstreflexion
- Das Denken und Darstellen im Bild ermöglicht es, Widersprüche, Überlappungen, Brüche und Uneindeutigkeiten nebeneinander stehen zu lassen.

Abbildung: Beispiel für ein Sprachenporträt



III.2 Sprachen aus Kindern anhand von Geschichten (mit Eltern) herauskitzeln

Moderation: Claudine Kirsch & Simone Mortini, Universität Luxemburg

Bericht: Laure Quintus, SNJ

Lesen, vorlesen, erzählen, singen, vorspielen... Was können Erzieherinnen und Erzieher mit Geschichten machen und wie fördert dies die Sprachentwicklung der Kinder?

Diesen Fragen gingen Claudine Kirsch und Simone Mortini, die Leiterinnen des Workshops, zusammen mit den Teilnehmenden nach. Sie stellten anhand von diversen Kinderbüchern und Präsentationen dar, dass Erwachsene (Fachkräfte und Eltern) sich trauen müssen, mit Geschichten zu experimentieren. Sie sollten die Kinder mit ihrem Körper, ihrer Stimme und ihrer Mimik dazu einladen, die Geschichte aktiv mitzuerleben. Das Erzählen sollte über das reine Hören der Wörter hinausgehen und von den Kindern visuell wahrgenommen (z.B. Bilder zeigen) und körperlich erlebt werden (z.B. nachspielen). Wie dies in den pädagogischen Alltag integriert werden kann, wird im Workshop durch ein Video veranschaulicht (Video „*Sprooche mat Geschichten a Reimer an enger Crèche*“ auf der Seite <http://mulipec.uni.lu>). Dieses zeigt, wie durch das Einbringen von Büchern in den Kinderalltag, die aktive Partizipation sowie die Identitäts- und Sprachentwicklung der Kinder gefördert werden kann.

Hierbei war es den Leiterinnen des Workshops wichtig, zu verdeutlichen, dass Sprachen von Kindern auf ganz unterschiedliche Weisen gelernt werden. Erzieherinnen und Erzieher sollten die Sprachkompetenz eines Kleinkindes nicht an dessen Vokabular messen, sondern ihm

- konkrete Erfahrungen bieten,
- Zeit lassen,
- Interesse zeigen,
- zuhören,
- Dialog und Kommunikation ermöglichen,
- Spiel und Spaß bieten,
- Diversität und Vielfalt der Kontexte zeigen,
- Mehrsprachigkeit als Ressource präsentieren,
- und einen dynamischen Einsatz der Sprachen vorleben.

Daraufhin wurde den Teilnehmenden, anhand des Buches „*Aboie, Georges!*“ von Jules Feiffer (2000), die Methode des dialogischen Vorlesens von Kinderbüchern vorgeführt. Hierbei geht es im Gegensatz zu dem klassischen Vorlesen, in dem das Kind ein passiver Zuhörer ist, um eine aktive Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind. Die Beiträge der Kinder sollen aufgegriffen, in die Geschichte integriert und erweitert werden. Das Kind wird zum Erzähler/zur Erzählerin und kann die Geschichte mit seinem eigenen Alltag und seinen Erfahrungen in Verbindung setzen. So bekommt die Sprache des Buches für das Kind einen realen Kontext und das Denken und Sprechen des Kindes werden verknüpft. Diese Verknüpfung ist gerade für den schulischen Erfolg des Kindes sehr wichtig.

Praktisch bedeutet dies, dem Kind konkrete Fragen zu stellen, es zu ermutigen, in eigenen Wörtern über das Buch zu reden und zu interagieren. Wichtig ist es, eine Geschichte nicht nur einmal vorzulesen, sondern diese immer wieder mit den Kindern zu wiederholen, zum Beispiel in unterschiedlichen Sprachen, mit diversem Material oder durch verschiedene Erfahrungen (z.B. in Verbindung mit Malen oder in Form nonverbaler Kommunikation). Weitere Praxisbeispiele finden sich auf der Website <http://mulipec.uni.lu>. Auch diese wurde im Workshop vorgestellt und einige der Beispiele wurden zusammen analysiert. Sie zeigen unter anderem, wie die Fachkräfte beim Sprechen immer wieder zwischen Luxemburgisch und Französisch wechseln und den Kindern so Partizipation am Vorlesen und gleichzeitig die Stärkung einer neuen Sprache ermöglichen. Durch ständiges Nachfragen fordern die Fachkräfte die Kinder auf, sich aktiv auszutauschen und die Situation mitzugestalten. Die Inhalte einer Geschichte sollten idealerweise in weiteren Aktivitäten aufgegriffen werden, wie beispielsweise durch das Nachspielen der Geschichte. Kinder können sich beim Nachspielen einer Geschichte in die Charaktere hineinversetzen. So hören sie nicht nur die Wörter, sondern können diese auch am eigenen Körper miterleben. Aus den abstrakten Wörtern werden so reale Objekte.

Wie die aktive Teilnahme der Kinder am Vorlesen gefördert werden kann, wurde in dem Workshop anhand einer Fragentabelle aus Kraus (2005) dargestellt (s.u.). Sie beschreibt Fragetechniken und bietet Ansatzpunkte, um die Kinder von einer passiven Teilnahme zu einer aktiven Partizipation an der Geschichte zu bewegen.

Tabelle: Die Technik des Dialogischen Lesens in Abhängigkeit vom Alter des Kindes (nach Whitehurst et al. 1999, S.6 ff., zitiert in Kraus 2005)

Verhalten Erwachsener	zwei- bis dreijährige Kinder	vier- bis fünfjährige Kinder
Fragetechnik	<ul style="list-style-type: none"> • einfache „W“-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie?) • auf kindliche Antworten nachfragen, weitere Fragen stellen • offene Frageformulierung (siehe „W“-Fragen) 	<ul style="list-style-type: none"> • erweiterte „W“-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie? Warum? Weshalb?..) • Rück- und Erinnerungsfragen („Erinnerst du dich noch an...?“) • Offene Frageformulierung sowie Fragen stellen, die einen Alltagsbezug herstellen („Hast du so etwas auch schon einmal erlebt?“)
Reaktionen auf kindliche Aussagen	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Aussagen • wenn nötig Hilfestellungen geben • Erweiterung kindlicher Aussagen (Expansion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Aussagen • wenn nötig Hilfestellungen geben • Expansion (Kind: „Das ist ein Hund.“ Erwachsene: „Ja, das ist ein großer Hund.“)
Aufforderungen		<ul style="list-style-type: none"> • Sätze vervollständigen lassen („Die Giraffe hat einen langen...“) • in eigenen Worten Geschichte zu Ende erzählen lassen („Was denkst du, wie die Geschichte aufhört?“) • Expansionen sollen vom Kind wiederholt werden

Die Sprache des Kindes entwickelt sich durch den Dialog mit einer Person auf einer höheren sprachlichen Ebene als es selbst. Diese muss immer darauf achten, wo sich das Kind gerade befindet.

Um die Aufgabe der Fachkräfte in diesem Kontext zu verdeutlichen, wurde den Teilnehmenden des Workshops die Rolle der Fachkraft auf vier Ebenen erklärt:

- Die Fachkraft als Detektiv
Die Fachkraft nimmt das Kind in seinem ganzen Wesen wahr und erkennt seine generellen und sprachlichen Fähigkeiten.
- Die Fachkraft als Architekt
Die unterschiedlichen Sprachen der Kinder sind durch die Verwendung von diversem Material repräsentiert (z.B. Bilder, Fotos, Kunst, mehrsprachiges und multimodales Material oder Räume für authentische und multimodale – also auf verschiedene Medien zurückgreifende – sprachliche Interaktionen).
- Die Fachkraft als Rettungsschwimmer und „Transformer“
Die Fachkraft erkennt an der Reaktion des Kindes, wenn dieses in einer bestimmten Sprache nicht mehr weiter weiß, und kann durch „*translanguaging spaces*“ und „*rings*“ das Kind unterstützen sich auszudrücken. Mit „*spaces*“ werden Sprechpausen bezeichnet, in denen die Fachkraft beobachten kann, ob das Kind das Gesagte verstanden hat. Ist dies nicht der Fall kann sie dem Kind einen „Rettungsring“ („*rings*“) zuwerfen, indem sie das Gesagte in einer anderen (dem Kind bekannten) Sprache wiederholt.
- Die Fachkraft als Lerner

Der Workshop wurde mit einer Darstellung der App *iTEO* (<http://iteo.uni.lu>), eines digitalen Unterstützungsprogramms bei der Sprachentwicklung der Kinder, abgeschlossen. Hier haben auch die Eltern der Kinder die Möglichkeit, in die Sprachentwicklung ihrer Kinder miteingebunden zu werden. Sie können den Kindern Lieder, Geschichten oder auch kleine Texte aufzeichnen, die dann anschließend in der Kita angeschaut und besprochen werden. Das Kind erlebt hierdurch eine Wertschätzung seiner Familiensprache(n), es bekommt die Möglichkeit, seine eigene Identität zu festigen und die Kita lebt eine immer größere Sprachenvielfalt.

Zusammenfassend haben die Teilnehmenden des Workshops folgende Erkenntnisse zum Umgang mit Geschichten als Mittel zur Sprachförderung von Kindern als besonders wertvoll wahrgenommen :

1. Die Geschichten sollten den Kindern nicht nur vorgelesen, sondern von den Kindern erlebt werden. Das Kind sollte in die Geschichte integriert werden.
2. Die Fachkräfte haben eine Vorbildfunktion, indem sie die Sprachen der Kinder respektieren, wertschätzen und aufgreifen. Sie sollten sich ihrer diversen Rollen (Detektiv, Architekt, Rettungsschwimmer und Lerner) bewusst sein.
3. Durch Nachfragen wird den Kindern Partizipation an dem Erzählen der Geschichte ermöglicht.
4. Erst durch das Wiederholen von Geschichten werden Kinder von passiven zu aktiven Teilnehmenden. Um Sprache zu fördern, müssen die Kinder dieser Sprache erst zuhören können, um dann aktiv an ihr teilzunehmen.
5. Auch die Eltern der Kinder können direkt und indirekt zur Identitätsentwicklung und Öffnung gegenüber der sprachlichen Vielfalt der Kinder in der Kita beitragen.

Vorgestellte Kinderliteratur

Je m'habille et... je te croque! – Bénédicte Guettier, 2000, L'École des loisirs, ISBN-13 : 978-2211055970

Une Histoire sombre, très sombre – Ruth Brown, 2010, Gallimard Jeunesse, ISBN-13 : 978-2070632251

Ma culotte – Alan Mets, 1997, L'École des Loisirs, ISBN-13 : 978-2211047012

Loup y es-tu? – Sylvie Auzary-Luton, 1993 Kaléidoscope, ISBN-13 : 978-2877671002

Aboie, Georges ! – Jules Feiffer, 2000, L'École des Loisirs, ISBN-13 : 978-2211057189

Fachliteratur

Kraus, Karoline (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, Susanna (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S.109-129. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html>

III.3 Kinder – Eltern – Bildungs- und Betreuungseinrichtungen : Partnerschaft in einem multikulturellen Kontext

Moderation : Yolande Antony, Kannernascht ASTI asbl & Pierre Dielissen, ikl ASTI asbl

Bericht : Yolande Antony

Die frühkindliche Erziehung und Bildung kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle Akteure mit vereinten Kräften vorgehen. In einem multikulturellen Kontext ist dies eine zentrale Herausforderung. Im Rahmen unseres Workshops wollten wir mit allen Interessierten über die Frage sprechen, wie die Kultur Bildung und Erziehung beeinflussen kann und wie mögliche Partnerschaftsformen mit den verschiedenen Akteuren aussehen könnten.

Ein Ziel des theoretischen Teils dieses Workshops war es, die **Beziehung zwischen Erziehung, Bildung und Kultur** aufzuzeigen und zu diskutieren sowie die Auswirkungen der Kultur auf das Erziehungsmodell der verschiedenen Akteure, wie Eltern oder Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, zu betrachten. Die Präsentation basierte auf dem Modell der Sozialisationstheorie von Heidi Keller (2011).

Der kulturelle Kontext, die familiäre Situation, die Werte der Eltern haben Auswirkungen auf die Erziehungsziele der Eltern, auf ihre Vorstellung dessen, was ihr Kind zu lernen hat und wie es sich entwickeln soll. Diese Ziele haben Einfluss auf die Art und Weise, wie Eltern ihre Kinder erziehen und können zwischen Familien, Milieus oder Ländern stark variieren. Die Herkunft prägt in beträchtlichem Maße das kulturelle Modell und somit auch das Bildungs- und Erziehungsmodell der Familie, ist aber nicht der einzige bestimmende Faktor.

All diese Faktoren haben Auswirkungen auf das Erziehungsmodell der Eltern, das folglich die Entwicklung des Kindes beeinflusst. Diese Entwicklung wiederum wirkt sich auf die Sozialisationsziele und Verhaltensstrategien der Eltern aus.

Bei der städtischen Bevölkerung liegt der Schwerpunkt weltweit eher auf der Autonomie der Kinder. Im ländlichen Raum dagegen haben die wechselseitigen Verflechtungen zwischen den einzelnen Mitgliedern der Gemeinschaft Vorrang. Da die Sozialisationsziele stark variieren können, kann die Konfrontation mit einem anderen Erziehungsmodell einen Kulturschock und Unverständnis für andere Sozialisationsmodelle und -ziele bewirken.

Die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen orientieren sich im Allgemeinen an den in der Gesellschaft vorherrschenden Sozialisationszielen und sind somit durch die Kultur geprägt. Da Erziehung und Bildung häufig anhand der eigenen kulturellen Maßstäbe bewertet werden, werden andere Erziehungsmodelle, wie beispielsweise die Modelle der Eltern, möglicherweise falsch verstanden oder gar als defizitär betrachtet. Andererseits befürchten manche Eltern aufgrund des Einflusses der institutionellen Erziehung und Bildung eine Entfremdung von ihren Kindern.

Die Unterschiede zwischen den Erziehungsmodellen können Kommunikationsprobleme und Frustration hervorrufen. Zur Errichtung einer soliden Partnerschaft ist es von zentraler Bedeutung, dass versucht wird, zu verstehen, wie die Eltern die Erziehung ihrer Kinder sehen und welche Ziele sie haben. Wenn man den Standpunkt der Eltern versteht, lassen sich gemeinsame Ziele verhandeln.

Im praktischen Teil haben die Teilnehmenden das Thema Partnerschaft vertieft und dazu verschiedene Fragen reflektiert und diskutiert. Mithilfe der App „Mentimeter“ auf ihren Smartphones konnten die Teilnehmenden interaktiv antworten und reagieren.

Der **Begriff „Partnerschaft“** wurde von einer großen Mehrheit als Kontakt und regelmäßiger Austausch sowie als gemeinsame Verantwortung der Partner definiert. Partnerschaft zeigt sich im Austausch von Informationen und der praktischen Umsetzung von gemeinsam definierten Zielen und Projekten.

Auf die Frage, **wer die Partner seien**, nannten ausnahmslos alle die Kinder und Eltern sowie andere Familienmitglieder und die schulischen Einrichtungen. Die Partnerschaft entsteht folglich hauptsächlich zwischen den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und den Familien der betreuten Kinder. Je nach Fall konnten auch spezifischere Partner genannt werden.

Bei den **im Rahmen der Partnerschaften durchgeführten Maßnahmen** stand die Organisation von Bildungsaktivitäten und Feiern unter mehr oder weniger aktiver Beteiligung der Eltern und unter Leitung der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Vordergrund. Der in diesem Zusammenhang angesprochene Themenbereich „Elternvertretung“ ist so gut wie inexistent und muss weiter bearbeitet werden.

Es ist uns gelungen, uns auf eine gemeinsame **Definition** des Begriffs „Partnerschaft“ zu einigen, welche die wesentlichen Elemente der Partnerschaft in unserer täglichen Arbeit widerspiegelt.

Die „**Partnerschaft**“ wird definiert als aktive Verbindung verschiedener Akteure, die bereit sind, unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit, ihre Anstrengungen in Bezug auf die Umsetzung eines gemeinsamen Ziels zu bündeln, das mit einer Problematik oder einem eindeutig identifizierten Bedarf verbunden ist und an dem sie aufgrund ihrer jeweiligen Aufgabe ein Interesse haben bzw. für das sie Verantwortung tragen, und das für sie Anreiz oder Verpflichtung ist.
(Übersetzung nach : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Partenariat>)

Nach Meinung der Workshop-Teilnehmenden bestehen die interkulturellen Herausforderungen in Bezug auf die Zusammenarbeit von Eltern, Kindern und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf verschiedenen Ebenen :

- Für die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen geht es in erster Linie um die Fähigkeit, sich zu hinterfragen, um Einstellungen und das Wissen über den kulturellen Hintergrund der Familien.
- Bei den Familien betreffen sie die Fähigkeit, sich an „unsere Kultur“ anzupassen, die unterschiedlichen Ziele oder die Tatsache, dass einige Eltern nicht bereit sind mitzuarbeiten.
- Die kommunikative Herausforderung bezieht sich vor allem auf die Sprachen, die verschiedenen Kommunikationsformen oder die emotionale Verfassung der Teilnehmenden.

Wir haben die Teilnehmenden aufgefordert, eventuelle Lösungen für die genannten Herausforderungen zu suchen.

Aus der von den Teilnehmenden vorgelegten **Zusammenfassung** geht hervor, dass Offenheit zwischen den Partnern ebenso wichtig ist wie der Austausch in einer Atmosphäre gegenseitigen Respekts, Kompromissbereitschaft und die Gewährleistung einer effizienten Kommunikation. Die dafür erforderlichen Mittel können das Eingreifen von Mediatoren, anderen Eltern, das Dolmetschen und Übersetzen von Texten in verschiedene Sprachen sein, aber auch die Anpassung der Kommunikationsformate (formell, informell, schriftlich, mündlich), damit jeder Partner sich wohlfühlt und seine Gedanken äußern kann. Es muss unbedingt sichergestellt werden, dass die Botschaften auf allen Seiten verstanden werden. Sobald die Positionen der einzelnen Partner klar sind, kann der Versuch unternommen werden, gemeinsame Ziele zu verhandeln.

Der Aufbau einer Partnerschaft ist ein Prozess, der eine Entwicklung voraussetzt, für die es Zeit zu investieren gilt, die Zeit, die notwendig ist, damit sich Vertrauen bilden und entwickeln kann.

Literatur

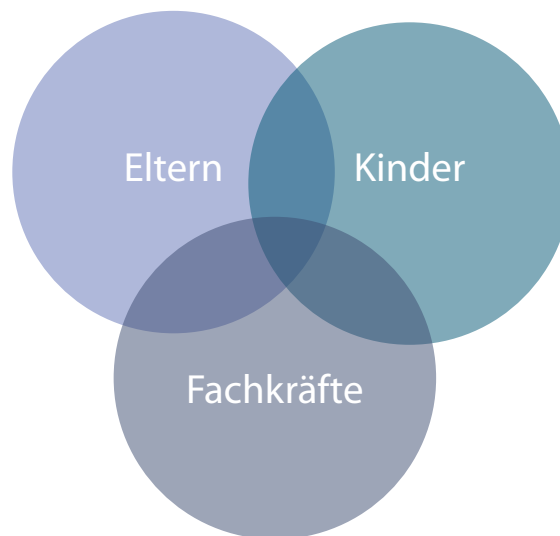
Keller, Heidi (2011). *Kindertag : Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin und Heidelberg : Springer.

III.4 Die Wertschätzung der Familiensprachen als Ressource für die Sprachentwicklung

Moderation: Bénédicte Keck, Familangues / OLCA & Annette Striebig-Weissenburger, OLCA

Bericht: Gaby Marinho-Ribeiro, SNJ

Der Workshop wurde von Mitgliedern zweier verschiedener Organisationen präsentiert und geleitet: dem Verein *Familangues*¹ und dem Amt für Sprache und Kultur im Elsass (*OLCA*² – *Office pour la langue et les cultures d'Alsace et de Moselle*). Die von den Vereinigungen umgesetzten Maßnahmen lassen sich in drei Bereiche untergliedern:



Zu Beginn des Workshops stellten die Referentinnen kurz ihre Arbeit und ihre Aufgaben anhand einer PowerPoint-Präsentation vor.

Das Gesprächscafé

Als Erstes wurde hervorgehoben, wie wichtig es ist, alle Akteure, die zwei- oder mehrsprachige Kinder betreuen, zu informieren. In diesem Zusammenhang wurde das Gesprächscafé vorgestellt. Die Referentinnen erklärten, dass die Förderung der Sprachentwicklung von Kindern unter anderem dadurch erfolgt, dass die Erwachsenen in ihrem Umfeld ausreichende Informationen erhalten. Diese Aufgabe kann mithilfe von Gesprächscafés für die Eltern und die Fachkräfte in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder umgesetzt werden.

Bei den Gesprächscafés handelt es sich um Zeiten des informellen und geselligen Austauschs, bei denen die Eltern Gelegenheit haben, ihre Fragen zur mehrsprachigen Bildung und zur Sprachvermittlung zu stellen. Während der Gesprächscafés ist Gelegenheit zur Vorstellung der jüngsten universitären Forschungsergebnisse und für Wortbeiträge jedes Einzelnen. Es können verschiedene Themen angeboten werden: Warum und wie wird eine Sprache vermittelt? Wie entwickelt ein Kind seine Sprechfähigkeit im Kontakt mit mehreren Sprachen? Wie werden Sprache und Kultur der Familie gefördert, wenn sie im lokalen Kontext minoritär sind? Welche Identität entwickelt ein zweisprachiges Kind? Um speziellere Fragen zu beantworten, werden von Zeit zu Zeit Spezialist/-innen wie Psycholog/-innen, Logopäd/-innen und Lehrer/-innen eingeladen.

Anschließend präsentierten die Referentinnen verschiedene spielerische Angebote, die sie für die Kinder bereitstellen, um sie für Sprachen zu sensibilisieren.

¹ Der Verein *Familangues* in Straßburg entstand 2013 aus der Initiative mehrerer Familien verschiedener Herkunft, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Sprachentwicklung von Kindern und die Aufwertung der Mehrsprachigkeit im Elsass zu fördern.

² Das Amt für Sprache und Kultur im Elsass (*OLCA* – *Office pour la langue et les cultures d'Alsace et de Moselle*) setzt sich für eine stärkere Präsenz des Elsässischen in allen Bereichen ein und fördert die Initiativen von Vereinen, Gemeinden, Verwaltungen und Unternehmen. Es fungiert darüber hinaus als Informations- und Dokumentationszentrum im Bereich der Regionalsprache und -kultur.

Workshop „Sprachensensibilisierung“

Die Referentinnen führten aus, dass der Ziel des Workshops „Sprachensensibilisierung“ darin besteht, die spielerische Teilnahme der Kinder zu fördern, wobei darauf zu achten ist, dass die Kinder sich nicht wie in der Schule fühlen. Um die Sprechfähigkeit in den Familiensprachen sowie in den Schulsprachen zu entwickeln, empfehlen die Referentinnen einen spielerischen Ansatz, der positive Emotionen bei den Kindern hervorruft. Darüber hinaus empfehlen sie, die Erfolge der Kinder zu betonen statt sie zu bewerten. Tatsächlich erfolgt das Lernen über das Spiel, welches ein Motivationsfaktor und ein Lerninstrument zugleich ist. Die Kinder sollen für die Sprachenvielfalt sensibilisiert werden und durch das Einbeziehen ihrer gesamten sprachlichen Kompetenzen sollen sie Spaß am Lesen und Schreiben entwickeln. Um diese Lernprozesse zu unterstützen, ist es zudem wichtig, den Kindern Sicherheit zu geben, das Zusammenleben zu fördern und Diskriminierung zu bekämpfen. Durch das Erzählen und Vorlesen in den Familiensprachen werden literarische Kompetenzen vermittelt, die automatisch auf die Schulsprachen übertragen werden. Zur Umsetzung des Projekts rund um die Familiensprachen empfehlen die Referentinnen außerdem, die Betreuungsstruktur auch für Eltern zu öffnen, die hierbei eine zentrale Ressource sind.

Die Referentinnen erläuterten darüber hinaus, dass ein Teil ihrer Arbeit darin besteht, die Fachkräfte für die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu sensibilisieren.

Weiterbildungen für die Fachkräfte

Die Kinder verbringen einen Großteil ihrer Zeit in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen oder in der Schule. Die vertretenen Sprachen und Kulturen sind grundsätzlich eine Bereicherung, können aber auch manchmal Schwierigkeiten aufwerfen. Die Weiterbildungen für die Fachkräfte ermöglichen es ihnen, den Stellenwert der Familiensprachen in der Einrichtung in Bezug auf die Beziehungsgestaltung sowie die Sprachentwicklung der Kinder zu hinterfragen.

Nach dieser Einführung in die Thematik präsentierten die Referentinnen verschiedene Materialien, die in der pädagogischen Praxis verwendet werden können.

Die Materialien

Es gibt zahlreiche pädagogische Materialien, mit denen der Spracherwerb von Kindern gefördert wird. Beispielsweise können die Erzieherinnen und Erzieher zusammen mit den Eltern Materialien basteln und entwickeln, wie etwa mehrsprachige Bilderbücher.

Darüber hinaus gibt es verschiedene Materialien zum Erzählen von Geschichten und Märchen in mehreren Sprachen, zum Beispiel das japanische Papiertheater Kamishibai, Geschichtenkoffer und Marionettentheater. Vorteile dieser Materialien sind unter anderem, dass sie es den Fachkräften ermöglichen, mit den Kindern zu interagieren. Die Materialien erlauben eine Verarbeitung mit allen Sinnen, sodass die Geschichte besser im Gedächtnis verankert wird, und wecken bei den Kindern die Lust aufs Lesenlernen.

Mit dem Kamishibai beispielsweise versucht die Fachkraft, den Kindern das sprachliche Verständnis zu ermöglichen, indem theatralische Gesten oder Gesichtsausdrücke zum Einsatz kommen. In diesem Zusammenhang präsentierte eine der Referentinnen den Workshop-Teilnehmenden die Kamishibai-Geschichte „*Tarari tararera*“. „*Tarari tararera*“ ist eine Geschichte in „*Piripù*“ (einer Fantasiesprache), die die Abenteuer von Piripù Bibi und von exotischen Wesen mit einem zweiten Schwanz und einem kreisrunden Gesicht erzählt. Am Ende der Vorstellung diskutierten die Referentinnen mit den Teilnehmenden über deren Eindrücke. Einige Teilnehmende sagten, sie hätten anhand der Geschichte „*Tarari tararera*“ festgestellt, dass es möglich ist, eine Geschichte zu verstehen, selbst wenn sie in einer erfundenen Sprache erzählt wird. Um das Verständnis zu erleichtern, ist es hilfreich, wenn die Geschichte interessant und mit vielen Bildern präsentiert wird, die es ermöglichen, die Handlung in groben Zügen zu verstehen. Andere Workshop-Teilnehmende sagten, sie hätten sich in die Situation eines Kindes, das die in der Einrichtung gesprochene Sprache noch nicht beherrscht, hineinversetzen können. Die Teilnehmenden bestätigten, dass ihnen bewusst geworden sei, wie wichtig der Klang der Stimme und die vom Geschichtenerzähler vermittelten Emotionen sind, um das Verständnis zu vereinfachen und Interesse zu wecken.

Die Ressourcen

Die Referentinnen erläuterten, dass die Kinder und ihre Familien nach wie vor die wichtigsten Ressourcen sind. Zwar können die Erzieherinnen und Erzieher nicht alle Sprachen beherrschen, aber sie können sich auf die Kompetenzen in den Familien stützen, um beispielsweise Wörter, die in der Betreuungseinrichtung ausgegangen werden, durch die Sprachen derer zu ergänzen, die die Einrichtung besuchen. Die Fachkräfte sollten sich also nicht scheuen, die Eltern nach Liedern, Vorlesestunden, Präsentationen des eigenen Landes oder kultureller Praktiken, die ihnen wichtig sind (landestypische Küche, Feste, Geschichten etc.) zu fragen. Zudem besteht die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit den Eltern anhand von Piktogrammen ein Glossar zu erstellen.

Schließlich teilten die Referentinnen verschiedene Blätter mit bereichsübergreifenden Aktivitäten aus, die den Kindern angeboten werden können (Blätter mit Emoticons zum Erlernen der Emotionen, Spiele wie *„Ich packe meinen Koffer“*, *„Alle Vögel fliegen hoch“*).

III.5 Sprachen kennenlernen durch Geschichten und Musik

Moderation: Elsa Bezault & Anna Stevanato, DULALA

Bericht: Lisa Kremer, SNJ

Bei diesem Workshop stellten Anna Stevanato und Elsa Bezault den Teilnehmenden zunächst den Verein DULALA und seine Tätigkeitsbereiche vor.

Weltweit kommunizieren ungefähr 60 % der Menschen in mehreren Sprachen. In Frankreich wächst ein Viertel der Kinder mit mehreren Sprachen auf. Der Verein DULALA (*D'Une Langue à L'Autre* – von einer Sprache zur anderen), der sich auf die mehrsprachige und interkulturelle Erziehung und Bildung spezialisiert hat, will Antworten auf die Fragestellungen der Fachkräfte aus dem Erziehungs- und Bildungsbereich geben.

- Warum und wie sollte die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern gefördert werden?
- Wie lassen sich die Sprachen der Eltern, Kinder und der Fachkräfte in eine gemeinsame Ressource für die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen verwandeln?
- Wie arbeitet man mit Sprachen, die man nicht versteht?

Die Arbeit von DULALA ist in drei Bereiche unterteilt:

- Der Bereich Produktion: Dort werden in Zusammenarbeit mit Forscherinnen und Forschern innovative und leicht einzusetzende pädagogische Materialien entwickelt.
- Die Arbeit vor Ort: Gemeinsam mit den Fachkräften werden Angebote zur Sprachsensibilisierung für Kinder durchgeführt, in denen diese Materialien getestet werden.
- Der Bereich Vermittlung: Anhand von Fernlernkursen oder Kursen vor Ort wird der Einsatz der Materialien ebenso vermittelt wie über Vorträge, Kolloquien, Artikel und Diskussionsgruppen.

Mit seinen sieben Festangestellten und zwanzig Referentinnen und Referenten vermittelt DULALA mehr als 110 000 Kindern und 4 000 Fachkräften seine Inhalte.

DULALA bietet verschiedene Methoden und Materialien an, unter anderem: CD mit Kinderliedern in mehreren Sprachen, mehrsprachige Spiele, Kamishibais, Geschichtenboxen. Die Grundidee dabei ist, diese Materialien als Ausgangspunkt für die Sprachsensibilisierung zu nehmen und positive Einstellungen zur Vielfalt zu entwickeln, indem die in der Einrichtung gesprochenen Sprachen wertgeschätzt werden und die Gefahr der Stigmatisierung von Kindern vermieden wird. Ein weiterer wichtiger Grundsatz besteht darin, die Eltern so weit wie möglich in die Projekte einzubeziehen.

Die Workshop-Teilnehmenden hatten Gelegenheit, zwei von DULALA entwickelte Materialien auszuprobieren: mehrsprachige Kinderlieder und die Geschichtenbox.

Mehrsprachige Kinderlieder

Im Kleinkindalter werden Kinderlieder oft eingesetzt; sie sind eine der ersten Formen, mit Sprachen in Kontakt zu kommen und die Sprachentwicklung zu fördern. Im Allgemeinen sind sie kurz und einfach zu lernen, außerdem gibt es sie häufig in mehreren Sprachen. Die CD „*Comptines multilingues*“ von DULALA enthält 26 Kinderlieder in der Originalsprache mit phonetischer Transkription und Übersetzung.

Es wurden verschiedene Arten von Kinderliedern präsentiert:

- Lieder, in denen mehrere Sprachen vorkommen, zum Beispiel die Begrüßung „Guten Tag“ in verschiedenen Sprachen; Ziel dabei ist es nicht, die Sprachen der anwesenden Kinder anzusprechen, sondern die Sprachen zu mischen; ein Sprachenbaum dient dazu, alle in der Einrichtung (von den Kindern, Eltern, Fachkräften etc.) gesprochenen Sprachen zu notieren;
- Kinderlieder, die mit Klängen spielen, und die Freude an Tönen und Lauten wecken (z.B.: „*A ram sam sam*“);
- Kinderlieder, mit denen verschiedene Verbindungen zu einem Thema hergestellt werden können, wie beispielsweise Lieder in verschiedenen Sprachen, in denen immer das Wort „Mama“ vorkommt;

- Kinderlieder, mit denen die Sprachen nähergebracht werden, zum Beispiel „*Bruder Jakob*“ in mehreren Sprachen; eine Person, die das Lied in einer Sprache kennt, kann es Satz für Satz vorsingen und die Kinder wiederholen diese;
- Wiegen- und Begrüßungslieder: Kinderlieder, die Emotionen hervorheben.

Während des Workshops wurden der Gruppe Auszüge aus den verschiedenen Arten von Kinderliedern vorgespielt; anschließend wurde über die pädagogischen Ziele und die Nutzung der Lieder diskutiert. Dabei erfolgte ein Austausch über die praktischen Erfahrungen und die in Luxemburg bekannten Kinderlieder.

Die Workshop-Leiterinnen rieten dazu, ganz langsam einzusteigen, wenn man mit Sprachen arbeiten will, die man nicht kennt, zum Beispiel, indem man einfache Liedchen singt, dann zu mehrsprachigen Kinderliedern übergeht und anschließend ein Heft mit Kinderliedern für jedes Kind zusammenstellt.

Die Geschichtenbox

Die Gruppe hörte das Märchen vom Rotkäppchen auf Italienisch, das Anna Stevanato anhand der Geschichtenbox erzählte. Die Teilnehmenden konnten dieses Material direkt mit all ihren Sinnen erleben. Nach der interessanten Erfahrung, eine bekannte Geschichte in einer unbekanntenen Sprache zu hören, folgten Erläuterungen zur Methode der Geschichtenbox und den bei ihrer Nutzung zu beachtenden Grundsätzen.

Die Idee besteht darin, eine besondere Atmosphäre zu schaffen: Eine kleine Gruppe von Kindern, nicht mehr als zehn, sitzt auf dem Boden, es brennt kein Neonlicht. Die Box steht auf dem Tisch und wird wie ein spannendes und magisches Objekt präsentiert. Das Glöckchen, das am Anfang ertönt, setzt den Rahmen und bringt die Kinder dazu, still zu sein.

Die Spannung steigt, wenn die Box langsam geöffnet wird. Die Geschichte wird dann in einer Sprache erzählt, die für die Kinder unbekannt sein kann. Mit allen Personen, Gegenständen und Orten der Geschichte wird ein symbolischer Gegenstand verknüpft, der auf einer kleinen Bühne agiert. Dank dieser Symbole kann jedes Kind seine eigene Interpretation entwickeln. Die Gegenstände sind aus natürlichen Materialien.

Im Verlauf der Geschichte können sich die Gegenstände beleben und es werden sinnliche Eindrücke vermittelt, zum Beispiel an der Blume riechen, einen Keks probieren, einen Stein oder Mehl anfassen. Die Kinder können diese Sinneseindrücke mit Worten benennen, um die Eigenschaften der Gegenstände zu beschreiben (glatt, kalt etc.). Der Tonfall des Erzählers oder der Erzählerin ist neutral, und die Intonation ändert sich nicht mit den dargestellten Personen. Das verstärkt das Vorstellungsvermögen. Am Ende der Geschichte verabschieden sich die Kinder von den Personen und Gegenständen und die Box schließt sich.

Es ist wichtig, die Geschichte in einer Sprache zu wiederholen, die alle Kinder sprechen. Man kann auch eine Geschichte erzählen und nur die Schlüsselwörter in einer anderen Sprache verwenden, beispielsweise, indem man die Eltern danach fragt. Die Eltern können auch Geschichten aus anderen Kulturen mitbringen. Dadurch, dass die Eltern beispielsweise gefragt werden, wie ein Wort ausgesprochen wird, verringert sich die Distanz, die häufig zwischen Eltern und Bildungseinrichtung besteht. Die Geschichtenbox kann reisen und sogar mit nach Hause genommen werden, die Kinder können die Geschichten ebenso erzählen wie ihre Eltern. Es handelt sich um ein demokratisches Instrument, denn jeder kann eine Geschichte erzählen, ohne dass eine schriftliche Übersetzung vorliegen muss. Die Geschichten können verändert werden, sodass die Geschichtenbox es ermöglicht, viele Geschichten in einer zu erzählen.

Bei der Diskussion nach der praktischen Übung mit der Geschichtenbox tauchte die Frage auf, was die Kinder verstehen, wenn sie die Geschichte nicht kennen und die Sprache, in der sie erzählt wird, nicht sprechen. Die Antwort der Gruppe lautete, dass es nicht schlimm sei, wenn das Kind in seiner Fantasie eine andere Geschichte entwickelt. Ziel der Geschichtenbox ist unter anderem, das Vorstellungsvermögen anzuregen und die Kinder zu verzaubern, ihre Konzentration zu fördern, zu beruhigen und an ihre Familienkultur anzuknüpfen. Am wichtigsten bei der Darstellung ist es, ein Gefühl von Freude und Spaß bei allen zu wecken.

Auf der Website www.dulala.fr stehen zahlreiche Informationen und Materialien zur Verfügung :

- Info-Broschüre mit theoretischen Informationen und praktischen Tipps zum Herunterladen :
„Les langues de chacun, une chance pour tous ! Comment faire vivre le multilinguisme dans une structure Petite Enfance“ ;
- Online-Weiterbildungsprogramm ;
- Videos mit nützlichen Informationen über Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ;
- Link zur Website mit mehrsprachigen Kamishibais : www.kamilala.org ;
- ...

III.6 Kein Kind kommt alleine : Neue Wege der Elternpartizipation. Formen der Elternarbeit und ihre praktische Umsetzung

Moderation : Jeannine Schumann & Jean-Claude Zeimet, Elternschule Janusz Korczak

Bericht: Tessy Tobias, SNJ

Im Rahmen der institutionellen pädagogischen Arbeit ist es unabdingbar, die Eltern miteinzubeziehen. Eine intakte und effektive Zusammenarbeit zwischen der Institution und den Eltern wirkt sich einerseits vorteilhaft auf die Beziehung mit dem jeweiligen Kind aus und ermöglicht andererseits eine ganzheitliche Sichtweise auf das Kind. Eine solche Zusammenarbeit kurbelt den gegenseitigen Respekt an und schafft die Basis gegenseitiger Unterstützung und Beratung, somit können gemeinsame Erziehungslinien aufgebaut werden.

Das Hauptaugenmerk des Workshops bestand darin zu klären, wie die Zusammenarbeit mit Eltern in der Praxis aussehen kann. Hierzu wurden zwei Einheiten aus dem Coaching-Angebot „*Kein Kind kommt alleine : Neue Wege der Elternpartizipation*“ erläutert. Im Allgemeinen bestehen die Ziele dieses präventiven Ansatzes darin, Institutionen fachlich zu begleiten und sie bei ihren Überlegungen zu unterstützen, neue Wege der Elternpartizipation zu gehen. Dieses Angebot der Elternschule besteht aus fünf Einheiten, in denen die Einrichtungen bei der Gestaltung der bestehenden oder angehenden Kooperation mit den Eltern im Sinne des nationalen Bildungsrahmenplans zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter gecoacht werden.

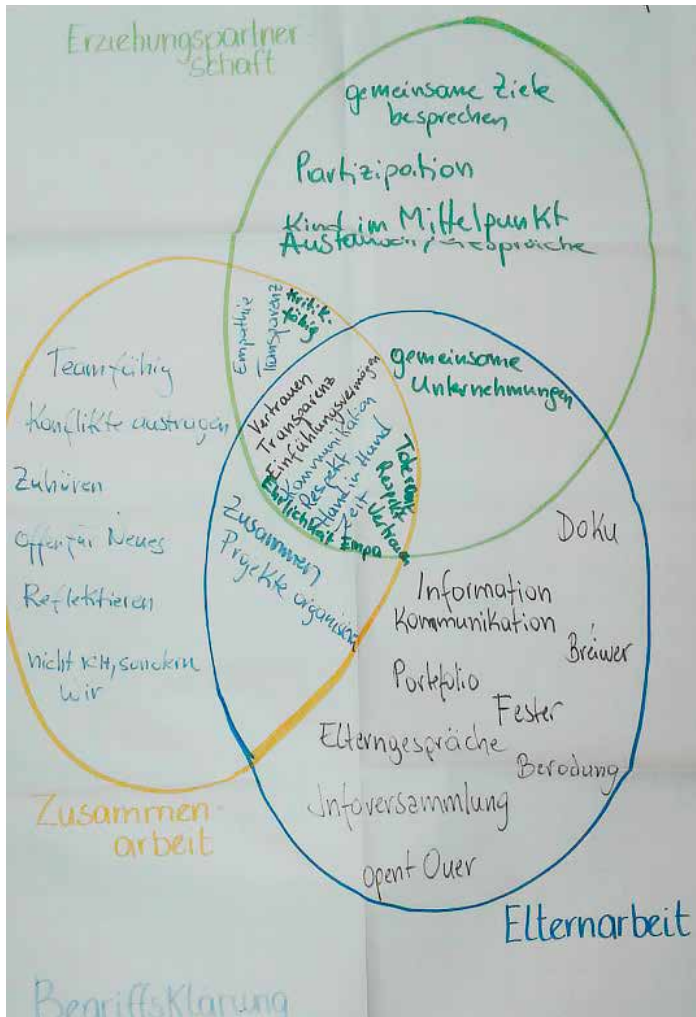
Wichtige Fragen, die die Institution sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit stellen sollte :

- Wie ist die momentane Ist-Situation?
- Wohin möchten wir?
- Was müssen wir machen, um dieses Ziel zu erreichen?

Ein erster Schritt in diesem Prozess ist die Begriffsklärung, daher sollten in diesem Workshop Kleingruppen die Begrifflichkeiten *Elternarbeit*, *Zusammenarbeit* und *Elternpartnerschaft* in Bezug auf ihre Praxis diskutieren. Letztendlich geht es immer darum, wie das jeweilige Team die Begriffe definiert und erklärt. Demzufolge gibt es in diesem Kontext keine richtige oder falsche Erklärung.

Die Workshop-Teilnehmenden, welche allesamt aus verschiedenen Institutionen kamen, haben sich in Kleingruppen zum Austausch zusammengefunden. Nach der Bearbeitungsphase wurden die jeweiligen Ergebnisse der Kleingruppen in der Gesamtgruppe vorgestellt und im folgenden Schema zusammengeführt.

Abbildung: Ergebnisse der Gruppenarbeit zur Begriffsklärung



Innerhalb der Überlappung dieser drei Begrifflichkeiten kommen Begriffe vor wie Vertrauen, Kommunikation, Ehrlichkeit, Respekt usw. Genannt werden also öfters grundlegende Werte und Haltungen, die die Basis darstellen, damit die Erziehungspartnerschaft, die Zusammenarbeit und die Elternarbeit gelingen können.

Diese drei Begrifflichkeiten unterscheiden sich in der Art und Weise, wie die Eltern eingebunden werden. Die Teilnehmenden des Workshops haben gemeinsam die wichtigsten Kernelemente dieser Begrifflichkeiten herausgearbeitet:

Elternarbeit:

- Die Initiativen gehen vor allem von der Institution aus.
- Es kann sich um praktische Utensilien handeln (z.B. Portfolio, erstes Gespräch usw.).
- Es kann sich um die Weitergabe von Informationen handeln, da die Institutionen auch eine gewisse Informationspflicht haben (z.B. Masern in der Institution).
- Dennoch sind die Eltern die primären Expertinnen und Experten für ihre eigenen Kinder und liefern dem Fachpersonal somit wichtige Informationen.

Zusammenarbeit:

- Der Hauptanteil der Initiativen geht von der Institution aus, dennoch werden die Eltern aktiv eingebunden.
- Punktuell wird zusammengearbeitet um ein Ziel zu erreichen.

Erziehungspartnerschaft :

- Die Zusammenarbeit erfolgt zu gleichen Teilen.
- Es herrscht kein Machtgefälle.
- Die Eltern sind in diesem Fall stark in die Institution miteingebunden.
- In Bezug auf die Erziehungspartnerschaft sollte die Institution bzw. das Team sich darüber austauschen, in welchen Bereichen sie diese Partnerschaft ermöglichen wollen.
- Beispiele hierfür können sein: Erarbeiten des Portfolios, Planung von Aktivitäten, am Konzept mitarbeiten, Arbeitsgruppen mit Eltern gestalten usw.

Im nächsten Schritt ging es darum, die Elternangebote innerhalb der Institutionen zu beleuchten. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, die Angebote je nach aktiver Beteiligung der Eltern aufzuschlüsseln.

Zur Bearbeitung dieses nächsten Schrittes fanden die vorherigen Kleingruppen sich abermals zusammen, um die Angebote ihrer Institutionen zu diskutieren und niederzuschreiben. Die jeweiligen Gruppen haben ihre Ergebnisse in der gesamten Gruppe präsentiert und haben beispielsweise folgende Unterscheidungen getroffen :

Angebote unter Beteiligung der Eltern

Beispiele :

- Veränderungen in der Institution gemeinsam vornehmen (Hochbeet bauen)
- Die Bibliothek mitgestalten : Eltern haben die Möglichkeit Bücher mitzubringen bzw. welche auszuleihen.

Eltern als Miterzieherinnen und Miterzieher

Die Aufgabenverteilung zwischen Fachkräften und Eltern muss im Vorfeld geklärt und definiert werden. Es ist wichtig zu erwähnen, dass in diesem Fall auch die Eltern Verantwortung tragen.

Beispiele :

- Begleiten bei Aktivitäten, Ausflügen
- Bastelaktivitäten : Elemente aus der eigenen Kultur basteln ; so geben vor allem die Eltern Instruktionen und haben den aktiven Part bei der Aktivität.

Angebote nur für Eltern

Beispiele :

- Elternkomitee
- Informationsabende
- Elternecke
- Elternzeitung, welche zum Beispiel drei Mal jährlich herausgegeben wird
- „Boîte à suggestions“.

Andere Angebote, welche innerhalb der Gruppenarbeiten genannt wurden

- Tag der offenen Tür
- Informations-Wand
- Erst-Gespräche
- Tür- und Angelgespräche
- Führung durch die Institution.

Bei diesen Unterscheidungen handelt es sich um einen Ausschnitt. Sicherlich kann jedes Team für seine Institution noch weitere oder andere Unterscheidungen treffen.

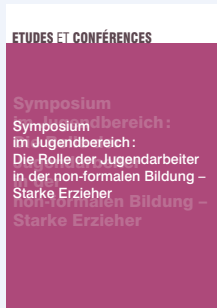
Das Feedback seitens der Teilnehmenden war positiv. Es wurde ihnen durchgehend bewusst, dass die Institutionen bereits Etliches in ihrem Alltag, in ihrer pädagogischen Praxis umsetzen. Dieser Workshop hat den Teilnehmenden verdeutlicht, dass es wichtig ist, innerhalb des Teams Begrifflichkeiten zu klären, zu diskutieren und aufzuschlüsseln und anhand von praktischen Beispielen aus der Institution zu untermauern. Durch eine Bestandsaufnahme dessen, was bereits im Alltag geleistet wird, wird es möglich die getane Arbeit wertzuschätzen, Zusammenhänge zu erkennen und neue Ideen zu generieren.

Série « Études et conférences »

Les documents de la série «**Études et conférences**» sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier, veuillez envoyer un courrier électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Dernière parution :



**Symposium im Jugendbereich:
Die Rolle der Jugendarbeiter in der non-formalen Bildung – Starke Erzieher.**
SNJ, 2019

Autres parutions :

Resilienz im Kinder- und Jugendbereich / Résilience des enfants et des jeunes.

SNJ, 2018

Frühe mehrsprachige Bildung / L'éducation plurilingue dans la petite enfance.

SNJ, 2018

Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag.

SNJ, 2017

Les jeunes NEETs au Luxembourg.

SNJ, 2017

Die pädagogische Haltung.

SNJ, 2016

Inklusion.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf.

SNJ ; Université du Luxembourg, 2013

Jugendliche im öffentlichen Raum.

SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils, 2013

Édité par :



**Service National
de la Jeunesse**

En collaboration avec :



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
*Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse*